

Omsorgssvikt og relasjonsbygging

En kvalitativ studie som belyser hvordan lærere kan skape en god relasjon til elever som har opplevd omsorgssvikt.

ANNETTE LAURENSE HOVELAND

ELIF KRISTINE KRÅBØL

VEILEDER

Maryann Jortveit

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Master

Sammendrag

Tema for oppgaven er omsorgssvikt og relasjoner, og hensikten med denne studien er å undersøke hvordan lærere kan skape en god relasjon til elever som har opplevd omsorgssvikt. Elever som har opplevd omsorgssvikt kan ofte ha behov for ekstra støtte og omsorg, og en god relasjon til disse elevene kan derfor være av stor betydning. Følgende problemstilling er dermed utarbeidet:

Hvordan kan lærere skape en god relasjon til elever som har opplevd omsorgssvikt?

For å svare til problemstillingen er det benyttet en kvalitativ forskningsmetode med et fenomenologisk forskningsperspektiv. Vi har gjennomført semistrukturerte intervjuer av tre lærere med kunnskap og erfaringer på området. Dette fordi lærernes erfaringer, opplevelser og meninger er av stor betydning.

I studiens empiri kommer det frem fire sentrale elementer; lærernes forståelse av omsorgssvikt, relasjonens betydning, lærernes arbeid med relasjonsbygging, og utfordringer. Utfordringer er ikke direkte knyttet til problemstillingen, men lærerne i studien er tydelige på at utfordringer vil oppstå i relasjonsbyggingen. Dermed ble dette også relevant å inkludere.

Omsorgssvikt er et vesentlig begrep i studien, og vi har derfor undersøkt hvordan lærere forstår fenomenet, for å se om det er av betydning når en god relasjon skal skapes. Samtidig har vi utforsket hvilken betydning relasjonen mellom lærer og elev har i arbeidet med elever som har vært utsatt for omsorgssvikt.

I lærernes arbeid med relasjonsbygging til elever som har opplevd omsorgssvikt, kommer det frem fire viktige faktorer. Tålmodighet er en av dem. Lærere kan ofte havne i utfordrende situasjoner i arbeidet med sårbare barn, og i slike tilfeller kommer tålmodighet frem som sentralt å opprettholde. Tid kommer også frem som en nødvendighet, da det for disse elevene kan ta lenger tid å knytte seg til andre. Å skape forutsigbarhet for elevene i deres skolehverdag blir også fremstilt som essensielt, da det kan føre til at elevene opplever større grad av trygghet. En siste faktor er at lærere har et godt samarbeid med alle som er involvert i eleven, både kolleger og foresatte. På den måten kan elevene oppleve en helhetlig hjelp og støtte.

Abstract

The theme of this study is neglect and relationships, and the purpose of it is to investigate how teachers can create a good relationship with pupils who have experienced neglect. Pupils who have experienced care failure may often need extra support and care, and a good relationship with these pupils can therefore be of great importance. The following research question has therefore been prepared:

How can teachers create a good relationship with pupils who have experienced care failure?

To answer the research question, a qualitative research method with a phenomenological research perspective has been used. We have conducted semi-structured interviews of three teachers with knowledge and experience in the field. This is because the teachers' experiences and opinions are of great importance.

In the empirical, four key elements emerge: teachers' understanding of neglect, the importance of the relationship, teachers' work with relationship building, and challenges. Challenges are not directly related to the research question, but the teachers in the study are clear that challenges will arise in the building of the relationships. Therefore, this became relevant to include in the study.

Care failure is an important concept in the study, and we have therefore investigated how teachers understand the concept, to see if it is important when a good relationship is to be created. We have explored the significance of the relationship between teacher and pupil, in the work with pupils who have been exposed to neglect.

In the teachers' work with relationship building for pupils who have experienced care failure, four important factors emerge. Patience is one of them. Teachers can often end up in challenging situations when working with vulnerable children, and in such cases, patience emerges as central to maintain. Time also emerges as a necessity, as it can take longer for these pupils to connect with others. Creating predictability for the pupils in their everyday school life is also presented as essential, as it can lead to the pupils experiencing a greater degree of safety. A final factor is the teachers' collaboration with the college and with the pupils' parents, so that the students can experience a comprehensive help and support.

Forord

Vi kom oss i mål, og en ny milepæl i livet er nådd! Det nærmer seg slutten på fem berikende år i grunnskolelærerutdanningen, og i løpet av disse årene har vi tilegnet oss mye god kunnskap innenfor mange ulike temaer. Omsorgssvikt og relasjoner er temaer vi har hatt stor interesse for gjennom hele utdanningen, og valget var dermed enkelt når vi skulle etablere tema til masteroppgaven. Vi sitter nå igjen med ny og verdifull kunnskap, som vi kan ta med oss videre inn i arbeidet som både lærere og spesialpedagoger.

I arbeidet med denne masteroppgaven vil vi gjerne takke vår veileder Maryann Jortveit for all den gode hjelpen vi har fått underveis. Oppgaven hadde ikke blitt den samme uten din kunnskap, veiledning og oppmuntring. Vi setter stor pris på det gode samarbeidet vi har hatt. Vi vil også takke informantene våre for at de stilte opp, og gav oss muligheten til å få innsikt i deres arbeid med sårbare barn. Uten dem hadde heller ikke denne masteroppgaven vært mulig å gjennomføre.

Vi vil også takke kjærester, venner, familie og medstudenter som har støttet og heiet på oss gjennom hele arbeidsprosessen. Takk for all kjærlighet, oppmuntring og gode ord dere har gitt oss.

Til slutt vil vi også takke hverandre for et utrolig godt samarbeid. Vi har satt stor pris på å ha hverandre som motivatorer, støttespillere og samarbeidspartnere. Tenk å være så heldig å få skrive en masteroppgave sammen med sin beste venn.

Universitetet i Agder, våren 2022

Annette Laurensen Hoveland & Elif Kristine Kråbøl

INNHALDSFORTEGNELSE

1.0 INNLEDNING	1
1.1 TEMA.....	1
1.2 SPESIALPEDAGOGISK RELEVANS.....	2
1.3 BAKGRUNN OG FORMÅL	2
1.4 PROBLEMSTILLING	3
1.5 AVGRENSNING.....	3
1.6 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	4
2.0 TEORI OG RELATERT FORSKNING	5
2.1 OMSORGSSVIKT	5
2.1.1 Barn som utsettes for vanskjøtsel.....	6
2.1.2 Barn som utsettes for fysiske overgrep	7
2.1.3 Barn som utsettes for psykiske overgrep.....	8
2.1.4 Barn som utsettes for seksuelle overgrep	9
2.2 TILKNYTNING	9
2.3 RELASJON.....	12
2.4 RELASJONSBYGGING	13
2.4.1 Bevissthet og holdninger	13
2.4.2 Tillit og anerkjennelse	15
2.4.3 Samtaler.....	17
2.4.4 Samarbeid.....	17
3.0 METODE	19
3.1 VITENSKAPSTEORETISK BAKGRUNN	19
3.2 VALG AV METODE	19
3.3 FORSKNINGSPERSPEKTIV OG FØRFORSTÅELSE	20
3.4 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	20
3.5 UTVALG.....	21
3.6 FORBEREDELSE TIL INTERVJUENE.....	22
3.7 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	22
3.8 BEARBEIDELSE AV EMPIRI	23
3.9 ANALYSESTRATEGI OG TOLKNING AV EMPIRI	24

3.10 VALIDITET OG RELABILITET	25
3.11 ETISKE REFLEKSJONER OG PERSONVERN	26
4.0 PRESENTASJON AV EMPIRI.....	27
4.1 LÆRERNES FORSTÅELSE AV OMSORGSSVIKT	27
4.2 RELASJONENS BETYDNING	28
4.3 LÆRERNES ARBEID MED RELASJONSBYGGING	29
4.3.1 Tålmodighet	29
4.3.2 Tid	30
4.3.3 Forutsigbarhet.....	31
4.3.4 Samarbeid.....	32
4.4 UTFORDRINGER	33
5.0 DRØFTING	36
5.1 LÆRERNES FORSTÅELSE AV OMSORGSSVIKT	36
5.2 RELASJONENS BETYDNING	37
5.3 LÆRERNES ARBEID MED RELASJONSBYGGING	40
5.3.1 Tålmodighet	41
5.3.2 Tid	43
5.3.3 Forutsigbarhet.....	45
5.3.4 Samarbeid.....	47
6.0 AVSLUTNING	50
6.1 OPPSUMMERING	50
6.2 BEGRENSNINGER OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING.....	52
7.0 LITTERATURLISTE.....	53
VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE	58
VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV	60
VEDLEGG 3 – GODKJENNING FRA NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA	64
VEDLEGG 4 – SAMARBEIDSPROSESSEN.....	65

1.0 INNLEDNING

1.1 Tema

Tema for oppgaven er omsorgssvikt og relasjoner, og vi skal undersøke hvordan lærere kan skape en god relasjon til elever som har opplevd omsorgssvikt. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2021) konstaterer at omsorgssvikt er når et barn ikke får dekket det psykiske-, fysiske- eller det følelsesmessige behovet, og ikke får den omsorgen og beskyttelsen det trenger i hjemmet. Omsorgssvikt er videre en vedvarende mangel på evne eller vilje hos omsorgspersoner til å møte barnets grunnleggende fysiske, psykiske, emosjonelle og medisinske behov. Omsorgssvikt kan være både bevisst og ubevisst fra omsorgsgiverens side, og det er sjeldent et enkelt tegn eller symptom, men heller et sammensatt bilde av ulike faktorer (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2018).

Flere barn i Norge vokser opp med det som kan betegnes som vanskelige eller krevende oppvekst-betingelser (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2021). Ifølge Norsk barnelegeforening (2020) opplever omtrent 5-10 prosent av barn og unge omsorgssvikt i løpet av oppveksten, og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2021) understreker at ca. 4 prosent av alle barn fra 0-22 år får hjelp fra barnevernet. Disse barna kan komme fra hjem preget av psykiske lidelser, alvorlig sykdom, rus, eller fra hjem med høyt konfliktnivå. Å vokse opp under slike omgivelser kan gi økt risiko for andre negative livshendelser, selv om mange av barna klarer seg bra (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2021).

Lærere tilbringer mye tid sammen med elever, noen ganger mer enn det deres foresatte gjør (Killén, 2008, s. 73). En god relasjon til en lærer kan være en viktig faktor for å beskytte elever som har opplevd omsorgssvikt, og det er dermed sentralt at lærere i skolen er klar over hvor betydningsfulle de kan være i elevenes liv (Drugli, 2008, s. 24). Dersom lærere er villige til å gjøre den jobben som trengs for å skape en god relasjon til elevene, kan de utgjøre en stor forskjell (Drugli, 2008, s. 72). I Stortingsmelding nr. 6. (2019-2020) blir det poengtert at barn er avhengige av gode relasjoner til voksne omsorgspersoner. Da er det viktig at de omsorgsfulle voksne responderer på signalene barna gir, og hjelper dem videre med å håndtere utfordringer. De trenger hjelp til å regulere følelsene sine, oppleve nærhet, trøst og beskyttelse (s. 22). Videre påpeker Stortingsmelding nr. 6. (2019-2020) at læreryrket er et av de viktigste yrkene i

samfunnet. Dette fordi at en lærer kan være med på å skape gode relasjoner til barna, utgjøre en forskjell for barn og unge, samt gi fremtidens medborgere et godt grunnlag videre i livet (s. 63). Utdanningsdirektoratet (2019) beskriver relasjonen mellom en lærer og elev som asymmetrisk. Det vil si at det alltid er den voksnes ansvar å utvikle en positiv relasjon til alle elevene. Dette krever at de voksne har høy bevissthet rundt arbeidet med relasjonsbygging til alle elever, og spesielt til sårbare elever.

1.2 Spesialpedagogisk relevans

Barnas beste er et sentralt grunnprinsipp som skal gjelde ved alle forhold som omhandler barn. Det kommer frem i FNs barnekonvensjon at: «Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn» (artikkel 3). Videre står det at alle partene skal sikre barnet nødvendig beskyttelse og omsorg (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 3). Skolen vil derfor være en arena som kan gi elevene den beskyttelsen og omsorgen de trenger. Befring (2020) trekker frem at barn og unge er svært avhengig av god omsorg fra personer som står dem nært, og dersom omsorgen faller bort kan barnet komme i en svært vanskelig situasjon (s. 111). En spesialpedagog og/eller en lærer vil være en av de nære personene i elevenes liv, og kan derfor ha en betydelig rolle for elevene i deres skolehverdag. For spesialpedagogen og/eller læreren blir det da nødvendig å se på den konteksten barn og unge lever i, slik at man kan vurdere muligheter og utfordringer som følger med deres situasjon (Befring & Uthus, 2019, s. 515). Et sentralt formål innenfor spesialpedagogikk er å fremme læring og livsmestring til barn og unge med ulike vansker (Befring & Næss, 2019, s. 23). Spesialundervisning er dermed et viktig redskap i samfunnet for å gi muligheter for barn og unge til å oppleve livsmestring og god livskvalitet (Befring, 2020, s. 13). Den spesialpedagogiske relevansen oppfattes derfor som svært betydningsfull i møte med barn og unge som har opplevd omsorgssvikt.

1.3 Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for valget av tema til studien er at vi som fremtidige lærere, med master i spesialpedagogikk, ønsker å få bredere kunnskap om hvordan vi kan skape gode relasjoner til

elever som lever i en vanskelig og utrygg livssituasjon. Elever som har opplevd omsorgssvikt er elever vi med stor sannsynlighet kommer til å møte på og arbeide med som fremtidige lærere. Det er også derfor vi anser det som nyttig å ha kunnskap innenfor valgt tema.

Formålet med oppgaven er å få en klarere innsikt i hva omsorgssvikt omfatter, og hvordan lærere kan skape en god relasjon til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt. Med tanke på omfanget av barn og unge som utsettes for omsorgssvikt, samt den spesialpedagogiske relevansen, håper vi at denne studien skal bidra til å gi en bredere kunnskap om hvordan man som lærere kan styrke det relasjonelle forholdet til elever som har opplevd omsorgssvikt.

1.4 Problemstilling

På bakgrunn av temaets aktualitet, relevans og formål, har vi utarbeidet følgende problemstilling;

Hvordan kan lærere skape en god relasjon til elever som har opplevd omsorgssvikt?

Gjennom problemstillingen ønsker vi å få kunnskap om hvordan lærere skaper gode og trygge relasjoner til disse elevene. Samtidig ønsker vi å se nærmere på læreres forståelse av omsorgssvikt, for å undersøke om det har betydning for hvordan lærere arbeider med relasjonsbygging.

1.5 Avgrensning

Det var nødvendig å ta noen valg og avgrensninger på grunn av oppgavens omfang. Vi har blant annet valgt å rette søkelyset mot læreres erfaringer og opplevelser. Studien har altså et lærerperspektiv. Elever som har opplevd omsorgssvikt kan også ha flere ulike behov i skolesammenheng, men vi har valgt å avgrense oppgaven til å undersøke hvordan lærere kan skape en god relasjon til disse elevene.

I studien var det videre nødvendig å være selektiv i utvalget av teori knyttet til relasjonsbygging, da omfanget innenfor temaet er bredt. Elementene som trekkes frem oppfattes derimot som gjennomgående i litteraturen om hvordan læreren kan skape en god relasjon til disse elevene. Samtidig har vi også valgt å fokusere på noen elementer som korresponderer med faktorer som

kommer frem av informantene i studien. Noen områder innenfor lærer-elev relasjonen er derfor utelatt, selv om de også kunne vært betydningsfulle.

1.6 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Studiens tema, relevans, bakgrunn, formål, problemstilling og avgrensning er gjort rede for i dette kapitlet.

Kapittel to tar for seg studiens teoretiske rammeverk, der vi starter med å utdype begrepet omsorgssvikt, samt ulike former for omsorgssvikt. Videre tar vi for oss teori knyttet til tilknytning, for så å redegjøre for relasjonsbegrepet. Avslutningsvis presenteres relevant teori knyttet til hvordan lærere kan arbeide med relasjonsbygging til de aktuelle elevene.

I kapittel tre blir det gjort rede for studiens metode. I dette kapitlet utdyper vi hvilke valg vi har gjort i prosessen, og hvorfor valgene er tatt. Validitet, reliabilitet og etiske refleksjoner blir også fremlagt.

Presentasjon av empirien blir fremlagt i studiens fjerde kapittel. Funnene deles inn i hovedkategorier med underkategorier.

Kapittel fem utgjør studiens drøftingsdel, der empirien hovedsakelig drøftes i lys av det teoretiske rammeverket for å finne svar til studiens problemstilling. Det er valgt å bruke hovedkategorier og underkategorier som samsvarer med studiens empirikapittel.

Avslutningsvis, i kapittel seks, har vi oppsummert studiens sentrale funn. Vi tar også for oss studiens begrensninger og forslag til videre forskning på området.

2.0 TEORI OG RELATERT FORSKNING

I dette kapittelet presenteres det teoretiske rammeverket for studien. Først vil vi redegjøre for hva omsorgssvikt er, samt ulike former for omsorgssvikt. Deretter fremstilles det noe relevant teori om tilknytning, før vi videre legger frem teori knyttet til relasjon og relasjonskompetanse. Avslutningsvis presenteres det teori om hvordan lærere kan arbeide med relasjonsbygging til elever som har opplevd omsorgssvikt. Vi har delt denne delen inn i fire kategorier; *bevissthet og holdninger, tillit og anerkjennelse, samtaler, og samarbeid*.

2.1 Omsorgssvikt

Det kan være vanskelig å gi en eksakt beskrivelse av hva omsorgssvikt faktisk er, da det er et komplekst, mangefasettert og lidelsesfullt fenomen (Killén, 2004, s. 31), og ifølge Drugli (2008) utgjør barn som blir utsatt for omsorgssvikt en meget uensartet gruppe (s. 55).

Ifølge Abrahamsen (1997) handler omsorgssvikt om at et barn får for lite omsorg, beskyttelse og stimulering (s. 200). Dette kan ses i sammenheng med Nordhaug (2018), som legger frem at omsorgssvikt kan forstås som fravær av det et barn trenger for å dekke sine behov. Han knytter begrepet opp mot «neglect», som er et engelsk ord som kan brukes som synonym til omsorgssvikt (s. 22). Videre kan omsorgssvikt handle om at foreldre eller primære omsorgspersoner i barnets liv utsetter det for fysiske, psykiske eller seksuelle overgrep, og/eller at barnet blir forsømt slik at barnets fysiske eller psykiske helse og utvikling er i fare (Gjøsund & Huseby, 2000, s. 37; Killén, 2008, s. 74). Omsorgssvikt kan også handle om at barn er i fare på grunn av deres foresattes tilstand og livssituasjon, som for eksempel alvorlige psykiske lidelser, voldelige samlivssituasjoner, eller rusmisbruk (Killén, 2008, s. 74). Omsorgssvikt kan være avgrenset og situasjonsbetinget, eller det kan være en vedvarende, kronisk form for omsorgssvikt gjennom hele barnets oppvekst (Killén, 2008, s. 74).

Ulik litteratur viser til flere former for omsorgssvikt, men vi har valgt å ta utgangspunkt i de fire formene for omsorgssvikt som blir fremstilt av Killén (2008); barn som utsettes for *vanskjøtsel, fysiske overgrep, psykiske overgrep og seksuelle overgrep* (s. 74). I praksis er det ikke alltid hensiktsmessig å skille mellom disse fire formene for omsorgssvikt, da de ofte går over i hverandre (Frieze, et al., 2020, s. 181; Higgins & McCabe, 2001, s. 548; Killén, 2008, s. 74). Higgins og McCabe (2001) fant i sin studie at en stor andel av voksne som har opplevd

omsorgssvikt i barndommen, ble utsatt for mer enn én form for omsorgssvikt eller overgrep (s. 576). Det kan derfor heller være et spørsmål om hvilken form som er mest iøynefallende (Killén, 2004, s. 35). Blir den ene formen i fokus, har man lett for å overse de andre. Når for eksempel fysiske og seksuelle overgrep foregår innad i en familie, vil de ofte være kombinert med psykiske overgrep og/eller vanskjøtsel i tillegg (Killén, 2008, s. 74). For å få en dypere forståelse for begrepet omsorgssvikt, vil de ulike formene presiseres nærmere i de neste delkapitlene.

2.1.1 Barn som utsettes for vanskjøtsel

Vanskjøtsel blir ofte omtalt som den vanligste formen for omsorgssvikt, og handler om at foresatte i liten grad engasjerer seg positivt følelsesmessig i barnet (Killén, 2008, s. 74; Kvello 2015, s. 213). Det handler altså om at barnet ikke får dekket sitt grunnleggende behov med tanke på stimulering, oppfølging og beskyttelse (Kvello, 2015, s. 213). Frieze et al. (2020) beskriver vanskjøtsel som en deprivasjon som kan resultere i blant annet dårlig tilsyn av barnet, dårlige boforhold, upassende klær til anledninger, dårlig hygiene, medisinsk/dental svikt, mangel på ernæring, etc. Forskerne påpeker videre at det ikke alltid trenger å være intensjonelt. For eksempel kan det hende at omsorgspersoner ikke har til hensikt å gi utilstrekkelig tilsyn til barnet, men at de likevel kan være forsømmende hvis de for eksempel lar sitt ett år gamle barn være alene i et badekar (s. 180).

Frieze et al. (2020) sin beskrivelse av vanskjøtsel kan ses i sammenheng med Jenssen et al. (2018), som fremhever at vanskjøtsel blant annet handler om at noen barn får klær på seg, men kanskje ikke riktig tøy i forhold til det som er nødvendig. Andre barn kan få mat, men ikke riktig eller nok mengde i forhold til deres behov. Barn kan også oppleve å ikke få tilstrekkelig følelsesmessig omsorg, ved å for eksempel bli oversett og overlatt til seg selv. Vanskjøtsel kan altså handle om at barn ikke får dekket deres fysiske behov, men kan også handle om at deres kognitive, emosjonelle og sosiale behov blir forsømt (Killén, 2019, s. 35).

Når Killén (2008) beskriver vanskjøtsel, deler hun det inn i to former. Den ene formen handler om materiell, sosial, ernæringsmessig og medisinsk vanskjøtsel. Denne formen er godt kjent, og er ofte til å se og lukte. Generelt handler det om at barns foresatte lever i ekstremt belastende livssituasjoner med for eksempel fattigdom og psykiske utfordringer, hvor de ikke klarer å ta vare på seg selv. Ved denne form for vanskjøtsel er ikke de foresatte i stand til å engasjere seg

positivt følelsesmessig i barnet. Den andre formen baserer seg på overdrevet dekning av disse materielle, sosiale, ernæringsmessige og medisinske behovene til barnet, og kan være noe vanskeligere å oppfatte. Deres foresatte kan for eksempel være deprimerte eller psykisk belastet på andre måter, eller at de prioriterer andre forhold i livet. For å kompensere for dette, blir ofte de overnevnte behovene til barnet dekket på overdrevent vis. Jenssen et al. (2018) trekker også frem at rusmisbruk, depresjon eller andre psykiske vansker og/eller kriser i barnas foresattes liv, kan være grunner til at barn utsettes for vanskjøtsel. Selv om de foresatte kanskje har en høy sosioøkonomisk standard, kan barnet fortsatt se og oppleve vanskjøtselen. Barnet blir ikke sett, tvert imot oversett. Barnet kan oppleve at de primære omsorgspersonene prioriterer andre aktiviteter istedenfor å være sammen med barnet. Det kan også handle om at barnet kommer syk på skolen, når det egentlig burde vært hjemme, eller at det passes av andre. Med dette opplever ikke barnet at det er av verdi for deres foresatte, men snarere en belastning, og dette kan påvirke barnets selvoppfatning (s. 75).

2.1.2 Barn som utsettes for fysiske overgrep

Barn som utsettes for fysiske overgrep er barn som blir skadet, enten av aktiv handling eller av manglende tilsyn. De mest vanlige tegnene på skadepåføring er blåmerker eller brannsår. Blåmerkene kan komme av slag, klyp, eller etter å ha blitt kastet. De finnes for eksempel på rygg eller sete fra hender eller gjenstander, på kinnet etter fingre, på armer og ben etter klyp, eller det kan være et blått øye etter slag. Svært mange av de blåmerkene som kommer fra slag eller klyp kan også minne om blåmerker som barn får gjennom lek. Barnets alder, plassering av blåmerker, og forklaringer på hvordan de har oppstått, er derfor av betydning. Hvis barn har brannsår, kan de ofte komme fra sigaretter, men de kan også være påført ved bruk av for eksempel strykejern eller varmeovn (Killén, 2004, s. 39; Killén, 2008, s. 76).

Kvello (2015) beskriver fysiske overgrep som en form for vold og mishandling. Det inkluderer aktiv smertepåføring som gir en betydelig risiko for at barnet får fysiske skader, samt at den psykiske utviklingen til barnet kan forverres grunnet frykt som oppstår av krenkelsene. Han beskriver også at fysisk vold innebærer å slå, sparke, dytte over ende, lugge, bite, stikke med gjenstander, kvele, filleriste, brenne, eller trykke på steder som leder til smerte (f.eks. trykke hardt mot mage/brystkasse, eller fingre mot øyne) (s. 215-216). Selv om sårene gror,

blåmerkene blekner og bruddene heles, vil barnet fortsatt leve med en angst for nye overgrep. På denne måten kan barnet også utvikle en mistillit til omverdenen (Killén, 2008, s. 76).

2.1.3 Barn som utsettes for psykiske overgrep

Ifølge Killén (2008) er psykiske overgrep en kronisk handling eller holdning hos barns foresatte, som ødelegger eller forhindrer utviklingen av et positivt selvbilde hos barnet. Psykiske overgrep handler blant annet om et sterkt, men negativt engasjement ovenfor barnet. Hun legger også frem at psykiske overgrep omfatter ulike forhold ved de foresatte og deres livssituasjon som påfører belastninger for barnet både følelsesmessig og kognitivt (s. 76-77).

Et av forholdene handler om foresatte som engasjerer seg i barnet på en irrasjonell og sterkt negativ måte. I denne sammenheng kan de foresatte ha et forvrengt syn på barnet. Barnet blir tillagt egenskaper det ikke har, og disse egenskapene kan ofte være egenskaper som gir grunnlag for avvising, latterliggjøring, nedvurdering og trusler. Truslene kan ofte knyttes til hard og rigid disiplin. Selv om det dreier seg om psykiske overgrep, kan truslene også ligge til grunn for fysiske overgrep. Et annet forhold handler om at de foresattes tilstand og handlinger skaper en livssituasjon der barnet lever med en konstant angst for *det forutsigbare uforutsigbare*. Det omfatter blant annet foresatte som har rusproblemer, psykiske utfordringer og lidelser, som lever i voldelige samlivssituasjoner, eller som sliter med ubearbeidede skilsmisser. Dette er livssituasjoner som kan være utrolig belastende for barnet. Barn som lever i slike familier, lever med en kontinuerlig bekymring for om deres foresatte vil være kapable til å ta vare på dem. Noen ganger kan barna til og med være bekymret for om deres foresatte klarer å ta vare på seg selv (Killén, 2008, s. 77).

Et annet forhold handler om at voksne, både foresatte og andre, benytter seg av mekanismer som bagatellisering, benekting og projisering. Det kan være for eksempel at barnet ser at deres foresatte ruser seg, men hører at de bagatelliserer det, eller benekter for det. De foresattes skyldfølelse kan også ofte bli projisert på barnet. Dette kan føre til at barnet opplever at det for eksempel er deres skyld at mor ruser seg, eller at far er deprimert (Killén, 2008, s. 78-79).

2.1.4 Barn som utsettes for seksuelle overgrep

Når et barn blir utsatt for seksuelle overgrep i familien, innebærer det at foresatte eller andre omsorgspersoner involverer barnet i seksuelle aktiviteter som barnet verken er seksuelt, emosjonelt eller utviklingsmessig modent for. Samtidig har heller ikke barnet mulighet til å kunne forstå rekkevidden av disse aktivitetene, og har dermed ingen mulighet til å gi informert samtykke til å være med på dem. Når en voksen, foresatt eller nær omsorgsperson engasjerer et barn i seksuelle aktiviteter, handler det om et grunnleggende svik fra en person som barnet har tillit til. Voksnes forvrengte oppfatning av barnet kan også inngå i seksuelle overgrep, som nevnt i psykiske overgrep ovenfor. Det kan for eksempel være at den voksne oppfatter barnet som seksuelt, selv om barnet bare er tre år gammelt. En slik forvrengt oppfatning av et barn vil prege de foresattes behandling av barnet og dets selvbilde (Killén, 2008, s. 79).

Frieze et al. (2020) fremhever at seksuelle overgrep handler om seksuell stimulering og tilfredsstillelse av overgriperen. Videre forklarer de at seksuelle overgrep omfatter kjærtegn av barns kjønnsorganer, samleie, blodskam, voldtekt, ekshibisjonisme, og/eller kommersiell utnyttelse gjennom prostitusjon eller produksjon av pornografisk materiale (s.180). Killén (2008) beskriver også at seksuelle overgrep omfatter et vidt spekter av aktiviteter. Det kan være alt fra at den voksne ser på pornofilmer eller pornoblader sammen med barnet, leker seksuelle leker, at barnet ser på at den voksne onanerer og berører seg selv, samt genitalt, analt eller oralt samleie. Med andre ord bruker overgriperen barnet for å dekke sine egne seksuelle behov (Killén, 2008, s. 79; Kvello, 2015, s. 216).

2.2 Tilknytning

De ulike formene for omsorgssvikt som ble presentert ovenfor er, ifølge Killén (2015), blant de vanligste årsakene til at barn utvikler tilknytningsforstyrrelser (s. 143). Dersom barn har utviklet en utrygg tilknytning, kan det føre til store utfordringer når barnet skal inngå i nye relasjoner, som for eksempel til en lærer (Kvello, 2015, s. 84). Det er derfor valgt å presentere relevant teori i forhold til tilknytning og tilknytningsvansker.

Killén (2004) understreker at mennesker knytter seg til hverandre på forskjellige måter, og erfaringer fra tidligere relasjoner vil ofte være grunnlaget for hvordan man knytter seg til andre mennesker. I barns liv er forholdet til deres foresatte sentralt. Noen barn utvikler trygge

tilknytninger fra barndommen, mens andre utvikler utrygge tilknytninger (s. 46-47). Jacobsen (2009) trekker frem at tilknytning handler om det emosjonelle mellom barnet og deres omsorgspersoner, altså deres tilknytningspersoner. Noen tilknytningspersoner vil ofte være viktigere for barnet enn andre, og John Bowlby, grunnleggeren av tilknytningsteorien, la frem at det opprettes en type hierarki av barnets tilknytningspersoner (s. 41). Beskyttelse og omsorg er svært betydelig helt fra et barn blir født, og et spedbarn er avhengig av dette. Når spedbarnet får dekket disse behovene, vil barnet kunne lære seg å kjenne sine egne- og andres følelser, og vil videre kunne utvikle en trygg tilknytning til omsorgspersoner som står dem nært. Dette vil utvikles i løpet av barnets første leveår. Fra å kunne forholde seg til flere ulike omsorgspersoner, til at det i 1-års alderen vil komme til uttrykk at de foretrekker en eller få nære omsorgspersoner. Dette kan forklares ved at barn under 1-års alderen ikke har utviklet indre arbeidsmodeller (Jacobsen, 2009, s. 42). Ifølge Killén (2004) handler indre arbeidsmodeller om den forestillingen man har av seg selv, sine foreldre eller andre nære personer. Den verden vi lever i skapes gjennom tidligere erfaringer. Nye erfaringer vil dannes gjennom hele livet og kan være med på å utvikle de indre arbeidsmodellene. Men, det legges ofte frem at disse erfaringene blir utviklet gjennom de første årene av livet (s. 51). Barn som er trygge og som har opplevd god omsorg og gode omsorgspersoner, vil kunne utvikle indre arbeidsmodeller som tilsier at verden er en tryggere plass å være for dem (Jacobsen, 2009, s. 42). Dette kan være med på å utvikle barns tilknytningsmønstre som kan speile hvordan de tidligere har blitt behandlet, eller hvordan de forventer at andre skal behandle dem (Killén, 2004, s. 46-47). Barn som har opplevd omsorgssvikt har ofte tilegnet seg negative, forvirrende og uforutsigbare relasjoner til nære voksne omsorgspersoner, som kan gjøre at de ikke har etablert trygge tilknytningsmønstre (Klinge, 2017, s. 76-77).

Perry (2001) uttrykker at ulike former for utrygg tilknytning kan gjøre at barn får tilknytningsvansker. Viktigst i et barns liv er den tilknytningen barnet har til deres primære omsorgsperson, ofte deres mor. Dette fordi det er det første forholdet som legger grunnlaget for fremtidige relasjoner. En positiv tilknytning til mor blir skapt gjennom gode opplevelser i spedbarnsalder som kan danne et godt grunnlag for gode relasjoner i barnets fremtid. På motsatt side kan utfordringer knyttet til barnets tilknytningserfaringer føre til et negativt grunnlag for fremtidige relasjoner (s. 3). En utrygg tilknytning kan ha sammenheng med psykiske vansker senere i livet, og studier har vist at barn med en utrygg tilknytning kan ha større vansker med å etablere nære, varige og gode relasjoner med venner og andre (Jacobsen, 2009, s. 43).

I sammenheng med tilknytningsvansker kan noen barn, ifølge Jacobsen (2009), få påvist en medisinsk diagnose i form av reaktiv tilknytningsforstyrrelse. Dette er barn som ikke har opplevd en normal tilknytningsrelasjon til nære omsorgspersoner i livet sitt. Mange av barna har kanskje bodd på institusjoner store deler av barndommen sin, eller at de har hatt bytte av omsorgspersoner gjentatte ganger i oppveksten (s. 44). Det kan altså være barn som har blitt tatt bort fra deres omsorgspersoner, eller som har blitt utsatt for forskjellige former for misbruk og/eller underernæring (Embury et al., 2020, s. 241). Schwartz og Davis (2006) trekker videre frem at barn som har opplevd slik mishandling, forstyrret tilknytning, og/eller har blitt diagnostisert med diagnosen reaktiv tilknytningsforstyrrelse, kan uttrykke flere atferdsmessige, akademiske og sosial-emosjonelle utfordringer i sin skolegang (s. 475). Elever som har tilknytningsvansker, uavhengig om det forekommer diagnostisering, trenger dermed atferds-, sosialemosjonell og akademisk støtte (Embury et al., 2020, s. 240).

Sabol og Pianta (2012) trekker frem at et forhold til minst én omsorgsfull voksen er kanskje det viktigste elementet for å beskytte barn og unge som har flere risikoer i livet sitt. Den voksne trenger ikke nødvendigvis å være en forelder, men det kan også for mange barn være en lærer (s. 213). Barn etablerer tilknytning til mødre eller primære omsorgspersoner i god tid før de starter på skolen. Barns tidlige tilknytning til deres primære omsorgspersoner påvirker tolkning og interaksjon med andre relasjonspartnere, blant annet lærere. Lærerens egenskaper, som for eksempel sensitivitet, kan endre de indre arbeidsmodellene som et barn allerede har utviklet sammen med foreldre eller den primære omsorgspersonen. Det reviderer altså barnas tidligere mentale representasjoner av relasjoner (Sabol & Pianta, 2012, s. 216).

Jacobsen (2009) presiserer at skoletilbudet i Norge er basert på en offentlig skole som skal tilpasses alle barn og unge. Skolens fokus er for det første læring, men læringsmiljøet vil for mange barn være en utfordring hvis den emosjonelle støtten ikke er til stede. Skolen bør derfor være en markant arena, hvor barn og unge med blant annet tilknytningsvansker, blir møtt og forstått. Læreren kan være en betydningsfull tilknytningsperson for barn som sliter. Disse barna har kanskje foresatte som i mindre grad evner å ivareta barnets behov for trygghet, forutsigbarhet og stabilitet. Dette betyr ikke at læreren skal ta over foreldrerollen som tilknytningsperson, men at hen skal kunne være en sentral person som barnet kan stole på og føle tilhørighet til (s. 126-127). Ifølge Jacobsen (2016) kan derfor kunnskap om tilknytning og tilknytningsteori være et godt utgangspunkt for å forstå hvordan man som lærer kan skape et godt læringsmiljø og hjelpe de enkelte elevene. Dette gjelder spesielt de elevene som har behov for ekstra oppfølging, slik at de kan få muligheten til å bruke sine ressurser, og utvikle seg både

faglig og i relasjonen til andre. Når barn og unge utforsker det sosiale og det faglige, kan læreren være en trygg havn dersom noe når galt i denne prosessen, der barna har behov for trøst og omsorg (s. 127).

2.3 Relasjon

Ifølge Klinge (2017) er det interaksjonene som oppstår mellom to mennesker, som skaper grunnlaget for en relasjon. Interaksjoner forekommer gjennom verbal eller nonverbal kommunikasjon mellom pratene, og over tid kan følelser og forventinger knyttes til interaksjonen som skjer. Dette gjør at relasjonen kan etableres og utvikles videre (s. 52-53). Det å kunne danne og opprettholde relasjoner til andre mennesker er, ifølge Perry (2001), en viktig egenskap i menneskets liv. Han trekker videre frem at det er helt nødvendig for menneskers overlevelse i form av å kunne få og gi kjærlighet, kunne lære, arbeide og utvikle seg som menneske (s. 1). Abrahamsen (1997) trekker videre frem at omsorg utvikles og utveksles i relasjonen mellom mennesker (s. 78). Voksne personer er svært viktige i barns liv, og i skolen vil en god relasjon mellom elever og lærere kunne påvirke barn og unges sosiale- og faglige utvikling. Lærere er mye sammen med elevene i deres oppvekst, og er dermed sentrale i elevenes liv (Lillejord et al., 2010, s. 137).

I arbeidet som lærer er det, ifølge Drugli (2012), nødvendig med *relasjonskompetanse* i tillegg til fagkompetanse. Relasjonskompetansen er betydelig for kvaliteten på relasjonen som oppstår og opprettholdes mellom lærere og elever (s. 45). Flere forskere trekker frem begrepet, og Røkenes og Hanssen (2012) omtaler blant annet begrepet som det å kunne forstå og samhandle med aktuelle personer man møter i sitt yrke på en god måte ved å ivareta den andres interesser og behov (s. 9-10). Juul og Jensen (2003) definerer begrepet som lærerens evne til å se hver enkelt elev på deres egne premisser, samt å kunne tilpasse egen atferd i forhold til elevenes behov (s. 128). Innenfor relasjonskompetanse er det altså sentralt at læreren evner å være bevisst på hvordan en selv reagerer og oppfører seg ovenfor sine elever, slik at man møter elevenes behov på best mulig måte (Drugli, 2012, s. 47).

Relasjonskompetanse handler også om lærerens ferdighet og villighet til å ta det fulle ansvaret for relasjonens kvalitet (Juul & Jensen, 2003, s. 128). Dette fordi i relasjonen mellom voksne og barn, vil den voksne ha størst definisjonsmakt. Forholdet vil ofte bære preg av en form for asymmetri, og det blir derfor viktig at den voksne, i dette tilfellet læreren, tar ansvaret for

relasjonen (Drugli, 2008, s. 29; Lassen & Breilid, 2010, s. 17; Olsen & Traavik, 2010, s. 122). Det vil dermed alltid være lærerens ansvar å skape en god relasjon til elevene, der omsorg, respekt og nærhet står sentralt (Lillejord et al., 2010, s. 137), uansett hvilken atferd elevene utøver (Drugli, 2008, s. 73; Nordahl, 2005, s. 116).

2.4 Relasjonsbygging

I det følgende presenteres det relevant teori knyttet til hvordan lærere kan skape en god relasjon til elever som har opplevd omsorgssvikt. Ifølge Olsen og Traavik (2010) er det viktigste i arbeidet som lærer å skape gode relasjoner til elevene (s. 121). Mange barn og unge kommer på skolen med et stort behov for støtte, da noen av dem ikke får tilfredsstillende omsorg og oppfølging av deres foresatte. Når barnet ikke får dekket sine behov i hjemmet, har de et større behov for at andre voksne tar ansvar for dem. De trenger ofte mer oppfølging og tettere støtte i større grad enn andre barn (Drugli, 2008, s. 15). Klinge (2017) trekker frem at relasjonen mellom lærer og elev er helt avgjørende, og at den er av stor betydning for barn som har opplevd omsorgssvikt. Relasjonen kan ha påvirkning på blant annet elevenes trivsel, det faglige-, og det sosiale samspillet i klassen (s. 51). Disse elevene trenger derfor en god relasjon til en voksen som gir dem oppmerksomhet og hjelp. Elevenes møte med en omsorgsfull lærer i skolen kan med andre ord utgjøre en stor betydning (Klinge, 2017, s. 59), og en god relasjon kan virke positivt inn i elevenes liv (Wilkerson et al., 2008, s. 346).

2.4.1 Bevissthet og holdninger

Ifølge Killén (2008) kan lærere være viktige hjelpere for barn som har opplevd omsorgssvikt. Det forutsetter at lærere er kapable til å se og forstå barnets situasjon, og kan leve seg inn i barnets opplevelse av den omsorgssvikten det er utsatt for. Det avhenger også av at lærere gjør seg bevisst på sitt eget forhold til omsorgssvikt. Dette kan være en krevende utfordring. Det er dermed viktig at lærere tilegner seg kunnskaper om hvordan omsorgssvikt viser seg, og hvordan barn gir signaler og uttrykk for det. En annen nødvendighet er at lærere har kunnskaper om, og utvikler innsikt i hvordan man reagerer følelsesmessig på omsorgssvikt, og hvordan det kan prege ens holdninger. Oppnås et slikt forståelsesgrunnlag, kan lærere utvikle gode måter å hjelpe barna på (s. 73).

Drugli (2008) påpeker at de aller fleste lærere har et stort ønske om å skape gode relasjoner til alle elever. Men, mange erfarer at dette ikke alltid er en enkel oppgave. Noen elever vil være oppmerksomhetskrevende, forstyrrende, umotiverte, og noen vil utøve en uønsket atferd. Dette kan føre til stor frustrasjon blant lærere, og ofte kan det reageres med sinne, kritikk, eller liknende. For å kunne støtte elevene på en best mulig måte, vil det derfor være essensielt for lærere å avskjære negative følelser og handlingsmønstre (s. 73). I relasjonen til elever, i sammenheng med relasjonskompetansen, vil det derfor være viktig at læreren forsøker å være bevisst på egen atferd og følelser, og kunne reflektere over hvordan dette kan påvirke eleven. Dette kan være fordelaktig ved at læreren i større grad fokuserer på hva en selv kan gjøre for eleven, istedenfor å fokusere på hva eleven gjør – og skulle ha gjort. Det sistnevnte kan i større grad føre til fortvilelser og frustrasjoner, som kan ha negativ innvirkning på eleven (Drugli, 2008, s. 29). Lærernes egne holdninger vil altså være sentrale i arbeidet en utfører ovenfor elevene, og det er nødvendig å reflektere over disse slik at læreren klargjør for seg selv hvilke holdninger en har ovenfor de aktuelle elevene (Drugli, 2008, s. 31). I denne sammenheng, kan det også være viktig å ha samtaler med andre kollegaer i skolen i tilfeller der lærere opplever vanskeligheter med relasjonene til enkelte elever, slik at følelser og opplevelser kan drøftes i fellesskap. Dette kan være med på å gi lærere en bredere forståelse for relasjonen til den enkelte, og hvordan relasjonen kan utvikles videre (Drugli, 2008, s. 107).

Killén (2004) fremhever også at det å være bevisst på egen atferd og holdninger er viktig for lærere fordi barn tar med seg erfaringer og forventninger fra tidligere relasjoner, når det skal skapes nye relasjoner. Akkurat som voksne. I skolen vil mange elever som har opplevd omsorgssvikt forvente å møte de samme holdningene og reaksjonene som de har erfart fra tidligere relasjoner (s. 435-436). Drugli (2008) påpeker at det derfor er viktig at lærere motbeviser elevenes negative relasjonserfaringer ved å alltid være til stede, vise omsorg, og uttrykke at man alltid vil være en støtte til tross for deres atferd og uttrykksmåter (s. 78). Det er nødvendig at barnet får positive opplevelser med voksne som ikke svikter dem, som ser, støtter, og er til stede. Elever som har opplevd omsorgssvikt trenger gode opplevelser knyttet til det relasjonelle med andre voksne personer som kommer inn i livene deres. At elevene får positive erfaringer med relasjoner, vil ta tid. Men, ved å arbeide med dette over tid, gjentatte ganger, kan det føre til at nye relasjonsopplevelser skaper positive endringer for elevene (Killén, 2004, s. 435-436).

Wilkerson et al. (2008) utdyper at elever som har opplevd omsorgssvikt kan ha manglende evne til å kontrollere egne tanker og atferd. Tidligere opplevelser med omsorgssvikt kan føre til sinne

og ukontrollert atferd. En lærer må derfor «forvente» at disse barna vil uttrykke sinne eller andre reaksjoner. Dette fordi at når et barn har vært neglisjert kan sinne ofte være en lært respons. Det vil derfor være sentralt for lærere å forsøke å forstå eleven og reagere på elevens oppførsel på en god måte. Det kan handle om å unngå å respondere på elevens oppførsel med hevet eller sint stemme (s. 346-348). Det å forstå og tolke elevens negative atferd som en reaksjon på tidligere opplevelser, vil dermed være viktig for læreren slik at man kan respondere ovenfor elevene på en god måte (Embury et al., 2020, s. 243). Ifølge Klinge (2017) kan elever ofte prøve å avvise lærere for å få bekreftet sin mistro til voksne. Lærernes tålmodighet blir derfor viktig å opprettholde slik at de ikke lar seg avvise. For å klare dette, er det også sentralt at man som lærer ikke tar disse avvisningene personlig (s. 76-77).

2.4.2 Tillit og anerkjennelse

Elever som har opplevd omsorgssvikt trenger ofte god tid på å bygge opp tillit til andre voksne, og som lærer er det viktig bruke tid på å etablere en slik tillit (Klinge, 2017, s. 76-77). Tillit trekkes frem av Drugli (2008) som grunnleggende i en relasjon, og disse barna trenger oppmerksomhet, støtte og omsorg i stor grad (s. 78). Overland og Nordahl (2013) legger også frem at tillit og respekt står sentralt i relasjonen. Det er viktig at elevene opplever at læreren holder ord, er pålitelig, forutsigbar, lytter og møter elevenes behov (s. 130). I denne sammenheng poengterer Perry (2001) at endringer i timeplanen, overganger, uforutsette hendelser og andre liknende situasjoner, kan oppleves som utfordrende for elever som har opplevd omsorgssvikt. Det kan derfor være viktig å la skolehverdagen være mest mulig forutsigbar for elevene, slik at de kan føle seg trygge. Dersom elevene føler seg trygge, kan de lettere motta omsorg. Hvis elevene er redde og engstelige, kan det være vanskeligere å dra nytte av den omsorgen som gis (s. 8). Det å gi tydelige beskjeder til elevene i forkant av uforutsette hendelser, kan altså bidra til at de slipper bekymringer knyttet til hva som skal skje i løpet av skolehverdagen.

Alle barn har, ifølge Drugli (2008), et behov for anerkjennelse og bekreftelse, og særlig utsatte barn. Dette fordi de ofte kan oppleve at deres følelser og reaksjoner ikke alltid blir sett og hørt (s. 77-78). Nordahl (2005) poengterer at det er viktig at læreren *ser* elevene i arbeidet med å skape en god relasjon (s. 116). Dette kommer også frem av Olsen og Traavik (2010) som en viktig faktor for å skape gode relasjoner, ved at læreren ser og bekrefter den enkelte eleven (s.

125). I denne sammenheng kan faktorer som øyekontakt, humor og et klapp på skulderen, være sentrale komponenter i relasjonsarbeidet (Nordahl, 2005, s. 116-117). Et varmt blick, et smil, fysisk berøring, eller en positiv handling ovenfor barnet, er små ting som kan være av stor betydning. Dette kan utgjøre små forskjeller som kan være en viktig faktor i relasjonsbyggingen (Drugli, 2008, s. 77-78). Olsen og Traavik (2010) nevner også at det er viktig for lærere å være oppmerksom på at hva som er med på å gjøre at elever føler seg sett, kan være svært forskjellig fra elev til elev. Noen elever har et stort behov for gjentatt ros og gode tilbakemeldinger, mens andre elever trenger «bare» et klapp på skulderen, eller et godt blick (s. 125).

Ifølge Drugli (2008) bør en lærer ha et individuelt fokus i arbeidet med utsatte elever. Det kan for eksempel handle om at lærere ikke oppretter tiltak ut fra hva læreren selv er tilhenger av, eller hva som anses som «aktuelt» her og nå. Kreativitet og prøvelse av nye metoder og tilnærminger kan være viktig, og eventuelle tiltak må evalueres ut fra hva den enkelte eleven trenger, og hva som kan dekke deres individuelle behov (s. 49). For å kunne ha et slikt individuelt fokus i arbeidet med disse elevene, kan det være essensielt å vise interesse for elevenes personlige liv, slik Nordahl (2005) trekker frem. Dette kan være spørsmål relatert til elevenes venner, fritidsaktiviteter, hjemmeforhold eller liknende. Det handler altså om å være interessert i det som oppleves som viktig for den aktuelle eleven (s. 116-117). Olsen og Traavik (2010) legger også frem viktigheten av at lærere tilegner seg kunnskap om hver enkelt elev. Både i forhold til elevens skolegang, men også med tanke på deres private liv (s. 136). Drugli (2008) uttrykker at det å se og forstå eleven, er en forutsetning som må være til stede for å sikre en god relasjon. Innenfor dette, er det essensielt å være opptatt av barnet som et eget individ, og prøve å forstå hvem barnet faktisk er. Man viser interesse ovenfor et barn ved å for eksempel være nysgjerrig på deres interesser, hobbyer og personlighet. Dersom man viser oppmerksomhet til barnets interesser, kan barnet oppleve at det er en voksen som er genuint opptatt av livet deres (s. 75-76).

Som nevnt trenger alle mennesker å oppleve at man blir anerkjent, og at man blir verdsatt og akseptert for den man er (Overland & Nordahl, 2013, s. 130-132). I denne sammenheng er det, ifølge Drugli (2008), også grunnleggende for lærere å tilegne seg kjennskap til barnets familie og foresatte. Å ha kjennskap til slike faktorer, kan bidra til en bedre forståelse for barnet og dens atferd. Elever som opplever, eller har opplevd omsorgssvikt, vil trenge at det er voksne som ser dem og hva de går gjennom. Dette kan bidra til at eleven ikke legger skylden på seg selv, og at de får støtte og hjelp til å opprettholde et positivt selvbilde (s. 77).

2.4.3 Samtaler

For at elevene skal kunne oppleve at lærere ser og anerkjenner dem, trekker Olsen og Traavik (2010) frem at det er helt grunnleggende at lærere tar seg tid til å snakke med elevene, slik at de blir godt kjent med hverandre. Trygghet og omsorg er viktig for alle elever, men spesielt for sårbare barn. (s. 131). Jevnlige elevsamtaler kan være nyttig, og det å bli sett er en svært sentral faktor, også i denne sammenheng. Ved å uttrykke at man ser hverandre, kan gode relasjoner bygges, og det å legge til rette for en god samtale kan være en sentral arena for å vise akkurat dette; at «jeg ser deg» (Olsen & Traavik, 2010, s. 136). Barn kan nås på et følelsesmessig plan i situasjoner der det settes av god tid til samtaler. I slike samtaler legger Perry (2001) frem at det er viktig å formidle til elevene at følelser som for eksempel tristhet, sinne og/eller glede, er følelser eleven skal få lov til å føle på (s. 9).

For at lærere skal få til gode samtaler med elevene, påpeker Olsen og Traavik (2010) at det i noen tilfeller vil være gunstig å forberede seg godt. Dette fordi at elevens respons ikke bare skal bestå av utsagn som for eksempel «alt er bra» eller «det går fint», da dette kanskje ikke er tilfellet. Når en elev har det vanskelig og tøft, kan det være utfordrende å snakke om sensitive temaer, og samtalen flyter ikke alltid av seg selv. Læreren kan i slike tilfeller støtte elevene gjennom å forsøke å hjelpe dem til å sette ord på sine tanker, følelser og opplevelser. Men, dersom man ikke får en dialog med eleven, er det viktig at læreren ikke gir seg til tross for avvisningene som kan oppstå. I mange tilfeller kan elever forsøke å avvise læreren ved å for eksempel uttrykke taushet i samtalen. Forfatterne uttrykker videre at det i slike tilfeller er sentralt at læreren viser at man er der for eleven ved å si; «jeg godtar at du ikke vil prate nå, men jeg er her for deg og vil høre på deg når du er klar for det» (s. 162).

2.4.4 Samarbeid

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) inngår lærere i et stort system preget av både uformelle og formelle rammer. Alle organisasjoner er et sosialt system, og det betyr at skolen som organisasjon består av flere mennesker med ulik relasjon til hverandre. En skoleorganisasjon inneholder blant annet lærere med ulik fagkompetanse, kontaktlærere, administrativt personell, ledelse, helsepersonell og vaktmestere. Skal skolene fungere godt, med elevene i fokus, er det nødvendig at samspillet mellom disse personene og gruppene fungerer godt. Noen skoler vektlegger i stor grad at lærerne skal arbeide sammen, mens andre skoler ikke benytter like mye ressurser på dette (s. 30-31). Et godt samarbeid i skolens kollegium kan dermed være en sentral

faktor i arbeidet med utsatte elever. Men, det er ikke bare viktig med et godt samarbeid i kollegiet. Ifølge Drugli (2008) er det helt essensielt at alle de voksne som har noe med den aktuelle eleven å gjøre, kan akseptere og snakke med hverandre. Her er forholdet mellom skolen og hjemmet sentralt, gjennom et godt samarbeid med både elevens lærer, foresatte, og andre voksne personer som er knyttet til eleven i dens skolehverdag (s. 126).

Som tidligere nevnt er relasjonskompetanse sentralt i arbeidet som lærer, og Killén (2020) trekker frem at den er avgjørende for å kunne støtte elevene på en hensiktsmessig måte. Hun fremhever videre at relasjonskompetanse forutsetter å ha evne til åpenhet, ydmykhet, positivt engasjement og innlevelse (s. 68). I denne sammenheng er det ikke bare eleven som må oppleve å bli møtt med respekt og aksept, da det også er like viktig for deres foresatte. Dette er helt sentralt i situasjoner og sammenhenger der foresatte forventer å bli møtt med kritikk og avvisning. Det er altså viktig å ta hensyn til både barnet og deres foresatte (Killén, 2020, s. 68-69). Til tross for at elevenes foresatte ikke alltid mestrer å ta vare på deres barn på en god nok måte, har de svært ofte et ønske om at barnet skal ha det godt (Killén, 2020, s. 225). Det handler altså ikke bare om relasjonen mellom barnet og de profesjonelle, men også mellom barnets foresatte og de profesjonelle (Killén, 2020, s. 106). Skolen skal legge til rette for et godt samarbeid med alle elevens foresatte, og et godt grunnlag i samarbeidet kan være sentralt når det er bekymringer rundt en elev (Drugli, 2008, s. 124). Det er læreren, den profesjonelle, som må ta ansvar for relasjonen som skapes, og informere elevens foresatte om viktigheten av samarbeidet. Spørsmål, uenigheter, misforståelser og andre eventuelle konflikter bør tas fatt i så snart som mulig, slik at barnet opplever helhetlig hjelp og støtte i størst mulig grad. På motsatt side kan en dårlig relasjon mellom elevens foresatte og lærere øke barnets sårbarhet (Drugli, 2008, s. 126).

3.0 METODE

I dette kapittelet presenteres og begrunnes de metodiske valgene som er foretatt for å svare til studiens problemstilling. Den vitenskapsteoretiske bakgrunnen fremlegges innledningsvis, etterfulgt av metodevalg. Forskningsperspektiv, utvalg, intervju- og empiriomfanget blir også redegjort for. Avslutningsvis blir validitet, reliabilitet og etiske refleksjoner fremhevet for å tydeliggjøre oppgavens kvalitet.

3.1 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

Det finnes ulike epistemologier som har forskjellige synspunkter på hvordan man kan få kunnskap om virkeligheten, om hvordan virkeligheten ser ut, og om hvordan den henger sammen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). Denne studien tar utgangspunkt i den konstruktivistiske epistemologien, som går ut på at verden ikke er objektiv, men at vi mennesker (mer eller mindre) konstruerer verden (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Mange forskere innenfor konstruktivismen mener at det er gjennom hva mennesker sier og gjør, at vi kan få en virkelig forståelse av sosiale fenomener. Det blir derfor sentralt å utforske hvordan mennesker tolker den sosiale virkeligheten, og at man som forsker lar dem snakke med sine egne ord (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99).

I sammenheng med overstående, vil det ontologiske utgangspunktet i denne studien være at virkeligheten er noe som konstrueres av forskeren og de personene som deltar i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Ontologi handler om hvordan virkeligheten henger sammen, hva som er, og hva som da kan bli kjent for oss mennesker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 36).

3.2 Valg av metode

Ettersom at vi ønsker å undersøke hvordan lærere kan skape en god relasjon til elever som har blitt utsatt for omsorgssvikt, samt hvordan lærere forstår omsorgssvikt, er læreres forståelse, opplevelser og meninger av stor betydning i studien. En kvalitativ forskningsmetode er dermed fordelaktig sett ut fra studiens problemstilling. Sentralt for kvalitativ forskning er å fremme personers forståelse av fenomener og forhold slik de kommer frem i en sosial virkelighet

(Dalen, 2004, s. 16). Metoden tar sikte på å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2012, s. 112). Intensjonen med metoden er å fortolke læreres synspunkter og erfaringer, og hvordan disse kommer til uttrykk. Dette fordi metoden handler om å forsøke å forstå og beskrive hva enkelte mennesker gjør i sitt liv, og hvordan dette gir dem mening (Dalland, 2012, s. 153; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Menneskers opplevelsedimensjon står dermed i fokus, og en kvalitativ tilnærming gir oss muligheten til å få en dypere innsikt i deres virkelighet (Dalen, 2004, s. 17).

3.3 Forskningsperspektiv og førforståelse

Studien har et fenomenologisk forskningsperspektiv. Ifølge Lund (2012) betyr begrepet fenomenologi «å vise seg, å avsløre seg, og er her læren om det som viser seg» (s. 52). I studien er oppmerksomheten rettet mot informantenes subjektive opplevelse av virkeligheten slik den blir oppfattet og erfart. I henhold til kvalitativ forskning er fenomenologien dermed sentral ved å forsøke å forstå sosiale fenomener utfra informantenes perspektiver, og deres oppfattelse av verden slik den oppfattes av aktørene selv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45; Lund, 2012, s. 56-57).

Vår egen førforståelse og kunnskap om temaet, kan påvirke forskningsprosessen (Dalland, 2012, s. 118). Våre verdier og antakelser kan dermed ha hatt innflytelse på valgene vi har tatt og tolkningen av studiens funn. Vi har derfor vært bevisste på egen påvirkningskraft og innflytelse på resultatene av studien, samtidig som vi vil poengtere at ingen av oss har direkte erfaring knyttet til temaet, men at vi har en faglig interesse for problematikken.

For å utforske fenomenet i henhold til problemstillingen, har vi vekslet mellom teori og empiri. Det vil si at vi har vekslet mellom en induktiv og deduktiv tilnærming, som også blir kalt for en abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

3.4 Kvalitativt forskningsintervju

I denne studien benytter vi oss av intervju som datainnsamlingsstrategi for å finne svar til problemstillingen. Ifølge Dalen (2004) symboliserer et intervju en utveksling av synspunkter

mellom minst to personer som prater sammen om et felles tema (s.15), og Dalland (2012) definerer et intervju som et møte mellom mennesker (s. 165).

Vi ønsket å skaffe fyldig og beskrivende informasjon om informantenes opplevelser og erfaringer innenfor studiens tema, og dermed ble intervju en aktuell strategi (Dalen, 2004, s. 15). Som tidligere nevnt, baserer studien seg på en kvalitativ forskningsmetode, og det ble av den grunn beleilig å utføre kvalitative forskningsintervjuer av de aktuelle lærerne. Det kvalitative intervjuet er særlig godt egnet for å få innsikt i informantenes egne tanker, følelser og erfaringer (Dalen, 2004, s. 15).

Videre har vi valgt å benytte semistrukturerte intervjuer. Et slikt intervju anses som fordelaktig i denne studien da intervju spørsmålene ble forhåndslagt, men med mulighet til å stille tilleggsspørsmål som skaper en naturlig kommunikasjon mellom partene. Dette fordi at i et semistrukturert intervju skapes kunnskapen i møtet mellom forskeren, og synspunktene til den som intervjues. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

3.5 Utvalg

Vi har valgt å bruke et strategisk utvalg når vi skulle finne informanter til studien. Dalland (2012) beskriver et strategisk utvalg ved at forskerne velger ut de personene som en tror har noe å fortelle om det aktuelle fenomenet man vil vite mer om (s. 117). For å finne informanter startet vi med å sende ut e-post til flere skoler i ulike fylker. I e-posten la vi ved relevant informasjon, intervjuguiden og problemstillingen. I tillegg ble det vektlagt at vi var ute etter lærere som hadde kunnskaper og erfaringer innenfor studiens tema. Med andre ord er informantene i denne studien lærere som har erfaringer fra å arbeide med elever som har vært utsatt for omsorgssvikt.

Vi skaffet fire informanter som valgte å stille til intervju. I et av intervjuene kom det frem at den ene informanten ikke var utdannet lærer, men spesialpedagog. I og med at oppgavens problemstilling spesifikt tar for seg *lærere*, fant vi ut at dette ble problematisk. Etter en grundig vurdering, ble det derfor valgt å ekskludere det aktuelle intervjuet. Dette for at studien skulle utføres på en mest mulig nøyaktig og korrekt måte. Studien baserer seg derfor på informasjon fra *tre* informanter.

3.6 Forberedelse til intervjuene

For at intervjuene skulle være så vellykket som mulig var det viktig for oss å være godt forberedt, slik at en resultatrik empiri til studien kunne utarbeides. I en del av forberedelsen ble det utviklet en intervjuguide (vedlegg 1). Som nevnt valgte vi å utføre et semistrukturert intervju, og dermed ble spørsmålene i intervjuguiden relativt åpne. Intervjuguiden ble grovkategorisert i det følgende;

1. Innledende til intervjuet
2. Bakgrunnsinformasjon
3. Omsorgssvikt
4. Relasjoner
5. Annet/avslutning

Som en annen del av forberedelsen, utarbeidet vi et informasjonsskriv (vedlegg 2) for å innhente informantenes samtykke. Vi anvendte en forhåndslagd mal til informasjonsskrivet som ble hentet fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine hjemmesider. En tredje og siste del av forberedelsen var å skaffe en lydopptaker. Vi ønsket å benytte oss av lydopptak for å sikre kvaliteten på studiens empiri, slik at ingenting skulle gå tapt av intervjuet. For å sikre lydopptakene, lånte vi en diktafon fra Universitetet i Agder.

3.7 Gjennomføring av intervjuene

Ved gjennomføringen av intervjuene, startet vi med en kort introduksjon der vi presenterte oss selv og formålet med intervjuet. Ifølge Dalland (2012) er det viktig at de som intervjuer gir et godt førsteinntrykk. Dette kan gjøres ved å gi god informasjon til informantene, samt forklare hva hensikten med intervjuet er (s. 165-166). Vi gikk gjennom informasjonsskrivet, påpekte anonymitet og informerte om lydopptakeren. Videre opplyste vi informantene om vår taushetsplikt, for å forsikre dem om at all informasjon blir behandlet konfidensielt. Vi var også tydelige på at informantene ikke er pliktige til å svare på spørsmål dersom de ikke ønsker det, og at de kan trekke seg til enhver tid uten å oppgi et grunnlag for valget. Informantene ble også spurt om de hadde andre spørsmål eller uklarheter før intervjuene startet.

Intervjuene vi gjennomførte fant sted på skolene hvor lærerne arbeidet, der vi satt på egne rom slik at intervjuene ble holdt konfidensielt. Intervjuene ble gjennomført rundt et bord, der vi plasserte oss på motsatt side av informantene. På den måten fikk vi god øyekontakt med informantene, og lydopptakeren kunne plasseres på midten av bordet for å fange opp lyden på best mulig måte. En av oss hadde hovedansvaret for å lede intervjuet, mens den andre hadde ansvar for å notere ned viktige hovedpunkter som kom frem av intervjuet. Samtidig hadde vi begge muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål ved behov.

Etter introduksjonen ble informantene blant annet spurt om hvilken utdanning de har, og hvor lenge de har arbeidet som lærere. Deretter gikk vi videre til spørsmål innenfor temaene omsorgssvikt og relasjoner, der fokuset var å skape en naturlig samtale i henhold til det semistrukturerte intervjuet. Vi var opptatte av at informantene skulle ha muligheten til å fullføre sine uttalelser om deres erfaringer og meninger knyttet til temaene, og hvert enkelt spørsmål. I denne sammenheng var det sentralt for oss å raskt kunne vurdere når det var viktig å gå i dybden, og når det holdt med en kortfattet informasjon (Dalland, 2012, s. 166).

Avslutningsvis spurte vi informantene om de hadde noe de ønsket å tilføye i forhold til temaene som kom frem av intervjuene. Dette fordi vi ønsket å la informantene uttrykke eventuelle andre erfaringer eller opplevelser, samtidig som det bidro til å avrunde og avslutte intervjuet. Videre ble lydopptakene slått av, og vi takket informantene for at de valgte å stille til intervju. Intervjuene varte fra ca. 30 til 50 minutter.

3.8 Bearbeidelse av empiri

I etterkant av intervjuene organiserte og bearbeidet vi empirien som ble samlet inn (Dalen, 2004, s. 61). Vi startet bearbeidningen ved å transkribere intervjuene. Transkriberingen ble gjennomført ved hjelp av lydopptakene. Vi fordelte de tre opptakene oss imellom, der en av oss transkriberte to av intervjuene, mens den andre transkriberte ett av dem. Ord for ord ble skrevet ned (Dalland, 2012, s. 179), slik at vi bevarte mest mulig av det som kom frem av intervjuene. Men, vi valgte å ikke ta hensyn til dialekter og andre aksenter, som vil si at transkriberingen ble skrevet i bokmålsform. Muntlige formuleringer som inneholdt tilleggsord som «liksom», «sånn», og liknende, ble tatt bort for å i større grad gi bearbeidelsen en skriftlig form (Dalland, 2012, s. 180). Empirien gikk med andre ord fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Dette gav oss en bedre oversikt over helheten til empirien (Dalland, 2012, s. 179-

180). Bearbeidelsen var hensiktsmessig for å tydeliggjøre teksten slik at den ble klargjort for videre tolkning og analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Videre reflekterte og samtalte vi med hverandre i etterkant av transkriberingen, slik at vi begge skulle å ha et klart og tydelig innblikk i empirien.

3.9 Analysestrategi og tolkning av empiri

I kvalitative analysestrategier er formålet å sortere datamaterialet som er innhentet, og gjøre empirien mer forståelig. Datamaterialet er ofte vidtfavnende i kvalitative metoder, og analyseprosessen er dermed viktig slik at man kan organisere empirien, samt få en bedre oversikt over innholdet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139).

For å analysere de kvalitative forskningsintervjuene i studien, har vi valgt å ta utgangspunkt i en tematisk analyse. Braun og Clarke (2006) presenterer tematisk analyse som en metode for å identifisere, analysere og rapportere temaer fra et datamateriale (s. 79). Vi foretok analysen manuelt, uten hjelp av programvarer.

Den tematiske analysen kan deles inn i seks faser, der den første fasen går ut på å gjøre seg kjent med dataen gjennom transkribering og nøye lesing av materialet. Den neste fasen ut på å danne innledende koder, der interessante trekk ved dataene grov-systematiseres. Videre i fase tre, starter søket etter aktuelle tema. Kodene som ble utarbeidet i foregående fase, kan i denne fasen omgjøres til tema. Dette kan være hovedtemaer og undertemaer. I fjerde fase starter gjennomgangen av temaene. Da går man gjennom temaene for å sjekke om de inneholder nok data, om noen av dem er unødvendige, og om noen temaer faller inn under hverandre. Den femte fasen går ut på å definere og navngi temaene som er kommet frem, og som vil danne grunnlaget for presentasjonen av empirien. I den sjette, og siste, fasen skal funnene utarbeides og presenteres (Braun & Clarke, 2006, s. 97-93).

Det første steget i den tematiske analysen ble gjennomført ved å transkribere intervjuene som er utdypet i kapittel 3.7, for så å gjennomlese transkripsjonene gjentatte ganger. Dette bidro til at vi tilegnet oss en helhetlig forståelse av de forskjellige intervjuene. Videre fant vi interessante fellestrekk ved intervjuene, slik at vi kunne grov-systematisere innholdet i henhold til fase to. Dette gjorde vi ved å opprette et eget dokument der vi samlet data som inneholdt likhetstrekk. Det ble dermed en naturlig overgang til fase tre, der vi startet med å søke etter temaer. Dette

ble gjennomført ved at vi opprettet forskjellige dokumenter for hvert enkelt tema, som videre ble delt inn i hoved- og undertemaer. I fjerde fase sorterte vi temaene i større grad. Deretter gikk vi nøye gjennom problemstillingen og formålet med studien, slik at vi ble observante på hvilke funn som er relevante å trekke frem, som den femte fasen av analysen. Avslutningsvis i den siste fasen av analyseprosessen, ble funnene fremstilt i presentasjonen av empirien. Funnene ble delt inn i fire hovedtemaer, med noen undertemaer, som kommer frem i kapittel 4.0.

3.10 Validitet og reliabilitet

Denne studien benytter en kvalitativ forskningsmetode, som er valgt ut fra undersøkelsens mål, problemstilling og teoretiske forankring. For å styrke studiens validitet har vi gjort rede for hele forskningsprosessen, der vi har vært tydelige på hva vi har gjort, og samtidig strebet etter å være fullt redelige og trofaste mot studiens empiri. I forhold til studiens validitet er det også sentralt å stille spørsmål knyttet til vår egen førforståelse. Vi har gjort rede for og reflektert rundt vår førforståelse i kapittel 3.3. Dette ble gjort slik at leserne skal kunne vurdere om forholdene som trekkes frem er av betydning for studiens resultater (Dalen, 2004, s. 105). Samtidig oppfatter vi det som en styrke at vi er to forskere som gjennomfører studien, da vi har hatt muligheten til å gjøre hverandre observante på eventuelle forutinntatte opplevelser, holdninger, meninger, tanker og erfaringer. Dalen (2004) fremhever at det å forske i fellesskap kan være fordelaktig for å kunne møte eventuell kritikk knyttet til subjektivitet (s. 105).

Med tanke på studiens reliabilitet har vi hatt en målsetning om å synliggjøre eventuelle påvirkningsfaktorer i forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Ifølge Thagaard (2013) handler reliabilitet om kritiske spørsmål knyttet til om prosjektet er foretatt på en pålitelig og tillitsvekkende måte (s. 201). Postholm og Jacobsen (2018) legger videre frem at reliabilitet knyttes til refleksjoner rundt hvorvidt undersøkelsen og forskerne kan ha påvirket resultatene i studien (s. 224).

Et sentralt spørsmål knyttet til reliabilitet handler om hvilke informanter som deltok i studien, og rekrutteringen av dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227). Vi opplevde vanskeligheter med å få tak i informanter som kunne delta i studien, da samfunnet var rammet av en pandemi. Pandemien satt press på skolers ressurser, og vi fikk mange tilbakemeldinger på at skoler hadde stort fravær og måtte prioritere bort henvendelser utenfor skolens nødvendige arbeidsoppgaver. Dette gjorde at vi fikk færre informanter enn vi i utgangspunktet hadde håpet på. Studiens

empiri og resultater er dermed gjennomført av et begrenset utvalg av mennesker med kunnskap om temaet. Til tross for dette, opplevde vi likevel å få tilfredsstillende informasjon fra informantene, der vi fikk muligheten til å gå i dybden gjennom et kvalitativt, semistrukturert intervju.

3.11 Ethiske refleksjoner og personvern

Det var viktig for oss at informantene våre følte seg ivaretatt på en ordentlig måte gjennom hele prosessen. Dermed var de etiske overveielserne en forutsetning for å ivareta et godt forhold til informantene som stilte opp til intervju (Dalland, 2012, s. 95).

Før vi sendte ut e-poster til ulike skoler for å skaffe informanter til studien, søkte vi om godkjenning til forskningsprosjektet via NSD, som ble godkjent (vedlegg 3). Informantenes personopplysninger som fødselsnummer og navn er anonymisert da det er irrelevant for studien. Samtidig er heller ikke navn på skoler og elever aktuelt. Ingen av deltakerne skal kunne gjenkjennes i studien, og all informasjon og sensitive opplysninger som kan knyttes tilbake til skoler, lærere eller elever, ble ikke tatt med. Dette for at vi først og fremst skulle opprettholde personopplysningsloven, men også fordi det, som sagt, er irrelevant.

Som nevnt i kapittel 3.6 ble en diktafon benyttet for å sikre god kvalitet på forskningens empiri. En diktafon er ikke knyttet til internett, som også bidrar til å sikre informantenes personopplysninger, da lydopptak i seg selv anses som en personopplysning (Dalland, 2012, s. 101; Norsk senter for forskningsdata, u.å.).

Informantene fikk et informasjonsskriv med samtykkeerklæring før intervjuene startet. Dette skrivet inneholdt blant annet informasjon om forskningsprosjektet gjennom utdypelse av formål, hva det vil innebære å delta, frivillighet, personvern, rettigheter og annen informasjon om prosjektet. Ifølge NSD er et informasjonsskriv sentralt for å ivareta personvernet til informantene. Det er en grunnleggende rettighet som er forankret i personvernforordningen (Norsk senter for forskningsdata, u.å.).

4.0 PRESENTASJON AV EMPIRI

I denne delen av studien vil vi løfte frem de mest relevante funnene fra de tre intervjuene som ble gjennomført. Funnene vil, sammen med studiens teori, danne grunnlaget for oppgavens drøftingsdel. Vi har sortert funnene inn i fire hovedkategorier; 1) *Lærernes forståelse av omsorgssvikt*, 2) *Relasjonens betydning*, 3) *Lærernes arbeid med relasjonsbygging*, og 4) *Utfordringer*.

Innledningsvis ønsker vi å belyse en viktig faktor som kommer frem av intervjuene, da vi mener at det uttrykker studiens relevans. Ifølge lærerne kommer det frem at elever som har opplevd omsorgssvikt, trolig finnes i ethvert klasserom. Lærerne beskriver følgende:

Lærer 1: «Det er så viktig at alle lærere er klar over at disse elevene er der, de er der i alle klasserom, på et eller annet vis».

Lærer 3: «Man må faktisk ta hensyn til at det sitter elever, sikkert i hvert klasserom, som har opplevd omsorgssvikt i en eller annen form».

4.1 Lærernes forståelse av omsorgssvikt

Omsorgssvikt er et vesentlig begrep i studiens problemstilling, og vi ønsket derfor å belyse lærernes forståelse av begrepet. Lærerne beskriver omsorgssvikt slik:

Lærer 1: «Det ligger jo i når et barn ikke har fått den grunnleggende omsorgen og kjærligheten i de første barneåra, eller det er da man merker det mest. Hvis barn opplever at de ikke får omsorg i fra nære omsorgspersoner, blir det en omsorgssvikt».

Lærer 3: «Nei, det er jo det å ikke bli ivaretatt som barn og ungdom på en god måte».

Her viser *lærer 1* til at omsorgssvikt i tidlig alder er mest merkbart, og at omsorgssvikt er et fravær av grunnleggende kjærlighet og omsorg fra barnas foresatte, eller deres nærmeste omsorgspersoner. *Lærer 3* har en veldig konsis begrepsforklaring, og mener med andre ord at omsorgssvikt handler om at barn og unge ikke blir forsørget på en forsvarlig måte.

Lærer 2 har en noe lik begrepsforklaring, og forteller kort sagt at omsorgssvikt er en forsømmelse, men presiserer at svikten vil ha forskjellig betydning for elev til elev.

Lærer 2: «Det ligger jo i ordet, det er en svikt i omsorgen. Men, omsorgssvikt er et samlede begrep. Det er jo slik at når man går inn i enkelttilfeller så er det ingen saker som er like».

4.2 Relasjonens betydning

Relasjoner står sentralt i studien, og lærerne ble derfor spurt om hvilken betydning relasjonen har i arbeidet med elever som har opplevd omsorgssvikt. Alle lærerne er i enighet om at en god relasjon til disse elevene er det absolutt viktigste.

Lærer 1: «Jeg tror det er alfa omega ...».

Lærer 2: «Relasjonen er alfa omega. Hvis du ikke har den så kommer du ingen vei. Så det er ekstremt viktig, for alle så klart, men spesielt de som har opplevd omsorgssvikt».

Slik det går frem av utsagnene ovenfor uttrykker både *lærer 1* og *lærer 2* at en god relasjon kommer først og sist, og er helt vesentlig i arbeidet med barn som har opplevd omsorgssvikt. Dette kan ses i sammenheng med *lærer 3* sin forståelse av en relasjon, som mener at en god relasjon er helt grunnleggende i arbeidet med disse elevene.

Lærer 3: «Jeg opplever at man kan nå inn til veldig mange, på en veldig god måte, når man har en god relasjon i bunnen. Altså når den ligger der som et grunnelement på et vis».

Videre uttrykker *lærer 3* at relasjonen er ekstremt viktig for å kunne være en god lærer, og *lærer 2* mener at relasjonen er det viktigste for å kunne jobbe og samarbeide med elever. I tillegg kommer det frem av *lærer 1* at relasjonen må ligge til grunn for at eleven skal kunne oppnå et positivt læringsutbytte, da eleven har behov for tillit til læreren. Relasjonen er altså det viktigste, og kommer først og fremst i læreryrket.

Det kom også frem av intervjuet med en av lærerne at bevissthet rundt ansvarsgrunnlaget for relasjonen til elever som har opplevd omsorgssvikt, og innehar tilknytningsvansker, er av stor betydning.

Lærer 2: «De har ofte dårligere erfaringer med relasjoner. Erfaringene de har laget seg danner et slags kart i hjernen deres [...]. Altså hvis de har en slags

tilknytningsforstyrrelse, så kan de for eksempel – hvis du bygger opp en god relasjon, så selv om det er det de ønsker mest i verden, så på en måte ødelegger de den. For å på en måte få bevist litt den der «haha, jeg visste det, du liker meg ikke du heller»».

Lærer 2 uttrykker her at elever som har dårligere erfaring med tidligere relasjoner, og eventuelt innehar tilknytningsvansker, ofte kan utfordre relasjonen til læreren på bakgrunn av deres tidligere erfaringer. Sagt på en annen måte, kan elever forsøke å avvise læreren før elevene får muligheten til å bli avvist selv.

Videre forteller *lærer 2* at det er helt grunnleggende at alle som jobber i skolen og som er i kontakt med den eventuelle eleven, er klar over at det er de som har det fulle ansvaret for relasjonen.

Lærer 2: «Eleven kan bryte relasjonen hele tiden. Da må man stå i det og ikke bli fornærmet. [...]. Det er viktig å hele veien ta ansvar for relasjonen».

4.3 Lærernes arbeid med relasjonsbygging

Ut ifra funnene i empirien, temaene fra intervjuguiden, og oppgavens problemstilling, har vi i dette kapitlet valgt å kategorisere datamaterialet videre inn i fire elementer; *tålmodighet*, *tid*, *forutsigbarhet* og *samarbeid*. Disse kategoriene belyser hvilken erfaring lærerne i studien har, og hvordan de arbeider med å skape en god relasjon til elever som har opplevd omsorgssvikt.

4.3.1 Tålmodighet

Tålmodighet fremheves som en viktig faktor i arbeidet med elever som har vært utsatt for omsorgssvikt. *Lærer 1* påpeker at de fleste lærere har grenser for sin tålmodighet. Vedkommende sier videre at dette kan være en stor utfordring. Man har all kunnskapen, man vet hva man trenger å gjøre, og hvordan, men i noen tilfeller kan det bli for mye for læreren også. Og da kommer det frem et viktig uttrykk som spiller en stor rolle for tålmodigheten.

Lærer 1: «Mitt favorittuttrykk; ubetinget kjærlighet. At en uansett klarer å vise ubetinget kjærlighet til et barn som spytter deg i ansiktet, sparker deg og kaller deg alle de verste

uttrykkene du kan tenke deg. Men at du likevel klarer å vise den omsorgen og kjærligheten, da også. Det tenker jeg faktisk er det viktigste».

Lærer 1 forteller om en hendelse der den aktuelle læreren og en elev var inne på et rom. Eleven uttrykte mye sinne og frustrasjon i form av verbal utskjelling. Utskjellingen bestod av uttrykk som; “du bryr deg ikke”, “drit i det”, “bare gå bort”, stygge banneord og lignende. Inne på dette rommet fantes det en sofa med flere løse puter.

Lærer 1: “Så sier jeg bare, fordi det stoppet litt opp for meg også, kan ikke du ta å hive de putene på meg heller, istedenfor å snakke sånn til meg?”.

Deretter tok eleven tak i disse putene, kastet og kastet på læreren, mens læreren kastet tilbake. Slik holdt de på i 10 minutter før eleven til slutt bare sank ned i et hjørne og hulkegråt. Eleven fikk med andre ord kanalisert sinne sitt og følelsene sine på en annen måte enn å stå å skjelle ut læreren.

Lærer 1: «Husk at det er ikke det at de vil deg vondt, men de må få det ut, det er en uttrykksmåte. Hvordan kan man hjelpe dem til å få det ut?».

Tålmodighet blir dermed sentralt, og *lærer 1* forteller videre at man i slike tilfeller må stå i det. *Lærer 2* legger også vekt på at man må stå i det, og ikke gi opp. *Lærer 2* nevner i tillegg at det handler om å forsøke å se eleven innenfra, ikke utenfra. Man bør heller forsøke å se seg selv utenfra, da det er det som er synlig for eleven. *Lærer 1* sier også:

Lærer 1: «Finne seg måter å trekke pusten på, hvordan håndterer jeg det midt i en krisesituasjon. Du står oppi konflikten og motstanden blir litt vel mye, trassen blir for stor, så man tenker; hvordan håndterer jeg dette? Telle til 10 eller puste. Fordi jeg vet at jeg aldri må gi opp. Å klare å bygge det skallet, at det preller av, og at man ikke tar det inn. Man må lære seg å skille hva som skal gå inn og hva som bare skal prellers av. Barnet vil jo ikke dette».

4.3.2 Tid

Det kommer frem av intervjuene at det å sette av tid til elevene er nødvendig for å kunne skape og opprettholde en god relasjon til elever som har opplevd omsorgssvikt. *Lærer 1* beskriver:

Lærer 1: «Tid er så viktig, jeg tenker at det er helt grunnleggende. At man har tid, og tar den tiden, for at barnet skal oppleve at det er en person som er der, og ikke går».

Videre uttrykker *lærer 1* at det å sette av tid til å kunne lytte til disse elevene er av stor betydning. I denne sammenheng formidler *lærer 3* viktigheten av det å alltid tilby seg, være til stede, og ta seg tid til elevene når de henviser seg.

Lærer 3 legger frem at vedkommende bruker mye tid på å ha jevnlig samtaler med elevene, og uttrykker at elevsamtaler kan være et nyttig verktøy for kommunikasjon. I slike samtaler har elevene mulighet til å prate ut om hva som helst.

Lærer 3: «Jeg opplever at elevsamtaler kan være veldig nyttig. Det har vi minst 2 ganger i året. Da er du alene med eleven i et eget rom. Jeg har da opplevd at elever forteller meg ting som både kan være alvorlig, men også frustrasjoner og bekymringer om hjemmeforhold. Jeg opplever at jeg får veldig gode, dype samtaler».

Utover dette opplyser *lærer 3* at noen elever har behov for jevnlig samtaler hver eneste uke, i tillegg til elevsamtalene, og at det er viktig å ta seg tid til å imøtekomme dette behovet.

4.3.3 Forutsigbarhet

Elever som har opplevd omsorgssvikt har et stort behov for forutsigbarhet, ifølge lærerne i studien. Noen viktige elementer som nevnes fra *lærer 1* er blant annet at man alltid skal stå ved det en har sagt.

Lærer 1: «Hold ord, pass på at du ikke sier noe som du ikke kan følge opp eller stå ved. For det er så ekstremt viktig at man holder ord, alltid».

Avtaler fremheves også av lærerne som et lyspunkt innenfor forutsigbarhet, ved at det er viktig å lage avtaler med elevene, slik at de vet hva som eventuelt kommer. Dette for å gi elevene forutsigbarhet og trygghet.

Lærerne fremlegger også viktigheten av det å vise elevene at man bryr seg, er til stede for dem, og gjør dem oppmerksomme på at læreren er en voksen person de kan stole på. *Lærer 2* konstaterer at selv om eleven kan *lukke døren*, skal de vite at døren fortsatt alltid står åpen for dem, og at de alltid har mulighet for å komme og si ifra hvis det er noe som plager dem.

Et annet element som kommer frem fra *lærer 1* er at det skal reageres likt på ting, da dette også gir forutsigbarhet til de aktuelle elevene. Dermed kommer vi videre inn på samarbeid, som også var et viktig funn i empirien.

4.3.4 Samarbeid

Det er enighet mellom lærerne at et godt samarbeid i kollegiet er svært betydningsfullt.

Lærer 1: «Det er helt grunnleggende at en får til et godt samarbeid mellom spesialpedagoger, assistenter og lærere. Det blir ofte en trekløver, at alle jobber likt. At det reageres likt på ting er kjempeviktig».

For at samarbeidet skal kunne fungere og opprettholdes, opplever *lærer 3* at ukentlige klassemøter med kollegaer er svært givende og betydningsfullt. I slike møter har alle som er til stede muligheten til å få avdekket nødvendig informasjon om både klasser og aktuelle enkeltelever. På denne måten kan alle få den samme informasjonen, som igjen kan gjøre det lettere å samarbeide, da alle involverte får likt standpunkt å arbeide ut ifra.

Lærer 3: «Vi har klassemøte hver uke. Det opplever jeg som veldig verdifullt. Hver torsdag morgen klokken åtte. Der går vi gjennom den siste uken. Er det noe spesielt vi bør være obs på nå? Er det noe med fagene fra sist uke? Er det noen elever vi er litt bekymret for? Og der er både fagarbeider, spesialpedagog, kontaktlærer og eventuelt andre faglærere til stede. Og da blir det et forum for å kunne informere ...».

Lærer 2 formidler en annen innfallsvinkel angående viktigheten av et godt samarbeid og kommunikasjon i kollegiet.

Lærer 2: «Vi tenker jo ofte at vi skal tåle så mye, men jeg tror det er viktig at vi har gode kollegaer som vi kan snakke ut sammen med, selv om de minste ting».

I den forbindelse, forteller *lærer 2* om en hendelse der det var godt å ha en god kollega å kunne formidle følelser til.

Lærer 2: «Vi har hatt en elev som var blitt utsatt for omsorgssvikt, eller opplevd en hendelse som hadde skapt traumer. Eleven fikk hjelp utenfor skolen. [...]. Første dagen tilbake på skolen, skulle eleven komme på skolen etter en halv dag, og på slutten av

dagen skulle eleven komme til meg og fortelle hvordan dagen hadde vært. Så kom denne eleven i døra mi nesten med en gang hen kom til skolen. Jeg ser tårene i øynene, og at eleven er ganske stressa. [...]. Jeg spør om eleven vil komme inn, men eleven sier «nei, jeg må ut og ha frisk luft». Jeg svarer med at eleven kan komme innom på vei inn igjen hvis det er ønskelig. Så ser jeg aldri eleven gå forbi, så jeg tenker jo at eleven står alene inne på do, med angst eller noe slikt. Jeg sender meldinger og prøver å ringe, men eleven svarer ikke. Til slutt finner jeg eleven i et klasserom sammen med en annen elev, og de sitter og jobber».

Videre beskriver *lærer 2* at det endte med at eleven opplevde dette som helt forferdelig, da de hadde en avtale om at eleven skulle komme opp til læreren etter endt skoledag. Læreren ble skjelt ut og følte at hen hadde sviktet eleven, selv om det egentlig bare handlet om en bekymring ovenfor eleven. I den forbindelse uttrykker læreren at det var godt å ha en god kollega som hen kunne dele sine tanker og følelser med.

Lærer 2: «Du får jo lyst til å forsvare deg. Man blir jo utskjelt for å ha gjort noe forferdelig, ikke sant. [...]. Vi var to lærere som ble «skjelt ut» av foresatte etter hendelsen, og da er det viktig at vi to kan snakke sammen om dette».

4.4 utfordringer

Lærer 2: «Men det er jo relasjonen som er det mest utfordrende også, fordi de har dårlige erfaringer med relasjoner».

En annen viktig del av funnene til studien, er utfordringer i arbeidet med elever som har opplevd omsorgssvikt. Selv om utfordringer ikke direkte er knyttet til problemstillingen, oppfatter vi det som relevant å inkludere. Dette fordi at lærernes arbeid med relasjonsbygging ikke bare er en oppskrift man kan følge uten at det, ifølge lærerne, vil oppstå utfordringer. Noen av utfordringene som kommer frem er blant annet innenfor områdene tid, tålmodighet, og hjem-skole-samarbeid. Disse elementene kommer også frem av tidligere funn, men i dette underkapittelet er fokuset rettet mot utfordringer knyttet til dem.

Tid er noe som lærerne tydelig i kapittel 4.3.2 synes er viktig og nødvendig for å kunne skape og opprettholde en god relasjon til de utsatte elevene. Men, det tar lang tid, og tid er ikke noe

man kan sette på pause eller stoppe. Tiden går kontinuerlig, og tiden skal prioriteres på så mangt og mange, og dette oppfatter lærerne som utfordrende.

Lærer 3: «Det er den tiden som kan være en utfordring i en travel skolehverdag. Det er jo en utfordring når man har en klasse med 30 elever. Man har en timeplan, timer, friminutt på 10-15 min, de vanlige korte, så i en travel hverdag er det ikke alltid like lett å finne tid. Så har man av og til behov for litt pause selv, også i langfri, man må spise, drikke, kanskje gå på do, alt det der».

Lærer 1: «Ja, det som jeg tenker blir den største utfordringen for lærere er å skape en god relasjon, og bygge en god relasjon først og fremst med det barnet. Dette er jo også en veldig tidkrevende ting, da det er vanskelig for dem å knytte seg til personer. Hvordan skal du skape den tiden til å bygge det forholdet til eleven? Det tenker jeg er en utfordring for lærere faktisk, fordi at det tar så lang tid å bygge den relasjonen».

Det å ha *tålmodighet* i vanskelige og krevende situasjoner opplever lærerne, som nevnt, som utrolig viktig. Men, de synes også at det kan være utfordrende. Lærerne uttrykker at de ofte vet hva de bør gjøre og hva de ikke bør gjøre, men at det finnes grenser for dem også. Noen ganger blir det ekstra utfordrende å holde tålmodigheten i sjakk.

Lærer 1: «De fleste har jo grenser for tålmodigheten sin. Den største utfordringen er i forhold til meg selv som skal stå i det. Fordi jeg har all kunnskapen, jeg vet hvordan det skal gjøres og hva jeg trenger å gjøre, men så kommer man til en grense der det faktisk kan bli for mye».

Lærer 2: «Utfordringen er jo at vi også har et toleransevindu – vi har også triggerer. Vi vet jo hva vi bør gjøre og si, men av og til så går vi kanskje utenfor toleransevinduet, så går det galt – sier ting vi ikke skulle si. Det er de gangene det er vanskelig. Jeg husker en gang det var en slåsskamp, der jeg skulle skille dem. Dro dem vekk, brukte høy stemme, og ja, akkurat det motsatte av det jeg egentlig skulle gjøre. Det er fort gjort å gå i den fella».

Samarbeid kom også frem av lærerne som en utfordring, særlig foreldresamarbeidet. Lærerne sier følgende:

Lærer 3: «Det er klart det kan være utfordrende når du opplever at eleven ikke har foresatte du kan samarbeide med».

Lærer 2: «Det er lett å samarbeide med foreldre som på en måte er «oppegående», som ikke har traumer selv, og som ikke har opplevd omsorgssvikt selv. Men ofte når det er elever som har opplevd ting, så er det gjerne noe familien også sliter med, så da er det jo ofte vanskeligere å samarbeide med dem».

Både *lærer 1* og *lærer 2* uttrykker at mange av de elevene som har opplevd omsorgssvikt ofte bor i fosterhjem. Videre forteller *lærer 1* at det kan være ganske tungt for foreldre å ha et fosterbarn, og at det ofte kan være nok arbeid i seg selv. På den måten kan hjem-skole-samarbeidet bli utfordrende fordi at det på skolen gjøres en ting, mens det i hjemmet gjøres det noe annet.

5.0 DRØFTING

Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan lærere kan skape gode relasjoner til elever som har opplevd omsorgssvikt. Studiens empiri vil i dette kapittel drøftes, tolkes og reflekteres over, i lys av fremstilt teori. Drøftingen foregår på en strukturert måte ved inndeling av hovedkategorier og underkategorier, som samsvarer med allerede etablerte kategorier fra empirikapittelet.

5.1 Lærernes forståelse av omsorgssvikt

Omsorgssvikt er et betydelig begrep i forhold til studiens problemstilling, og det var derfor vi ønsket å sette noe av søkelyset på begrepet. I den forstand var det sentralt å finne ut av hvordan lærerne forstår fenomenet, for å se om det er av betydning i arbeidet med relasjonsbygging til elever som har opplevd omsorgssvikt. Det kom frem av lærerne i studien at elever som har opplevd omsorgssvikt trolig finnes i ethvert klasserom, noe som kan ha stor betydning for fenomenets relevans, både i studien og i arbeidet som lærer. Det kan også bety at lærere må reflektere mer over hvordan de skal møte disse elevene, og at det ikke er noe de kan ta lett på.

Som det går frem av studiens empiri, er lærernes svar korte og ensformige når vi spør dem om hva de forbinder med begrepet omsorgssvikt. Det kan oppfattes som at lærerne synes det var litt vanskelig å definere fenomenet konkret da det er et såpass omfattende fenomen, noe Killén (2004) også trekker frem som et poeng. Lærernes forståelse av omsorgssvikt handler om at barn ikke får grunnleggende kjærlighet og omsorg, at de ikke blir ivaretatt på en god nok måte. At det rett og slett er en svikt i omsorgen. Abrahamsen (1997) og Nordhaug (2018) har en sammenlignbar beskrivelse hvorav omsorgssvikt omhandler at barnet får for lite stimulering, beskyttelse og omsorg, og at det er et fravær av det barnet trenger for å få dekket sine behov. Disse forståelsene av begrepet kan virke litt konvensjonelle, og kan ses på som en overfladisk beskrivelse av formene for omsorgssvikt som går mer i dybden. En mulig tolkning av dette kan være at begrepet er såpass omfattende at det blir vanskelig å faktisk gi en konkret forklaring på akkurat hva det er.

Det kan virke som at lærerne ikke var særlig opptatte av å skille mellom de ulike formene for omsorgssvikt, noe Gjøsund og Huseby (2000), samt Killén (2008) også mener kan være uhensiktsmessig. Men, det er heller ikke sikkert at det er av betydning å skille mellom dem da formene, ifølge flere andre forskere (Frieze, et al., 2020; Higgins & McCabe, 2001; Killén,

2008), ofte går over i hverandre. Killén (2008) fremhever også at dersom bare den ene formen for omsorgssvikt er i fokus, kan det være lett å overse de andre. Et annet relevant punkt i forhold til akkurat dette, er at Higgins og McCabe (2001) i sin studie fant at flertallet av voksne som har opplevd omsorgssvikt i barndommen ble utsatt for mer enn én av formene. Selv om lærerne i studien ikke kategoriserte fenomenet inn i ulike deler, slik enkelte forskere gjør, poengterte likevel en av lærerne at omsorgssvikt er et samlebegrep, og at ingen tilfeller er like når man arbeider med mennesker. Man kan derfor stille spørsmål til om det virkelig er essensielt å skille mellom formene i arbeidet med relasjonsbygging til utsatte elever. På den ene siden kan det være hensiktsmessig å skille mellom dem for å få en bredere kunnskap inn i de ulike områdene en elev kan bli mishandlet på. Har man kunnskaper om de ulike formene, kan det muligens være lettere å tilpasse relasjonsbyggingen ut ifra hvilken form for omsorgssvikt elevene har blitt utsatt for. På den andre siden kan det virke uhensiktsmessig, da formene ofte flettes inn i hverandre.

Lærere kan være til god hjelp utsatte barn, ifølge Killén (2008). Selv om det kan virke som at det ikke er av betydning å skille mellom de ulike formene, fremhever hun viktigheten av at lærere er kapable til å kunne se, forstå, og leve seg inn i barnets opplevelse av den omsorgssvikten det er utsatt for. For å få til dette konstaterer hun videre at det er avhengig av at lærere er bevisste på sitt eget forhold til omsorgssvikt. Hun tilføyer også at lærere burde tilegne seg kunnskaper om hvordan fenomenet viser seg, og om hvordan elevene gir uttrykk og signaler for det. Med andre ord kan det virke som at det ikke er nødvendig å skille mellom de ulike formene for omsorgssvikt, men at en likevel bør være klar over at fenomenet innebærer flere ulike elementer. Dette kan gi lærere en bedre forståelse og kvalitet for relasjonsbyggingen.

5.2 Relasjonens betydning

I forhold til studiens problemstilling, oppleves det som relevant å diskutere nærmere omkring hva som trekkes av frem av lærerne i studien angående relasjonens betydning til elever som har opplevd omsorgssvikt. Dette fordi relasjoner står sentralt, og en god relasjon trekkes frem som grunnleggende og betydningsfullt både i studiens empiri og teori. Lærerne i studien var i enighet om at en god relasjon til disse elevene er svært viktig. To av lærerne fremhever relasjonens betydning ved å bruke uttrykket «alfa omega». Ifølge Bosoni 2021 handler dette uttrykket blant annet om «det første og det siste; det som det fremfor alt gjelder; det viktigste». Videre uttrykker

en av lærerne at dersom en lærer ikke har en god relasjon til elevene, så kommer man ingen vei.

Det kan med dette se ut til at lærerne opplever at de har et stort ansvar med å skape gode relasjoner til elever som har opplevd omsorgssvikt, da relasjonen kan være avgjørende. Men, det kan også være et tyngende arbeid, da det er et stort ansvar. Likevel virker det som at lærerne oppfatter dette som en del av det ansvaret en har som lærer. En annen mulig tolkning er at relasjonen er noe som bør komme aller først, hvis man i det hele tatt skal ha mulighet til å hjelpe elevene videre i sin utvikling, både faglig og sosialt. Klinge (2017) uttrykker også at relasjonen til de aktuelle elevene er helt avgjørende. Dette kan videre utdypes gjennom Sabol og Pianta (2012), som poengterer at en relasjon til minst én omsorgsfull voksen kanskje er det viktigste elementet for å beskytte barn og unge som lever i en sårbar livssituasjon. De påstår også at denne voksne personen ikke trenger å være elevens foreldre eller foresatte, men at det også kan være en lærer.

I sammenheng med det som kommer frem av Sabol og Pianta (2012), uttrykker den ene læreren at relasjonen er svært betydningsfull for alle elever, men at den er spesielt viktig ovenfor de elevene som har opplevd omsorgssvikt. En mulig forklaring på hvorfor læreren fremhever dette som viktig for disse elevene, kan parallelliseres til Drugli (2008) som uttrykker at barn og unge som ikke får dekket sine behov i hjemmet, har et ekstra behov for at andre voksne tar ansvar for dem. Forskeren fremhever videre at disse barna ofte trenger mer oppfølging og tettere støtte i større grad enn andre barn. Dette kan igjen ses i harmoni med Jacobsen (2009), som også påpeker at de utsatte barna ofte har foresatte som ikke klarer å gi dem trygghet, stabilitet og forutsigbarhet. Dermed bør skolen være en markant arena, hvor barn og unge blir møtt og forstått, og læreren kan være en signifikant tilknytningsperson for barn som har det vanskelig. Jacobsen (2009) presiserer likevel at læreren ikke skal erstatte foreldrerollen, men i stedet være en ekstra trygg person som barnet kan stole på og føle tilhørighet til. Ifølge Klinge (2017) kan også elevenes møte med en omsorgsfull lærer i skolen utgjøre en stor betydning.

Relasjonen er helt essensielt i læreryrket, ifølge lærerne. Olsen og Traavik (2010) trekker også frem at arbeidet med å skape gode relasjoner er det viktigste i læreryrket. For å utdype relasjonens sentrale plass i læreryrket, uttrykte en av lærerne i studien at relasjonen er grunnleggende for at elevene skal kunne oppnå læring. Samtidig var lærerne også tydelige på at relasjonen er betydningsfull for å kunne nå inn til elevene på en god måte. På den ene siden kan man dermed se på relasjonen som svært betydningsfull for at elever skal kunne tilegne seg fagstoff, mens på den andre siden kan relasjonen ha betydning for det menneskelige og det

sosiale. Begge disse sidene kommer frem av studiens teori, der det uttrykkes at en god relasjon kan påvirke både det sosiale og det faglige aspektet (Lillejord, et al., 2010; Klinge, 2017). Det sosiale aspektet kan kobles til relasjonskompetanse, noe som trekkes frem av Drugli (2012) som en nødvendighet. Relasjonskompetanse og hva det innebærer, kan dermed være relevant å trekke frem i forhold til hvordan lærere kan arbeide med å skape en god relasjon til elever som har opplevd omsorgssvikt.

Ingen av lærerne i studien trekker konkret frem begrepet relasjonskompetanse, men det kan se ut til at noen av deres utsagn kan ha relevans knyttet opp mot begrepet. Den ene læreren er blant annet tydelig på at alle ansatte i skolen må være bevisste på at det er de som har ansvaret for relasjonen til elevene, noe som kan ses i sammenheng med Juul og Jensen (2003) som viser til at relasjonskompetanse handler om å ta ansvar for relasjonens kvalitet. Dette forsterkes også av andre forskere (Lillejord et al., 2010), som uttrykker at læreren må ta ansvar for å skape en god relasjon til elevene gjennom å gi omsorg, respekt og nærhet. I lys av dette, kan det tyde på at det er sentralt at lærere er bevisste på sitt eget ansvar slik at de kan skape og opprettholde gode relasjoner til elevene. Det kommer ikke tydelig frem av lærerne i studien hvordan man eventuelt kan arbeide med en slik bevisstgjøring, men Drugli (2012) trekker frem at det innenfor relasjonskompetanse er viktig at lærere klarer å være bevisst på hvordan man selv oppfører seg og reagerer ovenfor de sårbare elevene. Forskeren fremhever at dette er sentralt slik at elevenes behov kan møtes på den mest forsvarlige måten. Refleksjon rundt egen oppførsel og reaksjonsmønster kan være gunstig slik at lærere i større grad skal kunne møte elevene på en god måte, samtidig som det også kan øke bevisstheten knyttet til det viktige ansvaret de faktisk har for relasjonen.

En av lærerne uttrykte at det faktisk er nødvendig å være bevisst på ens eget ansvar knyttet til relasjonen, da elevene kan oppleve vanskeligheter med å knytte seg til andre. Læreren forteller at dette kan være fordi elever som har opplevd omsorgssvikt kan ha tilknytningsvansker som gjør at de avviser læreren på grunn av dårlige relasjonserfaringer. Slike avvisninger kan virke utfordrende for lærere. Lærere prøver gjerne så godt de kan i arbeidet med å skape gode relasjoner til elevene, men likevel kan de oppleve å bli avvist av elevene gjentatte ganger. Hvis læreren da ikke er klar over at det er hen som har det fulle ansvaret for relasjonen, kan det muligens føre til at elevene opplever å bli avvist av læreren. Dette kan igjen føre til at den gode relasjonen tar enda lengre tid å etablere. Også i dette tilfellet kan det, ifølge Killén (2004), være relevant for lærere å være bevisst på egne holdninger og egen atferd i møte med elevene, da de ofte tar med seg forventinger og erfaringer fra tidligere relasjoner når nye relasjoner skal skapes.

Dette er også i overenstemmelse med både Perrys (2001) uttalelse om at tilknytningsvansker kan føre til et negativt grunnlag for fremtidige relasjoner, og Jacobsens (2009) uttalelse om at en utrygg tilknytning kan ha negativ påvirkning på etableringen av nære, varige og gode relasjoner med andre mennesker. I tillegg trekker Klinge (2017) frem at de utsatte elevene ofte har tilegnet seg forvirrende, uforutsigbare og negative relasjoner til sine nære voksne omsorgspersoner, som gjør at elevene ikke får etablert trygge tilknytningsmønstre.

Elever som opplever slike vanskeligheter kan ofte forsøke å bryte relasjonen til læreren når som helst, ifølge en av lærerne i studien. Læreren uttrykte at det derfor er viktig å stå det, og ikke la elevene avvise læreren, noe som også kom til uttrykk fra en av de andre lærerne. Olsen og Traavik (2010) tar også frem at elever som har opplevd omsorgssvikt ofte kan forsøke å avvise og uttrykke taushet i eventuelle samtaler med lærere. Videre tilføyer forskerne at lærere i slike tilfeller kan vise eleven at man er der, ved å fortelle dem at man alltid er tilgjengelig når eleven selv er klar for det. I lys av dette, kan det dermed se ut til at det vil være relevant å ha kjennskap til tilknytningsvansker i arbeidet med å skape gode relasjoner til elevene. Det kan være fordi lærere da i større grad kan forstå elevene, og dermed ikke la seg avvise. Dette kan styrkes av Jacobsens (2016) forklaringer på at kunnskap om tilknytning kan være sentralt for å kunne hjelpe de enkelte elevene, samt skape et godt læringsmiljø slik at elevene kan utvikle seg på en god måte.

At lærere bidrar til å hjelpe elevene med å endre negative relasjonserfaringer blir dermed viktig, og kan, ifølge Drugli (2008) gjøres ved å alltid vise omsorg, være til stede og uttrykke at man alltid vil være en støtte til tross for elevenes uttrykksmåter og atferd. Killén (2004) trekker også frem viktigheten av at elevene får positive opplevelser og erfaringer med omsorgsfulle voksne som ikke svikter dem, som ser, støtter og er til stede. Hun fremhever videre at dette vil ta tid, men ved å arbeide med dette over tid, flere ganger, kan det føre til at de nye opplevelsene skaper positive endringer hos elevene.

5.3 Lærernes arbeid med relasjonsbygging

I det førgående var søkelyset på lærernes forståelse av begrepet omsorgssvikt, samt relasjonens betydning i arbeidet med å skape gode relasjoner til elever som har opplevd omsorgssvikt. I de neste delkapitlene drøftes og reflekteres det rundt hovedfunnene som kom frem av studiens empiri, som kobles sammen med det teoretiske rammeverket i studien; *tålmodighet, tid, forutsigbarhet og samarbeid*.

5.3.1 Tålmodighet

Tålmodighet ble trukket frem av lærerne i studien som sentralt i arbeidet med å skape gode relasjoner til elever som har opplevd omsorgssvikt. To av lærerne forteller at det er nødvendig å være tålmodig i relasjonen til sårbare elever, da disse elevene kan oppleve vanskeligheter med å kontrollere sinne og følelser. Wilkerson et al. (2008) beskriver i denne sammenheng at elever som har opplevd omsorgssvikt kan ha vanskeligheter med å kontrollere egne følelser og tanker, da tidligere opplevelser kan ha ført til sinne og ukontrollert atferd. Lærerne i studien forklarer at det derfor er essensielt at læreren står i det, og ikke gir opp, som også kommer frem i det forrige delkapittelet. I lys av dette, fremhever Embury et al. (2020) at det å forstå og tolke elevens negative atferd som en reaksjon på tidligere opplevelser, er grunnleggende, og Klinge (2017) nevner at avvisninger som kan oppstå ikke må tas personlig. Dette er begge komponenter som også kommer frem av lærerne i studien. En av lærerne forteller blant annet at det kan være gunstig å se eleven innenfra, og heller forsøke å se seg selv utenfra. I denne sammenheng trekker også en av de andre lærerne frem at en må bygge et «skall» som gjør at en ikke tar alle elevenes reaksjoner personlig. Disse komponentene som trekkes frem kan tyde på at det er relevant for lærere å kunne sette seg inn i elevenes følelser og reaksjoner, samtidig som det også kan være relevant å kunne se seg selv utenfra, og ha evnen til å ikke ta alt innover seg på et personlig plan. Balansen mellom hva en lærer skal ta innover seg og ikke, vil trolig være viktig i arbeidet med å skape gode relasjoner til elevene.

Som det kommer frem av det foregående, kan det være sentralt at lærere forsøker å tolke å forstå elevenes eventuelle negative atferd som en lært respons. En av lærerne trekker også frem at i tilfeller der elevene sliter med å håndtere følelsene sine, kan det være gunstig at læreren finner ut hvordan hen kan hjelpe elevene med å kanalisere disse følelsene på en bedre måte. Dette kan tolkes som at når elevene opplever vanskeligheter med å kontrollere eget atferdsmønster, kan læreren være en viktig støttefaktor som kan hjelpe elevene til å skape nye mønstre. Læreren i studien legger til at det er som regel ikke slik at elevene vil læreren vondt, men at spørsmålet heller handler om hvordan man kan støtte dem til å få utløp for frustrasjonen. En mulig tolkning av dette, med tanke på hvordan lærere kan skape en god relasjon til disse elevene, kan være at læreren er klar over at egen tålmodighet kan utfordres. Kanskje bevisstheten omkring dette kan være ideelt å reflektere over, slik at læreren i størst mulig grad klarer å være en god støtte for elevene til tross for en utfordrende atferd.

Læreres egne grenser for tålmodighet trekkes også frem av lærerne i studien som en komponent i relasjonsarbeidet. Den ene læreren uttrykte at det kan være en utfordring i tilfeller der tålmodigheten settes på prøve, og at det i slike tilfeller vil være nødvendig å finne måter for å klare å opprettholde tålmodigheten på. En mulig forklaring på dette, kan kobles til Drugli (2008) som fremhever at mange lærere erfarer at når elever utøver en uønsket atferd, kan det ofte føre til frustrasjon som gjør at lærere reagerer med sinne eller kritikk. Dette kan eksemplifiseres gjennom hva en av lærerne forteller i hendelsen der hen ble utfordret av sin egen tålmodighet, og gikk utenfor eget toleransevindu. Læreren skulle skille noen elever som hadde havnet i en slåsskamp, der hen reagerte med å dra elevene bort fra hverandre, brukte høy stemme og gjorde det hen ikke opplevde som hensiktsmessig i ettertid. En av de andre lærerne i studien fremhever at det i slike tilfeller er viktig at læreren klarer å vise ubetinget kjærlighet til eleven, uansett atferd. Ordet ubetinget betyr «uten forbehold» («ubetinget,» u.å.). Uttrykket ubetinget kjærlighet kan dermed tolkes som at man som lærer viser elevene omsorg og kjærlighet i alle tilfeller. Selv om det kan være vanskelig i utfordrende situasjoner, er det trolig akkurat det elevene trenger, og ikke minst fortjener. I forhold til det overstående, kan det tolkes som at lærerens egen tålmodighet kan være en utfordring i arbeidet med elever som for eksempel opplever vanskeligheter med å kontrollere sine tanker og følelser. Samtidig kan det være svært viktig at læreren faktisk klarer å vise ubetinget kjærlighet i slike tilfeller. Dette kan veie opp for eventuelle negative relasjonsopplevelser som eleven tidligere har hatt, og læreren kan dermed ha gode muligheter til å kunne vise ovenfor eleven at omsorg og kjærlighet alltid ligger til grunn uansett hva. Lærerens reaksjoner på eventuelle negative hendelser kan altså være grunnleggende i relasjonsbyggingen. Dersom man reagerer med sinne og hevet stemme, kan det virke negativt på eleven. Men, dersom man klarer være en rolig, varm og omsorgsfull lærer i slike situasjoner, kan det i større grad virke positivt for eleven.

I tilfeller der tålmodigheten utfordres trekker en av lærerne frem spørsmålet «hvordan håndterer jeg dette?», som relevant å stille seg når man havner i utfordrende situasjoner. Når en står oppi slike situasjoner, kan det altså være relevant for lærere å stille seg akkurat det spørsmålet. I denne sammenheng kan det også være aktuelt å se nærmere på det som kommer frem av Drugli (2008), som fokuserer på læreres egne holdninger i slike situasjoner. Det trekkes frem som nødvendig å kunne reflektere over egne holdninger, slik at lærere kan forsøke å forstå hvordan de kan påvirke elevene. Dette fremheves som fordelaktig ved at læreren da i større grad kan fokusere på hva en selv kan gjøre for elevene, istedenfor å fokusere på elevenes atferd. I denne sammenheng kan det også være aktuelt å trekke frem det som belyses av den ene læreren i

studien med tanke på å alltid vise ubetinget kjærlighet. Synspunktene til læreren og det som fremstilles av Drugli (2008), innehar noe ulik vinkling. Men, med tanke på læreres tålmodighet, kan det virke som at en aktuell mulighet i relasjonsarbeidet kan forsterkes ved å ta utgangspunkt i begge synspunktene; at en lærer alltid klarer å vise ubetinget kjærlighet, samtidig som at en streber etter å øke bevisstheten rundt egne holdninger i utfordrende situasjoner. For å kunne få til dette, kan det være sentralt at lærere bruke tid på refleksjon, både i forkant og i etterkant av interaksjoner med elever. Dette kan kanskje øke bevisstheten rundt holdningene man har som lærer.

5.3.2 Tid

Tid kommer frem som et verktøy i relasjonsbyggingen. Ifølge lærerne i studien er tid utrolig viktig for å kunne danne og bevare en god relasjon til de utsatte elevene. Den ene læreren formidler at avsetting av tid er helt grunnleggende for at elevene skal oppleve at det er en voksen, omsorgsfull person, som er til stede og tilgjengelig for dem. Dette er noe som samsvarer med Olsen og Traaviks (2010) uttalelse om at det er helt grunnleggende at lærere tar seg tid til å snakke med elevene, slik at lærere og elever kan bli godt kjent, samt for at elevene skal oppleve at læreren ser og anerkjenner dem. En av de andre lærerne i studien tar også opp at det er nødvendig å alltid tilby seg, være til stede for elevene når de trenger det, og ta seg tid til dem når de selv henviser seg til læreren.

Selv om tid blir fremstilt som et viktig redskap for å skape gode relasjoner til elever som har det ekstra vanskelig, er det ikke dermed sagt at det kommer uten utfordringer. Den ene læreren forteller at når man har en klasse med 30 elever, en timeplan man skal følge, og friminutter som man skal være vakt i, er det ikke alltid en enkel oppgave å anskaffe den nødvendige tiden. I tillegg sier hen at man som lærer og menneske har egne fysiologiske og psykiske behov gjennom arbeidsdagen, som å spise, drikke, gå på do, pause/avbrekk, og lignende. Da er det ikke alltid lett å finne den tiden man trenger. Konsekvensen av at man som lærer ikke får nok tid til de elevene som trenger det mest, kan virke stor. Det kan tolkes som at hvis man ikke får nok tid, vil en god relasjon til elevene være vanskeligere å etablere. Samtidig påpeker en av de andre lærerne at det å bygge en god relasjon til et barn som har vært utsatt for omsorgssvikt er en av de største utfordringene. Dette fordi det er såpass tidskrevende, og at det, ikke minst, er ekstra problematisk for disse barna å knytte seg til andre. Dette kan bekreftes gjennom Killén (2015) sitt utsagn om at omsorgssvikt er blant den vanligste årsaken til at barn utvikler

tilknytningsforstyrrelser, samt at barns erfaringer fra tidligere relasjoner ofte er et grunnlag for hvordan de knytter seg til andre individer (Killén 2004). Et annet relevant punkt, som kommer frem av Kvello (2015), er at hvis man som barn har utviklet denne utrygge tilknytningen, så kan det føre til store utfordringer når barnet skal etablere nye relasjoner – som for eksempel til en lærer.

Tidsbruk av jevnlig elevsamtaler kommer frem av den ene læreren som et nyttig redskap. I en elevsamtale kan elevene få mulighet til å prate ut om hva som helst i et rom alene sammen med læreren. Det er gjennom slike samtaler at læreren har opplevd å få gode, dype samtaler med elevene, hvor elevene forteller om alt fra frustrasjoner og bekymringer om hjemmeforhold, til også de mer alvorlige tingene. En mulig forklaring på hvorfor elevsamtaler kan fungere bra i relasjonsbyggingen, kan være at det føles tryggere for elevene å ha læreren for seg selv, i et rom der de vet at læreren er tilgjengelig for akkurat dem i akkurat det øyeblikket. Det er kanskje i slike samtaler at elevene blir klar over at det er de som er i fokus, og at de har muligheten til å uttrykke følelsene sine til noen som lytter og vil hjelpe dem. Jevnlige elevsamtaler, samt det å bli sett, er også noe Olsen og Traavik (2010) trekker frem som en viktig faktor for at lærere skal kunne bygge gode relasjoner til elevene. Forfatterne påpeker at det er i situasjoner, der det settes av tid til disse samtalene, at lærere kan gi elevene mulighet til å bli sett og nådd på et følelsesmessig plan. Innenfor elevsamtaler fremlegger også Perry (2001) viktigheten av å formidle til elevene at alle følelser er lov å føle på, om det er glede, sorg, redsel, sinne, etc.

I henhold til de faktorene som viser seg i det overnevnte, kommer tid frem som en viktig faktor i relasjonsbyggingen, selv om det også kan være utfordrende å finne tiden man behøver. Elevsamtaler er lovpålagt (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-7), og det er dermed noe lærere skal bruke tid på. Men er det dermed sagt at det å ta seg tid til elevsamtaler er nok til å bygge en god relasjon med elevene, eller har kvaliteten på samtalen også noe å si? Det kan, ifølge Olsen og Traavik (2010), være gunstig å forberede seg godt dersom man ønsker å få til de gode samtalene med elevene. På den måten kan risikoen for at elevene gir læreren simple svar reduseres. De uthever videre at hvis en elev har det problematisk, kan det være vanskelig for dem å formidle sensitive temaer, og da vil ikke alltid samtalen flyte av seg selv. På en annen side er også forberedelser av elevsamtaler noe som trolig burde brukes tid på. Det kan også være et spørsmål om hvorvidt det holder med de lovpålagte elevsamtalene, da elever som har det utrygt og vondt kanskje har behov for flere samtaler. Og, som en av lærerne nevnte, så opplever hen at noen elever har behov for flere og mer jevnlig samtaler med læreren utover de allerede integrerte elevsamtalene. Videre forteller læreren at det er viktig å imøtekomme disse

behovene. En annen faktor som kan påvirke kvaliteten på elevsamtalen, ifølge Olsen og Traavik (2010), handler om lærerens evne til å hjelpe og støtte elevene å sette ord på følelser, tanker og opplevelser.

Lærerne gir uttrykk for at det er vanskelig å finne tid til å bygge gode relasjoner. Det kommer derimot ikke tydelig frem av lærerne hvordan de kan løse dette i en travel hverdag. Et spørsmål kan da knyttes til hvordan lærere kan gripe små øyeblikk i skolehverdagen. Nordahl (2005) og Olsen og Traavik (2010) poengterer at for å skape gode relasjoner til elever, er det viktig at læreren ser og bekrefter den enkelte elev. I denne sammenheng beskriver Nordahl (2005) at man kan utføre dette ved hjelp av faktorer som for eksempel øyekontakt, et klapp på skulderen og humor, noe han mener er sentrale komponenter i relasjonsarbeidet. Drugli (2008) trekker også frem faktorer som et varmt blick, fysisk berøring, et smil, eller en positiv handling ovenfor barnet som viktige faktorer i relasjonsarbeidet. Å bruke slike tilnæringsmåter virker ikke veldig krevende. De kan tolkes som små handlinger som lærere kan møte elevene med i deres skolehverdag, som samtidig kan utgjøre store forskjeller for relasjonen mellom lærer og elev. Det er også viktig å huske på at alle elever har ulike behov for å føle seg sett og anerkjent. Noen trenger mer, andre trenger mindre (Olsen og Traavik, 2010). For å kunne ha et individuelt fokus i arbeidet med de utsatte elevene, nevner Nordahl (2005) at lærere bør vise interesse for elevenes personlige liv, og vise interesse for det som oppleves som viktig for eleven. Lærere kan for eksempel stille spørsmål relatert til elevens fritidsaktiviteter, venner, hjemmeforhold og lignende. Dette er elementer som kan være positive å ta med seg inn i elevsamtaler og andre interaksjoner med elevene, for å skape en god relasjon.

5.3.3 Forutsigbarhet

I arbeidet med å skape gode relasjoner til elever som har opplevd omsorgssvikt, kommer forutsigbarhet frem av lærerne i studien som en sentral faktor, da de opplever at disse elevene har et stort behov for akkurat det. Det å lage avtaler med elevene i forkant av hendelser som skal foregå i skolehverdagen, trekkes frem av lærerne som viktig da de har erfart at det gir forutsigbarhet, som igjen kan føre til trygghet. På bakgrunn av dette, kan det være aktuelt å trekke frem tillit, som Drugli (2012) og Overland og Nordahl (2013) poengterer er grunnleggende i en relasjon. Klinge (2017) trekker i denne sammenhengen frem at elevene ofte trenger god tid på å bygge opp tillit til andre voksne, og som lærer må man bruke tid på dette. Tilliten kan skapes ved at lærere holder disse avtalene, slik at tilliten utvikles og etableres i

relasjonen til elever. I lys av det overnevnte, kan det altså være viktig å lage avtaler med elevene, slik at de vet hva som kommer, samtidig som at avtalene kan føre til større grad av tillit og trygghet i relasjonen.

Avtaler kan, som sagt, skape trygghet og forutsigbarhet for sårbare elever. Som nevnt i kapittel 4.3.4, forteller den ene læreren om en hendelse der en elev opplevde at en avtale ble brutt. Læreren hadde bekymringer knyttet til eleven, og læreren «brøt» en avtale på bakgrunn av hva hen mente var det riktige å gjøre i akkurat dette tilfellet. Læreren forteller at hen ble skjelt ut og fikk en følelse av at hen hadde sviktet eleven. Dersom avtaler ikke holdes kan det trolig føre til uforutsigbarhet, som igjen kan skape utrygghet hos eleven. Dette kan gi konsekvenser for relasjonen mellom læreren og eleven, da eleven kanskje ikke opplever læreren som en voksen person man kan stole på. Dette kan tyde på at det er viktig å lage avtaler med elevene, da det kan føre til forutsigbarhet i relasjonen, samtidig som det også kan være en utfordring i de tilfellene der avtalene ikke holdes til det fulle og hele. God kommunikasjon og etablering av forventninger knyttet til både lærer og elev, kan være med på å opprettholde forutsigbarhet i relasjonen. Avtaler kan trolig i denne sammenheng være et nyttig verktøy som kan benyttes for å skape slik trygghet og forutsigbarhet, så lenge avtalene opprettholdes.

Videre innenfor forutsigbarhet kan det, ifølge en av lærerne, være essensielt å alltid stå for det en har sagt til elevene. Læreren uttrykker at det er viktig å alltid holde ord, og ikke si noe som man ikke kan følge opp eller stå ved. En mulig tolkning kan være at dersom man sier en ting til eleven, mens handlingen er noe annet enn det som blir sagt, kan det skape forvirring og lite forutsigbarhet for eleven. Med andre ord er det som blir sagt ikke i samsvar med handlingene, og eleven kan i den sammenheng oppleve at læreren kommer med «tomme ord». Dette kan parallelliseres til Overland og Nordahl (2013), som trekker frem at det er sentralt at elevene opplever at læreren holder ord, er pålitelig, forutsigbar og møter deres behov. Perry (2001) trekker også frem at endringer i timeplanen, overganger, uforutsette hendelser og andre slike faktorer, kan oppleves som utfordrende for de elevene som har opplevd omsorgssvikt. På bakgrunn av dette blir forutsigbarhet trukket frem som essensielt i relasjonsbyggingen for å skape trygghet i elevenes skolehverdag.

I forfølgelsen av forutsigbarhetsfaktoren, fremheves det også av lærerne i studien at det er vesentlig å alltid vise elevene at man som lærer virkelig bryr seg og er til stede for dem. Det kommer altså frem som sentralt at elevene opplever at læreren er en voksenperson de kan stole på og ha tillit til. Det trekkes derfor frem av lærerne at det er helt betydningsfullt at elevene alltid opplever at de kan komme til læreren, til tross for de situasjonene der elevene forsøker å

«lukke døren». I slike tilfeller forteller lærerne at man alltid må «la døren stå åpen», slik at elevene kan komme når de selv har behov for det. Olsen og Traavik (2010) legger frem et sitat som kan være relevant i denne sammenhengen; «jeg godtar at du ikke vil prate nå, men jeg er her for deg og vil høre på deg når du er klar for det» (s. 162). Sitatet går i større grad ut på taushet i eventuelle forsøk på samtaler med elevene, men det kan være en mulig innfallsvinkel til elever som forsøker å «lukke døren».

5.3.4 Samarbeid

Det kom tydelig frem av lærerne i studien at et godt samarbeid i kollegiet er av stor betydning for relasjonsbyggingen til elever. Og, som den ene læreren nevnte, er et godt samarbeid mellom lærere, spesialpedagoger og assistenter helt grunnleggende, da det kan føre til at alle som har med eleven å gjøre jobber likt og reagerer på samme måte. En mulig tolkning av dette er at dersom en pedagog gjør en sak, mens en annen pedagog gjør en annen sak, kan det skape ubalanse i elevens forutsigbarhet. Det kan igjen føre til at elevens tillit til de voksne svekkes, da elevene ikke vet hvordan de skal forholde seg til de ulike voksne som er involvert i livene deres. Postholm og Jacobsen (2018) mener også at et godt samarbeid mellom alle instanser er avgjørende i relasjonsbygging. De beskriver skolen som en organisasjon som består av flere ulike roller, som blant annet kontaktlærere, lærere med ulike fagkombinasjoner, administrativt personell, helsepersonell, ledelse etc. Videre legger forskerne frem at det er svært viktig at disse rollene har et godt samarbeid slik at skolen skal fungere på en god måte.

For å skape et godt samarbeid i kollegiet, kom det frem av en av lærerne i studien at ukentlige klassemøter er sentralt, hvor kontaktlærere, andre faglærere, spesialpedagoger og fagarbeidere er til stede. Utover dette utdyper vedkommende at de har slike klassemøter hver uke, som oppleves som veldig betydningsfullt for læreren. Dette fordi at da kan alle som er deltakende i møtet få anledning til å avdekke nødvendig informasjon om klasser og enkeltelever. Læreren mener at møtene er et forum for informasjonsformidling, og på denne måten øker det muligheten for et enklere samarbeid, da alle får det samme utgangspunktet å arbeide ut ifra. På en annen måte kan man si at dersom alle involverte i den aktuelle eleven får like beskjeder, og like forutsetninger å arbeide ut ifra, kan det i større grad gi eleven mer forutsigbarhet.

Et annet relevant punkt, som kommer frem av en av lærerne når det gjelder samarbeid, er det faktum at man har kollegaer å snakke sammen med dersom uønskede hendelser skulle finne sted. På den måten kan følelser og opplevelser drøftes i fellesskap, noe en av de andre lærerne

også tar opp som et viktig element dersom disse utfordringene oppstår. Det kan virke som at et godt samarbeid med andre kollegaer er av stor betydning når lærere skal skape gode relasjoner til sårbare elever. Følelsen av å stå alene i vanskelige situasjoner, uten noen å støtte seg på, kan virke utfordrende og overveldende. En mulig tolkning kan være at følelsen av samhold i kollegiet, når det oppstår utfordringer som er tunge å bære på alene, kan styrke relasjonen mellom læreren og de utsatte elevene. Samtidig kan det se ut til at det også kan styrke relasjonen mellom lærerne, som igjen kan virke positivt inn på hvordan samarbeidet fungerer. Drugli (2008) trekker også frem at det kan være viktig for lærere å snakke med andre voksne i skolen i tilfeller der relasjoner til enkelte elever oppleves som utfordrende. Hun mener videre at samtaler med kollegaer kan gi lærere en bredere forståelse for relasjonen til aktuelle elever.

I forhold til det overnevnte kan man si at det er snakk om samarbeidet i skolen som organisasjon i forhold til elever som har opplevd omsorgssvikt. Noe som ikke kommer like tydelig frem av studiens empiri er hjem-skole-samarbeidet, noe Killén (2020) mener er av betydning. Hun fremhever at det ikke bare er de utsatte elevene som har behov for aspekt og respekt, men at også deres foresatte har samme behov. Det er derfor viktig at lærere møter både elevenes og deres foresattes behov. Dette begrunnes med at selv om foresatte ikke alltid klarer å ta vare på sitt eget barn på en god nok måte, er det ofte slik at de ønsker barnet sitt vel. Da er det helt sentralt for lærere å være ydmyk, åpen, ha en innlevelse og et positivt engasjement i situasjoner hvor foresatte kanskje forventer å bli møtt med avvisning og kritikk. Killén (2020) konstaterer med andre ord at lærer-elev-relasjonen ikke bare er det eneste essensielle i arbeidet med å bygge gode relasjoner til elever. Samarbeidet mellom læreren og elevenes foresatte er også betydningsfullt. Å tilegne seg kjennskap til elevenes familie er helt grunnleggende, ifølge Drugli (2008), fordi at det kan bidra til en bedre forståelse for eleven og dens atferd. Dette kan igjen føre til at elevens selvbilde kan forbedres og opprettholdes, da eleven opplever at det er en voksen person som ser dem og vet hva de går igjennom. Hun trekker også frem at det er læreren, den profesjonelle, som har ansvaret for relasjonen til de foresatte, og å informere om viktigheten av samarbeidet. Dette kan videre føre til at eleven opplever en helhetlig støtte og hjelp på best mulig måte. I tillegg nevner hun at på den motsatte siden, kan en dårlig relasjon mellom elevenes foresatte og lærere øke sårbarheten til barnet.

Selv om lærerne i studien la mer vekt på samarbeidet innad i kollegiet, ble det likevel uttrykt noen utfordringer i forbindelse med hjem-skole-samarbeidet, som kan være nødvendige å ta frem. Som den ene læreren trakk frem, kan det være utfordrende å ha et godt samarbeid med foresatte som ikke ønsker å samarbeide. Til forskjell fra et godt samarbeid med elevens

foresatte, kan et dårlig samarbeid mellom skole og hjem trolig føre til en enda mindre forutsigbar og mer utrygg hverdag for elevene. En av de andre lærerne uttrykker at det er lett å samarbeide med foresatte som ikke har opplevd omsorgssvikt og traumer selv, noe hen mener ofte kan være tilfellet. I tillegg mener begge lærerne at mange av de elevene som har opplevd omsorgssvikt, ofte bor i fosterhjem. En av dem forteller at det kan være utfordrende å ha et fosterbarn, og at det ofte er nok arbeid i seg selv for fosterforeldrene. Dette kan føre til at skolen gjør noe på en måte, mens det i hjemmet gjøres på en annen måte, som igjen kan føre til uforutsigbarhet og forvirring for eleven.

6.0 AVSLUTNING

I dette kapittelet oppsummerer vi studiens sentrale funn. Denne studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling;

Hvordan kan lærere skape en god relasjon til elever som har opplevd omsorgssvikt?

Studien har en fenomenologisk tilnærming, og det er derfor læreres subjektive erfaringer som har blitt synliggjort og beskrevet. Resultatene gir oss dermed et svar på lærernes betraktninger, som anses som verdifull kunnskap til studiens problemstilling. Avslutningsvis belyser vi studiens begrensninger og forslag til videre forskning.

6.1 Oppsummering

Elever som har opplevd omsorgssvikt finnes, ifølge lærerne i studien, trolig i ethvert klasserom. Dette kan bidra til å tydeliggjøre fenomenets og problemstillingens relevans. Begrepet omsorgssvikt kan virke utfordrende å definere eksakt, da det oppfattes som et omfattende fenomen. Men, til tross for dette har vi likevel fått en tilfredsstillende empiri i forhold til oppgaven. Formene for omsorgssvikt, som blir presentert i denne studien, er forholdsvis ulike fra hverandre. Likevel kan det på den ene siden se ut til at det er uhensiktsmessig å skille mellom dem i arbeidet med sårbare elever, da formene ofte går over i hverandre. Å bare fokusere på én av formene kan også føre til at læreren lettere overser de andre. På en annen side kan det tyde på at dersom lærere har kunnskap innenfor de ulike formene, kan det gi en bredere forståelse av elevene og deres atferd, samt bidra til en bedre kvalitet i relasjonsarbeidet.

Det kommer tydelig frem av lærerne i studien at en god relasjon til elever er det viktigste, og spesielt til de elevene som har opplevd omsorgssvikt. De oppfatter at relasjonen er noe som bør stå helt sentralt i arbeidet som lærer, da en god relasjon er helt essensielt for at elevene i det hele tatt skal kunne utvikle seg både faglig og sosialt. For å skape en god relasjon til elevene, kan det tyde på at det er grunnleggende at lærere forstår hvor betydningsfull relasjonen faktisk er. Det kan se ut til at forståelsen for dette kan økes ved at lærere blant annet bevisstgjør seg selv på sitt eget ansvar for relasjonen til elevene, slik at den skal kunne skapes og opprettholdes på en god måte. Forståelsen for dette ansvaret kan trolig styrkes ved at lærere reflekterer rundt egne holdninger og reaksjonsmønstre som utøves ovenfor elevene. Bevisstheten rundt ansvaret for relasjonen er noe lærerne i studien trekker frem som viktig. Dette fordi at elever som har

opplevd omsorgssvikt ofte kan oppleve vanskeligheter med å knytte seg til andre, og kan dermed forsøke å bryte relasjonen til lærere på grunn av deres tidligere, negative relasjonserfaringer. I slike tilfeller kan det tyde på at det er relevant for lærere å ha kjennskap til tilknytningsvansker, slik at en klarer å forstå elevene og deres avvisninger på en bedre måte.

I tillegg til at elever som har opplevd omsorgssvikt kan oppleve tilknytningsvansker, fremkommer det også av lærerne i studien at disse elevene kan oppleve vanskeligheter med å kontrollere sinne og følelser. I denne sammenhengen trekker lærerne frem tålmodighet som sentralt i relasjonsarbeidet, ved at man som lærer klarer å stå i utfordrende situasjoner, og ikke gi opp - uansett hvilken atferd elevene har. For å få til dette, mener lærerne at det er essensielt at lærere klarer å vise ubetinget kjærlighet i alle tilfeller, ved å være rolig, varm og omsorgsfull. Dersom lærere klarer dette, kan det tyde på at de kan være viktige støttespillere for elevene, slik at elevene skal få hjelp til å skape nye positive relasjonserfaringer med trygge voksne som er til stede for dem.

At lærere bruker mye tid sammen med elever som har opplevd omsorgssvikt, viser seg å være viktig blant lærerne. Dette fordi at tidligere relasjonserfaringer, som følge av omsorgssvikten, kan ha gjort det vanskelig for elevene å knytte seg til andre personer. I denne sammenheng blir jevnlig elevsamtaler fremstilt av lærerne i studien som et betydelig verktøy, slik at elevene kan få mulighet til å uttrykke seg på et følelsesmessig plan, bli sett og hørt. I elevsamtalene kan det å vise interesse for elevenes personlige liv virke positivt for å skape en god relasjon. Samtidig tydeliggjør lærerne at det er utfordrende å skape den nødvendige tiden, og da kan små handlinger i interaksjoner med elevene utgjør en forskjell i relasjonen. Det kan for eksempel være at læreren gir et varmt blikk, et klapp på skulderen, smiler, eller viser andre positive handlinger ovenfor eleven.

Forutsigbarhet var også en faktor som kom frem av lærerne i studien som sentralt for å skape gode relasjoner til elevene. For å skape forutsigbarhet for elevene i deres skolehverdag, uttrykker de at avtaler kan være et nyttig verktøy, dersom de holdes og følges opp. På den måten kan også elevenes tillit til læreren styrkes, som igjen kan virke positivt inn i relasjonen. Videre innenfor forutsigbarhetsaspektet, belyser lærerne at det er sentralt at lærere alltid står for det som blir sagt ovenfor eleven. Dette kan bidra til at elevene opplever trygghet, som igjen kan føre til at de erfarer læreren som en person de alltid kan henvende seg til.

Et godt samarbeid mellom lærere, spesialpedagoger, assistenter og andre voksne som har med den aktuelle eleven å gjøre, kommer frem som betydningsfullt av lærerne i studien når en god

relasjon skal oppnås. En forklaring på dette er at dersom alle involverte forholder seg til eleven på samme måte, kan det skape forutsigbarhet og trygghet for eleven. For å få til et slikt samarbeid, kommer ukentlige klassemøter der alle er til stede, frem av lærerne som en mulig løsning. Et godt skole-hjem-samarbeid ble også trukket frem som viktig, selv om fokuset var mer rettet mot utfordringer knyttet til samarbeidet. Likevel kan et godt samarbeid med foresatte føre til en bedre forståelse av eleven og dens atferd. Dersom læreren har et godt samarbeid med kollegiet og elevenes foresatte, kan det bidra til at eleven opplever en helhetlig hjelp og støtte, som igjen kan være til fordel når en god relasjon skal skapes og etableres.

6.2 Begrensninger og forslag til videre forskning

I denne oppgaven fikk vi et begrenset antall informanter, som kan utgjøre en mulig begrensning i studien. I og med at utvalget er av liten størrelse, vil det dermed ikke kunne gi grunnlag for å generalisere. Likevel kan studiens funn oppfattes som nyttig for andre lærere som kan gjenkjenne erfaringene som kommer frem, samt dra nytte av studiens resultater.

Denne studien tar utgangspunkt i lærer-elev-relasjonen. Et forslag til videre forskning kan være å sette fokus på elev-elev-relasjonen, ved å undersøke hvordan sårbare barn kan få hjelp til å skape gode relasjoner til sine medelever. Et annet forslag til videre forskning kan være å undersøke hva elevene opplever som viktig i en god relasjon til en lærer. Altså å se på relasjonen fra elevperspektivet kontra lærerperspektivet.

7.0 LITTERATURLISTE

Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Tano Achehoug.

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2018, 06. april). *Omsorgssvikt*.

https://www.bufdir.no/Nedsatt_funksjonsevne/Vern_mot_overgrep/Vold_og_overgrep_mot_barn_og_unge_med_funksjonsnedsettelse/Tegn_pa_vold_og_overgrep/Omsorgssvikt/

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2021, 13. januar). *Hva er omsorgssvikt?*

https://bufdir.no/Barnevern/Om_barnevernet/omsorgssvikt/

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2021, 17. desember). *Oppsummert status i tall for barnevernet*.

https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Oppsummert_status_i_tall_for_barnevernet/

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2021, 17. juni). *Barn med krevende oppvektsbetingelser*.

https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/oppvekst/Familie_omsorg_og_relasjoner/Barn_med_vanskelige_oppvekstbetingelser/

Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989*.

Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8

Befring, E. & Næss, K. – A. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K. – A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 23-48). Cappelen Damm Akademisk.

Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge: Utfordringer og muligheter. I E. Befring, K. – A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500-520). Cappelen Damm Akademisk.

Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Bosoni, J. G. (2021, 7. Mai). Alfa. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/alfa>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Dalen, M. (2004).** *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012).** *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M. B. (2008).** *Barn som vekker bekymring* (2. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Drugli, M. B. (2012).** *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Høyskoleforlag.
- Embury, D. C., Clarke, L. S. & Leaver, C. (2020).** Reactive attachment disorder in the classroom. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 64(3), 240-248. <https://dio.org/10.1080/1045988X.2020.1732281>
- Forskrift til opplæringslova. (2006).** *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Frieze, I. H., Newhill, C. E., & Fusco, R. (2020).** *Dynamics of Family and Intimate Partner Violence*. Springer International Publishing AG.
- Gjørund, P. & Huseby, R. (2000).** *Alle inkludert: Spesialpedagogikk for lærerutdanning*. NSK-forlaget.
- Higgins, D. J. & McCabe, M. P. (2001).** Multiple forms of child abuse and neglect: Adult retrospective reports. *Aggression and Violent Behavior*, 6(6), 547-578. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(00\)00030-6](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(00)00030-6)
- Jacobsen, H. (2009).** Fosterbarn med tilknytningsvasker og tilknytningsforstyrrelser: Hvilke veilednings- og behandlingsmetoder bør vi anbefale? *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 86(1), 40-51. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2009-01-05>
- Jacobsen, H. (2016).** Barn med tilknytningsvansker: Hvordan kan læreren være en ressurs? I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 125-142). Universitetsforlaget.

Jenssen, R. H., Grønlid, G. N & Hårberg, G. B. (2018, 21. juni). *Vanskjøtsel*. Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/nb/subject:1:f1c484c4-a826-4ba0-a9ee-e00e0b4e35b9/topic:2:8689/topic:2:27240/resource:1:27299>

Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Pædagogisk relationskompetence: Fra lydighed til ansvarlighed* (2. udg.). Apostrof.

Killén, K. (2004). *Sveket: Omsorgssvikt er alles ansvar* (3. utg.). Kommuneforlaget.

Killén, K. (2008). Omsorgssvikt overfor barn. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen: Om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg., s. 73-103). Kommuneforlaget.

Killén, K. (2015). *Sveket I: Risiko og omsorgssvikt – et helseproblem og tverrfaglig ansvar* (5. utg.). Kommuneforlaget.

Killén, K. (2019). *Sveket II: Ansvar og (be)handling* (5. utg.). Kommuneforlaget.

Killén, K. (2020). *Omsorgssvikt II: Praksis og ansvar* (5. utg.). Hans Reitzels Forlag.

Klinge, L. (2017). *Lærerens relationskompetence: Kendetegn, betingelser og perspektiver*. Dafolo Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal Akademisk.

Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner*. Gyldendal Akademisk.

Lassen, L. M. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Gyldendal Akademisk.

Lillejord, S., Manager, T. & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Læreprofesjonalitet* (2. utg.) Fagbokforlaget.

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

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på: Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Nordahl, T. (2005). Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge. I A. L. von der Lippe & S. R. Wilkinson (Red.), *Risikoutvikling: Tilknytning, omsorgssvikt og forebygging: Et jubileumsskrift til Kari Killén* (NOVA Rapport 7/05, s. 107-121). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Nordhaug, I. (2018). *Kva ser vi – kva gjer vi? Omsorgssvikt, vald og seksuelle overgrep: Skulen og barnehagen sine oppgåver.* Fagbokforlaget.

Norsk barnelegeforening. (2020). *Vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt som årsak til skade, helseplager og sykdom.* Helsebiblioteket.

<https://www.helsebiblioteket.no/retningslinjer/pediatri/psykosomatiske-plager-vansker-atferdsproblemer/vold-seksuelle-overgrep-og-omsorgssvikt>

Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Informasjon til deltakerne.* Hentet 17. mars 2022 fra

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne/>

Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Vanlige spørsmål.* Hentet 17. mars 2022 fra

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/vanlige-sporsmal/>

Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge: Teori og tiltak.* Fagbokforlaget.

Overland, T. & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring: Om fravær og deltakelse i skolen.* Fagbokforlaget.

Perry, B. D. (2001). *Bonding and attachment in maltreated children: Consequences of emotional neglect in childhood.* The Child Trauma Academy.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen.* Cappelen Damm Akademisk.

Røkenes, O. H. & Hanssen, P. -H. (2012). *Briste eller bære: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development, 14*(3), 213-231.

<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>

Schwartz, E. & Davis, A. S. (2006). Reactive attachment disorder: Implications for school readiness and school functioning. *Psychology in the Schools, 43*(4), 471-479. <https://doi.org/10.1002/pits.20161>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (4. utg.). Fagbokforlaget.

Ubetinget. (u.å.). I *Bokmålsordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen. Hentet 5. mai 2022 fra <https://ordbokene.no/bm/63690/ubetinget>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 29. januar). *Tiltak for å bedre relasjoner: Voksnes ansvar for relasjoner.* <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/>

Wilkerson, D., Johnson, G. & Johnson, R. (2008). Children of neglect with attachment and time perception deficits: Strategies and interventions. *Education (Cula Vista), 129*(2), 343-352.

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Intervjuguide

I denne intervjuguiden vil det foreligge aktuelle spørsmål som vi studenter ønsker å stille lærere på aktuelle skoler. I og med at vi skal ha et semistrukturert forskningsintervju, så vil intervjuet foregå som en naturlig samtale, og oppfølgingsspørsmål utenom de ferdiglagde spørsmålene kan forekomme. I og med at vi skal ha et semistrukturert forskningsintervju vil intervjuet foregå som en naturlig samtale, og oppfølgingsspørsmål utenom de ferdiglagde spørsmålene kan forekomme.

Innledende til intervjuet:

- Presentasjon av oss studenter, informasjon om studiet, og masteroppgaven.
- Gjennomgå samtykkeskjemaet, og påpeke anonymitet og informasjon om opptak.
- Tydeliggjøre at læreren ikke skal nevne informasjon som kan identifisere elever.
- Informere at informanten ikke trenger å svare på spørsmål dersom det er ønskelig, og kan trekke seg hvis hen ønsker det.
- Spør informanten om det er noen spørsmål eller noe som er uklart.

Bakgrunnsinformasjon:

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvor mange elever har du arbeidet med, som lever i en slik sårbar livssituasjon, i din tid som lærer?

Omsorgssvikt:

- Hva forbinder du med begrepet «omsorgssvikt»?
- Hva tenker du er typiske kjennetegn til elever som har opplevd/vært utsatt for omsorgssvikt?
- Hvordan opplever du at dette kommer til uttrykk i skolesammenheng?

- Mange skiller gjerne mellom ulike former for omsorgssvikt (barn som vanskjøttes, barn som utsettes for fysiske- og/eller psykisk overgrep, og barn som utsettes for seksuelle overgrep). Er disse gjenkjennelige ift. de elevene du har hatt med å gjøre?
- Hva opplever du som mest utfordrende i arbeidet med elever som har opplevd?

Relasjoner:

- Hvilken betydning tenker du at relasjoner har, når du skal hjelpe disse elevene?
- Hva legger du i det å ha en god relasjon til elever som har opplevd omsorgssvikt?
- Hvordan har du arbeidet for å skape en god relasjon til disse elevene?
 - Hvilke faktorer tror du spiller størst rolle i relasjonsbygging til elevene?
- Har du opplevd/oplever du utfordringer i arbeidet med å skape en god (positiv) relasjon til disse elevene? I så fall hvordan?

Annet/avslutning:

- Har du noe du ønsker å tilføye?

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan kan lærere skape en god relasjon til elever som har opplevd omsorgssvikt?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en klarere innsikt i hvordan lærere kan skape en god relasjon til elever som har opplevd omsorgssvikt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med oppgaven er å få en klarere innsikt i hvordan lærere kan skape en god relasjon til elever som har opplevd omsorgssvikt. Dette er en masterstudie, hvor hovedtemaet er omsorgssvikt og relasjoner.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Vi er to studenter som skriver masteren sammen gjennom Universitetet i Agder. Annette Hoveland og Elif Kristine Kråbøl som intervjuere, og Maryann Jortveit som veileder fra UiA.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket da det er lærernes fenomenologiske perspektiv vi er ute etter. Vi tenker å intervju minst 3 og maks 5 lærere fra ulike skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du får ferdigstilte spørsmål av oss som er knyttet til omsorgssvikt og relasjoner mellom lærer-elev. Det vil ta deg ca. 30-60 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål som f.eks. «hvordan vil du definere omsorgssvikt?» eller «hva har vært viktig for deg i møte med elever med opplevd omsorgssvikt?». Dine svar blir registrert både skriftlig og med lydopptak (hvis dette er greit), slik at vi skal få med oss alt som blir sagt.

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi 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 som har tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon er Elif Kristine Kråbøl og Annette Hoveland (intervjuere og masterstudenter), samt veileder Maryann Jortveit.
- Navn og kontaktopplysninger vil vi erstatte med en kode som bare er forståelig for oss, slik at taushetsplikten blir overholdt til enhver tid. For oss er ikke navn på verken skole eller lærer viktig, bare innholdet vi får ut fra intervjuet. Ingen av deltakerne skal kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteren, all informasjon som kan knyttes tilbake til både skole og lærer blir ikke tatt med i masteren for å opprettholde taushetsplikten.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i midten av mai. Lyddopptak er bare for egen fordel slik at vi kan skrive i etterkant også og få med oss alt det viktigste vi mener vi bør har med i masteren. Alt blir anonymisert i masteren.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Annette Hoveland (student); 480 78 253 – Elif Kristine Kråbøl (student); 417 73 942 – Maryann Jortveit (veileder); 400 65 590
- Vårt personvernombud: Johanne Warberg Lavold – johanne.lavold@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Annette Hoveland & Elif Kristine Kråbøl
Forskere

Maryann Jortveit
Veileder

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan kan lærere skape en god relasjon til elever som har opplevd omsorgssvikt?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et semistrukturert intervju med ferdigstilte spørsmål
- at Annette Hoveland og Elif K. Kråbøl kan bruke lydopptak under intervjuet
- at Annette Hoveland og Elif K. Kråbøl kan bruke informantens bidrag i mastergradsprosjektet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

384589

Prosjekttittel

Relasjon mellom lærer-elev - omsorgssvikt

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Maryann Jortveit, maryann.jortviet@uia.no, tlf: 40065590

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Elif Kristine Kråbøl, elifkristine@hotmail.com, tlf: 41773942

Prosjektperiode

01.11.2021 - 15.05.2022

Vurdering (1)

08.02.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen er lovlig slik den er beskrevet i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget er de registrertes (lærerne) samtykke. Lærerne har yrkesmessig taushetsplikt og kan ikke dele opplysninger som kan identifisere enkeltelever. Det er oppgitt i meldeskjema at det ikke skal innhentes opplysninger om tredjepersoner. Studien må avklares med lærernes arbeidsgiver.

Du må lagre og sikre dataene i tråd med retningslinjene for behandling av forskningsdata ved UiA.

Du må følge forskningsetiske retningslinjer i prosjektet. Rådfør deg med UiA eller forskningsetiske komiteer ved behov.

Vi har vurdert behandlingen opp mot personvernforordningens prinsipper og rettigheter og relevante bestemmelser i personopplysningsloven. Nærmere informasjon om hva personverntjenestene konkret vurderer kan du lese på våre nettsider.

Kontaktperson:
Kjersti Haugstvedt
seniorrådgiver, Seksjon for personverntjenester

Vedlegg 4 – Samarbeidsprosessen

Masteroppgaven er et samarbeidsprosjekt mellom Annette Laurensen Hoveland og Elif Kristine Kråbøl. Vi har gjennom hele prosessen vært delaktige i alle oppgavens deler, og nå når vi har avsluttet prosjektet, kan vi ikke lenger redegjøre for hva den enkelte av oss har skrevet. Gjennom hele semesteret har vi hatt gode rutiner der vi har møtt hverandre fysisk på daglig basis, som har gjort at vi har hatt et tett og godt samarbeid.

Innledningsvis i samarbeidsprosessen delte vi det teoretiske rammeverket inn i underkapitler vi ble enige om på forhånd. Videre fordelte vi de ulike underkapitlene mellom oss, og startet med å skrive inn relevant teori. Vi har så gjennomgått teorien gjentatte ganger, omroket, omskrevet, rettet skrivefeil ol. i fellesskap.

Utarbeidelsen av intervjuguide, informasjonsskriv og innhenting av informanter, ble også gjort i fellesskap. Det samme gjelder gjennomføringen av intervjuene. Etter intervjuene, delte vi transkriberingen mellom oss, for så å sette oss dypt inn i alle transkripsjonene. Dette har gjort at vi gjennom hele prosessen har følt stor tilhørighet til studiens empiri. Store deler av studiens empirikapittel ble skrevet i fellesskap, slik at tilhørigheten til dataene ble styrket i enda større grad.

Med tanke på studiens metodekapittel fant vi ønskede underkapitler. Disse delte vi mellom oss, for så å gjennomgå alle delene i fellesskap. Under utarbeidelsen av dette kapitlet, og alle andre kapitler, har vi hele tiden vært avhengige av en god kommunikasjon slik at alle elementer ble tatt med.

I drøftingsdelen valgte vi å ha samme underoverskrifter som i studiens empiri. Det ble derfor naturlig å dele inn de ulike delene likt mellom oss, samtidig som at vi hele tiden hadde gode diskusjoner omkring drøftingen, og laget tydelige rammer for gjennomføringen.

Det har vært viktig for oss begge å ta stor del i alle oppgavens deler. Dette har blitt gjort ved å gå nøye gjennom alle kapitlene i fellesskap ved høytlesning, korrekturlesing, omrokering ol. Vi har ikke møtt på utfordringer i samarbeidsprosessen, og det har vært svært givende å ha hverandre for å få til gode refleksjoner. Dette har også vært viktig for oss slik at hele oppgaven skal bli oppfattet som et helhetlig arbeid.

Vi har opplevd samarbeidet som en berikelse, og vi ville ikke vært foruten!