

Elise Aanes Johansen

«I hvert eneste klasserom må du regne med at det er noen. I hver eneste skole er det flere».

En kvalitativ studie av læreres kompetanse og erfaringer med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Trygve Steiro

Mai 2023

Elise Aanes Johansen

«I hvert eneste klasserom må du regne med at det er noen. I hver eneste skole er det flere».

En kvalitativ studie av læreres kompetanse og erfaringer med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet.

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Trygve Steiro
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Dette er en kvalitativ studie som tar for seg læreres kompetanse og erfaringer knyttet til elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Datamaterialet i denne oppgaven er innhentet fra intervju med fem ulike lærere som arbeider i norsk skole og innehar erfaring med elever som er eller har vært utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Studien har som formål å finne ut av hvilken kompetanse lærere selv mener de har om omsorgssvikt etter endt grunnutdanning og hvilke erfaringer de har med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Et annet formål er å belyse viktigheten av at pedagoger innehar kompetanse til å møte og ivareta elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Samtidig håper jeg at oppgaven kan være med å belyse nødvendigheten av et kompetanseløft i lærerprofesjonen ved at det tillegges mer tid i utdanningen til dette temaet.

Med utgangspunkt i studiens formål, er problemstillingen: «Hvilken kompetanse har lærere til å møte elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, og hvordan bruker læreren denne kompetansen i møte med elevene i skolehverdagen?». Resultatene viser at lærerne rapporterer om lav til ingen kompetanse om omsorgssvikt etter endt grunnutdanning. Likevel tyder resultatene på at lærerne bruker sin kompetanse om lærer-elev-relasjon og tilpasset opplæring til å se tegn eller få opplysninger gjennom dialog om en elev blir utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Det er likevel usikkert om kompetanse om tilpasset opplæring og lærer-elev-relasjon kan gjøre opp for manglende kompetanse om omsorgssvikt. Resultatene viser at tilpasset opplæring og en god relasjon mellom lærer og elev, er viktige faktorer i arbeidet med å ivareta elevenes faglige- og sosiale utbytte i skolen. Resultatene viser videre at tegn som kan gi mistanke om omsorgssvikt er blant annet dårlig hygiene, avvikende atferd, mangel på matpakke og klær, blåmerker og isolering. I tillegg viser resultatene at det kan være enklere å oppdage tegn hos elever som kan knyttes til fysiske overgrep og vanskjøtsel, enn til psykiske- og seksuelle overgrep. Det er likevel usikkert om mer fokus på omsorgssvikt i utdanningsløpet ville gjort det enklere å oppdage tegn på de to sistnevnte formene for omsorgssvikt. Resultatene viser at lærerne gjennom sin fartstid i yrket har opparbeidet seg mer kunnskap og kompetanse om temaet ved eget initiativ til kurs og gjennom sine erfaringer. Det kan ikke generaliseres til å gjelde alle lærere i Norge, så skoler bør derfor legge til rette for kompetanseheving på området.

Abstract

This qualitative study examines the teachers' competence and experience related to pupils who have been exposed to neglectful households. The data collected in this thesis has been drawn from five interviews with teachers of varied backgrounds who all work within the Norwegian school system. All five teachers have previous experiences with pupils who come from neglected homes. The aim of this study is to comprehend the knowledge the teachers state to have regarding neglect after basic education. This study furthermore acknowledges the teachers past experiences with pupils who have been exposed to neglectful households. Another objective with this research is to highlight the importance of comprehension for teachers who work with children who are exposed to neglect at home. Additionally, I hope this research can help shed light and educate on the necessity of the competence enhancement in the teaching profession by adding more time to this topic in education.

Based on the purpose of the study, the research question is: "What competence and skills do teachers have to support pupils who are exposed to neglect at home, and how do teachers utilize these skills in their everyday school interactions with the pupils?" The results indicate that teachers report low to no expertise in dealing with neglect after completing their basic education. However, the results suggest that the teachers use their competence in teacher-pupil relationships and adapted teaching to identify signs or obtain information through dialogue if a pupil is experiencing neglect at home. Nevertheless, it remains uncertain whether competence in adapted teaching and teacher-pupil relationships can compensate for the lack of competence in dealing with neglect. The findings indicate that adapted teaching and a positive teacher-pupil relationship are important factors in the work with pupils' academic and social benefits in school. Furthermore, the results demonstrate that indicators suggesting possible neglect include poor personal hygiene, deviant behavior, lack of packed lunches and appropriate clothing, physical injuries, and social isolation. Moreover, the results suggest that it may be easier to detect signs in pupils who can be linked to physical abuse and neglect, rather than psychological and sexual abuse. However, it remains uncertain whether placing more emphasis on neglect during basic education would enhance the ability to detect signs of the latter two forms of neglect. The findings reveal that teachers, over time in their profession, have acquired more knowledge and competence on the subject through personal initiatives such as attending courses and from their experiences. It should be noted that these findings cannot be generalized to all teachers in Norway, necessitating the need for schools to facilitate skill development in this area.

Forord

Denne masteroppgaven er resultatet av fem år på lærerstudiet. Det har vært fem fantastiske år takket være mine gode studievenner. Årene har vært lærerike, spennende, til tider krevende, og ikke minst veldig minnerike. Da jeg begynte på lærerstudiet var jeg ikke i tvil om at jeg skulle skrive master i spesialpedagogikk. I løpet av studietiden har jeg jobbet som lærervikar, og innsett at det temaet jeg helt klart har minst kunnskap om, er omsorgssvikt. Det ble derfor et enkelt valgt da tema skulle velges. Selv om valg av tema var enkelt, har ikke temaet vært enkelt å skrive om. Det har vært en følelsesmessig berg- og dalbane, og jeg har flere ganger vært både forbannet og lei meg for hva uskyldige barn blir utsatt for. Det har ført til mange gode pauser og pust i bakken. Det har vært en tidkrevende prosess, men samtidig har det vært utrolig lærerikt.

Det er flere som fortjener en takk nå som oppgaven er ferdig. Først og fremst vil jeg takke de fem lærerne som stilte opp til intervju, som åpnet seg og delte velvillig av sine erfaringer. Jeg vil takke min veileder, Trygve Steiro, som har gitt konstruktive tilbakemeldinger, hatt tro på forskningsprosjektet og som alltid har vært tilgjengelig. Tusen takk til mamma og tante som har lest korrektur på oppgaven min.

En stor takk til studievenner, familie og samboer for gode samtaler, motivasjon og støtte i prosessen. En ekstra takk til Hege som aldri sa nei til en lang lunsjpause, eller en pause i det hele tatt. Takk for dine oppmuntrende ord, smittende latter og gode råd.

Trondheim, våren 2023
Elise Aanes Johansen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av forskningstema	1
1.2	Studiens formål og problemstilling	1
1.3	Spesialpedagogisk relevans.....	2
1.4	Begrepsavklaringer	2
1.5	Avgrensning	2
1.6	Oppgavens videre oppbygging	3
2	Teori.....	5
2.1	Hva er omsorgssvikt?	5
2.1.1	Former for omsorgssvikt	5
2.1.2	Omfanget av omsorgssvikt	6
2.1.3	Konsekvenser som følger av omsorgssvikt.....	8
2.2	Skolen i arbeidet for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet..	9
2.2.1	Hvilke tegn og signaler kan observeres av pedagoger i skolen?	10
2.2.2	Lærerens rolle	11
2.2.2.1	Relasjon mellom lærer og elev	11
2.2.2.2	Tilpasset opplæring.....	12
2.2.2.3	Ved bekymring for en elevs hjemmesituasjon	13
2.2.3	Samarbeid mellom skole og hjem.....	13
2.2.4	Tverrfaglig samarbeid med andre instanser	14
2.3	Oppsummering av kapitlet	15
3	Forskningsmetode	17
3.1	Vitenskapsteoretisk perspektiv	17
3.1.1	Hermeneutikk.....	17
3.1.2	Forforståelse	18
3.2	Kvalitativt forskningsintervju	18
3.3	Forskningsprosessen.....	19
3.3.1	Valg av informanter.....	19
3.3.2	Forberedelse til intervjuene	19
3.3.3	Gjennomføring av intervjuene.....	20
3.3.4	Transkribering	21
3.3.5	Koding og kategorisering.....	22
3.3.6	Analyse og tolkning	22
3.4	Forskingsetiske overveielser	23
3.5	Kvalitet i kvalitativ forskning.....	25
3.5.1	Reliabilitet.....	25
3.5.2	Validitet.....	26
3.5.3	Generaliserbarhet	26

4	Presentasjon og drøfting av funn.....	29
4.1	Lærernes syn på egen kompetanse knyttet til omsorgssvikt	29
4.1.1	Former for omsorgssvikt	32
4.2	Tegn og signaler som kan være indikasjon på omsorgssvikt	34
4.3	Læreren i arbeidet med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet.....	36
4.3.1	Ved mistanke om omsorgssvikt.....	37
4.3.2	Relasjon mellom lærer og elev	39
4.3.3	Tilpasset opplæring	40
4.3.4	Samarbeid mellom skole og hjem.....	43
4.3.5	Tverrfaglig samarbeid med andre instanser	44
5	Avslutning	47
5.1	Oppsummering av resultatene i studien	47
5.2	Begrensninger i oppgaven og videre forskning	48
6	Litteraturliste.....	51
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv	55
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	59
	Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt.....	61

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av forskningstema

Temaet omsorgssvikt er valgt på bakgrunn av personlig interesse for problemområdet da jeg tror på viktigheten av å inneha god kompetanse på området når man skal arbeide som lærer. Mitt fokus er derfor rettet mot læreres kompetanse og erfaringer med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Dette er et interessefelt jeg har utviklet med bakgrunn i at arbeidserfaring som lærervikar har gitt meg inntrykk av at lærerstudiet ikke har gitt meg tilstrekkelig kompetanse innenfor dette feltet. Dette til tross for at jeg nå er på mitt femte og siste studieår. Etter å ha lest boken «Jeg tenker nok du skjønner det sjøl» av Jon Gangdal der Christoffer Kihle Gjerstad bare ble åtte år etter å ha blitt utsatt for mishandling av nære omsorgspersoner, og lest artikler om blant annet Alvdal-saken der fire barn ble utsatt for seksuelle overgrep av flere voksne (Gangdal, 2011; Torset, 2014), satt jeg igjen med en vond følelse av at jeg en dag kan ha ansvar for elever som opplever slike hjemmeforhold. UEVO-studien fra 2019 viser til at så mange som 1 av 6 barn i Norge opplever omsorgssvikt (Hafstad & Augusti, 2019). For at jeg som kommende lærer skal kunne gjøre alt jeg kan for å gjøre skolehverdagen best mulig for elever som opplever dette, har jeg innsett at jeg har behov for økt kompetanse om omsorgssvikt. Derav er bakgrunn for valg av forskningstema at jeg ønsker å lære mer om dette feltet før jeg står i jobb som nyutdannet lærer. Ifølge Opplæringsloven § 15-3 (1998) skal ansatte i skolen være oppmerksomme på forhold som kan føre til tiltak fra barnevernstjenesten. Det vil si at lærere bør inneha kompetanse om omsorgssvikt for å kunne se tegn på dette og melde fra ved bekymring. Samtidig er det viktig å inneha kompetanse om omsorgssvikt for å kunne ivareta eleven på best mulig måte, både for elevenes faglige- og sosiale utbytte i skolen, men også for elevens helse og trivsel på lengre sikt (Drugli, 2008).

1.2 Studiens formål og problemstilling

Ved å skrive denne oppgaven håper jeg at jeg kan bidra til at pedagoger og andre som arbeider med barn ser nytteverdien av å tilegne seg kompetanse om omsorgssvikt for å kunne møte elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet på best mulig måte. Det handler om å se tegn og signaler som kan knyttes til omsorgssvikt, melde ifra ved bekymring, samt hvordan man kan tilpasse og tilrettelegge skolehverdagen for elevene både faglig og sosialt. I tillegg håper jeg at oppgaven kan være med å belyse viktigheten av et kompetanseløft i lærerprofesjonen ved at det tillegges mer tid i utdanningen til dette temaet. Det gjelder også ved å tilby utdannede lærere videreutdanning eller kurs på dette området. Formålet med denne oppgaven er å finne ut av hvilken kompetanse lærere selv mener de har om omsorgssvikt, lærerens rolle i møte med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, samt hvilke faktorer de mener er viktige i arbeidet for elevenes faglige- og sosiale utbytte. Med bakgrunn i studiens formål er følgende problemstilling utarbeidet:

Hvilken kompetanse har lærere til å møte elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, og hvordan bruker læreren denne kompetansen i møte med elevene i skolehverdagen?

For å kunne besvare problemstillingen er følgende forskningsspørsmål utarbeidet:

1. Hvilken kompetanse mener lærere de besitter om omsorgssvikt etter endt grunnutdanning?
2. Hvilke tegn og signaler kan lærere oppdage blant elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet?
3. Hvilke faktorer mener lærere er viktige i arbeidet med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet?
4. Hvilke erfaringer har lærere med tverrfaglig samarbeid med andre instanser?

1.3 Spesialpedagogisk relevans

Spesialpedagogikk innebærer å legge til rette for læring og utvikling for barn som møter ulike utfordringer i hverdagen, og som dermed faller utenfor rammer for normalitet (Befring, 2014). Omsorgssvikt er en utfordring barn møter i hverdagen som kan føre til alvorlige konsekvenser for barnets psykiske, fysiske og sosiale utvikling (Killén, 2021), som vil bli utdypet i delkapittel 2.1.3. Disse konsekvensene kan være hemmende for læring og utvikling, og dersom eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, vil eleven kunne ha rett til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2022). Flere elever som kommer til skolen, får mangelfull omsorg og oppfølging fra sine omsorgspersoner. Disse elevene trenger derfor tettere og mer tilpasset oppfølging enn andre elever i skolen (Drugli, 2008). Dette gjør at omsorgssvikt som tema har relevans til det spesialpedagogiske fagområdet. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2022) er det skolen sin oppgave å fange opp elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Det er derfor ønskelig at denne studien skal være et bidrag til bevisstgjøring rundt læreres kompetanse og kunnskap i møte med omsorgssvikt i skolen.

1.4 Begrepsavklaringer

Omsorgssvikt er et vidt begrep som dekker alt fra mishandling og overgrep til vanskjøtsel. Det vil si at det er flere former for omsorgssvikt (Killén, 2021), disse vil bli gjort rede for i kapittel to. I denne oppgaven er det valgt å ta utgangspunkt i omsorgssvikt på et generelt grunnlag da jeg har et inntrykk av at lærere møter flere ulike former for omsorgssvikt i sin arbeidshverdag. Det vil bidra til at informantene fritt kan snakke om de ulike formene for omsorgssvikt de har erfart. Samtidig kan det være hensiktsmessig for å se om deres utdanning har bidratt til tilstrekkelig kompetanse om omsorgssvikt i sin helhet, eller om det kun er noen få sider av omsorgssvikt som har blitt vektlagt. I oppgaven vil begrepet omsorgspersoner bli brukt for å dekke samtlige voksne som har ansvaret for at et barn får dekket sine følelsesmessige og fysiske omsorgsbehov i det daglige. Omsorgspersoner kan defineres som foreldre, besteforeldre, annen familie, fosterforeldre eller liknende (Killén, 2021). Begrepet foresatte vil bli brukt i skolesammenhenger da det er de foresatte som har hovedansvaret for barn i skolen. En foresatt er en person som har det lovlige ansvaret for et barn, dette kan være en eller flere personer. Foreldre får automatisk dette ansvaret når barnet blir født. Dersom foreldre ikke klarer å ta vare på barnet sitt, kan barnet få tildelt andre foresatte, for eksempel fosterforeldre. For å dekke samtlige som har hovedansvaret for barn i skolen vil begrepet foresatte bli brukt (Fossbråten & Paulsen, 2017).

1.5 Avgrensning

For å avgrense denne studien er det valgt å skrive om fem læreres erfaringer med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Det er ikke lagt vekt på hvordan man kan avdekke omsorgssvikt, men heller hvilke tegn og signaler som kan føre til mistanke blant

lærerne. Det vil bli vektlagt hvilken kompetanse de ulike lærerne har til å møte elever som er utsatt for omsorgssvikt gjennom deres utdanning og erfaringer, og hvilke faktorer de mener er viktige i arbeidet for elevenes faglige- og sosiale utbytte.

1.6 Oppgavens videre oppbygging

I det andre kapittelet vil det bli gjort rede for oppgavens teoretiske forankring som har til hensikt å bidra til å besvare problemstillingen. I kapittel tre vil forskningens metode, kvalitativt forskningsintervju og valg som har blitt tatt rundt forskningsprosessen bli gjort rede for. I kapittel fire vil resultatene av studien bli presentert og drøftet i lys av oppgavens teorigrunnlag. I kapittel fem vil en oppsummering av funnene og en avslutning av oppgaven bli presentert. Denne delen inkluderer også begrensninger knyttet til studien, samt videre forskning.

2 Teori

I dette kapitlet presenteres oppgavens teorigrunnlag som har til hensikt å bidra til å besvare problemstillingen: «Hvilken kompetanse har lærere til å møte elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, og hvordan bruker læreren denne kompetansen i møte med elevene i skolehverdagen?». Det vil blant annet bli presentert teori om hva omsorgssvikt er, omfanget av omsorgssvikt, skolens- og lærerens rolle i møte med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, samt tilpasset opplæring og lærer-elev-relasjonen. Teoriene som blir presentert i dette kapitlet vil bli drøftet i lys av oppgavens resultater i kapittel fire.

2.1 Hva er omsorgssvikt?

I denne delen av oppgaven vil jeg først gi en forklaring på hva omsorgssvikt er, før former for omsorgssvikt vil bli presentert. Videre vil omfanget av omsorgssvikt, og konsekvenser som følger av omsorgssvikt bli presentert. Disse teoriene er valgt ut med formål om å belyse viktigheten av at pedagoger innehar kunnskap om omsorgssvikt.

Det finnes ingen definisjoner av omsorgssvikt som er universelle, og det kan derfor være stor variasjon i begrepsbruken (Kvello, 2015). Ifølge Kvello (2015) handler omsorgssvikt om en betydelig sviktende ivaretagelse av barnets grunnleggende behov for oppfølging, beskyttelse, trygghet, nærhet, trøst, ernæring, klær, kjærlighet og varme over en lengre periode. Dette er i tråd med Øverlien (2015) som skriver at omsorgssvikt handler om at en omsorgsperson ikke sørger for å oppfylle de emosjonelle, fysiske og psykiske behovene alle barn må få oppfylt for å utvikle seg normalt. Vold og seksuelle overgrep er handlinger som barn har rett til å unngå, mens omsorgssvikt er mangel på handlinger som et barn har rett til å få. Flere hjem der barn utsettes for omsorgssvikt, preges ofte av mangelfulle rutiner. Det blir ofte kaotiske situasjoner ved at måltider blir servert til ulike tider og at barna blir servert ernæringsfattig kost. Hår, kropp og klær er ofte skitne, og klærne passer ofte dårlig i forhold til både størrelse og værforhold (Kvello, 2015).

2.1.1 Former for omsorgssvikt

Killén (2021) peker på at det ofte blir differensiert mellom fire former for omsorgssvikt, men at disse likevel ikke er gjensidig utelukkende. Det vil si at barn som blir utsatt for omsorgssvikt kan bli utsatt for en kombinasjon av disse fire formene som nå skal presenteres.

Den første formen omhandler barn som blir utsatt for vanskjøtsel. Vanskjøtsel er den vanligste formen for omsorgssvikt og omfatter mangel på fysisk omsorg og manglende dekning av barnets emosjonelle, kognitive eller sosiale behov. Det kan skilles mellom fysisk og psykisk vanskjøtsel. Førstnevnte innebærer mangel på barnets fysiske behov. Det kan for eksempel være at det medisinske behovet, det sosiale behovet, ernæringsbehovet og det materielle behovet til barnet ikke blir ivaretatt. Barnet kan for eksempel få for lite eller for mye mat, for lite søvn, eller at barnet ikke får medisinsk behandling ved behov. Denne formen for vanskjøtsel kan være enklere å se enn den psykiske formen da barnet kan være skittent, lukte vondt og være dårlig stelt. Samtidig er det viktig at omsorgen for et barn er aldersadekvat, det vil si at omsorgen skal tilpasses alderen på barnet. For eksempel har en tenåring andre behov enn et lite barn

(Killén, 2021; Øverlien, 2015). Psykisk vanskjøtsel innebærer at omsorgspersonene ikke er i stand til å engasjere seg positivt følelsesmessig i barnet. Det kan også innebære at omsorgspersonene prioriterer andre forhold i livet. For å kompensere for dette kan foreldrene dekke de ernæringsmessige, materielle og sosiale behovene til barnet, på en overdreven måte. Denne formen for vanskjøtsel kan være vanskelig å få øye på, men barnet selv både ser og opplever denne formen for omsorgssvikt. Felles for disse to formene for vanskjøtsel innebærer at barnet ikke blir sett, og kan karakteriseres ved mangel på omsorg fra omsorgspersonene (Killén, 2021).

Den andre formen for omsorgssvikt omhandler barn som blir utsatt for fysiske overgrep. Den innebærer både aktiv handling og manglende tilsyn. Denne formen for omsorgssvikt skjer ofte i sammenheng med psykiske overgrep. Brannsår og blåmerker etter klyp eller slag er de mest vanlige synlige tegnene på påført fysisk skade (Killén, 2021). Fysiske overgrep er aktiv påføring av smerte gjennom blant annet slag, stikk med gjenstander, biting og sparring som innebærer en betydelig risiko for at barnet får fysiske skader. Det kan også innebære materiell vold gjennom å ødelegge inventar, knuse dører og vinduer som barnet er vitne til (Kvello, 2015).

Den tredje formen for omsorgssvikt omhandler barn som blir utsatt for psykiske overgrep. Killén (2021) skriver at denne formen for omsorgssvikt kan defineres som en kronisk holdning eller handling hos omsorgspersonene som er ødeleggende eller forhindrende for utvikling av et positivt selvilde hos barnet. Det kan innebære å være sarkastisk, latterliggjøre og ydmyke barnet, opptre truende, være avvisende og ekskluderende. Det kan gjelde barnet eller at barnet forstår at andre i nær relasjon til barnet blir utsatt for slike handlinger (Kvello, 2015). En omsorgsperson kan skade et barns psykiske helse og utvikling ved å ikke gi barnet den psykiske omsorgen hen har behov for. Det kan bety at barnet ikke får tilstrekkelig kjærlighet, omsorg, oppmerksomhet, veiledning og stimulans. Barnet kan føle seg avvist og at omsorgspersonene er likegyldige. For å kalle dette for psykisk omsorgssvikt må dette skje gjentatte ganger og over lengre tid (Øverlien, 2015).

Den fjerde formen for omsorgssvikt omhandler barn som blir utsatt for seksuelle overgrep. Dette innebærer at barn blir engasjert av voksne i seksuelle aktiviteter som de hverken utviklingsmessig, emosjonelt eller seksuelt er modne for. Barna er ikke i stand til å gi samtykke til å delta i dem, da de ikke har forutsetninger for å forstå det som skjer (Killén, 2021). Seksuelle overgrep i sin mest alvorlige form inkluderer oral, anal og vaginal stimulering og penetrering. Incest defineres som seksuell omgang mellom nære familiemedlemmer enten i nedoverstigende eller horisontal linje. Det vil si foreldre-barn, eller hel-, ste-, adoptiv- eller fostersøsken eller foreldre. Seksuell utnyttelse er å utnytte barnet ved å ta bilder av hen med eller uten klær, eller spille inn pornografiske filmer, der målet er å skape opphisselse for den som tar bildet eller for de som ser på dem. Seksuell utnyttelse inkluderer også å presse eller forføre barn til å foreta seksuelle handlinger som å strippe eller liknende foran kamera (Kvello, 2022).

2.1.2 Omfanget av omsorgssvikt

Killén (2021) peker på at det er utfordrende å fremlegge en fullstendig oversikt over barn som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Dette er en konsekvens av at omsorgssvikt kan tildekkes av både omsorgspersoner og barn. Omsorgspersoner erkjenner sjeldent at de utsetter barna sine for vanskjøtsel eller overgrep, samtidig kan barn bli bestukket

og truet til stillhet av sine omsorgspersoner. Ofte kan barna være så lojale ovenfor sine omsorgspersoner at de velger å ikke si noe. Samtidig kan barn forsøke å tildekke hvor dårlig de egentlig har det, ovenfor seg selv og andre rundt dem. Dette er faktorer som gjør det utfordrende å fremlegge en fullstendig oversikt over barn som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet (Killén, 2021).

Thoresen og Hjemdal gjennomførte i 2014 en nasjonal forekomststudie av psykisk, fysisk og seksuell vold i et livsløpsperspektiv. I deres undersøkelse var det 2435 kvinner og 2092 menn i alderen 18 til 75 år som deltok. Deres funn viser til at 49 % av kvinnene som rapporterte voldtekt hadde opplevd dette før fylte 18 år. 10 % kvinner og 3,5 % menn hadde opplevd seksuell kontakt før fylte 13 år. I dette spørsmålet gjaldt seksuell kontakt med en minst fem år eldre person. Median alder for seksuell omgang før 13 år var 8 år. Med seksuell omgang menes det at den seksuelle kontakten innebar gjennomført eller forsøkt inntrenging i skjeden, oralsex eller analsex. En av fire hadde aldri fortalt det til noen. De aller fleste kjente overgriperen, og overgrepene skjedde i mange forskjellige relasjoner. Det kunne være foresatte, familie, slekt, naboer eller andre voksne. En tredjedel av kvinnene og en tiendedel av mennene hadde opplevd former for seksuelt overgrep i løpet av livet før fylte 13 år. Dette innebærer voldtekt, beføling ved bruk av makt eller trusler, press til seksuelle handlinger, overgrep, rusrelaterte overgrep og/eller andre seksuelle krenkelser (Thoresen & Hjemdal, 2014). 33% menn og 27,7% kvinner hadde opplevd mindre alvorlig fysisk vold fra foresatte i barndommen. Mindre fysisk alvorlig vold innebærer lugging, slag med flat hånd og klyping. Like mange kvinner (4,9%) og menn (5,1%) hadde opplevd alvorlig fysisk vold fra foresatte i barndommen, det vil si slag med knyttneve, spark og/eller at de ble banket opp. Noen flere kvinner (15,4%) enn menn (11,2%) opplevde psykisk vold fra foresatte i barndommen. Like mange menn (10%) som kvinner (9,9%) opplevde fysisk vold mellom foreldrene i barndommen (Thoresen & Hjemdal, 2014).

UEVO-studien fra 2019 er en nasjonalt representativ undersøkelse av omfanget av volds- og overgrepserfaringer og omsorgssvikt i oppveksten blant ungdom i alderen 12-16 år. Det er nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress på oppdrag fra Barne- og familiedepartementet som har gjennomført studien for å få økt kunnskap om omfanget av vold og seksuelle overgrep blant unge (Hafstad & Augusti, 2019). Det var 9240 ungdommer i alderen 12-16 år som deltok. Undersøkelsen viser at voldshendelser i barndommen sjeldent skjer isolert. Deres funn viser til at over halvparten som hadde vært utsatt for fysisk vold, også hadde vært utsatt for psykisk vold. Jentene hadde i større grad enn guttene vært utsatt for flere typer vold. 1 av 5 hadde opplevd psykisk vold fra foreldre. 1 av 4 av dem som har opplevd overgrep, oppga en forelder. Omtrent 1 av 6 oppga at de ikke hadde noen å snakke med. Bare 1 av 5 som er eller har vært utsatt for vold og overgrep fortalte at de hadde vært i kontakt med hjelpeapparatet som for eksempel rådgiver, psykolog, helsesykepleier eller lege. Deres rapport konkluderer med at barn og unge er for dårlig beskyttet mot vold og overgrep. De fleste som har opplevd en type vold har også opplevd andre former for vold eller overgrep, og ifølge deres rapport er jenter mer utsatt enn gutter (Hafstad & Augusti, 2019). Basert på Hafstad og Augusti (2019) sin undersøkelse har en koordineringsgruppe ledet av Bufdir bestående av Trommald et al. (2020) estimert at 45.000 barn opplever alvorlig fysisk vold, 170.000 barn opplever fysisk vold, 200.000 barn opplever gjentatt psykisk vold og 70.000 barn opplever seksuelle overgrep. I januar 2020 bodde det totalt 1 118 608 personer under 18 år i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2020). Tallene viser oss at omfanget av omsorgssvikt i Norge er stort. Samtidig konkluderer Reinart et al. (2018)

gjennom en rapport for Folkehelseinstituttet at «det virker åpenbart at svært mange barn som er utsatt for omsorgssvikt, ikke fanges opp av hjelpeapparatet» (Reinar et al., 2018, s. 16).

2.1.3 Konsekvenser som følger av omsorgssvikt

Det er flere forskningsartikler som peker på store negative konsekvenser som følger av omsorgssvikt. Som tidligere referert til, har Thoresen og Hjemdal (2014) undersøkt konsekvensene av psykisk, fysisk og seksuell vold i et livsløpsperspektiv. Deres funn viser til at flere former for og desto alvorlige grad av omsorgssvikt, desto større konsekvenser vil det ha for barnets psykiske helse og sosiale fungering. I denne delen vil Kvello (2015) sine fire hovedområder for konsekvenser som følger av omsorgssvikt bli gjort rede for. Disse fire hovedområdene omhandler kognitiv utvikling, emosjonell kompetanse, psykiske lidelser og psykiske vansker, og lek og kompetanse. Det kan være nyttig for ansatte i skolen å ha kunnskap om disse fire hovedområdene for bedre å kunne legge til rette for elevens faglige og sosiale utbytte i skolen. Samtidig handler det om å ha kunnskap om elevens utfordringer og hvilke konsekvenser som hører med. Likevel er det nødvendig å være bevisst på at det er høy forekomst av overlapping mellom ulike former for omsorgssvikt som betyr at også konsekvensene av omsorgssvikt vil være overlappende og vidtfavnende (Kvello, 2022).

Den første er kognitiv utvikling, som omhandler utvikling av sentralnervesystem og hjerne. Hjernens utvikling er både omsorgs- og erfaringsavhengig, og derfor påvirker kvaliteten på omsorgen mellom omsorgspersonene og barnet utvikling av sentralnervesystem og hjerne. Hjernen vil gjennom erfaringer forme seg, som vil si at den er tilpasningsdyktig og lar seg forme ut fra miljøet den er en del av. Dersom barnet opplever mye frykt, vil det sette spor i hjernen og sentralnervesystemet vil påvirke hvordan man håndterer stress og trusler. Hos et barn som er utsatt for omsorgssvikt kan hjernen få for lite samspillregulering som vil kunne føre til at hjernen ikke utvikler seg i tilstrekkelig grad og ikke når det nivået som forventes ut fra alder. Det vil si at barn som er utsatt for omsorgssvikt kan få utviklingsforsinkelse og derfor forsinket kognitiv og språklig utvikling. Det påvirker også langtidshukommelsen, arbeidsminne, selvregulering, evne til problemløsning, planlegging og gjennomføring av oppgaver, og regulering av atferd. Hjernelaterte vansker og språklig kompetanse kan føre til at omsorgssviktede barn har ulike former for lærevansker, svake skolefaglige prestasjoner og lav skolemotivasjon (Kvello, 2015). Helgeland og Kjørstad (2008) peker også på at elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet kan prestere svakt på skolen da de bruker mye krefter på den vanskelige situasjonen de er i, slik at det blir mindre krefter igjen til skolearbeid.

Den andre gruppen av konsekvenser som følger av omsorgssvikt er emosjonell kompetanse. Emosjonell kompetanse inkluderer å oppdage, forstå sine egne og andres emosjoner, håndtere og regulere sine egne og andres emosjoner (Kvello, 2015). Omsorgspersonene til barnet har en sentral rolle for hvordan barnet skal lykkes i å utvikle ferdigheter i emosjonsregulering, som inngår som en del av det videre begrepet emosjonell kompetanse. Emosjonsregulering er individets strategier til å tilpasse emosjonelle reaksjoner slik at den er hensiktsmessig og akseptert i den situasjonen personen befinner seg i. Svak emosjonell kompetanse kan ofte innebære svak sosial kompetanse da emosjonell kompetanse er en av de viktigste komponentene i forståelse av andres atferd. Barn utvikler emosjonell kompetanse fra fødsel til ung voksen alder og

har betydning for barn og unges utvikling (Kvello, 2015). Barn som blir utsatt for omsorgssvikt har økt risiko for å utvikle dårlig emosjonsregulering da omsorgsutøvelsen blir mangelfull og barnet ikke stimuleres bredt og godt nok. Dette kan føre til langvarige konsekvenser som eksempelvis psykiske lidelser som angst, depresjon, atferdsvansker, samt svak håndtering av traumer. Sistnevnte kan føre til bipolar lidelse og personlighetsforstyrrelser i voksen alder (Teisl & Cicchetti, 2008).

Den tredje gruppen av konsekvenser Kvello (2015) peker på omhandler psykiske lidelser og psykiske vansker. Det regnes som psykiske lidelser når symptomene er så store at man kan få en diagnose som eksempelvis ADHD, angst eller depresjon (Idsøe & Idsøe, 2012). Barnets psykiske problemer og lidelser har nær sammenheng med den omsorgssituasjonen de er i (Killén, 2019). Det er økt sannsynlighet for å utvikle psykiske lidelser som angst, depresjon, selvmordstanker, selvskading og spiseforstyrrelser dersom man lever i vanskelige hjemmeforhold. Lavt selvbilde, skam, atferdsvansker og rusmiddelbruk er også noen av de mest vanlige konsekvensene av omsorgssvikt innenfor denne gruppen (Kvello, 2015). Reinart et al. (2018) skriver i sin rapport at depresjon kan ha en sammenheng med omsorgssvikt og vanskjøtsel. Kvello (2015) viser til at jenter ofte utvikler emosjonelle vansker og gutter ofte utvikler atferdsvansker. Emosjonelle vansker er psykiske vansker som for eksempel nedstemthet, engstelse eller tristhet. Det er flere med emosjonelle vansker som i perioder også har atferdsvansker, utagerende atferd som norm- og regelbrudd og aggresjon. Emosjonelle vansker er i en del tilfeller utløst av belastende livshendelser som blant annet omsorgssvikt. Barn som er engstelige er ofte utrygge og gjør mye for å skjule seg. De kan utvikle unnvikende strategier i sosiale settinger (Idsøe & Idsøe, 2012).

Den fjerde gruppen omhandler lek og sosial aksept. Flere i denne gruppen faller utenfor lek da de ofte har utviklet svak lekekompetanse, har liten tilgang til egen fantasi, er svake i frilek og tar lite initiativ. Ofte kan disse barna leke med yngre barn der de kan fremstå som mer dominerende. De er gjerne lite spontane, og emosjonene de viser anses som avvikende (Kvello, 2015). Det kan være utfordrende for barn i vanskelige livssituasjoner å utforske verden gjennom lek dersom de mister trygghetsfølelsen sin og er på konstant utkikk etter faresignaler. Dette kan hindre utvikling av et godt selvbilde og motivasjon (Idsøe & Idsøe, 2012).

2.2 Skolen i arbeidet for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet

I denne delen av oppgaven vil skolens- og lærerens rolle i arbeidet for elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet bli gjort rede for. Det handler blant annet om hvilke tegn og signaler pedagoger i skolen kan observere, lærer-elev-relasjon, tilpasset opplæring og samarbeid med hjemmet og tverrfaglige instanser.

Å begynne på skolen er en viktig overgangsfase i barns liv da barnet møter et nytt miljø som skal legge til rette for videre læring og utvikling. Denne overgangen kan også gjøre barnet mer sårbart, da skolen stiller nye og andre forventninger, og utfordrer den kompetansen barnet allerede har (Nilsen, 2019). Mange barn kommer til skolen med et stort behov for å få støtte i sin utviklingsprosess. Med tanke på at flere elever får mangelfull omsorg og oppfølging fra sine omsorgspersoner, vil flere elever ha et større behov for mer tilpasset oppfølging enn andre elever i skolen (Drugli, 2008). Kvello (2022) skriver at hovedoppgaven til pedagoger i skolen er å oppdage barn som er utsatt

for overgrep og krenkelser, og å sikre dem hjelp ved å sende bekymringsmeldinger til barnevernstjenesten. Problemstillinger knyttet til omsorgssvikt kan være utfordrende å håndtere med bakgrunn i at pedagoger ikke blir godt nok forberedt på å håndtere disse utfordringene gjennom sin utdanning. I enhver klasse kan det være barn som står i fare for å utvikle seg skjevt, de er derfor avhengig av at voksne ser dette og er villige til å hjelpe dem (Drugli, 2008). Ifølge Opplæringsloven § 15-3 (1998) skal ansatte i skolen være oppmerksomme på forhold som kan føre til tiltak fra barnevernstjenesten. Dersom ansatte i skolen får mistanke om at en elev blir utsatt for omsorgssvikt, har man ifølge Opplæringsloven § 15-3 (1998) plikt til å melde fra til barnevernstjenesten. Dette skal gjøres dersom det er grunn til å tro at et barn blir utsatt for mishandling, alvorlige mangler ved den daglige omsorgen, eller utsatt for annen alvorlig omsorgssvikt. Når det er grunn til å tro at et barn har en alvorlig sykdom som ikke undersøkes eller behandles, når et barn med nedsatt funksjonsevne ikke får dekket sitt særskilte behov eller når barn viser alvorlige atferdsvansker skal ansatte i skolen melde fra til barnevernet. Taushetsplikten skal ikke komme til hinder for å melde fra dersom ansatte i skolen har grunn til å tro at elever blir utsatt for omsorgssvikt (Opplæringsloven, 1998, § 15-3).

Lærere og annet pedagogisk personale kan ha nytte av å forstå konsekvensene av ulike typer belastninger og traumer, da dette kan påvirke elevenes væremåte i skolen samt at det kan ha betydning for elevenes faglige og sosiale utvikling og utbytte av ordinær opplæring. Dersom det er nødvendig, kan skolepersonalet kontakte og bruke ekstern støtte og kompetanse for å få veiledning i vanskelige saker (Idsøe & Idsøe, 2012). Drugli (2008) peker på at det ofte kan være manglende kunnskap og innsikt hos skolepersonalet som arbeider med elever som lever i en bekymringsfull omsorgssituasjon. Dette peker også Kvello (2022) på, han skriver at mange profesjonelle som jobber med barn ikke får tilstrekkelig med fagkunnskap i sin grunnutdanning til å kunne avdekke om barn er utsatt for ulike former for omsorgssvikt. Mange vil derfor kunne ha behov for etter- og videreutdanning for å opparbeide seg tilstrekkelig med kompetanse til å verne om barn og unge (Kvello, 2022). Det er skolen som bør legge til rette for kompetanseheving i personalgruppen dersom dette er nødvendig.

2.2.1 Hvilke tegn og signaler kan observeres av pedagoger i skolen?

Ansatte i skolen bør være oppmerksomme på signalene elevene sender dersom barnet gir uttrykk for at det ikke har det bra. Dersom de voksne ikke er forberedt på disse signalene, kan barna resignere når det gjelder troen på at noen kan hjelpe. Det er derfor viktig som pedagog i skolen å være oppmerksomme på hvilke tegn eller signaler man skal være ekstra observante på (Drugli, 2008). Reinart med flere (2018) sin rapport peker på at ansatte i skolen har en stor mulighet til å oppdage tegn på omsorgssvikt fordi de ser barn og ungdommer daglig over tid. Elever kan sende ut ulike signaler som viser til at eleven ikke har det bra hjemme. Signalene kan være utfordrende å se, tolke og registrere. Dette fordi at signalene kan være lite entydige og diffuse eller ikke-verbale signaler. Noen ganger kan signalene fra elevene være tydelige. Dette kan komme frem i samtale med eleven, eller ved at man ser eleven opptre uvanlig i en situasjon. Disse signalene kan være vanskelig å fange opp, eller at de blir mistolket (Drugli, 2008). Forsinket språkutvikling kan ses i sammenheng med omsorgssvikt, da det muligens er mer vanlig blant omsorgssviktede barn enn andre barn (Reinart et al., 2018). Dette kan være en konsekvens av å leve i en hverdag med mindre oppfølging enn det man har behov for (Drugli, 2008).

Drugli (2008) peker i likhet med Kvello (2015) på at elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet har økt risiko for å utvikle en utagerende atferd. Barn som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet er gjerne forvirrede, angstfylte og maktesløse. De bruker enormt med krefter på å mestre og å overleve en hverdag fylt med utrygghet (Killén, 2021). De tar gjerne på seg en rolle som bråkmakere, kan bli svært asosiale og utvikler lett et negativt selvbilde. For å overleve bruker de mestrings- og overlevelsestrategier som kan forstås som en type atferd de velger å benytte seg av for å håndtere livshendelser som er utfordrende. Dermed er det en økt risiko for å utvikle ulike typer atferdsproblemer (Drugli, 2008). Utagering som en overlevelsestrategi kan være lettere å få øye på i skolesammenheng da den viser seg som en aggressiv atferd. Det skal gjerne ingenting til for å utløse sinne hos dette barnet. Det kan eksempelvis være at et blick blir feiltolket, irritere andre for deretter å angripe for å forsvare seg. Andre barn kan bruke overdreven tilpasning som overlevelsestrategi. Det vil si at barnet forsøker å tildekke hvor dårlig de har det ved å oppføre seg på en måte som behager de voksne for å forhindre at det oppstår situasjoner de ikke har kontroll over (Killén, 2021). Helgeland og Kjønstad (2008) peker på at noen elever kan være svært flinke og iherdige selv om hjemmeforholdene er vanskelige. Dette kan være en strategi de bruker for å unngå uønsket oppmerksomhet. Noen kan være passive og tilbaketrukne, og bruker dette som en overlevelsestrategi. De bruker kanskje sine ressurser på bearbeidelse, er triste og kan være selvdestruktive (Killén, 2021). De unnviker sosiale sammenhenger og utvikler derav unnvikende strategier. Noen barn kan ta på seg en rolle som klovn eller sjarmtroll. Dette er en mestringsstrategi som sørger for at fokuset er på dem. Noen barn kan også vise atferd og ferdigheter som ligger langt over det man kan forvente ut fra deres alder. Disse barna kan ta på seg omsorgsrollen overfor sine foresatte. De tar mye ansvar for å få familien til å fungere, og fungerer gjerne som familiens alibi. Disse barna passer ofte på andre før seg selv (Drugli, 2008). Barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep kan utvikle en sterkt seksualisert atferd ved at barnet har lært å behage den voksne og få respons. Dette er noe som kan oppdages i skolen gjennom eksempelvis lek med andre (Killén, 2021). Det er viktig at lærere er oppmerksomme på elever som møter uregelmessig på skolen, har fysiske tegn på mishandling, viser atferd utenom det vanlige, har smerter som ikke kan forklares, kommer på skolen trøtt og uopplagt, samt andre faresignaler om forholdene hjemme (Helgeland & Kjønstad, 2008).

2.2.2 Lærerens rolle

Lærere som ser elever fem dager i uken har en unik mulighet til å oppdage elever som blir utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. I skolen er derfor læreren en betydningsfull voksen som kan hjelpe elever som lever i sårbare situasjoner (Killén, 2021). I denne delen av oppgaven vil lærerens rolle i arbeidet med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet bli gjort rede for. Det handler om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev, og tilpasset opplæring for best mulig utbytte av ordinær opplæring. Teori om hva læreren kan gjøre ved bekymring for en elevs hjemmesituasjon vil også bli presentert.

2.2.2.1 Relasjon mellom lærer og elev

Tidligere forskning på området viser at en positiv relasjon mellom lærer og elev er viktig for elevenes trivsel på skolen, deres læringsutbytte og deres sosiale utvikling og fungering i skolen (Drugli, 2012; Hughes & Kwok, 2006; Quin, 2017). For å oppnå gode relasjoner til elever bør man som lærer se og anerkjenne den enkelte eleven, vise at du bryr deg og tar affære dersom det er noe i skole- eller hjemmesituasjonen som preger

eleven (Witteck, 2018). Ifølge Eriksen og Lyng (2018) er det hensiktsmessig at læreren prioriterer å bygge relasjoner til elever. Det vil si å sette av tid til å snakke med og bli kjent med elevene, både i og utenfor klasserommet. Det handler om å prioritere, stille gode spørsmål og lytte. Det handler også om evnen til å se og forstå barnet, leve seg inn i hvordan barnet har det, og kommunisere med barnet på en respektfull og ivaretagende måte (Eriksen & Lyng, 2018). Dersom barn som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet skal kunne få hjelp, bør læreren ha et åpent sinn, god mentaliseringsevne og ha et positivt følelsesmessig engasjement. Det handler om å trygge, se og lytte til barnet. Samtidig handler det om å være engasjert, omsorgsfull og forutsigbar. Elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet kan ha behov for forutsigbare rutiner, bli sett med anerkjennelse og glede, og hjelp til å regulere sine emosjoner (Killén, 2019).

Lærere har ulike forutsetninger for å skape gode relasjoner til elever, for noen lærere vil dette komme naturlig, men for andre vil dette være krevende. Det finnes ingen oppskrift for hvordan man skal gjøre dette, men ved å inneha et positivt elevsyn, forsterke det positive fremfor det negative og ved å prioritere relasjonsarbeid kan man lykkes (Eriksen & Lyng, 2018). Likevel kan det være krevende å bygge tillit til barn som har opplevd mange svik i livet. Dette fordi at de forventer å bli sviktet. Det tar tid for barn som har levd i vanskelige omsorgssituasjoner å tro på at de kan være trygge. De kan utvikle tilknytningsstrategier for å ta vare på både seg selv og de foresatte. Ved å formidle at man bryr seg gjennom å møte barnet der det er, kan man få gode svar, men barnet må bli godt kjent med læreren før barnet tør å fortelle om det som kan være vanskelig å sette ord på. Dette krever tålmodighet, tid og utholdenhet (Killén, 2019).

En støttende relasjon til en lærer eller en annen voksen i skolen kan være en beskyttende faktor mot å utvikle vansker da læreren kan være den betydningsfulle voksne som bidrar til at eleven får styrke til å mestre hverdagen. Dette kan eksempelvis gjelde for elever som er eller har vært utsatt for omsorgssvikt i hjemmet (Moen, 2016). Dersom lærere fremmer positive relasjoner vil elevenes emosjonelle, sosiale og faglige behov kunne bli møtt. Elevene har ulike behov som må møtes for at de skal kunne fungere godt i skolen, i ulike læringsaktiviteter og for at elevene skal trives i skolen. Det handler om å se hele eleven. Det vil si at læreren bør kunne se og tolke signaler når en elev ikke har det bra, og møte eleven der hen trenger og bli møtt. Det kan for eksempel være at en elev kommer trist på skolen og trenger nærhet fra en voksen. Barn kan ha flere mestrings- og overlevelsesstrategier som gjør at utfordringene i hjemmet blir vanskelige å oppdage. Ofte blir ikke disse signalene plukket opp, eller så kan de bli mistolket. Dersom man kjenner barnet godt, desto mer vil man bli i stand til å avdekke en eventuell situasjon med omsorgssvikt. For elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet vil en nær og positiv relasjon til læreren kunne føre til en bedre faglig og sosial utvikling i skolen ved at eleven føler seg trygg og verdsatt (Drugli, 2012).

2.2.2.2 Tilpasset opplæring

Elever som lever i vanskelige hjemmeforhold, viser ofte svake prestasjoner i skolefag enn det som forventes ut fra deres alder. Dette kan ha en sammenheng med at elever som lever i vanskelige hjemmeforhold bruker mye av kreftene sine på å overleve en dag fylt med utrygghet, slik at det blir lite krefter og tid igjen til skolearbeid og samhandling med medelever (Helgeland & Kjørstad, 2008). Det er derfor viktig at læreren tilpasser undervisningen til elevenes forutsetninger for å gi elevene likeverdige muligheter til læring og utvikling. For å kunne gjøre dette, må lærerne ha innsikt i elevenes behov,

gode relasjoner og ha profesjonell dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig som læreplanverket gir felles mål for elevenes læring, handler det og om læring for elever med svært varierende forutsetninger. Det er viktig at skolen tar hensyn til den enkeltes evner og forutsetninger for å oppnå et godt læringsutbytte. Det vil si at tilpasset opplæring er viktig for at elevene får ta del i gode læringsprosesser (Nilsen, 2019). Opplæringsloven (1998) legger til grunn det prinsippet at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (§ 1-3). Tilpasset opplæring er et grunnleggende og overordnet prinsipp som omfatter alle elever, det inkluderer også de med særlige vansker eller særlige evner på ulike områder. De må få møte utfordringer som de kan strekke seg mot, men disse må være realistiske i henhold til deres forutsetninger (Nilsen, 2019). Lærere bør være aktive og engasjerte, følge opp elevene tett, og se elevene sine læring og utvikling. Læreren bør også være kreativ og spontan i møte med elever sine ulikheter (Haug, 2012). Ved å tilpasse undervisningen til de ulike elevenes forutsetninger kan skolen sikre at elevene får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Når man tilpasser undervisningen så skal dette i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet. Det vil si å gi en variert og allsidig opplæring som flest mulig elever kan dra nytte av. Det kan være ulike arbeidsformer, bruk av læremidler, pedagogiske metoder, organisering, i arbeidet med læringsmiljøet, vurdering og læreplaner. Dersom noen elever trenger tilrettelegging utenfor det ordinære tilbudet, har de krav på spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tilpasset opplæring er et grunnlag for at elevene skal kunne føle seg inkludert både sosialt og faglig. Utfordringer kan knyttes til tilrettelegging av fag, organisering og metoder slik at hver enkelt elev får best mulige læringsvilkår. Tilrettelegging og tilpasning av undervisning er en kontinuerlig prosess som trenger oppfølging og endring etter hvert som skoleåret gir nye erfaringer (Spurkeland, 2011).

2.2.2.3 Ved bekymring for en elevs hjemmesituasjon

Dersom man er bekymret for en elevs hjemmesituasjon skal man ta dette på alvor. Man trenger ikke å starte en utredning selv, men det kan være hensiktsmessig å undersøke bekymringen nærmere ved å kartlegge alvoret i situasjonen og omfanget før en eventuelt går videre til andre instanser (Drugli, 2008). Ved mistanke om omsorgssvikt i hjemmet kan man vurdere å gå videre med bekymringen til en kollega eller nærmeste overordnede for å diskutere bekymringen. Man kan også ringe vakttelefonen til barnevernstjenesten og fremlegge saken anonymt for å få råd dersom man er i tvil (Kvillo, 2022). Hvis signalene er såpass tydelige, skal dette tas opp med skolens ledelse, og deretter følge skolens rutiner for å melde bekymring til aktuelle instanser (Idsøe & Idsøe, 2012). Øverlien (2015) skriver at det er politiet eller barnevernet som utreder om et barn blir utsatt for omsorgssvikt etter at skolepersonalet har meldt fra sin bekymring. Kjennskap til hvordan de ulike etatene jobber, kan gi den støtten og tryggheten lærere trenger for å stå i vanskelige situasjoner (Glavin & Erdal, 2018). Dette vil bli ytterligere utdypet i delkapittel 2.2.4.

2.2.3 Samarbeid mellom skole og hjem

Ifølge Kunnskapsdepartementet overordnet del (2017) har skolen et overordnet ansvar for å legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid. Et godt samarbeid mellom skole og hjem kan bidra til at skolen bedre kan legge til rette for elevens læringsmiljø og bedre støtte for elevens danning, læring og utvikling. Det er fordi at gjennom samtaler med hjemmet vil læreren kunne få innsikt i elevens behov i skolen, da det gjerne er de som kjenner barnet sitt best (Spurkeland, 2011). Det er skolen som skal legge til rette for at

de foresatte får nødvendig informasjon og gi de mulighet til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag. Likevel er dialogen mellom skole og hjem et gjensidig ansvar, og skolen skal ta hensyn til at ikke alle elever har samme mulighet til å få hjelp og støtte i hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Dersom skolepersonalet har bekymring knyttet til en elevs hjemmesituasjon, vil det være naturlig å drøfte denne bekymringen med de foresatte i første omgang. Under en slik samtale må man redegjøre for grunnlaget for bekymringen og avklare om de foresatte oppfatter situasjonen som bekymringsfull (Glavin & Erdal, 2018). Det kan være utfordrende å sette navn på bekymringen overfor foresatte da angsten for å ta feil gjør seg gjeldende. I tillegg kan læreren tenke at dersom man drøfter sin bekymring overfor foresatte kan dette forhindre etablering av et godt samarbeid. Dersom man unnlater å ta opp sin bekymring så godtar man deres fortelling som en realitet. Det vil si at man ikke samarbeider med de foresatte på en måte som gir muligheter for endring og vekst. Man svikter også barnet ved å bagatellisere bekymringen (Killén, 2021). Killén (2021) mener at det er en faglig-etisk forpliktelse å formidle bekymring til foresatte. I tillegg sier FN sin barnekonvensjon at det er barnets beste som skal være den viktigste faktoren, og et grunnleggende hensyn (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3). Dette er noe læreren bør ta i betraktning når hen går gjennom egne følelser og holdninger til bekymringen. Ved å vise respekt, omsorg og engasjere seg positivt i de foresatte og barnet, blir det ikke så ille å ta feil, og samtidig kan foresatte bli mer samarbeidsvillige. I tillegg bør læreren være klar over grunnlaget for bekymringen. De foresatte kan være engstelige for å miste barnet sitt, eksponere seg eller bli fordømt. De kan også være redde for hva det betyr for dem, hva andre vil si og om de blir anmeldt, som fører til at de etablerer strategier som å bagatellisere eller benekte situasjonen. Et aktivt samarbeid mellom skole og hjem i saker som omhandler omsorgssvikt kan føre til at de foresatte blir i stand til å erkjenne at de utsetter barnet sitt for omsorgssvikt, og at det er de som er ansvarlige for den situasjonen barnet er i (Killén, 2021). I samtale med foresatte bør man ifølge Glavin og Erdal (2018) være konkret og direkte, og undersøke om de foresatte har vurdert å søke hjelp. Dersom læreren og skoleledelsen har en alvorlig bekymring knyttet til barnets hjemmeforhold må de foresatte bli informert om skolens meldeplikt til barneverntjenesten (Glavin & Erdal, 2018).

2.2.4 Tverrfaglig samarbeid med andre instanser

Et tverrfaglig samarbeid i skolen betyr at flere yrkesgrupper på tvers av faggrensene samarbeider for å nå et felles mål. Tverrfaglig samarbeid er ikke et mål i seg selv, men heller en metode man bruker for å nå de målene man har i arbeidet med barn og unge i de forskjellige kommunene (Glavin & Erdal, 2018). For elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, er et godt tverrfaglig samarbeid og deling av informasjon en forutsetning for å kunne forebygge, avdekke og følge opp elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet (NOU, 2017: 12). Dette fordi at eleven kan være kjent av ulike instanser som eksempelvis barnevern, psykologisk pedagogisk tjeneste, helsestasjoner og politiet, og gjennom de forskjellige opplysninger og observasjoner kan instansene komme frem til en helhetsvurdering av elevens situasjon (Killén, 2019). Et tverrfaglig samarbeid mellom ulike instanser, eleven og hjemmet, vil kunne bidra til å sikre og styrke oppvekstmiljøet for eleven (Glavin & Erdal, 2018).

Et godt tverrfaglig samarbeid vil kunne være en støtte for lærerne når de står overfor belastede saker som omhandler omsorgssvikt. Samtidig kan et tverrfaglig samarbeid føre

til at yrkesgruppene blir mer synlig overfor hverandre, og ved å hjelpe hverandre med sin kompetanse på området kan dette skape mer positive holdninger på tvers av yrkesgruppene (Glavin & Erdal, 2018). Jevnlige samarbeidsmøter vil kunne føre til at de ulike instansene får bedre kjennskap til hverandre, som vil legge et grunnlag for et godt tverrfaglig samarbeid (Helgeland & Kjørstad, 2008). Samtidig vil instansene som arbeider med barn og unge gjennom det tverrfaglige samarbeidet kunne bygge opp hverandre sin kompetanse og øke kunnskapsnivået blant de ulike yrkesutøverne. Dette kan bidra til å skape bedre kvalitet på den hjelpen barnet og dets familie får tilbudt. Selv om plikten til å samarbeide på tvers er nedfelt i lovverket betyr det ikke at dette gjennomføres i praksis (Glavin & Erdal, 2018). Taushetsplikt, opplysningsplikt, opplysningsrett og avvergeplikt kan skape en rekke utfordringer blant annet fordi det er ulike oppfatninger av regelverket. Ulik forståelse av praktisering av reglene kan være til hinder for å gi elever som er utsatt for omsorgssvikt et godt nok tilbud. Samtidig kan det skape utfordringer at de ulike tjenestene ikke kjenner godt nok til hverandres arbeidsområder (NOU, 2017: 12).

Barnevernet vil være en uunnværlig samarbeidspartner ved bekymring rundt en elevs hjemmesituasjon. De har som hovedoppgave å forebygge og sikre at barn og unge får nødvendig hjelp dersom de lever i vanskelige forhold som kan skade deres helse og utvikling. Barnevernet er derfor avhengig av at de som har bekymring og kjenner til barnet eller hjemmets situasjon melder ifra (Glavin & Erdal, 2018). Skolepersonalet skal uten hinder av taushetsplikten gi opplysninger til barnevernet dersom det foreligger grunn til å tro at en elev er utsatt for alvorlig omsorgssvikt i hjemmet. Dette inkluderer ikke at barnet lever i forhold som ikke er optimale, men plikten inntreer ved alvorlige tilfeller der barnet tar vesentlig skade. Det kan eksempelvis være mishandling, at eleven ikke får dekket sine særskilte behov for opplæring eller behandling, vedvarende alvorlige atferdsvansker, ved alvorlige overgrep eller at den daglige omsorgen har alvorlige mangler. Når skolepersonalet har sendt sin bekymringsmelding skal barnevernet innen en uke foreta en vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2012). Melderer har informasjonsplikt til barnevernet dersom barnevernet henvender seg for mer informasjon. Dersom bekymringen ikke er åpenbar grunnløs, har barnevernet plikt til å gi noen opplysninger til den som har gitt meldingen. Dette kan bidra til å bygge opp et tillitsforhold til samarbeidende instanser. Det kan være om saken blir undersøkt, henlagt eller om de følger opp saken videre. Barnevernet har likevel ingen plikt til å gi opplysninger om hvilke tiltak som er, eller kan bli, iverksatt (Glavin & Erdal, 2018). Barnevernet har ikke informasjonsplikt til skolen og på grunn av deres taushetsplikt vil informasjonen være avgrenset til det de mener læreren har behov for å vite for å kunne følge opp eleven best mulig (Helgeland & Kjørstad, 2008). Erfaringer med samarbeid med barneverntjenesten tilsier at skolepersonalet opplever at de ikke alltid får nødvendig informasjon i saker som er meldt til barnevernet (Glavin & Erdal, 2018). Wittek (2018) fant i sin casestudie at noen elever kan havne i vanskelige situasjoner da taushetsplikten innad i etater gjør det utfordrende å samarbeide til barnets beste.

2.3 Oppsummering av kapitlet

Problemstillingen i oppgaven er som nevnt: «Hvilken kompetanse har lærere til å møte elever som blir utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, og hvordan bruker læreren denne kompetansen i møte med elevene i skolehverdagen?». Jeg har i dette kapitlet vært innom ulike former for omsorgssvikt, omfanget av omsorgssvikt, konsekvenser og hvilke tegn man kan se etter. Dersom man ser de ulike delene i sammenheng med hverandre,

bidrar disse til å belyse viktigheten av at lærere innehar kunnskap og kompetanse om omsorgssvikt. Jeg har også vært innom skolens- og lærerens rolle i en situasjon der det er mistanke om, eller at en elev er, utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Det handler i hovedsak om å samarbeide med kollegaer, hjem og andre instanser dersom man har en bekymring, samt hvordan læreren kan bruke sin kompetanse til å verne om barn i en sårbar situasjon. Samtidig har det blitt påpekt at profesjonelle som arbeider med barn ikke har tilstrekkelig kompetanse fra sin grunnutdanning til å verne om barn som er utsatt for omsorgssvikt. Teori om tilpasset opplæring og relasjon mellom lærer og elev er gjort rede for da det er to faktorer som kan være viktige i møte med elever som er utsatt for omsorgssvikt. Det handler om hvordan lærere bruker sin relasjons- og undervisningskompetanse i møte med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. En god lærer-elev-relasjon kan føre til at eleven føler seg trygg og tør å snakke om sin hjemmesituasjon. Konsekvenser som kan følge av omsorgssvikt, vil kunne påvirke elevens læringsutbytte i skolen. Det er derfor hensiktsmessig at læreren er kjent med hvilke konsekvenser omsorgssvikt kan ha i en elevs hverdag for å bedre kunne tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger for læring og utvikling. Det teoretiske rammeverket som er presentert her baserer seg på funnene gjort i analyseprosessen, og har derfor betydning for oppgavens diskusjon i kapittel fire.

3 Forskningsmetode

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for metodiske valg og anvendte metoder i denne studien. Forskningsmetode er en fremgangsmåte vi benytter oss av for å besvare problemstilling, få økt kunnskap eller svar på spørsmål. En viktig del av forskningsprosessen går ut på å velge en forskningsmetode som på best mulig måte kan hjelpe forskeren med å få svar på spørsmålene som blir belyst (Kleven & Hjordemaal, 2018). Samtidig er det viktig å være transparent gjennom hele prosessen for forskningens pålitelighet. Målet med å være transparent er at lesere skal få innblikk i hva som er gjort og hvorfor for å kunne ta stilling til forskningens kvalitet (Tjora, 2021). Innledningsvis vil oppgavens vitenskapelige forankring, forforståelse og kvalitativt forskningsintervju bli gjort rede for. Videre vil valg rundt forskningsprosessen, samt koding og analysering bli beskrevet. Avslutningsvis vil kvaliteten i forskningen og etiske betraktninger bli presentert.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

I kvalitativ forskning ønsker man å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør i sitt hverdagsliv, og hvilken opplevelse og mening det har for dem. Kvalitativ forskning har derfor beskrivelse, forståelse og mening som sentrale begreper (Postholm & Jacobsen, 2021). Thagaard (2018) skriver at man ønsker å forstå ulike fenomen ut fra informantenes subjektive opplevelse, samt å oppnå en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer. Innenfor vitenskapsteori kalles dette fenomenologi. Det fenomenologiske perspektivet innebærer at man skal forsøke å beskrive individers opplevelser i det daglige liv. Dette vitenskapssynet tar utgangspunkt i individers forståelse av egen situasjon, og oppmerksomheten rettes mot menneskets subjektive oppfatning av verden (Kvale & Brinkmann, 2015). I likhet med Kvale og Brinkmann (2015) skriver også Tjora (2021) at ved intervju som metode basert på et fenomenologisk perspektiv ønsker forskeren å forstå informantens opplevelser samt hvordan informanten reflekterer over dette. Det er viktig at forskeren er åpen for erfaringene til personene som studeres. Man ønsker å oppnå en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer med utgangspunkt i deres subjektive opplevelser (Thagaard, 2018).

I denne oppgaven blir det fenomenologiske perspektivet benyttet ved at det er lærernes subjektive erfaringer med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet som er fokuset. Søkelyset ble også rettet mot å forstå lærerens kompetanse i møte med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet ut fra deres egne perspektiver.

3.1.1 Hermeneutikk

Thagaard (2018) skriver at hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke handlinger gjennom å sette søkelys på et dypere meningsinnhold. En slik tilnærming vektlegger at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Prinsippet er at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen det blir studert i. Hermeneutisk perspektiv knyttes til å lese og tolke intervjuetekster der forsker retter oppmerksomheten mot meningen teksten formidler. Målet er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten gjennom en dialog mellom forsker og tekst (Thagaard, 2018).

3.1.2 Forforståelse

I forbindelse med forskning er det viktig å ha et bevisst forhold til egen forforståelse. Det er fordi forskerens forforståelse vil kunne påvirke analyse- og tolkningsprosessen (Nilssen, 2012). Ifølge Nilssen (2012) omfatter ikke forforståelsen utelukkende det teoretiske rammeverket, men også erfaringer, kunnskap, holdninger og verdier til området vi skal studere. Det vi tror på, personlige erfaringer og hvilke verdier vi bekjenner oss til, henger nøye sammen.

I løpet av snart fem år på lærerstudiet har jeg hatt totalt hatt tre timer med undervisning om omsorgssvikt. I løpet av disse timene ble det i korte trekk gjennomgått ulike former for omsorgssvikt, noen tegn man kan se etter, noen konsekvenser som følger av omsorgssvikt, avvergningsplikt, opplysningsplikt og toleransevinduet. Gjennom arbeid som fast vikar og tilkallingsvikar innenfor læreryrket sitter jeg igjen med en oppfatning av at studiet i liten grad har forberedt meg på å møte barn som opplever omsorgssvikt. I praksisperioder har det vært lite til ingen snakk om temaet, noe som har vært overraskende da omfanget av omsorgssvikt som vist til i kapittel 2 viser at det er høye tall på barn som opplever omsorgssvikt. Min forforståelse om temaet kommer derav av det jeg selv har erfart fra læreryrket, og teori og forskning jeg har lest i forkant av og underveis i forskningen. Tjora (2021) skriver at det er viktig å gå ut i felten med faglig eller hverdagslig forutforståelse, men at man må være åpen om denne og være forberedt på å justere forståelsen underveis. For å ikke påvirke resultatene med eget engasjement har jeg forsøkt å opptre så objektivt som mulig. Dette fordi at jeg ønsker å lære så mye som mulig på dette området med bakgrunn i at jeg har den oppfatning av at studiet ikke har forberedt meg i tilstrekkelig grad på å møte barn som lever i hjem preget av omsorgssvikt.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

I denne oppgaven ble det valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju med utgangspunkt i dybdeintervju som metode da jeg anser denne som mest hensiktsmessig for å besvare problemstillingen. Ifølge Dalland (2020) har det kvalitative forskningsintervjuet som mål å innhente kunnskap gjennom å skape mening og forståelse om et tema. Det kan ses på som en relativt fri samtale rundt spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd (Tjora, 2021). Dette er en fleksibel metode som gjør det mulig å få fyldige og detaljerte beskrivelser av det man undersøker (Christoffersen & Johannessen, 2012). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) forsøker det kvalitative forskningsintervjuet å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Et mål er å frembringe informasjon som er beskrivende og fyldig ved å forstå sider ved intervjupersonenes dagligliv, fra deres eget perspektiv. Et annet mål er å få frem betydningen av erfaringer forut for vitenskapelige forklaringer. Thagaard (2018) peker på at intervjuer gir et godt grunnlag for å få innsikt i informanternes erfaringer, refleksjoner, begrunnelser, meninger, oppfatninger og følelser. Ved bruk av dybdeintervju får man mulighet til å innhente spesifikk kunnskap uttrykt med informantens egne ord. Dybdeintervjuet er ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) og Tjora (2021) den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på.

Da det ble benyttet et kvalitativt forskningsintervju i denne undersøkelsen var målet å få bedre forståelse og innsikt i hvordan noen lærere oppfatter sin kompetanse og sine erfaringer i møte med elever utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Det var ønskelig å frembringe et beskrivende perspektiv på læreres egne erfaringer for hvordan man kan møte elevene det gjelder i skolen, med tanke på elevenes faglige- og sosiale utbytte. Et

mål var derfor å få frem og avdekke lærernes subjektive erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg var det ønskelig å få innsikt i lærernes tanker og følelser som kunne bidra til å gi kunnskap om problemstillingen i oppgaven (Dalland, 2020).

3.3 Forskningsprosessen

3.3.1 Valg av informanter

Det ble først gjennomført fire intervjuer med lærere som arbeider i skolen før det ble besluttet at oppgaven krevde mer data. Utvalget ble derfor fem lærere i denne forskningsprosessen. Kravene for å delta i denne forskningen er at man arbeider eller har arbeidet i skolen med godkjent lærerutdanning, samt innehar erfaring med elever utsatt for omsorgssvikt. Informantene ble strategisk utvalgt gjennom kriteriene som er satt for å delta i studien (Tjora, 2021). Dette for å sikre at informantene kan gi god og nyttig informasjon i henhold til problemstillingen.

For å finne aktuelle informanter tok jeg kontakt med bekjente fra forskjellige skoler. Jeg forhørte meg med ulike rektorer for å komme i kontakt med intervjupersoner de mente kunne være aktuelle i denne forskningen. Dette førte til at jeg kom i kontakt med de ulike informantene som bidrar med informasjon i denne oppgaven. Tre av informantene har jeg kjennskap til fra før ved å ha arbeidet som tilkallingsvikar på deres arbeidsplass. En av informantene har jeg noe kjennskap til gjennom å ha vært utplassert i praksis på informantens arbeidsplass gjennom lærerstudiet. Den siste informanten ble jeg tipset om av en bekjent, så denne personen hadde jeg ikke kjennskap til fra tidligere. Samtlige informanter er utdannede lærere, flere har også videreutdanning. En av informantene er også rektor ved en skole, men vil bli omtalt som lærer i oppgaven. Informantene har ulik fartstid i yrket, men alle har arbeidet innenfor skoleverket i minimum 10 år. I tillegg har alle lærerne vært kontaktlærer for elever som er eller har vært utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, og lærerne har dermed kunnskap og erfaringer fra den utfordrende situasjonen som elever er eller har vært i.

3.3.2 Forberedelse til intervjuene

Det ble utarbeidet en intervjuguide som en del av forberedelsene (Vedlegg 2). For å innhente flest mulig erfaringer, opplevelser og refleksjoner fra informantene ble det valgt å utarbeide et semistrukturert intervju. Dette er en fleksibel samtaleform som har målsetting om å forstå informantens perspektiv. Et semistrukturert intervju åpner opp for at informanten kan introdusere tema som forskeren ikke har tenkt ut på forhånd, samt at forskeren kan stille flere spørsmål der det er naturlig. Et semistrukturert intervju har temaer og forslag til spørsmål klare på forhånd, men stilles der de er naturlig og bringes inn (Postholm & Jacobsen, 2021). Intervjuguiden inneholdt de temaene som var ønsket å belyse. Temaene i intervjuguiden var: «Erfaring», «Kompetanse», «I møte med eleven» og «Andre instanser». Spørsmålene ble laget med den hensikt å kunne svare på problemstillingen. I tillegg var tanken at lærerne fritt skulle kunne reflektere over sine egne erfaringer under de ulike temaene som var utgangspunkt for samtalen, og derfor ble det laget åpne spørsmål.

Før jeg begynte utformingen av intervjuguiden leste jeg en del teori om omsorgssvikt og tidligere masteroppgaver om lignende temaer. På denne måten fikk jeg forkunnskap om hvilke spørsmål som kunne være relevant å stille i mitt forskningsprosjekt. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann (2015) som skriver at intervjueren bør ha kunnskaper om de

temaene som tas opp for å være bedre forberedt på de ulike temaene som kan dukke opp underveis i intervjuet.

I forkant av intervjuene ble det sendt inn søknad til Sikt for å kunne få tillatelse til å benytte lydopptaker i forskningsprosjektet. I søknaden til Sikt var følgende vedlagt: intervjuguide, prosjektskisse og samtykkeskjema. Samtykkeskjemaet er basert på en disposisjon utarbeidet av Sikt. I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv med samtykkeskjema som presiserte at deres deltakelse er frivillig, og at informantene har mulighet til å trekke seg både før, under og etter intervjuet (Vedlegg 1). Informantene fikk gjennom samtykkeskjemaet informasjon om forskningens hensikt og formål, at all informasjon om informantene ville bli anonymisert, hvordan deres opplysninger ville bli ivaretatt konfidensielt og hva som skjer med opplysningene etter at forskningen er avsluttet. Informantene ble i tillegg opplyst om at jeg har taushetsplikt. De ble samtidig informert om at datainnsamling og behandling av innsamlede data vil gjøres i henhold til kravene i personopplysningsloven og forskningsetiske prinsipper. Øvrige forskningsetiske betraktninger knyttet til dette vil bli gjort rede for i kapittel 3.4.

Da prosjektet ble godkjent lastet jeg ned nettskjema-diktafon mobilapp. Denne mobilappen er utarbeidet av Universitetet i Oslo som en sikker løsning for datainnsamling. Med diktafon-appen kan man foreta lydopptak på smarttelefon og opptakene blir sendt direkte til Nettskjema sin nettside. Opptaket blir umiddelbart kryptert på telefonen og det er ikke mulig å lytte til opptaket direkte i mobilappen. For å få tilgang til lydopptaket må bruker av nettskjema-diktafon appen logge inn på nettskjema sin nettside med brukernavn og passord (UiO, 2023).

I forkant av intervjuene ble det gjennomført et prøveintervju. Hensikten med prøveintervjuet var å få testet lydopptaker, få endringsforslag til intervjuguide, samt til meg som intervjuer. Dette er i tråd med Thagaard (2018) som skriver at det er viktig med prøveintervjuer slik at vi kan forbedre oss i intervjusituasjoner. Det kan bidra til økt selvtillit under intervjuer slik at oppmerksomheten rettes mot å lytte til det informanten sier, og ikke mot seg selv. Prøveintervjuet ble gjennomført med en som har arbeidet som lærervikar på en skole. I etterkant av prøveintervjuet ble det gitt tilbakemeldinger på utførelsen av intervjuet og formulering av spørsmålene. Prøveintervjuet er kun ment som en test, og derfor ble ikke lydopptaket transkribert, men heller slettet med en gang etter gjennomføring. Prøveintervjuet er derav ikke en del av datamaterialet som blir presentert i denne studien.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Før intervjuet ble informantene påmint om at jeg har taushetsplikt og at all informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Jeg ga også beskjed om at jeg ikke ønsket taushetsbelagt informasjon om tredjeparter under intervjuet. I tillegg informerte jeg informantene om at intervjuet ville ha en varighet på omtrent én time, at jeg kom til å ta notater underveis og at lydopptaker ville bli benyttet. De fikk også beskjed om at lydopptaket ville bli slettet etter transkribering. Informantene ble påmint om at de kunne trekke seg fra studien uten å oppgi grunnlag for dette både før, under og etter intervjuet.

Intervjuene fant sted i et stille grupperom på informantenes arbeidsplass i arbeidstiden, etter deres eget ønske. Dette fordi det kan være mer komfortabelt for informantene å gjennomføre et intervju på et sted de er godt kjent med for å føle seg mer trygg i

intervjusituasjonen (Tjora, 2021). Intervjuene hadde en varighet på mellom 25-90 minutter. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker gjennom nettskjema-diktafon mobilapp. Thagaard (2018) skriver at fordelen med bruk av lydopptaker er at alt som sies blir bevart. Det sørger også for bedre flyt i kommunikasjonen da forsker bedre kan konsentrere seg om informantene som snakker (Tjora, 2021). Samtidig kan man registrere hvordan informanten svarer på spørsmålene, om de engasjerer seg eller er ironiske, tar pauser eller eventuelt nøler med å svare (Thagaard, 2018). Lydopptakeren lå midt mellom oss for å sikre god lyd. Lydopptak med to enheter ble brukt parallelt for å sikre at data ikke ville gå tapt under overføringen til nettskjema sin egen nettside. I tillegg ble enhetene satt i flymodus for at det ikke skulle oppstå forstyrrelser under intervjuet. Underveis ble det også tatt enkle notater for å gi noen hovedpunkter som skulle gjøre det enklere å analysere intervjuet senere (Thagaard, 2018). Samtidig er det relevant å påpeke at det ikke ble tatt mye notater. Dette for å unngå å bli distrauert fra samtalen slik personlig kontakt ble opprettholdt og oppmerksomheten ble rettet mot informanten til enhver tid. Ved å ta få notater underveis kan man gi umiddelbar respons på det informanten sier, observere eventuelle reaksjoner og tolke de kroppslige signalene informanten sender. Det ble heller tatt flere notater etter at intervjuet ble avsluttet for å kunne bruke disse i tolkningen av resultatene (Thagaard, 2018).

3.3.4 Transkribering

Dalland (2020) skriver at transkribering er en vanlig måte å bearbeide intervju på. Gjennom transkribering vil det innsamlede datamaterialet gå fra dagligtale til en mer skriftlig form for å gjøre informasjonen bedre egnet for videre analyse. Det vil også bli lettere å skape en oversikt og en struktur i datamaterialet som er samlet inn (Kvale & Brinkmann, 2015). For å være sikker på å få med alle detaljene fra intervjuene ble transkripsjonene gjort svært nøye før tekstene ble bearbeidet. Dette er i tråd med Tjora (2021) som skriver at det er hensiktsmessig å være detaljert når man transkriberer for å være sikker på å få med alle detaljene i intervjuet.

Informantenes uttalelser ble godt ivaretatt ettersom kvaliteten på lydopptakene var av svært god kvalitet. Intervjuene ble transkribert samme dag som gjennomføringen for å ha intervjusituasjonen friskt i minne. Ord for ord ble skrevet ned da datamaterialet ble transkribert. Dialekter, aksenter og fremmedord ble oversatt til bokmål for å bevare informantenes anonymitet samt for å gi bedre lesbarhet. Dersom informanten lette etter ord eller tok pauser midt i setninger, ble dette markert i transkripsjonen med «...». Det ble også skrevet ned der de brukte ord som «eh», «ehm», «mhm» og «hm». Jeg hørte gjennom lydopptaket to ganger for å være sikker på å få med hvert ord som ble sagt, og måten det ble sagt på. Ved å gjøre det på denne måten fikk jeg mulighet til å gjenoppleve de ulike intervjuene flere ganger, noe som også bidro til en større forståelse av innholdet i materialet (Dalland, 2020). Egne tanker om intervjusituasjonene og ideer om mulige fortolkninger av materialet ble notert ned på eget ark. Ettersom det muntlige språket er annerledes enn det skriftlige, ble tekstene bearbeidet etter transkriberingen. Overflødige gjentakelser og sidebemerkninger som «liksom», «hm», «eh», «sånn» og «jo» ble fjernet. Dette for å gjøre informantenes mulige sitat både mer skriftlig og mer tydelig (Dalland, 2020). Lydopptakene av de ulike intervjuene ble slettet etter de hadde blitt transkribert, og selve transkripsjonen ble på til sammen 24.100 ord.

3.3.5 Koding og kategorisering

For å redusere datamengden og lage en mer systematisk analyse av datamaterialet, var det ønskelig å redusere og strukturere materialet til noen få, enkle kategorier. Dette for å gjøre datamaterialet mer oversiktlig, samt enklere å forstå. Jeg har sørget for at meningsinnholdet er uforandret ved å plassere sitatene i sammenhenger de ble sagt i. I tillegg har jeg som forsker fått et bedre overblikk over de store mengdene med datamaterialet, og kan sammenligne og teste hypoteser. Kategoriene som er utviklet er basert på teori, dagligspråk og informantene sine egne uttrykk. Jeg startet med koding og kategorisering av materialet etter at transkripsjonene av samtlige intervjuer var ferdig. Dette er ifølge Nilssen (2012) kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen. Koding og kategorisering av datamaterialet utviklet seg gjennom tre ulike faser: åpen koding, aksial koding og selektiv koding. I første del av prosessen ble det notert ned kodeord eller korte setninger om det som var sentralt i avsnittet ned i marginen. Det jeg anså som viktig, markerte jeg med markeringstusj. Nilssen (2012) skriver at denne måten å arbeide på kalles åpen koding. Åpen koding innebærer å møte datamaterialet med et åpent sinn og en åpen holdning til hva datamaterialet forteller. Det betyr å identifisere, klassifisere, sette navn på og kode de viktigste mønstrene i materialet. Her skriver man gjerne ned navn på eller koder fenomener, setninger, uttrykk, handlinger og ytringer gjennom en nøye gjennomgang av datamaterialet. Man skriver gjerne ned alt man ser med bakgrunn i hva man oppfatter som nøkkelsetninger, eller det man finner spesielt interessant, for å få en helhetlig oversikt og en første forståelse. Prosessen med åpen koding er gjerne påvirket av egen forforståelse gjennom teori, erfaringer, kunnskaper og tanker selv om man ikke leter etter noe bestemt i datamaterialet (Nilssen, 2012).

Etter prosessen med åpen koding, satt jeg igjen med en stor mengde koder. Disse grupperte jeg i temaer og kategorier for å bedre kunne håndtere datamaterialet. Denne prosessen kalles for aksial koding. Kodegrupperingene fant jeg på bakgrunn av teori, spørsmålene i intervjuguiden og de funnene jeg satt igjen med. Aksial koding krever noen kategorier, men man får likevel en oppfatning av hvordan kategoriene forholder seg til hverandre. De ble markert med hver sin farge da jeg gikk gjennom transkripsjonene på nytt (Nilssen, 2012). Det jeg mente kom under temaet kompetanse ble markert med grønt, læreres erfaringer ble markert med gul, tegn og signaler ble markert i lilla, konsekvenser med blått og samarbeid med andre i rosa. Jeg synes jeg fikk god oversikt over datamaterialet ved å gjøre det på denne måten. Videre laget jeg et nytt dokument i Word der jeg sorterte hvilke sitater som kom under hvilken kodegruppering inn på samme dokument. Denne prosessen kalles for selektiv koding (Nilssen, 2012). På denne måten gikk jeg oversikt over funnene jeg hadde til hvert tema fra intervjuguiden, samt likheter eller forskjeller mellom hva informantene mente om de ulike temaene vi snakket om.

Det å kode og kategorisere datamaterialet i tre ulike faser var en tidkrevende prosess. Når jeg senere i oppgaven skal presentere mine funn vil jeg benytte sitater av informantene for å gi leseren et inntrykk av innholdet og interaksjonen i intervjuet.

3.3.6 Analyse og tolkning

Det ble tatt utgangspunkt i tematisk analyse da jeg skulle analysere og tolke funnene. Analyse- og tolkningsarbeidet startet allerede under gjennomføringen av intervjuene, transkriberingen og kodingen av dem. I et kvalitativt forskningsprosjekt er det ikke mulig

å skille databearbeidingen helt fra tolkningen da datamaterialet ikke er objektivisert for forskeren (Dalland, 2020). Tematisk analyse er en egnet metode for å analysere datamaterialet da denne metoden handler om å gå i dybden på de enkelte temaene som blir tatt opp i de ulike intervjuene, noe som kreves for å kunne besvare problemstillingen. Ved bruk av tematisk analyse får man mulighet til å utvikle en dypere forståelse av hvert enkelt tema ved å sammenlikne data fra alle informantene. For å kunne utføre sammenligninger innenfor hvert tema må man kode og klassifisere dataene på en enhetlig måte (Thagaard, 2018). Dette ble som tidligere nevnt gjort gjennom å kode datamateriale i tre ulike faser: åpen koding, aksial koding og selektiv koding.

Det er datamaterialet som forteller forskeren hvilken teori man skal benytte. Flere ganger må man gå utenfor det teoretiske rammeverket sitt dersom datamaterialet sier at dette er nødvendig. Det vil si at det er det teoretiske rammeverket som skal basere seg på funnene i oppgaven, og ikke funnene som skal passe inn i det teoretiske rammeverket. Da analyseprosessen var avsluttet satt jeg igjen med 5 kategorier: kompetanse, lærerens rolle, konsekvenser, tegn og signaler, og samarbeid. Kategoriene gjenspeiler funnene som har blitt gjort i analyseprosessen gjennom informantenes uttalelser. Funnene må tolkes gjennom teori for å kunne forstå og forklare betydningen av hva informanten har fortalt (Nilssen, 2012). Jeg har i min studie forsøkt å se etter likheter, forskjeller og unike utsagn fra informantene. Ifølge Nilssen (2012) innebærer tolkning å forklare og skape mening i funnene i relasjon til teori, annen forskning og vise hvorfor funnene er viktige. Det er også forskeren som skal gjøre funnene forståelige. Teori gir mening til kvalitative data og brukes som et redskap til forståelse og innsikt. Ved hjelp av analyseprosesser kommer man frem til funn, mens en tolkningsprosess bidrar til å skape mening i funnene (Nilssen, 2012). Analyse- og tolkningsprosessen ble avsluttet da det ikke gav meg noe nytt. De utsagnene som er analysert og tolket vil bli knyttet til annen forskning og relevant teori i kapittel fire for å belyse problemstillingen: «Hvilken kompetanse har lærere til å møte elever som blir utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, og hvordan bruker læreren denne kompetansen i møte med elevene i skolehverdagen?».

3.4 Forskningsetiske overveielser

Forskningsetiske overveielser innebærer å følge ulike regler når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt der man er avhengig av at noen deler av sin kunnskap og livssituasjon. Et viktig etisk prinsipp er at deltakelse i forskningsprosjekter ikke fører til at informantene kommer til skade. Det er viktig å ta hensyn til informantenes vurderinger, motiver og selvrespekt (Thagaard, 2018). Dalland (2020) skriver at etikken skal gi oss veiledning og grunnlag for vurderinger før vi handler når vi er stilt overfor vanskelige avgjørelser. Forskningsetikk er et område som av etikken som har med vurdering av forskning opp mot samfunnets verdier og normer, helt fra planleggingsfasen til hvordan resultatene skal anvendes. Målet med forskningen er å innbringe ny kunnskap og innsikt som ikke skal gå på bekostning av informantenes integritet og velferd (Dalland, 2020).

I denne studien er det foretatt en rekke etiske overveielser. Temaet omsorgssvikt kan være vanskelig å snakke om ettersom det omhandler mennesker i en livssituasjon som kan være utfordrende. Det ble derfor valgt å intervju fagpersoner som har et indirekte forhold til temaet. Dette for at det skulle være mer etisk forsvarlig enn å intervju elever som er eller har vært utsatt for omsorgssvikt i hjemmet.

Som nevnt tidligere meldte jeg inn forskningsprosjektet til Sikt i planleggingsfasen. Basert på at det kun var generelle data som skulle samles inn på lydopptak var det ikke nødvendig å foreta søknader til andre, studien ble derfor godkjent kort tid etter. Ved valg av tema og problemstilling ble det tatt etiske vurderinger ved å spørre meg selv om hvem som ville ha nytte av de nye kunnskapene, og hvordan jeg kan bidra med noe overfor de som involveres i prosjektet. Ettersom intervjuene ble foretatt i forbindelse med min masteroppgave, er det lite sannsynlig at jeg kan gi noe tilbake, men det kan være motiverende for informantene å delta ved at forskningen kan bidra til at jeg og flere andre nyutdannede blir en bedre yrkesutøver. Deres deltakelse kan dermed gi resultater på lengre sikt. Det bør også påpekes at deltakelse i forskningsprosjektet kan bringe frem nye perspektiver og ny kunnskap på området som undersøkes (Dalland, 2020).

Andre etiske vurderinger som ble foretatt i forskningsprosjektet er å ikke ta med personlige opplysninger i lydopptaket. Dette for å ivareta og beskytte informantene konfidensielt i forskningsprosjektet. For å skjerme informantenes privatliv og sørge for at de ikke ville bli gjenkjent har jeg fjernet sensitiv informasjon som direkte eller indirekte kan knyttes til informantene eller deres arbeidsplasser. Direkte sitat fra de ulike intervjuene kan bli publisert offentlig, derfor er det min plikt som forsker og beskytte informantene ved og ikke ta med spesielle elementer som vil kunne gjenkjenne dem eller deres arbeidsplass. Deres egennavn ble byttet ut og transkripsjonene ble gjort på bokmål slik at informantene ikke ville bli gjenkjent på deres navn, dialekter, aksenter og bruk av fremmedord i dagligtalen. I tillegg har all data samt informasjon som er kommet frem i forskningsprosessen blitt behandlet konfidensielt. Informasjon og transkripsjoner av intervju er oppbevart på egen privat PC som er passordbeskyttet, derav det er ikke mulig for andre å få tak i sensitive opplysninger om informantene.

Som forsker har jeg etterstrebet å fremstille data som er pålitelig og valid, og det har derfor vært ønskelig å fremstille dataene i oppgaven så forsvarlig som mulig. Datamaterialet er oversatt til bokmål og spesielle ord som kan identifisere informantene er unnlatt, men jeg har samtidig forsøkt å fremstille data så korrekt og nøyaktig som mulig for å ivareta informasjonen som har blitt formidlet i forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2018) peker på at det er viktig å ha et bevisst forhold til egen forforståelse i forbindelse med forskning fordi at man kan få funn som strider mot det man står for, og for å kunne opptre så forsvarlig som mulig er det hensiktsmessig å være bevisst på dette. Det er derfor viktig å reflektere over egne holdninger, kunnskap og forståelse til det temaet som skal forskes på. I tillegg er det viktig at jeg som forsker er åpen om hvordan jeg kan påvirke prosjektet med mine meninger, holdninger og kunnskap om tema.

I kapittel 3.1.2 har jeg redegjort for min forforståelse om temaet. Dette er noe jeg har reflektert over underveis i forskningsprosessen for å sikre at jeg opptre så objektivt som mulig i intervjusituasjonene. Jeg ønsket i denne forskningen å frembringe ulike læreres erfaringer med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Min forforståelse har blitt brukt til å utforme intervjuguiden og til å stille oppfølgingsspørsmål dersom noe var uklart. Både intervjuguiden og oppfølgingsspørsmålene ble stilt som åpne spørsmål for å innhente informantene sine egne refleksjoner og erfaringer på området.

3.5 Kvalitet i kvalitativ forskning

For å sikre kvalitet i forskningen er det viktig at man er åpen og tydeliggjør de valgene man tar gjennom hele prosessen. Derfor har det blitt tatt notater underveis for å få en fullstendig oversikt over endringene som er blitt gjort (Nilssen, 2012). I tillegg har det vært viktig å utarbeide en intervjuguide med åpne spørsmål for å ikke lede eller påvirke informantene. Forskingen som har blitt utført i denne oppgaven vil kunne ses på som en pågående prosess som utvider kunnskap heller enn å avdekke en fullstendig sannhet om temaet. Dermed vil resultatene som blir presentert i denne oppgaven kunne bli utfordret av ny kunnskap i fremtiden. Kunnskapen som blir skapt i denne forskningen kan ses på som en konstruksjon av min forståelse i møte med informantene (Postholm & Jacobsen, 2021). Postholm og Jacobsen (2021) skriver at kvaliteten må bestemmes ut fra hvordan kunnskapen er produsert. For å sikre god kvalitet i forskningen er det viktig å redegjøre for valgene som blir tatt i prosessen samt reflektere over om valgene kan ha hatt noe å si for resultatene som senere blir presentert.

3.5.1 Reliabilitet

Dalland (2020) skriver at reliabilitet betyr pålitelighet, og at det handler om forskningsresultatenes troverdighet og konsistens. Reliabilitet handler om sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det knytter seg til hvordan dataene samles inn, brukes og bearbeides. For å øke reliabiliteten i forskning er det nødvendig å redegjøre for de valgene som tas i forkant og underveis i forskningsprosessen. Det handler om å gjøre forskningen gjennomsiktig, transparent, for at leseren selv skal kunne ta stilling til forskningens kvalitet (Tjora, 2021). Ved å redegjøre for alle valgene som tas ved detaljerte beskrivelser av forskningsstrategier kan man styrke reliabiliteten i forskningen (Thagaard, 2018). Samtidig omhandler reliabilitet i kvalitativ forskning hvorvidt ulike resultater kan bli reproduisert av andre forskere på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det er forsøkt å øke reliabiliteten i denne studien gjennom å beskrive fremgangsmåten for valg av informanter, forberedelsene før intervjuene, den praktiske gjennomføringen av intervjuene, bearbeidelsen av intervjuene samt analysen og tolkningene av intervjuene så konkret og spesifikt som mulig. Reliabiliteten i oppgaven kan også forsterkes ved at det er fem informanter med fastsatte kriterier som har uttalt seg om det samme temaet med identiske spørsmål som utgangspunkt for samtalen. En svakhet i studien kan være at jeg har kjennskap til noen av informantene og det kan tolkes slik at disse ble spurt om å delta med bakgrunn i at jeg visste at de ville gi meg de svarene jeg på forhånd ønsket å få. Det er derfor viktig å påpeke at samtlige informanter fikk den samme informasjonen på forhånd, samt at det ble brukt samme intervjuguide som utgangspunkt for samtalen. Dette for å styrke objektiviteten i analysen. Jeg ønsket å få frem informantene sine egne erfaringer uten påvirkning fra meg som intervjuer, og det ble derfor laget åpne spørsmål. Det ble stilt oppfølgingsspørsmål dersom det ble sagt noe uklart under intervjuene, samt at informantene fikk mulighet til å stille spørsmål underveis dersom de ønsket det. Det kan ha bidratt til å minske misforståelser i forskningsprosessen, dette som et tiltak for å øke reliabiliteten i studien. Det ble i tillegg brukt lydopptaker som gjorde det mulig å lytte til intervjuene flere ganger. Det kan ha bidratt til å redusere unøyaktige svar og endringer i meningsinnholdet i det informantene sa under intervjuet (Dalland, 2020). Samtidig gir lydopptak som senere har blitt transkribert muligheter for å synliggjøre informantens stemme ved bruk av direkte sitater i oppgaven. Dette kan bidra til å styrke reliabiliteten ved at man refererer til

dialogen mellom intervjuer og informant for å vise hvordan mening skapes intersubjektivt (Tjora, 2021).

3.5.2 Validitet

Validitet står for gyldighet samt relevans og knyttes til resultatene av forskningen og hvordan man tolker data. Validitet handler om at man undersøker det man sier man skal undersøke, og vurderes gjennom å sjekke hvor godt resultatene samsvarer med etablerte teorier og annen forskning (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) skriver om gyldighet i ulike stadier, deriblant at kunnskapen som produseres avhenger av forskningens kvalitet og metodene som brukes for forskningens formål. De skriver også om informantenes troverdighet og selve intervjuets kvalitet. Det vil si at det er viktig og kontinuerlig kontrollere at man har forstått den informasjonen som gis, ved å spørre informantene om meningen med det som blir sagt (Dalland, 2020). Ved å gi informantene mulighet til å utdype ytterligere, vil det gi bedre grunnlag for å vurdere om svarene informantene gir er gyldige. Samtidig reises det spørsmål om transkripsjonen er en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015). Her er det viktig med språklig bevissthet slik at man gjengir informantene akkurat slik de svarte på spørsmålene, men at sidebemerkninger uten relevans for resultatene vil kunne sløyfes. Videre skriver Kvale og Brinkmann (2015) at analysering av de innsamlede dataene er et viktig validitetsaspekt som sier noe om hvorvidt spørsmålene som stilles samsvarer med det man ønsker å undersøke og om fortolkningene av dem er logiske og troverdige. Det siste aspektet de peker på er om oppgaven gir en gyldig og dekkende beskrivelse av hovedfunnene som blir gjort i forskningen. Validiteten er avhengig av at fasene i forskningsprosessen er forsvarlige og fornuftige, og at de underbygger de konklusjonene som blir presentert (Kvale & Brinkmann, 2015).

Målet med forskningen er å finne ut hvilke erfaringer lærere har med elever som er eller har vært utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, og derfor mener jeg at kvalitativt forskningsintervju var den mest hensiktsmessige metoden å benytte. Tjora (2021) peker på at den viktigste kilden til høy gyldighet er hvorvidt forskningen er forankret i annen forskning og etablert teori. Resultatene i denne oppgaven er i likhet med annen forskning på området, derav mener jeg at resultatene som blir presentert i kapittel 4 er gyldige i forhold til forskningsfeltet. Dette kommer av at det har blitt stilt åpne spørsmål basert på egen forforståelse av etablert teori og forskning, samt oppfølgingsspørsmål der jeg mener informanten har vært klar i sine svar. Tidligere erfaringer og min forforståelse gjennom etablert teori og relevant forskning på området vil dermed bidra til å legge grunnlaget for analysen og mine tolkninger.

3.5.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet er knyttet til om funnene som blir presentert kan gjelde for andre kontekster og situasjoner (Tjora, 2021). I henhold til generalisering i denne oppgaven kan overføringsverdien av resultatene være begrenset. Det er fem lærere som har erfaring med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet som er representert. Informasjonen som kommer frem gjennom forskningen kan ha nytteverdi for andre lærere eller studenter på vei inn i læreryrket med bakgrunn i at informantenes erfaringer kan bidra til økt kunnskap om temaet. Det er likevel ikke gitt at deres kompetanse og erfaringer kan generaliseres til å ha nytteverdi for andre i befolkningen, i andre yrker eller for andre personer (Dalland, 2020). Resultatene som presenteres er skapt intersubjektivt, mellom meg som forsker og prosjektets fem informanter. Det er grunn til

å hevde at det er vanskelig å overføre funnene dersom andre forsker på det samme, da funnene i denne studien er avhengig av konteksten de ble skapt i. I kvalitativ forskning deler informantene av sin subjektive livsverden og vil derfor svare ulikt. Selv om de fem informantene fikk de samme spørsmålene, tok intervjuene ulike retninger basert på deres erfaringer og kunnskap om tema. Flere av funnene mine går igjen i annen forskning på feltet, men kan likevel ikke ses uavhengig fra den konteksten de ble skapt i (Thagaard, 2018).

4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet vil funnene som kom frem i de fem ulike intervjuene bli presentert og drøftet i lys av relevant litteratur, forskning og lovverk for å kunne besvare problemstillingen «Hvilken kompetanse har lærere til å møte elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, og hvordan bruker læreren denne kompetansen i møte med elevene i skolehverdagen?». Funnene vil bli presentert og drøftet med utgangspunkt i de fem kategoriene som ble utarbeidet gjennom analyseprosessen, i tillegg til de fem forskningsspørsmålene som har til hensikt å bidra til å besvare problemstillingen. De fem kategoriene er: kompetanse, lærerens rolle, konsekvenser, tegn og signaler, og samarbeid. De fire forskningsspørsmålene er som nevnt tidligere:

1. Hvilken kompetanse mener lærere de besitter om omsorgssvikt etter endt grunnutdanning?
2. Hvilke tegn og signaler kan lærere oppdage blant elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet?
3. Hvilke faktorer mener lærere er viktige i arbeidet med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet?
4. Hvilke erfaringer har lærere med tverrfaglig samarbeid med andre instanser?

For å få god flyt i teksten har jeg valgt å presentere funnene i kursiv og drøfte disse fortløpende. De ulike lærerne har fått tilfeldige navn for å ivareta deres anonymitet og for samtidig kunne skille dem fra hverandre. Lærerne dere kommer til å møte i denne delen av oppgaven heter Elin, Trond, Lene, Even og Mari. Både navn og kjønn er tilfeldig valgt.

4.1 Lærernes syn på egen kompetanse knyttet til omsorgssvikt

I denne delen vil det være relevant å ta for seg første forskningsspørsmål, som er følgende: «Hvilken kompetanse mener lærere de besitter om omsorgssvikt etter endt grunnutdanning?». Det er kategorien «kompetanse» som er utgangspunktet for funnene som presenteres her. Den handler om hvilke refleksjoner lærerne hadde om sin grunnutdanning knyttet til temaet omsorgssvikt. Det kommer frem at to av lærerne har vært innom temaet i sin utdanning, men ikke særlig bredt. En av lærerne synes det er lite fokus på dette området, mens to av lærerne har ikke vært innom temaet i det hele tatt i løpet av deres utdanning.

Elin forteller:

«Det var ganske bra det der med omsorgssvikt knyttet til vold i hjemmet og at barn ble slått eller ble fysisk forulempet på en eller annen måte, det følte jeg var litt på plass. Det var mindre kanskje med tanke på å oppdage seksuelle overgrep, og enda mindre i forhold til omsorgssvikt ved unnløstelse eller ignorering eller psykisk belastninger.»

Trond forteller blant annet at omsorgssvikt bør inn ganske bredt i læreres grunnutdanning:

«At det var en del av utdanningen, ja. (...) Både utdanning og kurs på arbeidsplasser ... Men jeg tror sånn generelt at det bør inn i, ikke bare i videreutdanning, men i grunnutdanningen. Ganske bredt. (...) Når det har vært temadager og planleggingsdager med tema så har det vært innleid kapasitet, det

har jeg vært med på både her og på andre arbeidsplasser. Det var mange som ikke ville ha det husker jeg fra en plass, for dem mente at det var jo ikke noe som fantes der i bygda».

Basert på uttalelsene fra Elin og Trond kan det tyde på at disse to har vært innom deler av temaet omsorgssvikt i sin utdanning. Det kan likevel tolkes slik at Trond mener utdanningen ikke var tilstrekkelig ettersom han påpeker at omsorgssvikt bør inn ganske bredt i grunnutdanningen. Elin peker på at omsorgssvikt knyttet til fysiske overgrep var litt på plass, mens andre former for omsorgssvikt var mangelfullt i utdanningen. Ifølge Reinart et al. (2018) har ansatte i skolen en stor mulighet til å oppdage elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Det handler om å se tegn og signaler, eller ha kunnskap og forståelse om ulike konsekvenser som kan knyttes til omsorgssvikt. Dersom lærere ikke får nok kompetanse på dette området i sin utdanning så kan det føre til at lærere er mindre observante på forhold som kan vekke mistanke om utsatte barn. Dette kan føre til omfattende langsiktige konsekvenser for elevene det gjelder. Eksempelvis kan elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet utvikle psykiske lidelser som angst, depresjon og atferdsvansker. Elever kan også ha utviklingsforstyrrelser, som kan være en årsak til at eleven mangler sosial kompetanse eller ligger bak resten av klassen på det faglige (Killén, 2021; Kvello, 2015). Dersom en elev som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet senere forteller at skolen ikke gjorde noe for å bedre elevens situasjon, kan dette også være belastende for læreren. Det er derfor svært viktig at lærerutdanningen legger til rette for kunnskap og kompetanse knyttet til omsorgssvikt. For lærere bør det også være viktig å inneha kompetanse om omsorgssvikt for å kunne se og oppdage de elevene som lever i en vanskelig hjemmesituasjon (Reinart et al, 2018). Ifølge Kvello (2022) er pedagoger i skolen sin hovedoppgave å oppdage barn som er utsatt for overgrep og krenkelser, samt sikre dem hjelp ved å sende bekymringsmeldinger til barnevernstjenesten. Trond trekker frem at omsorgssvikt har vært en del av temadager og planleggingsdager på flere av arbeidsplassene hans, noe som er positivt. Likevel husker han at det var en arbeidsplass der det var mange som ikke ville ha dette som tema da lærerne mente at omsorgssvikt ikke var et tema i bygda deres. Om dette er fraskrivning av ansvar eller lærere som mener at bygda var så liten at det ville de ha oppdaget det dersom en elev ble utsatt for omsorgssvikt, er uvisst. Det er også uvisst om lærerne føler de har nok kompetanse på området gjennom utdanning og kurs. Dersom tilfellet er at lærerne faktisk ikke tror at omsorgssvikt kan finnes i bygda der de bor og jobber, kan det være et tegn på at lærerne mangler kunnskap om omsorgssvikt og dets omfang.

Lene skulle ønske omsorgssvikt var mer i fokus ved at hun forteller:

«Jeg synes at det er lite.. Jeg skulle ønske at det var mer i fokus og at det var en sånn retningslinje. (...) Og spesielt ser jeg det når jeg har studenter, at det er veldig lite fokus på det. (...) Jeg har vært med på flere kurs, blant annet fordi at jeg har etterspurt.»

Lene påpeker at det er lite fokus på omsorgssvikt som tema, og skulle ønske det hadde vært mer. Spesielt blir dette lagt merke til når hun har studenter i praksis, som kan tolkes slik at Lene er praksislærer. Det kan tyde på at det har vært liten utvikling i lærerutdanningen da læreren med minst fartstid i denne studien er 10 år. Dette basert på at Lene forteller at det er lite fokus på omsorgssvikt når hun nå har studenter, samt at både Elin og Trond også peker på at deres utdanning ikke var tilstrekkelig knyttet til

dette temaet. Samtidig forteller Lene at hun har vært på flere kurs, og dette skyldes at hun har tatt initiativ selv. Even og Mari forteller at de ikke har hatt undervisning om omsorgssvikt i deres grunnutdanning.

Even forteller:

«Nei. Overhodet ikke. I forhold til akkurat de tingene her, så kan ikke jeg huske at vi var innom sånne tema i det hele tatt. (...) Som lærer, så er det en del av arbeidshverdagen din, hvor du blir stilt ovenfor slik problematikk. I alle klassene jeg har hatt her, så har det vært tema. (...) Jeg var på et kurs nå nylig, men det er noe jeg selv har meldt meg på fordi jeg selv synes det er interessant.»

Mari forteller:

«Ikke overhodet. Jeg lærte mye om vansker hos barn da jeg tok spesialpedagogikk, men jeg lærte ingenting om omsorgssvikt. Det burde ha vært et tema (...). Hvilke tegn man skal se etter, og er det omsorgssvikt som gjør at unger sliter, både faglig og sosialt. (...) Men jeg har spurt om å få dra på kurs, og jeg har vært på kurs.»

Her kan vi se at både Even og Mari forteller om fraværende undervisning i omsorgssvikt som tema. Begge to forteller at det burde ha vært et tema i utdanningsløpet deres, noe som kan tyde på at de ser nytteverdien av å inneha kompetanse om omsorgssvikt basert på deres erfaringer i læreryrket. Mari peker på at hun lærte mye om vansker hos barn da hun tok spesialpedagogikk, men ingenting om at disse vanskene kan knyttes til konsekvenser av omsorgssvikt. Som nevnt tidligere har det blitt gjennomført forskning på omfanget av omsorgssvikt, som viste til at mange barn blir utsatt for en eller flere former for omsorgssvikt. Blant annet estimerer Trommald et al. (2020) at 45.000 barn opplever alvorlig fysisk vold, 170.000 barn opplever fysisk vold, 200.000 opplever gjentatt psykisk vold og 70.000 barn opplever seksuelle overgrep i alderen 12-16 år. Det kan tyde på at det er en stor sjanse for at lærere møter elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, i sitt klasserom. Dette er i tråd med Drugli (2008) som skriver at det kan i enhver klasse være barn som står i fare for å utvikle seg skjevt, og at de da er avhengig av at voksne er villige til å hjelpe dem. Even sin uttalelse kan tolkes slik at han har hatt elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet i hver klasse han har hatt ansvaret for. Even sin uttalelse belyser omfanget av omsorgssvikt, samt viktigheten av å inneha kunnskap og kompetanse på dette området. Han peker på at omsorgssvikt er en del av arbeidshverdagen som lærer. Dersom læreren ikke kan se, tolke eller registrere at en elev blir utsatt for omsorgssvikt, hvem skal da hjelpe elevene?

Det er uvisst når og hvor lærerne har gjennomført utdannelsen sin, men funnene kan likevel tyde på at lærerutdanningen ikke har prioritert temaet omsorgssvikt på flere år med bakgrunn i at lærernes fartstid i yrket er minst ti år. Samtidig tyder funnene på at det kan være variasjon fra skole til skole i hvilken grad omsorgssvikt som tema blir vektlagt i utdanningsløpet. Likevel viser funnene at lærerutdanningen ikke gjør lærere kompetente nok i møte med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Dette er i tråd med Drugli (2008) som peker på at pedagoger ikke er godt nok forberedt på å håndtere problemstillinger knyttet til omsorgssvikt, da utdanningen ikke gir tilstrekkelig kompetanse på dette området. Kvello (2022) peker på at det i norske og internasjonale studier konkluderes med at mange profesjonelle som jobber med barn ikke har fått

tilstrekkelig med fagkunnskap i sin grunnutdanning til å se eller ivareta barn i sårbare situasjoner. Dette er i tråd med funnene gjort i dette delkapittelet. Som nevnt tidligere er hovedoppgaven til pedagoger i skolen å oppdage barn som er utsatt for overgrep og krenkelser (Kvello, 2022). For å kunne gjøre dette må lærerutdanningen gjøre kommende lærere mer kompetente i møte med omsorgssvikt. Dette kan blant annet handle om undervisning knyttet til hvilke tegn og signaler man kan se, kunnskap om ulike former for omsorgssvikt, konsekvenser som følger av omsorgssvikt, og kunnskap om meldeplikt. Dette fordi at lærere skal kunne oppdage, støtte og hjelpe elevene i deres læring og utvikling. Samtidig bør skoler legge til rette for et kompetanseløft blant de ansatte på dette området (Drugli, 2008).

Flere av lærere fortalte at de har deltatt på ulike kurs knyttet til omsorgssvikt. Det kan tyde på at lærerne ser nytteverdien av å inneha kunnskap og kompetanse om omsorgssvikt. To av lærerne fortalte at de har tatt kurs på eget initiativ. Det er kritikkverdige at dette er noe lærerne må oppsøke selv, og at det ikke er et krav eller initiativ fra arbeidsplassen. Det er skolen som bør ta ansvar for å legge til rette for kompetanseheving blant personalet. Likevel peker en av lærerne på at omsorgssvikt har vært et tema på planleggingsdager og temadager på flere av hans arbeidsplasser. Det tyder på at det er variasjoner fra skole til skole. Slike dager kan være en god løsning for å sikre at alle lærerne får mer kunnskap på området som er i fokus. Det skal samtidig sies at flere av lærerne på en av arbeidsplassene ikke ønsket å ha omsorgssvikt som tema på planleggingsdager. Bakgrunnen for det er uvisst, men det kan være en konsekvens av at omsorgssvikt er et tungt og sårt tema (Killén, 2021).

4.1.1 Former for omsorgssvikt

Selv om det ikke ble utarbeidet spesifikke spørsmål som omhandlet hvilke former for omsorgssvikt de ulike lærerne hadde erfaringer med, ga flere informanter informasjon om dette. Ifølge Postholm og Jacobsen (2021) kan et semistrukturert intervju gi svar som er uventet og spontane. Det resulterte i en uventet retning, men som likevel er særdeles relevant til oppgaven. Til tross for at flere av lærerne mener de ikke har hatt tilfredsstillende undervisning om omsorgssvikt som tema i sitt utdanningsløp, har samtlige av lærerne erfaringer knyttet til elever som er utsatt for ulike former for omsorgssvikt i hjemmet. Fire av lærerne viser til erfaringer knyttet til elever som er utsatt for fysiske overgrep i hjemmet:

Elin beskriver:

«(...) jeg så at ei jente hadde fingergrepet til et voksent menneske som et blåmerke rundt en arm».

Trond forteller:

«(...) og kommer på skolen, ganske ofte, med merker av å ha vært bundet. Og hun ble bundet fast, altså hendene hennes ble bundet fast, om det var til stol eller ...».

Even forteller:

«Da fikk jeg til svar at «du aner ikke hva jeg har vært gjennom, jeg blir slått av pappaen min»».

Mari forteller:

«En gutt jeg snakket med nettopp sa at «mamma og pappa slår med belte, og de har belter overalt i huset, og jeg vet ikke før pappa tar tak i meg at jeg blir slått, eller når han tar tak i beltet. Så jeg får ikke noe forvarsel heller»».

Elin forteller at hun har sett fingergrepet til et voksent menneske rundt armen på ei jente. Trond forteller at han har sett en elev med merker av å ha vært bundet fast rundt hendene. Blåmerker og brannsår er blant de mest vanlige synlige tegnene på påført fysisk skade (Killén, 2021). Even forteller om et møte med en elev der eleven fortalte at hen ble slått av faren sin. Mari forteller om en gutt som fortalte at han blir slått av begge sine foresatte, både mamma og pappa. Fysiske overgrep innebærer aktiv påføring av smerte gjennom blant annet slag og spark, som innebærer en betydelig risiko for at barnet får fysiske skader (Kvello, 2015). Mari forteller at gutten har fortalt at han blir slått med belte, uten forvarsel, og de har belter overalt i huset. Det er ikke utenkelig at beltene som henger i huset kan virke truende for barnet, som vil si at omsorgspersonene ikke gir barnet den psykiske omsorgen han har behov for. Ifølge Killén (2021) skjer fysiske overgrep gjerne i sammenheng med psykisk vold. Det kan tyde på at Mari har erfaringer knyttet til elever som er utsatt for både fysiske- og psykiske overgrep i hjemmet. I tillegg er det rimelig å anta at Elin, Trond og Even også har erfaringer med elever som er utsatt for fysiske overgrep i hjemmet.

Mari forteller:

«Jeg husker jeg hadde en jente på syvende trinn, og hun hadde en ring rundt munnen som jeg var overbevist om at var der fordi hun måtte suge en penis. Også begynte jeg å se på denne utrolig vakre jenta, også ser jeg på henne at øynene hennes har dødd. (...) Og da var det ikke noe annet å gjøre enn å spørre hun da, og det stemte jo».

Noen ganger kan elever være direkte mot læreren med det de opplever, men i andre tilfeller kan signalene og tegnene på at en elev ikke har det bra hjemme være vanskelige å se, tolke og registrere (Drugli, 2008). Mari forteller at hun observerte det hun anså som et tegn på seksuelle overgrep i form av oralsex, og snakket med eleven om det hun hadde observert. Ifølge læreren selv, så stemte dette. Det er derfor rimelig å anta at Mari har erfaringer med elever som er utsatt for seksuelle overgrep i hjemmet. Dette er en av de mest alvorlige formene for seksuelle overgrep et barn kan bli utsatt for (Kvello, 2022). Samtidig viser forskning gjort av Hafstad og Augusti (2019) at kun 1 av 5 som er eller har vært utsatt for vold og overgrep fortalte at de har vært i kontakt med profesjonelle. Kvello (2022) peker på at noen av årsakene til dette kan være at de frykter å ikke bli trodd, kjenner på skamfølelse, at de klandrer seg selv eller ikke vet hvem de skal henvende seg til. Det som derimot øker sannsynligheten for at barn forteller om krenkelser, er når noen tar initiativ til å spørre dem (Drugli, 2008), noe læreren i dette tilfellet gjorde. Mari fikk gjennom samtale med eleven vite at eleven blir utsatt for seksuelle overgrep. Likeledes med eleven som blir utsatt for fysiske overgrep gjennom slag med belte. Even fikk også gjennom samtale med en elev vite at eleven blir slått av faren sin. Det kan tyde på at man i samtale med barn kan få opplysninger man

kanskje ellers ikke ville ha fått dersom man unnlater å snakke om og ta tak i det man observerer (Drugli, 2008).

Mari beskriver:

«Ofte traff jeg elever som var stille. Hadde dårlig klær, ikke med seg matpakke, gjorde ikke leksene sine, men gjorde seg ikke til bry, de bare var der. De var på skolen, kom ofte for sent, noen hadde stort fravær, men noen bare kom, satt på skolen og fikk ingenting ut av dagen. Klær som var små eller for store.»

Mari beskriver videre at hun ofte traff elever som var stille, hadde dårlige klær, ikke hadde med seg matpakke, ikke gjorde leksene sine og var ikke til bry. De kunne gjerne komme for sent, ha stort fravær, mens andre bare kom på skolen og fikk ingenting ut av dagen. Det er rimelig å anta at Mari har erfaringer med omsorgssvikt i form av fysisk vanskjøtsel. Vanskjøtsel er den mest vanlige formen for omsorgssvikt, og omfatter mangel på fysisk omsorg og manglende dekning av barnets behov. Denne formen kan være enklere å oppdage da den er mer synlig enn den psykiske formen for vanskjøtsel. Det er fordi at barnet kan komme på skolen trøtt, skittent, dårlig stelt, med vond lukt og lite mat. Dette kan tyde på mangel på omsorg fra omsorgspersonene (Killén, 2021).

Vi ser her at lærerne har erfaringer med ulike former for omsorgssvikt. Fire av lærere beskriver at de har erfaring med elever som er utsatt for fysiske overgrep i hjemmet. En av lærerne har også erfaring med elever som er utsatt for seksuelle overgrep, psykiske overgrep og fysisk vanskjøtsel. Selv om ingen av lærerne uttalte seg spesifikt om psykiske overgrep, er det ikke utenkelig at flere av elevene er utsatt for dette i tillegg til vanskjøtsel, fysiske overgrep eller seksuelle overgrep. Det er fordi at de ulike formene for omsorgssvikt ikke er gjensidig utelukkende, det vil si at barna kan bli utsatt for en kombinasjon av de ulike formene (Killén, 2021).

4.2 Tegn og signaler som kan være indikasjon på omsorgssvikt

Denne delen av oppgaven tar utgangspunkt i forskningsspørsmål to, «Hvilke tegn og signaler kan lærere oppdage blant elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet?». Det handler i hovedsak om fysiske tegn og avvikende atferd. Lærerne har flere erfaringer knyttet til hvilke tegn og signaler elevene kan uttrykke dersom de er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Jeg har valgt å trekke frem uttalelsene fra Elin, Trond og Mari.

Elin forteller:

«I hvert eneste klasserom må du regne med at det er noen. I hver eneste skole er det flere. Og det er om å gjøre å fange dem, å se dem.»

Elin sin uttalelse her belyser viktigheten av å inneha kompetanse om hvilke tegn og signaler man kan se i skolen, og dette er også bakgrunnen for hvorfor hennes uttalelse er valgt å trekke frem. Tallene fra forskning på området tyder på at dette kan være tilfellet. Det vil si at lærere bør inneha kunnskap om omsorgssvikt fra deres første dag i arbeidslivet. Ifølge Drugli (2008) bør lærere inneha kunnskap om hvilke tegn eller signaler de bør være ekstra observante på, da flere av disse tegnene kan være signaler på at eleven ikke har det bra.

Trond forteller:

«Mat og klær ikke har vært på stell. Fryktelig trøtt og uopplagt, litt aggressiv eller innesluttet (...) Og mange sånne svevende bortforklaringer på ting. Nei, så har jeg jo hatt foreldre på foreldremøte som det har stinket fyll av.»

Videre forteller Trond:

«Noe så elementært som å ikke skifte tøy ofte nok, så det lukter tiss og mer til. «Jammen hun er jo så liten og barnslig, og snill», «Jo, men når kroppen er 14 år så lukter kroppen 14 år».

Trond forteller om tegn som at mat og klær ikke er på stell, og at elevene kan være trøtte og uopplagte på skolen. Han trekker også frem svevende bortforklaringer som et tegn. Bortforklaringer på at man for eksempel har glemt gymtøy, ikke har med matpakke eller grunnen til at man er trøtt på skolen kan også være mestrings- og overlevelsesstrategier elevene bruker for å skjule sin sårbare situasjon. Samtidig forteller Trond om at han har opplevd at en elev har kommet på skolen og luktet tiss, i en alder av 14 år, og at de foresatte begrunner det med at barnet deres er så lite, barnslig og snilt. Det kan tyde på at han har erfaringer med tegn som kan knyttes til elever som er utsatt for omsorgssvikt i form av vanskjøtsel. I dette tilfellet er ikke omsorgen aldersadekvat, det vil si at omsorgen ikke er tilpasset alder på barnet (Øverlien, 2015). I tillegg kommer de foresatte med bortforklaringer på hvorfor eleven kommer på skolen og lukter tiss, i stedet for å ta tak i problemet. Som nevnt tidligere er vanskjøtsel den vanligste formen for omsorgssvikt og omfatter mangel på fysisk omsorg og manglende dekning av barnets emosjonelle, kognitive eller sosiale behov. Dersom barnet ikke får tilstrekkelig med mat, klær og søvn er dette tegn på omsorgssvikt i form av vanskjøtsel. Samtidig skal omsorgen for et barn være aldersadekvat, det vil si at omsorgen skal tilpasses alderen på barnet (Øverlien, 2015). I tillegg har Trond hatt foreldremøte med foreldre som har stinket fyll. Det kan tyde på at han har erfaringer med elever som er utsatt for meget alvorlig omsorgssvikt da foresatte som har problemer selv gjerne har svake omsorgsferdigheter (Kvello, 2015).

Mari forteller at barns atferd, fravær, fysiske tegn, mangel på mat og klær kan være kjennetegn på omsorgssvikt i hjemmet:

«Det er det her med stille elever, stort fravær, de som isolerer seg, mangel på kontakt med andre, som ikke har med seg mat, ikke har nok klær, blåmerker, ikke deltar på aktiviteter. Da ringer det ofte en bjelle hos meg.»

Videre forteller Mari:

«Ofte hvis du skal lene deg over en elev og tar han på skuldrene, så vil veldig ofte unger som er utsatt for vold, de skvetter på en eller annen måte, rykker, eller fjerner seg unna deg for at du ikke skal få kontakt med dem.»

Både Trond og Mari trekker frem avvikende atferd som et tegn eller et signal på at eleven kan være utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Trond trekker frem både aggressiv og innesluttet atferd som tegn. Mari forteller om stille elever, de som isolerer seg og om de som har mangel på kontakt med andre. Sistnevnte i kombinasjon med hverandre er

ifølge Lund (2012) kjennetegn på innadvendte atferdsvansker. Det fremkommer ikke om Mari har erfaringer med elever som har innadvendte atferdsvansker eller om det er snakk om elever som prøver å være usynlig som en unnvikelsesstrategi. Elever som er utsatt for omsorgssvikt bruker enormt med krefter på å mestre og å overleve en hverdag fylt med utrygghet. Både aggressiv og innesluttet atferd kan derfor forstås som en mestrings- og overlevelsesstrategi eleven bruker for å mestre sin sårbare situasjon (Killén, 2021). Det er rimelig å anta at lærerne har erfaringer knyttet til avvikende atferd blant elever, men det er uvisst om dette likevel kan knyttes til omsorgssvikt. Selv om elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet kan ta i bruk ulike mestrings- og overlevelsesstrategier, eksempelvis som bråkmakere eller være svært asosiale (Drugli, 2008), kan ikke dette utelukkende knyttes til omsorgssvikt. Det kan være en risikofaktor for å utvikle ulike atferdsvansker dersom man er utsatt for omsorgssvikt, men atferdsvansker kan også være konsekvenser knyttet til andre elementer.

Mari forteller om blåmerker som et kjennetegn på at en elev er utsatt for omsorgssvikt. Dette kan knyttes til omsorgssvikt i form av fysiske overgrep. Læreren forteller at en elev som er utsatt for vold kan skvette, rykke til eller fjerne seg unna deg dersom du tar eleven på skuldrene for å få kontakt. Dette kan være en unnvikelsesstrategi eleven benytter seg av for å unngå å få oppmerksomhet, eller fordi eleven ikke er trygg og er på stadig utkikk etter faresignaler (Idsøe & Idsøe, 2012). Det skal likevel sies at elever kan skvette eller rykke til uten at det nødvendigvis trenger å være et tegn på at eleven ikke har det bra. Dette kan være en naturlig reaksjon, eller det kan være andre grunner til at eleven trekker seg unna. Dersom det skjer over en lengre periode kan det være hensiktsmessig å spørre eleven om det er greit at læreren tar hen på skuldrene, om det er en naturlig reaksjon eller om det er andre grunner til å unnvike situasjonen. I tillegg forteller Mari om kjennetegn i henhold til mangel på mat og klær, som kan knyttes til omsorgssvikt i form av vanskjøtsel. Med bakgrunn i lærerens uttalelser vil det være rimelig å anta at læreren har erfaringer med kjennetegn som kan knyttes til flere ulike former for omsorgssvikt.

Gjennom Trond og Mari sine uttalelser kan det tolkes slik at elever som er utsatt for omsorgssvikt kan vise forskjellige kjennetegn. Eksempler på dette er mangel på mat, klær, deltakelse i sosiale aktiviteter, høyt skolefravær, svevende bortforklaringer, blåmerker, isolering og avvikende atferd. Lærerne trekker særlig frem kjennetegn som kan knyttes til vanskjøtsel og fysiske overgrep. Basert på disse funnene kan tyde på at det er enklere å oppdage tegn knyttet til fysiske overgrep og vanskjøtsel, selv om det i flere tilfeller kan være flere ulike former for omsorgssvikt som ligger bak tegnene og signalene som elevene sender.

4.3 Læreren i arbeidet med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet

Gjennom arbeidet med analysen var en av kategoriene som jeg satt igjen med «lærerens rolle». Den innebærer hva læreren gjør ved mistanke om omsorgssvikt, og faktorer som lærere mener er viktige i arbeidet med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. En annen kategori jeg satt igjen med var «samarbeid». Ettersom både samarbeid mellom skole og hjem, og tverrfaglig samarbeid med andre instanser inngår som en del av læreres arbeidsoppgaver, vil dette bli inkludert i dette delkapittelet. Derav er det forskningsspørsmål tre og fire som vil bli belyst i denne delen av oppgaven.

3. Hvilke faktorer mener lærere er viktige i arbeidet med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet?
4. Hvilke erfaringer har lærere med tverrfaglig samarbeid med andre instanser?

4.3.1 Ved mistanke om omsorgssvikt

Ved mistanke om omsorgssvikt så handler det om å observere og drøfte med teamet før man går til ledelsen og eventuelt til det steget at man sender inn en bekymringsmelding. Det handler også om å snakke med elever, noe som kan være krevende når hjemmeforholdene er vanskelige da elever kan være lojale mot sine foresatte. Samtidig kan det være utfordrende å skrive bekymringsmeldinger dersom man blir utsatt for trakassering, eller at det er fare for at familien flytter til en annen kommune.

Elin forteller:

«Starter opp med å observere og notere. Det er første bud. Hva har du sett i dag, dato, to setninger om hva det var, neste gang du ser noe, det samme, og så når du har noen sånne observasjoner som gjør at du har bekymring, så drøfte det med teamet ditt, de andre som jobber med samme eleven, og så med skoleledelsen. Og så gjøres det en vurdering hvorvidt man skal ta en direkte samtale med foresatte, eller en av de foresatte (...) Også kan man ringe til barnevernvakta, også drøfte anonymt hva som er lurt å gjøre, før man da eventuelt sender en bekymringsmelding».

Elin forteller at det er viktig å observere og ta notater av det man ser. Dette er i tråd med Drugli (2008) som skriver at det kan være hensiktsmessig å undersøke bekymringen nærmere ved å kartlegge alvoret i situasjonen, men at man som lærer ikke trenger å starte en utredning selv. Elin forteller at dersom det er grunn til bekymring så drøftes dette med teamet eller andre kollegaer som har kjennskap til eleven. Dette er i tråd med Kvello (2022) som skriver at man kan vurdere å gå videre med bekymringen til en kollega eller nærmeste overordnede for å diskutere bekymringen. Elin forteller videre at hun går til skoleledelsen etter å ha diskutert med teamet sitt. Dette er i tråd med Idsøe og Idsøe (2012) som skriver at dersom signalene er såpass tydelige, skal dette tas opp med skoleledelsen, og deretter skal man følge skolens rutiner for å melde bekymring til aktuelle instanser. Hun forteller at når man har snakket med skoleledelsen så tas det en vurdering om man skal ta en samtale med foresatte, eller en av dem. Dette kan være med bakgrunn i at det er naturlig å drøfte en bekymring med foresatte i første omgang, dersom omstendighetene tillater dette. Hvis man unnlater å drøfte en bekymring med foresatte så fratrar man de foresatte muligheter for endring og vekst. Man kan også svikte eleven ved å bagatellisere bekymringen (Killén, 2021). Samtidig bør man i en samtale med foresatte være konkret og direkte for å avklare om de foresatte oppfatter situasjonen som bekymringsfull. Dersom bekymringen er av alvorlig grad, må de foresatte bli informert om skolens meldeplikt til barnevernstjenesten (Glavin & Erdal, 2018).

Ifølge Kvello (2022) er pedagoger sin hovedoppgave å sikre elever hjelp dersom de opplever alvorlig omsorgssvikt i hjemmet. Dette er ifølge Opplæringsloven § 15-3 (1998) også en plikt ansatte i skolen har. Det handler om å melde fra til barnevernstjenesten, og taushetsplikten skal ikke komme til hinder dersom ansatte i skolen har grunn til å tro at elever blir utsatt for omsorgssvikt. I enkelte tilfeller kan en bekymring knyttet til

omsorgssvikt, vold eller seksuelle overgrep være så alvorlig at politiet må kontaktes direkte. Lærere kan også få veiledning gjennom å bruke ekstern støtte i saker som er utfordrende (Idsøe & Idsøe, 2012). Et eksempel på dette kan være å ringe anonymt til barnevernsvakta og få råd til hva som er lurt å gjøre. Dette er også noe Elin trekker frem at man kan gjøre.

Even forteller:

«Det er ofte noen fellestrekk ved at elevene ikke har lyst til å prate om det. Å sprekke den bobla der, det er krevende.»

Even forteller at det kan være krevende å få elever til å snakke om hjemmeforholdene dersom man mistenker at hjemmet preges av omsorgssvikt. Ifølge Hafstad og Augusti (2019) sin undersøkelse oppga 1 av 6 at dem ikke hadde noen å snakke med, og bare 1 av 5 som hadde vært utsatt for vold og overgrep fortalte at de hadde vært i kontakt med eksempelvis psykolog, rådgiver, helsesykepleier eller lege. Dette kan være en konsekvens av at barn er lojale ovenfor sine omsorgspersoner, at omsorgssvikt kan tildekkes av både omsorgspersoner og barn, eller at barn blir bestukket og truet til stillhet. Det kan også komme av at barn ikke forstår det de blir utsatt for, da de verken emosjonelt eller utviklingsmessig er modne nok til å forstå det (Killén, 2021). Det kan også begrunnes med at elever kan frykte for å ikke bli trodd, eller er redde for å få spørsmål om hvorfor de ikke har fortalt om dette tidligere. De kan også frykte konsekvensene av å fortelle om overgrepene (Kvello, 2022). Det er derfor viktig at man som lærer ikke gir seg, men hele tiden forsøker å følge opp elever ved å snakke og lytte til det elevene har å si. På den måten viser man at man bryr seg, som kan føre til at elevene får tillit til læreren og tør å åpne opp om det som kan være vanskelig (Eriksen & Lyng, 2018).

Mari forteller:

«Hver gang jeg har hatt mistanke om omsorgssvikt, seksuelle overgrep eller vold, så har jeg meldt det. Men det er veldig krevende å melde, (...) det koster deg å skrive bekymringsmeldinger, for du kan risikere å bli utsatt for sjikane selv. (...) Det vil du jo aldri oppleve hos ressursvake foreldre, men hos ressurssterke foreldre så vil du kunne bli trakassert fordi du har meldt fra (...) da jeg sendte den saken til barnevernet så flyttet foreldrene, de begge er leger».

Selv om det er naturlig å drøfte en bekymring med foresatte i første omgang, kan det likevel være utfordrende da man kan være redd for å ta feil. Samtidig kan man tenke at man forhindrer et godt samarbeid med foresatte dersom man drøfter en bekymring. Mari trekker frem at det kan være krevende å melde, selv om hun har gjort det hver gang hun har hatt mistanke om omsorgssvikt, seksuelle overgrep eller vold. Mari forteller ikke om utfordringer knyttet til frykt for å ta feil eller frykt for å ødelegge et samarbeid med hjemmet, men heller utfordringer ved at man kan bli utsatt for sjikane. Mari forteller at man kan bli trakassert av ressurssterke foreldre for at man har meldt ifra, men at dette vil man aldri oppleve hos de ressursvake foreldre. Om dette er en tilfeldighet er uvisst, da ingen av de andre lærerne uttalte seg om denne problemstillingen. Likevel forteller Mari at hun har erfaringer med at ressurssterke foreldre flytter dersom de får en bekymring rettet mot seg. Dette kan tolkes som en utfordring lærere bør ta stilling til når de skal melde fra om en bekymring, om de foresatte skal kontaktes først eller om

bekymringen skal sendes direkte til barnevernet dersom det er mistanke om fare for fraflytting og trakassering. Likevel er det lærere sin plikt å melde i fra, og det er barnevernet og/eller politiet som tar over ved en bekymring.

Videre forteller Mari at ved mistanke om omsorgssvikt kan samtale med eleven gi mange opplysninger:

«Unger er ofte lojale mot foreldrene sine, men når de skjønner at du vil dem vel, så svarer dem. (...) jeg tror ikke unger lyver om omsorgssvikt eller vold eller seksuelle overgrep. (...) når du følger de opp og stiller spørsmål som «hva skjer?», og de da forteller det, så er det ting de ikke skal ha kjennskap til hvis dem ikke selv har vært utsatt for det. Så hvis du tør å spørre unger, så får du utrolig mange opplysninger ut av dem.»

Mari opplever at hun får mange opplysninger ved å samtale med barn da det kan dukke opp elementer som elever ikke har forutsetninger for å vite noe om dersom de ikke har vært utsatt for det selv. Dette kan gjelde for eksempel for vold, seksuelle overgrep eller andre former for omsorgssvikt. Mari forteller at det er viktig å tørre å spørre, for du kan få utrolig mange opplysninger av elever i samtaler. Det handler om å følge opp og stille spørsmål om hvordan det går og hva som skjer. Lærerens uttalelse er i tråd med Wittek (2015) som mener at man som lærer bør se og anerkjenne den enkelte elev. Dersom man følger opp, stiller spørsmål og tar seg tid til å lytte, kan eleven få inntrykk av at man som lærer bryr seg om eleven. Dette kan bidra til å skape en god relasjon til eleven, og igjen kan føre til at eleven tør å fortelle om sin hjemmesituasjon (Eriksen & Lyng, 2018).

4.3.2 Relasjon mellom lærer og elev

Samtlige lærere trekker frem viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev for at elevene skal tørre å fortelle hva som foregår hjemme. Det handler om at eleven skal føle seg sett og trygg på læreren, eller en annen voksen i skolen. Jeg har valgt å trekke frem Trond, Even og Elin sine uttalelser.

Trond forteller:

«Så man må bygge en god relasjon til eleven, de må stole på deg og føle seg trygg sammen med deg for å tørre å fortelle.»

Trond trekker frem at man må bygge en god relasjon til elevene for at de skal kunne stole på deg og tørre å fortelle om det som kan være vanskelig. Dette er i tråd med Killén (2019) som skriver at man gjennom en god relasjon vil kunne komme tett på eleven, og dersom eleven føler seg trygg vil eleven kunne tørre å fortelle om det som er vanskelig. Samtidig har lærere en større mulighet til å se om eleven oppfører seg annerledes enn tidligere, eller lese på ansiktsuttrykket at noe er galt. Det handler om å se hele eleven, ikke bare på faglige prestasjoner, men også i det sosiale samspillet i klasserommet og bak elevens ansikt utad. For å ha mulighet til dette, må læreren kjenne eleven sin godt.

Even forteller at å skape relasjoner og trygghet for eleven kan være utfordrende:

«Det er jo der jeg prøver å sette inn støtet, skape en relasjon, skape trygghet for eleven. Men det er ikke dermed sagt at jeg føler at jeg får det til altså. (...) Jeg synes det er kjempevanskelig, selv om du skal bygge den tryggheten og den relasjonen, så er det ikke dermed sagt at man kommer i mål.»

Elin forteller:

«(...) hvis du ikke kan bygge en relasjon selv, så bruk en kollega som kanskje har en bedre relasjon til barnet.»

Lærere som ser elever fem dager i uken har en unik mulighet til å oppdage elever som lever i vanskelige hjemmeforhold, men for å kunne gjøre dette er det hensiktsmessig med en god relasjon som et godt grunnlag for å kunne oppdage tegn og signaler på omsorgssvikt. Ifølge Eriksen og Lyng (2018) vil det være naturlig for noen lærere å bygge gode relasjoner, mens for andre lærere vil dette kunne være utfordrende. Even forteller at han forsøker å skape gode relasjoner til elever for å skape trygghet, men at dette kan være krevende. At dette kan være krevende, kan ifølge Killén (2019) være med bakgrunn i at elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet har blitt sviktet av sine nærmeste, noe som kan resultere i at man blir mindre tillitsfulle til andre voksne. Elin forteller at dersom man ikke klarer å bygge en relasjon selv, kan det være nyttig å bruke en annen voksen i skolen til å gjøre dette. Det handler om elevenes beste. Dersom man bygger en god relasjon, har man et meget godt utgangspunkt for å gjøre skolehverdagen både bedre og lettere for elevene. For mange elever kan en trygg voksen i skolen gjøre at man mestrer skolehverdagen bedre. Det kan også være en beskyttende faktor mot å utvikle vansker (Moen, 2016). En positiv relasjon mellom lærer og elev kan føre til at elevens emosjonelle, sosiale og faglige behov blir møtt. Dersom man ser hele eleven, vet man hvilke behov hen har. På denne måten har man muligheter til å dekke elevenes ulike behov i skolen, eksempelvis gjennom ulike læringsaktiviteter (Drugli, 2008).

Lærerne trekker frem at en god lærer-elev-relasjon er vesentlig for at elevene skal tørre å fortelle om vanskelige hjemmeforhold. En lærer forteller at det kan være krevende å bygge en god relasjon til elever som har det vanskelig hjemme. Dette kan være en konsekvens av at eleven har erfaringer med å bli sviktet av voksne personer, som kan gjøre det vanskelig å stole på andre voksne. En annen lærer forteller at man kan bruke en kollega som kanskje har en bedre relasjon til barnet for å bygge opp nok tillit til at eleven tør å fortelle om hjemmeforhold, eller for at man skal kunne se om det er noe som plager eleven.

4.3.3 Tilpasset opplæring

Ifølge læreplanverket overordnet del skal skolen «støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Samtlige lærere fortalte at elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet gjerne har hodet fullt av andre elementer slik at det er vanskelig å konsentrere seg om det de skal gjøre på skolen. Med bakgrunn i det trakk lærerne frem tilpasset opplæring som en viktig faktor for elevenes faglige- og sosiale utbytte i skolen.

Elin forteller:

«Barn skal klare mestring, ikke sant, men det skal være mestring innenfor det som er realistisk. (...) du må drive tilpasset opplæring rett og slett, både på det faglige og det sosiale. (...) Så hvis du må ta med deg et barn eller en liten gruppe for å gjøre noe helt annet, for eksempel noe praktisk estetisk, så kan det være like mye verdt som den matematikktimen de da gikk ut av.»

Elin forteller at man må tilpasse undervisningen både på det faglige og det sosiale i skolen for at elevene skal oppleve mestring. Undervisningen må tilpasses den enkeltes forutsetninger slik at forventningene for mestring er realistiske. Elin trekker frem at man kan ta en gruppe ut av timen for å gjøre noe helt annet, og at dette kan være like verdifullt som den timen de gikk ut av. Det kan tyde på at Elin har erfaringer med å tilpasse undervisning til elever med ulike forutsetninger og behov.

Trond forteller:

«Det er vi som skal få skolen til å passe til dem, det er ikke dem som skal tilpasse seg skolen. Og om det da oppstår en krise i en familie som rammer ungen, så er det min jobb å tilpasse undervisningen ytterligere.»

Trond forteller at det er vi, som kan tolkes som lærere, som skal få skolen til å passe til elevene, og ikke elevene som skal tilpasse seg skolen. Dersom det oppstår en krise i en familie som rammer eleven, så er det hans jobb å tilpasse undervisningen ytterligere. Dette er i tråd med Opplæringsloven § 1-3 (1998) som legger til grunn at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring er et grunnleggende og overordnet prinsipp som omfatter alle elever, og det er lærere sin jobb å tilpasse opplæringen. Dersom lærere ikke tilpasser undervisningen til elevenes evner og forutsetninger, kan elevene føle seg ekskludert fra læringsfellesskapet. Det vil si at tilpasset opplæring er viktig for at elevene skal få likeverdige muligheter til læring og utvikling, ta del i gode læringsprosesser og for å føle seg inkludert i læringsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017; Nilsen, 2019; Spurkeland, 2011).

Lene trekker frem et eksempel:

«Det er det her at du kan kjøre litt stasjonsarbeid, du får på en naturlig måte komme inn og følge opp hver enkelt.»

Lene forteller at stasjonsarbeid gir muligheter for å følge opp hver enkelt på en naturlig måte. Dette er en læringsaktivitet med rom for flere tilpasninger og har flere variasjonsmuligheter. Bakgrunnen for at Lene har valgt å trekke frem dette eksempelet kan være fordi læreren har benyttet seg av denne undervisningsmetoden tidligere, og har erfaringer knyttet til stasjonsarbeid og tilpasninger til det. Denne antakelsen er basert på at læreren forteller at hun får mulighet til å følge opp elevene tett. Dette er i tråd med Haug (2012) som mener at lærere bør følge opp elevene tett for å se deres læring og utvikling. Samtidig gir stasjonsarbeid muligheter til å tilpasse undervisningen gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgrupper innenfor fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Lene trekker frem hva man kan gjøre for eleven sosialt:

«Vi har jo mye sosial kompetanse vi jobber med på skolen. Det nytter ikke å si til barnet at de skal ut å leke, eller at de skal oppføre seg sånn og sånn, men du må faktisk vise de hvordan de skal gjøre det. Du må lære dem det (...) Hvordan være en god venn, hvordan kan du møte noen, hvordan kan du invitere noen inn i leken, så det sosiale spillet tror vi voksne at de kan, men det er faktisk veldig mange som ikke kan.»

Lene forteller at man som lærer må lære elevene det sosiale spillet som mange voksne tror at de kan. Det handler om å vise elevene hvordan man skal leke, oppføre seg, invitere andre inn i leken, være en god venn og møte andre. Lene forteller at de arbeider mye med sosial kompetanse på hennes arbeidsplass. Basert på hennes uttalelse kan det tyde på at Lene har erfaringer med elever som har utviklet svak lekekompetanse. Dette kan ifølge Kvello (2015) være en konsekvens knyttet til omsorgssvikt. Svak lekekompetanse kan påvirke eleven sosialt da hen kan falle utenfor det sosiale samspillet på skolen. Eleven tar gjerne lite initiativ, er svak i frilek, stadig på utkikk etter faresignaler og kan anses som avvikende (Kvello, 2015; Idsøe & Idsøe, 2012). Sosial kompetanse kan ses på som en inngangsport til å bli et fullverdig medlem i barne- og senere ungdomsgruppa, og det er derfor viktig å arbeide med sosial kompetanse i skolen. Det betyr at læreren bør støtte elevene og gi dem den hjelpen de trenger (Helgeland, 2008). Det kan tolkes som at Lene er veldig bevisst på nettopp dette. Det handler om å tilpasse denne formen for læring, finne ut av hvem som kan samarbeide og leke sammen gjennom variasjon av tilrettelagte leker og ulike arbeidsformer. Det er likevel usikkert om Lene sin erfaring med svak lekekompetanse blant elever kan knyttes til omsorgssvikt, da dette ikke kommer frem i uttalelsen. Svak lekekompetanse og utfordringer knyttet til sosiale ferdigheter kan være konsekvenser av eksempelvis negativt nærmiljø, lite støtte fra profesjonelle, dårlig barnehage- eller skolemiljø eller fattigdom (Drugli, 2008).

Even forteller:

«Jeg tror at dersom du opplever omsorgssvikt generelt, så er hodet sikkert fullt av så mye annet at det blir vanskelig å holde fokus. Jeg tror det rett og slett blir vanskelig å fylle skolehverdagen med skoleting.»

Even forteller at han tror at elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet kan synes det er utfordrende å holde fokus på skolen da hodet sikkert er fullt av så mye annet. Det han beskrives kan tolkes som konsentrasjonsvansker. Lærerens uttalelse er i tråd med Helgeland og Kjønstad (2008) som skriver at elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet ofte kan bruke mye krefter på den vanskelige situasjonen de er i, og at det derfor blir mindre krefter igjen til skolearbeid. Det kan føre til lærevansker, svake skolefaglige prestasjoner og lav skolemotivasjon (Kvello, 2015). Dersom lærere har forståelse for og kunnskap om hvordan konsekvenser av omsorgssvikt kan påvirke elevenes faglige- og sosiale utbytte, har man et bedre utgangspunkt for å tilpasse undervisningen ytterligere til de elevene som har behov for det. Det er likevel uvisst om læreren har erfaringer med konsentrasjonsvansker som en konsekvens av omsorgssvikt, eller om eventuelle konsentrasjonsvansker kan knyttes til andre elementer (Kvello, 2015).

Selv om det er uvisst om lærerne har fullført utdanningen sin ved samme høyskole eller universitet, er lærerne samstemte om at tilpasset opplæring og lærer-elev-relasjon er to

viktige faktorer i arbeidet med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Elever som lever i en hverdag preget av omsorgssvikt vil kunne ha behov for tettere oppfølging enn andre elever, da deres hverdag gjerne preges av mangel på oppfølging. Det er derfor viktig at lærerne tilpasser undervisningen til elevenes forutsetninger og behov slik at de opplever gode læringsprosesser og føler seg inkludert i læringsfellesskapet. Resultatene viser at lærerne gjennom tett oppfølging av elever har sett tegn til ulike former for omsorgssvikt, samt fått opplysninger om hjemmets situasjon gjennom dialog. Med bakgrunn i dette kan det hende at relasjonskompetanse og kunnskap om tilpasset opplæring kan gjøre opp for manglende kunnskap og kompetanse om omsorgssvikt fra grunnutdannelse. Likevel er det ikke nødvendigvis slik at relasjonskompetanse og kunnskap om tilpasset opplæring er tilstrekkelig nok til å ivareta barn som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet på best mulig måte. Lærers rolle i møte med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet handler minst like mye om forståelse for deres situasjon, kunnskap om konsekvenser, å melde ifra ved bekymring, samt samarbeid med hjemmet og andre instanser. Om kompetanse knyttet til relasjonsbygging og tilpasset opplæring kan gjøre opp for manglende kompetanse om omsorgssvikt er derfor usikkert. Likevel peker resultatene på at de to faktorene kan bidra til at lærere enklere kan observere tegn på omsorgssvikt, samt at elevene kan tørre å fortelle om sin hjemmesituasjon.

4.3.4 Samarbeid mellom skole og hjem

Selv om det ikke ble utarbeidet konkrete spørsmål som omhandlet skole-hjem-samarbeid, var det flere av lærerne som kom inn på dette temaet. Ifølge læreplanverket overordnet del skal opplæring i skolen skje i samarbeid med hjemmet, og det er skolen som har det overordnede ansvaret for å legge til rette for et godt samarbeid mellom skole og hjem (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg har valgt å legge vekt på Lene og Even når jeg nå presenterer funnene.

Lene forteller:

«(...) foreldrene er kanskje den viktigste gruppa. Fordi at det er dem som kjenner barnet best, og det er dem som kan hjelpe oss med hvordan vi kan hjelpe dens barn.»

Lene forteller at foresatte er den viktigste gruppen å samarbeide med i skolen da det er de som kjenner barnet sitt best. Det er rimelig å anta at læreren har erfaringer knyttet til et samarbeid med hjemmet for læring og utvikling i skolen. Det er gjennom dialogen mellom skole og hjem at læreren vil få innsikt i elevenes behov (Spurkeland, 2011). For å oppnå et godt skole-hjem-samarbeid bør man som lærer legge til rette for at de foresatte får nødvendig informasjon og gi de mulighet til innflytelse på sine barns skolehverdag. Likevel er et godt samarbeid et gjensidig ansvar, og skolen bør ta hensyn til at ikke alle elever får like mye hjelp og støtte i hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig forteller Lene at det er de foresatte som kan hjelpe lærere med hvordan de kan hjelpe deres barn. Det kan tolkes som at læreren i samtale med foresatte viser omsorg, respekt og et ønske om at eleven skal lykkes i sin læring og utvikling. En slik måte å møte foresatte på kan gi et godt grunnlag for et hensiktsmessig skole-hjem-samarbeid (Killén, 2021).

Even forteller:

«Det er noen voksne som erkjenner at «Okey, nå er det sånn, vi legger oss flate. Vi skal gjøre det vi kan for å få til dette her». Også har du andre voksne som på en måte setter seg på bakbeina, som ikke ønsker å samarbeide i det hele tatt (...) Og de sakene synes jeg, de er tunge.»

Selv om det er viktig å samarbeide med foresatte og de kjenner barnet sitt best, kan et samarbeid med hjem som preges av omsorgssvikt være utfordrende å få til. Dersom man har en bekymring knyttet til en elevs hjemmesituasjon inngår dette som en del av nødvendig informasjon hjemmet skal ha, med mindre det er snakk om en bekymring som må meldes direkte til politiet eller barnevernet (Glavin & Erdal, 2018). Even forteller at det er store forskjeller i samarbeid med hjemmet der det er snakk om mistanke om omsorgssvikt. Læreren opplever at noen er samarbeidsvillige, mens andre ønsker ikke å samarbeide i det hele tatt. Det er rimelig å anta at Even har erfaringer knyttet til skole-hjem-samarbeid der hjemmeforholdene ikke er optimale. At foresatte ikke ønsker å samarbeide kan være fordi at de er engstelige for å miste barnet sitt, hva andre vil si eller for å eksponere seg og sin situasjon. Noen foresatte kan tenke at de gjør det som er mest gunstig for barnet sitt, og det kan derfor kan være vanskelig å ta innover seg at dem gjør noe galt, eller setter barnet sitt i fare. De kan utvikle strategier som handler om å benekte situasjonen eller bagatellisere det ved eksempelvis bortforklaringer (Killén, 2021). Even peker på at det er tungt å stå i de situasjonene der foresatte ikke ønsker å samarbeide. Om dette er resultatet av et lengre aktivt samarbeid er uvisst. Det krever både tid og et aktivt samarbeid for å få foresatte til å erkjenne at de utsetter barnet sitt for omsorgssvikt og at det er de som er ansvarlige for situasjonen de er i. Likevel kan frykten for å miste barnet sitt eller bli anmeldt være sterkere enn ønsket om å samarbeide for endring og vekst uavhengig av hvor støttende læreren opptrer i samtale med hjemmet (Killén, 2021). Dette kan være utfordrende for læreren da det kan være en stor belastning i skolehverdagen. Det kan gi en følelse av håpløshet og maktesløshet. Samtidig er det verdt å nevne at lærere har mulighet til å samarbeide med andre instanser, noe som kan være en støtte for lærere når de står overfor belastede saker som omhandler omsorgssvikt (Glavin & Erdal, 2018).

4.3.5 Tverrfaglig samarbeid med andre instanser

Denne delen tar utgangspunkt i kategorien «samarbeid». Den handler om lærernes opplevelse og erfaringer med samarbeid med andre instanser som eksempelvis barnevern, pedagogisk psykologisk tjeneste og skolehelsetjenesten. I situasjoner hvor en elev er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet er barnevernet en uunnværlig samarbeidspart (Glavin & Erdal, 2018), likevel forteller Elin, Trond og Even at et slikt samarbeid kan være utfordrende.

Elin forteller:

«Og vi føler jo mange ganger, vi som jobber i skolen, at selv om vi har sagt ifra, og selv om barnevernstjenesten har gått inn i for eksempel familieveiledning eller noe sånt noe, at det ikke skjer noe. (...) Men det er fordi vi er så skrekkelig utålmodige.»

Trond forteller:

«Samarbeidet kunne vært styrket hvis de hadde kjent bedre til skolen, og skolen hadde kjent bedre til dem. Hver seg barnevern, helsevesen.»

Even forteller:

«Vi har jo alltid lyst til å samarbeide med barnevern, men det er komplisert siden barnevernet har taushetsplikt så har det gjennom alle år vært veldig krevende å samarbeide med dem. Jeg synes det er trist at informasjonsflyten ikke går begge veier, for vi har også taushetsplikt.»

Elin forteller at det ofte føles som at det ikke skjer noe selv om man har sagt ifra til barnevernstjenesten og de eksempelvis har gått inn i familieveiledning. Samtidig forteller Elin at lærere er veldig utålmodige idet de har meldt en sak, og at det kan være grunnen til at det føles som det ikke skjer noe. Til tross for at Elin mener det kan begrunnes med at lærere er utålmodige, kan følelsen av at det ikke skjer noe ses i sammenheng med at barnevernet ikke har informasjonsplikt til skolen, selv om lærere har informasjonsplikt til barnevernet. Lærere får begrenset informasjon fra barnevernet, og det er barnevernet som bestemmer hvilken informasjon læreren har behov for å få. Det er fordi at ulike instanser arbeider innenfor forskjellige lovverk, derfor har de også andre muligheter og begrensninger i arbeidet (Killén, 2019). Samtidig er et godt tverrfaglig samarbeid og deling av informasjon en forutsetning for å kunne forebygge, avdekke og følge opp elever som er utsatt for omsorgssvikt (NOU, 2017: 12). Trond forteller at han mener samarbeidet kunne vært styrket dersom de ulike instansene hadde bedre kjennskap til hverandre. Det kan tyde på at han mener at samarbeidet ikke er tilstrekkelig med bakgrunn i at de ulike instansene ikke kjenner til hverandres muligheter og begrensninger. Dette kan føre til at elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet ikke får et godt nok tilbud, da det kan være ulike oppfatninger av regelverket (NOU, 2017: 12). Det kan skape frustrasjon og irritasjon i et samarbeid, noe Even trekker frem. Even peker på at det er både krevende og komplisert å samarbeide med barnevernet, da barnevernets taushetsplikt setter begrensninger for læreren i arbeidet med eleven. Det kan tolkes slik at Even mener han ikke får nok opplysninger om elevens situasjon til å kunne møte eleven der eleven har behov for i skolehverdagen, som er i tråd med Glavin og Erdal (2018) som skriver at skolepersonalet kan oppleve at de ikke alltid får nødvendig informasjon i saker de har meldt til barnevernet.

Videre forteller Even:

«(...) I tillegg så har vi de siste par årene samarbeidet med Link, og der synes jeg det har vært en mye større åpenhet. Det synes jeg har hjulpet meg som lærer til de elevene det gjelder, de som sliter. Det og ha møte med Link der dem forteller det de vet, gjør at jeg har en enda større forståelse for hvorfor eleven er som hen er på skolen. Og det synes jeg er trist at ikke barnevernet er flinkere til, for det vil bare gagne eleven at vi også vet.»

Even forteller at han de siste årene har samarbeidet med Link. Linkarbeidere er personer som forsøker å sikre god kommunikasjon og samarbeid mellom to parter. Linkarbeidere kan fungere som talspersoner og fremme minoritetsfamilier sine synspunkter for blant annet barnevernet eller skolen (Jardim et al., 2020). Link kan ifølge Jardim et al. (2020) gi offentlige tjenester detaljert informasjon om familiene. Gjennom samarbeid med Link opplever læreren mer åpenhet knyttet til en elevs situasjon, som gjør at Even føler han

får en bedre forståelse for elevens atferd på skolen. Even peker på at det vil gagne eleven dersom læreren vet om elevens hjemmesituasjon. Dette kan ses i sammenheng med at elever kan være kjent av ulike instanser, og ved tverrfaglig samarbeid kan instansene komme frem til en helhetsvurdering av elevens situasjon. En slik vurdering vil kunne bidra til å sikre og styrke oppvekstmiljøet for eleven (Killén, 2019; Glavin & Erdal, 2018). Samtidig vil et samarbeid der man deler sine erfaringer kunne føre til at man øker kunnskapsnivået blant de ulike yrkesutøverne (Helgeland & Kjørstad, 2008).

5 Avslutning

Problemstillingen i oppgaven har vært: «Hvilken kompetanse har lærere til å møte elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, og hvordan bruker læreren denne kompetansen i møte med elevene i skolehverdagen?». Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke hvilken kompetanse lærere selv mener de har om omsorgssvikt, lærerens rolle i møte elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, samt hvilke faktorer lærere mener er viktige i arbeidet for elevenes faglige- og sosiale utbytte. Fokuset har derfor vært rettet mot læreres kompetanse og erfaringer med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. I denne delen av oppgaven vil oppsummerende refleksjoner og hovedfunnene bli presentert. Avslutningsvis vil det komme en avsluttende kommentar om begrensninger i oppgaven og videre forskning.

5.1 Oppsummering av resultatene i studien

I kapittel fire ble det belyst hvilken kompetanse de ulike lærerne mener de besitter etter endt grunnutdanning, og resultatene tyder på at samtlige lærerne er misfornøyde med deres utdanning knyttet til omsorgssvikt som tema. To av lærerne har vært innom enkelte deler av temaet, men ikke særlig bredt. To andre lærere forteller at de ikke har vært innom omsorgssvikt i det hele tatt. Det kan tyde på at en av lærerne er praksislærer, og selv blant nåtidens lærerstudenter mener læreren at det er lite fokus på omsorgssvikt som tema i praksisperiodene. Det kan tyde på at lærerutdanningen ikke har prioritert tid til temaet omsorgssvikt på minst ti år, selv om det er uvisst hvilket universitet eller høyskole lærerne tok sin utdanning på. Lav til ingen kompetanse om omsorgssvikt fra grunnutdanning er til tross for at samtlige lærere viser til at de har erfaringer med elever som er utsatt for ulike former for omsorgssvikt i deres yrkeskarriere. Fire av lærerne beskriver at de har erfaringer med elever som er utsatt for fysiske overgrep i hjemmet. En av lærerne forteller at hun har erfaringer med elever som er utsatt for seksuelle overgrep. Samtidig tyder studien på at flere av lærerne også har erfaring med elever som er utsatt for vanskjøtsel og psykiske overgrep.

I studien ble det også belyst hvilke tegn og signaler ved eleven som kan gi bekymring om at en elev utsettes for omsorgssvikt i hjemmet. Lærerne trekker frem at de har erfaringer med tegn som kan knyttes til omsorgssvikt ved blant annet mangel på matpakke og klær, høyt skolefravær, dårlig hygiene, svevende bortforklaringer, blåmerker og isolering. Samtidig ble det belyst at elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet kan kjennetegnes ved avvikende atferd. Det betyr at man kan vise en atferd som er innesluttet eller utagerende, og brukes gjerne som en mestrings- eller overlevelsesstrategi. Resultatene viser også at det kan være enklere å oppdage tegn knyttet til fysiske overgrep og vanskjøtsel enn tegn til psykiske- og seksuelle overgrep. Det er likevel usikkert om mer fokus på omsorgssvikt i utdanningsløpet ville gjort det enklere å oppdage tegn på de to sistnevnte formene for omsorgssvikt. Til tross for manglende undervisning i utdanningsløpet om omsorgssvikt som tema, viser resultatene i denne studien at lærerne gjennom eget initiativ til kurs og gjennom sine erfaringer, har opparbeidet seg mer kunnskap og kompetanse om omsorgssvikt. Det er likevel ikke slik at dette kan generaliseres til å gjelde alle lærere i Norge, og derfor bør skoler legge til rette for kompetanseheving på området, eksempelvis på temadager.

Samtlige lærere trakk frem relasjon mellom lærer og elev og tilpasset opplæring, som to viktige faktorer i arbeidet med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Dette med bakgrunn i at de ønsker at elevene skal oppleve læreren som en trygg voksen som

lytter, hjelper, veileder og anerkjenner den enkelte. Samtidig forsøker lærerne hele tiden å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger slik at elevene opplever mestring gjennom realistiske forventninger. Dette for å gi elevene muligheter til et godt faglig- og sosialt utbytte til tross for deres sårbare situasjon. Resultatene viser at lærerne gjennom tett oppfølging av elever har sett tegn til ulike former for omsorgssvikt, samt fått opplysninger om hjemmets situasjon gjennom dialog. Det er likevel tvilsomt om kompetanse om relasjonsbygging og tilpasset opplæring kan gjøre opp for manglende kunnskap og kompetanse om omsorgssvikt.

I tillegg viser resultatene til at lærerne i denne oppgaven forsøker å samarbeide med hjemmet og andre instanser. Samtlige lærere har erfaringer med at et samarbeid med hjemmet, og tverrfaglig samarbeid med andre instanser, er viktig for elever som lever i en vanskelig situasjon. Resultatene tyder likevel på at dette samarbeidet kan være utfordrende å få til av flere ulike grunner, og viser til at lærerne etterlyser mer kunnskap og bedre kommunikasjon i samarbeid med andre instanser.

Ved å benytte en fenomenologisk tilnærming fikk jeg mulighet til å forstå og beskrive fem læreres subjektive erfaringer med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Studien gir ikke et klart svar på problemstillingen som er studert i denne oppgaven, da det kun er fem læreres erfaringer som er utgangspunktet for datamaterialet. Med tanke på at det bare er fem lærere som bidrar med informasjon i denne oppgaven, er jeg overrasket over hvor mye erfaring, både lik og ulik, lærerne har med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Dette kan man se i henhold til former for omsorgssvikt de ulike lærerne har erfart, og hvilke tegn lærerne har erfaringer med at elevene kan vise. I tillegg kan man se dette gjennom deres ulike erfaringer med samarbeid med hjemmet og andre instanser, samt hvilke faktorer lærerne mener er viktig i arbeidet med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Med bakgrunn i tidligere presentert forskning og resultatene i denne oppgaven, tyder det på at omfanget av elever som blir utsatt for omsorgssvikt i hjemmet er stort. Jeg klarer derfor ikke å gi slipp på tanken om at jeg en dag skal forsøke å hjelpe og ivareta en eller flere elever som opplever noe så urettferdig i sin hverdag.

5.2 Begrensninger i oppgaven og videre forskning

Denne oppgaven har hatt fokus på fem læreres kompetanse og erfaringer med flere ulike former for omsorgssvikt. Det fører til at man ikke får dyp kunnskap om et eller få tema innenfor omsorgssvikt, men at det heller er et helhetlig perspektiv som blir ivaretatt. Læreres kompetanse i møte med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet ble et enda mer interessant tema basert på de ulike funnene i denne oppgaven. Blant annet viser resultatene til at lærerutdanningen ikke har prioritert tid til dette temaet på minst ti år. Dette til tross for at forskning på omfanget av omsorgssvikt viser til at svært mange barn utsettes for det av deres omsorgspersoner, og at konsekvensene kan være store. Det ville derfor være interessant å undersøke hvordan lærere møter ulike konsekvenser som følger av omsorgssvikt, eksempelvis utagerende atferd, i skolen. For eksempel på hvilke måter utagerende atferd blant elever kan påvirke læringsmiljøet, og hvordan lærere møter den type atferd i skolen. Det ville også være interessant å undersøke hva lærerutdanningene selv mener om deres fokus på omsorgssvikt, da med utgangspunkt i lærerutdanningene i hele Norge. Samtidig ville det også være interessant å gå i dybden på hvilke konsekvenser det kan ha for elever at lærere ikke har kompetanse om

omsorgssvikt fra deres grunnutdannelse. Det ville med andre ord være interessant og ytterligere fordype seg i dette temaet, ved andre vinklinger gjennom nye studier.

6 Litteraturliste

- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken: Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Gyldendal akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7 utg.). Gyldendal.
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm akademisk.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- Fossbråten, L. & Paulsen, T. M. (2017). *Foreldre, foresatte og pårørende*. Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/nb/subject:1:113986bb-9b00-42dc-b1ff-0b9a352369f4/topic:2:183717/topic:2:183788/resource:1:66296>
- Gangdal, J. (2011). *Jeg tenker nok du skjønner det sjøl: Historien om Christoffer*. Kagge.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis - til beste for barn og unge i kommune-Norge*. (4. utg.). Kommuneforlaget AS.
- Hafstad, G. S., & Augusti, E. M. (2019). *Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten: En nasjonal undersøkelse av ungdom i alderen 12 til 16 år*. (NKVTS Rapport 4/2019). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. https://www.nkvts.no/content/uploads/2019/10/Rapport_4_19_UEVO.pdf
- Haug, P. (2012). Tilpassa opplæring. I T. O. Engen & P. Haug (Red.), *I klasserommet: Studier av skolens praksis* (s. 45-58). Abstrakt forlag.
- Helgeland, I. M., & Kjønsdal, A. (2008). Om skolens samarbeid med barnevernet og om å ta bekymring for barn på alvor. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen: om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg., s. 251-275). Kommuneforlaget.
- Helgeland, I. M. (2008). Planlegging og tilrettelegging av opplæring for barn med sosiale og emosjonelle vansker. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen: om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg., s. 163-182). Kommuneforlaget.
- Hughes, J. N. & Kwok, O-M. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43(6), 465-480. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.10.001>
- Idsøe, E. C., & Idsøe, T. (2012). *Emosjonelle vansker: Hva kan voksne i skolen gjøre for elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livshendelser?* Senter for atferdsforskning 2012. (s. 3-35).
- Killén, K. (2020). *Sveket II: Ansvar og (be)handling*. (5. utg.). Kommuneforlaget.
- Killén, K. (2021). *Sveket I: Risiko og omsorgssvikt – et helseproblem*. (6. utg.). Kommuneforlaget.
- Killén, K. (2021). *Undersøkelser til utsatte barns beste: tverrfaglig kompetanse og samarbeid*. Kommuneforlaget.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Skolepersonalets opplysningsplikt til barneverntjenesten. (Rundskriv Udir 10/2012). Hentet fra

- <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/Udir-10-2012/?depth=0&print=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 02. november). *Spesialundervisning og tilrettelegging i skolen: Hvem gjør hva?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogikk-og-tilrettelegging-hvem-gjor-hva/spesialundervisning-og-tilrettelegging-i-grunnskolen-hvem-gjor-hva/#a186892>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.).
- Kvillo, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm akademisk.
- Moen, T. (Red.). (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner: En fortelling fra klasserommet*. Gyldendal akademisk.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 615-640). Cappelen Damm Akademisk.
- Raundalen, M. & Schultz J-H. (2016). *Seksuelle overgrep og vold: Forebyggende undervisning i skolen*. Universitetsforlaget.
- NOU 2017: 12. (2017). *Svikt og svik: Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*. Barne- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2017-12/id2558211/>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher–Student Relationships and Student Engagement: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387.
<https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Reinar L. M., Vist, G. E., Kirkehei I., & Kornør H. (2018). *Hvilke tegn og signaler som kan observeres av personell i barnehage og skole kan ha sammenheng med omsorgssvikt? En systematisk oversikt over oversikter* (Rapport 2018). Oslo: Folkehelseinstituttet, 2018.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2020). *Barn og unge i befolkningen: Stadig færre barn og unge i Norge*. <https://www.ssb.no/a/barnogunge/2020/bef/>
- Teisl, M. & Cicchetti, D. (2007). Physical abuse, cognitive and emotional processes, and aggressive/disruptive behavior problems. *Social Development*, 17(1), 1-23.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00412.x>

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thoresen, S. & Hjemdal, O. K. (Red.). (2014). *Vold og voldtekt i Norge: En nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv*. (NKVTS Rapport 1/2014). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/11/vold_og_voldtekt_i_norge.pdf
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Torset, N. S. (2014, 11. juli). I et hus i Alvdal. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/norge/i/e1m90/i-et-hus-i-alvdal>
- UiO. (2023, 20. mars). *Nettskjema-diktafon mobilapp*.
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Øverlien, C. (2015). *Ungdom, vold og overgrep. Skolen som forebygger og hjelper*. Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet Lærere i møte med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med en masteroppgave i spesialpedagogikk. Formålet er å se på hvilken erfaring og kompetanse lærere besitter i møte med elever utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Oppgavens problemstilling er som følger, «*Hvilken kompetanse har lærere til å møte elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, og hvordan bruker læreren denne kompetansen i møte med elevene i skolehverdagen?*».

Formålet med prosjektet er å få mer innsikt i hvilken kompetanse lærere har i møte med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet gjennom utdanning og erfaringer. Jeg ønsker å undersøke om det er behov for et kompetanseløft i lærerprofesjonen, samt hvilke faktorer lærere mener er viktige i arbeidet med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet med tanke på elevenes faglige- og sosiale utbytte. Jeg har utarbeidet fire forskningsspørsmål som skal belyse problemstillingen, disse er som følger:

1. Hvilken kompetanse mener lærere de besitter om omsorgssvikt etter endt grunnutdanning?
2. Hvilke tegn og signaler kan lærere oppdage blant elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet?
3. Hvilke faktorer mener lærere er viktige i arbeidet med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet?
4. Hvilke erfaringer har lærere med tverrfaglig samarbeid med andre instanser?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Fakultet for samfunn- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning, ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervjuer deg som er utdannet lærer og har erfaring med elever utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Det er fem-åtte stykker som får tilbud om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet av meg. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Det vil ta deg ca. 45-60 minutter å delta. Intervjuet vil blant annet inneholde spørsmål om din utdanning knyttet til omsorgssvikt, tegn og signaler som vil kunne utløse mistanke om omsorgssvikt hos deg, hvilke faktorer du mener er viktige i arbeidet med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, og hvilke erfaringer du har med tverrfaglig samarbeid med andre instanser.

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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er ingen andre enn meg, Elise Aanes Johansen, som har tilgang til opplysningene du oppgir.
- Navnet og kontaktopplysningene vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Datamaterialet vil bli kryptert. Etter transkriberingen av intervjuet vil jeg slette lydfilen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i løpet av august 2023. Personopplysninger og transkribering slettes ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, institutt for lærerutdanning NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Samfunns- og utdanningsvitenskap, institutt for lærerutdanning NTNU ved Trygve Steiro, (*veileder/prosjektansvarlig*) e-post: trygve.j.steiro@ntnu.no, mobil: 92400546
- Elise Aanes Johansen (*student*), e-post: eliseaanesjohansen@hotmail.com, mobil: 45078991
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomashelgesen@ntnu.no.

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Trygve Steiro
Veileder

Elise Aanes Johansen
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lærere i møte med elever som er utsatt for omsorgssvikt hjemmet», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
3. Hva tenker du når jeg sier begrepet omsorgssvikt?

Kompetanse

4. Bidro utdanningen din til å styrke din kompetanse om omsorgssvikt?
Hvorfor/hvorfor ikke?
5. Har du fått tilbud om å øke kompetansen din innenfor dette feltet gjennom kurs eller videreutdanning på arbeidsplassen din?

Erfaring

6. Hvilken erfaring har du med elever som er utsatt for omsorgssvikt?
7. Hvilke tegn hos eleven har gitt deg mistanke om at eleven er utsatt for omsorgssvikt?
8. Hva gjør du dersom du er bekymret for at en elev er utsatt for omsorgssvikt?
9. På hvilke måter mener du at omsorgssvikt kan påvirke elevens faglige utbytte?
10. På hvilke måter mener du at omsorgssvikt kan påvirke elevens sosiale utbytte?

I møte med eleven

11. Hvilke faktorer mener du er viktig i arbeidet med elever som er utsatt for omsorgssvikt?
12. Hvilke grep har du gjort for å forsøke å ivareta elevens faglige utbytte?
13. Hvilke grep har du gjort for å forsøke å ivareta elevens sosiale utbytte?

Andre instanser

14. Har du samarbeidet med andre instanser når det gjelder omsorgssvikt?
 - Hvis ja: Hvilke, og hva har de bidratt med?

Avslutning

15. Er det noe du ønsker å legge til?

Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

942914

Vurderingstype

Standard

Dato

03.01.2023

Prosjekttittel

Lærere i møte med elever som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Trygve Steiro

Student

Elise Aanes Johansen

Prosjektperiode

01.01.2023 - 31.08.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2023.

Kommentar**OM VURDERINGEN**

Sikt har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på

taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, pasienter el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn, alder osv.

TREDJEPERSON

Du har oppgitt at det ikke skal registreres opplysninger om andre personer som ikke deltar i studien (tredjeperson) under intervjuene. For å hindre at slike opplysninger fremkommer bør du understreke for informantene at de må unnlate navn og eventuelle andre identifiserende karakteristikker i beskrivelser av hendelser og personer. Merk at dersom det skal registreres tredjepersonsopplysninger må det meldes inn som en endring.

FORSKE PÅ EGEN ARBEIDSPASS

Dersom du jobber samme sted som du ønsker å rekruttere informanter fra er det flere forhold du bør være bevisst på, deriblant dobbeltroller og frivillighet. Vi ber derfor at du legger til informasjon i informasjonsskrivet om at du er ansatt ved samme arbeidsgiver som dine informanter. Mer informasjon finner du på våre nettsider:

<https://sikt.no/forske-pa-egen-arbeidsplass>

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

