

Marina Røer Bjørnerud

"Også gir dem oss sånne tegn, men så skjønner ikke den voksne signalet, selv om vi bare har sagt at det bare er å komme og si fra."

En kvalitativ studie om læreres utfordringer knyttet til arbeid med elever som utsettes for omsorgssvikt.

Masteroppgave i Profesjonsrettet Pedagogikk

Mai 2023

Marina Røer Bjørnerud

"Også gir dem oss sånne tegn, men så skjønner ikke den voksne signalet, selv om vi bare har sagt at det bare er å komme og si fra."

En kvalitativ studie om læreres utfordringer knyttet til arbeid med elever som utsettes for omsorgssvikt.

Masteroppgave i Profesjonsrettet Pedagogikk
Mai 2023

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



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

SAMMENDRAG

I denne masteroppgaven undersøkes de viktigste utfordringene lærere står overfor når det gjelder å identifisere og støtte elever som er utsatt for omsorgssvikt. Gjennom kvalitative intervjuer og analyser av tidligere forskning, identifiseres to hovedfunn som påvirker læreres evne til å støtte elever i slike situasjoner.

Studien bygger på data samlet inn gjennom semistrukturerte intervjuer med syv informanter, hvorav fire lærere og tre tidligere elever. Informantene ble intervjuet om sine opplevelser og erfaringer knyttet til omsorgssvikt, og en semistrukturert intervjuguide ble benyttet for å sikre en systematisk og fleksibel tilnærming til datagenerering. Den metodiske tilnærmingen i studien veksler mellom en teorinær og empirinær tilnærming, noe som innebærer at forskningsprosessen og analysen både bygger på eksisterende teorier og tidligere forskning, samt informasjon og innsikt hentet fra de kvalitative intervjuene. På denne måten bidrar dette til en dypere forståelse av fenomenet omsorgssvikt og de utfordringer lærere møter i arbeidet med å identifisere og støtte elever i slike situasjoner. Ved å kombinere en teorinær og empirinær tilnærming, bidrar studien til å belyse både de generelle og spesifikke aspektene ved omsorgssvikt, og læreres rolle i denne sammenhengen. Gjennom en slik metodisk tilnærming blir det også mulig å identifisere områder hvor det er behov for mer kunnskap og kompetanse blant lærere, samt politiske tiltak for å styrke lærernes evne til å håndtere omsorgssvikt og støtte elever som er utsatt for slik svikt.

Første hovedfunnet i denne studien er at det er ulikhet i hvordan lærere og elever definerer begrepet omsorgssvikt. Ulik desfinisjon kan føre til at lærere ikke er i stand til å gjenkjenne tegn på omsorgssvikt hos elever, noe som igjen kan føre til unnlattende tiltak for å bedre elevenes tilværelse. Studien viser at lærere trenger mer inngående opplæring og veiledning for å forstå og identifisere ulike former for omsorgssvikt, slik at de kan tilby effektiv støtte til elever i slike situasjoner. Andre hovedfunnet er at, til tross for omfattende forskning som dokumenterer alvorlige konsekvenser for elever som utsettes for omsorgssvikt, er det ikke er satt inn tilstrekkelige tiltak for å øke lærernes kunnskap om dette temaet. En slik mangel kan tyde på politisk vilje, eller ressurser for å styrke læreres kompetanse og beredskap i forhold til omsorgssviktede elever. Studien anbefaler at det utvikles en mer helhetlig politikk og strategi for å løfte og heve lærernes kunnskap om omsorgssvikt, inkludert opplæring, veiledning og støtte for lærere og skoleledere. Sammenfattende peker masteroppgaven på viktigheten av å styrke lærernes kompetanse og forståelse av omsorgssvikt for å kunne tilby effektiv støtte til elever i slike situasjoner. Videre understrekes betydningen av politiske tiltak og ressurser for å forbedre lærernes evne til å identifisere og håndtere omsorgssvikt, og dermed bidra til å bedre livssituasjonen for elever som utsettes for det.

Abstract

In this master's thesis, the primary challenges teachers face in identifying and supporting students exposed to neglect are examined. Through qualitative interviews and analysis of previous research, two main findings are identified that influence teachers' ability to support students in such situations.

The study employs a qualitative research method to explore the key challenges teachers face in identifying and supporting students exposed to neglect. The research builds on data collected through semi-structured interviews with seven informants, including four teachers and three former students. The informants were interviewed about their experiences and insights related to neglect, and a semi-structured interview guide was used to ensure a systematic and flexible approach to data generation. The methodological approach in the study alternates between a theory-driven and an empirical-driven approach, meaning that the research process and analysis build on existing theories and previous research, as well as information and insights gained from the qualitative interviews. This contributes to a deeper understanding of the phenomenon of neglect and the challenges teachers face in identifying and supporting students in such situations. By combining a theory-driven and empirical-driven approach, the study helps to illuminate both the general and specific aspects of neglect and the role of teachers in this context. This methodological approach also makes it possible to identify areas where more knowledge and competence among teachers are needed, as well as policy measures to strengthen teachers' ability to handle neglect and support students exposed to it.

The first main finding is that there is a discrepancy in how teachers and students define the concept of neglect. This can lead to teachers being unable to recognize signs of neglect in students, which in turn can result in a failure to implement measures to improve the students' wellbeing. The study demonstrates that teachers need more in-depth training and guidance to understand and identify different forms of neglect, so they can provide effective support to students in such situations. The second main finding is that, despite extensive research documenting severe consequences for students exposed to neglect, adequate measures have not been implemented to increase teachers' knowledge about this topic. This may indicate a lack of political will or resources to strengthen teachers' competence and preparedness regarding students experiencing neglect. The study recommends developing a more comprehensive policy and strategy to enhance and raise teachers' knowledge about neglect, including training, guidance, and support for teachers and school leaders. In conclusion, the master's thesis emphasizes the importance of strengthening teachers' competence and understanding of neglect to provide effective support to students in such situations. Furthermore, the significance of political measures and resources to improve teachers' ability to identify and address neglect is underscored, ultimately contributing to the betterment of life situations for students exposed to such neglect.

Forord

Det er med blandende følelser jeg leverer inn min siste oppgave på lærerstudiet. Fem år har passert fortere enn jeg hadde sett for meg, og jeg kan se tilbake på noen av de fineste årene i livet mitt så langt. År som har bidratt til både personlig og profesjonell utvikling. Jeg sitter nå igjen med ikke bare en mastergrad, men venner og opplevelser som varer livet ut! De første menneskene jeg vil takke i forbindelse med denne oppgaven er informantene som lot seg intervjuet til dette prosjektet. Uten dere hadde ikke studien blitt den samme, og jeg er veldig takknemlig for at alle dere delte deres personlige erfaringer og opplevelser med meg. Ikke minst må jeg dedikere en stor takk til Forandringsfabrikken, og min praksislærer Elisabeth for at jeg i det hele tatt kom i kontakt med de fantastiske menneskene, og dere uvurderlige kunnskap på temaet.

Videre vil jeg vie en stor takk til min grandtante og grandonkel, Brit og Steinar, som har hjulpet og veiledet meg gjennom et kaos av tekst og dokumenter, som hjalp meg gjøre det om til ett ferdig produkt. Jeg tørr ikke innbille meg hvordan jeg skulle klart meg uten hjelp fra dere to!

Til slutt vil jeg takke de viktigste støttespillerne i en stressende, hektisk og til tider håpløs hverdag, nemlig jentene i kollektivet, naboene på lesesalen, og vennene som bidro til at jeg så lyst på livet! Takk for både gode, faglige, trøstende, oppmuntrende og komiske samtaler om alt fra hverdagssladder, masteroppgave, jobbsøkerprosess, boligjakt og middagstips. Alle samtalene vi har hatt har bidratt til at jeg nå sitter her med selvtillit, og en god følelse for hva den nye hverdagen som lærer kommer til å bringe med seg.

Trondheim, mai 2023
Marina Røer Bjørnerud

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1 OPPGAVENS OPPBYGNING	2
1.2 TIDLIGERE FORSKNING	3
1.3 VIDERE DEFINISJON AV BEGREPET OMSORGSSVIKT	4
2. ØKOLOGISK UTVIKLINGSMODELL, TILKNYTNING, RELASJON OG OMSORGSSVIKT	5
2.1 BRONFENBRENNERS ØKOLOGISKE UTVIKLINGSMODELL	5
2.1.1 <i>Mikrosystemet</i>	6
2.1.2 <i>Mesosystemet</i>	6
2.1.3 <i>Ekso-, makro- og kronosystemet</i>	7
2.2 TILKNYTNINGSTEORIEN	7
2.2.1 <i>Tilknytningsmønstre</i>	8
2.2.1.1 <i>Trygg tilknytning</i>	8
2.2.1.2 <i>Utrygg tilknytning</i>	9
2.2.1.3 <i>Desorganisert tilknytning</i>	9
2.2.2 <i>Tilknytning til læreren</i>	10
2.3 OMSORGSSVIKT: NÅR FORELDRENE SVIKTER BARNAS GRUNNLEGGENDE BEHOV	10
2.3.1 <i>Overgrep og vanskjøtsel</i>	10
2.4 ANSVARSSTRATEGIER I ARBEID MED BARN OG UNGE SOM UTSETTES FOR OMSORGSSVIKT	11
2.4.1 <i>Overidentifisering</i>	12
2.4.2 <i>Bagatellisering</i>	12
2.4.3 <i>Problemforflytning</i>	12
2.4.4 <i>Projisering av utilstrekkelighet</i>	13
2.4.5 <i>Internalisering og handlingslammelse</i>	13
2.4.6 <i>Distansering og ansvarsfraskrivelse</i>	13
2.4.7 <i>Reduksjon av kompleksitet</i>	14
2.4.8 <i>Normtenkning</i>	14
2.4.9 <i>Rolleforvirring og rollebytte</i>	14
2.5 RELASJONSKOMPETANSE	15
2.5.1 <i>Relasjonens betydning</i>	16
2.5.2 <i>Lærer-elev-relasjonen</i>	16
2.5.3 <i>Relasjonsvansker</i>	18
3. METODE	19
3.1 KVALITATIV FORSKNING	19
3.2 UTARBEIDING AV PROBLEMSTILLING	19
3.3 SOSIAL-KONSTRUKTIVISTISK KUNNSKAPSSYN	20
3.4 FORHOLDET MELLOM TEORI OG EMPIRI	20
3.5 FENOMENOLOGISK FORSKNINGSDESIGN	21
3.6 FENOMENOLOGISK INTERVJU	21
3.7 UTVALG AV INFORMANTER	22
3.8 UTFORMING AV INTERVJUGUIDE	22
3.9 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	23

3.9.1 Lærerne.....	23
3.9.2 De tidligere elevene.....	24
3.10 TRANSKRIPSJON.....	24
3.11 ANALYSEPROSESSEN.....	25
3.12 STUDIENS METODISKE REFLEKSJONER.....	26
3.12.1 Pålitelighet.....	26
3.12.2 Refleksivitet.....	27
3.12.3 Validitet.....	27
3.12.4 Overførbarhet.....	28
3.13 ETISKE REFLEKSJONER.....	29
4. ANALYSE OG DRØFTING AV ERFARINGER I LYS AV TEORI.....	30
4.1 SOSIOEMOSJONELLE FAKTORER I SKOLEN.....	30
4.1.1 Læreres arbeid med relasjonskompetanse.....	30
4.1.2 Elevenes opplevelse av egen skolegang.....	32
4.2 OMSORGSSVIKT I SKOLEKONTEKST.....	33
4.2.1 Forståelse av begrepet omsorgssvikt.....	33
4.2.2 Erfaringer og møte med omsorgssvikt.....	34
4.3 LÆRER-ELEV-RELASJONEN OG HÅNDTERING AV OMSORGSSVIKT.....	36
4.3.1 Ansvarsstrategier.....	36
4.3.2 Omsorg fra læreren, og tegn fra eleven.....	38
4.3.3 Læreres arbeid for å se elevene som utsettes for omsorgssvikt.....	39
5. AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER.....	43
REFERANSELISTE.....	47
VEDLEGG.....	52
VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD.....	53
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA.....	54
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDER.....	57

1. Innledning

Hver enkelt elev bringer med seg et mangfold av erfaringer fra sine tidlige livsstadier når de begynner på skolen, noe som bidrar til deres unike personligheter. Lærere har et spesielt ansvar for å anerkjenne hver enkelt elev og deres ulike kvaliteter. Dette ansvaret er nedfelt i Opplæringsloven § 9A-2 (1998), som fastslår at alle elever har rett til en trygg og sikker skolehverdag som fremmer helse og trivsel. Alle barn fortjener en positiv start på sine tidlige år, preget av latter, glede og gode, nære relasjoner. Skolen skal fungere som en arena som tilbyr omsorg og glede for elevene når de ikke er hjemme, der foreldrene ikke kan gi dem dette. Likevel er det mange barn som ikke mottar tilstrekkelig omsorg i hjemmet, og skolens rolle blir dermed enda viktigere for å støtte deres utvikling og trivsel.

Ifølge Stine Sofie Stiftelsen er det estimert at 10 % av barn i Norge blir utsatt for en form for vold eller overgrep (Stine Sofie Stiftelsen, u.å.). Statistikk fra Redd Barna indikerer at 1 av 6 barn har opplevd vanskjøtsel, 1 av 5 barn har vært utsatt for psykisk vold, og 1 av 20 har opplevd seksuell vold (Redd Barna, u.å.). Noe som innebærer at det potensielt kan være mellom fem og seks elever i ethvert klasserom som opplever svikt i omsorgen fra sine nærmeste. Imidlertid understreker Redd Barna at kun halvparten av disse barna, som lever under slike forhold, velger å dele sine opplevelser med andre (Redd Barna, u.å.). Med andre ord betyr det at en betydelig andel av disse elevene kan forbli taus om de traumatiske hendelsene de har opplevd.

Læreren innehar en sentral rolle i elevenes liv. Wiik (2018) understreker at lærere har en nøkkelfunksjon i utviklingen av individer i samfunnet ved å tilrettelegge for motivasjon til læring og faglig utvikling. Det er også lærerens ansvar å etablere gode relasjoner med elevene, hvor elevene skal føle seg komfortable med å snakke om vanskelige temaer. En slik relasjon bør preges av utvikling, mestring og trygghet. Powell, Cooper, Hoffman og Marvin (2015) beskriver dette som en trygg havn, der elevens toleransevidu utforskes, samtidig som barnet har en trygg base å falle tilbake på når utforskningen blir skremmende. Barn som opplever omsorgssvikt, vil sannsynligvis ikke ha denne trygge og stabile basen. Foreldre som ikke legger til rette for trygge tilknytningsmønstre tidlig i livet, kan ende opp med barn som har utfordringer med å danne gode relasjoner og stole på andre voksne senere i livet. Her blir skolens voksne viktige personer i disse barnas liv. Lærere kan bli denne trygge havnen for mange elever, eller være den som bidrar til at barnet får hjelp og støtte fra familien. Gjennom disse ulike perspektivene, statistikkene og elevenes forutsetninger dannes grunnlaget for mitt fokus på lærerens rolle overfor elever som opplever omsorgssvikt i denne studien. Ettersom statistikken viser at mange barn utsettes for omsorgssvikt, er det bekymringsfullt at andelen barn som det meldes bekymringsmelding på ikke samsvarer med disse tallene. I denne sammenheng ønsker jeg å basere studien min på følgende problemstilling: *Hva er de viktigste utfordringene lærere står overfor når det gjelder å identifisere og støtte elever som er utsatt for omsorgssvikt?* For å belyse dette har jeg to forskningsspørsmål: *Hva forteller lærere er de viktigste utfordringene for å identifisere og støtte elever som opplever omsorgssvikt? Og hva forteller*

tidligere elever er de viktigste signalene de gir for å informere at de er utsatt for omsorgssvikt?

Gjennom å undersøke denne problemstillingen, ønsker jeg å belyse de potensielle barrierene og utfordringene lærere kan møte i sitt arbeid med omsorgssvikt. Dette kan inkludere mangel på kunnskap og kompetanse, manglende samarbeid med andre profesjonelle aktører, samt personlige holdninger og verdier som kan påvirke deres vurderinger og beslutninger. Ved å få en dypere forståelse av disse utfordringene, vil det bli mulig å identifisere ulike tiltak for å styrke lærernes rolle, og støtte dem i arbeidet med å ivareta og hjelpe elever som er utsatt for omsorgssvikt.

Læreplanen slår fast at elevens beste skal være i fokus gjennom hele skolegangen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Lovverket sikrer at alle avgjørelser og valg som berører den enkelte elev, skal være til fordel for elevens beste. Noe som kan innebære at lærere ofte må ta vanskelige avgjørelser for å oppfylle dette kravet. Lærere spiller en viktig rolle i å identifisere og støtte elever som opplever omsorgssvikt eller andre utfordrende livssituasjoner. De bør ha kunnskap om hvordan omsorgssvikt kan påvirke barns utvikling og atferd, og de bør være oppmerksomme på tegn som kan indikere at en elev opplever omsorgssvikt. Videre bør lærere være i stand til å gi støtte og omsorg til elever som opplever omsorgssvikt, samtidig som de opprettholder en profesjonell og etisk rolle.

I Stortingsmelding nummer 11 fra 2009 kommer det frem at regjeringen ønsker å rette søkelys på at skolen skal være i stand til å gi elevene redskaper til å møte livets oppgaver, og mestre utfordringer sammen med andre. Videre nedfelt i samme stortingsmelding er det vektlagt at skolen skal bidra til elevenes dannelse og sosial mestring. Sosial mestring bygger på forutsetningen for at elevene først og fremst har forståelse for klassemiljøets sosiale normer. Sosiale relasjoner mellom elever og lærere krever at man i fra tidlig alder har erfart tilknytningmønstre med omsorgspersonene (Bowlby, 1997). Dersom barnet har et negative tilknytningserfaringer, kan det være utfordrende å få en slik sosial relasjon med de rundt. Elever utgjør en avgjørende gruppe innenfor skolekonteksten. Det overordnede målet for regjeringen er at skolen skal bidra til å utstyre barn og unge med de nødvendige ferdighetene for å kunne takle de ulike oppgavene og utfordringene som livet byr på, samtidig som de lærer å samarbeide med andre. Skolen bør tilrettelegge for at elevene kan utvikle seg i henhold til deres individuelle forutsetninger og interesser, samt bidra til å fremme dannelse, sosial mestring og selvstendighet hos elevene (NOU 2009: 11, s. 9). I en slik sammenheng spiller læreren en viktig rolle for elevene underveis i deres utvikling.

1.1 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er delt inn i fem kapitler. Innledningsvis, kapittel 1, redegjøres for valg av tema og hvorfor denne forskningen er aktuell. Videre i kapittel 2 presenteres studiens teorigrunnlag, med utgangspunkt i Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell, og hvordan denne virker inn på elevenes utvikling. Her skal jeg også vise til teori om svikt i

hjemmet, tilknytningsteorier og relasjonskompetanse, i arbeid med barn som opplever omsorgssvikt. De metodiske valgene som ble gjort rundt studien blir redegjort for i kapittel 3. Her beskrives valgene som ble tatt, og bakgrunnen for disse, metodekapitlet vil valgene begrunnes, og jeg vil redegjøre for de etiske refleksjonene. I kapittel 4 vil jeg trekke frem hovedfunnene i studien, og belyse dem gjennom den valgte teorien, og tidligere forskning. Avslutningsvis, i kapittel 5, presenteres en konklusjon som besvarer oppgavens problemstilling. Her presenteres også hvorfor denne studien er samfunnsrelevant, og reflektere hvilke utfordringer læreren kan møte på i arbeid med elever som utsettes for omsorgssvikt.

1.2 Tidligere forskning

Forskningen på barn som utsettes for omsorgssvikt, indikerer gjentatte ganger at dette er et komplekst og omfattende problem (Gilbert, Widom, Browne, Fergusson, Webb & Janson, 2009; Cicchetti & Toth, 2005), som kan ha alvorlige konsekvenser for barnets psykiske og fysiske utvikling. På tross av omfattende forskning på temaet, har det vært rapportert om en gradvis og langsom utvikling i statistikken. Helleve og Selviks (2023) nylige forskning har vist at mange lærere føler seg usikre når de møter elever som opplever vold i nære relasjoner. Konsekvensene av en slik usikkerhet kan være at mange barn som opplever vold, ikke blir oppdaget eller fulgt opp av fagfolk med nødvendig kompetanse. Trøbråten og Ødegård (2019) påpeker at lærere ofte oppfatter arbeidet med voldsutsatte elever som utfordrende og mener at de mangler tilstrekkelig kunnskap om emnet.

Forskning har belyst de alvorlige konsekvensene av omsorgssvikt for barnets utvikling, som inkluderer nedsatt kognitiv fungering, emosjonelle vansker, atferdsproblemer og en forhøyet risiko for å bli utsatt for ytterligere overgrep (Sullivan & Knutson, 2000; Bufdir, u.å.). Ettersom barn tilbringer betydelige deler av sin hverdag i skolesammenheng, er det avgjørende at lærere etablerer et trygt og støttende miljø for elever (Sabol & Pianta, 2012). Flere nasjonale og internasjonale studier indikerer at barn og unge under barnevernets omsorg generelt oppnår lavere grad av suksess innen skole- og utdanningssystemet sammenlignet med sine jevnaldrende (Ulset, 2020; Martin & Jackson, 2002; Vinnerljung, Öman & Gunnarson, 2005).

Videre har forskning belyst viktigheten av tilknytning utenfor familien for barns emosjonelle, sosiale og faglige utvikling, hvor læreren anses som en nøkkelperson i denne sammenhengen (Harker, Dobel-Ober, Lawrence, Berridge & Sindair, 2002; Seeberg, Winsvold & Sverdrup, 2013; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Stabilitet rundt barnet eller ungdommen fremheves som en kritisk faktor for positiv utvikling. Imidlertid indikerer forskning at en kombinasjon av usikkerhet rundt barnet, lærere med utilstrekkelig kompetanse på området kan føre til at kun halvparten av barn utsatt for omsorgssvikt blir identifisert (Barnard & Turner, 2018).

1.3 Videre definisjon av begrepet omsorgssvikt

Det finnes en rekke faktorer som kan påvirke en elevs opplevelse av svikt i hjemmet. Omsorgssvikt kan defineres som "en situasjon der barn ikke mottar tilstrekkelig omsorg og oppmerksomhet fra sine foreldre eller omsorgspersoner, og hvor dette fører til en risiko for skade på barnets fysiske eller psykologiske helse, utvikling og/eller trivsel" (Buckley & Tregaskis, 2012, s. 152). Til tross for at det er betydelige forskjeller mellom de ulike kategoriene av omsorgssvikt, vil alle disse formene føre til samme konsekvens: at barnets primære omsorgspersoner har sviktet i å møte deres grunnleggende behov. Killén (2021, s. 37) beskriver at barn som har opplevd omsorgssvikt, er en svært variert gruppe med forskjellige erfaringer og behov. Selv om de har opplevd en form for omsorgssvikt, kan årsakene, konsekvensene og omfanget av omsorgssvikten variere betydelig fra barn til barn. Derfor kan ikke alle barn som har opplevd omsorgssvikt behandles på samme måte, og det kan være nødvendig å tilpasse hjelpen til hvert enkelt barns individuelle situasjon og behov.

Med utgangspunkt i denne tenkemåten, og med tanke på begrensningene i omfanget av denne oppgaven, vil jeg benytte begrepet "omsorgssvikt" som en samlebetegnelse for alle former for svikt i hjemmet. Her inkluderes både fysisk og psykisk vold, seksuelle overgrep og vanskjøtsel. Målet er å sette søkelys på hvordan lærere kan best mulig hjelpe elever som opplever enhver form for omsorgssvikt, og aktivt arbeide for å avdekke og forebygge denne formen for svikt. Selv om det er relevant å ha kunnskap om de ulike kategoriene av omsorgssvikt, vil mitt hovedfokus være på å identifisere de ulike utfordringene lærere kan møte i arbeid med elever som opplever svikt i hjemmet.

2. Økologisk utviklingsmodell, tilknytning, relasjon og omsorgssvikt

I denne delen vil jeg presentere studiens teorigrunnlag, der jeg har hovedfokus på lærer-elev-relasjonen i saker som omhandler omsorgssvikt. I denne sammenheng benytter jeg meg av relasjonsteorier fra Jan Spurkeland (2020) og May Britt Drugli (2012). Siden relasjonskompetanse ikke danner et helhetlig perspektiv på hva som avgjør for en god relasjon, har jeg valgt å trekke inn tilknytningsteoriene fra Bowlby (1997; 1998) og Ainsworth (1978; 1979), som en annen innfallsvinkel for å se den helhetlige situasjonen hos eleven. Mitt teoretiske grunnlag vil baseres på Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell (1979). Jeg ser det som relevant å anvende modellen i forbindelse med omsorgssvikt, fordi den bidrar til forståelse på hvordan ulike faktorer i barns omgivelser kan påvirke deres utvikling. Ved å benytte seg av en slik modell kan man forstå hvordan omsorgssvikt i ett system kan ha ringvirkninger til andre systemer, og hvordan dette kan skape en negativ spiral for barnets utvikling. Bronfenbrenners modell kan brukes som et hjelpemiddel til å identifisere hvilke faktorer som må endres, og dermed bidra til å utvikle mer effektive tiltak for å hjelpe barnet. Ved å vektlegge betydningen av relasjonskompetanse, kan en se dem i sammenheng med at barnets tilknytningsmønstre har betydning for utvikling innenfor de ulike systemene i utviklingsmodellen.

2.1 Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell

Urie Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell, også omtalt som systemteori, ble introdusert i 1979. Modellen har hatt innflytelse på utviklingspsykologien, og har på denne måten bidratt til å understreke viktigheten av å sette individets utvikling i en kulturell og sosial sammenheng (McLeod, 2019). Den økologiske utviklingsmodellen deles inn i flere systemer rundt eleven, fra det nærmeste som omtales mikrosystemet, til det ytterste kalt makrosystemet.

Jeg vil i hovedsak fokusere på de næreste systemene rundt eleven, altså mikro- og mesosystemene, men jeg vil også gjøre rede for de ytterligere systemene, ekso-, makro- og kronosystemene, fordi de gir et helhetlig bilde av faktorer som påvirker elevenes utvikling. Bronfenbrenner hevder at denne modellen er avhengig av alle leddene i de ulike systemene, og dersom ett ledd settes ut av balanse, så vil dette ha konsekvenser for resten av systemet som omkranser eleven. Bronfenbrenner (1979, s. 21-22) betrakter fokuspersonen, altså eleven i denne sammenhengen, som et utviklende vesen som ikke er en passiv mottaker overfor omgivelsene, men heller et voksende og dynamisk individ som bidrar til påvirkning av omgivelsene, samt selvutvikling.

2.1.1 Mikrosystemet

Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell inkluderer *mikrosystemet*, som omfatter nærliggende faktorer som påvirker eleven, som skole, skoleklasse, familie og fritidsaktiviteter. Innenfor *mikrosystemet* inngår barnet i en rekke ulike relasjoner og dyader, for eksempel mor-barn eller lærer-elev (Bronfenbrenner, 1979; Gulbrandsen, 2017). Dyader kan ses som prosesser mellom to individer hvor det er gjensidig påvirkning til utvikling hos begge parter. Bronfenbrenner (1979, s. 65) trekker dette frem som *Den relasjonelle gjensidighet*. De emosjonene som oppstår mellom dyader og relasjoner kan være både positive, ambivalente eller negative.

Proksimale prosesser er en del av *mikrosystemet* og refererer til interaksjoner og aktiviteter i barnets nære sosiale og kulturelle miljø som påvirker utviklingen. Bronfenbrenner (1979) beskriver proksimale prosesser som den fremste drivkraften i utviklingsprosessen, og dyader kan ses som prosesser mellom to individer hvor det er gjensidig påvirkning til utvikling hos begge parter. *Mikrosystemet* omhandler også roller, definert som sosiale forventinger knyttet til en bestemt posisjon eller funksjon i en gruppe eller samfunn (Kvello, 2013). Rollene bestemmes ofte av normer, regler og forventinger og kan variere mellom ulike kontekster og situasjoner. Elevens ulike roller, som sønn/datter, venn og elev, har en vesentlig påvirkning på *mikrosystemets* funksjon. Forståelsen av hvordan barnets roller påvirker *mikrosystemet* er viktig for å fremme eller hemme barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1979).

2.1.2 Mesosystemet

Neste systemet i Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell er *mesosystemet*, og dette systemet representerer samspillet og samhandlingene som finner sted mellom de ulike delene av mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1979). Eksempelvis kan dette være mellom skole og hjem, mellom jevnaldrende i nabolaget/skoleklassen, eller hjem og fritidsaktiviteter. *Mesosystemet* omhandler altså hvordan de ulike kontekstene i mikrosystemene påvirker hverandre og hvordan dette videre påvirker barnets utvikling. Kvello (2013, s. 148) utdyper at mangler og svakheter i et mikrosystem enkelte ganger kan veies opp av et annet, ved hjelp av *mesosystemet*. Det kan derfor tydes på at kvaliteten på barnets oppvekst- og utviklingsmiljø avgjøres best ved å analysere barnets *mesosystem*.

Innenfor dette systemet trekker Kvello (2013, s. 151) frem økologiske overganger og økologiske feller. Økologiske overganger er overgangene mellom de ulike mikrosystemene, som både kan representere utfordringer og muligheter for barnet. Bronfenbrenner (1979) beskriver at slike overganger skjer når en persons posisjon forandres som følge av en endring i en rolle, setting eller begge. Slike endringer understreker Bronfenbrenner (1979) skjer kontinuerlig gjennom livet. Dersom det oppstår konflikter de ulike overgangene kan

det betegnes som en økologisk felle. Kvello (2013, s. 152) definerer en økologisk felle ved at barnet presses til deltakelse i de ulike systemene, der det ikke har forutsetninger for å mestre, eller at systemene ikke tilpasser seg barnets forutsetninger. En økologisk felle kan defineres som en negativ faktor til barnets utvikling. På denne måten kan *mesosystemet* gjennom samhandling og samspill mellom de ulike mikrosystemene påvirke barnets utvikling. Forståelsen av *mesosystemets* betydning kan være en viktig faktor i å legge til rette for en sunn og positiv utvikling for barnet gjennom oppveksten.

2.1.3 Ekso-, makro- og kronosystemet

Eksosystemet refererer til miljøer som indirekte påvirker barnets utvikling, som hjemmets lokasjon, foreldrenes arbeidsplass, kontakten mellom skole og hjem, og lokale aktivitetstilbud (Bronfenbrenner, 1979; Kvello, 2013). Samfunnsinstitusjoner, som helsetilbud og skoletilbud, er viktige begreper innenfor *eksosystemet*. Eksterne faktorer i *eksosystemet* kan påvirke mikro- og mesosystemene og bli påvirket av dem. Forståelsen av *eksosystemets* innvirkning på barnets utvikling er viktig, eksempelvis hvordan foreldres arbeidsforhold og skolens politikk påvirker barnet indirekte.

Makrosystemet henviser til den samfunnsmessige konteksten som påvirker barnets utvikling, inkludert kulturelle og samfunnsmessige verdier, normer, strukturer, politiske systemer og økonomiske forhold (Bronfenbrenner, 1979; Kvello, 2013). Det indirekte, men betydningsfulle, påvirkning på barnets utvikling skjer gjennom innvirkningen på de nærliggende systemene. Forståelsen av *makrosystemet* er viktig for å forstå dets effekt på barnets utvikling, som politiske beslutninger som påvirker tilgangen til læreres utdanning.

Kronosystemet i Bronfenbrenners økologiske modell, introdusert i 1989, fokuserer på endringene som påvirker barnets utvikling over tid (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Gulbrandsen, 2017). Dette systemet understreker betydningen av tid og endring i barnets utvikling, og hvordan hendelser som økonomiske kriser, kulturelle hendelser eller teknologiske utviklinger kan endre ressurser og muligheter (Kvello, 2013).

2.2 Tilknytningsteorien

Bowlbys tilknytningsteori er en teoretisk ramme som forklarer hvordan spedbarn utvikler emosjonelle bånd til omsorgspersonene sine og hvordan disse båndene påvirker barnets utvikling senere i livet. Bowlby (1997) legger vekt på betydningen av nære og stabile relasjoner mellom barn og omsorgspersoner, for utviklingen av trygge tilknytningsmønstre hos barn. Bowlbys tilknytningsteori understreker betydningen av å etablere en trygg tilknytning til omsorgspersoner for å utvikle et sunt følelsesmessig grunnlag. Teorien hevder også at disse tidlige tilknytningsmønstrene kan påvirke senere utvikling og atferd. Videre

hevder han at tidlig samspill mellom barnet og omsorgspersonene er avgjørende for dannelsen av en indre arbeidsmodell som påvirker fremtidige relasjoner. Barns tilknytningsstrategier sier oss noe om hvordan de har blitt behandlet, og hvordan de forventer å bli behandlet. Deres erfaringer fra forholdet til foreldrene blir til indre arbeidsmodeller (Killén, 2019, s. 41). Barn som utsettes for omsorgssvikt kan utvikle en utrygg eller desorganisert tilknytningsstil som gjør det vanskelig å danne trygge relasjoner senere i livet. Bowlby (1998) understreker betydningen av å gi barn en alternativ trygg tilknytning som kan hjelpe dem med å kompensere for tidligere traumer. Ifølge Sommer (1997, s. 207), kan en gunstig utvikling oppleves til tross for en rekke andre negative oppvekstforhold dersom livskvaliteten på relasjonsnivå og i det nære sosiale nettverket kombineres med spesifikke karakteristika hos barnet. Samlet sett kan tilknytningsteorien og økologisk utviklingsmodell gi en helhetlig forståelse av barns utvikling og trivsel, og hjelpe til med å identifisere faktorer som kan bidra til å støtte og fremme et barns utvikling.

2.2.1 Tilknytningsmønstre

Tilknytningsmønstre refererer til de ulike måtene som barn utvikler en relasjon til sine omsorgspersoner på, basert på deres opplevelse av deres tilgjengelighet og responsivitet. Ifølge forskning fra Sroufe, Egeland, Carlson, og Collins (2005) er det flere ulike tilknytningsmønstre som kan utvikles hos barn, som kan ha betydelige konsekvenser for deres utvikling og tilpasning. Bowlbys tilknytningsteori fremhever viktigheten av en trygg og stabil tilknytning til omsorgspersoner, som er avgjørende for barnets emosjonelle, kognitive og sosiale utvikling (Bowlby, 1997). Ainsworth (1978) utvidet Bowlbys teori ved å identifisere ulike tilknytningsmønstre hos barn, som trygg, utrygg-ambivalent, utrygg-unggående og desorganisert tilknytning. Cassidy og Shaver (2016) poengterer at disse tilknytningsmønstrene er ikke nødvendigvis statiske, og kan endres eller modifiseres av erfaringer og miljømessige faktorer i løpet av barnets utvikling.

2.2.1.1 Trygg tilknytning

En trygg tilknytningsstil er et mønster av positive og harmoniske relasjoner mellom et barn og dets omsorgspersoner. Tilknytningsstilen har blitt beskrevet som en følelsesmessig stabil relasjon, hvor barnet kan stole på at omsorgspersonen vil være der for dem og møte deres behov (Killén, 2019, s. 41; Killén, 2021, s. 167). Ifølge Bowlby (1997) og Ainsworth (1979) er hovedtrekkene ved en trygg tilknytning, at barnet føler seg komfortabelt og trygt i nærvær av omsorgspersonen, og at de søker trøst og støtte fra dem når de trenger det. Et barn med trygg tilknytning vil oppsøke fysisk nærhet til omsorgspersonen når det opplever usikkerhet og utrygghet, og vil samtidig være i stand til å utforske omgivelsene på en betryggende måte når det ikke føler seg truet.

2.2.1.2 Utrygg tilknytning

Barn som opplever fravær av følelsesmessig tilgjengelighet fra foreldre, samtidig som de opplever følelsesmessig tilbaketrekning, invadering, kontroll eller uforutsigbarhet, vil utvikle en utrygg tilknytningsstil (Killén, 2019, s. 42). Barn som opplever denne typen utrygghet vil utvikle strategier eller mønstre som muliggjør en balanse mellom tilgang og avstand til deres omsorgspersoner, som gir både trygghet og autonomi. Det er to tilknytningsmønstre som Killén (2019) betegner innenfor et utrygt tilknytningsmønster: Det unnvikende og det ambivalente.

Et unnvikende tilknytningsmønster kjennetegnes av en tendens til å unngå nærhet og intimitet i relasjoner (Bowlby, 1998). Barn med et sânt tilknytningsmønster viser ofte liten interesse for å søke trøst eller nærhet hos sine omsorgspersoner, og de kan virke likegyldige eller tilbaketrunkne i deres tilstedeværelse. Dette mønsteret kan skyldes foreldre som ikke var følelsesmessig tilgjengelige eller som avviste barnets behov for nærhet og kontakt (Duschinsky, 2015). Barnet kan ha lært å undertrykke eller minimere egne følelser og behov, for å unngå avvisning eller straff fra omsorgspersonene.

Et ambivalent tilknytningsmønster beskriver en tilknytningsstil der barnet opplever en ambivalent respons fra omsorgspersonen sin, der omsorgspersonen viser både nærhet og avstand. Noe som resulterer i at barnet er usikkert på omsorgspersonens tilgjengelighet og svar på behov, og utvikler en utrygg tilknytning. Barn med ambivalent tilknytningsmønster kan vise motstridende atferd, der de kan være både tilknyttet og avvisende overfor omsorgspersonen (Killén, 2019, s. 42). Disse barna kan ha en vanskelig tid med å regulere følelsene sine og kan ha høyt stressnivå. Ambivalent tilknytning kan ha langsiktige konsekvenser for utviklingen av sosiale og emosjonelle ferdigheter (Sroufe, 2005).

2.2.1.3 Desorganisert tilknytning

Ifølge Killén (2019, s. 42) betegnes en desorganisert tilknytningsstil som den mest alvorlige formen for tilknytning. En desorganisert tilknytningsstil er et mønster av usikkerhet og forvirring i forholdet mellom en omsorgsperson og et barn. Det kan være et resultat av uforutsigbare eller traumatiske opplevelser i tidlig barndom, og det kan føre til problemer med å regulere følelser og samhandle med andre senere i livet. Mange barn som utsettes for omsorgssvikt, utvikler et desorganiserte tilknytningsmønster.

Killén (2019, s. 43; 2021, s. 169) kjennetegner en desorganisert tilknytningsstil ved at barnet viser motstridende eller forvirrede reaksjoner på omsorgspersonen, som kan inkludere frykt, avvisning, eller en uvanlig mangel på respons. Forskning har vist at desorganisert tilknytning kan ha alvorlige konsekvenser for barnets utvikling og velvære, og at det kan føre til en rekke psykiske og sosiale problemer senere i livet (van Ijzendoorn, Schuengel, & Bakermans-Kranenburg, 1999). I en slik tilknytningskontekst kan barnet

havne i en kontraintuitiv situasjon hvor omsorgspersonen, som er ansvarlig for å gi trygghet og beskyttelse, samtidig kan være kilden til barnets frykt og redsel.

2.2.2 Tilknytning til læreren

Forskning har påvist at en positiv tilknytning til læreren kan virke som en beskyttelsesfaktor, og fremme et barns emosjonelle, sosiale og akademiske utvikling, spesielt for de som har en vanskelig hjemmebakgrunn (Henricsson & Rydell, 2004). Læreren kan spille en viktig rolle som en trygg tilknytningsfigur i skolemiljøet, og bidra til å utvikle trygge tilknytningsmønstre hos elevene, som kan påvirke deres senere atferd og utvikling. Drugli (2012, s. 21) påpeker at vansker i relasjonen mellom lærer og elev kan skyldes negative tilknytningsprosesser, og en økt forståelse av disse prosessene kan bidra til å løse utfordringene. Barn med et utrygt eller desorganisert tilknytningsmønster til foreldrene kan ha vanskeligheter med å etablere trygge og nære relasjoner med andre voksne, inkludert lærere. Henricsson & Rydell (2004) beskriver at en positiv tilknytning til læreren kan kompensere for en vanskelig tilknytningshistorie hjemme og gi barnet muligheten til å erfare et trygt og støttende forhold med en annen voksenperson.

2.3 Omsorgssvikt: Når foreldrene svikter barnas grunnleggende behov

Barn er avhengige av sine primære omsorgsgivere, spesielt i de første årene av livet (Bowlby, 1997). Dersom disse omsorgsgiverne, eller annen nær familie, svikter barnet ved å ikke tilfredstille deres grunnleggende behov, kan dette føre til omfattende konsekvenser. Ifølge Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2020) kan omsorgssvikt manifestere seg på ulike måter. Blant annet ved at barnet ikke får tilstrekkelig mat, klær og hygiene, at barnet ikke får nok oppmerksomhet og omsorg fra foreldre eller omsorgspersoner, at barnet blir utsatt for fysisk, psykisk eller seksuell vold, eller at barnet blir utsatt for vernemessig svikt som manglende medvirkning og informasjon. Omsorgssvikt er en bredt definert term som inkluderer flere underkategorier, og jeg vil kort redegjøre for disse.

2.3.1 Overgrep og vanskjøtsel

Overgrep og vanskjøtsel mot barn er komplekse og sammensatte problemstillinger som kan omfatte *fysiske, psykiske* og *seksuelle overgrep*, samt *vanskjøtsel*. Slike handlinger kan ha

alvorlige konsekvenser for barnets velferd og utvikling, og påvirker ofte både deres fysiske og mentale helse (Killén, 2021; Sanner, 2020). Det er viktig å erkjenne at overgrep og omsorgssvikt sjelden forekommer isolert, men heller som en kombinasjon av forskjellige faktorer og hendelser. *Fysisk vold* kan innebære skade eller påkjenning på kroppen, for eksempel slag, dytting eller kvelning (Sanner, 2020). Statistikken viser at en av fem barn vil oppleve vold i nære relasjoner, og mange vil ikke rapportere overgrepene av ulike grunner. *Psykisk vold* hos barn er enhver form for emosjonell, verbal eller mental mishandling som skader barnets selvfølelse, selvbilde, selvrespekt eller mentale helse (Killén, 2019, s. 36). Denne formen for omsorgssvikt er, ifølge Killén (2021, s. 10), vanskelig å kartlegge, og ulike faktorer kan øke risikoen for psykiske overgrep, som konfliktfylte hjem eller foreldre med rusproblemer eller psykiske lidelser. Likevel viser statistikken at en av fem barn utsettes for *psykisk vold* (Redd Barna, u.å.). *Seksuelle overgrep* defineres som enhver form for uønsket og ikke-samtykkende seksuell atferd eller handling rettet mot en person, og inkluderer tvungen seksuell aktivitet, eksponering av kjønnsorganer uten samtykke, og utnyttelse av personer i en maktposisjon (Maniglio, 2010; Killén, 2021, s. 63). Redd Barna (u.å.) viser til statistikk om at en av tjue barn opplever seksuelle overgrep. Videre refererer Killén (2021, s. 38) *vanskjøtsel* som den vanligste formen innenfor omsorgssvikt. *Vanskjøtsel* mot barn kan defineres som manglende evne eller vilje til å tilby grunnleggende fysisk og/eller emosjonell omsorg for et barn, noe som kan føre til skade på barnets helse og utvikling (Dubowitz & Bennett, 2007; Killén, 2021, s. 38). *Vanskjøtsel* kan ta mange former, inkludert å ikke tilby tilstrekkelig mat, klær og husly, unngå å gi nødvendig medisinsk behandling, mangel på tilsyn og oppmerksomhet, eller å eksponere barnet for farlige situasjoner.

Barn som utsettes for omsorgssvikt kan utvise en rekke følelsesmessige og atferdsmessige konsekvenser. Inkludert økt mistillit mot omverdenen og voksne, en følelse av mindreverdighet, forventning om avvising, samt ulike mestringsstrategier for å håndtere situasjonen (Killén, 2021, s. 45). Lærere spiller en viktig rolle i å oppdage tegn på overgrep og vanskjøtsel hos barn og bør skape en trygg atmosfære som gir barna muligheten til å uttrykke seg fritt uten frykt for stigmatisering eller skadelige reaksjoner (Killén, 2021, s. 67). Å være observant på risikofaktorer som lav sosioøkonomisk status, rusproblemer eller psykiske lidelser hos foreldre, og mangel på tilsyn og omsorg fra voksne. Økt bevissthet om denne problematikken gjennom forebyggende tiltak, er nødvendige for å håndtere situasjoner som involverer overgrep mot barn (Kendall-Tackett et al., 1993). Det er viktig å forstå hvordan disse erfaringene påvirker barn i arbeidet med å hjelpe dem, ettersom de vil gjennomgå både følelsesmessige og kognitive prosesser i kjølvannet av overgrepene.

2.4 Ansvarsstrategier i arbeid med barn og unge som utsettes for omsorgssvikt

Å jobbe med barn og unge som opplever omsorgssvikt og overgrep berører alle involverte følelsesmessig (Killén, 2021, s. 87). Samtidig kan det være både utfordrende og belastende for lærere som er involvert i deres omsorg og behandling (Kendall-Tackett, 2014). Lærere

som arbeider med disse barna kan oppleve en rekke følelsesmessige og etiske utfordringer, inkludert å balansere deres egen følelsesmessige reaksjon med behovet for å gi trygghet og støtte til barnet (Killén, 2021, s. 88). I arbeid med dette presenterer Killén (2021) en rekke "overlevelsestrategier". Alle disse er viktig å være bevisste på, men på grunn av oppgavens omfang vil jeg bare definere disse strategiene kort.

2.4.1 Overidentifisering

Innenfor overidentifisering tillegger læreren egne følelser og holdninger, over på andre, istedenfor å utøve empati og sette seg inn i hvordan realiteten i situasjoner egentlig er. Altså at man ser bort fra realiteten i omsorgssituasjonen, og kan bidra til at læreren erstatter de faglige vurderingene og nødvendige tiltakene, med håp og tro om en bedret situasjon (Killén, 2021, s. 92). Gjennom overidentifisering hindres læreren å se realiteten, og dermed gripe inn på en konstruktiv måte når det er nødvendig.

2.4.2 Bagatellisering

Videre beskriver Killén (2021, s. 95) at overidentifisering kan føre til en bagatellisering av den situasjonen barnet befinner seg i. Bagatellisering i arbeid med omsorgssvikt refererer til en tilbøyelighet til å undervurdere alvorlighetsgraden av omsorgssvikt, eller å avfeie det som mindre alvorlig enn det faktisk er. Dette kan skje når læreren ikke tar tilstrekkelig hensyn til de faktiske forholdene barnet eller familien befinner seg i, eller når de undervurderer risikoen for at barnet kan bli utsatt for ytterligere overgrep eller omsorgssvikt. Bagatellisering kan også skje når hjelpeapparatet vektlegger familiens behov og ønsker fremfor barnets beste, eller når de vurderer at problemene i familien er for vanskelige å håndtere og derfor unnlater å handle. Bagatellisering kan ha alvorlige konsekvenser for barn som opplever omsorgssvikt, da det kan føre til at hjelpeapparatet ikke tar tilstrekkelige tiltak for å beskytte barnet, eller å gi den nødvendige støtten og hjelpen (Killén, 2021, s. 96). Det kan også være ødeleggende for tilliten mellom barnet og læreren, og kan føre til at barnet unnlater å rapportere overgrep eller omsorgssvikt.

2.4.3 Problemforflytning

Problemforflytning i arbeid med omsorgssvikt refererer til en situasjon hvor en profesjonell som er ansvarlig for å håndtere omsorgssvikt, bevisst eller ubevisst endrer fokus fra det opprinnelige problemet og retter oppmerksomheten mot andre, mindre alvorlige forhold

som kan skjule eller avlede oppmerksomheten fra den faktiske omsorgssvikten (Killén, 2021, s. 96). Problemforflytning kan skje når lærere føler seg usikre eller motløse med tanke på hvordan de skal håndtere omsorgssvikt, og søker å håndtere mer håndterlige problemer istedenfor å takle den underliggende omsorgssvikten. I en slik strategi peker Killén (2021, s. 97) på ressursknappheten i makro- og eskosystemet i samfunnet, og den lave prioriteringen av å hjelpe barn som opplever omsorgssvikt.

2.4.4 Projisering av utilstrekkelighet

Projisering av utilstrekkelighet i arbeid med omsorgssvikt innebærer at læreren overfører egne følelser av utilstrekkelighet, manglende kompetanse eller erfaring til det omsorgssviktsrammede barnet (Killén, 2021, s. 97). Lærerens potensielle unnlattelse av handling og utilstrekkelige hjelpetiltak kan skyldes en projisering av egne begrensninger og følelser på eleven. Slike følelser kan for eksempel komme fra manglende forståelse av kompleksiteten og alvorligheten av omsorgssvikt, eller fra tidligere negative erfaringer med tilsvarende saker.

2.4.5 Internalisering og handlingslammelse

Killén (2021, s. 99) peker på internalisering som å ta til seg andre menneskers opplevelser. Internalisering og handlingslammelse er begreper som beskriver læreren som har internalisert kritikk eller negativ vurdering av seg selv, og dermed blir handlingslammet i arbeidet med omsorgssvikt. Samtidig kan det beskrives som overveldende å ta inn over seg situasjonen barnet kan oppleve, og dermed kan læreren miste evnen til å observere og analysere situasjonen, på en objektiv måte.

2.4.6 Distansering og ansvarsfraskrivelse

Distansering og ansvarsfraskrivelse i arbeid med omsorgssvikt refererer til en tendens hos læreren til å unngå eller redusere sin involvering og ansvar i situasjoner der barn er utsatt for omsorgssvikt. Dette kan skyldes en rekke faktorer, inkludert mangel på opplæring, erfaring eller ressurser, eller at læreren føler seg overveldet av situasjonen. Som et resultat kan læreren begynne å distansere seg fra barnet eller situasjonen, og til og med prøve å skyve ansvaret over på andre (Killén, 2021).

2.4.7 Reduksjon av kompleksitet

Reduksjon av kompleksitet i arbeid med omsorgssvikt kan defineres som en tendens til å forenkle eller redusere komplekse situasjoner og problemstillinger til mer håndterbare og forståelige enheter, som kan føre til at viktige aspekter av problemet blir oversett eller undervurdert (Killén, 2021, s. 100). Dette kan skyldes flere faktorer, inkludert tidspress, begrenset informasjon, overveldende følelser og manglende kompetanse, eller erfaring innenfor området. Reduksjon av kompleksitet kan føre til at læreren tar lettvinde eller upassende beslutninger, eller at de overser viktige advarselssignaler om omsorgssvikt og dermed unnlater å gi nødvendig hjelp. Derfor er det viktig å være oppmerksom på denne tendensen og å jobbe aktivt for å motvirke den, ved å søke ut nødvendig informasjon, utforske og vurdere ulike perspektiver og alternativer, og ta hensyn til kompleksiteten og mangfoldet av faktorer som kan påvirke situasjonen.

2.4.8 Normtenkning

Normtenkning i arbeid med omsorgssvikt kan defineres som en tendens til å følge etablerte normer og verdier, i stedet for å ta hensyn til de individuelle behovene og situasjonene til barnet og familien (Killén, 2021, s. 100). Noe som kan føre til at læreren tar en ensidig tilnærming til situasjonen og unnlater å vurdere alternativer eller mulige løsninger som ikke passer inn i deres normative ramme. Normtenkning kan også føre til at læreren ikke tar hensyn til kulturelle, sosiale og økonomiske faktorer som kan påvirke situasjonen, og dermed ikke gir adekvat hjelp til barnet (Gibbs, 2018).

Normtenkning kan skyldes flere faktorer, inkludert mangel på kunnskap om ulike kulturer og livssituasjoner, tidspress, og en følelse av at etablerte normer og verdier er det eneste rette. Det er derfor viktig å være bevisst på normtenkning og å arbeide for å utfordre ens egne antagelser og normer, ved å søke ut informasjon om ulike kulturer og livssituasjoner, lytte til barnets perspektiver og erfaringer, og å være åpen for alternative tilnærminger og løsninger (Killén, 2021, s. 100).

2.4.9 Rolleforvirring og rollebytte

Killén (2021, s. 101) viser til problemstillingen der den som mistenker at et barn opplever omsorgssvikt, påtar seg en slags etterforskningsfunksjon, som avhøring, bevisføring eller forhør. Rolleforvirring og rollebytte i arbeid med omsorgssvikt refererer til situasjoner der den som hjelper barnet, blir usikker på sin rolle og funksjon i en gitt situasjon, og kan ende opp med å ta på seg eller bli pålagt en rolle som ikke er passende eller ønskelig for dem

(McCollum, 2019). Rolleforvirring og rollebytte kan føre til at læreren blir mindre effektiv i sin rolle, og kan også føre til økt stress og belastning på læreren selv.

Derfor er det viktig at hjelpere er bevisste på sine roller og oppgaver, og at det er klare og tydelige retningslinjer og kommunikasjon omkring disse rollene og oppgavene. Samtidig kan det være nyttig å ha regelmessig veiledning og støtte for å håndtere utfordrende situasjoner og eventuell rolleforvirring eller rollebytte (McCollum, 2019).

2.5 Relasjonskompetanse

Innenfor lærerens kunnskaper beskrives relasjonskompetanse som avgjørende for gode relasjoner i skolen. Relasjonskompetanse referer til forholdene mellom holdninger, kunnskaper og ferdigheter som bidrar til en økt bevissthet rundt etableringen og utviklingen av relasjoner (Spurkeland, 2020 s. 147). Altså at læreren er bevisst på egne holdninger og hvordan hen reagerer i samspill med elevene. Innenfor relasjonskompetanse hos læreren bør hen være bevisst på påvirkningsevnen hen har på den enkelte elev, og at hen justerer egne handlinger og holdninger til å møte de ulike elevenes behov. Drugli (2012, s. 47) omtaler lærerens relasjonskompetanse som dynamisk, der den er under stadig utvikling gjennom hele yrkeskarrieren, via kunnskap, økt innsikt og refleksjoner.

Bronfenbrenner (1979, s. 56) omtaler at relasjonsdannelse skjer når en annen person tar interesse, eller retter oppmerksomhet mot en annens aktiviteter. Linder (2019, s. 38) anvender pedagogisk relasjonskompetanse som å ha kunnskaper om relasjonelle og emosjonelle forhold, og evne å knytte dette sammen med effektive læringsprosesser. Her er det essensielt at den profesjonelle relasjonskompetansen anvendes på slikt vis at den gjør det mulig å utføre faglige og relasjonelle oppgaver på en adekvat måte. Det handler altså om å ivareta den andre parts interesser i samhandlingen, og samtidig kunne forstå det som skjer i samhandlingen mellom partene (Drugli, 2012, s. 45; Linder, 2019, s. 39).

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell fra 1979 gir en detaljert fremstilling av hvordan ulike systemer i et barns miljø kan ha direkte eller indirekte innvirkning på dets utvikling, samt hvordan samspillet mellom disse systemene også spiller en viktig rolle for relasjonsdannelse. Ifølge Drugli (2012, s. 18-19) er det viktig å ha forståelse for lærer-elev-relasjonen og dens funksjon i ulike situasjoner. For å få en helhetlig innsikt i denne relasjonen kan det være nødvendig å undersøke faktorer som er relevante for både eleven og skolemiljøet. Hvert enkelt barn har sitt unike biologiske utgangspunkt og er umiddelbart involvert i gjensidig samspill med sitt nærmiljø. Med andre ord er det viktig å inkludere en rekke faktorer rundt eleven når læreren betrakter og vurderer egen relasjonskompetanse.

2.5.1 Relasjonens betydning

Relasjonen mellom lærer og elev spiller en sentral rolle i å støtte barnets sosiale og emosjonelle utvikling gjennom oppveksten. Innenfor relasjonskompetansen er det viktig at læreren gir eleven vedvarende omsorg. Ifølge Noddings (1997) er behovet for omsorg grunnleggende innenfor menneskelig eksistens, og relasjonsdannelse bygger på mye omsorg. Ifølge Arnesen (2020, s. 48) er omsorg en sosial relasjon som handler om å forstå den andre gjennom samhandling. Nordberg og Slettebø (2018) defineres omsorg som en handling med hensikt å pleie og støtte et annet individ. I en forlengelse av omsorg kan relasjonen mellom lærer og elev betraktes som en beskyttelsesfaktor mot negative faktorer i elevens liv, og bidra til en positiv utvikling (Drugli, 2012, s. 18).

Elever som opplever omsorgssvikt, kan føle seg usett og mangle adekvat oppmerksomhet. De kan kompensere for sine traumatiske opplevelser ved å utvise atferd som kan være utfordrende for læreren å håndtere. Både Killén og Drugli (2019, s. 198; 2012, s. 83) påpeker at læreren ikke bør avvise eleven, selv om det kan være fristende å gjøre det når man blir utsatt for uønsket atferd. Barnets ønske om oppmerksomhet bør anerkjennes, men ikke gjennom negativ oppmerksomhet. Læreren må isteden betrakte faktorene rundt eleven, det Bronfenbrenner omtaler som økologiske feller, og anerkjenne elevens opplevelser og følelser. For å møte eleven på en god måte, bør læreren sette trygge og autoritative grenser, og vise forståelse for at barnet strever med vonde erfaringer og følelser (Killén, 2019, s. 198). Dermed bør læreren fokusere på elevens følelsesmessige tilstand, heller enn på den uønskede atferden. Her kreves en høy grad av relasjonskompetanse fra læreren.

I skolen møter læreren eleven daglig og har ansvar for å engasjere seg i elevens livssituasjon. For elever som opplever omsorgssvikt, kan læreren spille en avgjørende rolle i å gi kompenserende eller terapeutisk omsorg (Killén, 2019, s. 193). Relasjonsdannelse mellom lærer og elev er en dynamisk og tidkrevende prosess, og det er viktig at læreren utviser tålmodighet og utholdenhet i denne prosessen (Drugli, 2012, s. 19; Linder, 2019, s. 36). Killén (2019, s. 202) argumenterer for at det er urealistisk å forvente at elever som har opplevd omsorgssvikt, vil være i stand til å utvikle sunne relasjoner når deres indre arbeidsmodeller er preget av usikkerhet og ustabilitet. Derfor er det viktig å gi disse elevene en kompenserende tilknytning, og denne prosessen kan starte med en god lærer-elev-relasjon. Det er avgjørende at elevene opplever læreren som et stabilt individ som tar ansvar for dem og anerkjenner dem for den de er, og dette kan legge grunnlaget for utviklingen av tillit hos elevene.

2.5.2 Lærer-elev-relasjonen

Lærere må være oppmerksomme på relasjonene de har med elevene, og arbeide for å utvikle positive og støttende relasjoner med dem. En tett og positiv relasjon til læreren kan

utgjøre en betydelig beskyttelsesfaktor for eleven, som kan fremme både en mer omfattende faglig progresjon og en generell mer positiv utvikling (Drugli, 2012, s. 77). Lærerens relasjonskompetanse er en faktor som legger føringer for kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Drugli (2012, s. 78) fremhever betydningen av nær relasjon til minst en person utenfor hjemmet, for barn og unge som eksponeres for risiko og ulike former for vansker. Videre beskrives at barn som begynner på skolen med svake forutsetninger, har et særlig behov for at læreren etablerer en god relasjon til dem. Ved å legge til rette for en trygg og stabil lærer-elev-relasjon, kan læreren øke elevens positive opplevelse av skolen og bidra til at eleven føler mestring, og dermed har større ønske om utforskning.

Sollesnes (2004, s. 6) tydeliggjør at verken lærer eller elev har valgt hverandre som relasjonspartnere, men tvinges inn i relasjon på grunnlag av sine tildelte roller. Når lærer og elev tilbringer mye tid sammen, vil de gradvis lære hva de kan forvente av hverandre, tolke signaler og atferd hos hverandre og vite hvilke grenser som gjelder i relasjonen. Relasjonsdannelsen mellom lærer og elev betegnes som en dynamisk prosess, og påvirkes av holdninger, forventninger og verdier hos både læreren og eleven (Drugli, 2012, s. 19). Siden forholdet er mellom voksne og barn, som av natur er asymmetrisk, ligger ansvaret for å sikre kvaliteten på relasjonen hos læreren. Drugli (2012, s. 46) problematiserer at i enkelte tilfeller kan det være utfordrende for læreren å forstå at hen har ansvaret for å bidra til at relasjonen mellom lærer og elev inneholder respekt, åpenhet og likeverd. Dersom slike elementer mangler i relasjonen, må læreren ta ansvar for å tilføre det som mangler. Hvis læreren er villig til å arbeide med seg selv og utvikle de kvalitetene som eleven savner, kan negative relasjoner endres.

Drugli (2021, s. 77) poengterer at relasjonen mellom lærer og elev har størst betydning for elever som av ulike årsaker har størst risiko for å utvikle vansker. Elever som opplever vansker har ofte en utviklingsprosess som preges av diskontinuitet, og gjennom sin relasjon til eleven bør læreren benytte seg av mulighetene som er til stede, og kvalitetssikre elevens miljø (Drugli, 2012, s. 18). Ifølge Killén (2019, s. 215) gir nærhet i relasjoner rom for sårbarhet og angst for å miste kontrollen, som er tilknyttet tidligere traumer. Derfor er det viktig at relasjonen utvikles trinnvis, og at læreren viser forståelse for barnets usikkerhet. Forutsigbarhet er en faktor som trekkes frem i å trygge elevenes hverdag, og redusere eventuell forvirring og uforutsigbarhet (Killén, 2019, s. 207). Lærer-elev-relasjonen kan forstås ved å ta i betraktning det menneskelige behovet for å opprettholde nære bånd med andre mennesker, som er en fundamental psykologisk drivkraft blant oss (Drugli, 2012, s. 17). Elever som utsettes for omsorgssvikt har så mye de bekymrer seg for, og grubler over, at det kan bli vanskelig for dem å holde fokus på læringsaktiviteter gjennom en skoledag. Dersom læreren bekrefter at hun vet eleven har det utfordrende, kan dette lette elevens tilstand (Drugli, 2012, s. 70). Dette kan inkludere å være lyttende og tilgjengelig, gi oppmuntring og støtte, og arbeide for å utvikle et trygt og inkluderende læringsmiljø.

2.5.3 Relasjonsvansker

Bronfenbrenners (1979) økologiske utviklingsmodell beskriver hvordan ulike systemer i et barns omgivelser stiller forskjellige krav og forventninger til barnet. Sollesnes (2004, s. 23) argumenterer for at hvis barnet ikke klarer å tilfredsstille disse forventningene, kan det reagere på ulike måter, som for eksempel ved å forsøke å tilpasse seg normene, protestere eller forlate miljøet. Innenfor mikrosystemet, de nære miljøene, har ikke barnet muligheten til å forlate miljøet, og har derfor bare to valg, nemlig å tilpasse seg normene eller protestere. Killén (2021, s. 157) kategoriserer disse strategiene som overlevelsesstrategier; den overdrevent veltilpassede og den utagerende. Barn som tilpasser seg normene overdrevent forsøker å skjule sine egentlige følelser, både for seg selv og for andre. Killén (2021, s. 158) påpeker at slike barn blir dyktige til å observere og etterligne voksnes adferd for å unngå å utløse voksnes sinne. Barn som utagerer, har ofte en aggressiv og ødeleggende atferd, og ifølge Drugli (2012, s. 44), vil elever med et negativt temperament ha økt risiko for å utvikle negative relasjoner med sine lærere.

På samme måte som voksne, bringer barn med seg erfaringer, indre arbeidsmodeller og de forventninger som er tilknyttet disse, inn i nye relasjoner (Killén, 2019, s. 213). Noe som impliserer at barnet har forventninger om å bli møtt med lignende holdninger og reaksjoner i nye relasjoner som de som tidligere har erfart. Barns tilknytningsmønster, som er utviklet fra deres omsorgspersoner, kan ha en stor innvirkning på hvordan de samarbeider med andre. Ifølge Killén (2021, s. 41) generaliserer barn tidligere erfaringer fra foreldre til sin indre arbeidsmodell, og setter dermed forventningene til hvordan de ønsker å bli behandlet i nye relasjoner. Sollesnes (2004, s. 100) påpeker at en god relasjon ikke nødvendigvis er harmonisk, men har kvaliteter som gjør at den kan håndtere utfordringer. Videre påpeker Killén (2019, s. 44) at barn som har blitt utsatt for omsorgssvikt, kan dra nytte av en tilknytning utenfor familien. Det er derfor avgjørende at lærere legger til rette for gode relasjoner og er bevisst på at barn som har opplevd omsorgssvikt, kan ha vanskeligheter med å danne gode relasjoner med dem. Killén (2019, s. 214) poengterer at barn som opplever å bli møtt av engasjerte, troverdige og stabile voksne, gradvis kan endre sin etablerte oppfatning av voksne, og utvikle en god tilknytning og relasjon til andre voksne i barnets mikrosystem.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg fremlegge de metodiske valgene som er foretatt, samt prosedyrene som ble gjennomført i denne studien. Hensikten med disse valgene var å besvare problemstillingen på best mulig måte, og som nevnt: «Hva er de viktigste utfordringene lærere står overfor når det gjelder å identifisere og støtte elever som er utsatt for omsorgssvikt?». Studien baserer seg på en kvalitativ tilnærming, og derfor vil jeg gi en kortfattet redegjørelse for innholdet i kvalitativ forskning, samt begrunne hvorfor denne tilnærmingen er relevant for dette arbeidet. Ettersom jeg har anvendt et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn, vil jeg også beskrive dette. Videre vil jeg presentere studiens forskningsdesign, og forklare hvordan intervjuer ble brukt som metode for datainnsamling. Jeg vil også beskrive transkriberingsprosessen og analyseprosessen som ble benyttet. Til slutt vil jeg presentere etiske refleksjoner knyttet til innsamling av datamateriale. Det er vesentlig å vurdere disse aspektene nøye for å garantere at studien utføres på en god og etisk forsvarlig måte.

3.1 Kvalitativ forskning

Innenfor kvalitativ forskning er utvelgelsen av forskningsdesign grunnlaget på det som mest hensiktsmessig bidrar til å belyse problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 57). Siden problemstillingen omhandler læreres og tidligere elevers subjektive tanker og erfaringer som gjelder utfordringer knyttet til avdekking av omsorgssvikt i skolen, er det mest hensiktsmessig å anvende en kvalitativ metode. Relevansen av en kvalitativ tilnærming i denne studien ligger i forskerens interesse for å forstå hvordan mennesker oppfatter verden, og hvordan relasjoner påvirker oss (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 93). I slike studier befinner forskeren seg tett på deltakerne, noe som gjør det lettere å formidle personlige livserfaringer knyttet til studiens tema.

3.2 Utarbeiding av problemstilling

Å legge grunnlaget for studien, skjer gjennom en god problemstilling. Utarbeidelsen av den kan beskrives som en kontinuerlig prosess, der den stadig finpusses og tilpasses. Til å begynne med ønsket jeg å holde problemstillingen åpen, slik at jeg på denne måten kunne tilpasse den etter hva jeg ønsket å se nærmere på etter gjennomførte intervjuer og analyse. Postholm og Jacobsen (2018) beskriver en god problemstilling ved at den er interessant, men samtidig forskbar (s. 57). Selv om ønsket mitt er å gjøre vesentlige funn, så begrenser omfanget på oppgaven meg. På denne måten endte jeg opp med å snevre inn

problemstillingen, slik at den kan besvares på grunnlag av omfanget oppgaven tillater. Den lyder som følger: *Hva er de viktigste utfordringene lærere står overfor når det gjelder å identifisere og støtte elever som er utsatt for omsorgssvikt?*

En grunnleggende betingelse for å oppnå forståelse av det ønskede temaet var å få anledning til å samtale med personer som har erfaringer med omsorgssvikt, både individer som selv har opplevd det, og lærere som har jobbet med barn som har vært utsatt for omsorgssvikt.

3.3 Sosial-konstruktivistisk kunnskapssyn

I denne studien er målet å utvide forståelsen av lærerens utfordringer knyttet til å identifisere omsorgssvikt, samt å undersøke læreres og tidligere elevers personlige opplevelser i forbindelse med dette arbeidet. Ifølge Berger og Luckmann (1966, s. 15) er forskningens hovedformål å produsere kunnskap om den antatte virkeligheten. Et slikt syn er relatert til en sosial-konstruktivistisk tilnærming til kunnskap, som innebærer at mennesker aktivt skaper sin egen virkelighet (Vygotsky, 1978, s. 57) og at deres forståelse av denne virkeligheten kontinuerlig utvikles og oppdateres (Guba & Lincoln, 2005, s. 192). Som et resultat vil den individuelle virkeligheten variere mellom forskjellige personer.

3.4 Forholdet mellom teori og empiri

Denne studiens hovedtemaer fokuserer på lærer-elev-relasjonen, som inkluderer Bronfenbrenners utviklingsmodell, lærerens relasjonskompetanse, elevenes tilknytningsmønstre og omsorgssvikt. Det har vært viktig å identifisere relevante teorier knyttet til disse emnene. Relasjonskompetanse er et tema som er behandlet gjennom utdanningen, og min forståelse av dette emnet kan betraktes som et deduktivt utgangspunkt (Flick, 2014). Samtidig er målet mitt å være nær empirien og undersøke informantenes subjektive erfaringer gjennom analyseprosessen, noe som krever en induktiv tilnærming (Flick, 2014). Gjennom studien har jeg tatt beslutninger ved å veksle mellom metodiske valg basert på teoretiske perspektiver og tilnærminger, samt utgangspunktet fra informantenes subjektive utsagn og erfaringer. Dette er en pendling som Postholm og Jacobsen (2018, s. 102) beskriver som en abduktiv tilnærming.

Videre har jeg funnet relevant litteratur som kan supplere og teoretisere, blant annet Jan Spurkeland (2020) og May Britt Drugli (2012) sine teorier om relasjonskompetanse. Ettersom hensikten med denne studien er å undersøke hvordan læreren kan arbeide med å avdekke omsorgssvikt, er det viktig å vise til tidligere forskning og teorier om hvordan læreren (og andre voksne) kan samarbeide med disse barna. Kari Killén (2019; 2021) har utviklet teorier om hvordan omsorgssvikt er alles ansvar. I sammenheng med omsorgssvikt

og relasjon, anser jeg det som relevant å inkludere tilknytningsteorier for å forstå hvordan barnas tidligere erfaringer kan påvirke lærer-elev-relasjonen.

3.5 Fenomenologisk forskningsdesign

Denne studien, som undersøker subjektive erfaringer hos lærere og tidligere elever, kan betraktes som et fenomenologisk forskningsdesign. Johannessen et al. (2016, s. 78) definerer fenomenologi som "læren om fenomenene" som i en kvalitativ sammenheng har til hensikt å beskrive menneskers erfaringer og forståelser av ulike fenomener. En fenomenologisk tilnærming benyttes for å undersøke hvordan ulike individer oppfatter den samme virkeligheten gjennom forskjellige erfaringsmåter, ved å beskrive deres følelser, tanker og opplevde perspektiver (Johannessen et al., 2016, s. 78). Under planleggingen av studien ble det vurdert hvilke informanter som var mest hensiktsmessige for å besvare temaet og problemstillingen. Etter disse vurderingene ble det besluttet å inkludere to ulike perspektiver fra to ulike grupper mennesker, om deres delte erfaringer innen samme tema. Noe som innebar å undersøke hvordan både lærere og tidligere elever som har vært utsatt for omsorgssvikt, opplever støtteapparatet i, og rundt skolen.

3.6 Fenomenologisk intervju

Intervjuer kan på mange områder beskrives som en personlig samtale mellom to eller flere deltakere. Innenfor det fenomenologiske intervjuet er forskerens mål å utforske informantens tidligere erfaringer, om et fenomen eller tidligere hendelser. Gjennom kvalitative forskningsintervjuer får forskeren tilgang til menneskers grunnleggende erfaringer og opplevelser i deres egen livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Postholm og Jacobsen (2018, s. 118) forklarer at materialet som samles inn gjennom kvalitative forskningsintervjuet, danner en førstegangsbeskrivelse, altså den opprinnelige beskrivelsen av informantenes erfaringer, som forskeren deretter presenterer gjennom en andregangsbeskrivelse.

Ved å kombinere en semistrukturert intervjuguide med et kvalitativt fenomenologisk intervju, var hensikten å gi informantene muligheten til å uttrykke seg på en uavhengig måte. Intervjuguiden (vedlegg 3) skulle sikre at jeg kunne ramme inn intervjuet innenfor det spesifikke temaet, og tilhørende spørsmål for studien (deduktiv). Samtidig som jeg som intervjuer var åpen for at informanten hadde mulighet til å belyse ulike innfallsvinkler eller utfordringer som jeg ikke hadde tenkt på i forkant (induktiv). En slik tilnærming, der man pendler mellom induksjon og deduksjon i forskning, betegnes av Postholm og Jacobsen (2018, s. 121) som en abduktiv tilnærming.

3.7 Utvalg av informanter

I denne studien om subjektive erfaringer knyttet til omsorgssvikt, har informantutvalget vært strategisk, noe som innebærer at forskeren fokuserer på målgrupper som kan besvare den aktuelle problemstillingen (Johannessen et al., 2016, s. 115). Dette innebærer hensiktsmessig utvalg fremfor representativitet, en vanlig strategi innen kvalitativ forskning.

Rekrutteringsprosessen for informanter ble påbegynt med tanke på de spesifikke kriteriene som skulle oppfylles. Dersom dette viste seg utfordrende, var en alternativ plan å kun intervju lærere om deres erfaringer med elever som har utfordringer i hjemmet. Ved hjelp av kontakter fra studietiden kom jeg i kontakt med fire erfarne lærere, ble det gjennomført intervjuer med fire erfarne lærere, som alle hadde erfaring med å arbeide med barn utsatt for omsorgssvikt. Den andre gruppen av informanter ble rekruttert gjennom Forandringsfabrikken, en organisasjon som arbeider for å fremme barns rettigheter og formidle historiene til de som har vært involvert i systemene rundt barn (Forandringsfabrikken, u.å.). Selv om dette sensitive temaet forventes å være utfordrende å utforske, ble forskeren, etter korrespondanse med Forandringsfabrikken, satt i kontakt med tre unge voksne med erfaringer innen omsorgssvikt. Disse informantene omtales heretter som tidligere elever i denne oppgaven. Et slikt rekrutteringsforsøk er kjent som "snøballmetoden" (Johannessen et al., 2015).

Antallet informanter for studien ble vurdert med hensyn til å belyse problemstillingen tilstrekkelig (Kruzel, 1999). Hensikten med studien var å inkludere like mange informanter fra hver gruppe, med mål om åtte deltakere. Imidlertid endte studien med fire lærere og tre tidligere elever. Av personvern hensyn er de tildelt pseudonyme navn, der lærerne har navn som begynner på "L", og elevene har navn som begynner på "E". Deres navn er altså Line, Leanna, Lars, Leo, Emil, Elin og Emma.

3.8 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden er av vesentlig betydning for datamaterialeinnsamling og styrer hvilken empiri som samles inn basert på spørsmål presentert for informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). For å tilpasse intervjuguiden til de to ulike informantgruppene, ble det utarbeidet to differensierte intervjuguides (vedlegg 3) med unike nøkkelspørsmål (Johannessen et al., 2015). Guidens formål var å lede informantene inn på temaet uten å påvirke deres meninger. Enkle fakta spørsmål om fritidsinteresser, utdanning og hobbyer ble stilt for å etablere tillit (Johannessen et al., 2016). Fokusområdene i intervjuguiden var omsorgssvikt og lærerens rolle, som varierte mellom informantgruppene. Spørsmålene omhandlet i stor grad erfaringer rundt lærer-elev-relasjonen. Grunnet temaets sensitivitet ble gode introduksjonsspørsmål vektlagt (Johannessen et al., 2015).

En abduktiv tilnærming ble benyttet sammen med en semistrukturert intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015), som kombinerte spesifikke spørsmål med åpenhet for informantenes perspektiver. Dette bidrar til kunnskapskonstruksjon og muligheten for nye spørsmål under intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.9 Gjennomføring av intervjuene

Forut for intervjuene mottok informantene et informasjonsskriv (vedlegg 2) som beskrev deltakelsens implikasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Frivillighet og selvbestemmelse basert på individuelle vurderinger av fordeler og mulige ulemper understrekes. Intervjuene ble gjennomført med søkelys på nærvær og oppmerksomhet, støttet av en diktafon for opptak (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Dette eliminerte behovet for notatføring og muliggjorde oppfølging av informantenes utsagn. Ved intervjuets start ble informantene brifet og oppdatert om deres rettigheter og anonymitet, samt diktafonens rolle og mulig innvirkning på samtalen. Forsikringer om personvern ble gitt for å oppmuntre til åpenhet. Forskerens rolle varierte mellom informantgruppene, fra nysgjerrig lærerstudent blant erfarne lærere, til en mer forskningsorientert rolle blant tidligere elever. Kvale og Brinkmann (2015) fremhever maktrelasjonenes betydning i kvalitative forskningsintervjuer, og viktigheten av forskerens refleksjon rundt disse før, under og etter intervjuet.

3.9.1 Lærerne

Intervjuene med de fire lærerne ble utført på skolen der de arbeider. Skolen var også der jeg hadde praksis, noe som betød at jeg allerede hadde observert dem i gangene gjennom hele praksisperioden. Flere av dem hadde jeg også utviklet en relasjon til, noe som medførte at jeg ikke brukte like mye tid på fakta spørsmålene, ettersom et relasjonsgrunnlag allerede var etablert. Siden intervjuene ble gjennomført i informantenes arbeidstid, hadde vi tilgang til ulike grupperom. Noe som skulle bidra til å minimere forstyrrelser, og fungerte samtidig som et naturlig miljø for informantene.

Johannessen et al. (2015, s. 157) understreker likevel at intervjuer som gjennomføres på informantens arbeidsplass kan være utsatt for forstyrrelser. Samtidig argumenterer de for at intervjuet bør finne sted på en nøytral plass som er naturlig for både forsker og informant. Etter min vurdering, virket arbeidsplassen passende i dette tilfellet, da jeg intervjuet informantene om temaer knyttet til deres arbeidsplass. Siden de allerede befant seg på jobb, kunne det antas at det også ville vært naturlig for dem å diskutere arbeidsrelaterte emner.

3.9.2 De tidligere elevene

De ulike tidligere elevene befant seg spredt rundt i landet, så jeg valgte å besøke to informanter i deres hjemby, mens jeg gjennomførte ett intervju over nettet. Som Johannessen et al. (2015, s. 157) diskuterer angående intervjuets plassering, var det ingen steder som var naturlige. Jeg anså det som best for denne informantgruppen å gjennomføre intervjuene på et sted som var nøytralt for både meg og dem. For de informantene jeg møtte fysisk, ble intervjuene holdt på et møterom på det lokale folkebiblioteket i deres respektive byer. Det siste intervjuet ble gjennomført via en videomøteplattform.

Å snakke med mennesker som har traumatiske opplevelser fra barndommen var en ny situasjon for meg, ettersom jeg har begrenset erfaring på dette området. Jeg ønsket å anerkjenne informantenes svar på en hensiktsmessig måte, samtidig som jeg ikke ville gå ut av forskerrollen. Dette opplevde jeg delvis som en rollekonflikt mellom å være et empatisk menneske, og å ha en mer tradisjonell, nøytral og distansert forskerrolle i konflikt. I mitt tilfelle var det viktig å presisere for gruppen med tidligere elever at jeg ikke var på jakt etter deres opplevelser rundt omsorgssvikt, men heller hvordan skolen håndterte deres situasjon, hva skolen betydde for dem, samt hvordan deres lærere opptrådte.

3.10 Transkripsjon

Transkripsjon innebærer konvertering av muntlig kommunikasjon til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Kvale og Brinkmann (2015, s. 204) påpeker at transkribering av tale til tekst ikke er en enkel prosess, men snarere en fortolkningsprosess. Fortolkningsprosessen bør ta hensyn til ulike faktorer fra dagligdagse samtaler, som dialekt, fravær av tegnsetting og avsnitt, samt mumling, og konvertere dem til et skriftlig produkt som er egnet for analyse. For min transkribering valgte jeg å kun inkludere deler av samtalen som var relevant for denne masteroppgaven. Tjora (2017, s. 173) råder forskeren til å utføre en fullstendig transkribering av intervjuet, men argumenterer samtidig for at det ikke finnes noen objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form, og at det er opp til forskeren å vurdere hva som er hensiktsmessig for forskningsprosjektet. Samtaletemaer som ble utelatt, dreide seg hovedsakelig om informantenes personlige informasjon og erfaringer som var delvis irrelevante for studien. Tjora (2017, s. 174) diskuterer muligheten for å transkribere intervjuet til et standardisert skriftmål for å anonymisere informantenes utsagn, siden dialekter kan avsløre noe om informantenes tilhørighet. Et gjennomgående trekk var at informantene brukte tid på å søke etter ord, noe som førte til at flere setninger ble ufullstendige. Ettersom denne oppgaven ikke fokuserer på kroppsspråk eller setningsoppbygging, valgte jeg å utelate disse mellom-ordene for å oppnå så fullstendige setninger som mulig. På en annen side avspeiler nøling og pauser blant informantene at de brukte tid til å tenke og vurdere på det som ble sagt. Likevel anså jeg ikke det som relevant i denne sammenheng. Av hensyn til personvern ble alle transkripsjoner og lydopptak oppbevart på en NTNU-server.

3.11 Analyseprosessen

Den analytiske prosessen som ble utført i dette masterprosjektet, fulgte en systematisk og temasentrert tilnærming i tråd med Thagaard (2018). Prosessen bidro til å sikre en helhetlig og fokusert tilnærming til problemstillingen, og la grunnlaget for en grundig og innsiktsfull diskusjon og analyse av lærerens utfordringer, i arbeid med å avdekke og håndtere omsorgssvikt blant elever. Jeg vil gi en grundig beskrivelse av den analytiske prosessen som ble gjennomført i mitt masterprosjekt, hvor fokuset er på lærerens arbeid med å identifisere utfordringer i arbeid med elever som utsettes for omsorgssvikt. Prosessen involverte flere trinn, og i samsvar med Thagaard (2018), ble en temasentrert analytisk tilnærming benyttet, for å sikre en grundig og systematisk analyse av dataene. For det første ble alle relevante setninger fra informantene kodet for å identifisere og organisere de ulike temaene som kom frem i dataene (Thagaard, 2018). Nevnte trinn var viktig for å kunne strukturere og kategorisere dataene på en systematisk og meningsfull måte. Kodingen ble fulgt av en kategoriseringsprosess, hvor kodene ble plassert i forskjellige kategorier basert på deres innhold og sammenheng (Thagaard, 2018).

Gjennom denne prosessen identifiserte jeg til slutt tolv koder fordelt på tre kategorier: *Sosioemosjonelle faktorer i skolen, omsorgssvikt i skolekontekst og lærer-elev-relasjonen og håndtering av omsorgssvikt.*

En av utfordringene som oppstod under analysen var å redusere datamaterialet på en hensiktsmessig måte, ettersom alt datamaterialet i utgangspunktet virket relevant (Thagaard, 2018). Etter en grundig vurderings- og diskusjonsprosess ble det besluttet å utelate visse data, som ikke direkte bidro til å besvare problemstillingen, om lærerens rolle i å identifisere utfordringer i arbeid med elever som utsettes for omsorgssvikt. Dataene fokuserte hovedsakelig på opplevelser knyttet til håndtering av omsorgssvikt, som var relevante for det overordnede temaet, men ikke spesifikt for problemstillingens fokus. Videre viste analysen en kompleks variasjon i elevers atferd, både fra lærernes perspektiv og fra tidligere elevers beskrivelser av seg selv. Uavhengig om aspektet mulig kunne ha bidratt til å belyse problemstillingen ytterligere, ble det valgt å utelate det fra denne oppgaven for å bevare et tydelig og konsist fokus på lærerens utfordringer i å avdekke omsorgssviktede elever.

Videre identifiserte jeg flere koder som var like eller overlappet i innhold, og for å forenkle analysen og kategoriseringen, fulgte jeg Thagaard (2018) sin anbefaling om å slå sammen noen av disse kodene til bredere koder eller kategorier. For eksempel ble kodene "elevenes opplevelse av omsorgssvikt" og "elevenes erfaringer rundt håndteringen av omsorgssvikt" slått sammen til en enkelt kode.

Til slutt bidro den analytiske prosessen til en dypere forståelse av lærerens rolle og utfordringer knyttet til å avdekke og håndtere omsorgssvikt i skolen. Gjennom en grundig og systematisk analyse av dataene, ble det mulig å identifisere viktige faktorer og sammenhenger som har betydning for både elever og lærere i denne konteksten. Videre la dette grunnlaget for å kunne drøfte og vurdere relevante teorier, og tiltak som kan styrke lærerens kompetanse og støtte elever som utsettes for omsorgssvikt.

3.12 Studiens metodiske refleksjoner

Intervjuene utgjør grunnlaget for kvaliteten på den etterfølgende analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193). I dette avsnittet vil jeg derfor se nærmere på studiens kvalitet ved å adressere begrepene pålitelighet, validitet og overførbarhet, som er kriterier for å sikre troverdighet og høy kvalitet i forskningen.

3.12.1 Pålitelighet

Pålitelighet i kvalitativ forskning, omhandler i hvilken grad forskerens relasjon til informantene kan ha påvirket forskningsresultatene, og det forventes at forskeren reflekterer rundt denne påvirkningen samt dens betydning for resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018). Forskningsprosessen skal også fremstå transparent for lesere, slik at de kan vurdere de valg som er gjort. For å oppnå denne transparensen har jeg i metodekapittelet forsøkt å beskrive prosessen bak alle beslutninger og begrunnelser. Målet er at leseren skal oppfatte studien som åpen og forskningsfunnene som pålitelige.

Skolen er påvirket av et mangfold av faktorer, noe som gjør virkeligheten svært kompleks og utfordrende å få et helhetlig bilde av (Bogdan & Biklen, 2007). Likevel er det min oppfatning av denne virkeligheten som formidles gjennom denne studien (Creswell, 2013). Ved å gjennomføre intervjuer fikk jeg innsikt i informantenes forståelse av deres subjektive verden, som deretter dannet grunnlaget for mine tolkninger av deres ulike erfaringer. Konseptet er kjernen i sosialkonstruktivismen, og Guba og Lincoln (2005, s. 194) understreker at mennesker kun kan beskrive hvordan vi oppfatter et fenomen. Som forsker hadde jeg autoriteten til å vurdere hvilke spørsmål som var relevante for denne studien. En slik maktbalanse kan påvirke intervjuet ved at jeg fulgte opp informantenes uttalelser basert på relevans for studien, og overså uttalelser som informantene kanskje anså som viktige. Gjennom denne maktrelasjonen kan jeg som forsker ha påvirket den virkeligheten jeg fikk innsikt i, og dermed funnene jeg presenterer i denne studien.

I mine intervjuer anså jeg det som viktig å utvise forsiktighet i min respons på informantenes utsagn. Jeg ønsket ikke å virke bekreftende ved å for eksempel nikke eller kommentere positivt, da dette kunne låse informantene fast i en bestemt tankegang og føre til at de ga meg "riktige svar". Formålet med intervjuene var å hente inn informantenes subjektive erfaringer, og derfor var det ingen svar som var mer riktige enn andre. Samtidig ønsket jeg ikke å påvirke informantenes mentale prosess, ved å sette ord i munnen på dem. Imidlertid opplevde jeg det som en utfordring å opprettholde en nøytral fasade, spesielt når jeg intervjuet informantgruppen som tidligere elever, gitt deres opplevelser og erfaringer. Som jeg tidligere har nevnt, opplevde jeg en rollekonflikt mellom å være en nøytral forsker og et empatisk menneske som ønsket å anerkjenne informantenes personlige fortellinger. Jeg gjorde det derfor klart for informantene at jeg ikke hadde opplevd en slik situasjon tidligere og ønsket å uttrykke medfølelse for deres utfordrende barndom. Til tross for at jeg befant meg i en forskerposisjon, ønsket jeg ikke å avfeie medmenneskeligheten, og vil

derfor understreke at alle har behov for å bli sett, spesielt i situasjoner hvor man deler sårbare erfaringer.

En annen faktor som kan ha påvirket intervjusituasjonen og funnene som ble gjort, er at informantgruppen "lærere" ble intervjuet på min praksisskole. Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) påpeker at tilhørighet til gruppen man intervjuer, kan påvirke resultatene av empirisk forskning. I dette tilfellet hadde jeg som intervjuer allerede kjennskap til flere av informantene, og hadde omgått flere av dem under praksisperioden. Hvordan dette kan ha påvirket resultatene er usikkert, men det er likevel en viktig faktor å ta hensyn til. Samtidig hadde intervjuene en felles referanseramme, der noen av informantene refererte til eksempler fra trinnet jeg underviste i, som var min praksisklasse. Uavhengig av denne felles referanserammen, vil jeg si at det kunne ha vært en fordel å kjenne til noen av elevene som informantene omtalte, fordi jeg på denne måten fikk et klart bilde av oppførselen som lærerne beskrev, og som kunne indikere omsorgssvikt i disse elevenes hjem.

3.12.2 Refleksivitet

Gjennom lærerutdanningen er evnen til kritisk refleksjon et hovedfokus, og man tilegner seg denne ferdigheten som en del av det Schön (1987, s. 31) kaller for reflekterende praksis. Kunnskapen tillegges i det Hargreaves og Fullan (2014, s. 26) kaller for profesjonell kapital. Kritisk refleksjon innebærer å vurdere forskning, teorier og resultater på en kritisk måte, samt å reflektere over egen praksis. Dette har vært nyttig i arbeidet med min egen forskning, siden refleksiviteten har vært sentral. Refleksivitet dreier seg om evnen til å være kritisk til egen rolle som forsker, identitet og egne erfaringer som kan påvirke forskningen (Finlay, 2002, s. 533). Som eneste forsker i dette prosjektet har jeg ikke hatt like mange muligheter for kritisk refleksjon med medstudenter sammenlignet med de som arbeider i grupper. Imidlertid har jeg hatt sporadiske refleksjoner med andre medstudenter som også skriver sine masteroppgaver alene, noe som har ført til nye og verdifulle perspektiver og tilnærminger i min forskning.

3.12.3 Validitet

Validitet i samfunnsvitenskapelig forskning angår i hvilken grad en viss metode er egnet til å undersøke det fenomenet som skal studeres (Kvale & Brinkmann, 2015). Hovedmålet med denne studien er å utforske informantenes subjektive erfaringer knyttet til læreres utfordringer i møte med å identifisere elever som utsettes for omsorgssvikt, der lærer-elevrelasjonen utgjør et vesentlig element i undersøkelsen. For å oppnå størst mulig validitet i studien, ble det valgt å kontakte både tidligere elever og lærere, slik at de to perspektiver kunne settes i sammenheng med hverandre. Valget resulterte i to ulike intervjuguider, hvor

hensikten var å sikre at de ulike informantgruppene fikk forskjellige spørsmål knyttet til samme tematikk, det vil si omsorgssvikt, og lærerens rolle og betydning for utsatte elever.

Utfordringer med å validere kvalitativ forskning, skyldes ikke nødvendigvis svakheter i de kvalitative metodene, men snarere metodens egenart og evne til å beskrive den sosiale virkeligheten som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien ble det anvendt fenomenologiske intervjuer, og intervjuer kan bli distansert fra vitenskapelige standarder ved å legge vekt på det Kvale og Brinkmann (2015, s. 198) kaller "sunn fornuft," det vil si at studien baserer seg på forskerens personlige oppfatninger, mer enn på faglige perspektiver.

Intersubjektiviteten mellom informantgruppene bidro til at de hadde forskjellige oppfatninger av håndtering av omsorgssvikt. Likevel er det ikke nødvendigvis en objektiv sannhet i informantenes utsagn (Postholm & Jacobsen, 2018), siden deres erfaringer er subjektive, og derfor ikke kan valideres for andre enn de som uttrykker meningene. Det var flere likheter mellom informantenes utsagn, blant annet vektleggingen av en god lærer-elev-relasjon, men dette kunne være vanskelig å oppnå i enkelte tilfeller, avhengig av omstendighetene. Samtidig var det flere motstridende oppfatninger, blant annet når det gjaldt meldeplikten til barnevernet, og hvordan denne prosessen skulle foregå, samt relasjonen mellom lærer og forelder.

3.12.4 Overførbarhet

Postholm og Jacobsen (2018, s. 238) refererer til begrepet overførbarhet, som handler om i hvilken grad funnene fra en gitt studie kan overføres eller generaliseres til andre kontekster som ikke er undersøkt. Formålet med denne studien er å undersøke lærernes utfordringer i å identifisere barn som utsettes for omsorgssvikt, og derfor har det vært søkt etter subjektive erfaringer relatert til dette temaet. Selv om studien presenterer subjektive erfaringer og perspektiver fra ulike informanter, vil det ikke nødvendigvis være mulig å generalisere disse funnene, ettersom utvalget er begrenset. Imidlertid kan det observeres en sammenheng mellom funnene i denne studien, og tidligere forskning på dette området. For eksempel har tidligere studier understreket betydningen av positive relasjoner, og læreren som en trygg og stabil voksenperson for barn som har opplevd omsorgssvikt (Sollesnes, 2004; Johnsrud, 2017; Henricsson & Rydell, 2004; Buckley & Tregaskis, 2012).

Selv om denne studien ikke nødvendigvis kan generaliseres eller overføres direkte til andre kontekster, kan funnene likevel bidra til å utvide kunnskapen om lærerens relasjonskompetanse, og viktigheten av å etablere gode relasjoner til elevene. Funnene kan gi verdifull innsikt for arbeidet med å fremme en helsefremmende og trygg skolegang, hvor betydningen av gode lærer-elev-relasjoner kan anvendes som et forebyggende tiltak.

3.13 Ethiske refleksjoner

I avslutningen av dette kapitlet vil jeg rette oppmerksomheten mot de etiske refleksjonene som ble gjort i forbindelse med studien. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), omhandler forskningsetikk som et sett grunnleggende normer som er forankret i det internasjonale forskningsfellesskapet (2021, s. 5). Enkelte etiske hensyn har allerede blitt nevnt og redegjort for, men noen generelle etiske krav knyttet til denne studien vil bli fremhevet. Et av hovedpunktene NESH (2021, s. 17) fremhever er at all kvalitativ forskning skal ha dokumentert forskningsetisk samtykke, at deltakelsen skal være frivillig.

På bakgrunn av den kvalitative forskningen som er utført i denne studien, var det nødvendig å søke om tillatelse og få godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Studiens formål ble beskrevet, og intervjuguider samt informasjons- og samtykkeskjema (vedlegg 2), ble godkjent av NSD (vedlegg 1). Siden to ulike informantgrupper var målgruppen, ble det utarbeidet to forskjellige informasjonsskriv, som kun skilte seg fra hverandre, med et avsnitt. Dette ble gjort for at skriven skulle oppleves som mer personlige for informantene som mottok dem. Alle samtykkeskjemaene ble behandlet konfidensielt i etterkant.

Ethiske problemstillinger oppstår når forskningen direkte involverer mennesker, spesielt under datainnsamling (Johannessen et al., 2016). Derfor er det viktig at forskeren er bevisst sin egen påvirkning i forbindelse med datainnsamlingen, og hvordan denne prosessen kan ha påvirket individene som er intervjuet. Studiens tema er arbeid med omsorgssvikt, og i denne forbindelse har tidligere elever som har opplevd en form for omsorgssvikt i eget hjem, blitt intervjuet. I denne sammenhengen har jeg reflektert over hvordan min posisjon som en utenforstående forsker har fått innsikt i private aspekter av livet til en sårbar gruppe.

4. Analyse og drøfting av erfaringer i lys av teori

I presentasjonen av dataene vil jeg organisere teksten på en måte som lar meg sammenligne informantenes subjektive erfaringer med tidligere forskning og relevant teori. Analysen har til hensikt å drøfte og identifisere læreres viktigste utfordringer når det kommer til å identifisere og støtte elever som utsettes for omsorgssvikt, basert på tidligere forskning, presenterte teorier og empirien fra informantene. Til tross for at alle informantene ble stilt de samme åpne spørsmålene, tillegger noen av dem forskjellig vekt på de ulike spørsmålene. Dataene er kategorisert i tre hovedkategorier. Informantene er tildelt pseudonymer basert på hvilken gruppe de tilhører. Lærerne har fått navn som begynner på "L", mens de tidligere elevene har fått navn som starter med "E".

Den første kategorien, som omhandler *sosioemosjonelle faktorer i skolen*, belyser skolens og lærerens betydning for elever, samt relasjonskompetanse hos læreren. Den andre kategorien, som fokuserer på *omsorgssvikt i skolekontekst*, utforsker ulike aspekter ved omsorgssvikt i skolemiljøet, inkludert statistikk, definisjonsbeskrivelser, samt elevers opplevelser og læreres erfaringer. Den tredje og mest omfattende kategorien, som omhandler *lærer-elev-relasjon og håndtering av omsorgssvikt*, undersøker subjektive erfaringer knyttet til interaksjonen mellom lærere og elever i forbindelse med omsorgssvikt.

4.1 Sosioemosjonelle faktorer i skolen

I en stadig mer kompleks og utfordrende verden er det av stor betydning å sikre at barn og unge får en trygg og støttende skolehverdag. Fokuset i denne kategorien vil være på hvordan relasjonskompetanse, og elevens opplevelse av skolen spiller en kritisk rolle for barn som er utsatt for omsorgssvikt, og hvordan lærere kan jobbe for å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø. Ved å øke forståelsen for disse faktorenes betydning, kan det bidra til å styrke lærernes evne til å håndtere utfordringene og dilemmaene som følger elever med omsorgssvikt.

4.1.1 Læreres arbeid med relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse fremstår som et kritisk element for å støtte barn som er utsatt for omsorgssvikt. Kompetansen er relatert til evnen til å etablere trygge og positive relasjoner med barn, noe som bidrar til å skape tillit og trygghet i forholdet mellom barnet og voksne (Drugli, 2012; Spurkeland, 2020). Imidlertid kan arbeidet med å utvikle relasjonskompetanse være en utfordrende oppgave for lærere som arbeider med barn som har opplevd traumer, og som kan ha problemer med å stole på voksne. Killén (2021, s.

213) understreker at barns etablerte tilknytningsmønstre og indre arbeidsmodeller vil ha en betydelig innvirkning på hvordan barnet knytter seg til andre mennesker, noe som igjen påvirker relasjonsetableringen. En strategi for å styrke relasjonskompetanse, og forholdet mellom lærer og elev kan være å følge lærer Lines anbefaling om å investere i fredstid.

Jeg investerer i fredstid, og det betyr at du bygger den relasjonen når det ikke er noe som står på. (...) For når det ryker og fyker så får du ikke noe relasjon til dem. Så den må ligge i bunnen, for den dagen det smeller da, så har du en relasjon å bygge på, ikke sant. (Line)

Dette innebærer å arbeide proaktivt med å etablere en trygg og positiv relasjon med barnet i situasjoner hvor det ikke er akutte utfordringer eller kriser. Ved å investere tid og ressurser i å bygge en god relasjon til barnet på denne måten, kan læreren legge et solid grunnlag for å håndtere utfordrende situasjoner og videreutvikle relasjonen i etterkant. Sabol og Pianta (2012) viser til at en slik strategi kan bidra til at læreren fungerer som en stabil voksenstøtte for barnet når det oppstår vanskelige situasjoner. Videre beskriver Drugli (2012) læreren som en beskyttelsesfaktor for eleven og understreker betydningen av å etablere minst én god og stabil relasjon, utenfor hjemmet, for barn som er utsatt for risiko.

Elever som utsettes for omsorgssvikt, kan ofte føle seg usynlige, og dermed mangle adekvat oppmerksomhet fra voksne. Sollesnes (2004) og Killén (2021) peker på at disse elevene utvikler det han kaller "overlevelsesstrategier" hvor disse elevene kan vise utagerende atferd, som igjen øker sjansen for at læreren blir fanget i "brannslukkingstaktikker" som hindrer utviklingen av relasjon. Dette kan være en fallgrube som hindrer utviklingen av en god relasjon mellom lærer og barn.

Vi driver med brannslukking hele tiden. (Leo)

Som Leo påpeker, kan det stadige behovet for å takle akutte problemer og løse situasjoner føre til at læreren ikke har tilstrekkelig tid eller energi til å bygge en trygg og god relasjon med eleven. Forskning har vist at lærere som arbeider med voldsutsatte elever ofte anser dette som en utfordring og har manglende kunnskap om temaet (Trøbråten & Ødegård, 2019). Det vil derfor være essensielt at lærere tar seg tid til å investere i forholdet til eleven, selv når det ikke er noen øyeblikkelige problemer å håndtere. Ved å legge et fundament av en god relasjon i bunnen, vil læreren være bedre rustet til å takle de utfordringene og konfliktene som kan oppstå senere. Relasjonsdannelse er en dynamisk prosess (Drugli, 2012; Linder, 2019), og det er viktig å anerkjenne at denne innsatsen kan kreve betydelig tid og tålmodighet fra lærerens side, og at det kan være nødvendig å justere forventningene til hva som kan oppnås på kort sikt. Likevel, ved å investere i relasjonen på denne måten, kan læreren styrke sitt forhold til eleven og dermed bidra til økte forutsetninger for at eleven opparbeider seg tillit til å snakke om de vanskelige situasjonene til andre voksne.

Samtidig kan disse utsagnene vise til motstridene strategier mellom lærerne, hvor Line hevder å bygge relasjoner når det ikke er annet som oppstår, og Leo peker på brannslukkingstrategier, altså at det har skjedd problemer, som det nå for sent å forebygge. Forskning på området understreker betydningen av stabilitet rundt barnet (Harker et al. 2002; Seeberg et al., 2013), og det er nettopp slike strategier som Line foreslår. Imidlertid kan man argumentere for at selv om tanken om å benytte slike

strategier er til stede, ender mange lærere opp med å faktisk anvende brannslukningsstrategier i praksis.

4.1.2 Elevenes opplevelse av egen skolegang

Elevenes trivsel i skolekontekst representerer en sammensatt prosess påvirket av diverse faktorer, inkludert relasjonen til læreren og hjemmeforholdene. Gjennom Bronfenbrenner (1979) sin økologiske utviklingsmodell kan man identifisere at elevenes overganger mellom ulike mikrosystemer, det vil si mesosystemer, er påvirket av faktorer som eleven bærer med seg inn i hver setting. For elever utsatt for omsorgssvikt, kan tidligere negative opplevelser, resultere i mangel på overskudd eller engasjement i skolearbeidet.

Jeg gikk fra å elske skolen, til å hate skolen. (Elin)

Det var ikke et sted jeg følte jeg ble sett og hørt egentlig. Det var fortsatt tryggere, eller med avslappende på et vis, enn når jeg var hjemme. (Emma)

Et slikt aspekt er spesielt relevant for elever utsatt for omsorgssvikt, ettersom de kan ha opplevd tidligere traumatiske hendelser og kan føle seg usikre i skolemiljøet. Kvello (2013) fremhever viktigheten av at lærere er bevisste på de økologiske overgangene, samt de tilhørende økologiske utfordringene innenfor Bronfenbrenners økologiske modell, og dermed anerkjenner betydningen av gode overganger. Når man vurderer informantenes utsagn i denne sammenhengen, kan det indikere at skolen har potensiale til å gi barna bedre utviklingsmuligheter, men at ansvaret ligger hos læreren. Lærere som evner å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø og som gir elevene anledning til å uttrykke seg og dele sine erfaringer, kan bidra til at elevene føler seg anerkjent og verdsatt. Slik kan lærere påvirke elevenes trivsel positivt, og forbedre deres læring i skolekontekst.

Lærere som har tilstrekkelig med relasjonskompetanse, og som viser empati og støtte for elevenes liv, kan være en viktig faktor for å øke trivsel og engasjement på skolen. Ved å bygge en positiv relasjon til elevene kan lærerne bidra til å øke elevenes motivasjon og engasjement. Emma påpeker viktigheten av å føle seg sett og hørt i skolemiljøet, noe som utgjør en kritisk faktor for elevers trivsel. Linder (2019) påpeker at det å se elevene er en integrert del av lærerens relasjonskompetanse, og det er essensielt at læreren anvender tilstrekkelig tid og oppmerksomhet for å vurdere de emosjonelle og relasjonelle aspektene som omgir eleven, slik at eleven ivaretas på en adekvat måte. Samtidig kan en vurdere at lærerens relasjonskompetanse alene er tilstrekkelig for å sikre elevers trivsel.

4.2 Omsorgssvikt i skolekontekst

Kategorien om *omsorgssvikt i skolekontekst* ser nærmere på ulike aspekter knyttet til læreres og elevers forståelse av begrepet omsorgssvikt, samt å undersøke læreres erfaringer og strategier for å oppdage omsorgssvikt, og utfordringene knyttet til elevers atferdsmønstre og kommunikasjon med både lærere og foreldre. Teksten belyser de komplekse innfallsvinklene og utfordringene involvert i dette sensitive temaet, der målet er å øke bevisstheten om betydningen av læreres relasjonskompetanse og deres evne til å være årvåkne og sensitive overfor alle elevers behov, uavhengig av deres atferdsmønstre.

4.2.1 Forståelse av begrepet omsorgssvikt

Omsorgssvikt er et komplekst og sammensatt begrep. Parallelt med Bufdir (2020) sin definisjon av omsorgssvikt, peker også Emma på at vold og overgrep også kan anses som en form for omsorgssvikt, ettersom det representerer en manglende evne til å ivareta barnets sikkerhet og trivsel.

Noen tenker på omsorgssvikt som bare selve neglisjeringen, enten emosjonell, fysisk eller medisinsk, men noen pleier å legge inn vold og overgrep, siden det er jo fortsatt ikke noe omsorg i bildet. (Emma)

Identifisering av omsorgssvikt kan være utfordrende på grunn av dens komplekse natur, noe som resulterer i et betydelig mørketall av omsorgssvikt som ikke blir fanget opp, slik lærer Leanna, nedenfor, påpeker. Dette kan skyldes vanskeligheter for både barn og voksne i å erkjenne og rapportere om tilfeller av omsorgssvikt.

Det er vel en grunn til at det nok er mer overgrep som ikke blir fanget opp, for det er sikkert masse mørketall, nettopp fordi det er så vanskelig. (Leanna)

En av de primære utfordringene knyttet til å identifisere elever som er utsatt for omsorgssvikt, ligger hovedsakelig i den individuelle forståelsen av konseptet. Gitt at begrepet omsorgssvikt kan tolkes forskjellig av ulike individer, kan det oppstå betydelig variasjon i hva som anses som tolererbar atferd fra barnet. Det enkelte barn kan vise ulike adferdsmønstre i sin situasjon, noe som kan medføre usikkerhet for de involverte fagpersonene som arbeider tett med barnet. Dessuten kan det være utfordrende å fastslå grensene mellom omsorgssvikt og det Line karakteriserer som "late foreldre":

Hvor går grensa? Hva er det som er omsorgssvikt, og hva er det som er slakke foreldre? (Line)

Det Line påpeker er spesielt relevant for lærere og andre fagpersoner som jobber med barn, ettersom de kan ha en viktig rolle i å identifisere og rapportere om mulig omsorgssvikt. Samtidig peker nyere forskning på at lærere ikke har nok kunnskap om temaet, og dermed kjenner på en usikkerhet rundt omsorgssviktede barn (Helleve & Selvik, 2023). En bredere

forståelse av begrepet omsorgssvikt kan bidra til å øke bevisstheten om ulike former for omsorgssvikt og hvordan man kan identifisere det.

Jeg tror skolen tradisjonelt har vært veldig transparent så lenge eleven har med seg skoleutstyr, har med seg mat, er ren og velstelt og oppfører seg ordentlig. At man da har lett for å anta at eleven har det bra hjemme. (Line)

Som Line også bemerker, har skolen tradisjonelt hatt en begrenset forståelse av barns velvære, som kan føre til en antakelse om at et barn har det bra hjemme så lenge de opptrer tilfredsstillende, har med seg nødvendige skoleartikler og mat. En bredere forståelse av begrepet omsorgssvikt kan bidra til at lærere og skolepersonell blir mer oppmerksomme på mulige tegn på omsorgssvikt, og dermed bedre rustet til å støtte barn som utsettes for det.

På den ene siden kan det argumenteres for at en mer enhetlig definisjon av omsorgssvikt vil bidra til klarhet og konsistens i vurderingen av elevers situasjon. Med en mer enhetlig definisjon vil kunne styrke fagpersoners evne til å identifisere og intervensere i tilfeller av omsorgssvikt. Likevel viser forskning fra Gilbert et al. (2009), at på den andre siden er det mulig at en for rigid definisjon kan føre til at noen tilfeller av omsorgssvikt ikke identifiseres, ettersom barnets adferdsmønstre kan variere betydelig avhengig av deres individuelle situasjon. I lys av disse betraktningene er det viktig å anerkjenne at identifiseringen av omsorgssvikt blant elever er en kompleks prosess som krever en grundig og empatisk tilnærming fra de involverte fagpersonene.

4.2.2 Erfaringer og møte med omsorgssvikt

Læreres erfaringer med å oppdage omsorgssvikt er ofte basert på små signaler og en intuitiv følelse av at noe ikke er som det skal være.

Når man har opplevd en sak, så blir en kanskje enda mer bevisst på de små signalene. Det ringer en bjelle oftere kanskje, eller sånn; dette var en kjent følelse. (Leanna)

Når det gjelder lærerens bevissthet om sin egen rolle, fremhever Killén (2019, s. 193) at læreren kan ha en kritisk betydning i å tilby kompenserende og terapeutisk omsorg til elever som opplever omsorgssvikt. Imidlertid reiser dette igjen spørsmålet om hvorvidt det alltid er lett å identifisere omsorgssvikt, spesielt i tilfeller der barnet, slik Elin beskriver seg selv, er stille og ikke gir noen tydelige indikasjoner på at noe er galt.

Det var nok ikke så lett for læreren å skjønne at det var noe som skjedde, eller at det var noe som plaget meg. Jeg var ganske stille. (Elin)

Elin argumenterer for at elevers atferdsmønstre ofte blir vurdert og tolket basert på deres oppførsel i klasserommet. Eksempelvis, hvis en elev viser utagerende adferd, kan læreren være mer tilbøyelig til å fokusere på å identifisere underliggende årsaker til denne

oppførselen, mens elever som er stille og mindre synlige, lett kan bli oversett i mengden av medelever. Poenget til Elin blir ytterligere understreket av Lars, som påpeker at selv om lærere kan ha erfaring med å identifisere omsorgssvikt, kan de nødvendige tilnærmingene variere fra situasjon til situasjon.

Vi har vært borte i omsorgssvikt flere ganger, men det har aldri vært noen som har kommet og sagt det rett til meg. (Lars)

Her fremhever både Lars og Elin betydningen av å være årvåken og sensitiv overfor alle elevers behov, uavhengig av deres atferdsmønstre. Lærere bør derfor arbeide aktivt for å bygge tillitsfulle relasjoner til alle elever, samt utvikle en dypere forståelse av potensielle årsaker til ulike atferdsmønstre. Dette bygger videre på Drugli (2012) sin vektlegging av hvor viktig lærer-elev-relasjonen er, for de elevene som utsettes for omsorgssvikt, siden den kan inneholde kompensierende elementer, som kan anses som nødvendige for elevens utvikling.

En annen utfordring informantene fremhevet, er når læreren kjenner foreldrene godt, og har et godt forhold til dem. Som Line beskriver, kan dette gjøre det vanskelig for lærere å oppdage og rapportere om mulig omsorgssvikt, ettersom de kan føle seg ukomfortable med å utfordre foreldrenes autoritet og relasjon til dem. Samtidig fremheves at elevene ikke tør å fortelle læreren om sine utfordringer på hjemmebane, dersom lærere og foreldre har en god kommunikasjonsflyt med hverandre.

Jeg hadde hatt en elev i mange år, og søstera i sju år før det, som ikke sa noe til meg. Også kommer det en ny lærer på trinnet, som oppdaga ting som jeg ikke oppdaga, fordi jeg var så vant med å se dem. (...) Hun kunne aldri sagt det til meg, sa hun selv etterpå, fordi jeg kjente foreldrene så godt. (Line)

Line viser til problemstillingen som kan føre til at barn som utsettes for omsorgssvikt, ikke blir trodd, som også Emma påpeker, og at de ikke får den hjelpen de trenger.

Hvis læreren kjenner foreldrene godt, og kanskje liker foreldrene, og barnet kommer og forteller noe såpass alvorlig, så kommer barnet til å være livredd for å ikke bli trodd. (Emma)

Utsagnene illustrerer kompleksiteten i de ulike perspektivene hos de involverte aktørene. På den ene siden arbeider læreren for å etablere gode relasjoner til foreldre, ettersom det er kjent at et positivt samarbeid med foresatte bidrar til gode forutsetninger for eleven i skolesammenheng. Imidlertid, dersom læreren har et nært forhold til foreldrene, kan dette gå på bekostning av relasjonen til eleven. Dette skyldes at eleven kan være nølende med å stole på en lærer, som lett kan videreformidle sensitiv informasjon til foreldrene. Således står lærere ved et krysspunkt mellom å balansere gode relasjoner til både foreldre og elever. Her fremheves behovet for læreren å opprettholde en profesjonell distanse og respekt for elevenes personlige grenser, samtidig som det opprettholdes en åpen dialog med foreldrene. Et slikt paradoks innrammer en delikat, men avgjørende balansegang i lærerens profesjonsutøvelse, og evne til å forvalte de ulike relasjonene på en effektiv og kompetent måte.

4.3 Lærer-elev-relasjonen og håndtering av omsorgssvikt

I denne kategorien utforskes lærer-elev-relasjonen og dens betydning i forbindelse med håndteringen av omsorgssvikt. Teoretiske perspektiver og informantenes utsagn benyttes for å belyse sentrale temaer, som ansvarsstrategier lærere benytter i møte med omsorgssvikt, elevenes ønske fra læreren, og hvordan lærere proaktivt kan arbeide med å identifisere og støtte elever som utsettes for omsorgssvikt.

4.3.1 Ansvarsstrategier

I arbeid med barn og unge som utsettes for omsorgssvikt, kan de involverte møte på ulike utfordringer, som både belaster og berører på ulike vis. Lærere kan møte på flere følelsesmessige og etiske utfordringer, som setter ulike krav til både læreres relasjonskompetanse og følelsesmessige reaksjoner. Bekymringsmeldinger og varsling om mulig omsorgssvikt er en viktig del av læreres ansvarsområde. Leanna uttrykker det første hun gjorde da hun hadde mistanke om at en elev ble utsatt for omsorgssvikt:

Det var å snakke med en kollega, og snakke med ledelsen. (Leanna)

En strategi som flere lærere benytter seg av, er å snakke med kollegaer og ledelsen når de har mistanke om at en elev utsettes for omsorgssvikt. Leanna sin strategi kan være nyttig for å samarbeide og utveksle informasjon, og for å sikre at bekymringene blir tatt på alvor. Samtidig kan det å betro seg til kollegaer om problemet skape en rift i tilliten hos eleven, siden eleven trolig vil merke en endring i atferden hos læreren, og den hun har fortalt det til. Denne problemstillingen kommer jeg tilbake til under læreres arbeid for å avdekke elever som utsettes for omsorgssvikt.

En av de strategiene som Killén (2021) fremhever, er det som dreier seg om *normtenkning*, hvor lærere etterlever etablerte normer og verdier, uavhengig av de unike forskjellene blant de berørte elevene. *Normtenkning* kan medføre at læreren anvender konstante prosedyrer for en bestemt gruppe elever, der de som ikke omfattes av denne kategorien, ikke mottar den essensielle oppmerksomheten. Samtidig kan det være problematisk for lærere å gjenkjenne og fortolke indikasjoner fra disse elevene som lider av omsorgssvikt, noe som blir belyst i Lars refleksjon:

(...) også gir dem oss sånne signaler, men så skjønner ikke den voksne, signalet sant. Selv om vi bare har sagt at det bare er å komme og si fra. (Lars)

Til tross for at lærere oppfordrer elever til å meddele sine bekymringer, kan det være utfordrende for dem å artikulere sine følelser eller å forstå alvorlighetsgraden av egen situasjon. Killén (2021) fremhever strategien om *distansering og ansvarsfraskrivelse*, hvor lærere kan ha en tendens til å unngå involvering og ansvar i situasjoner der barn muligens er utsatt for omsorgssvikt. Mye av dette kan skyldes manglende kompetanse hos læreren til å ta ansvar for slike situasjoner, samt en utilstrekkelig forståelse av den komplekse

situasjonen et barn kan befinne seg i. Derfor er det av stor betydning at lærere utvikler en grundig forståelse av ulike indikatorer på omsorgssvikt og hvordan de kan kommunisere med elever som kan være utsatt for dette. På samme tid kan lærere bli usikre på sin handlekraft, det Killén (2021) omtaler som *projisering av utilstrekkelighet*, og dermed unnlate å gi eleven nødvendig støtte. Likevel kommer Line med en klar oppfordring:

Ja, det skal du gjøre, for det er du pålagt. Du skal melde for det er ikke du som skal avgjøre om hun skal miste faren sin. Det er ikke din avgjørelse, det er det noen andre som skal ta avgjørelse på. (Line)

Slik Line påpeker har lærere ansvar for å melde bekymringer videre og å samarbeide med barnevernet, eller andre instanser som kan hjelpe. Selv om det kan være fristende i mange tilfeller, å ta saken i egne hender og forsøke å løse situasjonen selv, er det viktig å huske at andre instanser har ansvaret for å ta avgjørelser i slike saker. Dette stemmer overens med Killén's (2021) ansvarsstrategi om *rolleforvirring eller rollebytte*, hvor det påpekes at det er viktig å overlate beslutninger til de som har riktig kompetanse og myndighet.

En gjennomgående problemstilling indikerer til kompleksiteten det medføres ved å være involvert i arbeid med en situasjon som dreier seg om omsorgssvikt. Samtidig kan det illustreres ved hjelp av Bronfenbrenners (1979) økologiske utviklingsmodell, der sammenhengene mellom elevens mikrosystem og mesosystem kommer tydelig frem. Når det rapporteres bekymring for omsorgssvikt fra ett mikrosystem, som for eksempel skolen, medfører dette konsekvenser som påvirker flere mikrosystem, inkludert elevens hjemmemiljø. Som Emma påpeker, kan det i enkelte tilfeller innebære alvorlige konsekvenser å sende en bekymringsmelding når et barn lever i en omsorgssviktssituasjon.

Når de [foreldrene] hører da at barnet har fortalt, så vil jo de gjøre alt i sin makt for å få barnet til å holde kjæft. Det kan være veldig skummelt å sende bekymringsmelding når et barn bor i omsorgssvikt. (Emma)

I tilfeller der det ikke foreligger en effektiv kommunikasjonsflyt mellom eleven det er mistanke om omsorgssvikt for og læreren, kan det oppstå det Killén (2021) betegner som *reduksjon av kompleksitet*. *Reduksjon av kompleksitet* viser til en tendens der den som melder bekymring ikke anerkjenner situasjonens omfang, og de mulige konsekvensene som kan påvirke berørte parter.

Det er vesentlig å fremheve at man ikke benytter en enkeltstående strategi i møte med omsorgssvikt, men snarere en kombinasjon av flere tilnærminger. På denne måten unngår man å isolere ansvaret på én bestemt faktor, og anerkjenner at det kan være flere årsaker til de handlingene man utfører. Uavhengig av dette, understrekes betydningen av at lærere og elever mottar tilstrekkelig støtte og veiledning gjennom hele prosessen. Dette kan omfatte tilgang til relevant opplæring, støtte fra kolleger og eksterne fagpersoner, samt trygghet i å følge de korrekte prosedyrer og prosesser.

4.3.2 Omsorg fra læreren, og tegn fra eleven

Lærer-elev-forholdet er karakterisert som en asymmetrisk relasjon, hvor makten er plassert hos læreren. Det innebærer at læreren har ansvaret for å legge til rette for et godt forhold til sine elever og ta hensyn til deres individuelle behov. Sollesnes (2004) fremhever at lærerens og elevenes roller i deres respektive mikrosystem tydeliggjør at de ikke har valgt hverandre som relasjonspartnere. I stedet er det deres eksosystemer som bestemmer disse forholdene, noe som gir forutsetninger for å danne en dyade mellom lærer og elev. Å danne dyader faller under lærerens relasjonskompetanse å etterstrebe elevenes behov og ønsker fra læreren, ved at hen kontinuerlig viser interesse og engasjement.

I tilfeller der en er usikker på om elevene er utsatt for omsorgssvikt, er det viktig for lærere å være årvåkne og oppmerksomme på tegn og signaler, som Emil påpeker. Tegninger kan fungere som en indikator på at noe er problematisk, og det kan være nyttig å forsøke å undersøke situasjonen nærmere ved å lytte til hva barnet uttrykker.

Hvis en elev tegner veldig illustrative tegninger så kan du si sånn "når jeg ser de tegningene her blir jeg redd, hva handler det om? Er det om lek eller er det noe ekte?". Prøve å grave litt sånn og prøve å høre etter hva det barnet sier, og stille oppfølgingsspørsmål som viser eleven at du er interessert i svaret. (Emil)

Å stille oppfølgingsspørsmål viser eleven at læreren er interessert i svaret og kan hjelpe eleven til å føle seg hørt og forstått. Dette stemmer med tidligere forskning som har vist at lærere som er sensitive for elevers signaler, kan være mer effektive i å oppdage og håndtere omsorgssvikt (Barnard & Turner, 2018).

Som Noddings (1997) poengterer, kan det å vise empati og omsorg kan hjelpe eleven til å føle seg mer komfortabel med å åpne seg, og kan øke tilliten mellom lærer og elev. Å vise empati og omsorg kan igjen bidra til at eleven føler seg tryggere i å dele bekymringene sine og søke hjelp. Emil påpeker at det kan også være nyttig for lærere å vise sine egne følelser og reaksjoner på en autentisk måte, dersom en elev velger å åpne opp om sine erfaringer til læreren. Noe tidligere forskning også viser til der en følelsesmessig respons fra læreren kan bidra til å fremme tillit og trygghet hos eleven (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Det at de [lærere] viser sine faktiske reaksjoner, eller sine faktiske følelser. Hvis det er vondt for dem å høre og blir lei seg, så er det bare bra og vise disse følelsene på en måte. (Emil)

På den andre siden påpeker Emma at det kan være vanskelig å oppdage omsorgssvikt dersom man ikke er oppmerksomme på tegnene.

(...) hadde de bare sett etter tegn så hadde kanskje barnevernet grepet inn tidligere. (Emma)

Ved å være oppmerksom og følge med på adferd og tegninger, kan lærere bidra til å oppdage problemer tidligere, og ta nødvendige skritt for å hjelpe eleven. Det kan også være vanskelig for barn å fortelle om omsorgssvikt hvis de ikke har tillit til de voksne rundt dem,

som Emma påpeker. Derfor er det viktig at lærere skaper et trygt miljø hvor elevene kan føle seg trygge på å dele sine bekymringer.

Barn kan si [til seg selv] at de forteller den tiende gangen de blir spurt, men hvis den voksne slutter å spørre etter den niende gangen, så kan det være at man aldri får vite. Det er litt sånne måter barn tester ut om de voksne er til å stole på.
(Emma)

Forskning viser til at en tilknytning til læreren kan virke som en beskyttelsesfaktor for de barna som befinner seg i en sårbar situasjon (Henricsson & Rydell, 2004). Utover denne forskningen understrekes det at en trygg tilknytning til læreren kan kompensere for en utrygg eller desorganisert tilknytning hjemmefra. Emma viser til en grensetesting der barnet utforsker og utfordrer hvor mye den voksne ser barnets behov, ved å dermed spørre om det er noe som er galt. Bowlby (1997) fremmer tilknytningsteorier som hevder at individet har et grunnleggende behov for å knytte seg til noen, men at uheldig utvikling kan oppstå tidlig i livet hvis de primære omsorgsgiverne ikke anerkjente barnets behov. I den sammenheng kan barnets tilknytningsmønster påvirke hvordan eleven forholder seg til læreren, og hvilken informasjon eleven velger å dele av egne opplevelser. Samtidig viser Emma til en annen problemstilling hvor en slik type informasjon kan være smertefull for den voksne, som får et omsorgsbehov av å iverksette umiddelbare tiltak.

Hvis man virkelig kjenner at det er noe hos barnet, men de forteller ingen ting, så er det gjerne å fortelle at om de forteller til deg [læreren], så kommer ikke du til å løpe med dette til foreldrene dine. (Emma)

Problemstillingen som ble nevnt under kapittel 4.2.2 *erfaringer og møte med omsorgssvikt*, med en kort fortsettelse faller inn under denne kategorien, fordi det her kommer frem som et ønske fra eleven til læreren. Å forsikre elevene om at læreren ikke vil konfrontere foreldrene deres direkte, kan bidra til med å bygge tillit. Det er derfor essensielt at lærere jobber med å etablere positive relasjoner til elevene, og skaper en atmosfære preget av tillit og åpenhet. Samtidig er det viktig at læreren inkluderer samarbeid med andre instanser, som barnevernet, for å sikre at eleven får den hjelpen de trenger.

4.3.3 Læreres arbeid for å se elevene som utsettes for omsorgssvikt

Lærerenes rolle er sentral i elevens mikrosystem, og det er av stor betydning at lærere er bevisste på den innflytelsen de har på hver enkelt elevs utvikling. Elever som har utviklet negative tilknytningsmønstre fra foreldre, kan oppleve utfordringer i å etablere en god tilknytning til læreren, noe som kan resultere i relasjonsproblemer mellom lærer og elev. Videre må lærere vurdere at mange elever utsatt for omsorgssvikt kanskje har begrenset innsikt i egen situasjon, og kan ha problemer med å identifisere og rapportere overgrep. Emil og Emma illustrerer hvordan mangel på kunnskap om hva som er normalt, kan føre til at elever unnlater å rapportere situasjoner som kan indikere omsorgssvikt:

Sånn som jeg gikk jo 11 år uten å si noe, frem til jeg følte meg trygg nok på en person som jeg kunne fortelle det til. Det handlet for det første om at jeg ikke visste at det jeg gikk gjennom, var galt. (Emil)

Det er veldig viktig å fortelle barnet om hva omsorgssvikt er, for det er mange som ikke vet hva det er. Jeg var en av de, som sikkert var noe av grunnen til at jeg ikke turte å fortelle noe også. Jeg visste rett og slett ikke om det jeg opplevde, var normalt eller ikke. (Emma)

En slik uvitenhet, som presenteres av Emil og Emma, kan få betydelige konsekvenser for elever og deres utvikling, noe som ytterligere understreker viktigheten av lærere og andre voksne som kan hjelpe med å identifisere og adressere mulige tilfeller av omsorgssvikt. Imidlertid forutsetter dette at lærere besitter relevant kompetanse innen temaet. Forskning viser at lærere ofte mangler tilstrekkelig kunnskap om omsorgssvikt, noe som bidrar til at mange barn fortsetter å være uoppdagede i statistikken (Helleve & Selvik, 2023; Trøbråten & Ødegård, 2019; Redd Barna, u.å.).

Når lærere viser at de er til å stole på og er tilgjengelige for elever, kan dette ha en positiv innvirkning på elevenes tillit til voksne og evnen til å avdekke omsorgssvikt. Som Emma påpeker, kan det være vanskelig for barn å stole på en annen voksen når de opplever at en voksen de tidligere har hatt tillit til, ikke har gjort jobben sin.

Men når vi opplever at de voksne man hvertfall skal kunne stole på, bli elsket av, ikke gjør jobben sin, og hvertfall ikke er til å stole på, så er det veldig vanskelig for barn og stole på noen andre voksne. (Emma)

I lys av Bowlbys (1997) og Ainsworths (1978; 1979) tilknytningsteorier kan Emmas utsagn ses i sammenheng med hvordan tidlige erfaringer med omsorgspersoner kan påvirke barns evne til å stole på og knytte seg til andre voksne senere i livet. Bowlby hevdet at barn utvikler indre arbeidsmodeller av seg selv og andre basert på tidlige erfaringer med omsorgspersoner, noe som igjen påvirker deres forventninger om hvordan relasjoner skal fungere. Når barn opplever at deres primære omsorgspersoner ikke er pålitelige eller kjærlige, kan dette resultere i usikre tilknytningsmønstre og vanskeligheter med å stole på andre voksne. Lærerens rolle i en kompenserende tilknytning er derfor av stor betydning, ettersom lærere har muligheten til å gi trygghet og støtte for elever som har opplevd manglende omsorg og tillit i hjemmet. Ainsworths (1978; 1979) forskning på tilknytning viser at sensitive og lydhøre omsorgspersoner bidrar til å fremme trygg tilknytning hos barn, noe som kan gi dem en større følelse av sikkerhet og tillit i sine relasjoner. Lærere som er i stand til å være sensitive og lydhøre overfor elever med usikre tilknytningsmønstre, kan dermed bidra til å kompensere for tidligere negative erfaringer og styrke barnets tillit til voksne. Dette understreker viktigheten av lærerens rolle i å skape et trygt miljø rundt eleven, som i tillegg kan bidra til at læreren legger til rette for å aktivt arbeide for å avdekke de elevene som utsettes for omsorgssvikt.

Tillit mellom lærer, elev og foresatte er tidligere diskutert som en strategi mange lærere benytter seg av i møte med omsorgssvikt. Ved å konsultere kollegaer om problemstillingen, involveres eksterne parter i elevens situasjon, noe som eleven ikke nødvendigvis ønsker. Både Emma og Elin påpeker at elever som opplever omsorgssvikt, også kan være særlig observante på voksnes samtaler med andre, og tolke dette som mangel på tillit eller

interesse fra lærerens side. Mangel på tillit kan resultere i at elevene ikke stoler på lærerne, eller ikke ønsker å dele informasjon med dem.

Legger vi merke til at ting skjer bak hodet vårt, så tenker vi at det ikke er en voksen å stole på, og det er mulighet for at de forteller det videre til foreldrene. Det ser vi som den største utrykgheten noensinne, og vi ser ikke på det som en mulighet til hjelp lengre. (Emma)

Barn merker om du snakker med andre. Det kan være et lite ord, eller måten de snakker til deg på, som de ikke har gjort før. (Elin)

I en slik situasjon er det avgjørende at lærere ivaretar barnets beste, og balanserer behovet for konfidensialitet og tillit med behovet for å søke råd og støtte fra kollegaer og andre fagpersoner. En slik balanse reiser imidlertid spørsmål om hvordan lærere kan være åpne og ærlige i sin kommunikasjon med elevene, samtidig som de respekterer deres ønske om diskresjon. Når det er nødvendig å involvere andre i elevens situasjon, poengterer Drugli (2012) at det viktig å vurdere hvordan lærere kan forklare for eleven hvorfor dette skjer, og hvordan det er i deres interesse. Samtidig poengterer Emil et viktig aspekt ved mistanke om at et barn utsettes for omsorgssvikt:

Mange lærere går bare direkte til barnevernet uten å snakke med barnet om det. (...) Men det er ikke alltid den beste måten å gjøre det ting på. Dersom saken skal opp til barnevernet, bør det forklares til barnet på en slik måte at barnet blir en del av prosessen. Ikke overkjør barnet helt. (Emil)

Slik som Emil påpeker, kan det være hensiktsmessig å involvere eleven i prosessen når lærere melder bekymringer om mulig omsorgssvikt. En slik involvering kan gi eleven en følelse av autonomi og kontroll i situasjonen, samt muliggjøre deres deltakelse i å finne en løsning. For å oppnå dette bør lærere kommunisere situasjonen på en tilpasset måte og innlemme eleven i prosessen. Elin forklarer dette på en god måte:

Forklar til barnet hvorfor du mener man bør be om hjelp, prøv å forklar slik at barn forstår, med ord som barn skjønner. (Elin)

Å etablere en klar kommunikasjonsprotokoll og samarbeide tett med skolens ledelse, rådgivere og andre fagpersoner for å sikre at alle involverte parter arbeider sammen kan være nyttig for å ivareta barnets beste. Dette kan inkludere jevnlig møter for å diskutere elevens fremgang og velvære, samt utvikle strategier for å støtte dem både emosjonelt og pedagogisk. Videre bør lærere være oppmerksomme på å skape et trygt og inkluderende miljø i klasserommet, der alle elever føler seg verdsatt og ivaretatt uavhengig av deres personlige utfordringer.

For å bedre forstå lærerens ansvar overfor elever som opplever omsorgssvikt, bør en ta hensyn til Lines betraktninger om mulige utfordringer knyttet til tolkning av signaler. Å tolke feil kan være risikabelt, og dette kan føre til at elevene mister tillit til lærerne og stenger av for videre kommunikasjon.

(..) hvor kom det fra? Hvorfor kom det? Hvorfor sa de akkurat det der og da? Og det er nok kanskje i de settingene som er vanskeligst, på en måte, for da har en kanskje lett for å si "jammen, vi snakker ikke om dette nå", også har man egentlig kanskje

gått glipp av sjansen. For det var den ene gangen som den ungen kanskje fortalte det, også gikk du faktisk glipp av det, og det er jeg litt redd for. (Line)

Line beskriver hvordan noen situasjoner kan være vanskelig å tolke, og at lærere kan gå glipp av viktige signaler fra elevene. Her understrekes kompleksiteten ved å gjenkjenne og respondere på mulige tegn på omsorgssvikt, og nødvendigheten av å være oppmerksom på subtile indikatorer. Det kan være utfordrende for lærere å avdekke omsorgssvikt, spesielt når elevene ikke føler seg trygge nok til å åpne seg om situasjonen. Imidlertid reiser dette spørsmål igjen om hvordan lærere utrustes til å kunne tolke og håndtere signaler fra elevene som utsettes for omsorgssvikt. Tolkning kan samtidig være en risikabel øvelse, og Leo poengterer at det kan være lett å tolke signaler feil, og dermed miste muligheten til å hjelpe eleven.

Du får noen små drypp. Du får noen signaler, og disse må du tolke. Tolkning er jo livsfarlig for du kan jo tolke det feil. Hvis du tolker det feil, så trækker du feil, og hvis ikke du gjør det riktig så låser dette barnet seg. (Leo)

For å imøtekomme disse utfordringene bør lærere arbeide for å skape et klassemiljø der elevene føler seg trygge og komfortable med å åpne seg om sine erfaringer. Et slikt klassemiljø kan bidra til å avdekke situasjoner som kan indikere omsorgssvikt. Lærere som mistenker at en elev utsettes for omsorgssvikt, kan dra nytte av en systematisk tilnærming til å identifisere og rapportere om mulige tegn. En slik innebæring dreier seg om å observere barnets atferd, være lydhør overfor eventuelle bekymringer eller signaler, og ha en åpen og tillitsfull kommunikasjon med barnet. Videre er det viktig å sette søkelys på opplæring og veiledning for lærere om hvordan hen skal håndtere tilfeller av omsorgssvikt, og samarbeide med andre fagpersoner og myndigheter for å sikre at barnet får den hjelpen det trenger. Diskusjon og drøfting av disse utfordringene og strategiene kan bidra til en mer effektiv tilnærming til å støtte elever som opplever omsorgssvikt.

5. Avsluttende betraktninger

Statistikk fra Redd Barna og Stine Sofie Stiftelsen viser til at det er urovekkende mange barn som gjennomgår omsorgssvikt i hjemmet. Som gjort kjent gjennom denne studien har Bronfenbrenner sin utviklingsmodell, og barnets ulike nærmiljøer, mikrosystemer, påvirkning på hverandre gjennom mesosystemet. Å anvende utviklingsmodellen innebærer med andre ord å forstå barnets ulike påvirkninger fra de forskjellige mikrosystemene, har følger inn i et annet. Lærere har et særlig ansvar for å legge til rette for en trygg utvikling for sine elever, noe som innebærer å interessere seg for det som foregår inn i elevenes ulike mikrosystemer.

I denne studien har jeg forsøkt å vise til utfordringer knyttet til omsorgssvikt, og lærerens komplekse rolle i å både ivareta og avdekke elever som utsettes for omsorgssvikt. Studien baserer seg på relasjonen læreren etablerer til eleven, og har jobbet ut fra følgende problemstilling: *Hva er de viktigste utfordringene lærere står overfor når det gjelder å identifisere, og støtte elever som er utsatt for omsorgssvikt?* Ved hjelp av mine to forskningsspørsmål: *Hva forteller lærere er de viktigste utfordringene for å identifisere og støtte elever som opplever omsorgssvikt?* Og *hva forteller tidligere elever er de viktigste signalene de gir for å informere at de er utsatt for omsorgssvikt?* Har jeg funnet at det til tross for at det er gjort en del forskning på konsekvensene barn og unge som har blitt utsatt for omsorgssvikt, og det er kjent hvor omfattende disse konsekvensene er, så blir det gjort minimalt for at lærere skal kjenne seg kompetente, og at mange lærere kjenner seg usikre når de møter slike situasjoner.

I den overordnede delen av læreplanen, er det fastslått at elevens beste alltid skal være et grunnleggende hensyn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Avdekking av omsorgssvikt innebærer ofte å navigere i komplekse og sensitive situasjoner, og lærere spiller en avgjørende rolle i å avdekke elever som utsettes for omsorgssvikt. Lærere må være årvåkne og oppmerksomme på tegn som kan tyde på at en elev er utsatt for omsorgssvikt. Imidlertid kan det være utfordrende å fastslå et klart skille mellom omsorgssvikt og mindre alvorlige omsorgssviktede situasjoner, noe som kan skape usikkerhet rundt hvilke situasjoner som krever intervensjon og støtte fra hjelpeapparatet, som barnevernet. Samtidig finnes ulike definisjoner og forståelser av omsorgssvikt, både nasjonalt og internasjonalt, noe som kan skape forvirring og usikkerhet om hva som faktisk utgjør omsorgssvikt og hvordan det skal identifiseres og håndteres. Omsorgssvikt er imidlertid i stor grad basert på subjektive vurderinger og skjønn fra profesjonelle, og andre involverte. Dette kan føre til variasjon i hvordan omsorgssvikt blir forstått og håndtert av ulike aktører, samt ulike definisjoner på omsorgssvikt. For å håndtere disse utfordringene, er det viktig å arbeide for en klarere og mer enhetlig begrepsforståelse av omsorgssvikt og sikre at profesjonelle, som lærere, får tilstrekkelig opplæring og veiledning i å identifisere og håndtere omsorgssvikt i samsvar med gjeldende lover, retningslinjer for best praksis.

Et interessant funn fra denne studien er hvordan relasjonen mellom lærer og forelder påvirker tilliten eleven har til læreren. God kommunikasjonsflyt mellom lærere og foreldre kan virke inn på hvorvidt eleven velger å snakke eller uttrykke seg til læreren om utfordringer som skjer i hjemmet. Informanten Emma uttrykker at dersom læreren har en

god relasjon til foreldrene, kan elevene vegre å dele sensitiv, eller viktig informasjon med læreren, i frykt for at læreren skal snakke med foreldrene om det som blir sagt. Her presenteres et dilemma rundt barnets beste, der læreren skal vise lojalitet til eleven, samtidig som det oftest er til barnets beste å opprettholde god kontakt med elevens foreldre. En slik gråsoner som blir beskrevet, er en av utfordringene lærere opplever i arbeidet med omsorgssvikt. Å navigere i disse komplekse situasjonene krever akademisk og praktisk forståelse, noe som ytterligere understreker behovet for opplæring og støtte til lærere i dette området.

For å møte de komplekse utfordringene knyttet til omsorgssvikt, må lærere ha tilstrekkelig kunnskap om hva omsorgssvikt innebærer og hvordan det kan identifiseres. Dette krever at lærere bruker sitt profesjonelle skjønn for å ivareta den enkelte elevs behov og interesser. Lærere må også ha en grunnleggende forståelse av ulike former for omsorgssvikt og kunnskap om hvordan disse kan manifestere seg i elevenes adferd, trivsel og læring. En slik profesjonell utøvelse innebærer kontinuerlig faglig oppdatering og refleksjon rundt egen praksis. Det er også viktig å understreke at selv om forskning viser til at lærere mangler kompetanse, så innebærer ikke dette en manglende interesse for å hjelpe elevene. Med andre ord blir ikke lærere alltid utstyrt med de nødvendige verktøyene som trengs for å håndtere slike tilfeller.

Lærerens rolle innebærer å balansere ulike interesser og synspunkter i arbeidet med å ivareta elevens beste. For å overvinne barrierer knyttet til omsorgssvikt, er det nødvendig å tilby lærere opplæring og støtte for å øke deres kunnskap og kompetanse i identifikasjon og håndtering av slike situasjoner. Det er også viktig å fremme samarbeid og tillit mellom skolen og barnevernet. Lærere kan bekymre seg for mulige negative konsekvenser ved å melde fra, som forverring av barnets situasjon, reaksjoner fra foreldre, eller skade på lærer-elev-relasjonen. Samtidig kan læreres egne holdninger og verdier påvirke deres vurdering av situasjonen og beslutningen om å melde fra eller ikke. Dette kan, som nevnt ovenfor, inkludere holdninger til foreldre og deres omsorgsevner, samt frykt for å blande seg inn i familiens private liv. Slik som informantene Emil og Emma poengterer så skal lærere være forsiktige med å melde inn til barnevernet, uten å ha konversert med barnet først. En slik informasjonsflyt kan være med på å skape unnlattende ansvarsstrategier hos læreren, som videre kan føre til at hen unngår å initiere til et tverretattlig samarbeid.

Det er grunn til å stille spørsmål om hvorfor det er slik at lærere fortsatt mangler nødvendig kompetanse på omsorgssvikt, til tross for at forskning gjennom de siste to tiårene viser alvorlige konsekvenser for barn som utsettes for dette. Hvorfor er det ikke iverksatt tiltak for å øke kunnskapen på dette området? En mulig forklaring på denne utfordringen kan finnes i samfunnets makrosystem, der politiske beslutninger og reguleringer påvirker både barnets og lærerens mikrosystem. En av Norges Offentlige Utredninger (NOU) fra 2022 (2022:13, s. 56) viser at lærere generelt har blitt mer kvalifiserte, men statistikken spesifiserer ikke hvilke kvalifikasjoner som vektlegges. Her er det derfor usikkert om økt kompetanse innen omsorgssvikt er inkludert i denne vurderingen. En mulighet er at lærerens manglende kunnskap om omsorgssvikt kan være et resultat av politiske prioriteringer. Altså at utdanningspolitikk og ressursfordeling fokuserer på andre aspekter ved lærerens rolle, som faglige kvalifikasjoner fremfor pedagogisk praksis, og at dette videre går på bekostning av kompetanseutvikling knyttet til omsorgssvikt. Dersom politiske

beslutningstakere ikke anerkjenner betydningen av å ivareta utsatte barn i skolesammenheng, og ikke allokere tilstrekkelige ressurser til opplæring og veiledning av lærere på dette området, kan dette føre til at lærere forblir utilstrekkelig rustet til å identifisere og håndtere omsorgssvikt blant elever.

For å endre denne situasjonen, er det nødvendig at politiske beslutningstakere og utdanningsmyndigheter anerkjenner viktigheten av lærernes kompetanse på omsorgssvikt og prioriterer dette i utdanningspolitikken. Lærere er i en unik posisjon til å identifisere og støtte elever i denne situasjonen, men dette krever at de har tilstrekkelig kompetanse og forståelse av problematikken rundt omsorgssvikt og relasjonskompetanse. For det første er det viktig at regjeringen anerkjenner betydningen av å ivareta elever som utsettes for omsorgssvikt. En slik prioritering innebærer å sette omsorgssvikt på den politiske dagsorden og prioritere dette i utdanningspolitikken. Ved å øke bevisstheten rundt, og synliggjøre problemet, kan man bidra til en bredere forståelse og engasjement i samfunnet, noe som er nødvendig for å utvikle effektive tiltak og løsninger. For det andre må regjeringen investere i opplæring og veiledning av lærere, både i lærerutdanningen og gjennom kontinuerlig profesjonell utvikling. Her er det viktig å sørge for at lærere har tilgang til relevant forskning og kunnskap om omsorgssvikt, og at dette inkluderes i pensum og læreplaner for lærerutdanningen. For det tredje bør regjeringen støtte tverretattlig samarbeid mellom skoler, barnevern og andre relevante aktører. Tverretattlig samarbeid kan bidra til en mer helhetlig tilnærming til utfordringen og sikre at utsatte elever får den støtten og hjelpen de trenger. Ved å styrke lærernes kompetanse på dette området vil man kunne bidra til bedre ivaretagelse av utsatte barn og unge og en mer helhetlig tilnærming til elevenes velferd og læring. Regjeringen må også sørge for at det finnes tilgjengelige veilednings- og støttesystemer for lærere som arbeider med omsorgssviktede elever.

Avslutningsvis vil jeg understreke betydningen av lærerens relasjonskompetanse for å etablere og opprettholde en best mulig lærer-elev-relasjon. Gjennom denne studien har jeg belyst at omsorgssvikt er et komplekst begrep som ofte innebærer individuelle tilfeller som varierer fra person til person. En slik kompleksitet medfører at det kan være utfordrende for lærere å avdekke elever som utsettes for omsorgssvikt, ettersom hver situasjon er unik og krever en skreddersydd tilnærming, noe som bidrar til at det blir vanskelig å definere hvordan en slik situasjon ser ut. Det er derfor viktig at politikere legger bedre til rette for at lærere får den nødvendige kompetansen til å arbeide med dette komplekse området. Tilrettelegging fra politikerne bør innebære å styrke lærernes relasjonskompetanse og forståelse av omsorgssvikt, slik at de er bedre rustet til å identifisere og støtte elever i slike situasjoner. Å investere i lærernes kompetanseutvikling vil også fremme samarbeid og tillit mellom skolen og barnevernet, noe som er avgjørende for en helhetlig og effektiv støtte til elever som utsettes for omsorgssvikt. I tillegg bør lærerutdanningen og etterutdanningen inkludere mer fokus på omsorgssvikt, og hvordan det kan manifestere seg i elevers atferd, trivsel og læring. Større fokus på omsorgssvikt, vil bidra til økt bevissthet og kunnskap om hvordan man best kan støtte og ivareta disse elevenes behov. Videre er det også essensielt å legge til rette for et tettere samarbeid mellom lærere og foreldre, samtidig som man tar hensyn til elevenes ønsker om konfidensialitet og trygghet. Ved å styrke lærernes kompetanse og støtte dem i deres arbeid med elever som utsettes for omsorgssvikt, vil regjeringen bidra til å skape en mer inkluderende og støttende skolehverdag for alle elever, uavhengig av deres bakgrunn og situasjon. En satsing på å øke læreres kompetanse er en

investering i fremtidens generasjon, og en nødvendig handling for å sikre at alle elever får de beste mulighetene for å lykkes og trives i skolen og i samfunnet.

Referanseliste

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M. S. (1979). Infant–mother attachment. *American Psychologist*, *34*(10), s. 932–937. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.932>
- Barnard, M., & Turner, J. (2018). Safeguarding Children and Young People: Child Protection 16-18 Years. Learning Matters.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (u.å.). *Hva er omsorgssvikt?* Hentet 12. mars 2023 fra <https://www.bufdir.no/barnevern/omsorgssvikt/#25583>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. Doubleday.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods (5. utg.). Pearson.
- Bowlby, J. (1997). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. (2. Utg.). Pimlico.
- Bowlby, J. (1998). *Attachment and loss: Vol 2. Separation: Anger and anxiety*. (2. utg.) Pimlico.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (s. 993–1028). John Wiley & Sons Inc.
- Buckley, H., & Tregaskis, C. (2012). *Understanding child neglect*. British Journal of Social Work, *42*(1), s. 148-165. doi: 10.1093/bjsw/bcr032
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (2016). Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications (3. utg.). Guilford Press.
- Christofferssen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetoder for lærerutdanningene. Abstrakt forlag*.
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2005). Child maltreatment. Annual Review of Clinical Psychology, *1*, s. 409-438.
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (3. utg.). Sage Publications.
- Drugli, M. B., (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dubowitz, H., & Bennett, S. (2007). Physical abuse and neglect of children. *The Lancet*, *369*(9576), s. 1891-1899. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60856-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60856-3)

- Duschinsky, R. (2015). The emergence of the disorganized/disoriented (D) attachment classification, 1979-1982. *History of Psychology*, 18(1), s. 32-46.
<https://doi.org/10.1037/a0038524>
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), s. 209-230.
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research* (5. utg.). Sage Publications.
- Forandringsfabrikken. (u.å.). *Om ideen*. Hentet 19. Februar 2023 fra
<https://forandringsfabrikken.no/om-ideen/>
- Gibbs, A. (2018). Using a strengths-based approach to challenge normative thinking about families and child protection. *Child Abuse Review*, 27(3), s. 181-193.
<https://doi.org/10.1002/car.2482>
- Gilbert, R., Widom, C. S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E., & Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *The Lancet*, 373(9657), s. 68-81.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3. utg., s. 191-215). Sage Publications.
- Gulbrandsen, L. M. (2017). Urie Bronfenbrenner: En økologisk utviklingsmodell. I. G. Gulbrandsen, L. M. (Red.) *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver* (2. Utg.). Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget AS
- Harker, R. M., Dobel-Ober, D., Lawrence, J., Berridge, D., & Sinclair, R. (2003). Who takes care of education? Looked after children's perceptions of support for educational progress. *Child & Family Social Work*, 8(2), s. 89-100.
<https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.200300272.x>
- Helleve, I. & Selvik, S. (2023). Lærerens usikkerhet i møte med elever som opplever vold i nære relasjoner. *Bedre skole*, 2023(1), s. 18-21.
- Henricsson, L., & Rydell, A.-M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), s. 111-138. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0012>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), s. 3-42.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnsrud, S, H. (2017). Positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt. [Masteroppgave. Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/58088>

- Kendall-Tackett, K. A. (2014). *Treating the lifetime health effects of childhood victimization*. Kingston, NJ: Civic Research Institute. *Bulletin*, 113(1), s. 164-180.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.1.164>
- Killén, K. (2019). *Sveket II: Ansvar og (be)handling*. (5. utg.) Kommuneforlaget.
- Killén, K. (2021). *Sveket I: Risiko og omsorgssvikt: et helseproblem*. (6. Utg.). Kommuneforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kruzel, A. J. (1999). Sampling in qualitative inquiry. I B. F. Crabtree & W. Miller (Red.). *Doing qualitative research*. (2. utg.). Sage Publications.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3 utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2013). Bioøkologisk teori: Personer og systemer i gjensidig påvirkninger. I R. Karlsdottir & I.D. Hybertsen (Red.). *Læring, utvikling, læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi*. (s. 139-161) Fagbokforlaget.
- Linder, A., (2019). *Profesjonell relasjonskompetanse: Stjernestunder i det relasjonelle universet*. Pedagogisk forum.
- Maniglio, R. (2010). Child sexual abuse in the etiology of depression: A systematic review of reviews. *Depression and Anxiety*, 27(7), s. 631-642.
<https://doi.org/10.1002/da.20687>
- Martin, P. Y., & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child & family social work*, 7(2), s. 121-130.
<https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x>
- McCollum, E. E. (2019). Role confusion in child welfare: Implications for practice and policy. *Child Welfare*, 95(2), s. 9-26.
- McLeod, S. A. (2019, 15. mars). Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/Bronfenbrenner.html>
- NESH (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Noddings, N. (1997). *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gyldendal.
- Nordberg, A., & Slettebø, T. (2018). *Omsorg i arbeid med mennesker*. Gyldendal Akademisk.

- NOU 2009: 11. (2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- NOU 2022: 13. (2022). *Med videre betydning: Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4845f96e887444c98d7a102f1b00bca1/no/pdfs/nou202220220013000dddpdfs.pdf>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_10
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I., (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K. & Marvin, B. (2015). *Trygghetssirkelen: en tilknytningsbasert intervensjon*. Gyldendal Akademisk.
- Redd barna. (u.å.) *Fakta om vold og overgrep*. Hentet 5. januar 2023 fra <https://www.reddbarna.no/vart-arbeid/barn-i-norge/vold-og-overgrep/vold-mot-barn/vold-fakta-om-vold-mot-barn>
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), s. 213-231.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- Seeberg, M. L., Winsvold, A. & Sverdrup, S. (2013). *Skoleresultater og utdanningsituasjon for barn i barnevernet: En kunnskapsoversikt*. (Notat nr. 4/13).
- Sollesnes, T. (2004). *Relasjonen mellom lærer og elev i vellykkete tiltak mot problematferd* [Hovedoppgave. Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive.
<https://hdl.handle.net/1956/1518>
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi: Utvikling i en forandret verden*. Pedagogisk forum.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment and Human Development*, 7(4), s. 349-367.
<https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. Guilford Publications.
- Stine Sofie Stiftelsen (u.å.) *Dette utsettes barn for*. Hentet 5. januar 2023 fra <https://www.stinesofiestiftelse.no/dette-utsettes-barn-for>

- Sullivan, P. M., & Knutson, J. F. (2000). Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study. *Child abuse & neglect, 24*(10), s. 1257-1273.
[https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00190-3](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00190-3)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5. Utg.). Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis*. (3. Utg.) Gyldendal Akademisk
- Trøbråten, G. & Ødegård, K. M. O. (2019). *Læreres møte med voldsutsatte elever*. [Masteroppgave]. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Van Ijzendoorn, M., Schuengel, C., & Bakermans-Kranenburg, M. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology, 11*(2), s. 225-250.
<https://doi:10.1017/S0954579499002035>
- Vinnerljung, B., Öman, M., & Gunnarson, T. (2005). Educational attainments of former child welfare clients—a Swedish national cohort study. *International Journal of Social Welfare, 14*(4), s. 265-276. <https://doi.org/10.1111/j.1369-6866.2005.00369.x>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wiik, B. (2018, 15. Oktober). *En god lærer er en god start*. Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/fylkeslag/trondelag/nyheter/2018/en-god-larer-er-en-god-start/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elever/lærere

Vedlegg 3: Intervjuguider

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Masterprosjekt](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
143827

Vurderingstype
Standard

Dato
30.12.2022

Prosjekttittel
Masterprosjekt

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

Prosjektansvarlig
Ragnhild Røe Norderhus

Student
Marina Røer Bjørnerud

Prosjektperiode
01.12.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlig grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

KOMMENTAR TIL GJENNOMFØRINGEN ELLER INFORMASJONSSKRIVET
Det vil behandles særlige kategorier personopplysninger om helse (utvalg 2).

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!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i masteroppgave om formidling mellom lærer og elev. Til informanter

Jeg heter Marina Bjørnerud og er masterstudent ved grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved NTNU i Trondheim. Den kommende våren skal jeg skrive min masteroppgave om hvordan elever formidler til læreren sin at hun eller han opplever omsorgssvikt i hjemmet.

Kunne du tenkt deg å stille som informant til dette forskningsprosjektet?

Dette forskningsprosjektet har som formål å vise til de komplekse måtene elever som opplever svikt i hjemmet sier fra til læreren sin, og hvordan læreren tolker budskapet som gis. Dette skrivet gir deg informasjon om hva forskningsprosjektet er, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet med denne forskningen er økt kunnskap og bevissthet om hvordan barn som opplever omsorgssvikt, kan gi uttrykk for dette til læreren sin, og målet med prosjektet er å belyse dette slik at det kan gi læreren økt handlingskunnskaper og relasjonskompetanse i møte med elever som opplever omsorgssvikt.

Hvorfor får du spørsmål om å delta? (elev)

Du får dette skrivet fordi dine tidligere erfaringer innenfor tema gjør deg unik for dette forskningsprosjektet. Jeg ønsker å høre din historie om hvordan du formidlet til din lærer at du opplevde vanskelige ting på hjemmebane. Temaer som jeg ønsker å ta opp dreier seg derfor blant annet om relasjonen du hadde til læreren din, trivsel på skolen, skolens betydning for deg, hva som gjorde læreren, eller andre voksne på skolen, til en god og trygg voksen for deg, og hvordan signaliserte at du ikke hadde det så bra hjemme til din lærer. For å kunne snakke om dette, trenger jeg samtykke fra deg.

Hvorfor får du spørsmål om å delta? (lærer)

Du får dette skrivet fordi dine tidligere erfaringer innenfor tema gjør deg unik for dette forskningsprosjektet. Jeg ønsker å høre din historie om hvordan du har tolket dine elever

sine signaler på at de har det vanskelig hjemme, og hvorfor dette kan være relevant kunnskap for lærerens relasjonskompetanse og handlingskunnskaper. For å kunne snakket om dette, trenger jeg samtykke fra deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det innebærer at du samtykker til at vi har en samtale om forklart tema, der jeg vil ta lydopptak av samtalen, og i ettertid transkribere hele eller deler av den til et dokument. Samtalen vil ha et omfang mellom 45 og 60 minutter.

Det er frivillig å delta

Hvis du takker ja til å delta kan du likevel når som helst melde fra at du ikke vil delta. Du trenger ikke oppgi noen grunn, og det vil ikke få noen konsekvenser for deg hvis du ønsker å trekke deg, verken før eller underveis i prosjektet.

Avslutning på forskningsprosjekt

Prosjektet avsluttes den 25.05.2023.

Personvern og rettigheter

Underveis i prosjektiden har du rett til å få vite hvilke personopplysninger jeg har om deg, få utlevert kopi av intervjutranskripsjoner, få rettet og slettet personopplysninger om deg. Du kan sende inn klage til Datatilsynet om behandling av personopplysningene dine. Opplysningene behandles konfidensielt og etter regelverk for personvern, og etter NTNUs forskningsetiske retningslinjer.

Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det innebærer at jeg ikke skal fortelle videre navnet ditt, eller eventuelt andre mennesker du snakker om i intervjuet, eller andre personopplysninger.

Intervjudataene blir lagret på min private PC, men på NTNU sin server, og det er kun forskeren som har tilgang til dataen. Jeg vil ikke bruke dataene til andre formål enn jeg har fortalt om i dette skrivet.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Du kan sende inn klage om hvordan jeg har behandlet personopplysningene dine. Ta kontakt med forsker, personvernombudet eller Datatilsynet.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS har på oppdrag fra NTNU/ILU vurdert at behandlingen av personopplysninger er i samsvar med personvernregleverket.

Hvor kan du finne mer?

- Ragnhild Røre Norderhus: veileder for forskningsprosjektet ved NTNU/Institutt for lærerutdanning, mail: ragnhild.norderhus@ntnu.no, mobil 99041036.
- NTNU sitt personvernombud: Thomas Helgesen, mail: thomas.helgesen@ntnu.no, mobil 93079038.
- NSD/Norsk senter for forskningsdata: mail personverntjenester@nsd.no

Med vennlig hilsen
Marina Røer Bjørnerud (masterstudent)

NTNU/ILU, Trondheim

Forskningsprosjektet

“Hvordan forteller eleven læreren sin om vanskelige hjemmeforhold?”

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om forskningsprosjektet. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er helt avsluttet, 25.05.2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguider

Lærer intervjuguide

Innledning:

- Presenter deg selv. Informer om forskningsprosjektet og hva hensikten med intervjuet er. Garanter anonymitet! Antyd hvor lang tid intervjuet kommer til å ta. Presenter lydopptaker.

Oppvarmingsspørsmål:

- Fortell meg litt om hobbyene dine? Hva bedriver du fritiden din med?
- Hvor lang fartstid har du som lærer?
- Hvilke klassetrinn har du? Hvilke fag underviser du i?
- Hvor utdannet du deg?

Introduksjonsspørsmål og overgangsspørsmål:

- Hvordan jobber du for å få en god relasjon til dine elever?
- Hvordan ser din "drømmeskole" ut? Hva vil du gjøre for å skape denne drømmeskolen?
- Hva vil du gjøre/hva gjør du om du blir bekymret for et barn/om det barnet har det bra?

Nøkkelspørsmål:

- Hvordan vil du beskrive at du arbeider for å oppdage omsorgssvikt?
- Vil du si at de generelle "råd" for å avdekke omsorgssvikt er beskrivende nok, for at den enkelte lærer skal kjenne seg forberedt på å oppdage tegn på omsorgssvikt?
- Hvordan opplever eller erfarer du fokuset rundt omsorgssvikt og vold i hjemmet er på skoler? (er det nok fokus, kunne det vært mer?)
- Kan du beskrive en/flere hendelse(r) der eleven kommuniserte til deg at han eller hun opplevde vanskelig ting hjemme?
 - Hvordan handlet du da? Evt. Hva gjorde at du ikke handlet?
 - Hvilke tanker har du gjort deg omkring dette i etterkant?
- Hva tenker du om påstanden fra Redd Barna, om at bare halvparten av barn som har opplevd vold i hjemmet, velger å fortelle det til noen andre?
- I en verden full av inntrykk fra SoMe og elevenes enkle tilgang til grafiske illustrasjoner, og beskrivende filmer/bilder - hvordan arbeider du for å skille fantasi fra faktiske risikosignaler?

Avslutning

- Informer informanten at du nærmer deg slutten.
- Kom med noen avrundende, enkle spørsmål som passer til det som er snakket om.
 - Hva er det du anser som viktig at jeg tar med meg videre?
 - Hvordan har dette påvirket deg i ettertid?
- Oppsummer noen av svarene på spørsmålet, er det noe uklart?
- Har informant noen spørsmål?

Elevintervjuguide

Innledning:

- Presenter deg selv. Informer om forskningsprosjektet og hva hensikten med intervjuet er. Garanter anonymitet! Fortell litt om deg selv som person, eks noe du er glad i å gjøre. Antyd hvor land tid intervjuet kommer til å ta. Presenter lydopptaker.

Oppvarmingsspørsmål:

- Fortell meg litt om hobbyene dine. Hva bedriver du fritiden din med?
- Hva jobber du med? Hvor kommer du fra?
- Har du studert/fagbrev i noe? Hva da?
- Hva var favorittfaget ditt på barneskolen?

Introduksjonsspørsmål og overgangsspørsmål:

- Hvor lenge siden er det du begynte på barneskolen?
- Gikk du på samme barneskole i sju år, eller har du flyttet?
 - Hvordan opplevde du dette?
- Hvordan vil du beskrive lærerne dine?
- Hva var viktig for deg i en relasjon med læreren?

Nøkkelsspørsmål:

- Hva var skolen for deg? (fengsel, fristed, oppholdssted)
- Hva skulle til for at du fikk tillit til og stolte på læreren din?
- Hvordan vil du beskrive læreren din sine observasjoner av dine "tegn"?
 - Hvordan opplevde du at lærerne reagerte på dine tegn?
 - Er det riktig å se etter tegn? Hvorfor/hvorfor ikke?
- På hvilken måte uttrykte du at du ikke hadde det bra?
- Hva tenker du læreren bør gjøre når de ser at barn ikke har det bra?
- Hvordan kommuniserte du til læreren din at du hadde det vanskelig hjemme?
 - Hvordan kan læreren gjøre det mulig for barn å si fra om ting de bærer på?
 - Hvordan merket du at du ble/ikke ble tatt på alvor av de voksne på skolen?
 - Hva gjorde læreren når han eller hun fant ut av det du sto i?
 - Hva tenker du læreren bør gjøre når et barn har begynt å fortelle om noe vanskelig hjemme?

Avslutning

- Informer informanten at du nærmer deg slutten.
- Kom med noen avrundende, enkle spørsmål som passer til det som er snakket om.
 - Hva er det du anser som viktig at jeg tar med meg videre?
 - Hvordan har dette påvirket deg i ettertid?
- Oppsummer noen av svarene på spørsmålet, er det noe uklart?
- Har informant noen spørsmål?

