

Thea Hodne og Celine Sæther

## Trygge barn lærer best

En kvalitativ studie av barneskolelæreres arbeid med å skape trygge relasjoner til elever utsatt for omsorgssvikt, med innspill fra barnevernet.

Masteroppgave i Sosialpedagogikk  
Veileder: Astrid Haugdahl og Nicole Veelo  
Mai 2024



Thea Hodne og Celine Sæther

## **Trygge barn lærer best**

En kvalitativ studie av barneskolelæreres arbeid med å skape trygge relasjoner til elever utsatt for omsorgssvikt, med innspill fra barnevernet.

Masteroppgave i Sosialpedagogikk  
Veileder: Astrid Haugdahl og Nicole Veelo  
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan lærere kan arbeide med å skape trygge relasjoner til elever utsatt for omsorgssvikt. Omsorgssvikt kan føre til at eleven utvikler traumer, desorganisert tilknytning til voksne og en generell utrygghet til omverdenen. Opplevd traume kan hindre videre utvikling, fordi trygge barn lærer best.

I skolens arbeid med faglig utvikling er derfor trygghet avgjørende for god utvikling hos eleven. En trygg relasjon vil kunne hjelpe eleven å utvikle resiliens samt å fungere som beskyttelsesfaktor mot utvikling av traume. En lærer er ofte i posisjonen til å være en betydningsfull person for elever som befinner seg i en ellers uforutsigbar hverdag. Derfor ønsker vi å lære mer om hvordan læreren kan bidra til å skape trygge relasjoner.

Vår problemstilling for studiet:

*Hvordan kan lærere arbeide med å skape trygge relasjoner til elever utsatt for omsorgssvikt, og hva er barnevernets anbefalinger til lærerne i slike situasjoner?*

I vår studie har vi valgt en fenomenologisk tilnærming med kvalitativ forskningsmetode. Vi gjennomførte syv semistrukturerte intervju for å besvare problemstillingen. Fire av informantene er kontaktlærere og tre av informantene jobber i barnevernet. Vi trakk inn både norsk og internasjonal definering av begrepet omsorg og omsorgssvikt. I møte med barn utsatt for omsorgssvikt støtter vi oss på det teoretiske grunnlaget fra Baths (2008) tre pilarer om traumebevisst omsorg. Selv om ikke alle utvikler traume etter omsorgssvikt, er tilnærmingen til hvordan man møter barns omsorgsbehov i denne modellen vesentlig.

Våre forskningsresultater viser til fem hovedfunn. Definerings av omsorgssvikt (1), én god lærer kan være nok (2), relasjonelle utfordringer (3), tilpasning av elevenes behov og se eleven innenfra (4), og dialog og åpen kommunikasjon (5). Informantene ga oss inntrykk av å være engasjert i temaet, og uttrykte samtidig at relasjonsarbeid er en kompleks og til tider krevende prosess.

## Abstract

This master's thesis is about how teachers can work to create safe relationships with pupils exposed to neglect. Neglect can lead to developing trauma, disorganized attachment to adults and a general insecurity towards the outside environment. Experienced trauma can prevent further development because safe children learn best.

In the school's work with academic development, safe children are therefore essential for good development of the pupil. A safe relationship will help the pupils to develop resilience and act as a protective factor against the development of trauma. A teacher is often in the position of being an important person for pupils who find themselves in an otherwise unpredictable everyday life. Therefore, we want to learn more about how the teacher can help create safe relationships.

Our research question:

*How can teachers create safe relationships with pupils exposed to neglect, and what are the child welfare recommendations to teachers in such situations?*

In our research, we have chosen a phenomenological approach with a qualitative research method. We conducted seven semi-structured interviews to answer the research question. Four of the informants are contact teachers and three of the informants work in The Child Welfare. We included both Norwegian and international definitions of the terms care and neglect. In our encounters with children exposed to neglect, we rely on the theoretical basis from Bath's (2008) three pillars of trauma-informed care. Although not everyone develops trauma after neglect, the approach on how to meet children's needs is essential in this model.

Our research results refer to five main findings. Defining neglect (1), one good teacher can be enough (2), relational challenges (3), adapting the pupils' needs and seeing the pupil from the inside (4), and dialogue and open communication (5). The informants gave us the impression of being engaged in the topic, and at the same time expressed that relationship work is a complex and sometimes a demanding process.

# Forord

## Takk!

Det er en lettet student som nå skriver sine siste ord i masteroppgaven. Å jobbe med oppgaven har vært spennende og interessant, samt krevende og til tider litt overveldende. Prosessen har vært lang, og jeg har lært mye om både meg selv og samarbeid. I tillegg er forskningstematikken noe jeg alltid har ønsket å fordype meg i, og jeg tar med meg mye faglig kunnskap ut av prosjektet. Jeg vil også nevne at å skrive og strukturere en så stor masteroppgave også har gitt mestringsfølelse, og det er to fornøgte studenter som nå leverer.

Jeg gir en stor takk til våre to veiledere Astrid og Nicole, som har brukt så mye tid på to ivrige og utålmodige studenter, og vår oppgave. Det er tilbakemeldinger og møter med korte forvarsler, deling av faglitteratur og roing av nerver. Oppgaven er løftet et nivå eller tre takket være deres gode hjelp!

Jeg vil også gi en takk til foreldre og venner, som har vært en god støtte og en plass å ventilere følelser og stress. Jeg husker fortsatt mammas gode råd fra tidlig i januar da det sto mye på to-do-lista: «Husk å kos deg med denne prosessen. Det er en ære å få intervju kompetente folk om noe du synes er så spennende!». Og det har det virkelig vært! Så derfor vil jeg også gi en stor takk til alle våre informanter. Oppgaven hadde aldri blitt det samme uten og jeg vil ta med meg deres erfaringer videre i arbeidslivet.

Min medskribent Celine fortjener selvfølgelig den største takken! Vi har planlagt dette samarbeidet siden våre første år på studiet, og da siste året startet tok vi det avgjørende valget. Jeg ville aldri delt denne opplevelsen med noen andre enn deg, og etter glede og frustrasjon står vi nå sammen på den andre siden. Et minne for livet!

NTNU Trondheim, våren 2024  
Thea Hodne

## Takk!

Fem år med studier er forbi. Fem år med mange lærerike forelesninger, seminarer, eksamener, praksisperioder, og mange gode minner å se tilbake på i årene som kommer. Spesielt det siste halvåret med masterskrivingen har vært svært givende da vi har forsket på det som interesserer oss aller mest. Hovedmotivasjonen for å starte på studiet var nettopp det med relasjonsbygging og jeg har helt siden 2018 da jeg gikk årsstudium i psykologi vært interessert i temaet omsorgssvikt og hvilke ødeleggende konsekvenser det kan gi videre i livet. Dermed har det vært veldig givende å lære mer om hvordan jeg i fremtiden kan skape trygge relasjoner til disse elevene og på denne måten bidra til at de skal trives på skolen.

Nå som masteroppgaven er ferdig er det flere jeg ønsker å takke. Jeg vil utbringe en stor takk til våre veiledere Astrid og Nicole som alltid har vært tilgjengelige under hele vårsemesteret. Dere har bidratt med både mye inspirasjon, motivasjon og gitt oss konstruktive tilbakemeldinger hele veien.

Videre vil jeg takke alle våre informanter som stilte opp til intervju og som delte erfaringer rundt et tema som kan oppleves sårt for mange å snakke om. Uten dere ville ikke forskningsprosjektet vært mulig å gjennomføre.

Og sist, men ikke minst, tusen takk til min samarbeidspartner Thea som har vært en god støttespiller gjennom hele prosessen. Det har vært utrolig fint å skrive master sammen med deg. Din evne til å holde struktur og pushe på med motivasjon og godt humør hele veien har vært gull verdt. Jeg kommer til å se tilbake på denne tiden med glede og takknemlighet!

NTNU Trondheim, våren 2024  
Celine Sæther



# **Innholdsfortegnelse**

<b>Sammendrag</b> .....	III
<b>Abstract</b> .....	IV
<b>Forord</b> .....	V
<b>1. Innledning</b> .....	1
1.1. Bakgrunn og tematikk.....	1
1.2. Studiens formål og problemstilling.....	1
1.3. Avgrensninger.....	2
1.4. Disposisjon og oppbygning.....	2
<b>2. Teori</b> .....	3
2.1. Begrepene omsorg og omsorgssvikt.....	3
2.2. Skadeomfang.....	4
2.3. Traumebevisst omsorg.....	5
2.3.1. Skape trygghet.....	6
2.3.2. Relasjonsarbeid.....	6
2.3.3. Følelsesregulering.....	7
2.4. Selvbilde og mestring.....	8
2.5. Samarbeid med elev, foreldre og barnevern.....	9
2.5.1. Dialog med eleven.....	9
2.5.2. Samarbeid med foreldre for å styrke elevrelasjon.....	10
2.5.3. Barnevernet som støtte for lærerens relasjonsarbeid.....	10
<b>3. Metode</b> .....	11
3.1. Kvalitativ forskningsmetode med intervju.....	11
3.1.1. Fenomenologisk tilnærming.....	11
3.1.2. Semistrukturert intervju.....	11
3.2. Abduktiv tilnærming.....	11
3.3. Forskningsprosessen.....	11
3.3.1. Forberedelse til datainnsamling: Utvalg av informanter.....	12
3.3.2. Forberedelse til datainnsamling: Intervjuguide og pilotintervju.....	12
3.3.3. Gjennomføring av intervju.....	13
3.3.4. Transkribering.....	13
3.3.5. Koding og analysering.....	13
3.4. Kvalitet i forskningsarbeidet.....	15
3.4.1. Pålitelighet og reliabilitet.....	15
3.4.2. Troverdighet, gyldighet og indre validitet.....	15
3.4.3. Overførbarhet og generalisering, ytre validitet.....	16
3.4.4. Bekreftbarhet og objektivitet.....	16
3.5. Metodiske refleksjoner.....	17
3.6. Etske problemstillinger.....	17
<b>4. Presentasjon og drøfting av datamateriale</b> .....	19

4.1.	Informantenes definering av begrepet omsorgssvikt .....	19
4.2.	Trygge relasjoner - én god lærer kan være nok .....	20
4.3.	Relasjonelle utfordringer .....	21
4.3.1.	Utfordrende atferd og tilknytningsvansker .....	22
4.3.2.	Være ærlig med din egentlige relasjon med eleven .....	24
4.4.	Tilpasning for elevens behov og se eleven innenfra .....	25
4.4.1.	Trygge grenser, utviklingsstøtte og følelsesregulering .....	25
4.4.2.	Realistiske forventninger som både tar hensyn til traumer og som legger til rette for mestring og positivt selvbilde .....	27
4.5.	Dialog og åpen kommunikasjon .....	31
4.5.1.	Inkludere elevens stemme og lage egne avtaler .....	31
4.5.2.	Samarbeid med foreldre .....	33
4.5.3.	Samarbeid med barnevern .....	35
<b>5.</b>	<b>Avslutning</b> .....	<b>38</b>
5.1.	Oppsummering av studiens hovedfunn .....	38
5.2.	Reflekterende konklusjon .....	39
5.3.	Overraskende og forventede funn .....	40
5.4.	Forslag til videre forskning .....	41
	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>42</b>
	<b>Vedlegg</b> .....	<b>45</b>
	Vedlegg 1: Prosessdokument .....	45
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	46
	Vedlegg 3: Intervjuguide lærere .....	48
	Vedlegg 4: Intervjuguide eksterne .....	49
	Vedlegg 5: Godkjennelse av Sikt .....	50

# 1. Innledning

## 1.1. Bakgrunn og tematikk

Barnekonvensjon (1989) fastslår at alle barn har rett til et liv uten vold og overgrep (art. 9.). Videre i artikkel 19 påpekes det at barna har rett til beskyttelse og at staten har ansvar forebygge, hjelpe og støtte. På tross av lovverket viser Redd Barna (u.å) til den nasjonale undersøkelsen *Ungdoms erfaringer med vold og overgrep* (UEVO-undersøkelsen) at 1 av 6 barn opplever omsorgssvikt, 1 av 5 barn opplever fysisk vold og 1 av 5 barn opplever psykisk vold i hjemmet.

Når barn utsettes for omsorgssvikt, rives den trygge oppveksten fra dem og den sikre omsorgspersonen blir en trussel. Dette kan gi store konsekvenser for barndommen, men også videre inn i voksenlivet (Aakvaag & Strøm, 2019). Ifølge Killén (2021) fører dette ofte til at barnet utvikler en desorganisert tilknytning til andre voksne, som vil si at de har vanskeligheter med å bygge tillit til nye personer. En annen konsekvens er at de vonde opplevelsene i hjemmet kan gjøre de utrygge i hverdagen. Er elevene utrygge, kan det hemme dem i å ta imot læring. Å stimulere til læring og faglig utvikling hos elevene er en av de viktigste oppgavene lærere har (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Selv om omsorgssvikt kan ha negative konsekvenser, finnes det også håp. Siden barn tilbringer store deler av hverdagen sin på skolen, kan en lærer være en viktig beskyttelsesfaktor som bidrar til normal utvikling (Kvillo, 2022). Trygge relasjoner og relasjonstiltak er avgjørende tiltak for å overholde plikten om å hjelpe og støtte barn utsatt for omsorgssvikt. Det er fordi trygghet er grunnfjellet i vår eksistens, og er utslagsgivende for å fungere i hverdagen (Andersen, 2014). Det å skape en trygg relasjon til disse elevene er derfor noe lærere må vektlegge fordi trygge barn lærer best.

Vi jobber begge som lærervikarer på to ulike barneskoler og har møtt elever som har vært utsatt for ulike former for omsorgssvikt. Selv har vi opplevd det som utfordrende å vite hvordan man skal møte barna på «riktig» måte og skape trygge relasjoner til dem. At trygghet og relasjonsarbeid er elementært, er allerede stadfestet. Derimot *hvordan* dette arbeides med i skolehverdagen er det ingen oppskrift på. Vårt ønske med studiet er derfor å få ytterligere kunnskap om hvordan man som lærer kan jobbe for å skape trygge relasjoner til disse barna.

## 1.2. Studiens formål og problemstilling

Det er skrevet masteroppgaver og forskningsartikler om dette temaet tidligere, og vårt bidrag vil øke forskningsmengden med nye informanter med unike erfaringer. Tidligere forskning har i stor grad vært opptatt av hvordan oppdage omsorgssvikt i skolen, samt meldeplikt til barnevernet. Selv savner vi noe mer om hvordan skolen kan bidra til normalitet og trygghet for barna. Derfor ønsker vi at denne studien skal vektlegge de positive tiltakene lærere kan bruke for å best mulig møte barna som er utsatt for omsorgssvikt, og slik skape en bedre hverdag for dem i skolen.

Vår problemstilling er:

*Hvordan kan lærere arbeide med å skape trygge relasjoner til elever utsatt for omsorgssvikt, og hva er barnevernets anbefalinger til lærerne i slike situasjoner?*

Ved å svare på dette ønsker vi å lære mer om hvordan man som kontaktlærer kan hjelpe elever utsatt for omsorgssvikt slik at man kan skape en trygg og stabil skolehverdag. Empirien er hovedsakelig samlet inn med tanke på at man har en kontaktlærerrelasjon til eleven, og alle våre fire lærerinformanter var kontaktlærere. I tillegg mener vi funnene kan være relevant for andre som jobber med barn og unge utsatt for omsorgssvikt.

### **1.3. Avgrensninger**

I denne masteroppgaven har vi som nevnt valgt å konsentrere oss om erfaringer og kunnskap fra lærere og barnevernsansatte. Vi valgte et lærerfokus for å lære mer om hva vår oppgave vil være i slike situasjoner og hvordan informantene mener man bør møte elevene på best mulig måte. Barnevernet er inkludert i studiet grunnet deres kompetanse på feltet og deres posisjon som naturlig arbeidspartner. Vi mener derfor de er et verdifullt supplement og det vil være relevant å høre hvilke anbefalinger de har til lærere i slike situasjoner. Selv om barnevernet inkluderes i studiet, ligger oppmerksomheten vår på lærerens ansvar og hva barnet har behov for fra den voksne omsorgspersonen.

Det hadde også vært interessant med et elevperspektiv, der elevens stemme ble inkludert. Det kan riktignok være en komplisert prosess å samle samtykke fra foresatte og sikre anonymiteten til elevene. Vi konkluderte derfor med å konsentrere oss om lærere. En annen interessant vinkling hadde vært å se enda mer på hvordan skole-hjem-samarbeidet fungerer i slike situasjoner. Vi så derimot at flere andre har hatt dette fokuset tidligere, og ønsket derfor å trekke inn mer fra barnevernet i stedet.

### **1.4. Disposisjon og oppbygning**

Masteroppgaven er delt inn i fem kapitler. I det første kapitlet har vi introdusert tema, formål og problemstilling. I kapittel to presenterer vi teorigrunnlaget i studiet, som vi senere vil bruke til å drøfte våre funn. Videre i kapittel tre skal vi forklare og reflektere rundt vår forskningsmetode, samt våre metodiske valg. I kapittel fire presenterer vi vår empiri, inndelt i fem hovedfunn. Det vil først redegjøres for disse funnene med å løfte fram de mest aktuelle sitatene, før vi går over til en drøfting av funn opp mot teorien. Videre til femte og siste kapittel, kommer en oppsummerende sammenfatning av studiens hovedfunn og en reflekterende konklusjon. I tillegg trekker vi fram forslag til videre forskning på bakgrunn av andre resultater som kom fram, men som ikke belyste problemstillingen.

## 2. Teori

I dette kapitlet vil vi presentere det teoretiske rammeverket som studiet vil basere seg på. Først kommer en redegjørelse av hva omsorg og omsorgssvikt er, og hvilke konsekvenser det kan ha. Deretter vil vi legge vår hovedvekt på teori som forklarer traumebevisst omsorg og hvordan man trygger elever som har blitt utsatt for omsorgssvikt.

### 2.1. Begrepene omsorg og omsorgssvikt

Hva begrepet omsorg innebærer er noe utydelig og har endret seg gjennom tidene. På 50-tallet handlet det om primære behov som mat, klær og tak over hodet. I senere tid har defineringen av omsorg trukket inn abstrakte behov som kjærlighet, nærhet, forutsigbarhet og trygghet (Andersen, 2014). Vi kobler dette opp mot begrepet emosjonell støtte, forklart av de to seniorforskerne ved NTNU samfunnsforskning, Federici og Skaalvik (2017). De bruker begrepet for å forklare behov som å bli verdsatt, akseptert og respektert, slik at eleven kan føle seg trygg.

For å illustrere menneskers behov har psykolog Maslow utviklet en behovspyramide med fem grunnleggende behov. De tre nederste stegene i pyramiden kalles mangelbehov. Dette er elementære behov som må være på plass for å kunne oppnå videre vekst og utvikling. Det er fysiologiske behov, trygghet og sosiale behov som utgjør disse tre mangelbehovene. Først når fundamentet er dekt kan man søke de to siste behovene på toppen av pyramiden, nemlig anerkjennelse og selvrealisering (Maslow, 1943). Vi ønsker å ha med Maslows behovspyramide i vår studie fordi den viser hvor viktig trygghet er for at barn skal være i stand til å få utbytte av den opplæringen som gis i skolen. Er ikke dette på plass vil det kunne hindre videre utvikling. Trygghetsfølelsen til barn som har blitt utsatt for omsorgssvikt har blitt ødelagt, og det er dermed helt avgjørende at barna møter voksne personer som tar hånd om dem og viser omsorg slik at de kan oppleve trygghet (Kvello, 2022).

Vi støtter oss hovedsakelig på to definisjoner av begrepet omsorgssvikt. En fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) og en fra Verdens helseorganisasjon (WHO). Bufdir (u.å.) definerer omsorgssvikt slik: «Omsorgssvikt er når barnet ikke får dekket fysiske, psykiske eller følelsesmessige behov, og barnet ikke får den omsorgen og beskyttelsen det trenger hjemme». WHOs definisjon har et bredere perspektiv og inkluderer ulike områder som helse, utdanning, emosjonell utvikling, ernæring og sikre boforhold:

[...] the failure to provide for the development of the child in all spheres: health, education, emotional development, nutrition, shelter, and safe living conditions, in the context of resources reasonably available to the family or caretakers and causes or has a high probability of causing harm to the child's health or physical, mental, spiritual, moral or social development. This includes the failure to properly supervise and protect children from harm as much as is feasible. (World Health Organization, 1999, s. 15)

I denne oppgaven er ikke hvilke former for omsorgssvikt elevene har opplevd sentralt, men det er allikevel relevant å belyse ulike former for svikt for å få et inntrykk av mangfoldet i begrepsbruken. Killén (2021) har forsket på omsorgssvikt siden 60-tallet og viser til fire kategorier for å forklare tilstanden. I litteraturen skiller det mellom vanskjøtsel, psykiske, fysiske eller seksuelle overgrep. Killén selv supplerer med to egne

grupper, men vi anser ikke dem som aktuelle å trekke inn i dette studiet. Dette er fordi de dreier seg om omsorgssvikt i nettverk og offentligheten (Killén, 2021). Internasjonal forskning deler også inn i ulike kategorier som samsvarer med de innenfor norsk forskning. Det nederlandske senteret Center for Child and Family Studies gjennomfører forskning på barn og familier. I en metaanalyse av utbredelsen av omsorgssvikt støtter forskere Stoltenborgh et al. (2013) seg på WHO sin definering av begrepet og utdyper ulike former. Likt som Killén (2021) skiller de mellom det fysiske og psykiske. De forklarer fysisk omsorgssvikt med «the failure to meet children's physical needs, and includes for example the failure to provide adequate nutrition, clothing, personal hygiene, supervision, and medical attention» (Stoltenborgh, et al., 2013, s. 346). Den emosjonelle omsorgssvikten defineres med å ikke møte barnas emosjonelle behov og mental støtte. Ulikt Killén inkluderes også en tredje form, kalt educational neglect. Dette forklarer de som «the failure to provide the care and supervision that are necessary to secure a child's education» (Stoltenborgh, et al., 2013, 346).

## 2.2. Skadeomfang

Hvis man blir utsatt for omsorgssvikt over tid kan man utvikle traumer. Kompetansesenteret *Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging*, region Øst (RVTS Øst) beskriver traume som en skade i sinnet som kommer av at man har blitt utsatt for skadelige stressende hendelser (2024). Professor i psykologi Øyvind Kvello (2022) skiller mellom to ulike former for traumer, traume type 1 og traume type 2. Traume type 1 viser til traumer barn med tilsynelatende ordinære liv kan oppleve i form av å miste noen nære personer i for eksempel en bilkollisjon, naturkatastrofe eller husbrann osv. Selv om det skilles mellom to typer traumer skal vi i denne studien kun konsentrere oss om den ene, traume type 2, som omfatter barn som er utsatt for mishandling, familievold og/eller seksuelle overgrep (Kvello, 2022). Videre i oppgaven vil dette kun omtales som traume.

Psykologspesialist Kjølseth Bræin (2017) viser til forskning som sier at barn som har vært utsatt for omsorgssvikt over tid står i fare for å få en negativ utvikling på hjernen sammenlignet med barn som ikke utsettes for omsorgssvikt. Videre henviser hun til flere studier som sier at barn som er blitt utsatt for traumer grunnet omsorgssvikt har større risiko for å utvikle blant annet atferdsvansker og psykiske vansker. Til tross for dette poengterer hun at det er påvist at barn som opplever å få dekt omsorgsbehovet i etterkant, opplever en reparerende virkning på hjernen. Dermed er det nødvendig at voksne som arbeider med barn har nok kompetanse om omsorgssvikt og traumer slik at barn som trenger det, blir godt ivaretatt. På denne måten kan omsorgen den voksne gir være reparerende og forebyggende for senskader (Kjølseth Bræin, 2017). Vi skal komme mer tilbake til hvordan dette kan jobbes med i neste kapittel (2.3.).

Barn som har blitt utsatt for omsorgssvikt vil kunne utvikle en utrygg tilknytning til sine nærmeste omsorgspersoner, som igjen resulterer i at de vil kunne ha vanskeligheter med å bygge tillit til andre voksenpersoner videre i livet (Killén, 2021). Slik vil barnet kunne oppleve voksne mennesker som trusler heller enn som støtte (Kvello, 2022). Denne tilknytningsstilen kalles for desorganisert tilknytning. Killén (2021) beskriver desorganisert tilknytning som at barnet ikke har en fast eller en organisert måte å søke trygghet på i stressende situasjoner (Killén, 2021). Dermed kan de bli usikre og leve med en følelse av håpløshet og raseri. Andre kjennetegn kan være at de oppfatter seg selv som uelskede, avviste og onde. De kan også ha vanskeligheter med å regulere sine egne følelser, og generelt føle på mer sinne (Killén, 2021).

Kvello (2022) hevder at traumatiserte barn har ofte et høyt stressnivå og er i konstant alarmberedskap. De har en såkalt på-vakt-holdning, og de kan dermed reagere kraftig i enkelte situasjoner, som andre barn opplever normalt. Dette sier også seniorrådgiver i RVTS Sør, Andersen (2014), som forklarer det med at hjernen kontinuerlig tilpasser seg etter forholdene og vil derfor utvikle seg til å være på vakt, istedenfor å søke utforskning. Å være i en slik alarmberedskap er et av symptomene på posttraumatisk stresslidelse (PTSD). Det er ikke uvanlig at barn som utsettes for omsorgssvikt utvikler PTSD (Kvello, 2022). Mange som sliter med dette forsøker å unngå å tenke/snakke om den traumatiske hendelsen. Mange prøver også å unngå personer eller steder som minner dem om hendelsen (Helsebiblioteket/BMJ, 2016). Noen kan også ha symptomer som irritabilitet, sinneutbrudd, konsentrasjonsvansker og unnvikende atferd. Flashbacks, drømmer og mareritt hvor personen «opplever» den eksakte hendelsen på nytt er også typiske symptomer (Landsforeningen for PTSD, u.å.). Barn som lever med traume, kan være sensitive overfor enkelte situasjoner som kan minne dem på deres traumer. Som lærer er det derfor viktig å gjøre seg kjent med elevens traumepåminnere, da disse kan være en faktor i utvikling av blant annet PTSD. Dette kan for eksempel være lyder, lukter, stemninger, smaker, andre personers utseende og/eller væremåte (Kvello, 2022).

Det er vesentlig å nevne at ikke alle utvikler traume og PTSD etter omsorgssvikt. Et eventuelt traume vil i ulik grad påvirke barns utvikling både biologisk, emosjonelt, kognitivt og sosialt (Jørgensen & Steinkopf, 2013). I litteraturen møter vi begrepet «løvetannbarn», barn som er mer motstandsdyktige og klarer seg bedre gjennom harde forhold enn andre. Om dette skyldes arv eller miljø varierer. En slik motstandskraft betegnes også som resiliens. Professor i utviklingspsykologi, Borge (2018), bruker begrepet resiliens til å beskrive barn som har «god fungering tross erfaringer med alvorlig risiko» (s. 2). Kvello (2022) viser til resiliensforskeren Werner som undersøkte hvorfor noen barn klarer seg bedre enn andre barn tross for store utfordringer i oppveksten. Werner fant ut at det som skilte barna var at beskyttelsesfaktorene de hadde rundt seg var større enn risikofaktorene. God støtte fra oppvekstmiljøet kan altså være en av de mest avgjørende grunnene til at noen barn utvikler resiliens. Det betyr at gode og velorganiserte sosialiseringsinstitusjoner som barnehager og skoler, kan bidra til å styrke barns resiliens. Det som kjennetegner den slags pedagogiske arenaer er blant annet en tydelig ledelse, ansatte som er støttende og gir omsorg, samt gode rutiner og god kommunikasjon (Kvello, 2022). Kjennskap til hvordan man møter barna på best mulig måte og hvordan man skaper trygge relasjoner kan da fungere som en beskyttende faktor.

### **2.3. Traumebevisst omsorg**

Psykolog Bath (2008) har vært opptatt av hvordan voksne uten terapeutisk utdanning skal kunne hjelpe traumatiserte barn i hverdagen. Han har utviklet en modell som kalles for traumebevisst omsorg (TBO) som beskriver enkelt hvordan man kan møte omsorgsbehovet til disse barna. Modellen tar utgangspunkt i hvordan tidligere krenkelsener og psykologiske traumer virker inn på barns utvikling og psykiske helse (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Som nevnt over utvikler ikke alle traume etter omsorgssvikt, men behovet for omsorg og trygghet er fortsatt grunnleggende.

Traumebevisst omsorg er bygd på tre pilarer: å skape trygghet, vektlegge relasjoner, og å tilby barnet reguleringsstøtte (Bath, 2008). Disse omsorgsbehovene er spesielt nødvendige for de traumatiserte barna, men er ifølge Andersen (2014) også grunnleggende for ethvert menneske. Dermed får TBO en sentral rolle i vår teoridel da de

tre pilarene også er relevante for de barna som ikke har utviklet traume etter omsorgssvikt.

Selv om Bath (2017) utviklet TBO, har han også stilt seg kritisk til at traumeteorien har blitt det mest dominerende teoretiske rammeverket de siste ti årene for flere av de som arbeider i omsorgsyrke. Bath er bekymret for at mange praktiserer det «feil», i den forstand at de følger en oppskrift og gir lik behandling til alle. Han er opptatt av å fremme viktigheten av å stille seg kritisk til bruken av teorien, og ikke følge en rigid mal da alle mennesker er ulike og har individuelle behov. Videre er han også kritisk til at mange bruker begrepet «traume» altfor generelt, og mener man heller bør bruke mer presise termer for å tydeliggjøre alvorlighetsgraden og behandlingen til den enkelte (Bath, 2017).

### **2.3.1. Skape trygghet**

Den første pilaren i Bath sin modell er trygghet og handler om å skape et trygt sted for barna (Bath, 2008). Trygghet er en grunnleggende følelse som er essensiell for menneskers trivsel og motivasjon. Kvello (2022) viser Maslow som presiserer at dette er et av de mest elementære behovene vi har, og mennesker som har opplevd traumer har blitt fratatt denne trygghetsfølelsen.

Ifølge lege Lunde og professor emeritus i medisin Brodal (2022) er trygge relasjoner «basert på tillit som må bygges opp over tid» (s. 83). Dette gjøres ved å bli kjent med vedkommende og deres intensjoner, verdier og holdninger. Traumatiserte mennesker har ofte en grunnleggende utrygghet, og dette vil påvirke nye relasjoner og situasjoner de går inn. Barn kan ha opplevd at voksne de stolte på har sviktet dem, skadet dem eller forlatt dem. Disse barna vil derfor bruke mye tid på å vurdere nye voksne (Andersen, 2014). Denne utryggheten tar både oppmerksomhet og mental kapasitet hos eleven. Det vil si at om eleven opplever situasjonen eller relasjonen som utrygg, rettes alt fokus på strategier som kan øke tryggheten isteden for læring (Lunde & Brodal, 2022). Norheim (2014) har fordypet seg i psykososiale vansker med fokus på traumer og læreprosesser, og forklarer at dette vil gjøre at traumatiserte barn har dårligere forutsetninger for å lære i skolehverdagen.

En av de mest sentrale oppgavene i arbeidet med barn som har opplevd traumer er dermed å jobbe med å skape et trygt sted for dem. Bath (2008) mener at konsistens, pålitelighet, forutsigbarhet, tilgjengelighet, ærlighet og åpenhet er alle vesentlige elementer som skaper en følelse av trygghet (Bath, 2008). Brandtzæg et al. (2016) trekker også fram at tryggheten etableres når barnet blir forstått og anerkjent. En måte å gjøre det på er når den voksne forsøker å se og forstå barnet innenfra. De trekker i den sammenhengen fram begrepet mentalisering. I utgangspunktet defineres det som egenskapen å forstå den mentale tilstanden til seg selv og andre, samt å kunne forstå følger som vil komme av denne tilstanden. Eksempel på følger kan blant annet være ulike behov, ønsker eller følelser. De trekker det likevel fram i denne sammenhengen fordi mestring av mentalisering vil gi en evne til å se seg selv utenfra og barnet innenfra. Dette kan resultere i at eleven føler seg forstått og anerkjent, som igjen vil etablere trygghet. De påpeker at trygge barn har lettere for å lære, og derfor er det så viktig at lærere vektlegger dette i relasjonsarbeidet med eleven (Brandtzæg et al., 2016).

### **2.3.2. Relasjonsarbeid**

Den andre pilaren, relasjonsarbeid, avhenger av utviklingen av den første pilaren. Her handler det om å skape positive relasjonserfaringer med både voksne og andre barn (Kvello, 2022). En trygg relasjon handler om at man har tillit til hverandre og at man er



trygg på at begge tar hverandres opplevelser, perspektiver og følelser på alvor. Trygge relasjoner handler altså om å føle tilhørighet, samtidig som man opplever å få bestemme over seg selv (Andersen, 2014). Hva som gir et barn følelse av trygghet er individuelt fra barn til barn, men det viktigste er at pedagogen er vennlig og aksepterende ovenfor barnet, samt at man både er snill og tydelig. På denne måten vil barnet kunne føle seg sett og ivaretatt på en god måte (Kvello, 2022).

Hovedsakelig er det foreldrene som er barnas aller viktigste tilknytningspersoner, men andre voksne som barna er mye sammen med kan være vel så betydningsfulle. En lærer kan ofte være en slik betydningsfull voksen, om det er etablert en god relasjon mellom elev og lærer (Brandtzæg et al., 2016). Traumatiserte barn har som nevnt i 2.2. ofte et anstrengt forhold til voksne siden de har opplevd å bli krenket av sine nærmeste omsorgspersoner. Dermed er det ekstra nødvendig at barna møter varme og ikke-krenkende pedagoger som gir dem følelsen av trygghet og støtte (Kvello, 2022).

Faglig leder Steinkopf forklarer at en trygg relasjon kan etableres ved at du som voksen setter tydelige grenser. Steinkopf hevder det er en farlig misforståelse at traumebevisst omsorg med trygghet og kjærlighet tilsvarer å møte barn *uten* grenser. Han mener at fokuset må ligge på hvordan og hvorfor man setter de grensene man gjør (Thorkildsen, 2023). Brandtzæg et al. (2016) hevder også at voksenpersonen er nødt til å gripe inn og ta ledelsen. De forklarer at ro og rutiner er viktig for å etablere trygge relasjoner fordi barnet vil merke at den voksne har kontroll. I tillegg presiserer de at en viktig del av grensesetting er omdirigering av handlinger og vise alternativer.

Barn med traumer vil gjerne teste pedagogens stabilitet med å være avvisende og krenkende (Kvello, 2022). Dette kan være en utfordring i relasjonsarbeidet, spesielt med de barna som har en svært krevende atferd. Når barnet møter de voksne med sinne er det hensiktsmessig å opptre respektfull og anerkjennende tilbake, og ikke reagere med sinne (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Ifølge Brandtzæg et al. (2018) er det i slike situasjoner nødvendig å møte barnet med forståelse og igjen forsøke å se bak atferden, samtidig som man er tydelig på at man er der for å hjelpe. Kvello (2022) bekrefter det samme og forklarer at etter en stund med testing, kan barnet innfinne seg med at den voksne faktisk kan være omsorgsfull og ivaretakende.

### **2.3.3. Følelserregulering**

Den tredje pilaren i traumebevisst omsorg er følelserregulering og viser til evnen til å regulere egne følelser, slik at man kan tilpasse seg omgivelsene (Lunde & Brodal, 2022). Barn som ikke har fått hjelp i oppveksten til å regulere sine følelser kan oppleve å få problemer med å regulere seg selv videre i livet. Dermed er det nødvendig med trygge voksenpersoner som hjelper barnet med denne reguleringen. Dette gjøres blant annet ved å hjelpe barnet med å sette ord på de vanskelige følelsene og anerkjenne de. Det er først når barn får støtte og hjelp til å sette ord på sine følelser og opplevelser, at de utvikler kompetanse til å regulere følelsene selv (Kvello, 2022). Når voksne fungerer som en praktisk modell kalles det for samregulering. Ifølge Andersen (2014) er dette når man går inn for å vise og hjelpe mennesker å mestre egne følelser og utvikle selvkontroll. Ulike former for samregulering (co-regulation) kan være å vis genuin omsorg, bruke en beroligende stemme og anerkjenne fortvilelse. I tillegg bør man reflektere sammen og hjelpe dem å mestre de overveldende følelsene (Andersen, 2014). Vi brukte begrepet mentalisering tidligere for å forklare det å forstå mental tilstand og dens følger. Denne egenskapen er en viktig forutsetning for affektinntoning. Begrepet beskriver prosessen der den voksne toner seg inn på barnets følelser. Samtidig er det viktig å huske på at en slik

prosess kan være svært utmattende og energikrevende for enkelte elever. Det vil derimot være lettere hvis eleven er trygg på den voksne. Nærheten og den emosjonelle støtten fra for eksempel lærer kan dermed være avgjørende (Brandtzæg et al., 2016). Et begrep som er blir benyttet i lignende veiledningsmetoder er «toleransevinduet for optimal aktivering» (Kvello, 2022), som vi skal se nærmere på i neste avsnitt.

### **2.3.3.1. Toleransevinduet**

Traumatiserte barn har ofte et smalere toleransevinduet enn andre barn. Toleransevinduet er et begrep som refererer til spennet av optimal aktivering. I denne sonen er vi oppmerksom, mottakelig for læring og behersker de utfordringene vi står ovenfor. Toleransevinduet illustrerer altså det vi mestrer og håndterer av utfordringer, men det er ikke alltid man befinner seg i en tilstand som gjør det mulig å mestre de situasjoner man står ovenfor (Kvello, 2022). Det er særlig når barnet opplever at det er truet, at denne læringsdøren lukkes. Da går kroppen over på autopilot for å sikre overlevelse, noe som gjør at hovednettverkene i hjernen blir opptatt og ikke lenger mottakelige for læring (Lunde & Brodal, 2022). Andersen (2014) forklarer det som at de delene av hjernen som tenker, reflekterer og vurderer, kobles ut når barnet føler seg utrygt. Elever som er utenfor sitt toleransevinduet, er ikke mottakelig for å inngå i relasjoner når de er i denne tilstanden, og man må derfor vente til det indre stresset er regulert ned før man kan jobbe videre med relasjonen (Norheim, 2014).

De to begrepene som brukes på sonene utenfor toleransevinduet er hyperaktivisering og hypoaktivisering. Hyperaktivisering viser til sonen hvor man er urolig, og i alarmberedskap. I denne sonen blir fokuset flyttet fra å være mottakelig for læring, til å konsentrere seg om sine fysiologiske reaksjoner. Man bruker energien på å kontrollere seg, og oppmerksomheten blir dermed flyttet til andre forhold enn for eksempel læring. Ved hypoaktivisering er man gjerne i en sone hvor man er sliten, føler på tristhet, er umotivert osv. Man er mentalt frakoblet fra omverdenen og dermed lite mottakelig for læring (Kvello, 2022). Når man har skapt trygge relasjoner vil det være lettere å hente eleven inn igjen. Dette fordi trygge relasjoner gir følelsen av å bli sett og forstått, noe som gjør det lettere for elevene å klare å regulere sine følelser i samarbeid med den voksne.

## **2.4. Selvbilde og mestring**

Barn som har blitt utsatt for omsorgssvikt blir ofte fortalt at de ikke er gode nok, at de er uønsket og at de er roten til alt som går galt i familien. Over tid utvikler de et dårlig og forvrengt selvbilde. Deres indre verden blir bestående av negative følelser og tanker om både seg selv og verden (Killén, 2021). Barns selvbilde speiles av hvordan andre ser på dem. Ifølge Aarre et al. (2017) bruker den amerikanske sosiologen Charles Cooley begrepet «the looking-glass self» til å beskrive denne prosessen (s. 110). Cooley hevder også at det er særlig de signifikante andre, altså de mest betydningsfulle personene i barnets liv, som har mest påvirkningskraft på deres selvbilde (Aarre et al., 2017). Killén (2021) poengterer at disse personene ofte er foreldrene. De vonde opplevelsene i hjemmet vil barnet kunne ta med seg inn i hverdagen og de vil være med å forme barnets syn på verden og seg selv (Killén, 2021).

En av lærerens hovedoppgave i møte med traumatiserte barn å arbeide for at de skal oppleve mestring (Norheim, 2014). I overordnet del av læreplanen 2020 (LK20) står det at skolen skal stimulere elevens tro på egen mestring, noe som forutsetter at skolen møter elevene med realistiske forventninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Spesialpedagog Buli-Holmberg og lærer Ekeberg (2016) hevder at det å oppleve mestring kan bidra til utvikling av et mer positivt selvbilde. I den forstand kan lærere være med på å påvirke

elevenes selvbilde på det faglige og sosiale plan. Gjentatte opplevelser av mestring vil gjøre eleven mer trygg på egne evner (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). For å oppnå dette må lærerne arbeide med å løfte frem barnas egenskaper og ferdigheter. På denne måten vil barna utvikle sosiale ferdigheter, sosial kompetanse, selvregulering og læringsmotivasjon (Kvello, 2022). Videre kan mestring fremmes gjennom at omgivelsene gir bekreftende tilbakemeldinger, er anerkjennende og viser forståelse. Dette kan bidra til at eleven blir aktiv i sin egen læring, men dette forutsetter at eleven er trygg i situasjonen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). I tillegg er det viktig at lærere kjenner elevene sine styrker og svakheter, slik at de kan legge til rette for undervisning som tar hensyn til deres potensial (Norheim, 2014). Hvis læreren har for høye forventninger til eleven, vil eleven kunne oppleve en følelse av å ikke mestre, noe som igjen kan bryte ned selvbildet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

Psykolog Bandura er grunnleggeren av teorien om mestringstro eller mestringsforventning som det også kalles (self-efficacy) (Bandura, 1986). Ifølge professor i pedagogisk psykologi Manger (2022), mente Bandura at mestringstro ikke er en stabil egenskap, men at den påvirkes av den situasjonen eleven er i. Manger viser også til at Bandura poengterte at mestringstro handler om troen på din egne evne til å utføre de handlinger som kreves for å håndtere en bestemt situasjon, og dette vil være avgjørende for hvordan eleven møter oppgaver på. Denne troen bygger på elevens tidligere opplevelser av det hen har lært og erfart. Faktorer som vil kunne bygge barnets tro på egen mestring er blant annet reelle mestringsopplevelser, ros fra læreren samt sine medelever, at man føler seg jevnbyrdig faglig med sine medelever, og at man blir møtt med realistiske forventninger.

## **2.5. Samarbeid med elev, foreldre og barnevern**

### **2.5.1. Dialog med eleven**

I boken *Det nye barnevernet* (Marthinsen, et al., 2013) presenteres funn fra et stort forskningsprosjekt gjort på barnevernet og dets fungering i dag. Et sentralt funn som blir trukket fram er at dialog er lite anvendt i møte med barnet. Det fremstår som barna behandles indirekte og at barnevernet jobber minimalt med dialog med det faktiske barnet (Marthinsen, et al., 2013). Vårt fokus er riktignok ikke hvordan barnevernet møter familier og barn, men funnet løfter allikevel fram et behov for å inkludere barnet i prosessen. Dette blir også presentert av Universitetet i Stavanger og Helse Stavanger (2024) som fastslår at dialog er en viktig forutsetning i relasjonsarbeid.

På bakgrunn av denne forskningen presentert av Marthinsen et al. (2013) så vi det aktuelt å trekke inn perspektiver på hvordan føre en god dialog. Ifølge professorene Steinsholt og Juul (2019) mener den tyske filosofen og sosialpedagogen Gadamer at å være i dialog er når vi på en åpen måte faller inn i den uten å prøve å kontrollere det som skjer eller gå inn med metodiske grep. Det er den genuine, autentiske og sanne dialogen som ifølge Gadamer gir innsikt hos andre, ved at vi møter dem med en åpenhet til hva de har å fortelle. Kjernen i dette møtet er at man er innstilt med et ønske om å høre noe meningsfullt og man er åpen for å lytte til barnet (Steinsholt & Juul, 2019). Gadamer hevder at når man snakker med mennesker i krevende livssituasjoner, er det fort å tre inn i en type dialog der vi ikke lytter åpent. Dette er fordi man heller sikter seg inn på å bygge opp en systematisk oppfatning om dem og bruker dialogen som et middel for å lære mer om andres livssituasjoner. Da vil dialogen stoppe opp og du vil miste muligheten til å forstå barnet. Dialog er ikke en oppskrift eller noe som kan tvinges fram, men heller noe som krever praktisk klokskap for å forstå sensitiviteten mellom personene i dialogen med barnet. Det vil altså si at man tar i bruk den praksisen som er etablert i oss til en praktisk

klok dømmekraft. For å mestre god dialog må man gå inn med innstillingen om at alle meningene betyr noe (Steinsholt & Juul, 2019).

Avdelingsdirektør i Bufdir, Erstad (2024), argumenterer for at de som jobber med barn må ha et refleksivt forhold til eget ståsted og møte dem der de er. Erstad referer til Giddens som forklarer at refleksivitet innebærer en evne til å reflektere over egne synspunkter i møte med andre og justere dem ved behov. I møte med unge handler dette særlig om at man skal lytte til, sette seg inn i og ta inn over seg barnas perspektiver (Erstad, 2024). Ved å ta inn over seg barnas ståsted og inkludere barnet i beslutningsprosesser vil det kunne gi en følelse av trygghet, kontroll og makt over egne omstendigheter (Bath, 2008).

### **2.5.2. Samarbeid med foreldre for å styrke elevrelasjon**

For å oppnå godt samarbeid med foreldre må læreren ha forståelse for familiebakgrunnen, og møte foreldre på en åpen og refleksiv måte (Erstad, 2024). Selv om vårt fokus er på lærerens relasjonsarbeid med eleven er ikke samarbeid med foreldre irrelevant. Barnet observerer samspillet mellom de voksne, og en god relasjon til foreldre vil kunne spille og styrke relasjonen til eleven. Aarre et al. (2017) viser til en av grunnleggerne innenfor symbolsk interaksjonisme, George Mead, for å belyse denne prosessen. Begrepet forklarer at underveis i identitetsutviklingen begynner barnet å lære seg å ta over roller, synspunkter og perspektiver fra betydningsfulle personer rundt seg. De betydningsfulle kalles de signifikante andre (Aarre et al., 2017). For å si det på en annen måte adapterer barna væremåter og holdninger fra andre viktige personer rundt dem, og lærer derfor perspektiver ved å se på blant annet foreldrene sine. Meads forståelse for denne utviklingen samsvarer også sammen med Cooley sin forklaring av selvbildeutvikling som vi nevnte i delkapittelet over (2.4.).

### **2.5.3. Barnevernet som støtte for lærerens relasjonsarbeid**

Barnevernet har tradisjonelt jobbet med barns hjemmeforhold og sett på foreldre som den viktigste basen i oppvekstmiljøet. I senere tid har det blitt rettet mer oppmerksomhet mot andre oppvekstarenaer rundt barnet som blant annet skole og barnehage (Thrana & Kojan, 2020). På bakgrunn av sin forskning argumenterer professorene Thrana og Kojan (2020) for at barnevernet også må inkludere skolen i forståelsen av barns omsorgsmiljø. Skolegang hevdes å være den største enkeltfaktoren til om barn lykkes i livet eller ikke. Mestrer man denne plattformen har man en god inngang til livsløpet (Frønes, 2014). I starten av arbeidet med ny barnevernslov ble det foreslått at barnevernet må ha mer fokus på tiltak som settes direkte inn på å heve barnas skoleprestasjoner og tilknytning til skolen (Prop. 106 L (2012-2013)). Ifølge barnevernspedagog Kvaran (2018) må et godt, tverrfaglig samarbeid mellom skole og barnevern sette barnets behov i sentrum, samtidig som barnet selv også lyttes til.

### **3. Metode**

I dette kapittel skal vi redegjøre for metodiske valg gjennom vår forskningsprosess med støtte i metodelitteratur. Vi nevner derfor vår problemstilling igjen:

*Hvordan kan lærere arbeide med å skape trygge relasjoner til elever utsatt for omsorgssvikt, og hva er barnevernets anbefalinger til lærerne i slike situasjoner?*

Dette forskningsspørsmålet krever en kvalitativ metode der vi kan få et nøyere innsyn i informantens meninger og erfaringer.

#### **3.1. Kvalitativ forskningsmetode med intervju**

##### **3.1.1. Fenomenologisk tilnærming**

I denne oppgaven har vi valgt en fenomenologisk tilnæringsmetode, som vil si en tilnærming som beskriver informantens subjektive erfaringer og opplevelser av virkeligheten, ved et spesifikt fenomen. Det handler om å beskrive opplevelser slik de umiddelbart blir beskrevet av informantene, uten å ta hensyn til bakenforliggende årsaker (Christoffersen & Johannessen, 2012). Ifølge Nilssen (2012) er ikke data noe som finnes, og kan derfor ikke samles. Det vi som forskere derimot kan samle, er materiale. Sammen med teori og drøftelse av deltakerens meninger *skaper* vi derimot data. Kunnskapen blir nemlig konstruert i møte mellom forsker og deltaker. Det man konkret ønsker å samle i kvalitative intervju er deltakernes perspektiver på virkeligheten (Nilssen, 2012). I denne oppgaven vil vi bruke intervju som metode for å samle læreres og barnevernsansattes forståelse og erfaringer rundt omsorgssvikt.

##### **3.1.2. Semistrukturert intervju**

Vi har altså valgt å samle inn datamateriale gjennom semistrukturerte intervjuer. Det fenomenologiske perspektivet har som mål å skape en situasjon hvor informantene skal kunne dele sine meninger, holdninger og erfaringer. Spørsmålene skal dermed være åpne og informantene skal få snakke relativt fritt rundt de konkrete temaene (Tjora, 2021). Som forsker skal man kunne stille oppfølgingsspørsmål ved behov og det er ingen slavisk mal å følge (Christoffersen & Johannessen, 2012). På denne måten får vi muligheten til å ta i bruk det som skjer i øyeblikket. Dette gir også informantene en god mulighet til å dele autentiske erfaringer og kan påvirke innholdet mer enn om vi fulgte et rigid skjema (Tjora, 2021). Denne fleksibiliteten er et sentralt kjennetegn i kvalitativ forskning og vil gi oss best mulig svar på det vi ønsker å oppnå med studiet.

#### **3.2. Abduktiv tilnærming**

For å belyse problemstillingen har vi valgt en abduktiv tilnærming. Det vil si at vi veksler mellom teori og empiri, og bruker både deduktiv og induktiv tilnærming gjennom hele forskningsprosessen (Postholm et al., 2018). Vi startet å lese teori og tidligere forskning for å få en forståelse for temaet før vi konstruerte intervjuguidene. Da vi hadde gått gjennom funnene fra datainnsamlingen gikk vi tilbake til teorien for å sikre at vi hadde nok teoretisk forståelse for alle resultatene. Vi skal komme mer tilbake til hvordan vi vekslet mellom deduktiv og induktiv tilnærming i neste delkapittel om forskningsprosessen steg for steg.

#### **3.3. Forskningsprosessen**

Nå skal vi gå videre inn i en detaljert forklaring av forskningsprosessen.

### **3.3.1. Forberedelse til datainnsamling: Utvalg av informanter**

Før vi kunne sette i gang med å samle inn empirien måtte vi velge informanter. Johannessen et al. (2021) definerer populasjon som: «[...] samlingen av *alle* enhetene som problemstillingen gjelder for» (s. 274). Når man har definert populasjonen gjøres et utvalg for å finne informantene som kan representere denne helheten (Johannessen et al., 2021). For vår problemstilling ville et strategisk utvalg egne seg best. Det vil si at forsker bestemmer seg for en målgruppe som vil gi nødvendig og relevant data, for så å velge informanter fra denne målgruppen (Johannessen et al., 2021). Vår målgruppe ble lærere og barnevernansatte med lang ansiennitet og erfaringer innenfor arbeid med barn utsatt for omsorgssvikt. På denne måten ville utvalget sikre oss et mer representativt utvalg som kunne bidra til utfyllende og relevant empiri. Et slikt utvalg har også utfordringer knyttet til blant annet generaliserbarhet, men det vil vi reflektere mer utfyllende om i kapittelet om metodiske refleksjoner (3.5).

Vi brukte nettverkene våre fra vikarjobber, praksisplasser og andre bekjentskaper for å finne informanter. I løpet av perioden oktober-desember var vi heldige og fikk tak i fire kontaktlærere og tre ansatte i barnevernet. I tillegg hadde vi en lærer som stilte til pilotintervju. Alle våre deltakere anses som en stor ressurs til vår datainnsamling. I prosessen på leting etter informanter fra barnevernet var vi åpne for at de kunne ha ulike roller innad i yrket. Det viktigste for oss var at de hadde erfaringer med tverretattlig samarbeid med skolen knyttet til omsorgssvikt. Til slutt endte vi opp med tre informanter fra barnevernet. En av dem er ansatt som miljøterapeut, en fag- og avdelingsleder og en nylig pensjonert førstekonsulent.

Informantene våre har fått egne fiktive navn for å holde dem anonyme og skille dem fra hverandre. Vi ønsket også å skille mellom lærerne og barnevernet. Derfor har de fire lærerne fått navn på «L» (Leon, Lene, Lisa, Laura), og de tre informantene fra barnevernet fått navn på «B» (Birk, Berit, Beate). Informantenes kjønn vil vedvare.

Når det gjelder informantenes dialekt har vi valgt å oversette sitatene deres til bokmål. Årsaken til dette er flere, men hovedgrunnen er at vi ønsker å anonymisere våre informanter. I et kvalitativt intervju består ofte utvalget av få informanter og dermed kan de være ekstra sårbare med tanke på gjenkjenning (Jerpseth & Halvorsen, 2016). Videre var vi opptatte av å gjøre oppgaven mest mulig forståelig for leseren, og siden informantene våre hadde ulike dialekter mente vi at det ble ryddig å oversette til bokmål slik at det henger naturlig sammen med resten av teksten.

### **3.3.2. Forberedelse til datainnsamling: Intervjuguide og pilotintervju**

Vi brukte god tid på å utvikle intervjuguidene for å sikre gode spørsmål. Helt fra starten av planleggingsfasen noterte vi ned elementer vi lurte på og som kunne være interessant å spørre våre informanter om. Vi brukte også god tid på å sette oss nøye inn i teorigrunnet slik at spørsmålene også hadde en faglig forankring. Det resulterte i spørsmål rundt tematikken trygghet og relasjoner. Etter intervjuguidene var ferdig utarbeidet, sendte vi søknad til SIKT for godkjenning. Godkjennelsen fra SIKT ligger vedlagt i vedlegg 5.

Spørsmålene er som sagt relativt åpne, der informantene kunne fortelle fritt, uten for mye påvirkning fra oss. Vi forberedte også flere oppfølgingsspørsmål som kunne ligge i bakgrunnen for å sikre at intervjuene ikke stoppet opp, samt sikre at alle informanten fikk lik mulighet til å utale seg om samme punkter.

Siden informantene kom fra to ulike yrkesgrupper bestemte vi oss for at det var nødvendig med to intervjuguidere slik at de fikk spørsmål som var tilpasset deres erfaringer og kompetanse innen temaet. Disse finnes under vedlegg 3 og 4.

Før vi gjennomførte våre syv intervju hadde vi et pilotintervju med en kontaktlærer. Dette var for det første fordi vi ønsket å øve oss på å lede et intervju, lytte godt til det som blir sagt og stille gode oppfølgingsspørsmål. For det andre ga det oss sjansen til å gjøre endringer i intervjuguidene. Vi gjorde kun minimale endringer som enkle språkendringer, formuleringer og presisering av spørsmål. Dette gjorde det oss trygge på at vi nå var bedre rustet for å gjennomføre de andre intervjuene.

### **3.3.3. Gjennomføring av intervju**

Vi gikk i gang med intervjuene i januar og gjennomførte alle i løpet av et par uker. Vi fordelte slik at vi selv intervjuet informantene vi hadde hentet inn. Det gjorde at vi hadde en relasjon til informanten allerede før intervjusituasjonen, noe vi tenkte ville bidra til at informanten følte seg tryggere. I tillegg passet vi på at intervjuene ble holdt på et avgrenset rom uten forstyrrelser. Før vi startet intervjuene gjentok vi informasjonen fra informasjonsskrivet om at de kan trekke seg fra studiet om de ønsker dette (Tjora, 2021), samt at opptaket vil bli slettet snarest når transkriberingen er ferdig. Det var også viktig for oss å opplyse informantene om at de kunne stille spørsmål underveis hvis det var noe som var uklart. Alt dette ble gjort for å sikre at informantene følte seg så trygge som mulig og forhåpentligvis snakket fritt. De første spørsmålene vi stilte var konkrete spørsmål om utdanning og jobberfaring. Dette er spørsmål som ikke krever mye refleksjon og som oppleves som uformelle og ufarlige (Tjora, 2021). Vi var veldig bevisst på dette før vi holdt intervjuene, men det viste seg at informantene var enda roligere og tryggere i intervjuesettingen enn vi hadde sett for oss. Vi sitter igjen med et inntrykk av at informantene satt på mange gode erfaringer og refleksjoner som de gledelig delte med oss. De uttrykte stor glede over fordypningen vi gjorde i feltet.

Intervjuene tok maks en time, da det var viktig for oss å ta godt vare på informantene våre og ikke slite dem ut (Tjora, 2021). Intervjuet ble tatt opp på diktafon samtidig som vi satt med notatblokk for å kunne notere eventuelle tanker og ekstraspoørsmål. Med en gang intervjuet var ferdig gikk vi gjennom opptaket for å oppsummere og notere ned siste tanker fra møtet. Dette var for å sikre informasjon som kunne gjøre senere transkribering enklere.

### **3.3.4. Transkribering**

Transkriberingen ble gjort manuelt de to følgende ukene etter intervjuene. Vi valgte at den som holdt intervjuet også transkriberte, slik at man hadde mulighet for å fylle ut noe om lyden skulle være dårlig. Siden vi skulle dele transkripsjonene med hverandre var det hensiktsmessig å være detaljerte under transkriberingsprosessen. Vi skrev ned ord som «ehhh», «hmm» slik at den andre skulle få mulighet til å forstå og tolke informantens svar under intervjuene. Vi skrev også ned «...» som viser til da informanten tok en litt lengre pause mellom uttalelsene (Tjora, 2021). For å unngå for mye gjentakende uttalelse brukte vi [...] for å vise at vi utelot noe fra utsagnet til informanten. Lydklippene ble som nevnt slettet da transkriberingen var ferdig gjennomført, av hensyn til informantene.

### **3.3.5. Koding og analysering**

En kvalitativ analyse har som formål å fremstille empirien på en systematisk og forståelig måte, slik at leseren skal kunne forstå hovedfokuset i studien uten å selv ta del i prosessen.

Datamaterialet i en kvalitativ analyse er ofte omfattende og krever en gjennomgående systematisering av empirien (Tjora, 2021).

For å analysere dataen vi har samlet inn har vi valgt å bruke Braun og Clarke (2022) sin metode tematisk analyse. Fordelen med denne metoden er at man kan arbeide fleksibelt, da man ikke må følge et teoretisk rammeverk i utarbeidingen av temaer. Kort sagt så handler det om å utforske mønstre i de temaer som dukker opp som vesentlige for problemstillingen din. Denne analysemetoden systematiserer, identifiserer, analyserer og avdekker mønstre i datamaterialet, og deles altså i seks ulike faser (Braun & Clarke, 2022).

I den første fasen blir man kjent med datamaterialet gjennom å lese og forstå meningsinnholdet (Braun & Clarke, 2022). For å bli best mulig kjent med materialet bestemte vi oss tidlig for å gjøre analysen manuelt. Dette var fordi vi ønsket kontrollen over innholdet selv slik at vi kunne etablere egne systemer som ga mer mening for oss. Da transkripsjonene var ferdig brukte vi god tid på å lese gjennom alle intervjuene flere ganger hver for oss. Vi markerte interessante funn underveis i lesingen i et felles dokument slik at begge fikk en oversikt.

Andre fase startet etter vi hadde fått oversikt over empirien og funnet interessante funn som vi ønsket å gå i dybden på (Braun & Clarke, 2022). Denne fasen dreier seg om å systematisk sortere og begynne med kodeprosessen. Dette gjorde vi først hver for oss, gjennom å markere likhetstrekk og forskjeller mellom intervjuene i fargekoder. Videre sammenlignet vi fargekodene våre, og la de inn i et felles dokument slik at vi fikk samlet fargekodene som representerte likhetstrekk i datamaterialet. Her fikk vi mulighet for å diskutere våre enigheter og uenigheter, noe vi mener er en av styrkene i å være to forskere.

I den tredje fasen starter søket etter meningsinnholdet i datasettene, og forskeren begynner å konstruere tema (Braun & Clarke, 2022). Ut ifra fargekodene fra forrige fase, begynte vi her å diskutere hvilke tema de ulike kodene representerte. I denne fasen gikk vi tilbake til teorien for å se om våre koder samsvarte. Vi opplevde at noen koder var lite representert i teorien og vi lette derfor etter mer litteratur. Da satt vi igjen med teori som belyste alle våre funn. Videre opprettet vi et dokument for hvert tema og systematiserte datamaterialet som allerede var kodet, inn i dokumentet. Under hvert tema ble det også nødvendig å dele kodene for å skape system i funnene. På dette punktet delte vi inn i fem hovedfunn og seksten sekundærfunn.

Ved fjerde fase går man grundig gjennom arbeidet som er gjort til nå, og reviderer temaer og koder som ikke lenger regnes som aktuelle (Braun & Clarke, 2022). I denne delen av analyseprosessen ble vi enige om å spisse problemstillingen vår enda mer, noe som førte til at vi måtte ta bort noen av sekundærfunnene da de ikke lenger var like aktuelle. Vi ble også oppmerksom på at noen av funnene var veldig like og bestemte oss derfor for å slå sammen noen. Vi endte med fem hovedfunn og syv sekundærfunn. I tillegg ble de utvalgte sitatene kortet ned enda mer enn før.

I den femte fasen skal forskeren definere og navngi funnene man har kommet frem til. (Braun & Clarke, 2022). Vi brukte litt tid på å navngi både hovedfunnene og sekundærfunn våre, men etter at vi sammenlignet de opp mot hverandre kom vi frem til endelige betegnelser. Da fikk vi også spesifisert for oss selv hva vi ønsket å oppnå med hvert funn, samt hvorfor akkurat dette er relevant å ta med for å svare på vår problemstilling.



Den sjette og siste fasen i tematisk analyse innebærer å presentere funnene via kategoriene som har blitt utarbeidet gjennom hele analyseprosessen (Braun & Clarke, 2022). Vi valgte ut enkelte sitater fra intervjuene som ble brukt som representasjon. Deretter trakk vi fram om det var samsvar eller ikke med de andre intervjuene. Etter nøye vurdering endte vi med å ha både presentasjon og drøfting av funn sammen i kapittel 4. Det kunne vært oversiktlig å dele dem i hvert sitt kapittel, men vi følte likevel at det ble mest hensiktsmessig å drøfte underveis da vi tenkte det ville bli enklere for leseren å henge med på sammenhengen mellom funnene og drøftingen.

### **3.4. Kvalitet i forskningsarbeidet**

Gjennom forskningsarbeidet er det å følge etiske forskningsprinsipper en avgjørende del for å få troverdige og etisk riktige funn. De nasjonale forskningsetiske komiteene, NESH, (2021) løfter fram flere grunnleggende normer for å sikre god vitenskapelig praksis. Sannhetsnormen vektlegger viktigheten av å søke sannheten og gjennomføre redelige og ærlige undersøkelser. De metodologiske normene trekker fram saklighet og etterprøvnbarhet, mens de institusjonelle normene presiserer en åpen, uavhengig og kritisk forskning. Samfunnets alminnelige normer som respekt, likeverd, frihet, selvbestemmelse og rettferdighet løftes også fram for å sikre forskningens forsvarlighet.

Vi vil nå trekke fram begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet og drøfte hvordan vi er bevisst disse elementene for å sikre studiens kvalitet.

#### **3.4.1. Pålitelighet og reliabilitet**

Begrepet reliabilitet brukes for å beskrive studiens pålitelighet. Det handler om å informere leser om relevante steg i framgangsmåten for å sikre at en eventuell ny gjennomgang vil gi like funn. I kvalitativ forskning er innsamlingsmetoden mer ustrukturert, noe som gjør at en ny gjennomgang kan føre til nye funn. Det derfor hensiktsmessig at stegene underveis forklares godt og nøyaktig (Johannessen et al., 2021).

I kapittel 3.3. redegjorde vi framgangsmåten i studiet detaljert slik at leser kunne ta del i stegene vi har vært gjennom. Det er viktig for oss at vi har tatt bevisste valg gjennom hele prosessen slik at vi kan gi så nøyaktige beskrivelser av vår framgangsmåte som mulig. Som Johannessen et al. (2021) påpeker, kan forskeren styrke påliteligheten sin ved å gi inngående beskrivelser. Ved å være to som har forsket sammen har vi også vært nødt til å holde hverandre oppdaterte på ting vi har gjort individuelt, noe som også hjalp oss å være bevisste på valgene våre.

#### **3.4.2. Troverdighet, gyldighet og indre validitet**

Begrepet validitet viser til troverdighet og gyldighet i studiet. Det innebærer om vi måler det vi ønsker å måle. Kvalitativ validitet skiller seg fra validitetsvurderinger i kvantitativ forskning, men det dreier seg fortsatt om i hvilken grad studiens funn gjenspeiles i virkeligheten. Det vil altså si at man søker samsvar mellom datainnsamlingen og formålet til studiet. Dette kalles intern validitet (Johannessen et al., 2021).

Målet vårt med denne masteroppgaven er å lytte til læreres erfaringer rundt å møte elever utsatt for omsorgssvikt og hvordan de arbeider for å trygge elevene i skolehverdagen. På denne måten vil vårt utvalg av informanter til intervju være helt avgjørende for kvaliteten på studien. Det er dermed viktig at vi setter noen kriterier i utvalget av informanter, slik at vi velger ut lærere med god erfaring innenfor feltet. Samtidig mener vi at intervju av barnevernet vil gi flere perspektiver som kan være relevante i denne sammenheng. Hovedperspektivet i oppgaven skal være fra læreres ståsted, men ved å trekke inn

perspektiver fra en ekstern instans mener vi studien blir mer valid. Årsaken til dette er fordi validitet refererer til hvor godt studien faktisk undersøker det den er ment å undersøke, og om resultatene kan generaliseres til virkeligheten. Vi mener at ved å trekke inn andre instanser utenfor skolens indre sirkel, kan vi få et utenfra-perspektiv som kan styrke troverdigheten til studiet.

For å sikre den indre validiteten gjorde vi særlig to tiltak. For det første gjorde pilotintervjuet at vi fikk reflektert over våre formuleringer av spørsmål, om tidsrammen var realistisk og vi fikk forberedt oss på rollen som intervjuer. For det andre benyttet vi oss av lydopptak under alle intervjuene vi gjennomførte. På denne måten hindret vi at noe informasjon skulle gå tapt, og vi kunne med sikkerhet vite at intervjuene lå trygt på opptak på en diktafon.

### **3.4.3. Overførbarhet og generalisering, ytre validitet**

All forskning systematiseres og analyseres med målet om å gi et forenklet bilde av virkeligheten. Her brukes begrepet ytre validitet for å si noe om overførbarheten eller evnen studien har til å kunne generaliseres. Det vil si at man ønsker å trekke overordnede slutninger på bakgrunn av datagrunnlaget. Det innebærer om studiet kan være gyldig i andre sammenhenger og om resultatene hadde vært like med et annet utvalg eller i en annen kontekst. Det kan være utfordrende å hevde at man generaliserer funnene fra en kvalitativ studie da man har et mindre og begrenset utvalg. På tross av det kan man snakke om overføring av informasjon, som vil si at man etablerer kunnskap som kan være nyttig å dra med videre til andre felt. For å styrke overførbarheten kan man gi fylldige beskrivelser slik at man får en dypere og bedre forståelse av konteksten man forsket på, for å dra nytte av det til en annen kontekst (Johannessen et al., 2021).

Ifølge Nilssen (2012) vil ikke kvalitativ forskning presentere én sannhet eller én forklaring av virkeligheten. Det eksisterer mange virkeligheter, så forskningen vil ikke gi svaret i entall, men flere deler av svaret. I vår studie har vi samlet meningene til syv deltakere som ga oss svar på hvordan de opplevde relasjonsarbeidet og hva de vektla. Disse funnene kan videreføres til andre forskningsprosjekter, og på denne måten bidra til å berike forskernes forståelse samt øke mangfoldet av synspunkter rundt temaet.

### **3.4.4. Bekreftbarhet og objektivitet**

Et annet element som er nødvendig for å sikre kvalitet i studiet er bekreftbarhet og objektivitet. Det handler om at funnene som presenteres må være et resultat av solid forskning og ikke bare forskerens subjektive tanker, altså en upartisk forskning. Med bekreftbarhet menes at andre forskere kan bekrefte vårt funn ved å gjøre tilsvarende undersøkelser. Derfor er det essensielt at man beskriver alle steg i prosessen slik at leser kan både følge og vurdere dem (Johannessen et al., 2021). Det kan minne litt om reliabiliteten, som ble nevnt i 3.4.1, med at man skal beskrive stegene slik at en ny gjennomgang vil gi samme funn.

Å gå inn i en rolle som forsker gjør også at man må reflektere noe rundt sin egen refleksivitet. I kvalitative studier samarbeider man tettere med informantene og det er vanskelig å sikre 100% objektivitet. En forsker i kvalitative studier vil påvirke både objekter og forskning med egne spørsmål, forståelser og gjennomføringspraksis (Tjora, 2021). Gjennom arbeidet med masteren har vi vært bevisste på denne problematikken. Vi har blant annet stilt oss selv kritiske spørsmål i drøftingskapittelet, hvorfor tolket vi informanten slik vi gjorde, hva gjorde at vi fikk et slik inntrykk og hva kan ha påvirket oss til å fortolke det på denne måten?

For å opprettholde objektiviteten vår var vi blant annet opptatt av å stille åpne spørsmål og ikke ledende spørsmål da vi ønsket å høre informantene snakke om sine egne tanker og opplevelser rundt temaene. På denne måten ville ikke vår bakgrunnskunnskap om temaene kunne overstyre dem i en bestemt retning. Vi var også bevisste på å ikke velge informanter som vi hadde nære relasjoner til da det ville kunne svekket objektiviteten på studien. I analyseprosessen brukte vi mye tid på å diskutere frem og tilbake vår forståelse av informantenes utsagn, noe vi mener bidrar i å styrke oppgavens objektivitet. Videre var vi også opptatte av å skille mellom informantenes beskrivelser samt våre tolkninger av deres beskrivelser i kapitlet om presentasjon av funn.

### **3.5. Metodiske refleksjoner**

For å sikre vår troverdighet er det også viktig at vi diskuterer utfordringer og dilemmaer rundt forskningsprosessen. Selv om denne kvalitative metoden er avgjørende for å oppnå de resultatene vi ønsker med studiet, er vi også nødt til å vurdere muligheter og utfordringer knyttet til valget. Det å bruke kvalitative intervju har mange styrker og er godt egnet for å hente ut enkelte typer data. Det er særlig dybdeforståelsen og fleksibiliteten som trekkes fram som store styrker ved kvalitativ forskning (Christoffersen & Johannessen, 2012). Med en slik helhetsforståelse får vi muligheten til å si noe om opplevelser, tanker og meningsinnhold, kontra det å tallfeste harde fakta.

Metoden har også noen svake sider å merke seg. I kvalitativ metode kan det være vanskelig å generalisere resultatene. Dette er fordi man gjerne bruker færre utvalgte slik at det ikke alltid er mulig å generalisere det til å gjelde en større populasjon (Johannessen et al., 2021). Selv om strategisk utvalg egnet seg for vår datainnsamling, kan slike utvalg også ha svakheter. En skjevhet eller svakhet i vårt tilfelle er at man stiller kriterier som potensielt kan ekskludere gode informanter med relevant informasjon. For eksempel kan krav om erfaringer gi informantene en følelse av at de må ha veldig gode kunnskaper for å delta.

I ettertid ser vi at datainnsamlingen også kunne vært gjort på en annen måte der man halverer informantene og heller intervjuer alle to ganger. Dette er fordi vi merker en faglig utvikling i oss selv, og ser at det kunne vært interessant å kalle inn til et intervju nummer to. Selv om det kunne gitt oss mer dybde, ser vi at det å kun ha et intervju per informant ga oss noe mer bredde da vi fikk mulighet til å intervju flere.

Vi mener at det å være to har styrket oppgaven. Vi har brukt mye tid på diskusjoner og å se ting fra flere sider. Dette har ført til at vi har endt med endringer som i oppgavens helhet styrker kvaliteten. Vi har blant annet diskutert mye fram og tilbake hva som er vår intensjon og vårt formål med masteroppgaven, noe som har gjort at argumentene bak valgene har kommet tydeligere fram.

### **3.6. Etske problemstillinger**

Underveis i studiet må man ta hensyn til flere etiske problemstillinger. Det ene er personvern. Som nevnt benyttet vi oss av en diktafon under intervjuene slik at opptakene ikke kunne knyttes til internett. På denne måten sikret vi informantenes anonymitet. Vi var opptatte av å ivareta våre informanter og vi ga dem derfor tilstrekkelig informasjon om hva studien skulle dreie seg om.

Et annet etisk element var å sikre at ingen barn kunne bli gjenkjent ut ifra det som ble sagt i intervjuene. Vi la merke til at tre av informantene var opptatt av å holde tilbake informasjon som kunne røpe mer om elevenes identitet, og uttrykte for eksempel at de ikke ønsket at enkelte detaljer rundt en sak skulle gjentas i presentasjonen av funnene i denne oppgaven. Dette måtte vi derfor ta hensyn til både av respekt til informantene og personvernet til barnet.

## 4. Presentasjon og drøfting av datamateriale

I dette kapittel skal vi redegjøre for resultatene fra de syv intervjuene og drøfte det opp mot tidligere forskning og teori. Funn- og drøftingskapittelet viser til fire lærere og tre representanter fra barnevernet sine erfaringer om hvordan man skal arbeide for å skape trygge relasjoner til barn som har vært utsatt for omsorgssvikt.

Igjen viser vi til problemstillingen:

*Hvordan kan lærere arbeide med å skape trygge relasjoner til elever utsatt for omsorgssvikt, og hva er barnevernets anbefalinger til lærerne i slike situasjoner?*

Studiet resulterte i fem hovedfunn og syv sekundærfunn. Definerings av omsorgssvikt (1), én god lærer kan være nok (2), relasjonelle utfordringer (3), tilpasning av elevenes behov og se eleven innenfra (4), og dialog og åpen kommunikasjon (5).

I delkapittel 3.3.5 forklarte vi hvordan kodingen av intervjuene har foregått og hvordan vi har jobbet fram mot analysen. Da vi var ferdig med kodingen brukte vi mye tid på å systematisere interessante funn i intervjuene og hva som hjalp oss å belyse problemstillingen. Vi har valgt ut enkelte sitater for å løfte fram de mest sentrale funnene. Vi opplevde at mange av informantene trakk fram samme elementer, og for å unngå for mye gjentakelser har vi valgt å bruke noen sitater i analysen, mens de resterende sitatene vil bli brukt i drøftingen. På slutten av hvert delkapittel vil det komme en drøftingsdel som kobler funnene våre opp mot relevant teori.

Videre vil vi informere om at vi kommer til å bruke det generelle begrepet «barnevern» når vi refererer til våre representanter fra barnevernet, selv om våre informanter har ulike roller innad i barnevernet. Begrunnelsen for dette valget handler om at vi ønsker å gjøre teksten tydelig for leseren, og siden alle tre er representanter fra barnevernet mener vi det er tilstrekkelig å kun vise til barnevernet.

### 4.1. Informantenes definering av begrepet omsorgssvikt

Siden omsorgssvikt er et stort begrep, var det nødvendig for oss med en tidlig avklaring i intervjuene rundt hva informantene la i begrepet. På den måten ville vi kunne unngå eventuelle misforståelser rundt det informantene pratet om videre i intervjuene.

Våre informanter hadde en relativt lik forståelse for begrepet omsorgssvikt. Birk, Beate og Berit og Lisa trakk alle frem skillet mellom fysisk og emosjonell omsorgssvikt og mente det var viktig å ikke glemme at omsorgssvikt kan foregå emosjonelt også:

Det er jo et ganske vidt begrep kan du si. Det vanlige er at du kan dele det i fysisk omsorgssvikt, i mishandling, seksuelle overgrep, vanskjøtsel, også sånn dårlig hygiene og dårlig ernæring, mat og dette er jo den fysiske omsorgssvikten. Like aktuell er nok den følelsesmessige omsorgssvikten. Altså det vi kaller emosjonell omsorgssvikt da. Det er jo at barnet har fått for lite utviklingsstøtte fra sine omsorgspersoner og fått dårlig regulering på følelser, sinne, fått for lite kjærlighet, oppmerksomhet, og det kan også være understimulering. (Beate)

Nei jeg legger vel i begrepet at foreldrenes evne til å ivareta barnet psykisk og fysisk er mangelfull da, enkelt og greit. For det er jo både det emosjonelle i vel så stor grad, men også selvfølgelig dette med rammene rundt at man har det trygt i forhold til rus, og psykisk sykdom etc. (Birk)

Det at omsorgssvikt kan foregå både fysisk og emosjonelt var også noe lærer Laura, Lene og Leon trakk frem i intervjuene, men de trakk i tillegg frem konkrete eksempler på hva de forbandt med omsorgssvikt fra situasjoner de har erfart i skolen:

Det er ikke noe oppfølging, dårlig mat, dårlig hygiene, tannpuss for eksempel. Det kan være dårlige klær, veldig skitne klær, trøtte barn, mye sinne kan det være eller andre veien som innesluttethet. (Laura)

At foreldrene ikke klarer å ta vare på ungene sine, og det kan være forskjellige måter om det er oppdragelse å ta vare på dem, mat, få dem på skolen, hvordan behandler, klarer å behandle ungene sine, og spesielt over tid da. Og da kan det også være evnen til enkelte foreldre at de har nok med seg selv, at de ikke klarer å ta vare på ungene sine og slike ting som blir omsorgssvikt i utgangspunktet da. (Leon)

Vi opplevde generelt at alle våre informanter hadde god forståelse for begrepet omsorgssvikt gjennom at deres forklaringer samsvarte godt med den teoretiske forståelse som vi har vist til i teorikapitlet. Imidlertid la vi merke til at forklaringene fra barnevernet hadde en tydeligere faglig forankring da de i større grad gjenspeilet definisjonene til både Bufdir, WHO og Killén. I likhet med Bufdir, WHO og Killén viste også barnevernet til fysisk og psykisk omsorgssvikt. Dette mener vi forsterker vår allerede etablerte oppfatning om at barnevernet har god kompetanse rundt temaet omsorgssvikt, noe som igjen styrker troverdigheten til deres innspill om hvordan lærere kan arbeide for å skape trygge relasjoner til disse elevene. Lærerne viser også til god kunnskap rundt temaet gjennom å forklare konkrete eksempler på fysisk og psykisk omsorgssvikt. Disse eksemplene samsvarer godt med forklaringene som Det nederlandske senteret Center for Child and Family Studies viser til om fysisk og psykisk omsorgssvikt (Stoltenborgh, et al., 2013).

#### **4.2. Trygge relasjoner - én god lærer kan være nok**

Alle syv informantene var veldig tydelige på at elever utsatt for omsorgssvikt har et ekstra behov for trygghet og at læreren må sørge for dette på skolen. En av lærerne presiserte: «Min oppgave var å sikre at eleven hadde det godt og trygt på skolen. Mange har jo ikke tryggheten hjemme» (Lisa). Leon sa det samme. Alle fire lærerne trakk fram betydningen av å skape genuine og gode relasjoner med eleven. Lene forklarte: «Eleven må kjenne på en genuin interesse fra meg, at jeg vil han godt, [...] at man kjenner seg elsket da, det er så utrolig viktig». Lisa mente dette er særlig essensielt når eleven ikke kjenner på denne tryggheten hjemme. For å oppnå slike relasjoner trekker Leon og Laura fram at man som voksen måtte være tydelig for at eleven skulle kunne stole på deg. Laura forklarte: «En god relasjon til meg er at eleven er trygg på meg og kan stole på meg. Det jeg sier er det som blir gjort».

Alle de tre informantene fra barnevernet trakk, i likhet med lærerne, fram nødvendigheten av trygge og gode relasjoner. En av dem forklarte at elever utsatt for omsorgssvikt av ulike årsaker har et ekstra behov for å bli sett, og i de tilfellene kan én god lærer være nok til å redde barnet. Berit brukte begrepet resiliens for å forklare:

Sånn resiliens da, som beskyttelsesfaktorer og sånt. Det var nok med en person for å redde barnet, og det var jo ofte læreren. [...] disse barna de trenger å bli sett,

og møtt og forstått sant, som et individ, ikke bare en del av en gruppe, men at det, å føle at de voksne på skolen ser dem, og at de bryr seg da. (Berit)

Som vi ser, ga både Berit og Beate fra barnevernet mye skryt til lærere for jobben de gjør. Etter å ha brukt begrepet resiliens for å forklare hvor betydningsfull en lærer kan være, forklarte Berit videre: «Jeg er superimponert når jeg er ute i skolene [...]. Noen ganger er det kanskje nok med den ene. At man kan være den som bidrar med trygghet gjennom å se barnet og være der». Likt som Berit forklarte, sa også Beate at: «Lærere er jo ofte veldig viktig for unger. Dere er jo viktige personer, kanskje de viktigste utenom foreldrene». Disse utsagnene står i samsvar med teorigrunnlaget som også forklarer lærerens betydningsfulle rolle. I situasjoner med omsorgssvikt hvor foreldre ikke lenger er den tryggeste tilknytningspersonen kan lærere være en nødvendig trygghet (Brandtzæg et al., 2016). Ifølge Kvello (2022) viser Werner i sin forskning til at det kan være utslagsgivende med en god lærer fordi beskyttelsesfaktorene kan bli større enn risikofaktorene. Dette er fordi trygge sosialiseringssituasjoner med god støtte og omsorg hjelper eleven i å utvikle resiliens, slik Berit også påpekte.

Det som blir løftet fram som sentralt i både teorien og intervjuene er å: «Gi dem oppmerksomhet. Se dem. Det er jo største behovet disse ungene har, det å bli sett» (Beate). Hva som innebærer å gi barnet god omsorg og hva det ligger i å være en beskyttende faktor forklares med abstrakte elementer. «Å bli sett» (Beate) og «Å være der» (Berit). Vi kan se dette opp mot innholds endringen i omsorgsdefinisjonen Andersen (2014) refererte til, der god omsorg i dag innebærer andre elementer enn tidligere. Vårt inntrykk er derfor at informantene er veldig bevisste på denne emosjonelle støtten som Federici og Skaalvik (2017) kaller det, fordi de forklarte konkret at verdsettelse er en essensiell del når de skal skape relasjoner eleven. Å møte elevene på denne måten vil kunne være med å skape en trygghetsfølelse hos elevene og i lys av Maslows behovspyramide (1943) er dette avgjørende for å sikre videre behov som anerkjennelse og selvrealisering.

Trygghet er et behov som ligger til grunn for all annen utvikling. Maslow kaller det et mangelbehov, mens Werner og Borge kaller det for beskyttelsesfaktor. Barnevernsinformantene skrøt av lærernes rolle og evne til å skape trygge arenaer for eleven. Lærerne på sin side belyste også hvorfor dette arbeidet var så viktig. «Det betyr alt for dem. Rett og slett. Har de ikke den så har de trøbbel med å lære og å komme på skolen, få noen venner og litt slikt, som betyr veldigveldig mye» (Leon). Barn som har opplevd traumer og omsorgssvikt har blitt fratatt denne trygghetsfølelsen. I likhet med Kvello (2022) forklarte også informantene at tryggheten var essensielt å gjenopprette. Lykkes man å dekke barnets omsorgsbehov i etterkant vil dette kunne ha en reparerende virkning på hjernen (Kjølseth Bræin, 2017).

### **4.3. Relasjonelle utfordringer**

Vi har tidligere presentert Baths tre elementer i traumebevisst omsorg (2.3.). Han stilte seg allikevel kritisk til at man bruker en lik mal på alle elever for å etablere trygge relasjoner. Alle mennesker har ulike behov og han var derfor bekymret for at man ikke tok høyde for individuelle endringer. De tre kommende hovedfunnene (4.3, 4.4. og 4.5) viser konkrete elementer våre informanter gjorde for å jobbe med trygge relasjoner hos elever etter omsorgssvikt. De forklarte hvordan de gjorde individuelle tilpasninger for å møte elevene der de var. Informantene presenterte ulike måter å drive tilpasning på.

Et sentralt funn var at alle informantene uttalte seg om utfordringer som kunne dukke opp i arbeidet med å skape trygge lærer-elev relasjoner. Det ble nødvendig å dele inn i to sekundærfunn: atferd og tilknytningsvansker (1), og å være ærlig med din egentlige relasjon til eleven (2).

#### **4.3.1. Utfordrende atferd og tilknytningsvansker**

Det vi legger i begrepet utfordrende atferd er all atferd som lærerne mener mulige hinder i å kunne skape en trygg relasjon til eleven. Det vil si at utfordrende atferd i denne studien vil være både utagerende atferd og unnvikende og stille atferd. Alle informantene fremhevet hvordan elevenes atferd kunne være en utfordring i arbeidet med å skape trygge relasjoner.

Tre av fire lærere uttalte seg om atferden til disse elevene og hvordan dette kunne gjøre det relasjonelle arbeidet utfordrende. Omsorgssvikt kan gi seg utslag i atferden på ulike måter, og det som går igjen i uttalelsene til lærerne er ytterpunktene, enten er det utagerende atferd eller så er det at man er tilbaketrukket og stille. «De kan være sinte, aggressive, sette seg under bordet, ikke tørre ting, og ikke komme frem, de gjemmer seg bort» (Leon). Lærerne trakk fram hvordan elevenes atferd kunne være en utfordring i det relasjonelle arbeidet med tanke på at utagerende eller stille atferd kan gjøre det vanskelig å komme innpå dem: «Lettere å forstå en elev med utagerende atferd enn den stille flinke eleven som sitter der, de gjemmer seg litt bort så kan være vanskelig å se dem» (Lene). Både Berit og Beate fra barnevernet trakk også dette frem som en mulig utfordring for lærerne, og Beate sa: «Utfordring kan være hvis det er en elev som avviser veldig, som har atferdsvansker».

Alle våre tre informanter fra barnevernet pratet mye om nettopp dette med avvisning og unnvikende og stille atferd, og nevnte blant annet at disse barna har vanskeligheter med å la nye voksenpersoner komme innpå dem og de skal hele tiden teste hvor mye de nye relasjonene tåler. «Du tør ikke stole på om noen liker deg ... Hvis du har opplevd å bli avvist så er du redd for at hvis jeg nå knytter meg til en ny, så vil jeg miste det likevel» (Beate). «De skal gjerne teste deg hele tiden, og de gjør de utroligste ting for å teste om du fortsatt står der [...] det er nesten bedre å være slem mot deg til du sier du ikke gidder mer» (Birk). Lærer Lene presiserte at dette er lærernes ansvar og at man ikke må gi seg: «Stå i det, og at ungen også føler at du er der og står der uansett hvor mye styr han finner på da».

Både Birk og Leon viste til en annen utfordring som lærere kan møte på i skolen. Birk fortalte om at elever som har opplevd og blitt seksuelt misbrukt av menn, kan ha utfordringer med å skape trygge relasjoner med mannlige lærere:

Det verste er jo på en måte de jentene som har vært seksuelt misbrukt, som du opplever at det er noe av den tryggheten de er vant til. Jeg er jo en voksen gammel mann og det kan jo være vanskelig med unge jenter langt under ... da er det vanskelig når det er den relasjonen de allerede er vant til da. (Birk)

Leon poengterte også dette som en mulig utfordring og mente at man må ta ekstra hensyn i slike situasjoner, men nevnte ikke noe om at han selv hadde opplevd dette som et hinder i det relasjonelle arbeidet.



Sitatene viser at lærerne Leon, Lene og Laura alle hadde opplevd relasjonelle utfordringer knyttet til elevenes atferd. De fortalte at elevene enten var stille og unnvikende, eller utagerende og utviste sinne. Ifølge Landsforeningen for PTSD (u.å.) kan slik atferd være mulige tegn på at man har utviklet posttraumatisk stresslidelse. Med tanke på de barna som gjør lite ut av seg, er det veldig vanlig ved PTSD at man forsøker å unngå alt som setter dem i en posisjon hvor de må snakke om og/eller tenke på hendelsen (Helsebiblioteket/BMJ, 2016). Dette ønsket om unngåelse kan være en mulig forklaring hvis vi tenker på hvorfor noen elever går stille i gangene. Kanskje de er redde for at læreren skal legge merke til dem, for hvis læreren oppdager til at det er noe galt så vil de måtte prate om det som har hendt? Ifølge Killén (2021) vil barn som har vært utsatt for omsorgssvikt ofte ha et dårlig selvbilde, samt negative tanker om seg selv. Dette kan også være en mulig forklaring på både den utagerende og den tilbaketrukne atferden, da usikkerhet kan utspille seg enten ved sinneutbrudd og frustrasjon eller det kan forsterke atferd som tilbaketrukkenhet.

De barna som viste til utagerende atferd var derimot enklere å se syntes lærerne: «De jeg legger mest merke til er jo de som er utagerende. De er enklest å se synes jeg» (Laura). Ifølge Killén (2021) er det typisk at disse barna blant annet har vanskeligheter med å regulere følelsene sine og de kan føle på mye sinne. Alle informantene fra barnevernet viste mye kunnskap om akkurat dette og de kom med forklaringer på hvorfor disse barna kunne oppleves utfordrende å bygge relasjoner med:

Det er veldig skummelt å binde seg til deg eller meg fordi erfaringen er at vi også forsvinner. Da er det bedre at de bryter med deg enn at ... det er nesten bedre å være slem mot deg til du sier du ikke gidder mer. (Birk)

Andersen (2014) begrunner slik atferd med at disse barna har opplevd å bli sviktet av sine nærmeste voksne omsorgspersoner tidligere i livet, og at de derfor kan ha en grunnleggende utrygghet som gjør det vanskeligere å stole på nye voksenpersoner. Også Killén (2021) forklarer denne vanskeligheten med å bygge tillit til nye voksne og kaller det en desorganisert tilknytning. Barna bruker dermed mye tid på å vurdere nye personer som kommer inn i livet deres. Slik som Lene viste til så må man bare holde ut i all den motstanden eleven gir og ikke gi opp, for det er først da man kan komme gjennom skallet. Kvello (2022) poengterer at man må huske på at barn som har vært utsatt for omsorgssvikt ofte har et smalere toleransevindu enn andre barn, og som lærer må man derfor jobbe med å bli kjent med elevens begrensninger. Ifølge Norheim (2014) vil ikke et barn som er utenfor toleransevinduet være mottakelig for å inngå i relasjoner, grunnet indre stress. Først når det indre stresset har roet seg ned igjen er barnet i stand til å danne relasjoner.

Både den utagerende og den tilbaketrukne atferden som mange av lærerne uttalte seg om, kan skyldes at barna er utrygge på relasjonen. Ifølge Lunde og Brodal (2022) vil barn som er utrygge på relasjonen gjøre det de kan for å ta kontroll over situasjonen for på den måten skape sin egen trygghet. Berit uttalte at hun hadde opplevd dette med et barn hun hadde vært og observert i skolen: «Hun tar kontroll over det hun greier å ta kontroll over da. Og det er kjempetypisk når man er utrygg». Videre fortalte hun at barnet var veldig utagerende mot både lærere og medelever på skolen, og hun mente dette var hennes måte å ta kontroll over relasjonen på. Kvello (2022) hevder at slike barn vil kunne teste den voksne helt til de føler seg trygge på relasjonen, og det er dermed avgjørende at de møter varme og ikke-krenkende pedagoger som gir dem trygghet og støtte gjennom å være tålmodig, omsorgsfull og ivaretakende. Slik vi opplevde lærerinformantene jobbet de

for å møte elevene med forståelse for atferden. Lene poengterte hvor viktig det er at: «[...] ungen også føler at du er der og står der uansett». Informantene brukte verken begrepet mentalisering eller affektinntoning, men vi mener at beskrivelsene deres viser til forsøk på å forstå elevens mentale tilstand der de ønsker å tilrettelegge best mulig for deres følelser og behov. Ifølge Brandtzæg et al. (2016) kan dette gjøre at eleven føler seg sett og anerkjent som igjen resulterer i økt trygghet.

Selv om barnet møter en lærer som er tålmodig, omsorgsfull og ivaretagende så trenger ikke barnet å bli trygg på vedkommende. Birk poengterte dette med at barn som har opplevd og blitt seksuelt misbrukt av menn kan ha en sperre mot menn, noe som vil kunne gjøre det ekstra utfordrende for noen barn å danne en trygg relasjon til en mannlig lærer. Ifølge Kvello (2022) vil noen barn være ekstra følsomme for personer som kan minne dem om deres traumer, og i tilfeller med seksuelle overgrep påført av menn vil mannlige lærere dermed kunne være en utløsende faktor. Leon var selv bevisst slike traumepåminnere og nevnte at dette var noe han tok hensyn til: «Er det seksuell trakassering da kan jeg ikke sitte med dem på fanget. Og litt slikt. Så man må være litt sånn bevisst på hvilke handlinger du gjør til de ulike elevene». Dette støttes også av Kvello (2022) som poengterer at lærere må lære seg å kjenne elevens traumepåminnere da det vil kunne være avgjørende for utvikling av en trygg relasjon (Kvello, 2022). Som lærer kreves det blant annet at man har et refleksivt forhold til eget ståsted slik at man klarer å møte barnet der det er, og sette seg inn i dets perspektiv (Erstad, 2024).

#### **4.3.2. Være ærlig med din egentlige relasjon med eleven**

Elever som har vært utsatt for omsorgssvikt kan som nevnt i 4.3.1 være utfordrende å komme inn på. De kan være veldig avvisende og de vil kunne jobbe for å motarbeide lærerens forsøk på å skape en trygg relasjon. Denne konstante avvisningen og testingen kan være slitsom og man kan få en følelse av at man egentlig ikke liker eleven så godt. Dette er noe både Laura og Lene har kjent på. Innimellom kan det være fint å være ærlig med seg selv og si: «Herregud det er bra han er søt for han er ikke veldig grei haha. Vi bruker å si sånn for å beskytte oss selv» (Laura). Videre poengterte både Laura og Lene at det var viktig å lete etter de gode sidene ved elevene, for alle har noen.

Berit fra barnevernet viste forståelse for at disse barna kan oppleves utfordrende å samarbeide med:

At du gir og gir og bryr deg så veldig da og gir masse omsorg og legger i så mye ekstra også virker det litt håpløst, det virker som man ikke kommer noen vei. De er ofte vanskeligere å elske da. (Berit)

I likhet med Laura og Lene som presiserte at dette er den voksnes ansvar, var også Beate opptatt av at lærerne må være ærlig med seg selv og sin relasjon til eleven:

Man kan lære seg og kjenne litt på om du liker eleven eller ikke. Hvis du føler at den ungen der har noen sider du ikke liker, som gjør noe med deg, så er det mye bedre å være litt ærlig på det ovenfor seg selv. For da tror jeg at sjansen til at du får det til godt er mye bedre. Det er jo noe om å kjenne seg selv, at en kjenner litt sin egne sider i forhold til relasjonsarbeid. (Beate)

Å føle på avvisning og motarbeidelse av disse elevene var noe både Laura og Lene opplevde som utfordrende i det relasjonelle arbeidet, og de ga begge uttrykk for at de kunne bli veldig oppgitte av elevenes manglende samarbeidsvillighet: «Det er vel kanskje at det er to steg frem og ett tilbake, kanskje to tilbake, den jobben du gjøre er ikke, den

er bra, men det er ikke sikkert du kommer noe videre da» (Lene). Laura og Lene følte innimellom på at de ikke likte enkelte av disse elevene så godt, og dette var noe Berit fra barnevernet utviste forståelse for og sa at hun vet at disse barna ofte er vanskeligere å elske. Det er nettopp i slike situasjoner man må forsøke å møte eleven med empati og prøve å se bak atferden for det er ingen barn som ønsker å være vanskelig (Brandtzæg et al., 2016). Laura og Lene var bevisste dette, og fortalte at de hele tiden prøvde å lete etter de gode sidene da det hjalp dem veldig i forholdet deres til eleven.

Samtidig mente Beate at det var viktig å være ærlig med seg selv om sin egentlige relasjon til eleven og sa at det ville kunne hjelpe læreren i å få et bedre forhold til eleven. Det handler om at man som lærer må ha et refleksivt forhold til eget ståsted (Erstad, 2024). Gjennom å først reflektere over sine egne synspunkter rundt relasjonen til eleven, og deretter sette seg inn i elevens perspektiv, vil man kunne ha en bedre forutsetning til å bygge en trygg relasjon til eleven. Det virker som informantene mente at man først må anerkjenne det relasjonelle problemet, før man kan ta ansvar for å løse det. Det å måtte møte disse barna med tålmodighet og omsorg kan være krevende for mange lærere når man kun møter motstand tilbake, men det er lærerne sitt ansvar å bygge trygge relasjoner med elevene sine.

#### **4.4. Tilpasning for elevens behov og se eleven innenfra**

I lærerens arbeid med å skape trygge relasjoner med en elev som har vært eller er utsatt for pågående omsorgssvikt ble det trukket fram at man som voksen må jobbe med å se eleven innenfra med tanke på hva eleven nå har behov for i skolen.

##### **4.4.1. Trygge grenser, utviklingsstøtte og følelsesregulering**

Alle tre informantene fra barnevernet var opptatt av å poengtere at disse barna har et ekstra behov for trygge og tydelige grenser. Berit og Beate pratet om foreldre med lite eller mangelfull grensesetting. Beate ordla seg slik: «De har fått lite regulering hjemme, for dårlige grenser, kanskje for tøffe grenser eller tilfeldige grenser». Når det kommer til grensesettingen i skolen opplevde Birk at lærere synes dette er utfordrende og at de fremstår usikre.

De er usikre på hvordan man skal reagere ovenfor barnet, skal man være streng, skal det være tydelige rammer, skal det være struktur, eller skal det være motsatte fordi barnet kommer til å bli veldig lei seg eller sint hvis man har stramme rutiner. Men jeg mener jo at, og det tyder jo all forskning på å, at man prøver å ha så god struktur som mulig med forholdsvis klare rammer, fordi deres liv er ganske kaotisk. (Birk)

I motsetning til Birk sitt utsagn ble det i to av fire lærerintervjuer trukket fram regler, konsekvenser og autoritativ ledelse. Leon fortalte at han ofte fikk veldig god kontakt med elevene han hadde vært strengest med. «De vil ha klare regler for da har de noen å forholde seg til. Endelig er det noen som sier hva de har lov til og ikke». Laura beskrev også at hun var autoritær og varm, og hun opplevde at dette gjorde elevene trygge på henne.

Manglende grenser hjemmefra vil ifølge informantene gi eleven et større behov for mer utviklingsstøtte og følelsesregulering på skolen. «De har fått lite utviklingsstøtte fra foreldre. Foreldre som er «sunnere» vil ofte gi mer veiledning sosialt» sa Beate. Både Berit og Leon hevdet det samme, og Leon forklarte videre at han merker at elevene har behov for mer manøvreringsplass: «Jeg har mer slingringsmonn da de ikke klarer å håndtere tøffe regler hele tiden».

Birk forklarte at disse elevene har behov for veiledning og irettesettelse. Han erfarte at voksne tolerer både hard språkbruk og aggressiv atferd, som for eksempel «hore» eller drapstrusler. Ifølge han er dette feil. Han poengterte at selv om du tåler det, må du være en tydelig voksen som sier ifra og veileder eleven.

Men hvis du tåler at han skriker hore til deg, er det ikke sikkert at en annen gjør det. Man utsetter seg selv for ett eller annet eller at det fører til mer alvorlig handling. Du kan ikke skrike hore til hvem som helst og forvente at det ikke kommer følger [...]. Hvis ikke vi skal si det, hvem som skal? (Birk)

Et annet element som kom fram, var lærernes fokus på følelsesregulering. Samtlige poengterte at man som lærer må møte eleven med forståelse, være rolig og hjelpe å sette navn på følelsene. Lene forklarte: «Det følelseslivet hans er jo litt opp og ned, men det er jo å vise forståelse, at du på en måte ikke avfeier at du på en måte har forståelse for og støtter han i den følelse situasjonen han er i da». Laura og Lisa trakk også fram følelsesregulering i intervjuene og uttalte seg om at de brukte egne avtaler med elevene for å roe ned følelsesutbruddene. Laura trakk fram avtaler om luftrunder, mens Lisa trakk fram et eksempel med kakaopause for å ikke eskalere situasjonen. «Men han ble så sint, så det var liksom bare for å verne han. Da tok jeg han inn i gangen og vi satt og koste oss med kakao, roet det hele ned, og da ble han helt sånn trygg igjen».

Empirien vår står sterkt i samsvar med teorigrunnet om tydelig, trygge grenser. Flere av informantene forklarte at mange barn utsatt for omsorgssvikt har dårlige, strenge eller manglende grenser hjemme. Dette er negativt for barnet fordi de trenger å kjenne på roen av at den voksne har kontroll, på en god måte (Brandtzæg et al., 2016). Birk forklarte at: «Hvis det også skal være kaotisk på skolen, så blir det enda vanskeligere». Derfor har disse barna et ekstra behov for grenser og veiledningen som kan skje i gode relasjoner på skolen. Den trygge relasjonen i Baths pilarer ved traumebevisst omsorg vektlegger en pedagog som er vennlig og aksepterende, samt snill og tydelig. Siden barna kan ha utviklet en desorganisert tilknytning til voksne er det ekstra viktig å bli møtt av ikke-krenkende pedagoger (Kvillo, 2022).

Birk hadde en oppfattelse av at lærere synes grensesetting er vanskelig. «Vi vil gjerne gi frikvarter på skolen fordi det er så vanskelig hjemme. Det tenker jeg blir veldig feil». Hans opplevelse står midlertidig i kontrast til det lærerne sa. Det var riktignok bare to av fire som vektla grensesetting som avgjørende i relasjonsarbeidet, der klare rammer gir forutsigbarhet og trygghet. Steinkopf forklarer tydelig at trygghet og kjærlighet ikke er det samme som lite grenser. Det som utgjør trygge grenser er derimot hvordan og hvorfor grensene settes (Thorkildsen, 2023). Berit forklarte dette med at grenser kan settes på ulike måter: «At voksne bestemmer over et barn kan jo skje på en omsorgsfull og veiledende måte, eller motsatt, svært krenkende». Det er altså et vesentlig skille i *hvordan* man setter grenser. Laura utdypet hvordan hun viste tydelige rammer: «Det jeg sier er det som blir gjort. De er trygge på meg sånn at hvis jeg sier noe så blir det. Konsekvent». Leon forklarte i sitt intervju en balanse av slingringsmann og regler: «De har slingringsmann i den oppførselen de har, så jeg går ikke og hakker på dem hele tiden. Ja klare rammer, men ikke være for detaljert. For detaljert da skjer det full eksplosjon». Å gi barna rom for eget ståsted og mulighet til å inkludere seg selv vil ifølge Bath gi følelsen av trygghet, kontroll og makt (Bath, 2008). I situasjoner der barn har opplevd omsorgssvikt og dårlig behandling fra voksne vil de ha et ekstra behov for å kjenne på makt over situasjonen. Med måten Leon håndterer dette på i praksis, skaper han en

balanse mellom frihet og kontroll der elevene slipper å møtes med strenge regler hele tiden.

Videre viser empirien at informantene trakk frem elevens behov for både utviklingsstøtte og følelsesregulering på skolen, grunnet for lite støtte og regulering hjemmefra. Ifølge en informant fra barnevernet er dette noe som mangler: «De har ikke fått veiledning og kunnskap, den måten de bør være på i samfunnet da. De trenger ikke bare strenge grenser i skolen, men de trenger veiledning på hva som er forventet at de skal gjøre» (Berit). Slik Brandtzæg et al. (2016) trekker fram er omdirigering en viktig del av grensesettingen fordi barnet trenger veiledning for å finne en alternativ vei. Vi kan også se det i lys av Baths siste pilar i traumebevisstomsorg (følelsesregulering), som forklarer at barn med lite hjelp i oppveksten vil slite mer med å regulere seg selv videre i livet (Kvello, 2022). Ifølge flere kilder er det trygge voksenpersoner som har best mulighet til å hjelpe eleven å regulere seg (Kvello 2022, Andersen 2014, Brandtzæg et al. 2016). Tre av våre lærerinformanter (Laura, Lene og Lisa) pratet mye om dette, og Laura utdypet hvordan hun jobbet med denne samreguleringen: «Altså det å navnsette, nå ser jeg at du blir sint og det er helt greit». Det var ikke alltid det funket, men Lisa mente det allikevel var nødvendig for eleven: «Bare prøve å roe. Noen ganger lyktes jeg. Noen ganger ikke. [...] Det er viktig å ikke være den som eskalerer og at man må moderere seg». Kvello (2022) forklarer at det er først når barnet får hjelp til å sette ord på sine følelser at de utvikler kompetanse til å klare å regulere følelsene selv. Da er det viktig at barnet blir møtt med forståelse og medfølelse, slik som Laura, Lene og Lisa viste til. På denne måten vil barnet kunne få den hjelpen den trenger i situasjoner hvor følelsene går over styr.

Det går også an å diskutere hvordan man hjelper eleven å modere seg. Som nevnt tidligere forklarte Lisa om et tilfelle der hun brukte kakao og kjeiks for å hente inn eleven. «Assa det var flere som spurte «Gir du kakao?!» eller «Får han belønning for å være trollete?!». Selv forklarte hun dette med at det ikke var belønning, men heller å skape gode opplevelser sammen. Hun opplevde at kjeft fungerte dårlig og ved å prøve å se eleven innenfra og fokusere på samregulering var det lettere å nå inn til eleven. Ifølge Andersen (2014) er denne genuine omsorgen en av formene for samregulering der du hjelper barnet å mestre overveldende følelser. Lisa brukte i dette tilfellet kunnskapen hun hadde om eleven til å vite hvordan hun best kunne møte hen. I lys av både Andersen (2014) og Kvello (2022) beskriver dette en trygg relasjon der eleven kan føle seg sett og der hens følelser blir respektert og ivaretatt.

#### **4.4.2. Realistiske forventninger som både tar hensyn til traumer og som legger til rette for mestring og positivt selvbilde**

I arbeidet med å skape gode relasjoner trenger eleven, som tidligere nevnt, å føle at læreren vil eleven vel og er genuint interessert. En måte å gjøre det på, som blir trukket fram i vår empiri, er at læreren må stille realistiske mål knyttet til opplæringen og ha en forståelse for at eleven kommer med en tyngre bagasje. «Man må ha realistiske mål med seg selv og ovenfor eleven. Det krever tilpasning» sa Lisa. Lene forklarte det samme:

Han er jo ikke interessert i læring i det hele tatt for han har hodet sitt fullt med helt andre tanker [...]. Hvis man bare ikke har for høye forventninger og dette skal bli så bra, slik at de ikke kjenner at de ikke har noen forventninger til seg som de ikke klarer å innfri. Det viktigste nå er at han trives på skolen, det er liksom første bud. (Lene)

To av tre informanter fra barnevernet refererte stadig til hjernens fungering ved traumer og brukte det til å forklare hvorfor barna virker lite mottakelige for læring på skolen. Birk

mente at barna brukte mye av hjernekapasiteten på bortforklaringer, mens Berit vektla hjernens stressberedskap som hemmende faktor. Berit forklarte:

[...] hvordan hjernen fungerer da, hjerneutvikling, hvilke muligheter hjernen får når den er stresset, de går jo i sånn kontinuerlig stressberedskap. Det henger jo sammen med at det er vanskelig å følge med på det som skjer i klasserommet sant, man faller av fordi man er redd for det som skjer, eller kan skje hjemme når du kommer hjem. (Berit)

Gjennom våre intervjuer ble det også trukket fram et behov for å forstå eleven innenfra. På bakgrunn av omsorgssvikten vil eleven kunne møte på utfordringer som ikke gjør alt like lett og læreren må bli kjent med elevens toleransevidu for å kunne møte eleven best mulig. Lærerne Leon og Laura forklarte at dette er noe de merker når elevene kommer om morgenen. «Vi ser det veldig godt når de kommer på morgenen. Så da tenker vi hvordan vi tilpasser starten med barna. [...] Det er ikke noe poeng å sette dem til å jobbe for de er jo mil over toleransevinduet liksom» (Laura).

Når elever opplever at de blir tatt hensyn til og at læreren stiller realistiske krav, forklarer informantene at det er lettere å oppnå mestringstro og et mer positivt selvbilde. Det poengteres av samtlige at disse elevene har et ekstra behov for dette. Å være den som løfter fram eleven vil også gjøre relasjonsarbeidet betydelig enklere. «De har ofte lavere selvbilde da. Så hvis du viser ungen at du ser gode sider slik at han kan vise fram sidene i klasserommet, så merker ungen at du ønsker det beste for dem» sa Beate.

Selv om de fleste trekker fram dette med å løfte fram eleven, finne mestringsfulle oppgaver og gi skryt, poengterte både Leon og Lene at dette måtte skje naturlig uten å stemple eleven foran alle. Leon forklarte at:

De får litt tilrettelagt på en positiv måte, uten å vise det til de andre. Jeg prøver å implementere det som en naturlig del av opplegget til de andre elevene. [...]. Hva er det som passer de, lage grupper, undervisning, hva synes dere er gøy. Bygge på deres sterke sider og slikt. Hvis de klarer å få den følelsen der at de føler de kan komme på skolen og faktisk være seg selv, og er trygg på læreren, da har de fått den friplassen som jeg ønsker at de skal ha i et klasserom. (Leon)

Når man setter sammen grupper i klasserommet bør man ifølge noen av lærerne også tenke på hvem man setter denne eleven sammen med. Både Lisa og Beate understreket at slike elever var mer utsatt for dårlige relasjoner og at de muligens var mer følsomme når det kom til for eksempel mobbing. Beate viste til at: «De er nok veldig følsomme for å bli mobba. Så hvis andre, på en måte er litt tøffe eller ekle mot en, så kan det være at de barna her tar det mer personlig enn unger som har trygghet».

På bakgrunn av intervjuene ser vi at både Lisa og Lene forklarte at barn med traumer trenger å bli møtt med realistiske forventninger. Disse barna har ofte mange tanker i hodet som gjør at de kan ha vanskeligheter med å konsentrere seg om skolearbeidet i lik grad som andre barn. Det er også vesentlig å nevne at disse barna står i fare for å utvikle posttraumatisk stresslidelse (Kvello, 2022), og konsentrasjonsvansker er da et typisk symptom som mange preges av (Landsforeningen for PTSD, u.å.). Det å se eleven innenfra, møte de der de er og forsøke å forstå deres behov er essensielt for at de skal kunne bli mottakelig for læring. Læring forutsetter trygghet, og dette er nettopp en av grunnene til at vi mener det er avgjørende at lærere jobber for å skape trygge relasjoner med disse elevene (Brandtzæg et al., 2016). Måten Lene møtte sin elev sitt behov på var

blant annet å gi han mindre arbeid på ukeplanen: «Kan ha litt alternativ, han får tilpasset, han får mye mindre på planen. Men det er jo sjelden han gjør det som står der». Det å kun tilpasse mengden arbeid ser derimot ikke ut til å være nok for at eleven skal få tilstrekkelig utbytte av læringen, og det er trolig flere faktorer som spiller inn som vi går nærmere inn på i neste avsnitt.

To av våre informanter fra barnevernet poengterte i likhet med Lene, at årsaken til hvorfor disse barna ikke er så mottakelig for læring handler om at de bruker hjernekapasiteten sin på helt andre områder enn hva andre barn gjør. Birk la vekt på at disse barna bruker mye av hjernekapasiteten sin på å komme med bortforklaringer og at de hele tiden skal dekke over for hva som faktisk skjer i hjemmet, mens Berit forklarte det slik at disse elevene er i kontinuerlig stressberedskap og bruker mye av hjernekapasiteten på å bekymre seg for det som skjer i hjemmet. Andersen (2014) viser til at de delene av hjernen som tenker, reflekterer og vurderer kobles ut hvis eleven føler seg utrygg. Kjølseth Bræin (2017) viser til tidligere hjerneforskning som peker på at barn med traumer vil stå i fare for å få en relativ skade på hjernen sammenlignet med andre barn. I tillegg har de en større sjanse for å utvikle atferdsvansker (Kjølseth Bræin, 2017), noe vi mener kan ses i sammenheng med at de har konsentrasjonsvansker som igjen påvirker deres muligheter til å lære.

Som lærer er det flere punkter man bør være oppmerksom på i arbeidet med barn utsatt for traumer. Traumepåminnere som for eksempel situasjoner, lyder, lukter, væremåte, smaker kan være utløsende faktorer for barnet (Kvello, 2022). For å bygge en trygg relasjon er det som nevnt nødvendig at barnet føler seg tatt hensyn til, og det er dermed viktig at man som lærer forsøker å sette seg inn i deres traumepåminnere. Berit kom med et konkret eksempel på dette i sitt intervju om en elev som ikke tålte å sitte på en pult med skinnende lys inn fra vinduet fordi det minnte han på de vonde opplevelsene hjemme:

Det var en elev som jeg fulgte en gang som hadde det slik fordi faren hans hadde brukt mye kniv [...] den lå bestandig midt på bordet når familien spiste middag [...]. Og den gutten er jo i livsfare, og det er reelt. Kroppen og hodet klarer ikke å koble ut dette, fornuften blir jo borte når slike flashbacks eller triggere kommer og gutten blir jo livredd. (Berit)

Videre poengterte Berit at det er helt avgjørende at en lærer tar hensyn til barnas triggere for at de skal få noe som helst utbytte av opplæringen. Barn som ikke blir møtt med hensyn til sine traumer vil ifølge Andersen (2014) bruke mye av hjernekapasiteten sin på å hele tiden tilpasse seg forholdene istedenfor å søke utforskning og læring. I tillegg viste Kvello (2022) til at barn som blir utsatt for sine traumepåminnere i hverdagen, vil kunne utvikle PTSD med mindre dette blir tatt hensyn til.

To av lærerne, Leon og Laura, var opptatte av å følge ekstra nøye med på formen til disse elevene hver dag når de kom om morgenen slik at de fikk tilrettelagt dagen deres ut ifra forholdene:

I dag kan du ha en fryktelig dårlig dag, men greit da skal du få ha det. Du skal få litt space rundt deg slik at du kan få roe deg ned og få en okei dag på skolen. (Leon)

På denne måten innrettet de seg etter elevens dagsform slik at de kunne møte dem der de er. Barn som har vært utsatt for traumer har som nevnt et smalere toleransevindu enn andre barn, og det skal mindre til før de enten er hyperaktivert eller hypoaktivert (Kvello, 2022). Ifølge Lunde og Brodal (2022) vil barns læringsdør stenges når de er utenfor

toleransevinduet, og det vil dermed ikke være noe poeng i å sette eleven til å gjøre noe faglig arbeid som hen ikke har lyst til, slik som Laura også poengterte. Videre fremhevet Laura viktigheten av å se den enkelte elev da ingen håndterer utfordringer helt likt: «Det er jo ingen som er like, selv om de har opplevd noenlunde det samme er barn så forskjellige i hvordan dem håndterer det».

Beate, Lisa og Lene mente at barn som har vært utsatt for omsorgssvikt gjerne har et lavere selvbilde enn andre barn. Ifølge Killén (2021) blir disse barna ofte fortalt av sine omsorgspersoner at de ikke er gode nok, og at det er de som er roten til alt det vonde som skjer i hjemmet. Aarre et al. (2017) viser til Cooley som beskriver de signifikante andre, og poengterer at barnet speiler seg i hvordan deres viktigste omsorgspersoner ser på dem. De signifikante andre kan nemlig også være lærere da de ofte er en betydningsfull tilknytningsperson i livet til disse barna (Brandtzæg et al., 2016), noe som vil bety at lærerens støtte også vil kunne påvirke elevens selvbilde. Dette underbygger hvor viktig rolle en lærer kan ha i barns liv.

Alle våre informanter var opptatte av at disse elevene trenger å oppleve mestring slik at de får bygd opp troen på seg selv: «Gi ros er viktig. Få fram mestring. At barnet føler at den mestrer noe, så bygger du relasjoner på det, så merker ungen at du ønsker det beste for dem» (Beate). En av lærernes hovedoppgaver i møte med traumatiserte barn er nemlig det å jobbe for at de skal få oppleve mestring (Norheim, 2014). Ifølge Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) kan det å oppleve at man mestrer noe være helt avgjørende for at barnet skal kunne utvikle et mer positivt selvbilde. Lene var også opptatt av å gi eleven troen på seg selv ved å gi ros:

Ofte kan de ha veldig lav selvfølelse, og har ikke troen på seg selv. De får veldig mye skryt da, når det er, altså du tar han i å gjøre noe bra [...] at du prøver å øke selvfølelsen da, altså at du gir tilbakemelding på det han gjør, altså verdien til denne gutten. (Lene)

Ifølge Manger (2022) er det å ha troen på egen mestring noe psykolog Bandura også var opptatt av, og han mente at elevenes mestringstro var helt avgjørende for måten de ville møte en oppgave på. For å skape en høy mestringstro mente han blant annet at det var viktig å få ros og anerkjennelse (Manger, 2022), noe som alle lærerne viste tydelig at de også var opptatte av. I tillegg fremhevet Leon, Lisa og Lene at det var nødvendig å møte disse elevene med realistiske forventninger for hvis ikke ville eleven kunne føle på nederlag som igjen ville vært negativt for selvbildet. De var også opptatte av å sette disse elevene sammen med medelever som gjorde dem godt, og som var noenlunde på likt nivå faglig slik at eleven ikke skulle sammenligne seg da det kunne være negativt for selvbildet:

Jeg bruker jo fellesskapet mye, og elevene, og hva skal jeg si da, jeg ser hvilke elever som kan virke positivt på han da, det gjør jeg generelt med slike elever da. (Lene)

Det Lene sa er i samsvar med Bandura, som mente det å sette elever sammen med jevnbyrdige som ga hverandre ros var en faktor som kunne bidra til å øke mestringstroen. Han mente også at det å møte elever med realistiske forventninger var avgjørende for at de skulle oppleve mestring (Manger, 2022). Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) hevder at gjentakende opplevelser av mestring vil gjøre eleven mer trygg på egne evner. Både Leon og Beate trakk fram viktigheten av å se etter elevens styrker i klasserommet og bruke det som utgangspunkt til å lage undervisningsopplegg. Norheim (2014) fremmer også viktigheten av at læreren tar utgangspunkt i elevenes styrker og svakheter i



undervisningsplanleggingen slik at elevene møter oppgaver som tar hensyn til deres potensial.

For flere av lærerne var det essensielt å tilrettelegge for disse elevene i skjul slik at de andre elevene ikke la noe særlig merke til det: «På en måte prøver jeg å gjøre det litt usynlig, når jeg danner grupper og samarbeidspartner egentlig» (Lene). Birk hadde tydelige meninger om akkurat dette og mente det var viktig å ikke tilrettelegge for mye da det ville føre til at eleven følte seg enda mer stigmatisert. Både Lisa og Beate mente at disse barna er skjøre og ekstra utsatt for å bli mobbet og at det derfor er hensiktsmessig å tenke på hvem man setter dem sammen med i gruppearbeid:

La oss si ... hvis du har en elev som er litt utsatt, så må du passe på at du ikke setter den eleven sammen med en veldig sterk elev. At de på en måte dominerer vedkommende. At han også må få komme fram med sine meninger og sånt. (Lisa)

Ifølge Andersen (2014) har disse barna en grunnleggende utrygghet som kan gjøre dem ekstra skjøre for motgang, men Borge (2018) mener dette ikke gjelder alle barn, da noen barn kan være mer motstandsdyktige enn andre. Dette er var også noe Beate forklarte under intervjuet:

Det er jo forskjell på unger. Noen har mer medfødte gode sosiale evner, de er mer utadventt. Men har du et godt temperament er det jo det vi kaller en beskyttende faktor. At du har lett for å omgås andre, godt humør, trives med andre og blir likt av andre. Hvis du blir likt av andre så går det jo mye bedre som regel. (Beate)

Det at enkelte barn er mer motstandsdyktige enn andre barn kan skyldes flere faktorer. Det Beate vektlegger i forklaringen om medfødte evner samsvarer med Borges (2018) forklaring om at arv kan ha en innvirkning. Borge argumenter for at miljøet barnet ferdes i har mye å si for utviklingen av resiliens. Slik Beate også trekker fram når hun forklarer at det har positiv effekt å omgås noen som liker deg. Hvilken betydning miljøet har å si for barnets utvikling av resiliens er ifølge Kvello (2022) også viktig i Werners forskning, og det fremheves viktigheten av at barnet må ferdes i en skole med et støttende og trygt miljø for å kunne utvikle denne robustheten (Kvello, 2022).

#### **4.5. Dialog og åpen kommunikasjon**

I intervjuene kom det frem at det å ta initiativ til dialog og ha en åpen kommunikasjon med både elevene, foreldrene og barnevernet var en betydelig del av lærernes arbeid med å skape trygge relasjoner til elevene.

##### **4.5.1. Inkludere elevens stemme og lage egne avtaler**

Det å inkludere elevens stemme og ta initiativ til samtaler ble trukket fram av flere lærere, og de forklarte at det ga elevene følelse av å bli sett. Både Laura, Leon og Lisa presiserte at man ikke skulle stille barna ledende spørsmål, men heller gi åpne spørsmål slik at de fikk si ting med egne ord:

Jeg trår veldig varsomt da. Men helt dagligdagse ting som jeg tenker alle familier gjør. Hva pleier dere å gjøre i helgen da? Jeg er kanskje ekstra opptatt av mandagsmorgen kanskje ha litt ekstra tid til å snakke med dem. Det har vært helg og det har kanskje ikke vært så lett. (Laura)

Videre mente de det var nødvendig å tilpasse praten med den enkelte elev ut fra alderstrinn.

Ja også er det også det med hvordan stiller du spørsmålene. Hvordan samtaler du med dem ikke sant. Det er jo å snakke på deres nivå da ikke sant. Da må du jo

tilpasse praten da. Fra syvende trinn til en andreklassing, det er stor forskjell sant. (Lisa)

Birk fra barnevernet poengterte i likhet med lærerne viktigheten av å fremme dialog med barna, og han anså nivåtilpasning til den enkelte elev som nødvendig: «Så skal man være litt forsiktig når man driver med slike spørsmål, spesielt til små barn, men til større barn er det enklere å spørre».

Birk trakk han også fram at lærere generelt hadde alt for lite fokus på å snakke med barn om de vanskelige sakene: «Den åpenheten er vel mangelvare i veldig mange sånne saker, at man på en måte synes det er skummelt å prate. Det er mange lærere som er redde for å snakke med barna». Han ønsket at lærere skulle bli flinkere til å gå direkte til kilden og lytte til elevens ønsker og behov.

Hvordan kan jeg hjelpe deg, hvordan tenker du at vi skal samarbeide, er det noe jeg ikke skal gjøre. Jeg tenker det er viktig at hvis jeg var bekymra for deg, ville jeg snakket med deg først. (Birk)

Da vi spurte lærerne, sa de at de pleide å lage egne avtaler i samråd med elevene. De brukte mye tid på å inngå avtaler med elevene, og begrunnet det med at disse elevene hadde ekstra behov for tilpasning i skolehverdagen. «Jeg inngår veldig mye slike avtaler. Hvis du jobber i ti minutter, hva har du lyst til da? Du kan velge mellom tre ting. Men ja jeg tror det å ordne avtaler er bra» (Laura). Leon mente at det var nødvendig å gi litt slingringsmann til disse elevene: «Ta en time ekstra ut, at vi er på noen turer liksom at det er noen ting som passer deres måte å være på skolen på».

Vi ser altså en motsetning mellom informantene. Birk fra barnevernet satt med inntrykket av at mange lærere synes dialog med eleven i omsorgssviktsituasjoner var utfordrende og skummelt. Han mente dette gjorde dialogen om vanskelige tema til en mangelvare i skolen. På den andre siden forklarte lærerinformantene at de aktivt brukte dialog og elevinkludering i hverdagen. «Bruker veldig mye tid på det, men det er for lite tid» (Lene). Marthinsen et al. (2013) viser til at dialog ble lite brukt i møte mellom barnevern og barn. Om dette også er tilfelle i skolen er ikke nevnt, men rapporten løfter derimot fram poenget om at barna må lyttes til og inkluderes. Om våre informanter fra barnevernet kjenner til rapporten vet vi ikke, men det kunne vært en forklaring på hvorfor de var så tydelige på at dette trenger mer fokus.

Selv om informanter fra barnevernet og lærerne var uenig om hvor mye de bruker dialog, kan det være interessant å se på *hvordan* man fører dialog med eleven. Laura forklarte at hun snakker mye med elevene, men at hun går varsomt fram og snakker om hverdagslige ting. Her fikk hun god informasjon om hvordan barna hadde det hjemme. Leon forklarte også at han ikke ønsket å grave for mye. «Ikke spør og grav for mye, [...] det kan ikke være ledende spørsmål for det kan bli skummelt, de må si det med egne ord hvis det er noen ting». Det står altså litt i kontrast til det Birk fra barnevernet mente, da han opplevde at lærerne unngikk temaene. Lærerens uttalelser står riktignok i samsvar med Gadamer definerer av god, autentisk dialog der man ikke skal kontrollere samtalen med metodiske grep (Steinsholt & Juul, 2019). Som Steinsholt og Juul (2019) poengterer, er det fort å gå feil i møte med barn i krevende livssituasjoner. Dette forklares med at man går inn i samtalen med et bestemt formål om å samle informasjon, noe Gadamer ifølge Steinsholt og Juul (2019) mener ødelegger åpenheten. I henhold til Steinsholt og Juul, la Gadamer

derimot ikke føringer på tematikken i samtalen, og selv om man skal ha åpenhet er det ingenting som tilsier at man skal holde seg på enkle hverdagslige tema.

Noe alle informantene var enige i, var at samtaler må tilpasses elevens bakgrunn og alder. Dette finner vi også støtte fra i teorien. Ifølge Erstad (2024), viser Giddens til at man må jobbe med sitt refleksive ståsted der man reflekterer over eget ståsted og synspunkter, samt at man prøver å lytte og justere seg inn når man møter barns perspektiver. Man kan altså ikke møte elevene med en standard mal, men se mangfoldet og behovet for ulike tilnæringsmåter og justeringer for å møte eleven der de er. Bath viser forståelse for at man må justere seg etter den individuelle behov. Han stiller seg kritisk til praktiseringen av en lik oppskrift på alle (Bath, 2017). I empirien er det tydelig at dette er noe alle fire lærerne var veldig bevisste på. Som vist over ble det forklart med et større behov for tilpasning av hverdagen og lærerne var da opptatte av å lage egne avtaler i samråd med eleven. «Har du lyst til å gjøre det eller det, hva vil du. I forhold til undervisning og sånn så får han jo mer valgmuligheter» (Lene). Ser vi dette i tråd med Baths prinsipper for traumebevisst omsorg, vil dette kunne gjøre at barnet opplever mer trygghet og kontroll når de inkluderes i beslutningene som skjer rundt (Bath, 2008). Brandtzæg et al. (2016) hevder også at trygghetsfølelsen vil øke når den voksne forsøker å forstå barnet og møte de med anerkjennelse.

#### **4.5.2. Samarbeid med foreldre**

Det å opparbeide et godt samarbeid med foreldrene i slike saker ble trukket frem som helt avgjørende av alle lærerne. Det er som Beate sa det slik: «Barnevernet er ansvarlige for å jobbe med det som ikke fungerer, og skolens rolle er å vise foreldrene respekt». Laura trakk også fram dette og forklarte viktigheten av å vise respekt og prøve å forstå familiens utfordringer:

Være et medmenneske i forhold til foreldre og slike ting. De ønsker det alle så godt, det er bare at ikke alle evner. Nå tenker jeg ikke de som slår, men de som bare ikke får det til. Barna er det kjæreste de har. Ha det litt i bakhodet. (Laura)

Selv om et godt foreldresamarbeid er nødvendig, sa både Laura og Lene at det kan være krevende å få til dette samarbeidet og begrunnet det med at foreldrene ofte lyver og at de ikke er greie:

Det jo viktig å ha et godt samarbeid med foreldre. Og det er innmari vanskelig når du tenker at de gjør ikke ... det kan jeg føle på noen ganger. Også det å være litt ærlig å stå i det, vet du jeg synes ikke at de skal ... de lyver til deg og. Jeg synes dem ikke er noe greie. Jeg må være ærlig å si det. Så jeg tenker at det er vanskelig å føle godhet for disse foreldrene, det må jeg være ærlig på. (Laura)

Lene trakk også fram et annet utfordrende element der foreldre med et anstrengt forhold til skolen legger dette over på barnet sitt. «Moren propper han med dritt om skolen, og alt er liksom negativt, og moren lager slike konspirasjonsteorier. Moren snakker bare stygt om skolen». Slike opplevelser beskrev hun som et hinder i å skape et godt samarbeid med foreldrene.

I løpet av intervjuene med Laura, Lisa og Beate kom det frem noen tiltak som de mente bidro til et godt foreldresamarbeid. I saker hvor det er omsorgssvikt kan det bli mye fokus på alt det negative, og lite fokus på det positive. Derfor mente de at det var nødvendig å snakke frem de små positive tingene som skjedde i hverdagen:

Og si at ... den matpakka var veldig bra i dag. Det blir jo nesten som å snakke til barna sant. Nå ser jeg dere får til sånn og sånn [...]. Jeg tror iallfall ikke man skal

si du får ikke til å gjøre sånn og sånn ... Du må ha litt respekt for foreldrene. [...]. Jeg tror mange gjør så godt de kan, men de bare evner eller får ikke til. (Laura)

Ifølge Birk er en åpen kommunikasjon med foreldrene vesentlige elementer i relasjonsarbeid med hjemmet. Læreren må gi foreldrene en følelse av å bli respektert og lyttet til:

Og så tror jeg på en måte at det er viktig å snakke med foreldrene. [...]. Hvordan vil dere at vi skal jobbe med det så han blir trygg? Jeg tror de aller fleste foreldre de er jo ikke onde mennesker, ikke sant. Det er grunner til at de ikke klarer å ta vare på barnet sitt på en god måte. Så de vil jo skjønne at hvis du som lærer sier du vil hjelpe barnet så godt du kan, da må du vite litt, hva tror de hjelper. (Birk)

Videre fortalte Birk at mange lærere unngår de vanskelige samtalene på grunn av redsel for å havne i konflikt med foreldrene:

Men vi spør jo ikke! Vi later som vi ikke vet at foreldrene er i kontakt med barnevernet. [...]. Det er jo noe rart her. [...]. De er redde for konflikt med foreldre eller barnet, og at de er redde for kontakten. Hvis man hadde snakket mer med barn og foreldre så tror jeg på en måte ting hadde vært mer løst. Jeg tror at denne åpenheten er litt mangelvare. (Birk)

Det er et tydelig samsvar mellom dette empiriske funnet og det teoretiske grunnlaget vi har trukket fram. Beate presiserte at skolen har ansvar for å vise foreldrene respekt og sikre et godt samarbeid, mens barnevernet skal jobbe med det som ikke fungerer. Hun poengterte altså et essensielt skille i ansvarsfordelingen. Selv om barna har det vanskelig hjemme, er lærernes oppgave fortsatt det som skjer på skolen og involvering av foreldrene. Laura minnet om at man må huske at: «Ungene er det kjæreste de har!», men at noen ganger får ikke foreldrene det helt til. Dette samsvarer også med det Erstad (2024) forklarer om at lærere må møte familien med nettopp forståelse og åpenhet. Lærere vil møte mange familiesammensetninger med flere ulike bakgrunner, og for å få til et godt samarbeid med samtlige må man jobbe med samarbeidet konstant. På tross av deres forklaring av ansvar og presiseringen av viktigheten av samarbeid, trekker de fram at dette kan være utfordrende når man vet hva som skjer på hjemmebane. Det er rett og slett «vanskelig å føle godhet for dem» sa Laura.

I tillegg til at skolen faktisk har et ansvar for godt foreldresamarbeid, vil en god lærer-foreldre-relasjon også kunne påvirke lærer-elev-relasjonen positivt. Hvis relasjonen mellom foreldrene og læreren derimot er dårlig, vil den kunne påvirke lærer-elev-relasjonen i negativt. Som vist over opplevde Lene at foreldre med et anstrengt forhold til skolen gjerne overførte denne holdningen over til barnet sitt: «Det er jo alltid utfordringer hvis du føler at foreldrene ikke er med på laget». Ser vi dette i lys av teorien til Mead om symbolsk interaksjonisme og identitetsutvikling forstår vi også hvorfor dette blir så viktig. Barn tar over roller og meninger fra betydningsfulle voksne rundt seg og nærmest adapterer holdningene deres (Aarre et al., 2017). Barna som står i midten observerer altså relasjonen mellom læreren og foreldrene, og denne relasjonen vil kunne gjenspeiles i lærer-elev-relasjonen. Dermed er det ekstra nødvendig at læreren bruker tid på å bygge et godt samarbeid med foreldrene slik at det dannes grunnlag for å skape en trygg relasjon mellom elev og lærer.

Informantene kom med forslag til tiltak for hvordan man kan jobbe med å skape dette gode samarbeidet som både er pålagt og nyttig. Laura forklarte over at man må trekke

fram positive sider og ikke alltid ringe hjem med negative beskjeder. Beate fra barnevernet var også enig: «Og å si positive ting om barnet til foreldre tror jeg alle har behov for. Jeg tror det som er vanskeligst er å bli neddynga i alle problemene barna viser i skolen». Teorien om elevens behov for mestring kan også brukes i konteksten med foreldre. Alle har behov for å føle at de får til noe og å bli tryggere på egne evner og egen rolle. Dette gjelder også foreldrene til disse barna (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Ringer læreren alltid hjem med dårlige tilbakemeldinger kan dette bryte ned selvbildet og indikere at man er en dårlig forelder. Dette kan skape en ond sirkel der foreldre blir mer misfornøyd, snakker negativt om skolen hjemme og påvirker eleven negativt med tanke på relasjon til lærer.

I likhet med de andre pratet også Birk om respekten, men var riktignok den eneste som trakk fram at man må huske å lytte til foreldrene og initiere en åpen kommunikasjon. Han mente at vi gjør åpenhet til en mangelvare når vi later som vi ikke vet at foreldrene er i kontakt med barnevernet og mener lærere ofte går rundt grøten i slike samtaler. Ifølge Steinsholt og Juul (2019) viser Gadamer til at åpenhet er veien inn til den gode og genuine samtalen. Der man ikke prøver å kontrollere, men møter den andre med et ønske om å forstå og lytte. Han mener at foreldre vil merke at du genuint bryr deg om barnet ved at man fører en slik åpen kommunikasjon og at dette er noe av det viktigste man gjør for å skape gode relasjoner med hjemmet. Ser vi tilbake til det Bath (2008) fremhever som vesentlig for å skape trygghet, vil slike samtaler også kunne gi foreldre en følelse av kontroll over og inkludering i situasjonen.

#### **4.5.3. Samarbeid med barnevern**

Ved saker med omsorgssvikt vil barnevernet være en naturlig samarbeidspartner for lærerne. I intervjuene med lærerne trakk de frem erfaringer de har fra samarbeid med barnevernet.

Både Lisa og Leon snakket om et godt samarbeid med barnevernet. De fortalte at barnevernet har kommet med råd til hvordan de burde møte barnet i skolen: «Og så ga dem også råd til meg. Hva var det jeg skulle gjøre som lærer i dette tilfelle. Når jeg har hatt samarbeid med dem, så fikk jeg tilbakemelding på min jobb» (Lisa). Laura og Lene har i motsetning til Lisa og Leon, ikke opplevd å få nyttig informasjon tilbake fra barnevernet:

Men barnevernet det funker ikke, for de sitt sånn på taushetsplikten og det er jo lovregulert, men noen ganger ... det er jo personavhengig, men jeg føler de er ... jeg spør jo ikke fordi jeg er nysgjerrig, men jeg lurar på hvordan vi skal få det til sammen. Men lovverket er et stort hinder for å få til ting. (Laura)

Både Beate og Birk forklarer at barnevernet kan bidra til forbedring:

Her kan jo barnevernet forbedre seg tenker jeg. Kanskje kan man si at hvis jeg skal klare å gjøre dette barnet trygg i klasserommet så må jeg vite litt mer, kan gjerne utfordre barnevernet litt på det tenker jeg. Også si at jeg trenger ikke vite ting for min egen del, men for å klare å hjelpe barnet så trenger jeg å vite noe. (Beate)

Ifølge Birk var dette noe barnevern kan bli bedre på gjennom å innhente samtykke: «Barnevernstjenesten kan bli flinkere til å innhente samtykke og bli flinkere til å snakke litt mer om hvordan ting foregår og hva som ofte skjer av tiltak» (Birk).

Selv om barnevernet kan dele mer informasjon, så mente Birk også at lærere kan bli flinkere til å ringe barnevernet anonymt:

Jeg tenker jo at man kan snakke veldig mye generelt om barn og unge uten å bryte taushetsplikten, ikke sant. Du kan ringe meg og drøfte en sak anonymt med meg eller be om råd eller undre deg med meg. (Birk)

I løpet av intervjuene snakket både Beate og Berit om at de ønsket at lærerne skulle se på dem som naturlige samarbeidspartnere som kun vil hjelpe:

Jeg tror det viktigste er at lærere tenker at det er like naturlig å samarbeide med barnevernet som PPT og BUP. Barnevernet er en naturlig samarbeidspartner [...] Ikke tenk at barnevernet er så spesielt. (Beate)

På bakgrunn av intervjuene fremstår forholdet mellom skole og barnevern ambivalent, hvert fall fra lærerens side. To av lærerne trakk fram gode erfaringer der de mottok veiledning for å hjelpe eleven, mens de to andre kjente på dårlig kommunikasjon og lite tilbakemeldinger. Lene trakk fram det samme som Laura.

Jeg synes nei, vet du, de ringer oss og skal ha masse informasjon fra skolen, og vi er jo veldig interessert i hvordan det går med ungen, hvordan blir det, og da kan de ikke gi oss informasjon. (Lene)

Barnevernet, som sitter på mye informasjon om barnets situasjon og kompetanse på hva barna i slike situasjoner trenger, har kunnskap til å bistå lærere i tilrettelegging. Dette forutsetter riktignok at partene utnytter ressursen som ligger i samarbeidet. Ut ifra intervjuene kommer det fram et ønske fra to av lærerne om mer informasjon fra barnevernet. Ser vi tilbake på forskingen til Thrana og Kojan (2020) må barnevernet bli bedre på å inkludere skolen i undersøkelsene og tiltakene som settes inn for å bedre foreldreomsorgssituasjonen til barnet. Det er altså ikke bare foreldre som har behov for vurdering og hjelpetiltak, men skolen må også inkluderes i en slik vurdering av barnets miljø. Særlig når det presiseres at skolen er den mest sentrale enkeltfaktoren for om barnet lykkes i livet eller ikke (Frønes, 2014), styrkes poenget med at skolen må få nok veiledning. Dette kom også fram i Prop. 106 L (2012-2013) der man ønsket en lovendring der barnevernet fokuserer på å sette inn mer direkte tiltak i skolen.

For å styrke kommunikasjonen mellom skolen og barnevernet trakk Birk fram en løsning han mente alle skoler burde innføre for at terskelen for å drøfte saker med barnevernet skal bli lavere: «Jeg synes jo det kunne vært smart om de som jobbet i barnevernet hadde en kontaktperson inne i hver skole, så du visste at jeg var din kontaktperson». Med dette mente han at alle skoler burde ha hatt én kontaktperson fra barnevernet innad i teamet på skolen for å gjøre samarbeidet enklere. Selv om tiltaket kan senke terskelen for dialog med barnevernet, er det ikke helt realistisk per dags dato. Beate nevnte på sin side at man gjerne kunne utfordre barnevernet på at denne informasjonen er avgjørende for at en lærer skal kunne hjelpe barnet. Birk konkretiserte tre elementer for forbedring mellom barnevern og lærere, samt et eget tiltak lærere kan bruke i samarbeid med foreldre. For det første kan barnevernet bli flinkere på å innhente samtykke av foreldre. For det andre kan man bli flinkere til å bistå med mer generelle tiltak og tilbakemeldinger, uten at det går på bekostning av taushetsplikten. For det tredje sa Birk at lærerne også kan bli flinkere til å benytte seg av den anonyme veiledningstelefonen hos barnevernet. Kun en av fire lærere i vår studie nevnte at han kjente dette tilbudet, men han fortalte at han ikke benyttet seg av det. «Ja det kan man jo, men jeg har ikke brukt det så mye, jeg drøfter mer med spesialpedagoger og kollegaer som har samme eleven i ulike settinger» (Leon).

Til slutt nevnte Birk tiltaket som også ble nevnt i kapittel (4.5.2.), om at man må være åpne og huske å spørre og snakke med foreldre.

Hvem som sitter på det ansvaret for et litt ambivalent samarbeid, er ikke relevant i denne studien. Det som derimot er interessant er at mulighetene for samarbeid er der og har potensiale til å bidra til forbedring av relasjonsarbeidet i skolen. Ser vi på Kvaran (2018) sin presisering er nøkkel til et godt og tverrfaglig samarbeid at man setter barnets behov i sentrum.

## 5. Avslutning

Trygge barn lærer best, og i denne masteroppgaven har vi studert hvordan lærere kan arbeide med å skape trygge relasjoner til elever utsatt for omsorgssvikt. Vi samlet empiri gjennom syv kvalitative intervju og har sett det i lys av relevant teori. Studien resulterte i fem hovedfunn med syv sekundærfunn. Vi har brukt Andersens (2014) definering av omsorg, samt Maslows (1943) forklaring av trygghetsbehovet. Videre har vi støttet oss på Bufdir (u.å), WHO (1999) og Kvello (2022) sine defineringer av omsorgssvikt. Til å drøfte funnene våre har vi hovedsakelig brukt Baths (2008) tre pilarer for traumebevisst omsorg.

Mot slutten av vår studie skal vi nå oppsummere resultatene fra kapittel 4 i henhold til problemstillingen:

*Hvordan kan lærere arbeide med å skape trygge relasjoner til elever utsatt for omsorgssvikt, og hva er barnevernets anbefalinger til lærerne i slike situasjoner?*

### 5.1. Oppsummering av studiens hovedfunn

I situasjoner der barn utsettes for omsorgssvikt i hjemmet blir andre voksne rundt eleven veldig betydningsfulle. En lærer som barnet har en trygg og god relasjon med kan ofte være denne personen. Barnevernet ga mye skryt til dyktige lærere og forklarte hvordan en god relasjon til eleven kan fungere som beskyttelsesfaktor og bidra til at eleven utvikler resiliens.

Informantene beskrev hvordan de arbeidet med å skape trygge relasjoner på tross av krevende elevatferd. Selv om det er lærerne sitt ansvar å skape trygge relasjoner til disse elevene var det flere av lærerne som var ærlige på at det kunne være utfordrende å holde ut i all motstand og avvisning fra elevene. Barnevernet poengterte det samme og presiserte at man må være bevisst dette når man jobber med disse barna. Det finnes alltid en årsak til hvorfor de har vanskeligheter med å knytte bånd til nye voksenpersoner, og som lærer må man ha tålmodighet og bruke god tid på å trygge eleven slik at de tørr å slippe deg inn. Barnevernet var opptatt av at man som lærer må være ærlig med seg selv og sin relasjon til eleven.

Våre funn viste at elever utsatt for omsorgssvikt har et behov for trygge grenser og utviklingsstøtte, og informantene fortalte hvordan dette ble brukt for å styrke lærer-elev relasjonen. Informantene rapporterte at elevene har et sterkt behov for grensesetting med kjærlighet og trygghet i skolen, da dette som regel er en mangel hjemmefra. Elevene må bli trygg på deg ved at du holder ord og er konsekvent. Lite regulering hjemme fører også til et økt behov for omsorgsfull utviklingsstøtte på skolen. Lærerne fortalte hvordan kjennskap til elevens toleransevidu og behov gjorde det lettere å veilede og samregulere følelser.

Det å møte barn utsatt for omsorgssvikt med realistiske forventninger ble framhevet i intervjuene. Ifølge noen av lærerne tilpasset de gjennom for eksempel å gi barna mindre teori på ukeplanen, eller se an humøret til elevene på morgenen slik at de kunne tilpasse dagen ved å gi de «pusterom». Det å ta hensyn til at disse barna kan ha vanskeligheter med å konsentrere seg om skolearbeidet, var noe også barnevernet mente var nødvendig selv om de poengterte at pusterommet ikke måtte bli for fritt. Barnevernet mente også at læreren måtte ta hensyn til barnas traumepåminnere så godt det lar seg gjøre. Flere av lærerne fremhevet viktigheten av å bygge opp elevenes selvbilde og troen på seg selv da dette ville styrke relasjonen. Dette var også noe barnevernet viste til som nødvendig for



relasjonsbyggingen, samtidig som de stilte kritisk til at å tilrettelegge for mye kunne føre til mer stigmatisert.

Samtlige informanter brukte dialog for å inkludere og skape trygghet. De forklarte at åpenhet i dialog med både elev og samarbeidspartnere er avgjørende for å skape trygge relasjoner. For å oppnå trygg relasjon må eleven inkluderes og lyttes til. Lærerne var opptatte av å ta i bruk hverdagslige tema for å lytte til eleven. I tillegg var det en som poengterte at man som voksen ikke skal legge ord i munnen på dem, men selv la dem fortelle. I lys av lærernes erfaringer og teori fant vi ut at et godt foreldresamarbeid er en vesentlig brikke i relasjonsarbeid med eleven, da foreldre påvirker elevens syn på og evne til relasjonsbygging med lærer. Dialogen var også en nødvendig brikke i samarbeidet med barnevernet. Barnevernet kan sitte på relevant informasjon om elevens behov om hvordan læreren kan tilrettelegge, og begge parter uttrykte at dette er et forbedringsområde. Alle barnevernsinformantene viste forståelse for at lærere kan ha en delt opplevelse av dette samarbeidet. De presenterte i hvert sitt intervju mulige tiltak som å innhente samtykke, bistå med generelle tiltak, bruke veiledningstelefon og ikke gjøre temaet tabu ovenfor foreldre.

## **5.2. Reflekterende konklusjon**

Vi sitter igjen med oppfatningen av at det å skape trygge relasjoner til elever utsatt for omsorgssvikt er et komplekst arbeid for lærere. En del av det handler om at elevene viser utryggheten på ulike måter og trenger derfor å møtes forskjellig. Dette må tilfredsstilles på varierende måter for at de skal kunne bli trygge på den enkelte voksenpersonen. Resultatene fra studien vår viser hvordan det å bli sett og anerkjent av sin egen lærer kan ha en avgjørende betydning for den enkelte elevs trygghet i skolen. Nettopp fordi trygghet er en forutsetning for vekst og utfoldelse videre i livsløpet, slik Maslow påpekte. Informantene forklarte at utagerende atferd var lettere å forstå og se. Dette gjør at de utagerende barna som regel fikk mer oppmerksomhet og veiledning, enn de stille og innesluttede. For eleven kan dette bety at de ikke blir møtt slik de trenger. Slik vi ser det virker våre informanter veldig bevisst på denne problemstillingen, ved at de satte ord på utfordringen. Ut ifra våre egne arbeidserfaringer har vi også kjent på denne utfordringen. Dette har gitt oss en følelse av å ikke strekke til, da vi har måttet prioritere «å slukke brann» først. Vi tror derimot at økt bevissthet på elevenes ulike uttrykksmåter kan være en motvirkende faktor, fordi man blir minnet på at de som ikke fysisk krever like mye oppmerksomhet, har minst like stort behov for det.

En annen del av det komplekse relasjonsarbeidet handler om tid og ressurser. Det er nok noe sannhet i det at én lærer kan være nok for at en elev skal føle seg ivaretatt og bli trygg i skolen, men det er også mer sammensatt enn som så. På den ene siden mener vi at det kan være hensiktsmessig med flere ressurser og assistenter i klasserommet slik at disse elevene får den nødvendige oppmerksomheten de trenger. Hva med å for eksempel ha færre kontaktelever per lærer? Det at en kontaktlærer skal ha ansvar for å gi alle elevene sine oppmerksomhet i løpet av skoledagen kan resultere i at man ikke får nok tid til de elevene som trenger det mest. På den andre siden ser vi også utfordringer med å ha flere assistenter i klasserommet da dette kan oppleves forvirrende og utrygt for den enkelte elev å ha flere voksne å forholde seg til, og en slik løsning trenger dermed ikke å fungere. At skolestruktur og ressurser spiller inn oppdaget vi underveis i intervjuene, og vi trekker fram dette som et videre forskningspunkt i kapittel 5.4.

Inntrykket vi sitter igjen med fra studien er at alle informantene brant for å skape trygge relasjoner. De tok aktivt del i intervjuene, var framoverlente, svarte utfyllende på

spørsmålene og gestikulerte for å illustrere sine muntlige forklaringer. Vi opplevde at våre mannlige informanter fremsto tryggere og snakket selv om hvordan deres kjønn ga autoritet og tydelighet. Våre to mannlige informanter uttrykte at de selv følte seg trygge i møte med disse barna. Under intervjuene opplevde vi også at de utviste trygghet i måten de pratet på og i måten de satt på. Dette fordi stemmen deres var markante, de se satt rakrygget i stolen med armene i kryss, samt at de svarte kjapt på spørsmålene. Våre kvinnelige informanter hevdet også at de følte seg trygge i relasjonsarbeidet, men vi opplevde dem derimot ikke like bastante som de mannlige. Vårt inntrykk var at våre kvinnelige informanter var noe mer usikre på hvordan de skulle møte disse elevene på riktig måte. Tolkningen vår baseres på at de brukte lengre tid på å besvare enkelte spørsmål, samt smålo noe underveis.

### **5.3. Overraskende og forventede funn**

Da vi startet dette masterprosjektet forventet vi at trygghet var et vesentlig element i relasjonsarbeidet til elever utsatt for omsorgssvikt. Vi forventet at anerkjennelse og forståelse ville være sentrale elementer i arbeidet med å skape trygge relasjoner. Vi regnet også med at lærerne forklarte hvordan de jobbet med å se eleven innenfra og prøve å hjelpe dem der de er. Bakgrunnen for våre forventninger er trolig en kombinasjon av både jobberfaringer og lærdom fra lærerstudiet. Vi er selv opptatt av å se eleven innenfra og møte barna med forståelse og genuin omsorg. Som vist i konklusjonen var våre forventninger i samsvar med funnene.

Vi oppdaget også overraskende funn i datainnsamlingen. For det første var det interessant å høre både to av lærerne og en barnevernsansatt snakke om det at man må være ærlig med sin egentlige relasjon til eleven. Lærerne forklarte at man måtte møte enkelte situasjoner med humor for å tåle å stå i motstanden fra barnet. Hun fra barnevernet sa at en viktig del av arbeidet med å skape trygge relasjoner handlet om at man som lærer må gå litt inn i seg selv. Som lærer måtte man reflektere rundt egen rolle, se seg selv utenfra og gi seg selv tillatelse til å være ærlig. Hun mente at om man hadde utfordringer med relasjonen til en elev, måtte man starte med å innrømme det for seg selv før man tok tak i det. Dette overrasket oss fordi vi har ikke møtt slike forklaringer tidligere, verken på studiet eller i vikarjobber. Det var derimot behagelig med ærligheten informantene utstrålte.

Et annet interessant funn var fokuset på utviklingsstøtte, da disse barna har et ekstra behov for veiledning. Det i seg selv var kanskje ikke et så overraskende behov, men at det var så nødvendig i relasjonsarbeidet overrasket oss allikevel. Elever utsatt for omsorgssvikt har ofte få grenser og manglende veiledning hjemmefra, og har derfor et ekstra behov for dette på skolen. Når eleven merker at her er det noen som ser meg og bryr seg om meg, vil dette kunne styrke relasjonen. Balansen mellom friplass og trygge grenser med veiledning kan være utfordrende, fordi det er utfordrende å vite hva som er rett da alle barn er forskjellige.

Et tredje overaskende funn var at lærerne jobbet mye med å bygge en god relasjon til foresatte for å bedre relasjonen til eleven. Dette overasket oss litt fordi vi hovedsakelig så for oss et fokus på eleven. De forklarte at dersom samarbeidet med hjemmet fungerte godt, ville det være enklere å skape en trygg og god relasjon til eleven. Dette trakk også barnevernet fram som et vesentlig punkt. I tillegg støttes disse påstandene av teorien.

#### **5.4. Forslag til videre forskning**

Underveis i kodingen oppdaget vi flere funn som hadde vært spennende å følge opp videre. Vi diskuterte derfor rundt hva som var vår intensjon med oppgaven, hva vi ville finne ut og hvilken retning vi ville dra forskningen i. Vi falt stadig tilbake til viktigheten av trygge relasjoner og hvordan lærere jobber for å sikre dette hos utrygge elever. Vi ser flere elementer som for eksempel mangel på tid og ressurser, ambivalent forhold mellom lærere og barnevernet, samt forskjeller mellom mannlige og kvinnelige lærere, som alle kunne vært aktuelle å gå tilbake til i et senere forskningsarbeid.

Først vil vi utdype det vi kan kalle «systemsvikten». Flere av informantene refererte til en følelse av utilstrekkelighet der tid og ressurser ikke strekker til for å møte rolleforventningen. Vi kunne derfor tenkt oss og sett på systemet med skoleledelse, skolekultur og samarbeid med både barnevern, PPT og BUP. Hvordan jobber skolesystemet for å hjelpe et barn utsatt for omsorgssvikt, og hvilke utfordringer ligger i dette arbeidet?

For det andre trakk flere av informantene fram et ambivalent forhold mellom skole og barnevernet. Til senere forskning kunne det vært interessant å følge opp dette funnet, med tanke på hva man kan gjøre for å styrke dette samarbeidet. Som nevnt i kapittel 4 presenterte barnevernet mulige tiltak for å bistå læreren med relasjonsarbeid, og det kunne vært interessant å følge opp hvordan dette kunne bli bedre praktisert.

For det tredje hadde det vært spennende å studere om relasjonsarbeid blir gjort ulikt av mannlige og kvinnelige lærere. Dette reflekterte vi også rundt i kapittel 5.2. For eksempel trakk de to mannlige informantene fram at i deres relasjonsarbeid måtte de være bevisst på barn som hadde opplevd overgrep fra menn. I en senere forskning kunne det vært spennende å gå nøyere inn i om ulike kjønn gjør ulike prioriteringer i relasjonsarbeid, og om kjønn kan gi fordeler og ulemper når man bygger relasjoner.

## Litteraturliste

- Andersen, I. L. (2014). Traumebevisst tilnærming. I S. Søftestad & I. L. Andersen (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn: Traumebevisst tilnærming* (s. 54–67). Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1986). The Explanatory and Predictive Scope of Self-Efficacy Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4*(3), 359-373.  
<https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter*. (20-11-1989). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1989-11-20-1>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir. (u.å.). *Hva er omsorgssvikt?* Bufdir.  
<https://www.bufdir.no/barnevern/omsorgssvikt/>
- Bath, H. (2008). The Three Pillars of Trauma-Informed Care. *Reclaiming Children and Youth, 17*(3), 17–21.
- Bath, H. (2017). The Trouble with Trauma. *Scottish Journal of Residential Child Care, Vol.16* (No.1).
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens—Risiko og sunn utvikling* (3. utg.). Gyldendal.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Universitetet i Stavanger & Helse Stavanger. (2024) *Evei*.  
<https://evei.nettopuis.live/faser-i-veiledning/2-4-arbeidsfasen/2-4-2-metoder-for-a-stimulere-til-refleksjon/>
- Erstad, I. (2024). Barn og unge i dagens Norge. Læreblikk for komplekse og mangfoldige liv. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. (2. utg., s. 52–84). Gyldendal.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevens psykiske helse i skolen* (s. 186–203). Gyldendal.
- Frønes, I. (2014). *Risiko og marginalisering: Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Helsebiblioteket/BMJ. (2016, 8. september). *Posttraumatisk stresslidelse (PTSD)*. Helsedirektoratet.  
<https://www.helsenorge.no/sykdom/psykiske-lidelser/angst/posttraumatisk-stresslidelse/>
- Jerpseth, H. & Halvorsen, K. (2016, 19. april). *Forskningsetiske utfordringer ved kvalitative studier*. Sykepleien.  
<https://sykepleien.no/forskning/2016/04/forskningsetiske-utfordringer-ved-kvalitative-studier>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave). Abstrakt Forlag.
- Jørgensen, T.W. & Steinkopf, H. (2013). Traumebevisst omsorg. *Fosterhjemskontakt, 1*, 10-17. <https://rvtssor.no/filer/backup/Artikkel3-Traumebevisstomsorg.pdf>

- Killén, K., (2021). *Sveket I: Risiko og omsorgssvikt – et helseproblem* (6. utgave). Kommuneforlaget AS.
- Kjølseth Bræin, M. (2015). Oppsummering av faginnhold: Traumesensitivt barnevern. RVTS Øst.  
[https://www.traumesensitivt.no/wp-content/uploads/sites/4/2021/06/24092017\\_traumeseinsitivt\\_barnevern\\_faginnhold\\_-\\_oppsummering\\_mari\\_pr\\_mars\\_2015-3.pdf](https://www.traumesensitivt.no/wp-content/uploads/sites/4/2021/06/24092017_traumeseinsitivt_barnevern_faginnhold_-_oppsummering_mari_pr_mars_2015-3.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Overordnet del. Undervisning og tilpasset opplæring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket ved kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Kvaran, I. (2018). Barnevern og skole—Samarbeid for barnets beste. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. (s. 231–253). Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2022). Barn som vokser opp med omsorgssvikt, mishandling og vold. I I. D. Hybertsen & R. Karlsdóttir (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi: Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 481–507). Fagbokforlaget.
- Landsforeningen for PTSD. (u.å.). *Om PTSD*. Landsforeningen for PTSD.  
<https://www.ptsdnor.no/om-ptsd/>
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv: Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Manger, T. (2022). Motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. I S. Lillejord & S. Mausethagen (Red.), *Livet i skolen. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. (s. 77-101). Fagbokforlaget.
- Marthinsen, E., Lichtwarck, W., Fauske, H. & Clifford, G. (2013). Hva mener vi med Det nye barnevernet? I E. Marthinsen & W. Lichtwarck (Red.) *Det nye Barnevernet?* (s. 3-35). Universitetsforlaget.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Norheim, H. S. (2014). Traumebevisst arbeid i skolen. I S. Sjøftestad & I. L. Andersen (Red.), *Seksuelle overgrep mot barn: Traumebevisst tilnærming* (s. 176-187). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Sjøbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Prop. 106 L (2012-2013). *Endringer i barnevernloven*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop-106-l-20122013/id720934/>
- Redd Barna. (u.å.). *Fakta om vold mot barn*. Redd Barna.  
<https://www.reddbarna.no/vart-arbeid/barn-i-norge/vold-og-overgrep/vold-mot-barn/vold-fakta-om-vold-mot-barn/>
- RVTS Øst. (2024, 7. februar). *Traumer og traumatisk stress*. RVTS Øst.  
<https://rvtsost.no/traumer-og-traumatisk-stress>
- Steinsholt, K. & Juul, R. (2019). Dialog som taktfull og klok sosialpedagogisk praksis. I T. Halvorsen & A. Lone (Red.), *Sosialpedagogiske perspektiver* (s. 179–194). Universitetsforlaget.
- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M., & IJzendoorn, M. (2013). The neglect of child neglect: A meta-analytic review of the prevalence of neglect: Social

- Psychiatry & Psychiatric Epidemiology. *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*, 48(3), 345–355. <https://doi.org/10.1007/s00127-012-0549-y>
- Thorkildsen, S. L. (2023, 31. august). *Jo, visst skal vi sette grenser*. RVTSSør. <https://rvtssor.no/aktuelt/251/jo-visst-skal-vi-sette-grenser/>
- Thrana, H. M. & Kojan, B. (2020). Barn i kontakt med barnevernet: Betydningen av å anerkjenne skolen som en del av barnets omsorgsmiljø. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 38(2). <https://doi.org/10.5324/barn.v38i2.3704>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- World Health Organization. (1999). *Report of the consultation on child abuse prevention* (29–31) March 1999, WHO, Geneva. WHO.
- Aakvaag, H. F. & Strøm, I. F. (2019). *Vold i oppveksten: Varige spor? En longitudinell undersøkelse av reviktimisering, helse, rus og sosiale relasjoner hos unge utsatt for vold i barndommen*. (Rapport 1/2019). <https://www.forebygging.no/globalassets/nkvts-rapport-1-19.pdf>
- Aarre, T., Børhaug, K. & Christophersen, J. (2017). *Introduksjon til samfunnskunnskap: Fagstoff og didaktikk* (3. utgave). Det Norske Samlaget.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Prosessdokument

Vi diskuterte tidlig fordeler og ulemper ved å være to studenter som skriver sammen på en masteroppgave. Da vi konkluderte med at det var flere styrker enn svakheter bestemte vi oss for å skrive sammen og vi inngikk en masteravtale med forventninger til både hverandre og til oppgaven. Dette var for å unngå eventuelle misforståelser i løpet av semesteret, og for å sikre at samarbeidet og vennskapet skulle vedvare.

Et viktig punkt i avtalen var at begge prioriterte oppgaven høyt, men at vi også kunne utnytte fleksibiliteten som følger med et masterhalvår. Dette har fungert veldig bra siden begge har høy arbeidsmoral og er innstilt på å få ting unna fortløpende. Resultatet er at vi har ligget godt i rute og følt at vi har fått god tid til justeringer og finpuss mot slutten. I tillegg har vi hatt tid til lengere feriepauser og mye vikarjobb.

Et annet avgjørende punkt for samarbeidet var at begge følte seg komfortable nok til å uttrykke sine synspunkter og meninger rundt oppgaven samt eventuelle utfordringer i samarbeidet. At det ligger et solid vennskap i bunn, har vi trolig dratt god nytte av underveis.

I starten reflekterte vi rundt hvordan vi best mulig skulle fordele arbeidsmengde og oppgaver. Vi erfarte fort at det derimot ikke var nødvendig å regne for mye på timer, oppgaver og framgang i ord, da dette tok mer ressurser enn fordeler. Vi ville begge ha like mye eierskap når vi leverte sluttresultatet så vi slet aldri med at en gjorde mer eller mindre enn den andre. Gjennom halvåret har vi også hatt flere veiledningsmøter. Vi har begge deltatt på alle møtene og vært aktive i diskusjoner med våre veiledere.

I tillegg til å ha en langsiktig forskningsplan la vi også opp et mer detaljert program uke for uke. Vi prioriterte som nevnt litt vikarjobbing og var derfor avhengig av å samkjøre kalenderne våre. Vi satt på campus og jobbet med oppgaven ca. to dager i uka. Dette var for å samkjøre skriving og få mulighet til å diskutere eventuelle spørsmål underveis. Samtidig hadde vi som regel også en til to dager hvor vi jobbet hjemmefra hver for oss.

Begge har tatt en aktiv del i alle fem kapitlene og vi har så å si skrevet like mye på hver del. Vi har helt fra starten av vært opptatte av at begge skal legge ned like mye arbeid i studien og vi lagde derfor en to do liste for hva hver enkelt skulle gjøre hver uke.

Samarbeidet har fungert veldig bra grunnet mange like egenskaper i bunn. Vi er begge hardt arbeidende, engasjerte og nøye. I tillegg har vennskapet gjort at vi har kunnet dele både glede og frustrasjon enda mer enn vi kunne gjort med andre. Naturligvis har vi ulike ferdigheter som på hver sin måte har styrket prosjektet. Thea er veldig strukturert og har tatt ansvar for planlegging av lister, frister og formelle sider av oppgaven med tanke på innhold og krav. Dette gjorde at vi tidlig så konturene av hva oppgaven skulle innebære og hvordan halvåret kom til å utarbeide seg. Celine på sin side har et nøye blikk og stiller kritiske spørsmål til både innhold og avgjørelser. Dette har ført til diskusjoner hvor vi har måttet se ting fra flere sider og veie fordeler opp mot ulemper. Vi har derfor blitt veldig bevisst på valg vi har tatt og reflektert mye rundt hva som har vært vårt formål med studiet.

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### Omsorgssvikt og barn: fremme trygghet og sikkerhet

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan lærere arbeider med å trygge barn som er blitt utsatt for omsorgssvikt, i skolehverdagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med masterprosjektet er å forske på hvordan lærere i skolehverdagen arbeider med å trygge barn som har opplevd omsorgssvikt. Samtidig ønsker vi å samle inn flere perspektiver gjennom å intervju andre eksterne instanser som barnevernet og statens barnehus. På denne måten kan vi få ytterligere innsikt i temaet fra et annet perspektiv i tillegg til at vi kan få en bredere kunnskapsdiskusjon om hvordan man slike situasjoner kan håndteres.

Vår problemstilling per dags dato er:

*Hvilke erfaringer har lærere med elever som har opplevd omsorgssvikt, og hvordan arbeider lærere med å trygge eleven i skolehverdagen?*

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vårt utvalg av informanter er strategisk planlagt ut ifra noen kriterier. Vi ønsker informanter som har arbeidet i minst tre år i sitt yrke, samt at vedkommende har noe erfaring i arbeidet med å trygge barn som er blitt utsatt for omsorgssvikt. Det er ca. syv informanter som får henvendelse til å delta i dette prosjektet.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du må stille til et intervju. Det er beregnet at intervjuet vil ta ca. 1 time. Opplysningene som blir samlet inn er kun dine egne erfaringer og tanker rundt temaet omsorgssvikt. Det vil bli tatt lydopptak og notater underveis i intervjuet, men opptaket slettes igjen etter transkribering.

Utvalget til dette prosjektet består av informanter fra ulike instanser. Vi skal blant annet intervju lærere, barnevernspedagoger og evt. ansatte fra statens barnehus.

Ved deltakelse som lærer, innebærer forskningen at du skal dele dine egne erfaringer om hvordan du har arbeidet for å trygge elever som har blitt utsatt for omsorgssvikt.

Ved deltakelse som barnevernspedagog, innebærer forskningen at du skal dele dine erfaringer og råd om hvordan du mener skolen bør møte barn som har blitt utsatt for omsorgssvikt.

Ved deltakelse fra statens barnehus, innebærer forskningen at du skal dele dine erfaringer og råd om hvordan du mener skolen bør møte barn som har blitt utsatt for omsorgssvikt.

#### Det er frivillig å delta

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

#### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.



Våre veiledere, Nicole Veelo og Astrid Haugdahl, vil ha tilgang til de opplysningene vi samler inn gjennom intervjuet.

Tiltak vi gjør for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til dine personopplysninger, vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, da det kun er dine egne erfaringer som du deler med oss i intervjuet som vil publiseres.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Alle data vil transkriberes og anonymiseres etter intervjuene er gjort. Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. juni 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet (NTNU)* har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

*Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet ved*

Studenter

*Thea Hodne, [tehodne@stud.ntnu.no](mailto:tehodne@stud.ntnu.no), Tlf. 481 21 448*

*Celine Sæther, [Celinesa@stud.ntnu.no](mailto:Celinesa@stud.ntnu.no), Tlf. 902 11 410*

Veiledere

*Nicole Veelo, [nicole.veelo@ntnu.no](mailto:nicole.veelo@ntnu.no), Tlf. 73 59 19 52*

*Astrid Haugdahl, [astrid.haugdahl@ntnu.no](mailto:astrid.haugdahl@ntnu.no), Tlf. 934 05 527*

Vårt personvernombud ved NTNU

*Thomas Helgesen, [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no), Tlf. 930 79 038*

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlige*

*Studenter*

Nicole Veelo og Astrid Haugdahl

Thea Hodne og Celine Sæther

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Omsorgssvikt og barn: fremme trygghet og sikkerhet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet (Signert av prosjektdeltaker, dato)

### **Vedlegg 3: Intervjuguide lærere**

- Hvilken utdanning har du, og hva slags arbeidserfaringer har du?
- Hva legger du i begrepet «omsorgssvikt»?
- Hva tenker du kan være konsekvenser ved å bli utsatt for omsorgssvikt? Og ved at en lærer ikke møter eleven?
- Hvilke typer omsorgssvikt har dine elever vært utsatt for?
- Hva tenker du er din rolle i møte med elever som har blitt utsatt for omsorgssvikt?
  - o Føler du deg trygg i det som ligger hos lærerens ansvar?
- Kan du beskrive atferden hos barn som har opplevd omsorgssvikt?
- Tolererer du en viss type atferd siden du vet omstendighetene til barnet?
- Har du noen «egne» rutiner i møte med barn som er blitt utsatt for omsorgssvikt?
  - o Har skolen noen tiltak for å møte elever med omsorgssvikt?
- Hvordan tilpasser du opplæringen til disse barna?
  - o Med tanke på hensyn til potensielle traumer hos elevene?
  - o Tar du noen hensyn med tanke på triggere?
  - o Med tanke på arbeidsformer, kjønn, utforming av klasserom
  - o Tar du noe hensyn til toleransevinduet til disse barna? Hvordan?
  - o Hvordan kan du integrere elevenes stemme i utformingen av støttetiltak?
- Hva legger du i å ha en god relasjon med en elev?
- Hvilken betydning tror du trygghet har for elevens trivsel og utvikling?
- Hvordan prioriterer du dem i en travel skolehverdag?
- Hvilke utfordringer har du erfart (å støte på) i møte med disse barna?
- Hvordan er det tverrfaglige samarbeidet mellom deg og barnevernet i slike tilfeller?
  - o På hvilken måte prøver du å få til et godt samarbeid med barnevernet?
- Hvordan opplever du foreldresamarbeidet i slike tilfeller?

#### **Vedlegg 4: Intervjuguide eksterne**

- Hvilken utdanning har du, og hva slags arbeidserfaring har du?
- Hva legger du i begrepet «omsorgssvikt»?
- Hva tenker du kan være konsekvenser ved å bli utsatt for omsorgssvikt? Og ved at en lærer ikke møter eleven?
- Hvilke typiske kjennetegn i atferd kan barna vise i klasserommet/skolegården hvis de har vært utsatt for omsorgssvikt?
- Hvilke erfaringer har du med læreres arbeid, i møte med elever som har opplevd omsorgssvikt?
- Hvordan tenker du at lærere bør forholde seg til disse elevene?
  - o Hvilken betydning tror du relasjoner har i møte med disse elevene?
  - o Hvordan kan man jobbe for å sikre god relasjon med et barn som kanskje er ekstra utrygt på grunn av omsorgssvikt?
  - o Hvilken betydning har lærerens arbeid med trygghet?
- Hvordan tenker du at lærere bør «organisere» undervisningen for å trygge elevene?
  - o Bør man ta noen hensyn med tanke på triggere?
- Hvilke utfordringer kan en lærer møte på med disse barna, både sosialt og faglig?
- Føler du at lærere har nok kunnskap om omsorgssvikt og hva som er deres ansvar i en slik situasjon?
  - o Hvordan tenker du at lærere få mer kunnskap om dette?
- Hvordan er det tverrfaglige samarbeidet mellom dere og skolen i slike situasjoner?
  - o Er det noe du synes er spesielt utfordrende i slike situasjoner?
  - o På hvilken måte prøver du å få til et godt samarbeid med lærere?

## Vedlegg 5: Godkjenning av Sikt

### Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

23.11.2023

**Referansenummer**  
739103

**Vurderingstype**  
Automatisk

**Dato**  
23.11.2023

#### Tittel

Omsorgssvikt og barn: fremme trygghet og sikkerhet

#### Behandlingsansvarlig institusjon

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

#### Prosjektansvarlig

Nicole Veelo

#### Student

Thea Hodne

#### Prosjektperiode

02.01.2024 - 15.06.2024

#### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

#### Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.06.2024.

#### Grunnlag for automatisk vurdering

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

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

#### Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

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

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

#### Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

