

Anniken Melissa Nordly

Ufaglærte lærervikarer i møte med elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon

En kvalitativ studie av støtten som elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon får fra ufaglærte lærervikarer og hvilke konsekvenser det har for slike elever at de møter ufaglærte lærervikarer

Masteroppgave i sosialpedagogikk

Veileder: Trygve Jakobsen Steiro

Mai 2024

Anniken Melissa Nordly

Ufaglærte lærervikarer i møte med elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon

En kvalitativ studie av støtten som elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon får fra ufaglærte lærervikarer og hvilke konsekvenser det har for slike elever at de møter ufaglærte lærervikarer

Masteroppgave i sosialpedagogikk
Veileder: Trygve Jakobsen Steiro
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne oppgaven er en kvalitativ studie som har tatt for seg hvilke konsekvenser det kan ha for elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon, at de møter ufaglærte lærervikarer i skolen. Jeg har hatt som mål å undersøke et elevperspektiv med fenomenologisk tilnærming. Jeg har intervjuet tidligere elever som opplevde omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon da de gikk i barneskolen for å kunne se på hvilken støtte slike elever behøver fra lærerne sine og hvilke kunnskaper lærere bør ha for å kunne hjelpe elever som befinner seg i slike situasjoner. Jeg har også intervjuet en ansatt i barnevernet for å identifisere hvilke kunnskaper det er viktig at lærere har for å kunne møte barnevernet i fungerende, tverretatlige samarbeid. Studien har altså forsøkt å identifisere faktorer som fremmer læreres arbeid med å støtte og hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon. Meningsskapelsene fra de fenomenologiske tilnærmingene har sammen med teoretiske perspektiver, muliggjort analyse av intervju med en fast lærer med lærerutdanning og ufaglærte lærervikarer. Problemstillingen som oppgaven har hatt som mål å besvare, har av den grunn vært «Hvilke eventuelle konsekvenser har bruk av ufaglærte lærervikarer for elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon?»

Studiens konklusjon har vist at kvaliteten på støtten og hjelpen som faglærte, faste lærere gir til elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon, er langt høyere enn støtten som ufaglærte lærervikarer mestrer å gi den samme elevgruppen. Resultatene har vist at det er en rekke faktorer som bidrar til dette. En av disse dreier seg om lærernes grad av tilstedeværelse i klasserommet. De sårbare elevene er nært avhengig av trygge relasjoner som bygges over tid til lærerne sine. Lærervikarer veksler ofte mellom ulike klasser og har derfor ikke mulighet til å skape slike relasjoner til elever. En annen faktor, dreier seg om at ufaglærte lærere som regel starter rett i lærerjobben, uten noen form for opplæring. De jobber ofte veldig selvstendig, og blir så vant til å måtte stole på seg selv at de unngår å søke etter mer kunnskap. Det var likevel disse ufaglærte lærerne som uttrykte mest selvsikkerhet rundt egne evner for å kunne hjelpe elever som opplever omsorgssvikt.

Studien har vist at de ufaglærte lærerne manglet et ønske om å tilegne seg mer kunnskap og at dette var noe som den faglærte læreren hadde. Hun fortalte at hun ikke lærte noe om omsorgssvikt i utdanningen sin og ønsket mer kunnskap om dette. Hun hadde likevel langt mer kunnskap om former for omsorgssvikt, ivaretagelse av elever og tverretatlig samarbeid, enn de ufaglærte lærerne. Ifølge studiens funn, tilbyr lærerutdanningen fremtidige lærere kunnskap om viktige faktorer som kan føre til at lærere kan hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon, selv om fokuset i opplæringen ikke har vært sentrert rundt dette temaet. Det dreier seg om opplæring rundt det å jobbe kollektivt og hvilke muligheter man har når man søker etter støtte og kunnskap hos andre lærere. Heller enn å oppsøke mer kunnskap, støtte og råd, baserer ufaglærte lærere seg på egen dømmekraft. Studien har vist at den ene ufaglærte læreren mente at hun først ville få kunnskap om samarbeid med barnevernet, etter å ha deltatt i et slikt samarbeid. Studien har vist at alt dette, ender med å få konsekvenser for de sårbare elevene. De får ikke riktig hjelp og den støtten som de trenger, og får dermed ikke dekket mange av de grunnleggende behovene som ikke dekkes i hjemmet grunnet omsorgssvikt. For elevene, innebærer dette at de hindres fra å utvikle seg og nå sitt potensial, og det kan være skadelig for helsen deres.

Abstract

This is a qualitative study that has been researching the consequences that pupils that are living in neglectful households may suffer because of having temporary teachers without any educational qualifications. The goal of the study has been to examine pupil's perspectives through phenomenological approaches. I have interviewed informants that experienced neglect from their care givers when they were in primary school. I wanted to create understanding of the support that is needed for these group of pupils from their teacher and the competence that the teachers should be equipped with. I have also interviewed a staff member of the Norwegian Child Welfare Services to create some understanding regarding the types of knowledges that are important for teachers to have in order to participate in a well-functioning cooperation with Child Welfare Services. In other words, the study has been attempting to indicate factors that can improve the help and support that is given to the vulnerable group of pupils from their teachers. The knowledge collected through the phenomenological approaches, along with theoretical perspectives, opened the opportunity to analyze the data collected from interviews with one teacher that is educationally qualified for her job and compare it to the data collected from interviews with two teachers without any educational qualifications. The research question has been "Which consequences may pupils living in neglectful households suffer as a result of having temporary teachers without educational qualifications?"

The study has been able to show that the quality of the help and support given to the vulnerable pupils from teachers that are educationally qualified for their long-term position, is much higher than the help and support given from the second group of teachers in this study. The results indicate several contributing factors. The vulnerable group of pupils are dependent on good relationships built over time with their teachers. Substitute teachers experience difficulties building these types of relationships. Another factor that the study has proven, is that teachers without any educational qualifications for the job, often starts in their position without any form of training and they often work independently. They get so used to having to rely on themselves that they do not search for more knowledge. However, this group of teachers were still the ones that expressed the most confidence in their own abilities to help pupils that experience neglect.

The results indicate that unqualified teachers are lacking the desire to gain more knowledge. This desire turned out to be very present in the qualified teacher. She informed that she did not learn about child neglect in her education and that she wishes to learn more about it. However, she had far more knowledge than the unqualified teachers about different topics like variations of child neglect, safeguarding of pupils and cooperation with Child Welfare Services. According to the results of the study, teacher training educations offer knowledge about different factors that can improve the help that teachers will be able to give to the vulnerable group of pupils, even though the training is not directly related to the topic. They are taught to appreciate and understand the possibilities of support and guidance that teachers can give each other. Rather than seeking for more knowledge, support and guidance, unqualified teachers rely on their own judgement and knowledge. The study has shown that this affects pupils in negative ways. From unqualified teachers, the pupils do not get the sufficient help and support that they need to cover the basic needs that are not met because of experiencing neglect in their household. As a result, they are hindered from self-development and reaching their own potential. In addition, they become at risk of experiencing health issues.

Forord

Etter fem år på lærerutdanningen ved NTNU, har jeg nå kommet dit at jeg har skrevet ferdig en masteroppgave som jeg er stolt av og som jeg tror vil kunne ha betydning for et felt som er veldig viktig for meg. Det hadde ikke vært mulig uten kunnskapen, utfordringene og den personlige utviklingen som jeg har studiet å takke for. Det å skrive oppgaven, har til tider vært en kilde til frustrasjon og stress, men det har også vært en spennende og lærerik prosess. Både bak skjermen og i møte med informanter som har gitt meg nye forståelser og refleksjoner. Tusen takk til alle informanter for at dere har muliggjort dette prosjektet og gått med på å dele deres erfaringer og kunnskaper.

Jeg har en rekke viktige mennesker i livet mitt å takke for at jeg har klart å ferdigstille masteroppgaven min. Jeg setter pris på det forståelsesfulle kollegiet og mitt og ledelsen ved Svolvær skole for at det har vært mulig for meg å bruke det som har følt ut som utallige timer på å jobbe med oppgaven samtidig som jeg har vært i jobb. Jeg har også familie og venner å takke for støtten og kjærligheten som jeg har trengt når jeg har følt meg overstimulert og stresset og deres forståelse for at jeg ikke alltid har vært like tilgjengelig. Jeg vil spesielt takke mamma, pappa, lillesøster, bestemor og samboeren min. Dere har betydd mer enn dere kan forstå.

Jeg vil også si takk til Øystein for å ha tatt seg tid til å lese korrektur på oppgaven min. Takk til Kirsten for gode innspill og for at du ga meg inspirasjon og tilgang til din kunnskap. Sist, men ikke minst, tusen takk til min veileder Trygve Jakobsen Steiro. Du har gitt meg viktige, konstruktive tilbakemeldinger og alltid tatt deg tid til å besvare spørsmålene mine. Jeg har sett veldig stor pris på hvor tilgjengelig du har vært under hele prosessen.

Svolvær, mai 2024.
Anniken Melissa Nordly

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema for forskning	1
1.2 Studiens formål	1
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.4 Avgrensninger	3
1.5 Begrepsavklaring	3
1.5.1 Omsorgssvikt og omsorgspersoner	3
1.5.2 Tverretatlig samarbeid	3
1.6 Oppgavens videre oppbygging	4
2 Teori	5
2.1 Teoretisk grunnsyn	5
2.2 Tidligere forskning	6
2.2.1 Læreres kompetanse om samarbeid med barnevernet	7
2.2.2 Konsekvenser av manglende kunnskap om omsorgssvikt	7
2.2.3 Relasjoner mellom lærere og elever som har opplevd omsorgssvikt	7
2.3 Omsorgssvikt	7
2.3.1 Former for omsorgssvikt	8
2.3.2 Konsekvenser som kan komme som følge av omsorgssvikt	9
2.4 Lærerkunnskaper for å kunne avdekke omsorgssvikt	9
2.4.1 Handlingskompetanse	10
2.4.2 Kunnskap om relasjoner og tillit	11
2.5 Tverretatlig samarbeid mellom barnevern og skole	11
2.6 Videre tiltak i skolen	12
2.7 Sammenfatning av teorikapittelet	12
3 Metode	14
3.1 Vitenskapsteoretisk bakgrunn	14
3.1.1 Metodologisk perspektiv - fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming	14
3.1.2 Intervju som kvalitativ forskningsmetode	15
3.2 Forskerrollen	16
3.2.1 Forforståelse	16
3.3 Utvalg	17
3.3.1 Presentasjon av informanter	18
3.4 Forskningsprosessen	19
3.4.1 Tillatelse	19
3.4.2 Intervjuguide	19
3.4.3 Gjennomføring av intervju	20
3.5 Analyseprosessen	20
3.5.1 Transkribering	21
3.5.2 Analysestrategi	21
3.5.3 Koding og kategorisering	22
3.6 Forskningsetiske overveielser	23
3.7 Kvalitetssikringer	24

3.7.1 Reliabilitet fra en kvantitativ tradisjon og konsistens	24
3.7.2 Validitet i kvalitativ forskning	25
3.7.3 Studiens overførbarhet	25
3.8 Studiens mulige svakheter	26
4 Presentasjon og drøfting av funn	27
4.1 Behov for hjelp	28
4.1.1 Erfarte former for omsorgssvikt og manglende behov	28
4.2 Læreres forståelse av ivaretagelse gjennom anerkjennelse	30
4.3 Tolkning av mulig årsak for ulikheter i lærernes kunnskaper.....	32
4.4 Opplevde erfaringer med ufaglærte lærervikarer.....	33
4.4.1 Eleverfaringer med ufaglærte lærervikarer	33
4.4.2 En ansatt i barnevernet sine erfaringer med ufaglærte lærervikarer	34
4.5 Avdekkingsmuligheter.....	35
4.6 Handlingskompetanse.....	38
4.7 Oppsummerende diskusjon rundt funn i studien	40
4.7.1 Relasjonenes rolle	40
4.7.2 Posisjonering mot tidligere forskning	42
5 Konklusjon	44
5.1 Oppsummering av resultater	44
5.2 Oppgavens begrensninger og videre forskning	45
6 Referanser	46
7 Liste over figurer	49
8 Vedlegg	50
8.1 Vedlegg 1: Tabell med informasjon om informantene som opplevde omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon da de gikk i barneskolen (utvalg 1).....	50
8.2 Vedlegg 2: Tabell med informasjon om informant som er ansatt i barnevernstjenesten (utvalg 2)	51
8.3 Vedlegg 3: Tabell med informasjon om informanter som jobber som lærere i barneskolen (utvalg 3) .	51
8.4 Vedlegg 4: Godkjenning fra Sikt	54
8.5 Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til utvalg 1.....	56
8.6: Vedlegg 6: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til utvalg 2.....	59
8.7 Vedlegg 7: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til utvalg 3.....	63
8.8 Vedlegg 8: guide til intervju av informanter i utvalg 1	67
8.9 Vedlegg 9: Guide til intervju av informant fra utvalg 2	68
8.10 Vedlegg 10: Guide til intervju av informant fra utvalg 3	69

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema for forskning

Jeg har valgt å forske på eventuelle konsekvenser bruk av ufaglærte lærervikarer har for elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon. Det er en økende bruk av ufaglærte lærere i mange norske skoler som følge av lærermangel. Skoler har tillatelse til å ansette individer uten lærerutdanning om det ikke er nok individer i en søkermasse med relevant utdanning (Gunnes et al., 2023, s. 17). Skolene har altså fått dispensasjon fra Opplæringsloven (1998, § 10-1) som uttrykker at undervisningspersonell i skolen skal ha relevant kompetanse. Lærere uten lærerutdanning utgjorde 19% av alle lærerårsverk i grunnskolen og videregående i 2021. Prosentandelen inkluderer ikke tilkallingsvikarer (Statistisk sentralbyrå, 2021). Det er i tillegg geografiske variasjoner i antall kvalifiserte lærere i søkermasser som gjør at tallet er betydelig høyere i enkelte steder av landet. Det gjelder spesielt den nordlige landsdelen (Iversen et al., 2023, s. 8).

Året etter jeg var ferdig på videregående, ønsket jeg å prøve meg som vikarlærer i barneskolen. I løpet perioden jeg jobbet som ufaglært lærervikar, avdekket jeg i en samtale med en elev at hun hadde opplevd et overgrep av et nært familiemedlem og at hun derfor befant seg i et hjem preget av omsorgssvikt. Jeg følte meg rådvill. Jeg visste ikke hva jeg skulle gjøre med informasjonen jeg hadde blitt fortalt eller hvordan jeg skulle hjelpe eleven. Nå som jeg snart er ferdig med en femårig lærerutdanning, tenker jeg stadig vekk på alt jeg skulle ønske jeg hadde gjort annerledes med den kunnskapen jeg nå har.

Temaet er en pågående, aktuell debatt. Kunnskapsdepartementet (2023, avsn.3) sendte i november 2023 ut høringsforslag om å endre ansettelsesreglene i skolen. Kunnskapsdepartementet foreslo i høringsforslaget at man må ha lærerutdanning for å få en fast ansettelse som lærer i skolen og oppfordrer skoler til å ansette under forutsetning om at ufaglærte etter hvert fullfører lærerutdanning.

Skolen er en viktig arena for å kunne hjelpe elever som opplever omsorgssvikt. Opplæringsloven (1998, § 15-3) informerer om at alle ansatte i skolen skal være oppmerksomme på forhold som kan føre til tiltak fra barnevernstjenesten. Barnevernet er avhengig av det som omtales som et «hverdagsbarnevern» i form av mennesker som er i daglig kontakt med barn, jobber aktivt for å se og hjelpe utsatte barn (NOU 2012: 5, 2012, s. 19). NOU 2012: 5 (2012, s. 19) konstaterer at hverdagsbarnevernet trenger kunnskaper om utsatte barn og unge, hvilken støtte og hjelp de har behov for, samt rollen til barnevernet.

1.2 Studiens formål

Forskningsprosjektet vil blant annet forsøke å finne ut av hvilke lærerkunnskaper som er nødvendige for å hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon. Det inkluderer kunnskap som viser seg å være nødvendig for å kunne avdekke omsorgssvikt. Det dreier seg i tillegg om kunnskap som vil kunne vise seg å være viktig for at læreren skal kunne være en ressurs for elever som befinner seg i slike situasjoner, samt kunnskap om et godt tverretattlig samarbeid med barnevernet. I tillegg til å skape en forståelse for hva lærere trenger av slik kunnskap, vil en slik oversikt muliggjøre en

avdekking av hvilke lærere det er som har den bestemte kunnskapen. Forskningen i masteroppgaven vil også forsøke å finne ut av eventuelle andre konsekvenser det har for elever som opplever omsorgssvikt at de møter mange ulike vikarlærere i skolen, heller enn faste lærere over lengre tid.

Mange elever opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon. UEVO-studien fra 2019 om ungdommers erfaringer med vold og overgrep i oppveksten, avdekket at omkring en av seks (14%) ungdommer har opplevd minst én form for det som kategoriseres som omsorgssvikt (Hafstad & Augusti, 2019, s. 80). En rekke studier har påvist at omsorgssvikt er alvorlig fordi det innebærer at barn lever i utsatte situasjoner som kan føre til flere, alvorlige konsekvenser for deres helse og utvikling (NOU 2012: 5, 2012, s. 19). Jeg ønsker å undersøke i hvilken grad ulike elever blir møtt av lærere som har kunnskaper om hvordan de bør jobbe for å hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon og i hvilken grad ulike lærerne har mulighet til å hjelpe elevgruppen. Viser det seg at noen lærere ikke har mulighet til å gi elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon den hjelpen de trenger eller kunnskaper om hvordan de kan gjøre det, vil det være viktig å belyse.

Jeg anser det som viktig å kartlegge og sette søkelys på eventuelle konsekvenser det har at det jobber mange ufaglærte lærere i skolen. Årsaken er at man da kan jobbe for at flere lærere rustes med de viktige kunnskapene som trengs slik at man kan hjelpe elevene og minske sannsynligheten for at omsorgssvikt får konsekvenser for deres helse og utvikling. Jeg håper at oppgaven kan være med å sette søkelys på viktigheten av at alle lærere som møter elever i hverdagen, bør ha kompetanse om omsorgssvikt. Det gjelder også de lærerne som ikke har utdannelse.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Studiens formål er bakgrunnen for at følgende problemstilling har blitt utarbeidet:

Hvilke eventuelle konsekvenser har bruk av ufaglærte lærervikarer for elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon?

Følgende forskningsspørsmål er utarbeidet for å kunne gi svar på problemstillingen:

1. Hva mener tidligere elever som opplevde omsorgssvikt da de gikk i barneskolen at lærere bør gjøre for å hjelpe elever som nå står i lignende situasjoner?
2. Basert på deres erfaringer, hva mener ansatte i barnevernet det er viktig at lærere har kunnskap om for at de skulle kunne delta i et godt tverretatlig samarbeid med barnevernet?
3. Hvilke kunnskaper og erfaringer har faglærte lærere om det å hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon, og i hvilken grad stemmer dette overens med det tidligere elever som opplevde omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon og det ansatte i barnevernet anser som viktige kunnskaper for å hjelpe slike elever?
4. Hvilke kunnskaper og erfaringer har ufaglærte lærervikarer om det å hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon og i hvilken grad stemmer dette overens med det tidligere elever som opplevde omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon og det ansatte i barnevernet anser som viktige kunnskaper for å hjelpe slike elever?
5. Hvilken forskjell utgjør det at barn som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon møter faste lærere over lengre tid heller enn lærervikarer som er sammen med elevene i korte perioder?

1.4 Avgrensninger

Avhandlingen er avgrenset til forskning på barneskolen. Det er gjort for at funnene fra intervjuene med tidligere elever som opplevde omsorgssvikt da de gikk i barneskolen skal ha relevans til funn fra intervju med lærere.

Rammene for forskningen er avgrenset slik at datainnsamlingen har tatt sted i en del av landet hvor lærermangel er et reelt problem. Valget av geografisk område for datainnsamling ble bestemt med bakgrunn i at det ville gjøre det lettere å komme i kontakt med ufaglærte lærervikarer. Det har også gjort at informanten fra barnevernet og informantene som opplevde omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon da de gikk i barneskolen, hadde mulighet til å komme med refleksjoner fra situasjoner som har vært preget av bruk av ufaglærte lærervikarer.

1.5 Begrepsavklaring

1.5.1 Omsorgssvikt og omsorgspersoner

Det er en rekke ulike definisjoner for begrepet omsorgssvikt. Kvello (2015, s. 213) benevner omsorgssvikt som et av flere begrep som betegner skadelig barneomsorg. I motsetning til begreper han anser som aktiv påføring av krenkelser, omtaler han omsorgssvikt som mangel på handling ovenfor et barn. Mishandling, vold, overgrep og utnyttelse er begrep han tolker som å innebære aktiv påføring av krenkelser. Killén (2009, s. 29) bruker en noe motstridende definisjon av begrepet. I forsøk på å svare på spørsmålet om hva omsorgssvikt er, nevner han at det handler om at et stort antall forsvarsløse barn som opplever lidelser, mangler og savn. Når et barn opplever omsorgssvikt, mener Killén (2009, s. 14) at det er det snakk om at omsorgspersoner utsetter barn for traumatiske hendelser som psykiske og/eller fysiske overgrep eller neglisjerer barnet i den grad at dens psykiske helse og utvikling står i fare. Etter omsorgssvikten sitter barn ofte igjen med traumer. Hendelser som fører til traumer, defineres som at en person direkte eller indirekte eksponeres for skade, død eller mottar trusler (Schultz & Langballe, 2016, s. 221). Omsorgspersonene til et barn behøver ikke å være biologiske foreldre, men det er voksne som har omsorgsansvaret og det lovlige ansvaret for barnet (Killén, 2009, s. 14). Det kan for eksempel være foreldre, besteforeldre, fosterforeldre, tanter eller onkler.

Masteravhandlingen vil ta utgangspunkt i Killén (2009, s. 14) sin definisjon av omsorgssvikt. Bakgrunnen for det valget handler om at målet for masteroppgaven er å forske på hva et barn som står i en posisjon hvor deres helse og utvikling står i fare, trenger av hjelp fra en lærer og i hvilken grad en ufaglært lærervikar ville kunne hjelpe barnet. Arbeidet vil fokusere på en forståelse av omsorgssvikt-begrepet som inkluderer både mangel på handling fra omsorgspersoner og aktiv påføring av krenkelser. Årsaken er at alt dette kan være skadelig for barns helse og utvikling og dette er derfor sårbare elever som behøver hjelp. Spesifikke konsekvenser som man kommer som følge av omsorgssvikt og ulike former for omsorgssvikt, vil det utdypes om i teorikapitlet.

1.5.2 Tverretatlig samarbeid

For at barn skal ha mulighet til å dra nytte av egne ressurser, er det ifølge Barne- og ungdoms- og familiedirektoratet (2016, s. 21), viktig med samarbeid mellom skole, barnevern og omsorgspersoner. Begrepene tverrfaglig og tverretatlig brukes begge når man snakkes om samarbeid. Ifølge Johannesen og Skotheim (2018, s. 27), skjer tverretatlig samarbeid på tvers av ulike etater og/eller institusjoner som har forskjellige

ansvar og oppgaver, men som arbeider for å dekke et helhetlig behov som finnes i arbeid med barn og unge. Tverrfaglig samarbeid dreier seg derimot om ulike faggruppers felles forståelse som har blitt utledet gjennom samarbeid (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 27).

På et helt grunnleggende nivå, kan samarbeid defineres som to eller flere personer som sammen arbeider mot et felles, bestemt mål (Backe-Hansen, 2019, s. 246). Rollene for hver enkelt deltaker er avklart, og det bør være satt av ressurser som er tilstrekkelige for samarbeidets funksjon (Backe-Hansen, 2019, s. 247).

1.6 Oppgavens videre oppbygging

Masteroppgaven er lagt opp slik at det neste kapittelet vil informere og utdype om teori som anses som relevant for oppgavens tema. Det tredje kapittelet inkluderer redegjørelser for metodiske valg som har blitt gjort i forbindelse med studien. Metodekapittelet etterfølges av et kapittel med presentasjon og drøfting av studiens funn sett i lys av meningsskapelser gjort med fenomenologisk tilnærming og relevant teori. Det siste kapittelet inkluderer en avslutning på oppgaven gjennom å oppsummere funn og informere om studiens begrensninger og videre forskning. Etter avslutning, er det inkludert referanseliste, liste over figurer og vedlegg.

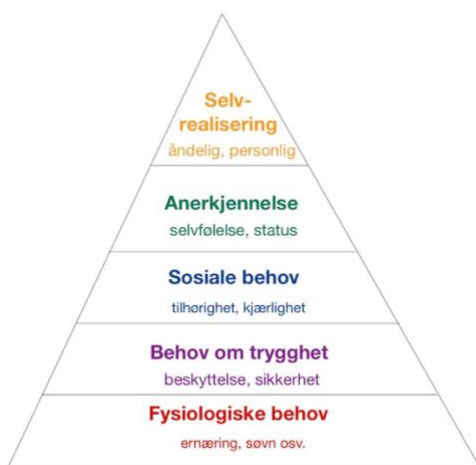
2 Teori

Den første delen av teorikapittelet vil informere om masteravhandlingens teoretiske grunnsyn. For å plassere oppgaven i en forskningskontekst og muliggjøre sammenligning av egne funn med funn fra tidligere forskning, vil teoridelen informere om tidligere forskning med lignende fokusområder. Kapittelet vil videre inkludere teori om omsorgssvikt. Avhandlingen vil gå i dybden og forklare hva omsorgssvikt er for å gi leserne av masteroppgaven mulighet til å tilegne seg en grundig forståelse for hva omsorgssvikt innebærer for å senere kunne forstå de ulike funnene. Teorien vil også tilby viktig kunnskap til lærere for arbeidet med å hjelpe en sårbar elevgruppe. Oppgavens relevans vil forsterkes med informasjon om hvilke konsekvenser barn kan oppleve som følge av opplevd omsorgssvikt i egen hjemmesituasjon.

Studiens funn som dreier seg om hva en ansatt i barnevernet og tidligere elever som har opplevd omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon mener er viktige lærerkunnskaper, vil bli sett i sammenheng med teorien fra dette kapittelet. Det vil forhåpentligvis muligheter for å kunne analysere kvaliteten på støtten som de ulike lærere har mulighet til å gi den sårbare elevgruppen.

2.1 Teoretisk grunnsyn

Masteravhandlingen har to teoretiske grunnsyn. Maslows (1943) behovspyramide vil brukes som teoretisk ståsted for å analysere empiri og gi svar på problemstillingen. Teorien har tolket at alle behovene som mennesker har, befinner seg i et hierarki hvorav grunnleggende behov må bli møtt for at andre behov skal kunne dekket. Dersom noen av elevene som følge av å møte ufaglærte lærervikarer ikke får dekket grunnleggende behov som andre lærere ville hatt muligheten til å hjelpe elevene med å få dekket, vil teorien kunne brukes som å forstå hvilke konsekvenser dette har for elevene. Behovspyramiden er bygd opp slik at ethvert behov som er inkludert i pyramiden kun kan bli dekket dersom man har allerede har fått dekket nivået det står over. Nederst i pyramiden finner man det som anerkjennes som den viktigste gruppen av menneskelige behov, nemlig fysiologiske behov. De neste behovene er trygghetsbehov, sosiale behov, anerkjennelse og selvrealisering (Maslow, 1943, s. 33).



Figur 1: Illustrasjon av Maslows behovspyramide fra Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. Wilder Publications.

Som det vil utdypes mer om i dette kapitlet, er det slik at omsorgssvikt ofte fører til at elever ikke får dekket grunnleggende behov som for eksempel trygghet. Det vil ifølge Maslow (1943, s. 9 & 19) hindre at elever utvikler seg og når sitt potensiale. Maslow sin teori om behovspyramiden vil bli brukt som teoretisk rammeverk for å forstå hvordan lærere bør arbeide for at elever skal få dekket grunnleggende behov. Maslows behovspyramide vil også bli brukt for å forstå funn fra transkripsjonene av intervju med tidligere elever. Målet med intervjuene med tidligere elever er å få et inntrykk av hvilken hjelp de manglet eller eventuelt fikk fra lærerne sine. Teorien vil da bli brukt for å forstå hvilke behov lærere trenger kunnskap om for å kunne hjelpe elever.

Det andre teoretiske grunnsynet som masteravhandlingen vil bygge på, er Bowlby (1982) sin tilknytningsteori. Teorien handler om barns tilknytninger til omsorgspersonene sine, men sier generelt mye om viktigheten med trygge relasjoner. Tilknytningsteorien handler om hvordan nære relasjoner øker følt trygghet og at trygghet i nære relasjoner er en viktig pådriver for gode, meningsfylte liv fylt med god sosial og emosjonell utvikling. Tilknytning anerkjennes som en konstruksjon av en relasjon hvor det skapes emosjonell forbindelse mellom to individer. Det er en pågående prosess og er ikke en fastslått konstruksjon. Et barns relasjon til et annet individ kan anerkjennes som trygg når barnet har tillit til at den andre vil være tilgjengelig og responderer med omsorg, trøst og beskyttelse. Forventning om dette kommer som resultat av gjentatte erfaringer av ivaretagelse. Barn vil over tid kunne utvikle en såkalt tilknytningsrelasjon til mennesker som de tilbringer tid med (Brandtzæg et al., 2013). Tilknytningsrelasjoner kan utvikles der læreren har høy grad av kontakt med elevene og spesielt i situasjoner der elever ofte har behov for trøst og beskyttelse (Brandtzæg et al., 2016). Tilknytningsteorien vil blant annet brukes som rammeverk for å tolke hvilken betydning det kan ha for elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon at de har trygge relasjoner til lærerne sine. Teorien vil videre bli brukt for å analysere funnene fra ufaglærte lærervikarer for å forstå hvorvidt de har mulighet til å skape trygge relasjoner til elever.

2.2 Tidligere forskning

I forberedelse med skriving av masteroppgaven, gjennomførte jeg omfattende litteratursøk i forsøk på å finne relevante teorier og tidligere forskning på området. Jeg utforsket databaser og gjorde litteratursøk på bibliotek for å få oversikt over hva som finnes av lignende forskning. Etter å ha lett gjennom en stor mengde forskningsprosjekter, hadde jeg fortsatt ikke funnet noen tidligere forskning på konsekvenser det har for elever som opplever omsorgssvikt at de møter ufaglærte lærere i skolen. Jeg brukte søkeord som «omsorgssvikt», «uten godkjent lærerutdanning», «vikarlærere», «faste lærere» og «kunnskaper hos lærere». Jeg oppdaget likevel at det var mye diskusjoner i ulike medier om høy bruk av ufaglærte lærervikar. Det har gitt meg inntrykket av at min forskning er viktig og ønsket.

Jeg vil likevel trekke frem et par tidligere forskningsprosjekter som jeg anser å være relevant for min studie. Det gjelder forskningen til Baklien (2009), Hornnes (2022), Johansen (2023) samt Håvelang og Kråbøl (2022). De belyser blant annet konsekvenser av mangler på en rekke kunnskapsområder som er viktig i læreres arbeid for å hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon. Forskningen er også relevant fordi den gir perspektiver på hvilken nytte det har at elever møter faste lærere som de er trygge på.

2.2.1 Læreres kompetanse om samarbeid med barnevernet

Baklien (2009) har gjennomført en studie hvor det ble gjort intervjuer av blant annet ansatte i barnevernstjenesten og lærere. Lærerne følte at de ikke fikk nok informasjon fra barnevernet om barna og at det var noe som de anså som verdifullt i arbeidet med å ivareta elevene på skolen. Baklien (2009, s. 237) sin studie konkluderer blant annet med at en av årsakene til at det sendes lite bekymringsmeldinger fra lærere er at skole og barnevern er preget av vanskelige samarbeidsforhold. Dette begrunnes med at lærere opplever mangel på informasjon om hvordan et godt samarbeid fungerer og at de savner kunnskap om barnevernet som hjelpende instans (Baklien, 2009, s. 244). Til tross for at studien nå har blitt 15 år gammel, viser nyere forskning at problematikken vedvarer. Den to år gamle forskningen til Hornnes (2022, s. 49) viser til at mangel på kunnskap om elever som opplever omsorgssvikt, fører til mangel på bekymringsmeldinger til barnevernet. Årsaken fremheves å være at lærere ikke vet hva de skal se etter og hva som skal meldes til barnevernet. Studien konkluderer blant annet med at problematikken går utover den enkelte elev.

2.2.2 Konsekvenser av manglende kunnskap om omsorgssvikt

Johansen (2023, s. 30) har i sin masteroppgave, forsket på læreres kompetanse og erfaringer med elever som har opplevd omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon. Et viktig poeng som studien har konkludert med, er at ansatte i skolen har store muligheter til å avdekke omsorgssvikt i hjemmet til en elev. Det som studien videre informerer om, er at dersom lærere ikke tilegnes nok kompetanse på området gjennom utdanning, kan det føre til omfattende og langsiktige konsekvenser for elevene det gjelder. Johansen (2023, s. 30) trekker frem litteratur som forteller at lærere bør inneha kompetanse om ulike former for omsorgssvikt da det er nødvendig for å kunne avdekke at elever befinner seg i vanskelige hjemmesituasjoner.

2.2.3 Relasjoner mellom lærere og elever som har opplevd omsorgssvikt

Hoveland og Kråbøl (2022) har gjennomført en studie om hvilken rolle læreres relasjonsbygging har for elever som har opplevd omsorgssvikt. Studien viser til at lærere hevder at relasjoner til elever er noe av det viktigste ved lærerrollen og at det er spesielt viktig å bygge relasjoner til de elevene som har opplevd omsorgssvikt. Et viktig funn i studien viste seg å være at lærere må bruke mye tid med elevene for å kunne bygge relasjoner. Det viste seg å være spesielt viktig å bruke mye tid med elever som har opplevd omsorgssvikt da de kan bære med seg dårlige relasjonserfaringer. Jevnlige elevsamtaler med hverdagslige samtaleemner fremstilles som viktig verktøy for at elevene skal føle seg sett og hørt (Hoveland & Kråbøl, 2022, s. 50-51).

2.3 Omsorgssvikt

I trygge omsorgsrelasjoner, møter de ansvarlige omsorgspersonene barnas grunnleggende fysiske behov, samt behov for beskyttelse, respekt, tilhørighet og mulighet for utfoldelse over tid (Dyb & Stensland, 2016, s. 50). Omsorgssvikt derimot, skjer når forsvarsløse barn opplever lidelser, mangler og/eller savn (Killén, 2009, s. 29). Det er ifølge Øverlien (2015, s. 65) viktig å skille mellom omsorgssvikt og mangelfullt foreldreskap. Det begrunnes med at de fleste foreldre gjennomfører mindre kloke valg gjennom et langt foreldreskap og at man noen ganger befinner seg i kriser og hendelser som gjør at foreldreskapet svekkes i en periode. Øverlien (2015, s. 65) skriver at omsorgssvikt foregår i situasjoner der omsorgspersoner ikke oppfyller fysiske, psykiske og emosjonelle, basale behov som barn behøver for å kunne oppleve normal utvikling.

Forskning viser at det først og fremst er sosialt og økonomisk vanskeligstilte familier som er i kontakt med barnevernet på grunn av situasjoner knyttet til omsorgssvikt, men at man likevel ikke kan anta at det kun er barn fra slike familier som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon. Mye tyder blant annet på at flere familier med bedre økonomi, utnytter mulighetene de har til å tildekke omsorgsproblemene sine (Killén, 2009, s. 30).

Omsorgspersoner som er rusmisbrukere, har økt risiko for å begå omsorgssvikt mot sine barn (Kvello, 2015, s. 347). Rusmisbruk kan skje i form av misbruk av alkohol, narkotika og/eller psykofarmaka. Det kan også dreie seg om tidlig debut av slike rusmidler (Kvello, 2015, s. 337). Det er en rekke årsaker som kan forklare høy forekomst av omsorgssvikt i hjemmesituasjoner påvirket av rusmisbruk. Rusmisbrukere har ofte utrygge tilknytninger som følge av traumer fra egen barndom før de selv startet med misbruket og har ofte overført rusmiddelbruk på tvers av generasjonene. Omsorgspersoner med rusproblemer har også svak mentaliseringsevne som forverres under rus, de har urealistiske forventninger til sine barn og blander ofte egne behov med barnets behov (Kvello, 2015, s. 348).

2.3.1 Former for omsorgssvikt

Det differensieres mellom fire ulike, men ikke gjensidig utelukkende, former for omsorgssvikt. Barn som opplever omsorgssvikt, utsettes som oftest for flere kategoriseringsformer (Killén, 2009, s. 33). De ulike formene for omsorgssvikt er:

1. Barn som utsettes for vanskjøtsel
2. Barn som utsettes for fysiske overgrep
3. Barn som utsettes for psykiske overgrep
4. Barn som utsettes for seksuelle overgrep

(Killén, 2009, s. 33)

Den første formen for omsorgssvikt, er vanskjøtsel. Vanskjøtsel handler om å forsømme eller å ikke ivareta barns behov. Dette er den vanligste formen for omsorgssvikt. Det kan dreie seg om mangel på fysisk omsorg, men også omsorgspersoner som ikke engasjerer seg følelsesmessig positivt i barnet sitt (Killén, 2009, s. 34). Det kan dreie seg om fraværende foreldre eller at barn gir omsorg og har ansvar på en måte som de er for unge til (Myhre, 2016, s. 177)

Når barn utsettes for fysiske overgrep eller fysisk mishandling, kan det dreie seg om flere ulike former for potensielt fysisk skadelige og smertelige handlinger gjennomført av voksne (Kvello, 2015, s. 363). Mange barn opplever fysiske overgrep fordi de har fått en fungerende rolle som gjenstand for fysisk utløp av frustrasjon og aggresjon fra omsorgspersonene og noen ganger også søsken. Det kan også dreie seg om manglende tilsyn (Killén, 2019, s. 37-38).

Psykiske overgrep omtales som å være den formen som omsorgssvikt som er vanskeligst å definere da barn som utsettes for slike overgrep kan stå i svært forskjelligartede livssituasjoner. En måte å definere begrepet på er gjennom å påpeke at det er en kronisk holdning eller handling av omsorgspersoner som ødelegger eller forhindrer barns utvikling av et positivt selvbylde. Det dreier seg om et vedvarende handlingsmønster som blir dominerende i barnets liv (Killén, 2009, s. 41). Ifølge Killén (2009, s. 41) kan det dreie seg om barn som oppfattes annerledes enn de er ved at de tillegges egenskaper de ikke har og behandles deretter. Et eksempel er når barn overbevises til å tro at det er noe «galt» med dem. Andre eksempler på situasjoner der barn utsettes for psykiske

overgrep kan være dersom det har en negativ påvirkning på barnas psykiske helse at de har omsorgspersoner som lever i samlivssituasjoner som er voldelige eller har rusmiddelproblemer og/eller psykiske lidelser.

Den siste formen for omsorgssvikt, er når barn blir utsatt for seksuelle overgrep. Det skjer når omsorgspersoner engasjerer barn i seksuelle aktiviteter som de hverken er emosjonelt, seksuelt eller utviklingsmessig modne for. De er heller ikke i stand til å fatte hva aktivitetene dreier seg om og har dermed ikke mulighet til å gi informert samtykke til å delta i aktivitetene (Killén, 2009, s. 53-54). Det omfatter et bredt spekter av aktiviteter, men dreier seg først og fremst om å utnytte barn for sin egen eller andres tilfredsstillelse (Kvello, 2015, s. 216). Det kan dreie seg om barn som må se på porno sammen med omsorgspersonene, se på at en omsorgsperson onanerer, deltakelse i seksuelle aktiviteter, leker eller aktiviteter som berøring, onanering, oralt, analt og/eller geniale samleie. Det er upassende seksuell kontakt som kan påføre fysisk og/eller psykisk skade på barn (Kvello, 2015, s. 216).

2.3.2 Konsekvenser som kan komme som følge av omsorgssvikt

Verdens helseorganisasjon (WHO), definerer omsorgssvikt som svært skadelig for helsen og utviklingen til barn og unge. Påstanden støttes opp med forskning rundt både kortsiktige og langsiktige helseplager som følge av omsorgssvikt (Krug et al., 2002, s. 69). Barn som opplever omsorgssvikt anses å være i fare for å bli påvirket til å selv følge omsorgspersonenes skadelige vaner som røyking, alkoholmisbruk, dårlig kosthold og/eller mangel på fysisk aktivitet. Barn som opplever eller har opplevd omsorgssvikt, er i tillegg i faren for å utvikle en rekke andre psykiske helseproblemer som depresjon, angst, aggresjon, skam, kognitive utviklingsvansker, søvnvansker, selvmordstanker, hyperaktivitet, spiseforstyrrelser, posttraumatisk stresslidelse og mer. Det finnes også forskning som viser at sykdommer som irritabel tarmsyndrom, kreft, kroniske lungesykdommer, hjerneskader, fruktbarhetsproblemer, seksuelt overførbare sykdommer og utviklingsforstyrrelser kan komme som følge av omsorgssvikt (Krug et al., 2002, s. 69-70)

2.4 Lærerkunnskaper for å kunne avdekke omsorgssvikt

For å kunne avdekke ulike former for omsorgssvikt, bør en ha kunnskap om de bestemte formene for omsorgssvikt og forståelse for hvordan ulike symptomer kan utspille seg. Det er også viktig at man alltid tar det alvorlig dersom barnet eller en annen person forteller noe eller henter til skader som har blitt påført. Voksne og barn vil ofte forsøke å skjule situasjoner preget av omsorgssvikt. Da er det viktig å ha kunnskap om påførte skader og hvordan det kan avdekkes (Myhre, 2016, s. 172).

Noen former for omsorgssvikt kan være vanskelig å avdekke. Om man vet hva man skal være bevisst på og holde utkikk etter, kan det være mulig å lettere avdekke for eksempel ernæringsmessig, fysisk og materiell vanskjøtsel fordi det er noe man noen ganger kan se eller lukte. Det kan derfor gjøre det lettere å oppdage hva som foregår i barnets hjemmesituasjon. Om fysiske behov blir ivaretatt, men barnet opplever andre former for vanskjøtsel, kan det være vanskelig å avdekke (Killén, 2009, s. 34). Følelsesmessig vanskjøtsel kan skje samtidig som man for eksempel får dekket ernæringsmessige og/eller materielle behov. Det kan av den grunn, bli svært vanskelig å avdekke (Killén, 2009, s. 34). Flere barn som har opplevd vanskjøtsel, påtar seg tidlig en form for voksenrolle fordi de må kompensere for det foreldrene mangler. Ettersom de er varsomme med å passe på seg selv og omsorgspersoner, kan deres påtatte rolle gjøre

det enda vanskeligere å avdekke den pågående vanskjøtselen og det er derfor viktig å ha kunnskaper om hvordan man kan gjenkjenne slike situasjoner (Killén, 2009, s. 36-37). Et spesifikt tegn som kan oppdages for å gjenkjenne slik form for omsorgssvikt, er fraværende omsorgspersoner eller at barnet selv gir inntrykk av å være den som har ansvar og omsorg, til tross for at det er for ungt til det (Myhre, 2016, s. 177).

Det mest åpenbare tegnet på at et barn utsettes for fysiske overgrep, er synlige tegn som for eksempel blåmerket og brannså. Skader som ikke viser tegn til at man har brukt en hånd eller spesifikke gjenstander, er vanskelig å skille fra vanlige blåmerker eller småskader som barn får i lek og bevegelse. For å kunne gjenkjenne potensielle påførte skader, er det nødvendig med kunnskap rundt fysiske tegn på påførte traumer. Plassering av skader, barnets alder og gitte forklaringer på hvordan barnet har fått skadene, kan fortelle noe om hvorvidt skapene er påført (Killén, 2009, s. 37). Ifølge Myhre (2016, s. 172) er det viktig å være bevisst over at alle skadetyper kan skyldes mishandling, men at det samtidig er slik at ingen skadetyper kan anerkjennes som sikre tegn på mishandling. Det må derfor sees i et helhetsperspektiv som man må ha kunnskap om å kunne gjenkjenne og der man bør ha forståelse for at det kan være nyttig å få hjelp av helsepersonell. Det bør for eksempel vekkes bekymring dersom forklaringen ikke passer til skaden som har blitt oppdaget.

Skader fra omsorgssvikt i form av psykiske overgrep er ofte ikke synlige, men kan likevel være svært ødeleggende for et barn. Ifølge Killén (2009, s. 41) kan symptomer på psykisk mishandling utvikle seg over tid og bli mer eller mindre åpenbare for omgivelser. Han skriver derfor at fagfolk sine kunnskaper om ulike samspills- og tilknytningsmønstre imidlertid kan fungere som pådriver for å veldig tidlig kunne gjøre psykiske overgrep synlige.

Når et barn utsettes for seksuelle overgrep, vil det være stor variasjon i måten de viser det på. Økning i alder og bevissthet kan resultere i at barnas signaler på seksuell mishandling bli mer subtile. Når det gjelder større barn, er det vanligst at de benekter det som har skjedd. Noen kan fortelle det til jevnaldere som igjen vil kunne fortelle det til voksne. Yngre barn kan formidle det de har opplevd gjennom leker ved å for eksempel si «sånn som pappa gjør», gjennom tegninger og/eller direkte utsagn. Noen barn kan også vise symptomer på seksuelle overgrep i form av overdrevet fokus på seksuell lek og detaljerte kunnskaper om «voksen seksualitet». Voksne tror ofte ikke på barnet eller så kan de føle at det er så ubehagelig at de skyver det vekk. Om barnet ikke blir trodd, er det ikke sikkert det vil forsøke å få hjelp igjen senere. Det er derfor viktig å ha forståelse for at man skal ta det som barn forteller, veldig alvorlig. (Killén, 2009, s. 54-55). Det å ha seksuell omgang med barn som er under 16 år, er forbudt og alle tegn på seksuell aktivitet vil derfor kunne være fungerende som bevis uten at man trenger å ha oppdaget tegn til at det er brukt makt eller vold (Myhre, 2016, s. 177).

2.4.1 Handlingskompetanse

Når en elev sin hjemmesituasjon hindrer for læring og utvikling, kreves det handling. Mange lærere har mulighet til å se og være sammen med elevene i hverdagen. Når det skjer over lengre perioder, får lærere en unik mulighet til å kunne se og være oppmerksom på elevers læring, utvikling og trivsel. Det gjør at de i motsetning til mange andre voksne, lettere har mulighet til å avdekke bekymringsfulle situasjoner på grunnlag av observasjoner fra hverdagen (Øverli, 2015, s. 140). For at det skal være mulig å hjelpe elevene etter man har mistenker eller har oppdaget bekymringsfulle forhold, kreves det som kalles handlingskompetanse. Det handler om at læreren forstår elevens

behov og henviser til den instansen som har den rette kompetansen som trengs for å hjelpe eleven. Det vil altså si at det trengs kompetanse om hvem som har den nødvendige kompetansen for det videre arbeidet (Øverlien, 2015, s. 140).

Om en lærer får mistanke om at en elev utsettes for omsorgssvikt, er man pålagt å gi beskjed til sosialtjenesten og/eller barnevernstjenesten (Opplæringsloven, 1998, § 15-3). Læreren trenger ikke å ha bevismaterialer og man skal heller ikke starte egen utredning gjennom å finne ut alle detaljer av hva som foregår. Det er barnevernet eller politiet sitt ansvar å starte utredning for å finne ut av om et barn eller en ungdom blir utsatt for omsorgssvikt (Øverlien, 2015, s. 65).

2.4.2 Kunnskap om relasjoner og tillit

Gjennom hverdagslige samtaler med elever, er man aktiv i å kommentere og diskutere ting som handler om normale rutiner i hverdagen. Det kan for eksempel dreie seg om aktiviteter på fritiden eller lekser, men det er også rom for refleksjoner og tanker rundt relasjoner og elevers hjemmemiljø. For at det skal være mulig, er det en forutsetning at deltakerne har en relasjon til hverandre som er sterkt preget av tillit (Øverlien, 2015, s. 139-140). Både for barn, ungdom og voksne er det nødvendig med tillit for å kunne dele viktige hendelser. For at et barn skal kunne fortelle læreren sin om alvorlige situasjoner som skjer hjemme, er det derfor viktig at de har tillit til læreren sin. En tillitsfull relasjon mellom lærer og elev er noe som tar tid og forutsetter at man har mulighet til å være sammen med elevene over en lengre periode. En tillitsfull relasjon til en lærer blir bygget steg for steg. Til slutt vil det da være en mulighet for at en elev kan oppleve det som trygt å gå til læreren for støtte og hjelp (Øverlien, 2015, s. 140).

Ifølge Klinge (2021, s. 14) er de barna som kommer fra hjem preget av former for omsorgssvikt, nesten avhengig av det daglige samspillet med lærerne. Disse elevene behøver å møte vennlighet, forventninger som er positive og utfordringer som er passende. Klinge (2021, s. 15) skriver videre at relasjonsarbeid pågår hele tiden. I og utenom undervisningen. De positive relasjonene skapes når elever føler at de betyr noe for læreren sin og forstår at læreren vil dem vel (Klinge, 2021, s. 22). Om elever kommer med vage betroelser til en lærer, kan det dreie seg om små hint eller antydninger til for eksempel former for overgrep. Da er det viktig at man har et relasjonelt grunnlag som gjør at man kan få eleven til å åpne seg og fortelle mer, gjennom å være interessert og motivere eleven (Klinge, 2021, s. 18).

2.5 Tverretatlig samarbeid mellom barnevern og skole

Et av barnevernets kjerneoppgaver innebærer å sikre at barn og unge som lever i forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til riktig tid (Kvaran, 2018, s. 231). Dersom en lærer sender bekymringsmelding om en elev til barnevernet, er barnevernet ofte avhengig av videre samarbeid med skolen. Læreren vil da ha en viktig rolle under barnevernets videre undersøkelser og gjennomføring av eventuelle hjelpetiltak. For at det skal la seg gjøre, må skolen og barnevern jobbe sammen i et tverretatlig samarbeid med felles målsettinger som bygger på at barnets behov skal være i sentrum. Barnevernstjenesten trenger bistand fra blant annet skolen for å kunne dokumentere og samle viktig informasjon om barn og familier som står i sårbare situasjoner. Barnevernet trenger i tillegg hjelp fra blant annet skolen for at barna skal få nødvendig oppfølging og støtte (Kvaran, 2018, s. 250-251).

I Opplæringsloven (1998, §15-3) framgår det at alle som er ansatt i skolen, barnehager og helsevesen har oppmerksomhetsplikt og opplysningsplikt. Det innebærer at disse

ansatte er lovpålagt å være årvåkne på bestemte forhold som barnevernet bør få innsikt i. Opplysningsplikten foreligger når det er tegn på at barn kan oppleve omsorgssvikt, viser vedvarende og alvorlige atferdsvansker eller at det er fare for at et barn blir utnyttet til menneskehandel (Kvaran, 2018, s. 239).

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2016, s. 1) har skrevet at et godt tverretattlig samarbeid blant annet avhenger av tillit, åpenhet og respekt. De har videre skrevet at dersom skolen og barnevernet ikke har nødvendig kunnskap om egen eller hverandres roller, oppgaver, styrende lovverk og ansvar, vil det føre til utfordringer i samarbeidet. For å kunne unngå dette, er det også nødvendig å skape gjensidig tillit og respekt for hverandres ulike kompetanser, skape gode rolleavklaringer, og det må finnes rom for å diskutere uenigheter og etablere gode arbeidsrelasjoner (Backe-Hansen, 2019, s. 245).

2.6 Videre tiltak i skolen

Etter det har blitt avdekket omsorgssvikt i hjemmesituasjonen til en elev, er pedagogiske tiltak i skolen en viktig del av oppfølgingen (Raundalen & Schultz, 2016, s. 13). Hvordan de traumatiske hendelsene påvirker barnet i etterkant av opplevelsene, avhenger blant annet av kvaliteten på støtten de får i tiden etter. Barna trenger psykososial støtte fra skolen. Det innebærer å identifisere strategier og tiltak som kan gjøre at elevene føler seg trygge og ivaretatt på skolen (Raundalen & Schultz, 2016, s. 23). Ifølge Schultz og Langballe (2016, s. 220), har lærerne nå fått en mer fremtredende rolle i oppfølgingen av elever som har opplevd traumer fordi dette er en yrkesgruppe som arbeider tett med elevene og får muligheten til å bygge relasjoner. Det er nå større forståelse for at de yrkesgruppene som står nærmere de berørte har en viktigere rolle og at de derfor bør ha traumekunnskap. Om lærere ikke har klare forventninger og rolleavklaringer, kan det føre til at de setter seg på sidelinjen og definerer seg bort fra oppfølgingen av elevene (Schultz & Langballe, 2016, s. 220-221).

I oppfølgingen av elever som har opplevd omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon, må skolen også være bevisst på elevenes forutsetninger for læring. Det er nødvendig med tilrettelegginger i opplæringen for at elevene skal kunne få mest mulig læringsutbytte (Raundalen & Schultz, 2016, s. 23). Læreren og eleven bør ha en relasjon som gjør det mulig å møtes i læringssamtaler hvor de snakker sammen og samtidig kartlegger bestemte læringsmuligheter som eleven har. En slik samtale vil være et viktig redskap for at læreren skal kunne mestre sin kjerneoppgave som er tilpasset opplæring basert på individuelle behov. Det er viktig at læreren har kunnskap om omsorgssvikt, elevens opplevelser og hvilke konsekvenser det kan ha for elevens læring (Raundalen & Schultz, 2016, s. 23-24).

2.7 Sammenfatning av teorikapittelet

Masteroppgaven har som nevnt følgende problemstilling: «Hvilke eventuelle konsekvenser har bruk av ufaglærte lærervikarer for elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon?» Teorikapittelet har utdypet ulike former for omsorgssvikt og at det i bunn og grunn handler om forsvarsløse barn som opplever lidelser, mangler og/eller savn. Jeg har inkludert teori som utdyper hva man skal se etter for å kunne avdekke omsorgssvikt, hvordan tverretattlige samarbeid mellom barnevernet og skolen bør fungere og hvordan lærere kan ivareta elever som har traumer. Teorien anser jeg som formålstjenlig for å senere kunne analysere i hvilken grad faste, faglærte lærere og ufaglærte vikarlærere har de kunnskapene og mulighetene som trengs for å kunne

avdekke omsorgssvikt i elever sine hjemmesituasjoner, samarbeide med barnevernet og hjelpe elever videre.

Kapittelet har også inkludert teori om tillit og relasjonsbygging. Det har blitt gjort for at leseren skal kunne forstå hvor viktig det er at alle lærere har mulighet til å bygge tillitsfulle relasjoner til elever og kunnskap om hvordan de bør gå frem for å gjøre det. Det ene teoretiske grunnsynet i oppgaven gir en enda dypere forståelse for hvor viktig relasjoner er for denne sårbare elevgruppen. Det andre grunnsynet forteller om hvilke behov elever trenger å få dekket og hvilke konsekvenser det har for elever om de ikke får behovene dekket. Funn fra tidligere forskning er inkludert i teorikapittelet for å senere kunne sammenlignes med mine funn. Det vil kunne muliggjøre drøfting av studiens validitet.

3 Metode

Gjeldende kapittel vil inkludere redegjørelser for metodiske valg som har blitt gjort i forbindelse med studien. Metodevalgene vil blant annet drøftes i lys av formålet til studien og dermed hvordan de formålstjenlig vil fungere til å svare på problemstillingen. Valgene vil også belyse ulike potensialer og begrensninger. Når man snakker om metode i forskningskontekst, dreier det seg om metoder for datainnsamling og analyse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 92). Kleven og Hjordemaal (2023, s. 10) bruker to definisjoner i forsøk på å forklare begrepet forskningsmetode:

1. Forskningsmetode er de framgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmål vi har stilt.

2. Forskningsmetode er de framgangsmåtene vi bruker for å få kunnskap.

En av grunnene til at det er viktig å forklare alle metodiske valg, handler om at det vil bidra til at man er transparent gjennom hele prosessen. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 25) kan man anerkjenne at en studie er transparent dersom alle valg og konsekvenser er synlige for leserne.

3.1 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

Innen forskning, skilles det ofte mellom kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. En slik inndeling er likevel upresis og det begrunnes blant annet i at man kan kombinere metodene. Kvantitativ tilnærming dreier seg om en metode som er godt egnet for å kunne kartlegge en mengde utvalg som er samlet fra en større gruppe med informanter. I kvantitativ forskning er det høy grad av forhåndsstrukturering fordi forskeren, har formulert spørsmålene og svaralternativene før informantene får de utdelt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 29-30).

Forskjellen på kvantitativ og kvalitativ forskning dreier seg i all hovedsak om graden av forhåndsstrukturering som forskeren gjør av datamaterialet. Kvalitative forskningsmetoder bærer med seg større grad av fleksibilitet og åpenhet. Forskeren kan undersøke ting som før kan ha vært uforutsett før informantmøtene og det er derfor mindre forhåndsstrukturering av datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). Jeg har valgt å gjennomføre kvalitativ forskningen fordi jeg ønsker å gi informantene muligheten til å dele egne perspektiver som kan styre utviklingen av kunnskap. Hvilken metode man bruker, bestemmes altså av kunnskapen man ønsker å utvikle (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30-31). Målet til kvalitative metoder dreier seg om å forstå handlingene til mennesker og skapelse av mening i det som for dem er en naturlig kontekst. Det dreier seg om å samle data i form av ord som er rettet mot å beskrive (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113).

3.1.1 Metodologisk perspektiv - fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming

Metodologi dreier seg om refleksjon og vurdering av tilnærmingene som blir brukt for å kunne skape mening om virkeligheten (Halvorsen, 2008, s. 298). I masteroppgaven brukes både fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Fenomenologi handler om å finne essensen av en opplevelse eller erfaring hos informantene (Postholm, 2020, s. 99). Årsaken til at jeg har valgt en slik analysemetode, handler om at jeg ønsker å skape mening av informantenes relevante opplevelser og erfaringer. Erfaringene til de tidligere elevene som har opplevd omsorgssvikt, har formet deres forståelse for hva barn som står i lignende situasjoner som de tidligere har stått i, nå kan trenge av bistand fra

lærerne sine. Refleksjoner fra intervju med en ansatt i barnevernet vil også tolkes med fenomenologisk tilnærming fordi informanten har erfarte opplevelser fra samarbeid med lærere med relevant utdannelse og ufaglærte lærervikarer. Årsaken til at det vil anvendes en slik tilnærming, handler om at meningsskapelsene og forståelsene som utvikles, da baserer seg på faktiske opplevelser.

Hermeneutisk tilnærming, handler om å forstå meningsperspektivene til menneskene som har uttrykt seg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Den hermeneutiske sirkelen dreier seg om en prosess som brukes i analyse av empiri der forskeren skal forsøke å skape forståelse og mening (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Jeg har intervjuet lærere med lærerutdannelse og ufaglærte lærervikarer med mål om å bruke en hermeneutisk tilnærming for å analysere deres forståelse og mening.

I masteroppgaven vil jeg som nevnt bruke både fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Informantkategorien som består av tidligere elever og informanten som er ansatt i barnevernstjenesten, vil gjennom semistrukturerte intervjuer få mulighet til å dele deres meninger og forståelser som er formet av deres tidligere opplevelser. Disse meningsforståelsene vil bli brukt som grunnlag for å gjennom fenomenologisk tilnærming, kunne skape mening rundt hva som skal til for at en lærer skal kunne hjelpe elever som opplever omsorgssvikt. Den nye kunnskapen vil jeg som forsker bruke for å analysere empiri hentet fra intervju med ulike lærere. Jeg vil bruke en hermeneutisk tilnærming for å analysere lærernes mening og forståelse av det som de tidligere elevene anerkjenner som viktig for å kunne hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i deres hjemmesituasjoner. Slik vil jeg kunne si noe om hvorvidt det er forskjell i lærernes kunnskaper som har vist seg å være viktig i dette arbeidet. Jeg vil også undersøke hvorvidt alle lærere har mulighet til å arbeide på en måte som den ansatte i barnevernet, og tidligere elever, anerkjenner som nødvendig for å kunne avdekke omsorgssvikt og hjelpe elever.

3.1.2 Intervju som kvalitativ forskningsmetode

Studien i masteroppgaven, er basert på intervju som kvalitativ forskningsmetode. Årsaken er at jeg ønsker å gjennomføre forskning som baserer seg på informantene sine egne refleksjoner og meninger. Intervju som kvalitativ forskningsmetode, går ut på å bruke ord eller språk til å innhente informasjon om virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Studiens forskningsmetode baserer seg på semistrukturerte intervjuer. Et typisk utgangspunkt for et slikt intervju, er at forskeren har klargjort forslag til tema og spørsmål, hvor spørsmålene ikke stilles i en bestemt rekkefølge. Målet er å forstå informantenes perspektiver (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene med strukturert retning, men som også var fleksibel. Jeg valgte derfor å ta utgangspunkt i semistrukturert intervjuguide fordi det ga mulighet for å legge opp til oppfølgingsspørsmål basert på det informantene fortalte (Postholm, 2020, s. 146). Det ga meg muligheten til å gjøre det som kvalitative forskningsmetoder er kjent for, nemlig å gi tilgang til menneskers livsverden og utvikle kunnskap om menneskers tanker, forestillinger, kunnskaper og erfaringer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78). Det er formålstjenlig for min masteroppgave da det vil gi meg innsikt i hvordan lærere kan hjelpe elever som opplever omsorgssvikt og hvorvidt ufaglærte lærervikarer har mulighet til å gjøre det.

3.2 Forskerrollen

3.2.1 Forforståelse

Ifølge Postholm (2020, s. 127), er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning, men at det såkalte «instrumentet» må beskrives for å sikre en transparent studie. Som forsker burde man legge frem sin subjektive og individuelle teori. Det innebærer teoretiske rammeverk, egne erfaringer, opplevelser, kunnskap, verdier og holdninger til det man forsker på. Det er også viktig å ha et eget bevisst forhold til ens egen forforståelse tidlig i forskningsprosessen fordi det vil kunne ha en påvirkning på analyse- og tolkningsprosessen (Postholm, 2020, s. 127). Forskeren bør redegjøre for hvilken informasjon som kommer direkte fra generering av data og hva som er forskerens egne analyser (Tjora, 2018, s. 83).

Som innledningsvis nevnt, har jeg selv opplevd et møte med en elev som opplevde omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon da jeg jobbet som ufaglært vikarlærer. For at studien skal kunne være transparent og problematisere refleksivitet, anser jeg det som nødvendig å få frem hvordan min tidligere rolle som ufaglært lærervikar kan ha hatt betydning for forskningsprosessen. Refleksivitet er et begrep som brukes for å beskrive en tilnærming som en forsker har, når vedkommende forsøker å tolke samspillet mellom egen rolle og ulike faktorer for forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49). Det at jeg har opplevd hvordan man kan føle seg rådvill som ufaglært vikarlærer i møte med barn som opplever omsorgssvikt, har uten tvil påvirket faktorer for forskningsprosessen. Nå har jeg snart fullført 5 år på lærerstudiet og jobbet både som tilkallingsvikar og hatt faste vikariater. Det har gjort at jeg nå har mer forståelse for at det kan være store ulikheter i ufaglærte og faglærte lærere sine måter å jobbe på fordi jeg nå tenker helt annerledes enn hva jeg gjorde før jeg startet på lærerutdannelsen. Det har også gjort at jeg har fått forståelse for hvordan man som tilkallingsvikar ofte opplever det som vanskelig å bli godt kjent med elevene, mens man som en mer tilstedeværende lærer over lengre tid, kan oppleve dette som mindre utfordrende. Det har påvirket faktorer i forskningsprosessen, som for eksempel valg av informanter, fordi jeg ønsket å undersøke hvorvidt det var mulig å konstatere disse forskjellene i møte med ufaglærte lærervikarer og faste lærere med relevant utdanning. Det har også påvirket mitt valg om å undersøke hvorvidt det har konsekvenser for den sårbare elevgruppen som opplever omsorgssvikt, at de møter ufaglærte lærervikarer.

Jeg sitter igjen med refleksjoner om at det først og fremst har vært gjennom spesialiseringen min innenfor sosialpedagogikk at jeg har fått kunnskap om omsorgssvikt og tverretattlig samarbeid med barnevernet. Jeg føler samtidig at den generelle elevsentrerte pedagogikken i studiet har gitt forståelse for teoretiske perspektiver som fremhever viktigheten av trygge relasjoner mellom lærere og elever og hvordan man som lærer kan bygge slike relasjoner. Holdningene og verdiene mine er formet av et ønske om at alle elever burde få den hjelpen de trenger for å kunne utvikle seg og leve gode liv. Mine erfaringer har gitt meg en forforståelse for at kanskje ikke alle lærere med lærerutdanning har grundige forståelser for omsorgssvikt, men at lærerutdanningen likevel forbereder mange lærere med kunnskap om andre viktige faktorer som kan føre til at lærere kan hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon.

Ifølge Postholm (2020, s. 127) er det viktig at jeg som forsker synliggjør min subjektivitet og teoretiske perspektiver for leserne. Da kan mine betraktninger forstås i lys av mitt subjektive og teoretiske ståsted. Til tross for at man ikke kan unngå at forforståelser vil påvirke analysene og tolkningene i en viss grad, har jeg forsøkt å opptre

på en så objektiv måte som mulig i analyseprosessen. Jeg ønsket å fremlegge en reell forståelse av situasjonen og gjorde det derfor klart for informanter at de ikke skulle svare på spørsmålene basert på hva de trodde jeg ønsket å høre. Jeg mener likevel at mine tidligere erfaringer er en styrke for meg som forsker. Min egen akademiske utvikling og erfaringer som vikarlærer, har gitt meg forståelse for at det er mange faktorer som kan påvirke hvilken støtte ulike lærere kan gi elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon.

3.3 Utvalg

Masteroppgavens forskningsområde har lagt føringer for valg av informanter til studien. Det er en økende lærermangel i hele landet, men det er likevel enkelte deler av landet som sliter mer med å rekruttere faglærte lærere enn andre. Det gjør at bestemte fylker og kommuner har et høyere antall ufaglærte lærervikarer i skolen (Iversen et al., 2023, s. 8). For at studien skulle kunne fremlegge et reelt bilde av konsekvenser det har for elever som tidligere har opplevd omsorgssvikt at de møter ufaglærte lærervikarer i skolen, valgte jeg å lete etter informanter i en del av landet med høy lærermangel. Det førte blant annet til at informanten fra barnevernet kunne dele flere opplevelser fra samarbeidet med både faglærte, faste lærere og ufaglærte lærere som har arbeidet både fast og som vikarlærer. Den geografiske begrensningen førte også til at en av de tidligere elevene som ble intervjuet, hadde en del erfaringer fra møter med ufaglærte lærervikarer. Hun bidro med refleksjoner rundt hvilke konsekvenser det hadde for henne.

Valget om å gjennomføre forskning på dette geografiske området gjorde også at det ble relativt lett å komme i kontakt med ufaglærte lærervikarer. Jeg har sammen med veileder reflektert rundt hvilke informantkategorier jeg burde komme i kontakt med for å kunne gi et grundig svar på problemstillingen. Det ble planlagt å intervju en lærer med lærerutdanning, selv om det først og fremst er problematikken rundt bruk av ufaglærte lærere jeg ønsket å fokusere på. Det var likevel relevant å inkludere empiri fra intervju med en faglært lærer som jobber fast i en klasse. Det muliggjorde sammenligning av likheter og ulikheter i hvordan de ulike lærergruppene kan hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon.

For å finne aktuelle informanter, gjorde jeg nytte av mitt eget nettverk som allerede var etablert. Årsaken var blant annet at det kan være utfordrende å få greie på hvilke voksne personer det er som har opplevd omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon da de gikk i skolen. Jeg tok kontakt med to bekjente som jeg visste hadde traumatiske hjemmeforhold da de gikk i skolen. Den faglærte læreren kjente jeg også fra før. De to ufaglærte lærervikarene kom jeg i kontakt med etter å ha nådd ut til to ulike skoler innenfor et bestemt geografisk område. Den ansatte fra barnevernstjenesten kontaktet jeg direkte. Jeg hadde ikke en tidligere relasjon til informanten, men visste at hun jobbet i barnevernstjenesten i det bestemte området.

I rekrutteringsprosessen satte jeg meg et mål om å så langt det lot seg gjøre, kun ta direkte kontakt med potensielle informanter. Årsaken er at jeg selv har reflektert rundt hvorvidt det å benytte et mellomledd utfordrer studiens ønske om å sikkert ivareta personopplysninger og sikre informantenes anonymitet. Det å ha bekjentskap til informanter, bærer med seg både fordeler og ulemper. Det er viktig å skape tillitsforhold til informanter for at de skal kunne føle seg komfortable. Det kan også være en fordel for forskeren å ha relasjoner til informantene fordi man skal formidle virkelighetsoppfatninger så nært forståelsene til informantene som mulig (Postholm, 2020, s. 161).

Jeg måtte samtidig være bevisst på at bekjentskap kan påvirke min mulighet til å opprettholde det som Repstad (2007, s. 39) omtaler som akademisk distanse. Han skriver at når man skal analysere empiri som er hentet fra forskning gjort i møte med bekjente, må man være bevisst på personlige forhold som kan hindre forskerens mulighet til å opprettholde distanse og upartiskhet. Wadel og Fuglestad (2014, s. 225-226) omtaler det å ha nødvendig distanse til forskningsfeltet, som analytisk distanse. De skriver videre at faglige perspektiver, teorier og begreper vil kunne bidra til analytisk distanse. Det er en av grunnene for at slike perspektiver, teorier og begreper har vært sentrale i analyse -og forskningsprosessen.

Etter å ha gjennomført intervjuene, måtte jeg vurdere hvorvidt det var nødvendig å intervju flere informanter. Jeg hadde samlet konkrete erfaringer, meninger og oversikt av kunnskaper som jeg anså som nok detaljerte for å kunne gjennomføre analyser. Jeg opplevde at utvalget ga meg relevant empiri for forskningstemaet. Det er ifølge Tjora (2021, s. 158), de viktigste argumentene for datametning. Malterud med flere (2015, s. 1754-1756) har skrevet om et begrep som jeg har oversatt til «informasjonsmakt». Her heter det at man i tillegg til datametning, må ha det som omtales som informasjonsmakt før man kan vedkjenne at man har samlet nok data til studien. Forfatterne har identifisert fem faktorer som kan vurdere hvilken informasjonsmakt man har med en bestemt mengde innsamlet data. Den første faktoren handler om hvorvidt antall informanter og størrelse på data er relatert til studiens mål. Den andre dreier seg om at man kan ha færre informanter i studien så lenge karakteristikene deres i form av erfaringer og kunnskaper, passer til det studien vil undersøke og at det samtidig er noe variasjon i karakteristikene til de ulike informantene. Informasjonsmakt dreier seg også om at mengden innsamlet data passer til studiens mengde av teori. Kvaliteten på dialog er viktig da tydelig kommunikasjon mellom forsker og informanter kan innebære at man behøver å intervju færre informanter. Den siste faktoren dreier seg om at mengden innsamlet data passer til prosjektets analysestrategi. Min egen vurdering konkluderte med at jeg hadde gjennomført en mengde intervjuer som passet til valgt analysestrategi da jeg opplevde det som mulig å sammenligne data på tvers av intervjuene. I tillegg til å møte kravet til den siste faktoren, mente jeg at mengden innsamlet data også korresponderte med de fire første faktorene. Av den grunn, opplevde jeg at det ikke var nødvendig å gjennomføre flere intervjuer.

3.3.1 Presentasjon av informanter

I arbeidet med å samle inn data, intervjuet jeg seks informanter fra tre ulike informantkategorier. Den første gruppen med informanter, besto av tidligere elever som nå er voksne. Jeg har valgt å gi informantene de fiktive navnene «Eline» og «Sara». Informantene opplevde ulike former for omsorgssvikt da de gikk i barneskolen. Så vidt jeg vet, har informantene ingen kjennskap til hverandres opplevelser med omsorgssvikt og vokste opp med en slik avstand fra hverandre at det er liten sannsynlighet for at de hadde en etablert relasjon da de gikk på barneskolen. Det er derfor sikret at rekruttering gjennom mitt sosiale nettverk ikke førte til at Eline og Sara utgjør en gruppe med informanter som har lite variasjon av erfaringer og synspunkter. Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 43) fører det å rekruttere gjennom sosiale nettverk med seg en fare for å gå glipp av variasjon innenfor gruppen som informantene tilhører.

Den andre informantkategorien, inkluderer bare en person. Det er en ansatt i barnevernstjenesten som jeg har valgt å presentere som «Turid». Hun jobber som nevnt i en del av landet med et høyt antall ufaglærte lærere i skolen. Den siste informantkategorien, består av lærere med ulike erfaringer og akademisk bakgrunn.

Informanten «Karin» har jobbet i skolen mellom 20 og 25 år og har lærerutdannelse som har kvalifisert henne til å jobbe i en lektorstilling. Informanten «Ingrid» har jobbet i skolen i rundt et halvt år med en fulltidsstilling på et fast trinn. Ingrid har ingen relevant høyere utdannelse. Den siste informanten i gruppen jobber også som ufaglært lærer i skolen. Informanten har jeg valgt å kalle «Karoline» og hun har i løpet av det siste halvannet året jobbet som tilkallingsvikar i mange ulike klasser på barneskolen. Karoline fullførte videregående rett før hun begynte å jobbe i skolen og har ingen relevant, pedagogisk utdannelse.

Vedlegg 1-3 er tabeller som systematisk informerer om alle informantene. De fiktive navnene er inkludert sammen med utdypende bakgrunnsinformasjon og erfaringer som informantene har delt. Bakgrunnsinformasjonen er inkludert for å synliggjøre faktorer som har avgjort hvorvidt informantene kunne ansees aktuelle kandidater og for å bevisstgjøre faktorer som kan ha påvirket forskningsresultater.

3.4 Forskningsprosessen

3.4.1 Tillatelse

For å sikre at alle etiske beslutninger rundt samtykke, risikovurdering og personopplysninger skjedde på riktig måte, sendte jeg inn søknad til Sikt som inkluderte informasjon om forskningsplanen. Det var en nødvendighet for å kunne få tillatelse til å gjennomføre forskningen, men det ble også en sikkerhet for meg som forsker. Etter å ha mottatt informasjon om at Sikt hadde godkjent forskningsplanen (vedlegg 4), kunne jeg ta utgangspunkt i en plan som hadde godkjente, etiske beslutningene rundt samtykke, risikovurdering og ivaretagelse av personopplysninger. I søknaden ble det informert om at personopplysninger ville behandles varsomt og lagres på en tjeneste som anerkjennes som sikker. Jeg redegjorde formålet til forskningen og inkluderte informasjonsskriv om samtykke og intervjuguide.

Etter å ha kontaktet potensielle informanter og gitt dem en forståelse for formålet med forskningen, mottok de informasjonsskriv (vedlegg 5, 6 og 7). Jeg informerte om at de kunne lese gjennom informasjonsskrivet før de bestemte seg for om de ville delta i studien. Det gjorde jeg for å sikre at de hadde fått nødvendig informasjon om forskningsprosessen, deres rettigheter som informanter i studien, ivaretagelse av personopplysninger og en rekke annen nødvendig informasjon før de eventuelt valgte å gi sitt samtykke. Jeg tok med kopi av informasjonsskrivet til hvert intervju og informantene fikk mulighet til å lese gjennom skrevet en gang til før de tok avgjørelsen om å signere. I informasjonsskrivet kom det frem at informantene hadde rett til å trekke seg fra studien når som helst uten å grunngi årsak for dette. Dette var noe som jeg også gjentok i starten av møtene med informantene.

3.4.2 Intervjuguide

For å kunne dekke de områdene som problemstillingen og forskningsspørsmålene omhandler, bør man ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 122), utforme spørsmål i en intervjuguide før intervjuene. I forkant av intervjuene valgte jeg ut temaer som jeg ønsket å samle informasjon om for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Åpne spørsmål basert på disse temaene ble inkludert i intervjuguiden (vedlegg 8, 9 og 10). Spørsmålene gjorde det mulig for informantene å utdype som de selv ønsket. Jeg ønsket å skrive intervjuguiden for å minske

sannsynligheten for at jeg ubevisst stilte ledende spørsmål. Premisser eller andre føringer kan nemlig styre informantenes svar (Gleiss & Sæther, 2021, s. 84).

Jeg gjennomførte som nevnt en form for semistrukturerte intervjuer. Det ga meg mulighet til å gjøre det som Gleiss og Sæther (2021, s. 84) nevner som en av fordelene med semistrukturerte intervjuer. Jeg kunne forfølge uventede svar gjennom å stille oppfølgingsspørsmål som blant annet ba informantene om å utdype det de hadde delt i intervjuene. Det ble stilt spørsmål som ga meg nødvendige oppklaringer og jeg trengte ikke å ha oversikt over alle tema som kunne bli aktuelle i intervjuene før de ble gjennomført. Det passet godt til min studie med fenomenologiske tilnærminger som søker etter å forstå informantenes virkelighetsoppfatninger som er skapt av opplevelsene deres.

3.4.3 Gjennomføring av intervju

I starten av møtene med informanter, spurte jeg om tillatelse til å ta lydopptak av intervjuene. Jeg informerte om at lydopptaket ville bli slettet så fort jeg hadde transkribert intervjuet. Dette ga alle informantene samtykke til. Jeg ga dem deretter informasjon om studien, hvordan jeg ville arbeide med innsamlet empiri og hvordan jeg ville sikre anonymisering av data. Ifølge Tjora (2021, s. 131) er det forskeren som lager rammene for hvordan intervjuene foregår. For forskeren er intervjuet godt planlagt, mens for de fleste informanter, er det en uvant situasjon. Det er derfor viktig å sørge for at informanter føler seg komfortable. Jeg valgte å gjennomføre intervjuene på steder som var rolige og private. Årsaken var at avslappede intervjuer ville kunne bidra til at informantene ble komfortable med å snakke åpent om personlige erfaringer og tenke høyt med digresjoner (Tjora, 2021, s. 132).

Intervjuguiden ble fulgt i den grad at jeg underveis i intervjuene stilte spørsmålene jeg hadde forberedt og dette ble til dels gjort i den rekkefølgen de var skrevet i. Noen av spørsmålene hadde informantene allerede svart på i svar som ble gitt til tidligere spørsmål. Jeg unngikk da å stille de bestemte spørsmålene. Noen av rekkefølgene ble også endret fordi temaene som ble snakket om underveis i samtalen, endret seg raskt. Jeg oppdaget kjapt at fleksibilitet var viktig. Semistrukturerte intervjuer gir rom for at forskeren kan følge opp temaer som deltakeren drar inn i samtalen, til tross for at forskeren ikke har vært forberedt på at temaene ville bli aktuelle i samtalen (Postholm, 2020, s. 146). Det gjorde at jeg kunne stille oppfølgings- og oppklaringsspørsmål når det var nødvendig. Noen var planlagt i intervjuguiden, andre spørsmål ønsket jeg å stille etter å ha hørt om informantenes tanker og erfaringer.

3.5 Analyseprosessen

Tjora (2021, s. 216) definerer det å gi lesere muligheten til å få økt kunnskap om forskningstemaet uten å selv måtte gjennomgå alt av innsamlet datamateriale, som målet til kvalitativ forskning. Bakgrunnen for kvalitative analysemetoder er først og fremst å sortere data for å gjøre materialet forståelig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Ifølge Anker (2020, s. 20), finnes det ikke bare en bestemt fremgangsmåte for analysing av kvalitative data. Det viktigste er å tenke og reflektere godt over materialet. For at det skal være mulig, må analysen gjøres håndterbar. Prosessen kan derfor deles opp i ulike faser som det vil informeres mer om i delkapittel 3.5.2.

3.5.1 Transkribering

Det å transkribere kan forstås som det første steget i en systematisk analyseprosess. Det dreier seg om å tilrettelegge opptak av intervjuer for analyser (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Omgjøringen av muntlige utsagn fra intervjuene til skriftlig tekst var en lang prosess, men det ga meg mulighet til å grundig ivareta informantenes uttalelser. Det lettet også analysearbeidet fordi det muliggjorde enklere sammenligning av hva de ulike informantene hadde sagt. Valg av transkriberingsmetode ble påvirket av momenter som hensyn til anonymisering og det faktum at småord som «hm» og «eh» kan være indikasjon på informantens usikkerhet eller behov for å tenke før de delte. Et slikt behov kan informanter for eksempel føle på som resultat av å bli stilt et spørsmål om noe de mangler kunnskap om (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). Jeg transkriberte derfor i en form som var delvis ordrett. Den var ikke fullstendig ordrett ettersom jeg ønsket å hindre synliggjøring av dialekter for å sikre informantenes anonymitet gjennom å skrive alt i bokmålsform. Transkriberingen inkluderte likevel alle uttalelser fra både meg som intervjuer og informantene. Det valget tok jeg for å muliggjøre analysering av alle erfaringene og kunnskapene til informantene i tillegg til min egen påvirkning av forskningsresultatet.

Når jeg gjennomførte transkriberingen, brukte jeg øretelefoner og lyttet på opptaket etter at jeg hadde senket dets hastighet. Det ble gjort for å sikre at jeg fikk med meg alt som ble sagt slik at det kunne inkluderes i transkriberingen som analysen har tatt utgangspunkt i. Før jeg slettet lydopptakene, leste jeg gjennom de transkriberte tekstene mens jeg lyttet til intervjuene en gang til. Jeg ville sikre at jeg hadde skrevet ned alt som hadde blitt sagt og at jeg ikke hadde skrevet ned noe som jeg først hadde feilhørt. Det å være nøye i transkriberingsprosessen anså jeg som viktig da det ifølge Riessman (2008, sitert Postholm & Jacobsen, 2018, s. 162) er slik at det foregår dype analyser i denne prosessen.

3.5.2 Analysestrategi

Analysefase 1 skjer under innsamling av data ved at man samler de første inntrykkene. Underveis i intervjuene, analyserte jeg både bevisst og ubevisst. Fordi jeg prøvde å holde fokuset på det som informantene delte, gikk jeg gjennom kognitive prosesser som handlet om å tolke og forstå det som ble sagt. Jeg tenkte også over hvordan det som ble sagt kunne sammenlignes med sitatene jeg allerede hadde samlet fra andre informanter. Underveis i intervjuene analyserte jeg for å kunne forstå hvilke oppfølgingsspørsmål som var nødvendig å stille og hvorfor. I neste analysefase jobber man mer systematisk gjennom å velge ut materialet man vil jobbe med gjennom koding og kategorisering. Den tredje fasen handler om å lete etter mønstre og spenninger i arbeidet med kategoriene. I den siste fasen trekker man aktivt inn ulike perspektiver. Her må man drøfte empiriske funn med og gjennom oppgavens teoretiske perspektiver (Anker, 2020, s. 20). Da dette er en studie med fenomenologiske og hermeneutiske tilnærminger, vil den også drøfte gjennom innsamlede meningsforståelser.

Valg av analysestrategi påvirkes av den typen empiri man har samlet inn og hvilke perspektiver man baserer seg på (Anker, 2020, s. 40). For å kunne svare på problemstillingen min, anså jeg det som viktig å først undersøke hva som trenges av kunnskap for at lærere skal kunne hjelpe elever som opplever omsorgssvikt og hvilke konsekvenser eventuelle mangler på kunnskap har for disse elevene. Det er grunnen til at jeg valgte en fenomenologisk analysestrategi. Utgangspunktet for fenomenologiske studier er at informantens opplevelser er det som gjenspeiler virkeligheten (Befring, 2020, s. 93). En fenomenologisk analyse kan gjennomføres etter en modell med flere

trinn. Først skiller man ut meningsbærende enheter i de ulike intervjuene, en såkalt mikroanalyse (Befring, 2020, s. 98). Slik ble det etter hvert mulig for meg å formulere noen generelle erfaringer og opplevelser fra tidligere elever som har opplevd omsorgssvikt samt fra en ansatt i barnevernet. Dette førte til meningsutviklinger som kunne brukes til å analysere i hvilken grad ulike lærere har den kompetansen som meninger basert på erfaringer og opplevelser, fremhever som viktige. Meningsutviklingene ble også brukt for å si noe om konsekvenser det har for elever som opplever omsorgssvikt dersom lærerne ikke har bestemt kunnskap. De ulike meningene ble også drøftet med utgangspunkt i teoretiske perspektiver.

Analysen har også vært tematisk. Slike tematiske analyser dreier seg om at forskeren fokuserer på det selve innholdet i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). I mitt forskningsarbeid, fikk det som informantene hadde sagt under datainnsamlingen, en viktig rolle. Temaene ble videreført og fikk en sentral rolle i analysearbeidet videre. Den tematiske analysen kan gjenkjennes som en analyse som presenteres innenfor hermeneutisk fenomenologi. Denne tematiske analysen gjennomføres ved at forskeren først arbeider i en prosess der livserfaringer analyseres. Man dekker meningsinnhold og analyserer videre for å finne ut av hvilke uttalelser som gir uttrykk for meningen som har blitt beskrevet. (Van Manen, 2016, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 161-162). Dette gjorde jeg i analysen av intervju med lærere. Det ble tatt utgangspunkt i meningsskapelsene fra de tidligere analysene av livserfaringer.

3.5.3 Koding og kategorisering

Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 173) er koding en analyseringsmåte som kan være hjelpsom for å bli bedre kjent med innsamlet data. Jeg delte opp intervjuene i mindre enheter som ble gitt en kode. Det er et ord eller en setning som beskriver noe om en bestemt del av datamaterialet og kan tolkes som en merkelapp eller betegnelse som knyttes til datamaterialet. En slik analysemetode er hjelpsom fordi man da kan starte arbeidet med å sette ord på hva datamaterialet omhandler. Det gir mulighet for videre organisering av innsamlet data gjennom å sortere kodene i grupper. Fordelene ved å arbeide slik handler blant annet om at det forenkler data til kortere koder. Man kan også tydeliggjøre i hvilken grad de ulike delene bidrar til å svare på problemstillingen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174).

Før jeg startet med kodingen, gjennomførte jeg en induktiv gjennomgang av det innsamlede datamaterialet. Det ble etterfulgt av at jeg startet prosessen med empirinære kodinger av data fra intervjuene med de tidligere elevene og en ansatt i barnevernet. En slik induktiv metode for koding dreier seg om at forskeren starter med et åpent utgangspunkt og vektlegger kodingen og kategoriseringen basert på det som legges merke til i dataen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Det gjorde jeg for å skape en generell forståelse og oversikt over innholdet. Slik kunne jeg gjennomføre kodingen basert på det informantene hadde delt. «Symptomer på omsorgssvikt» og «ønske om å bli sett», «manglende oppfølging» er eksempler på noen slike koder. Det neste jeg gjorde, var å skape kategorier som jeg kunne sortere de ulike kodene innenfor. Det gjorde det mulig å sette ord på hva datamaterialet handler om og trekke frem det mest relevante. Eksempler på kategorier var «nødvendig kunnskap om omsorgssvikt», «se eleven», «tilstedeværelse», «kunnskap om tverretattlig samarbeid». Disse ble videre kategorier i hovedkategorier som «avdekkingsmuligheter», «handlingskompetanse» og «tillitrelasjonens rolle».

Det neste steget i kode- og kategoriseringsprosessen, var å gjennomføre åpen koding av data hentet fra intervjuene med de ulike lærerne. Åpen koding innebærer at man forholder seg til innsamlet data med åpent sinn. Datamaterialet blir studert, sammenlignet, navngitt og kategorisert i hovedkategorier og underkategorier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 146). Forskjellen på denne metoden for koding og den empirinære kodingsprosessen er at jeg ikke skulle forsøke å kode erfaringer som skapte mening, men heller studere hvilke kunnskaper de ulike lærerne har og hvilke begrensinger de har i sitt arbeid. Da kunne jeg også sammenligne det de ulike lærerne hadde delt.

Etter å ha gjennomført empirinær og åpen koding, startet jeg prosessen med aksial koding. Det handler om å se sammenhenger mellom de ulike kategoriene og deres underkategorier. Det skjer gjennom at forskeren undersøker hvorfor kategorien dukket opp, hva det fører til og hvorfor (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 148). Når fenomenet for eksempel var «varierende muligheter for å skape tillitsfulle relasjoner», viste en av årsakene seg å være inngripende forhold som at faste lærere hadde «kontinuerlig tilstedeværelse med elever», mens en vikarlærer hadde «lite arbeid med samme elevgrupper over lengre tid».

Det siste steget i analyseprosessen var selektiv koding. Det er en kodingsfase der forskeren kan gi et helhetlig svar på prosjektets problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 151). Her inkluderer man alle kategoriene for å svare på hva alt handler om. Kjerne kategorier skapt med utgangspunkt i tidligere elevers meningsforståelse ble for eksempel sammenlignet med kjerne kategoriene fra intervju med lærere. Det ble blant annet gjort for å kunne si noe om hvorvidt noen lærere uttrykte noe som ble nevnt av de tidligere elevene. Gjennom konstante sammenligninger av kategorier og deres egenskaper, kan man som forsker trekke frem likheter og variasjoner i datamaterialet. Det gir mulighet for å skape grundige beskrivelser og tolkninger av funn som er relevante for å svare på problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 151).

3.6 Forskningsetiske overveielser

Det er viktig at forskeren følger etiske retningslinjer både før og under hele forskningsforløpet (Postholm, 2020, s. 145). Den godkjente søknaden til Sikt inkluderte som nevnt mange av premisene for hvordan forskningen ville foregå. Alle forskere må overholde forskningsetiske forpliktelser overfor blant annet forskningsdeltakere og samfunnet generelt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). For å sikre at jeg i min forskerrolle også fulgte alle disse forpliktelsene, har jeg fulgt de forskningsetiske retningslinjene for samfunnskap og humaniora fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).

Ifølge NESH (2021) er det å gi informasjon til deltakerne og basere seg på gitt samtykke, en hovedregel som forskere skal arbeide etter. Som nevnt i delkapittel 3.4.1, sendte jeg informasjonsskriv som var godkjent av Sikt til alle potensielle informanter i rekrutteringsprosessen. NESH (2021) informerer også om at «mennesker med redusert eller manglende evne til samtykke har særlig krav på beskyttelse og at barn som inngår i eller deltar i forskning, har særlig krav på beskyttelse». For å kunne si noe om hva som er viktige kunnskaper hos lærere for å kunne hjelpe en sårbar elevgruppe, ønsket jeg å forstå hva slike elever selv har opplevd og erfart. Det ble spesielt viktig da jeg er enig i det som NESH (2021) skriver om at barns stemme er viktig i forskning. Av flere grunner, ville jeg likevel ikke ta kontakt med elever. Jeg mener det ville vært uetisk av en forsker å møte et barn med det som kan oppleves som krav fra en ukjent om å snakke om noe som kan være veldig vondt for barnet å snakke om. Det å få samtykke fra

omsorgspersoner til elever ville potensielt vært vanskelig med tanke på at studien ønsker å få en oppfattelse av erfaringer knyttet til omsorgssvikt påført av omsorgspersoner. Det er heller ikke sikkert at barnet selv ville forstått hva studien handlet om og de ville derfor kunne mangle evne til å gi et informert samtykke. På grunn av alt dette, valgte jeg å intervju informanter som nå er voksne, men som opplevde omsorgssvikt da de gikk i barneskolen. Informantene kunne på en indirekte måte gjøre barns stemme hørt ved at de delte opplevelser fra tiden de selv var barn. De er også voksne nok til å kunne lese og forstå det som de valgte å gi sitt samtykke til og de kunne forstå studiens hensikt.

«Forskere har ansvar for å klargjøre grenser, forventninger og krav knyttet til rollen som forsker overfor forskningsdeltakere» (NESH, 2021). Som nevnt, hadde jeg bekjentskap til flere av deltakerne før intervjuene ble holdt. Jeg gjorde en del overveielser som forsker for å sikre at dette ikke skulle påvirke profesjonaliteten og uavhengigheten. I informasjonsskrivet ble det også informert om at det ikke hadde noen påvirkning på vår relasjon dersom de ønsket å trekke seg fra studien. NESH (2021) sine retningslinjer om konfidensialitet og taushetsplikt samt lagring og deling av forskningsmateriale har også blitt fulgt. Jeg har behandlet data konfidensielt og har overholdt taushetsplikten. Forskningsdata og materiale har blitt lagret på fillagringstjenesten NICE-1 som Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (u.å.) har vurdert som sikker til å håndtere data som krever økt sikkerhet.

3.7 Kvalitetssikringer

Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 201) er det vanlig å vurdere kvaliteten på forskning gjennom reflektering rundt reliabilitet og validitet. Reliabilitet betyr pålitelighet og brukes for å vurdere forskningsprosessens kvalitet. Validitet kan oversettes til gyldighet og forteller om datamateriales kvalitet, samt fortolkninger og konklusjoner som forskeren har gjort. Begrepene er i utgangspunktet utviklet som tradisjon i kvantitativ forskning, ikke kvalitativ forskning. Årsaken er at man i kvalitativ forskning ikke har bestemt seg for hva man skal måle på forhånd (Halvorsen, 2008, s. 72). Begge begrepene brukes likevel i forsøk på å skape kriterier for det som kan anerkjennes som god forskning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202).

3.7.1 Reliabilitet fra en kvantitativ tradisjon og konsistens

For å øke reliabiliteten, er det nødvendig å begrunne alle valg som har blitt gjort gjennom hele forskningsprosessen. Som nevnt i metodekapittelet, kan en studie anerkjennes som transparent når alle valg og konsekvenser er synlige for leserne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 25). Jeg har gjennom de ulike kapitlene, og spesielt i metodekapittelet, prøvd å øke reliabiliteten til studien gjennom å beskrive bakgrunnen for alle valg og hvordan jeg har gått frem i gjennomføringen av valgene.

For å styrke studiens pålitelighet, er det ifølge Tjora (2021, s. 263), viktig å gjøre relevante koblinger mellom analyse, empiri og teori. Det er også nødvendig å gjennomføre grundig redegjørelse for disse koblingene. For å kunne mestre det, har jeg redegjort for hvordan studien har konkludert med ulike funn og hvilken teori og tidligere forskning det er som har spilt en rolle i analysen. Definisjonen av reliabilitet som jeg har tatt utgangspunkt i, stammer som nevnt fra tradisjon i kvantitativ forskning. Jeg har likevel inkludert de nevnte refleksjonene for å sette ord på hvordan jeg har tolket kvaliteten til forskningen min. Kvalitativ forskning har tradisjon for å være opptatt av studiens konsistens, heller enn reliabilitet. Det kan for eksempel sikres ved at andre forskere får anledning til å gjenta undersøkelsen (Halvorsen, 2008, s. 73). Jeg tolker det

slik at mitt mål om å gjøre studien transparent, har resultert i at det vil være mulig for andre forskere å gjenta undersøkelsen. I forsøk på å grunngi alle valg, har studien også gitt retningslinjer på hvordan forskningen har blitt gjennomført. Det tolker jeg som å ha gitt andre forskere mulighet til å følge de samme metodene.

3.7.2 Validitet i kvalitativ forskning

Studiens gyldighet bestemmes av hvorvidt funnene belyser det studien har som mål å finne ut av. Det dreier seg også om sammenhengen mellom forskningsresultater og hvordan data har blitt tolket (Tjora, 2021, s. 260). Validiteten i kvalitativ forskning kan ifølge Halvorsen (2008, s. 72) sikres gjennom at forskeren er saklig og pålitelig i metodebruk for innsamling og analyse av data.

Jeg valgte å gjennomføre kvalitative forskningsintervju for å kunne stille åpne spørsmål til informantene. Da ble det mulig for dem å utdype om egne erfaringer og opplevelser som kunne brukes for å skape mening. Disse meningsforståelsene ble viktige for å kunne analysere hvilken type hjelp ulike lærere har mulighet til å gi elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon. En viktig kilde til gyldighet i en studie er at forskningen har like funn som i tidligere forskning og i etablert teori (Tjora, 2021, s. 263). Det viste seg å bli reelt i min studie da funnene poengterer at det er viktig for lærere å ha kunnskap om mye av det samme som teorikapittelet avdekket.

3.7.3 Studiens overførbarhet

I kvalitativ forskning er det ifølge Halvorsen (2008, s. 72) tradisjon for å spørre om resultatene er overførbare heller enn generaliserbare. Konseptuell generalisering dreier seg om å framstille funn som kan gjelde for mer enn bare den empirien som ligger til grunn i prosjektet (Tjora, 2021, s. 271). Hvorvidt resultatene til en studie er overførbare, dreier seg om funnene kan gjelde andre situasjoner eller steder (Halvorsen, 2008, s. 72). På dette området, anser jeg studien min for å ha både svakheter og styrker. Studien har samlet data i en del av landet som har en økende lærermangel og et høyt antall ufaglærte lærervikarer i skolen. Av den grunn, vil nok ikke alle funn være like interessante for andre deler av landet. Hvorvidt funn er overførbart til andre situasjoner, mener jeg man kan tolke ulikt basert på sted og situasjon man forsker i. Funn knyttet til bruk av ufaglærte lærervikarer vil ikke være overførbare til annen forskning rundt støtten som gis fra skoler til elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon, om skolene har lite bruk av ufaglærte lærervikarer.

Jeg mener likevel at studien har en grad av overførbarhet. Funnene kan overføres til andre situasjoner eller steder fordi de sier noe generelt om hvilke lærerkunnskaper som er viktige for å hjelpe elever som opplever omsorgssvikt. Det er noe som jeg mener kan være nyttig informasjon for alle lærere og skoler, uavhengig av hvorvidt lærerne er ufaglærte lærervikarer eller ikke. Studien tar for seg meningsskapelse rundt viktige kunnskaper for å kunne hjelpe elever som opplever omsorgssvikt. Funn fra intervju med en ansatt i barnevernet og tidligere elever som opplevde omsorgssvikt da de gikk i skolen, forteller hvilke generelle lærerkunnskaper som trenges for å hjelpe slike elever. Det kan ha nytteverdi for mange lærere fordi det kan gi en viss forståelse for hva det er viktig å ha kunnskap om for å kunne hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon.

3.8 Studiens mulige svakheter

Før forskningsprosessen startet, hadde jeg allerede etablert bekjentskap til flere av informantene. Bekjentskap til informanter, kan anses som en svakhet ved studien ettersom det som nevnt kan påvirke forskerens mulighet til å skape analytisk distanse og man kan få personlige interesser i det som skjer i feltet (Repstad, 2014, s. 39). En styrkende faktor er at det som kan anerkjennes som en svakhet, også kan være en fordel ettersom relasjonen kan oppleves som en trygghet for informantene (Repstad, 2014, s. 82).

I forbindelse med neste kapittel og funnene som studien vil legge frem, er det viktig å nevne at studien kan være farget av meg som forsker. Intervjuføringer, valg av kategorier, valg av sitat som trekkes frem som relevante for studien, analyse og tolkninger, er gjort av meg. Jeg vil forsøke å presentere funn så objektivt som mulig og ikke la mine egne meninger farge forskningsresultatet.

4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet, vil jeg presentere og analysere empiri som jeg har samlet fra de seks semistrukturerte intervjuene jeg har gjennomført. Jeg har som nevnt gjennomført to intervjuer med tidligere elever som oppleve omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon da de gikk på barneskolen, en ansatt i barnevernet, en lærer som har lærerutdanning og som jobber fast på et trinn og to ufaglærte lærervikarer. Funnene vil presenteres og analyseres for at studien skal kunne komme frem til funn som svarer på følgende problemstilling: «Hvilke eventuelle konsekvenser har bruk av ufaglærte lærervikarer for elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon?».

Jeg har som nevnt brukt koder for å kategorisere datamaterialet. Det ble gjort for å systematisk kunne analysere data. De kategoriseringsbolkene som metodekapitlet informerte om, er temabolker som også har inspirert inndelingene av delkapitlene. Det er gjort for at analysen skal ha empirinære inndelinger som fremhever funn fra datainnsamlingen. Temabolkene er høyst relevante for studien da kategoriseringsprosessen gjorde det mulig å sortere og peke ut hvilke deler av empirien som er relevant for masteroppgaven. Direkte sitat vil trekkes frem slik de ble sagt av informantene og vil videre bli fortolket. Enkelte tolkninger vil også brukes i etterfølgende delkapitler for å gi grunnlag til analyse av andre sitater. Det vil gjøres fordi fenomenologisk tilnærming til datamaterialet samlet fra intervju med tidligere elever og en ansatt i barnevernet, har hatt som mål å gi grunnlag for videre hermeneutiske tilnærminger til empiri samlet fra intervju med lærere.

Det vil også drøftes hvorvidt studiens resultater samsvarer med teori og tidligere forskning. Teori vil tidvis også bli brukt i dette kapitlet for å tydeliggjøre bakgrunnen for tolkninger.

Et annet mål for studien, er at funnene skal kunne svare på følgende forskningsspørsmål:

1. Hva mener tidligere elever som opplevde omsorgssvikt da de gikk i barneskolen at lærere bør gjøre for å hjelpe elever som nå står i lignende situasjoner?
2. Basert på deres erfaringer, hva mener ansatte i barnevernet det er viktig at lærere har kunnskap om for at de skulle kunne delta i et godt tverretattlig samarbeid med barnevernet?
3. Hvilke kunnskaper og erfaringer har faglærte lærere om det å hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon, og i hvilken grad stemmer dette overens med det tidligere elever som oppleve omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon og det ansatte i barnevernet anser som viktige kunnskaper for å hjelpe slike elever?
4. Hvilke kunnskaper og erfaringer har ufaglærte lærervikarer om det å hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon og i hvilken grad stemmer dette overens med det tidligere elever som oppleve omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon og det ansatte i barnevernet anser som viktige kunnskaper for å hjelpe slike elever?
5. Hvilken forskjell utgjør det at barn som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon møter faste lærere over lengre tid heller enn lærervikarer som er sammen med elevene i korte perioder?

4.1 Behov for hjelp

Kategorien «behov for hjelp» ble skapt gjennom induktiv metode for koding. Det innebærer at forskeren starter med et åpent utgangspunkt og vektlegger koding og kategorisering basert på det man legger merke til (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Både Eline og Sara opplevde omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon. De har ulike opplevelser, men har begge hatt en barndom preget av vanskelige forhold.

4.1.1 Erfarte former for omsorgssvikt og manglende behov

Eline fortalte om følgende erfaringer fra omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon fra den tiden hun gikk på barneskolen:

Jeg hadde en forelder som var syk og en forelder som ble syk av å være sammen med denne syke personen. Det ble da slik at vi ungene ble nedprioritert i form av at ja.. vi fikk lite oppfølging.

Jeg vil si at det var omsorgssvikt i form av at.. De har sikkert brydd seg, men det føltes aldri slik ut. Det var slik omsorgssvikt. Det var aldri den typen omsorg og støtten som en forelder burde gi. De var ikke tilgjengelig.

Etter lang tid kontaktet mamma barnevernet fordi pappa utøvde vold mot meg.

Sara fortalte om følgende erfaringer fra omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon fra den tiden hun gikk på barneskolen:

Pappa har vært alkoholiker [...] og heller enn at mamma dro fra han, så sto vi alle i det liksom.

[...] det er det jeg syntes var skummelt. Jeg har vært redd for han og syntes synd i han.

[...] det har jo ikke alltid vært trygt hjemme. Jeg brukte å tenke «er pappa drita når jeg kommer hjem fra skolen?» [...] og pappa var jo.. voldelig [...] og mamma valgte jo på en måte og ikke gjøre noe med det heller. Det var aldri slik at hun ringte politiet eller noe slik.

Vi hadde jo nesten aldri såne ting som man trenger på skolen, liksom. Spesielt til turer, men mamma og pappa hadde jo ikke penger eller jobb så ja..

Basert på det som Eline og Sara delte, kan det tyde på at de begge opplevde flere ulike former for omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon da de gikk på barneskolen. Begge hadde hjem som på et tidspunkt var preget av fysisk mishandling. Det å bli utsatt for vold i eget hjem av en omsorgsperson som har en oppgave om å verne, fører til at barn opplever verden som svært utrygg (Dyb & Stensland, 2016, s. 48). Både Sara og Eline har fortalt at mødrene deres av ulike grunner heller ikke beskyttet dem i tilstrekkelig grad. Eline sin mor forsøkte først å bedre situasjonen etter faren hadde utøvd vold mot Eline etter en lang periode med vedvarende omsorgssvikt i hjemmet. Ifølge Sara, beskyttet ikke moren barna fra omsorgssvikten i noen grad. Med en fenomenologisk tilnærming til datamaterialet kan man skape meningsforståelse som stemmer overens med det Dyb og Stensland (2016, s. 48) har skrevet om at vold som utøves av omsorgspersoner, svekker barns trygghetsfølelse. Sara har som vist ovenfor, selv forklart hvordan hun hadde en svekket trygghetsfølelse som resultat av frykt og usikkerhet for hva som ventet hjemme etter skoletid. Om man ser dette funnet i lys av Maslow (1943) sin behovspyramide, kan man tolke det slik at Eline og Sara ikke fikk dekket det grunnleggende behovet trygghet. De manglet opplevelser av beskyttelse og sikkerhet, og det er nødvendig for å få dekket behovet for trygghet (Maslow, 1943, s. 9).

Det som kan være litt vanskeligere å tolke, er hvilke former for omsorgssvikt de andre opplevelsene kan kategoriseres som. Barndommen til Eline og Sara tolker jeg som å ha vært preget av flere ulike former for omsorgssvikt. Utsagnene er hentet fra svar på

spørsmål om hvorvidt de opplevde omsorgssvikt da de gikk på barneskolen og svar på oppfølgingsspørsmål om av hva det var som skjedde hjemme. Det vil si at informantene selv mener at de har opplevd traumer som de erkjenner som omsorgssvikt og at jeg gjennom en fenomenologisk tilnærming da også kan tolke deres opplevelser som måter et barn kan oppleve omsorgssvikt på i sin hjemmesituasjon. Jeg tolker det slik at både Eline og Sara opplevde omsorgssvikt i form av psykisk mishandling. Barn kan anerkjennes som å bli utsatt for psykiske overgrep dersom handlingene til omsorgspersoner sine får vedvarende negativ påvirkning på barnas psykiske helse. Det skjer ofte når omsorgspersoner har psykiske helseproblemer og/eller rusproblemer. (Killén, 2009, s. 41). Eline befant seg i et hjem preget av psykisk sykdom hvor hennes mor også ble syk som konsekvens av farens psykiske vold som han utøvde mens han også var psykisk syk. Barnas behov ble dermed ikke prioritert. Sara bodde i et hjem preget av rusmiddelproblemer og farens alkoholmisbruk fikk konsekvenser for barna. Faren til Sara kan tolkes som å ha utøvd psykisk mishandling mot henne, fordi farens rusproblemer påvirket Sara sin psykiske helse i den grad at hun levde med bekymring og frykt over hva som ville møte henne når hun kom hjem.

Det kan også tolkes som at både Eline og Sara opplevde vanskjøtsel. Killén (2009, s. 34) har skrevet at vanskjøtsel skjer når omsorgspersoner forsømmer eller ikke ivaretar barns behov. Eline fortalte om at barna hjemme ikke fikk oppfølging eller den type omsorg og støtte som hun mener foreldre bør gi. Det stemmer overens med det som Myhre (2016, s. 177) har skrevet om at vanskjøtsel kan foregå i situasjoner der omsorgspersoner ikke gir barn tilstrekkelig oppfølging. Foreldrene var ikke tilgjengelige, og hun slet med å kunne tro at de faktisk var glade i barna sine. Det å oppleve kjærlighet er nødvendig for at barn skal kunne få dekket det som ifølge Maslow (1943, s. 9) er et grunnleggende sosiale behov. Sara kan tolkes som å ha vært offer for følelsesmessig vanskjøtsel ettersom hennes følelsesmessige behov for å føle seg trygg, ikke ble møtt.

Gjennom en fenomenologisk tilnærming til Sara sine opplevelser av å mangle materielle ting som var nødvendig i skolen, kan man også trekke frem meningsskapelser. Det var belastende for Sara og svekket hennes selvfølelse fordi hun opplevde at hun skilte seg ut fordi hun manglet bestemte materielle ting. Hvorvidt hun opplevde at andre barn så hvordan hun skilte seg ut, er usikkert. Det er likevel grunnlag for å si at hun sto i fare for å ikke få dekket behovet for anerkjennelse som Maslow (1943, s. 9) mener er et grunnleggende behov og som handler om selvfølelse og status.

Med grunnlag i de fenomenologiske tilnærmingene til sitat hentet fra intervju med Sara og Eline, har det allerede blitt hentet frem en rekke ulike meningsskapelser. Disse meningsskapelsene har gitt grunnlag for analyser med funn som forteller at både Sara og Eline manglet flere behov som Maslow (1943) anerkjenner som grunnleggende behov. Som tidligere nevnt, kan omsorgssvikt komme i flere ulike former (Killén, 2009, s. 34). Det er derfor ikke mulig å si at de erfarte meningsskapelsene kan fortelle oss at alle barn som har opplevd omsorgssvikt har manglet de samme grunnleggende behovene. Det kan vi for eksempel se i funnene ved at Sara har uttrykt svekket følelse og frykt for egen status, mens Eline ikke nevnte noe om det. Studien kan likevel konkludere med at det er en fare for at barn som opplever omsorgssvikt i hjemmesituasjonen sin, kan mangle opptil flere grunnleggende behov. Ifølge Maslow (1943, s. 9) er dette urovekkende fordi mennesker som resultat av å mangle grunnleggende behov, hindres i å utvikle seg og nå sitt potensial. Teorien og funnene kan derfor fortelle oss at alle lærere bør ha kunnskap om ulike grunnleggende behov. Det trengs både for å kunne hjelpe elever med å få dekket grunnleggende behov og for at lærere skal være bevisst på hvilke konsekvenser

det har dersom de ikke gjør det. Både Sara og Eline uttrykte hvordan de mener at lærere burde hjelpe elever som opplever lignende situasjoner, og dette vil de neste delkapitlene utdype mer om.

4.2. Læreres forståelse av ivaretagelse gjennom anerkjennelse

Sara nevnte følgende om hvordan lærerne hjalp henne i å minske betydningen som foreldrenes svake økonomi og arbeidsledighet hadde for henne som elev:

Vi hadde jo aldri turutstyr eller sånne klær som var nødvendig når det kanskje var litt kaldt ute og det er jo masse turer på barneskolen. Da hadde vi en sånn kjeller på skolen der det var masse turutstyr. Det var jo for alle selvfølgelig, men for meg var det viktig. For meg var det viktig å være på lik linje med andre og å ikke skille meg ut. Jeg ville jo ikke si til lærerne at jeg manglet noe, så noen hjalp meg ikke med det og da kom jeg enten uten eller så droppet jeg skolen. Jeg tror kanskje noen av lærerne visste at mamma og pappa ikke hadde penger og derfor gjorde så jeg fikk låne ting.

Jeg tror at det er viktig at lærere på en måte ser hver enkelt elev og det er sikkert vanskelig i store klasser, men man må ta seg tid til så enkle ting som «jaa.. går det bra med deg?», «Går det bra hjemme?». Altså sånne ting liksom og bare får en forståelse for hvordan elevene har det. Jeg husker det var veldig flaut at mamma og pappa ikke jobbet. Det verste jeg visste etter ferier var når lærere spurte sånn «hva har dere gjort i ferien?» høyt i klassen også sitter man for eksempel i en hestesko også sier alle liksom «nei, jeg har vært i Tyrkia», «nei, jeg har vært i Sverige» og jeg måtte si «nei, jeg har nå bare vært hjemme». Det var veldig, veldig ubehagelig. Jeg husker når vi begynte på ungdomsskolen. Da hadde vi bli-kjent-runde og jeg vet da faen hvorfor det egentlig var et tema, men vi skulle snakke om hva foreldrene våre gjorde. Da hadde jo alle foreldre som var sykepleiere, fiskere, leger eller uansett, mens jeg var den eneste som måtte si «mine jobber ikke».

Fra sitatene er det ganske tydelig at Sara opplevde følger av materiell vanskjøtsel og foreldrenes arbeidsledighet som veldig sårt og svekkende for egen selvfølelse. Hun var redd for at det skulle påvirke hennes status blant de andre barna. Med en fenomenologisk tilnærming, kan man altså trekke frem at det å ha kunnskap om elevers hjemmesituasjon, selv uten en fullstendig forståelse for alt som skjer hjemme, er viktig. Det tydeliggjøres i Sara sitt utsagn om at det fikk konsekvenser for henne dersom lærerne ikke visste at de måtte legge opp til at hun kunne få låne utstyr fra skolen. Mange lærere har naturligvis ikke mulighet til å bli kjent med hver enkelt elev dersom de møter mange ulike elever. Det kan man forstå fra sitatet som er hentet fra intervju med den ufaglærte lærervikaren Karoline:

Det å kunne tilrettelegge ting og sånt hadde jo vært mye lettere med mer kunnskap om hver enkelt elev, men det blir jo veldig mange elever til slutt når man jobber med så mange forskjellige elever som man gjerne gjør når man er vikar.

Er man en lærer som kjenner elevene og har tatt seg tid og har mulighet til å skape gode relasjoner, vil man som Sara nevner, lettere kunne vite hvilke elever som trenger at skolen strekker til der foreldrene ikke kan møte skolens krav om utstyr. Det stemmer også overens med det Øverlien (2015, s. 139) har skrevet om at man kan kommentere og diskutere ting som handler om normale rutiner i hverdagen gjennom hverdagslige samtaler med elever.

Erfaringene til Sara, kan fortelle oss noe viktig om hvilke muligheter alle lærere har når det kommer til å ta hensyn til faktorer som kan være sårbare og som dreier seg om foreldres ulike situasjoner. Selv uten mulighet til å bli kjent med alle elever, kan lærere unngå at omsorgssvikt eller også andre sårbare situasjoner som familier kan befinne seg i, får større betydning for barnet enn det behøver. Funnet viser at lærere bør gi indirekte støtte. Til tross for at man ikke gjennomfører handlinger med mål om å bedre situasjonen til en bestemt elev, kan man gjennom indirekte støtte, hjelpe elever. Det å

unngå handlinger som øker synligheten av noe som kan være sårbart, kan også gjøre ting bedre for elever. Lærere trenger forståelse for hva blant annet omsorgssvikt i form av vanskjøtsel kan innebære og hvor vanlig det er. Ifølge Killén (2009, s. 34), er vanskjøtsel den vanligste formen for omsorgssvikt. Det er derfor svært viktig å ikke behandle en elevgruppe på en slik måte at man antar at alle for eksempel har foreldre som jobber, har økonomi til å ta barna med på reiser eller forutsetninger til å aktivisere barna sine.

Det å skulle avdekke hvorvidt alle lærerne som ble intervjuet har forståelse for hvordan man kan unngå at enkelte elever skiller seg ut basert på sårbare faktorer, er vanskelig. Jeg stilte mange åpne spørsmål til lærerne og de fikk mulighet til å blant annet svare på hvordan man kan sikre ivaretagelse av alle elever. Det å svare på slike åpne spørsmål, innebærer da også et hav av svarmuligheter. Studien kan belyse hvorvidt de ulike lærerne poengterer den bestemte tematikken som noe av det viktigste av hvordan man ivaretar alle elever. Etersom spørsmålene var åpne, kan jeg likevel ikke konstatere at de som ikke nevnte noe om det, ikke hadde kunnskap om det. Jeg kunne heller ikke stille førende spørsmål som oppfordret til å reflektere rundt den bestemte tematikken, da det ville ført til at jeg hadde påvirket forskningsresultatene. Det er likevel interessant å poengtere at den ufaglærte læreren Ingrid påpekte det motsatte som meningsskapelsen som er basert på Sara sine erfaringer, dreier seg om. På spørsmål om hvordan man kan ivareta alle elever når man ikke vet noe om hvorvidt noen opplever omsorgssvikt, svarte Ingrid følgende:

Kartlegging, tenker jeg [...] jeg tror det finnes kartlegginger som man kan gjøre dersom man er redd for at det skal være noe eller man har en bekymring.

Det kan altså forstås som at Ingrid mener at man kan ivareta gjennom å grave etter informasjon om hvordan elever har det hjemme. Som Sara selv har sagt, ville hun ikke skille seg ut og ville ikke fortelle om sine behov til læreren. Her kommer det tydelig frem at det å være direkte, ikke alltid er den beste løsningen. Indirekte støtte og pedagogikk, kan også være virksomt. Med en forståelse for muliggjørelse av ivaretagelse av alle elever som Ingrid foreslår, må lærere først avdekke før de kan hjelpe elever å blant annet få dekket behovet om anerkjennelse. Etter å ha fått spørsmål om hvilke behov en elev som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon kan trenge å få dekket på skolen, svarer Karin som er fast lærer med lærerutdanning, følgende:

Det kommer jo an på hva de har vært utsatt for [...] de vil jo beskytte foreldrene sine. Det er ikke til å unngå [...]

Gjennom en hermeneutisk tilnærming, viser det seg altså at de to lærerne har ulike forståelser for hvordan man kan ivareta elever og hvilke muligheter man har for å dekke deres manglende, grunnleggende behov. Karin har i motsetning til Ingrid, uttrykt at barn vil kunne beskytte foreldrene sine og forteller dermed at det ikke er sikkert at man kan klare å avdekke omsorgssvikt gjennom for eksempel kartlegging. Hun har også forståelse for funnet som studien allerede har poengtert, nemlig at man kan mangle forskjellige behov basert på hva man har opplevd. Jeg kan som nevnt ikke analysere hvorvidt Ingrid har samme forståelse, men basert på det som Sara har erfart, er Ingrid sin forståelse rettet mot et fokus som ikke vil kunne hjelpe elever som Sara til å få dekket behovet for anerkjennelse. Hun har et fokus rettet på at kartlegging vil gi forståelse for hvordan alle elever har det hjemme, heller enn at man opptre på en måte hvor man unngår at hjemmeforhold som er vanskelig å avdekke, svekker elevers følelse av anerkjennelse.

4.3 Tolkning av mulig årsak for ulikheter i lærernes kunnskaper

For å forstå årsaken til de nevnte funnene fra analyse av lærernes uttalelser, kan følgende sitat hentet fra intervju med Turid som jobber i barnevernet, anses som å være interessant:

Unger kan gå i måned etter måned og ikke ha det bra, men de ufaglærte greier ikke å ta det opp. De har ikke den kompetansen [...] det jeg har opplevd, er at det faktisk er disse som man jo også kaller for lærere som ofte bare gjør ting som de tror hjelper elevene uten at de egentlig har noen kunnskaper om det [...] jeg tenker at de rett og slett kanskje er så vant med å ikke vite hvordan ting skal gjøres i sin egen jobb at de derfor bare gjør alt på egenhånd eller det de tror er rett. Andre lærere som har mer erfaring og fagkompetanse opplever jeg som å ha et mye sterkere ønske om å få råd og veiledning.

Gjennom en fenomenologisk tilnærming til Turid sitt utsagn, kan man forstå et interessant perspektiv. Det kan gi mening til hvorfor Ingrid har et ønske om å kartlegge hjemmesituasjonen til elevene hun har ansvar for. Ifølge Turid, har hun opplevd at vikarlærere som Ingrid, jobber med et mentalt kompass som bare er styrt av personen selv og uten noen relevante erfaringer eller opplæring. Det kan også trekkes frem som å stemme overens med lærervikarenes egne erfaringer. Karoline fortalte følgende:

Jeg vet jo at det er lett å komme inn i skolen som lærervikar. Iallfall slik jeg har merket det. Alt man gjør, er jo bare ting man selv lærer underveis [...]

Uten noen erfaringer eller veiledning, baserer vikarlærere seg altså på egen fornuft. Det er ikke bare gjeldende for hvordan ufaglærte vikarlærere forsøker å ivareta elever gjennom å dekke sosiale behov. Funnet vil også brukes som tolkningsgrunnlag for flere ulike forskjeller som studien belyser. De ufaglærte lærerne er så vant til å måtte føle seg trygge fordi de rett og slett ikke har noe annet valg. Som Karoline har nevnt, blir de ikke tilbudt noen form for opplæring. All utvikling av egen profesjonsutøvelse, skjer underveis i arbeidet. Dette får til slutt konsekvenser for elevene når lærerne ikke har nødvendig kunnskap. Dersom de for eksempel ikke har kunnskap om bestemte former for omsorgssvikt og de ulike symptomene som kan indikere disse, vil det være vanskelig å avdekke omsorgsvikten (Killén, 2009, s. 34).

Det at lærere føler seg så trygge i egne vurderinger, har for eksempel ført til at Ingrid har tatt på seg en oppgave som tilhører noen andre. Som vist i et sitat i forrige delkapittel, ville hun i forsøk på å ivareta alle elever, gjennomføre kartlegginger av deres hjemmesituasjoner. Lærere skal ikke samle bevismaterialer eller starte egen utredning for å sikre alle detaljer. Det er barnevernet eller politiet sitt ansvar (Øverlien, 2015, s. 65). Den fenomenologiske analysen av Turid sine egne erfaringer har altså skapt en meningsforståelse for årsaken til funn av ulikheter i intervju med faglærte og ufaglærte lærere. Turid sine erfaringer stemmer overens med funn fra intervju med lærere. De ble blant annet stilt spørsmål om hvorvidt de føler seg trygge i å hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon.

Ingrid svarte:

Jeg tror at jeg er litt slik som en person kanskje, at jeg ser det. Jeg tror det varierer fra person til person, men at det er noe jeg nok får til [...] jeg ser veldig etter og prøver og se den enkelte. Kanskje litt mer enn andre gjør.

Karoline svarte:

Ja, egentlig.

Karin svarte:

Nei, jeg syns... nei. Ja.. tja.. Det kommer jo an på hva det er. Samtidig syns jeg kanskje det at man skulle fått mer kompetanse i det, ja [...] det er jo erfaring og diskutering og snakking med kollegaer som er viktig og som kanskje gjør meg trygg [...]

Fra sitatene kommer det altså frem at Turid sin påstand, stemmer. De med minst erfaring, føler seg mest trygge. Gjennom å basere seg på meningsforståelsen basert på Turid sine erfaringer, kan grunnen tolkes som å være at de ufaglærte lærerne er vant til å måtte stole på seg selv og stå alene. De har ikke forstått nødvendigheten av å tilegne seg kunnskap. Det de mangler og som vil bli brukt som bakgrunn for å forklare flere funn fra studien, gjenspeiles i Turid sitt følgende sitat:

[...] vi opplever at det de (ufaglærte lærervikarer) blant annet mangler, er kunnskap om nødvendigheten med å tilegne seg kunnskap.

4.4 Opplevde erfaringer med ufaglærte lærervikarer

Som tidligere nevnt, har studien et mål om å skape et bilde av hvordan bruk av ufaglærte lærervikarer påvirker graden av hjelp og støtte som skolen gir elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon. For å kunne si noe om dette, har jeg valgt å undersøke hvordan Eline som faktisk møtte mange slike lærere samtidig som hun opplevde omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon, opplevde støtten hun fikk fra skolen. Jeg har også undersøkt hvordan en ansatt i barnevernet har opplevd det å samarbeide med slike lærere.

4.4.1 Eleverfaringer med ufaglærte lærervikarer

Eline fortalte følgende om hvordan hun opplevde lærersituasjonen da hun gikk på barneskolen:

Vi hadde vikarer hele tiden. Eh.. vi hadde kanskje.. det lengste jeg hadde en kontaktlærer som sto i det var kanskje et halvt år. Resten var bare vikar på vikar på vikar. Ja.. og da blir det jo deretter også. Det var jo rett og slett ungdommer som ofte nettopp var ferdig på videregående.

Da jeg spurte oppfølgingsspørsmål om hun kunne forklare mer om en typisk vikar som hun nevnte at de ofte møtte i skolen, svarte hun følgende:

Ungdommer som bare kom dit og som hadde fått et ark klasket i handa med hva vi skulle gjøre eller så ble det satt på film, sant. [...] vi løy om hva vi het. Sånn som man gjør fordi det er artig med vikar. Så på film i tre kvarter. Ferdig. Vi hadde for eksempel heller ingen oppfølging på om vi gjorde leksene.

Eline opplevde altså en høy bruk av ufaglærte lærervikarer og mye skifter av lærere. Det var ofte lærere som ikke hadde annen utdannelse enn videregående opplæring. Hun forteller om det som kan tolkes for konsekvenser for alle elever, uavhengig av hjemmesituasjon. Elevene så ofte på film som konsekvens av at det ble satt inn vikarlærere. Som Eline forteller, ble heller ikke leksene fulgt opp. Da jeg spurte oppfølgingsspørsmål rundt hvorvidt hun brukte å gjøre leksene, svarte hun kjapt «nei» Som nevnt, handler vanskjøtsel om å forsømme barns behov (Killén, 2009, s. 34). Det at barns behov om å få hjelp til skolearbeid ikke blir møtt av omsorgspersoner, kan naturligvis lettere oppdages om leksene blir sjekket. Om det ikke blir gjort, tolker jeg det som at barn som opplever det samme som Eline gjorde, står i fare for å ikke ha samme muligheter til å få oppleve mestring og akademisk utvikling som andre barn. Som Raundalen og Schultz (2016, s. 23) har skrevet, er det viktig at skolen møter de forutsetningene for læring som barn som har opplevd omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon, faktisk har i skolen.

Med en fenomenologisk tilnærming til Eline sine opplevde erfaringer, tolker jeg det som at mange barn står i fare for å ikke få tilstrekkelig læringsutbytte med høy bruk av ufaglærte lærervikarer og mange skifter av lærere. Det vil være spesielt vanskelig for skolen å tilby elever et læringsutbytte dersom de ikke får tilstrekkelig støtte hjemmefra til å få gjort leksene. Ifølge Kvaran (2018, s. 250-251), trenger barnevernstjenesten bistand fra blant annet skolen for å kunne dokumentere og samle viktig informasjon om barn og familier som står i sårbare situasjoner. Når leksene ikke blir sjekket og lærere ikke engang vet de ekte navnene på elevene de har ansvar for, vil det naturligvis være vanskelig å kunne dokumentere noe som helst om elevene.

Da jeg spurte Eline om hvordan hun følte seg ivaretatt av de lærerne hun møtte, svarte hun:

Jeg ble ikke ivaretatt. Ingen gjorde noe [...] jeg føler iallfall ikke at de gjorde det jeg mener lærere skal.

Da jeg svarte med et oppfølgingsspørsmål om hva hun mener at lærerne burde gjort, svarte hun:

Jeg var ukonsentrert i timene [...] de manglet faste, trygge ansatte og forståelse for det som skjer i alle klasser. I alle klasser er det iallfall et barn som trenger å bli sett. Som har ting hjemme som ikke bestandig vises på klær eller matpakke. Det å se de og vite hvordan man skal gå frem.

Da jeg igjen stilte et oppfølgingsspørsmål om hva hun tenkte på når hun sa «å gå frem», svarte Eline:

Jeg trengte at lærerne visste hvilke spørsmål de burde stilt og hvilke oppfølgingsspørsmål de burde stilt når det kommer en stikker eller kommentar. For eksempel når jeg sa «vi har aldri middag hjemme». Ingen reagerte. De burde visst hvilket oppfølgingsspørsmål de burde stilt. Alle skal jo ha middag hjemme og man kan ikke bare overse det.

Eline sine erfarte opplevelser, forteller oss hvordan hun opplevde at de ufaglærte vikarlærerne ikke gjorde nok for at hun skulle føle seg sett og få hjelp. Ut fra en fenomenologisk tilnærming, kan vi forstå at det er nødvendig at alle lærere har kunnskap om hvordan man kan avdekke. Det stemmer overens med det Killén (2009, s. 34) har skrevet om at det er lettere å avdekke når man vet hva man skal være bevisst på. Selv om man som nevnt ikke skal gjennomføre grundige granskinger eller kartlegginger (Øverlien, 2015, s. 65), poengterer Eline sine refleksjoner hvor viktig det er at lærere er oppmerksomme på alle forhold som kan gi grunnlag for bekymringsmeldinger til barnevernet. Ut fra det hun forteller, kan vi se at det er nødvendig med lærere som møter elevene over lengre tid. Barn vil kunne utvikle en tilknytningsrelasjon til andre mennesker som de etter hvert opplever tillit til gjennom å tilbringe tid med dem (Brandtvæg et al., 2013). Eline savnet ansatte hun kunne føle seg trygg på, men som også visste hvilke spørsmål som burde bli stilt. Hun trengte noen med kunnskap om hvordan man har mulighet til å avdekke omsorgssvikt, se alle elever og ha mulighet til å forstå hvilke observasjoner eller kommentarer fra elever som burde vekke bekymring og hva man skal gjøre med denne bekymringen.

4.4.2 En ansatt i barnevernet sine erfaringer med ufaglærte lærervikarer

Som tidligere nevnt, har Turid som arbeider i barnevernstjenesten, hatt flere samarbeid med ufaglærte lærervikarer. Hennes oppfatning er som nevnt at de får lite veiledning samtidig som de ofte er unge, har lite livserfaring og ikke har relevant utdanning. Tidligere analyser reflekterte hvordan det kommer frem at ufaglærte lærere ofte ikke har

noe annet valg enn å måtte stole fullt og helt på egen dømmekraft. I tillegg til dette, delte Turid følgende erfaringer fra arbeid med ufaglærte lærervikarar:

Vi har opplevd at det har kommet bekymringsmeldinger og når man da skal ringe og få disse utdypet, så er ikke læreren der lenger og da er det vanskelig. Noen ganger har skolen da kontaktet noen assistenter som har vært i klassen, men det er jo ikke helt heldig å ikke få de faktiske refleksjonene og heller ikke det langsiktige perspektivet. Det blir heller slik «kanskje han så det ...». Det er kjempeviktig at lærerne dokumenterer, uansett hvor lenge de er der. Både for oss, men også for lærere som kommer etter. Tenker de «her er det noe riv, ruskende galt», så har man likevel ingenting om det ikke står noen ting, noe sted.

Turid har altså opplevd at det har vært vanskelig å få tak i lærerne i etterkant og at barnevernet derfor ikke har fått samlet viktig informasjon fra lærerne som faktisk har vært bekymret. Det er svekkende for barnevernets arbeid fordi de trenger hjelp fra skolen for at barna skal få nødvendig oppfølging og støtte (Kvaran, 2018, s. 250-251). Hun forteller også at lærere må ha forståelse for viktigheten med å dokumentere. Det vil naturligvis være vanskelig å kunne forstå dette når ufaglærte vikarlærere som nevnt mangler veiledning fra skolen for å blant annet kunne kompensere for manglende utdanning.

Turid fortalte videre:

Vi har jo oppdaget at unger har gått i måned etter måned og ikke hatt det bra, men kun hatt ufaglærte lærere som ikke greier å ta det opp. En grunn til det er at der ikke er noen som blir nok kjent med elevene og kan oppdage det over tid før det kommer noen andre som kanskje er der like kort. Den andre tingen handler om kompetanse [...].

Her kan vi gjennom en fenomenologisk tilnærming til de faktiske opplevelsene til Turid, tolke det som at mange skifter av lærere, oppleves som et hinder i barnevernets arbeid fordi de ikke får tilstrekkelig informasjon. Ifølge Øverlien (2015, s. 140), har lærere mulighet til å avdekke bekymringsfulle situasjoner gjennom blant annet observasjoner i hverdagen over lengre tid. Det stemmer overens med det Turid forteller. Fordi lærerne ikke har mulighet til å observere elever over lengre tid, vekkes det heller ikke noen bekymring.

De fenomenologiske tilnærmingene som har blitt inkludert så langt, gav grobunn for videre kode - og kategoriseringsprosess og fokus i de neste delkapitlene. Alle faktorene som Eline har nevnt at hun trengte for å føle seg ivaretatt, ble gjort om til koder. Kodene ble deretter brukt for å sortere datamaterialet fra intervju med lærerne for å muliggjøre hermeneutisk tolkning av hvilke kunnskaper lærerne har om de nevnte faktorene og hvilke muligheter de har til å møte alle behovene. Sitat hentet fra intervju med en ansatt i barnevernet, vil brukes for å reflektere rundt funnene, meningsskapelsene og læreres forståelse av disse.

4.5 Avdekkingsmuligheter

Ifølge Killén (2009, s. 34), kan omsorgssvikt avdekkes gjennom kunnskap om de bestemte formene det kan foregå på og forståelse for hvordan ulike symptomer kan utspille seg. Han har videre skrevet at det kan være vanskelig å avdekke dersom fysiske behov blir møtt, mens at man lettere kan oppdage ernæringsmessig, fysisk og materiell vanskjøtsel dersom man vet hva man skal være bevisst på. Sara har som nevnt reflektert rundt hvordan lærerne hadde mulighet til å legge merke til at hun opplevde materiell vanskjøtsel gjennom at hun manglet mye nødvendig utstyr til skolen. Hun har i tillegg fortalt om andre symptomer på omsorgssvikt som hun i etterkant har undret seg om hvorfor lærerne ikke reagerte på:

[...] jeg hadde veldig, veldig masse vondt i magen på barneskolen og jeg tror det handlet om alt stresset som skjedde hjemme [...] de burde undersøkt litt mer rundt det [...] man må jo alltid si fra til læreren dersom man har vondt i magen, liksom. De burde tenkt «okay.. hun kommer og har vondt i magen hver dag eller tre dager i uken. Hva er det som skjer, liksom?»

Eline har fortalt om følgende symptomer hun opplevde som følge av omsorgssvikt da hun gikk i barneskolen og som hun følte at lærerne burde reagert på:

Jeg husker at jeg forsov meg veldig mye i en periode for ingen hjemme passet på at jeg våknet til skolen. Noen ganger hadde vi så mange ulike vikarer så ofte at de ikke visste at det var vanlig for meg, men de andre vikarene.. [...] jeg ville spurt meg selv «hvorfor forsover denne ungen seg hver dag eller mange ganger i uken?»

Eline og Sara forteller begge om symptomer på omsorgssvikt som i enkelttilfeller ikke er bekymringsvekkende. Myhre (2016, s. 172) mener at symptomer må sees i et helhetsperspektiv som man må ha kunnskap om for å kunne gjenkjenne. Det kommer også frem fra sitatene at elever bør møte lærere som er tilstedeværende over lengre tid. Da kan man, som de tidligere elevene selv har uttrykt, kanskje lettere spørre seg selv om hvorfor det som kan være vanlig for et barn å oppleve en gang iblant, skjer opptil flere ganger i uken.

Alle som er ansatt i skolen har oppmerksomhetsplikt og opplysningsplikt, noe som innebærer at de ansatte er pålagt å være årvåkne på bestemte forhold som barnevernet bør få innsikt i (Opplæringsloven, 1998, §15-3). Killén (2009, s. 34) har som nevnt i teorikapittelet skrevet at man må ha kunnskap om de ulike formene for omsorgssvikt og forstå hvordan ulike symptomer kan utspille seg for å kunne avdekke. Som Sara og Eline fortalte, er det også viktig at lærere legger merke til symptomer som i enkelttilfeller ikke trenger å vekke noen bekymring, men som bør være grunnlag til bekymring når det oppstår hyppigere. Som Turid har informert om i følgende sitat, er barnevernet også avhengig av at lærere er årvåkne på faktorer som gir grunnlag til bekymring for elevers hjemmesituasjoner:

[...] lærere vil jo kunne se hvordan barna er i hverdagen. Om de kommer tidsnok på skolen, og om de ikke kommer på skolen, får de da beskjed om hva det gjelder eller er det grunn til bekymring?

Gjennom en fenomenologisk tilnærming til datamaterialet er det tolket frem en meningsskapelse om at elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon trenger lærere som har forståelse for ulike symptomer og mulighet til å oppdage hyppigheten det fremkommer. Graden lærere har mulighet til det, varierer. Karin fortalte følgende da hun svarte på spørsmål om hvordan hun arbeider for å ivareta og se alle elevene:

Det skulle jeg gjerne hatt mer kunnskap om, men ja.. man blir jo mer som en omsorgsperson rundt elevene. Spesielt om man er litt bekymret for små eller store ting. Tar mer vare på dem, beskytter de, men samtidig mer på med spørsmål. Du leter etter tegn. Ja.. tar liksom den eleven mer under vingene [...] det er vel kanskje ofte tegn rundt kanskje lekser eller mat [...] sånn at da trekker du gjerne den eleven litt til side eller du gjør jo først litt notater på hvor ofte [...].

Her kommer det frem at Karin forstår viktigheten at å tilegne seg mer kunnskap, samtidig som hun også nevner mye som de tidligere elevene skulle ønske at deres lærere gjorde. Hun vet at hun må være til stede og gjøre det som Eline omtalte som å «se elevene». Hun har mulighet til å være rundt elevene og oppdage ting over tid.

Da Ingrid ble stilt samme spørsmål, svarte hun:

Jeg kan jo forklare litt fra da jeg kom til skolen [...] jeg kan jo fortelle om et eksempel med en elev jeg har som utagerte [...] så jeg vet ikke så mye om prosessen. Bare det jeg har vært med på.

Her kommer det frem at Ingrid også har mulighet til å bli med på prosessen over tid. Hun hadde vært i en fast klasse og kunne informere mye om en elev, til tross for at hun gjorde sånn som Turid fra barnevernstjenesten nevnte som typisk for vikarlærere. Hun søker ikke etter mer kunnskap. Selv om hun innrømmer at hun ikke vet så mye om prosessen hun deltok i, så tilegnet hun seg kunnskap først underveis i prosessen.

Karoline svarte følgende:

Si at jeg er i en klasse i en hel uke. Jo lengre ut i uka man kommer, så blir det etter hvert veldig mye lettere å komme å snakke til meg desto oftere jeg er der. Er jeg da for eksempel borte i to uker fra den klassen og er på et annet trinn eller litt annerledes klasse, så ja.. Så blir det ikke helt det samme. Det blir ofte sånn at de rekker opp hånden i klasserommet også sier de sånn «Nei, jeg vil ikke snakke med deg. Jeg vil snakke med hun andre», for eksempel. Så det er generelt vanskeligere å komme innpå klassene.

Karoline påpeker at det er mye lettere for elever å føle seg komfortable med henne når hun har vært med de en stund. Det stemmer overens med det Øverlien (2015, s. 140) har sagt om at det vil være lettere å avdekke i hverdagslige samtaler når lærere er med elevene over lengre tid ettersom det er en forutsetning at deltakerne har en relasjon som er sterkt preget at tillit som må bygges steg for steg. Det at elever møter mange ulike lærere, kan derfor ansees som å være en hindring for elever som kanskje kunne åpnet opp om urovekkende situasjoner i samtaler med lærere de følger seg trygg på.

En annen ting som kommer frem fra sitatet er at Karoline som ikke jobber i en fast klasse, ikke har mulighet til å gjøre det som både Eline og Sara har omtalt som å «se elevene». Hun har ikke mulighet til å oppdage ting over lengre tid da hun verken har mulighet til å bli godt kjent med elevene eller til å oppdage uregelmessigheter eller bekymringsverdige utviklinger hos barn over tid. Det kan også tolkes som om at hun ikke har kunnskap om nødvendigheten med hverdagslige samtaler da hun fortalte at det var mye lettere for elevene å komme bort til henne, heller enn at hun også tok initiativ til slike samtaler. Om elever møter mange ulike lærere med samme grad av kompetanse som Karoline, vil det altså være vanskelig for skolen å kunne hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon. Det er Eline sin historie et bevis på. Da Eline nevnte begrepet «se elevene», spurte jeg et oppfølgingsspørsmål om hva hun mente med det. Da svarte hun:

Det at lærere har et ekstra lite øye.. at de er mer oppmerksomme [...] det kunne ikke vises på klær eller på matpakke, men det at jeg ofte kom for sent eller.. ukonsentrert i timene. De spurte ikke «hvorfors er hun ukonsentrert?». Jeg føler at jeg bare fløyt fremover [...] jeg føler selv at jeg var ganske kontaktsøkende. Hadde noen bare strekt ut en hånd til meg, så hadde nok nesten alt kommet frem. Det var det som skjedde først på videregående. Da var det en lærer som så meg.

Fra sitatet kommer det frem at Eline ikke opplevde at lærerne mestret å «se elevene». Det at mange ufaglærte vikarlærere ikke har mulighet til å holde et ekstra øye med elever over tid, kan altså få samme konsekvenser for dem som det fikk for Eline. Alle lærere som møter elever, uansett hvilken bakgrunn de har, bør ifølge Øverlien (2015, s. 139-140), føre diskusjoner og kommentere ting i hverdagslige samtaler med elever fordi det kan føre til avdekking gjennom at man snakker om tanker rundt deres relasjoner og hjemmemiljø. Det skjedde ikke med Eline og hun måtte derfor leve i et hjem preget av flere former for omsorgssvikt frem til hun gikk på videregående og hun endelig fikk en lærer som gjorde det hun lenge hadde manglet. Med grunnlag i Maslows behovspyramide og de behovene som masteroppgaven allerede har konstatert at Eline ikke fikk dekket,

kan man tolke det slik at Eline ikke fikk nå sitt potensial før hun startet på videregående. Hun gikk i mange år glipp av potensiell utvikling fordi dette først kan skje når man har dekket grunnleggende behov (Maslow, 1943, s. 19). Som nevnt i teoridelen, har Verdens Helseorganisasjon definert det å oppleve omsorgssvikt som svært skadelig for helsen og utviklingen til barn og unge. Det kan blant annet føre til en rekke ulike psykiske og/eller fysiske helseproblemer (Krus et al., 2002, s. 69-70). Om lærere ikke mestrer å avdekke at elever befinner i hjemmesituasjoner preget av omsorgssvikt, øker man derfor også sannsynligheten for at omsorgssvikten skader elevenes helse og utvikling.

4.6 Handlingskompetanse

Som nevnt i teorikapittelet, påpeker litteratur at det kreves handling når en elev sin hjemmesituasjon hindrer for læring og utvikling. For at det skal være mulig å hjelpe elever etter at man har oppdaget situasjoner som vekker bekymring, er det nødvendig med handlingskompetanse (Øverlien, 2015, s. 140). Om en lærer får mistanke om at en elev utsettes for omsorgssvikt, er man pålagt å gi beskjed til sosialtjenesten og/eller barnevernstjenesten (Opplæringsloven, 1998, § 15-3). Masteroppgaven har så langt undersøkt flere konsekvenser som kan oppstå når elever møter et høyt skifte av lærere heller enn faste lærervikarere. Jeg skal nå inkludere en rekke sitater hentet fra intervju med de ulike lærerne for å kunne analysere handlingskompetansen deres.

Turid som jobber i barnevernet, fortalte følgende om hvilke kunnskaper lærere trenger for å kunne delta i et fungerende, tverretattlig samarbeid mellom barnevernet:

Det er en rekke ting som lærere bør vite om hvordan de skal kunne trå frem for å kunne hjelpe et barn som har behov for det. For det er lærerne som ser ungene i det daglige og når de er bekymret så skal de jo drøfte med oss [...] Når det skrives en bekymringsmelding, er det rektor som skal signere for å ivareta lærerne. De skal jo samarbeide med foreldrene i etterkant [...] også er det jo disse anonyme drøftingene vi har en gang i måneden der lærerne kan ta opp ting. Da kan vi gi de tips og råd.. Lærerne får mer verktøy.

Karin har informert følgende om sin handlingskompetanse:

Det første handler jo om hva man skal se etter [...] man må jo kjenne elevene også i tillegg til å oppdage det. En ting er det du ser. En annen ting er det du ikke ser [...] vi har våre rutiner og det er å melde fra til ledelsen først. Det er deres.. rektor.. sitt ansvar å melde videre opp til eventuelt barnevernet. Så må man snakke med barnevernet før man eventuelt da går til politiet. For omsorgssvikt skal jo meldes fra. Så blir det møte da med sos.ped.team og vi har et team via kommunen også som man må til for å snakke om barnet anonymt. I det teamet sitter både BUP, PPT, politi, barnevern. De diskuterer casen som jeg legger frem også gis det veiledning på veien videre, om man skal melde til politi.. barnevern..

Da jeg spurte et oppfølgingsspørsmål om hvor hun hadde tilegnet seg kunnskapen som gjør at hun til en viss grad følte seg beredt, svarte hun:

Det er jo erfaring og snakking med kollegaer. Da jeg gikk på lærerskolen lærte vi ikke noe særlig om akkurat dette, men vi lærte jo mye om hvordan man må jobbe sammen med andre kollegaer. Det er jo det første man gjør i slike tilfeller. Kanskje særlig hvis det er søsken [...] også tar man gjerne kontakt med hjemmet, men det spørres da også på hva det gjelder [...].

Noe av det som kom frem fra utsagnene, er at Karin har kunnskap om at det er viktig å være til stede med elever over tid for å kunne legge merke til ting som kan vekke bekymring. Hun fortalte også at hun selv ikke opplevde at utdanningen hun har tatt, ga henne opplæring i hvordan man kan hjelpe barn som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon. Det jeg likevel tolker, er at utdanningen hennes har lært henne om noe viktig som trengs for å bedre kunne takle slike situasjoner. Hun fortalte nemlig at utdanningen lærte henne hvilken nytte lærere kan ha av å snakke, diskutere og

reflektere sammen med andre i kollegiet. Som tidligere analysert, er det vanlig at lærere uten relevant utdanning, ofte gjør det motsatte. Som både Turid fortalte og som stemte overens med Ingrid og Karoline sine utsagn, så er ufaglærte vikarlærere så vant til å arbeide uten noen form for veiledning, at de ender med å kun basere seg på egen dømmekraft. Ut fra det Karin har sagt, kan det tolkes som at når lærere har kunnskap om hvilke goder som kommer av å jobbe i team, vil de naturlig gjøre det. Da får de enda flere refleksjoner og hjelp til å fatte gode beslutninger.

Det kan også tolkes som at Karin har en god forståelse for prosessen med å sette i gang et tverretatlig samarbeid mellom skole og barnevern. Hun nevner de samme mulighetene som Turid omtaler som verktøy for lærere. Da Ingrid ble spurt om hva hun tenker at en lærer skal gjøre dersom man har bekymring for at en elev opplever omsorgssvikt, svarte hun:

Da tenker jeg at man burde ta kontakt med elevtjenesten eller PPT..

Jeg valgte å stille et oppfølgingsspørsmål for å undersøke om skolen hadde gjort noe for at hun skulle føle seg mer beredt for å hjelpe slike slever, da svarte Ingrid:

Ikke egentlig.. [...] det er først når jeg har hatt en elev som har vært i en slik situasjon at jeg har lært litt underveis og fått mer kunnskap og bli med på møte med PPT og fått vite hvorfor de er der.

Her kommer det altså frem at Ingrid verken nevner rektor eller barnevernet da hun svarer på hva en lærer bør gjøre om man er bekymret for at en elev opplever omsorgssvikt. Hun nevner derimot pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og gjennom hele intervjuet var jeg litt i tvil på om at hun selv visste hva som var forskjellen på situasjoner hvor bare PPT innblandes og situasjoner hvor det ofte også er naturlig å blande inn barnevernet. Bakgrunnen for at jeg tolket det slik, var at hun fortalte mye om en elev som hadde utfordringer i svar på spørsmål om omsorgssvikt, hvorav ingen av utfordringene som eleven hadde, ble omtalt som å være knyttet til elevens hjemmesituasjon. Detaljene som ble delt om eleven ønsker jeg ikke å dele i studien av årsaker knyttet til personvern og at eleven eller foresatte ikke har gitt sitt samtykke til at informasjonen kan deles i studien, men de dreide seg først og fremst om konsentrasjon - og lærevansker. Videre tolker jeg det slik at sitatene til Ingrid, gir enda mer bekreftelse på funnet om at ufaglærte lærervikarer ofte ikke har noe annet valg enn å basere eget arbeid på den kunnskapen de har og at de heller lærer underveis. Som Ingrid forteller, arbeidet hun med en elev uten å ha kunnskap om blant annet PPT. Den kunnskapen hun nå sitter med, har hun først tilegnet seg etter å ha blitt inkludert i et samarbeid med PPT. Da hun ikke nevnte noe om barnevernet, tolker jeg det som at hun ikke har noe kunnskap om barnevernet fordi hun ikke har arbeidet med etaten før og at hun arbeider uten kunnskap om ulike instanser helt til hun blir introdusert for dem. Det fikk jeg bekreftet da hun svarte følgende til spørsmål om hva som er lærerens rolle i et tverretatlig samarbeid med barnevernet:

Akkurat det har jeg ikke fått informasjon om, faktisk [...] jeg har ikke sett eller opplevd noe om akkurat det [...]

Da jeg senere igjen spurte om hun visste hvordan et tverretatlig samarbeid foregår, svarte hun:

Nei, ikke ordentlig. Jeg lærer det bare mens det skjer. Vi hadde jo informasjonsmøte med PPT om hvor de står, men ikke noe om barnevernet.

Da jeg spurte Karoline om det samme spørsmålet, svarte hun:

Det vet jeg faktisk ikke. Man får jo ikke vite så veldig mye. De spør bare «vil du være lærervikar?» også sier jeg «ja». Jeg får ikke vite noe mer.

Fra sitatene kommer det frem at verken Ingrid eller Karoline har kunnskap om tverretatlig samarbeid med barnevernet. Ingrid grunngir det med at hun aldri før har måttet samarbeidet med dem. Det vil ifølge Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2016, s. 1) føre til utfordringer i samarbeidet ettersom et godt tverretatlig samarbeid avhenger av at partene har nødvendig kunnskap om egen og hverandres roller, oppgaver, styrende lovverk og ansvar.

4.7 Oppsummerende diskusjon rundt funn i studien

Dette delkapittelet vil forsøke å gi mer mening til funnene i studien. Det gjøres for å kunne sette funnene i ytterligere perspektiver, se de ulike delene i sammenheng med hverandre og gå dypere inn i materialet som består av viktige sitater hentet fra intervju med informanter.

4.7.1 Relasjonenes rolle

Eline fortalte følgende:

Jeg føler at man kommer veldig langt dersom elevene har fått bygget tillit til læreren sin. Har man tillit, kan mye komme opp [...] da trenger man å føle seg sett og anerkjent [...] jeg visste hva som skjedde, men jeg manglet bare at noen så meg. Hadde noen bare strekt ut en hånd tidligere, hadde lærerne fått vite hva som skjedde hjemme.

Sara fortalte følgende:

Lærere er jo ofte den trygge havnen.. faktisk. Hjemme liksom.. er det bare kaos og en drita far, for eksempel [...]

Ut fra det Eline har fortalt, kan relasjoner basert på tillit mellom lærere og elever bygges når lærere ser elevene sine og lar de føle seg anerkjent. Med en fenomenologisk tilnærming til det Eline fortalte, tolker jeg det som at elever kan få dekket det som ifølge Maslow (1943) er et grunnleggende behov, nemlig anerkjennelse. Det kan føre til at elever får en økt sannsynlighet for å kunne få den hjelpen de trenger slik at hjemmesituasjonen endrer seg og man kanskje ikke lengre mangler å få dekket bestemte, grunnleggende behov. Som Eline sier, så trengte hun tillit til lærerne for å kunne fortelle dem om det hun opplevde hjemme.

Meningsskapelser basert på Sara sine opplevelser, forteller at lærere gjennom sitt arbeid, kan øke graden som elever opplever trygghet. Det er ifølge Maslow (1943) også et grunnleggende behov. Det at lærere kan øke elevens opplevelse av trygghet er, ifølge det andre teoretiske grunnsynet til studien, mulig dersom elever opplever tilknytninger til lærere som er bygget på tillit (Bowlby, 1982). Teoriene og sitatene anser jeg som å stemme overens og gir dermed grunnlag for å kunne si at alle lærere bør ha mulighet til å skape tillitsfulle relasjoner til elever og kunnskap om hvordan det kan gjøres.

Bowlby (1982) sin tilknytningsteori har likhetstrekk med det som Eline omtalte som å «se eleven». Teorien poengterer at et barns relasjon til et annet individ kan anerkjennes som en trygg tilknytning når barnet har tillit til at den andre vil være tilgjengelig og respondere med omsorg, trøst og beskyttelse. Tilknytningsrelasjoner kan utvikles der læreren har høy grad av kontakt med elevene (Brandtzæg et al., 2016). Som poengtert, er det ulikheter i hvordan de ulike lærerne som jeg har intervjuet, har mulighet til å ha kontakt med elevene over tid. Ved å se på funn fra intervju med Karoline i lys av nevnt teori, kan man forstå at hun svake forutsetninger for å kunne skape trygge relasjoner til elever da hun ikke har mulighet til å ha mye kontakt med en elevgruppe over tid.

Elever som møter mange slike lærere, vil ifølge Brandtzæg med flere (2013) også ha lavere forventning om å senere kunne bli sett og få hjelp. Årsaken er at forventninger om å oppleve tillit avhenger av gjentatte erfaringer av ivaretagelse. Det er svært uheldig om barn som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon ikke får mulighet til å bygge relasjoner med tilstedeværende lærere. Som Klinge (2021, s. 14) har poengtert, er disse barna avhengig av daglig samspill med lærere fordi de trenger å møte vennlighet og forventninger. Det ble også bevist av Eline og Sara fordi det ofte var dette de manglet hjemme. Det stemmer overens med det som Klinge (2021, s. 22) har skrevet om at positive relasjoner skapes når elever føler at de betyr noe for læreren sin og at de vil dem vel. Eline manglet å føle seg sett og anerkjent av lærerne sine som følge av at hun nesten ikke hadde noen faste lærere over tid. Det gjorde blant annet at hjemmesituasjonen hennes ikke ble avdekket og at muligheten for bedring av den, ikke ble økt. Hun savnet at noen «så henne» og strakk ut en hånd. Som hun selv fortalte, var det alt som skulle til.

Karin har tidligere fortalt om sin kunnskap rundt hvordan noen elever kan ønske å beskytte foreldrene sine. Da det som nevnt ble stilt åpne spørsmål med mange svarmuligheter, ønsker jeg ikke å trekke konklusjoner rundt hvorvidt Ingrid og Karoline også er bevisst på dette. Sara ønsket å beskytte foreldrene sine da hun gikk i barneskolen og fortalte følgende:

Jeg ville jo ikke at noen skulle få vite hvordan det var hjemme og jeg tror mange barn sikkert har det likt. Alle vil jo ha supersnille foreldre som gjør alt. Jeg ville ikke at noen skulle tenke noe annet om mine foreldre og ville aldri fortalt det selv, tror jeg. Likevel tror jeg at det hadde vært bra om lærerne hadde bygget relasjoner til meg slik at det var enda mer trygt på skolen når det ikke var det hjemme. Kanskje når de hadde inspeksjon at de kunne kommet bort og spurt «hvordan har du det?». Da ville ting blitt tryggere og kanskje de også selv ville fått noen mistanker i samtalen.

Her kommer det frem at også barn som ønsker å beskytte foreldrene sine, kan ha behov for trygge relasjoner til lærerne sine. Både for å kunne føle økt trygghet og fordi det kan skape muligheter for avdekking. Det stemmer overens med det Øverlien (2015, s. 139-140) har skrevet om at lærere i hverdagslige samtaler med elever kan snakke om temaer som gir mulighet for å oppdage hvordan elevene har det hjemme.

Det at elever kan oppleve læreren som en trygghetsperson, er også viktig for at barn skal få mulighet til å få nødvendig hjelp fra barnevernet. Turid som er ansatt i barnevernet, har fortalt følgende:

[...] da planlegger vi samtaler med barnet på skolen, hjemmebesøk også skal bestandig barnet få lov til å ha med seg tillitsperson [...] det som er viktig med en tillitsperson er at det er noen som barnet er trygg på. Det kan være kontaktlærer, men det trenger ikke å være det. Det er klart at man kan komme inn på veldig mange vanskelige spørsmål og det er ikke slik at tillitspersonen skal sitte og svare, men de skal heller bare være trygg [...]

Om barna ikke har noen som kan hjelpe dem i situasjonen til å føle seg mer trygge, kan det bli enda vanskeligere for barnevernet å få forstå det fulle bildet av hvordan deres hjemmesituasjon ser ut. I tillegg til dette funnet, har studien vist andre grunner til at bruk av ufaglærte lærervikarer kan være hemmende for det tverretatlige samarbeidet mellom skole og barnevernet. De ufaglærte lærerne som ble intervjuet, manglet blant annet handlingskompetanse. De kunne ikke fortelle noe om hvordan et slikt samarbeid fungerer og kunne derfor ikke møte med det som Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2016, s. 1) nevner som nødvendig kunnskap for et godt fungerende samarbeid. Den ansatte i barnevernet har også fortalt at barnevernet har opplevd å mangle viktig dokumentasjon om barn etter perioder med ufaglærte lærervikarer.

Studien har poengtert at det er ulikheter i læreres kunnskap om lærer-elev-relasjoner og mulighetene de har til å bygge slike relasjoner. På bakgrunn av dette, kan det også trekkes frem konklusjoner om hvordan det kommer til å påvirke elevenes utvikling i etterkant av opplevelsene. Hvordan traumatiske hendelser påvirker barnet i tiden etter, avhenger av støtten de får (Raundalen & Schultz, 2016, s. 23). Sosial støtte er blant annet veldig viktig for å redusere virkninger av traumer. Skolen kan spille en stor rolle for å sikre sosial støtte fordi det er en gruppe som arbeider tett med elevene (Schultz & Langballe, 2016, s. 220). Som vist, har ikke alle lærere samme muligheter til å bli kjent med elevene de har ansvaret for. Det påvirker altså skadeomfanget av traumene. Det påvirker også elevenes videre forutsetninger for læring. Årsaken er at læreren og eleven bør ha en relasjon som tilsier at det er mulig å møtes i samtaler hvor man snakker sammen og kartlegger eleven sine bestemte læringsmuligheter (Raundalen & Schultz, 2016, s. 23).

4.7.2 Posisjonering mot tidligere forskning

Masteroppgaven presenterte i teorikapittelet en rekke tidligere forskningsprosjekter som er relevant for min studie. Flere av funnene i de tidligere forskningsprosjektene går igjen funnene fra min studie. Baklien (2009) sin studie viste til et resultat om at lærerne følte det som verdifullt å ha informasjon om elever dersom de skulle arbeide for å ivareta dem. Selv om det i studien ikke ble forsket på faste vikarlærere og problematikken som oppstår i deres møte med barnevernet, inkluderer den en rekke funn som er interessante å se i sammenheng med mine funn. Eline opplevde ikke at lærerne tok seg tid til å se henne og bli kjent med henne. Hun følte seg heller ikke ivaretatt. Det kan altså virke som at min studie og Baklien (2009) sin studie begge anser det å ha lite kunnskap om elever som en svekkende faktor i arbeidet med å hjelpe elever.

Studien min har også en sterk posisjonering til en annet funn som er gjort i både Baklien (2009) og Hornnes (2022) sine studier. Studiene poengterte at lite kunnskap om barnevernet som hjelpende innsats og manglende kunnskap om barn som opplever omsorgssvikt, fører til færre bekymringsmeldinger til barnevernet. Dette stemmer overens med mine funn. Både Ingrid og Karoline uttrykte at de ikke hadde kunnskap om barnevernet og de kunne heller ikke gjenfortelle noe om prosessen rundt å inngå et tverretatlig samarbeid med barnevernet. Dette viser at de etter alt å dømme ikke ville sendt inn bekymringsmeldinger, ettersom de ikke vet hvordan det gjøres eller hvilke verktøy barnevernet kan støtte lærere med. Studien til Hornnes (2022) konkluderte med at dette vil gå utover enkeltelevne som står i de vanskelige situasjonene. Dette stemmer overens med funn i min studie. For Eline og Sara fikk det konsekvenser at barnevernet ikke fikk informasjonen de var avhengig av fra et såkalt «hverdagsbarnevern» i form av lærere som er i daglig kontakt med barna, jobber aktivt for å se dem og hjelper dem (NOU 2021: 5, s.19).

Et annet funn i studien, dreier seg om at lærere har mulighet til å avdekke omsorgssvikt i elevers hjem. Den tidligere eleven Eline fortalte om ulike tegn på omsorgssvikt som hun mener lærerne hennes burde ha oppdaget. Hun nevnte blant annet at lærerne hadde mulighet til å se hvor ofte hun kom for sent og undersøke dette mer. Hun fortalte også om at hun aldri gjorde leksene og at dette var noe som lærerne ikke oppdaget. Sara fortalte om at hun hadde regelmessig vondt i magen fordi hun var mye stresset for hvordan situasjonen var hjemme og hun manglet ofte riktige klær og utstyr til skolen. Ifølge Johansen (2023) sin studie, må lærere tilegne seg kompetanse for å kunne gjenkjenne symptomer som kan være tegn på omsorgssvikt, for å hindre omfattende og langsiktige konsekvenser for de gjeldende elevene. Studien min har ikke mestret å

bevise eller motbevise at lærere har mulighet til å tilegne seg denne kunnskapen om omsorgssvikt gjennom lærerutdanning. Til tross for at Karin viste mer kompetanse om omsorgssvikt og kunnskap om de bestemte formene for å kunne avdekke dem (Killén, 2009, s. 34), fortalte hun selv at kunnskapene ikke var noe hun lærte i sin lærerutdanning. Det hun likevel fortalte, var en annen viktig faktor som har vist seg å utgjøre en stor forskjell for hvilken hjelp lærere har mulighet til å tilby elever.

Gjennom lærerutdanningen, lærte Karin om viktigheten ved å finne støtte i kollegiet og hvordan det kan bidra til et bredere tilfang av kunnskaper og refleksjoner rundt slike situasjoner. Funn fra studien har vist at ufaglærte lærervikarer ikke har den samme kunnskapen og de har dermed heller ikke de samme mulighetene til å hjelpe elever som opplever omsorgssvikt. De er så vant til å måtte stole på egen dømmekraft og jobbe alene, at de baserer beslutningene sine på det de selv tenker er best. Enten fordi de ikke vet bedre, eller fordi de aldri har fått opplæring verken fra utdanning eller fra skolen som arbeidsplass. Min studie kan derfor ansees som å vise til lignende funn som Johansen (2023) sin studie som viste at det trengs kompetanse for å kunne hjelpe elever som opplever omsorgssvikt. Studien min legger dog frem funn som tilsier at det er mer enn bare kunnskap fra utdanning som direkte omhandler omsorgssvikt, som kan være viktig i det bestemte arbeidet.

Den siste studien som ble referert til, var Hoveland og Kråbøl (2022) sin forskning. Den viste til funn om relasjonsbyggingens rolle i læreres arbeid for å hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon. Et av funnene til studien, var at lærere må bruke tid med elever for å kunne bygge relasjoner (Hoveland & Kråbøl, 2022, 50). Karoline som er lærer for mange ulike klasser over korte perioder, fortalte at hun slet med å få elevene til å føle seg komfortable med henne fordi hun ikke hadde mulighet til å bli kjent med elevene over lengre tid. Et av mine funn konkluderer av den grunn med det samme som Hoveland og Kråbøl (2022) har vist. Et annet funn fra deres studie, viser at det er spesielt viktig at lærere bygger relasjoner til elever som opplever omsorgssvikt. Det stemmer overens med mitt funn som er basert på fenomenologiske analyser og teori. Eline fortalte at hun savnet at noen «så henne» og gjorde at hun kunne føle seg trygg på dem. Det må skapes grunnlag for at elever skal kunne føle seg nok trygge til å åpne seg og fortelle ting fra livene sine, gjennom at læreren er interessert og motiverende. Bowlby (1982) sin teori har blitt brukt som teoretisk grunnsyn i studien. Det har muliggjort en tolkning av datamaterialet som har ført til lignende funn som Hoveland og Kråbøl (2023) har vist til. Bowlby (1982) sin teori gjorde det mulig å forstå at Eline manglet erfaring for ivaretagelse fra lærerne sine, som følge av manglende kunnskap hos lærerne og mange skifter av lærere.

5 Konklusjon

Masteroppgaven har hatt følgende problemstilling: «Hvilke eventuelle konsekvenser har bruk av ufaglærte lærervikarer for elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon?». Oppgaven har hatt et mål om å forske på hvilke eventuelle forskjeller det er i hjelpen elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon mottar fra ufaglærte lærervikarer, sammenlignet med faste lærere med relevant utdanning. Oppgavens formål har videre vært å undersøke hvilke eventuelle konsekvenser det har for slike elever at de møter ufaglærte vikarlærere. Fokuset har vært rettet mot elevene sine behov og senere på lærernes kompetanse og muligheter for å kunne hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon. I dette kapitlet vil det først inkluderes en oppsummering av resultatene, etterfulgt av informasjon om oppgavens begrensninger og videre forskning.

5.1 Oppsummering av resultater

I studien ble det trukket frem meningsskapelser hentet fra intervju med informanter som opplevde omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon da de gikk i barneskolen. Funnene viste at det kan være en rekke grunnleggende behov som elever ikke får dekket som følge av å oppleve omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon. Basert på Sara og Eline sine utsagn, ble det skapt forståelse for at lærere bør ha kunnskap om grunnleggende behov. Lærere bør kunne gjenkjenne situasjoner der elever ikke får dekket behovene sine. De bør også ha forståelse for hvordan de bør jobbe for å kunne dekke elevers behov, samt jobbe for å ikke øke betydningen det har for elever at de ikke får dekket bestemte behov. Sett i lys av Maslows (1943) behovspyramide, ble det tydelig at det er elevene det får konsekvenser for dersom de ikke får dekket grunnleggende behov.

Studien belyste ulikheter i hvordan lærerne jobber for å ivareta elever. De to ufaglærte fortalte begge at de ville kartlagt elever og deres hjemmesituasjon i forsøk på å avdekke og dermed kunne ivareta. Det ble også tydelig at når man som vikarlærer ikke kjenner elevene man har ansvar for, oppleves det som vanskelig å ivareta dem. Den faglærte læreren fortalte at noen elever vil komme til å beskytte foreldrene sine. Det ble derfor tydelig at den faglærte læreren og de to ufaglærte lærerne, oppga svar som var svært ulike. Det var bare den faglærte læreren som hadde forståelse for at det ikke alltid er best å kartlegge. Det stemmer overens med det som den tidlige eleven Sara fortalte. Lærerne utsatte henne for situasjoner der hun opplevde at det å ikke få dekket bestemte behov fikk økt betydning. Hun behøvde indirekte støtte som hindret dette. Direkte støtte i form av kartlegging, var nytteløst ettersom hun ønsket å beskytte foreldrene sine.

De ufaglærte lærere uttrykte i mye større grad enn den faglærte læreren, at de følte seg beredt til å kunne hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon. Dette til tross for at de uttrykte en mye lavere grad av handlingskompetanse enn den faste læreren med lærerutdanning. De uttrykte heller ikke noe ønske om å tilegne seg mer kunnskap og lærte først om tverretattlig samarbeid i møte med de ulike instansene. Studiens funn har vist at de ufaglærte lærervikarene er vant til å stå alene. De søker heller ikke etter kunnskap hos kollegaer i like stor grad som den faglærte læreren. Det å søke etter råd og veiledning fra andre kollegaer, var noe som den faglærte læreren lærte i lærerutdanningen sin. De ufaglærte lærerne har ikke fått tilegnet seg den samme forståelsen og jobber svært selvstendig. Det gjør de samtidig som de mangler det som studien har anerkjent som viktig kompetanse. Det har ført til at studien har kunnet trekke konklusjoner om at dette får konsekvenser for elever som opplever omsorgssvikt i

sin hjemmesituasjon. Dette stemte overens med tidligere elever og den ansatte i barnevernet sine opplevelser. Eline måtte lenge leve i et hjem preget av omsorgssvikt. Det gjorde at hun var i fare for å ikke oppleve utvikling og nå sitt potensial. Det kunne også få negative konsekvenser for hennes helse og utvikling. Den ansatte i barnevernet fortalte at etaten har opplevd at barn har gått i lange perioder uten å få hjelp fordi «hverdagsbarnevernet» har manglet viktige kunnskaper.

Studien har også forsket på praktiske forskjeller i de ulike lærerne sin yrkesutøvelse og hvilken betydning det har for hjelpen som lærerne kan tilby elever som opplever omsorgssvikt i hjemmet. Studien har vist at det er spesielt vanskelig for vikarlærere, som kun er sammen med klasser i korte perioder av gangen, å skape tillitsrelasjoner til elever. Studien har anerkjent relasjoner mellom lærere og elever som svært viktig for elever som opplever omsorgssvikt. Den tidligere eleven Eline, fortalte at hun savnet at noen strakk ut en hånd til henne og gjorde at hun kunne føle seg trygg nok på personen til å kunne fortelle om hva som foregikk hjemme. Studien viser at vikarlærere ofte ikke har muligheten til å gjøre dette, ettersom slike relasjoner må bygges over tid.

Hyppige skifter av lærere i klasserommet har vist seg å gi negative konsekvenser for den sårbare elevgruppen av flere årsaker. Eline fortalte at hun manglet lærere som var til stede i klasserommet over lang nok tid til å kunne oppdage at symptomene hun opplevde som følge av omsorgssvikt, skjedde i en hyppighet som burde vekket bekymring. En annen grunn til at hyppige skifter av lærere er problematiske, handler om at dette kan fungere som et hinder i barnevernets arbeid med å hjelpe elevene. Elever kan ha god nytte av en lærer som en tillitperson i møte med barnevernet. Hyppige skifter av lærere, har også forårsaket at barnevernet har gått glipp av viktig dokumentasjon og det har vært vanskelig for barnevernet å vurdere oppståtte situasjoner dersom læreren ikke jobber på skolen lengre. Til slutt har studien avdekket at bruk av ufaglærte lærervikarer påvirker kvaliteten på støtten som skolen vil kunne gi elever etter erfart omsorgssvikt i hjemmet. Elevene trenger at de har en lærer som kjenner de godt og som kan møte eleven i samtaler rundt deres læringsmuligheter.

5.2 Oppgavens begrensninger og videre forskning

Masteroppgaven har hatt fokus på å undersøke hvilke konsekvenser det har for elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon at de møter ufaglærte lærervikarer i skolen. Det har gjort at jeg har måttet gå i dybden for å undersøke hvilke kunnskaper og muligheter det er viktig at lærere har, før jeg så har gått videre til å analysere de ulike lærernes kunnskaper og muligheter. Underveis i arbeidet, fikk jeg en dyp forståelse for problematikken rundt høy bruk av ufaglærte lærervikarer. Det var interessant å sammenligne hvilken forskjell det faktisk kan utgjøre for et barn at de møter en fast lærer som de kan føle seg trygg på, heller enn flere ufaglærte lærervikarer. Omfanget på arbeidet har vært stort og krevd mye tid. Jeg føler samtidig at det har vært nødvendig å gå såpass grundig til verks i forskningen for å kunne vise et reelt bilde av situasjonen som jeg har forsket på. Det har gjort at jeg dessverre ikke har hatt muligheten til å forske på mulige løsninger på problemet. På bakgrunn av studiens urovekkende funn, tolker jeg at det ville det vært interessant med forskning på løsninger som kunne gjort det mulig å ansette ufaglærte lærervikarer i situasjoner hvor skoler ikke har noe annet valg, uten at det skal gå hardt utover elever.

6 Referanser

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Backe-Hansen, E. (2019). Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid – til besvær og til barns og unges beste. I I. Studsrød, V. Paulsen, I. Kvaran & K. Mevik (Red.), *Barnevernspedagog: En grunnbok* (s. 245-258). Universitetsforlaget.
- Baklien, B. (2009). Skole, barnehage, barnevernstjeneste – bilder av «de andre» hindrer samarbeid. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 86(4), 236-244.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1891-1838-2009-04-03>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2016). Samarbeid mellom skole og barnevern. En veileder.
https://www2.bufdir.no/globalassets/global/samarbeid_mellom_skole_og_barnevern_en_veileder_2016.pdf
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder: -med etikk og statistikk* (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bowlby, J. (1982) *Attachment and loss: Vol 1. Attachment*. Basic books.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra: Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Kommuneforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og metallisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dyb, G. & Stensland, S. Ø. (2016). Helseplager som følge av traumatiske hendelser og utvikling av posttraumatiske stressreaksjoner. I C. Øverlien, M.-I. Hauge & J.-H. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer: Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 45-62). Universitetsforlaget.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gunnes, T., Ekren, R. & Arnesen, H. S. (2023). *LÆRERMOD 2020-2040: Tilbud og etterspørsel for fem grupper av lærerutdanninger* (Rapporter 2023/13). Statistisk Sentralbyrå. https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/sysselsetting/artikler/laerermod-2020-2040/_attachment/inline/88e4a930-a958-4dcf-8e60-a6b5a346a131:bb13eb2cac67aecc1a4b5b001a849a835a56a2b9/RAPP2023-13.pdf
- Hafstad, G. S. & Augusti, E.-M. (2019). *Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten: En nasjonal undersøkelse av ungdom i alderen 12 til 16 år* (NKVTS Rapport 4/2019). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
https://www.nkvts.no/content/uploads/2019/10/Rapport_4_19_UEVO.pdf
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Cappelen Akademisk Forlag.

- Hornnes, M. (2022). «Samarbeid mellom barnevern og skole»: Ansattes erfaringer og forslag til endringer [Masteroppgave]. OsloMet – storbyuniversitetet.
- Hoveland, A. L. & Kråbøl, E. K. (2022). *Omsorgssvikt og relasjonsbygging: En kvalitativ studie som belyser hvordan lærere kan skape en god relasjon til elever som har opplevd omsorgssvikt* [Masteroppgave]. Universitetet i Agder.
- Iversen, J. M. V., Krehic, L. & Haraldsvik, M. (2023). *SØF-rapport nr. 04/23: Rekruttering av lærere ved norske skoler* (SØF-rapport nr. 04/23). NTNU, Senter for økonomisk forskning.
<https://www.ks.no/contentassets/3a90bcc99419421ab01c66caeb156aa1/SOF-Rapport-4-23-006-.pdf>
- Johannessen, B. & Skotheim, T. (2018). Et lag rundt eleven og læreren. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 18-43). Gyldendal Akademisk.
- Johansen, E. A. (2023). «I hvert klasserom må du regne med at det er noen. I hver eneste skole er det flere». *En kvalitativ studie av læreres kompetanse og erfaringer med elever som er utsatt omsorgssvikt i hjemmet* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Killén, K. (2009). *Sveket I: Barn i risiko- og omsorgssviktsituasjoner*. Kommuneforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Klinge, L. (2021) *Relasjonskompetanse* (I. C. Goveia, Overs.). Cappelen Damm (Opprinnelig utgitt 2018).
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B. & Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. World Health Organization.
https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf?sequence=1
- Kunnskapsdepartementet. (2023). Lærerutdanning skal være veien til å bli fast ansatt som lærer i skolen. [Høringsforslag]. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/larerutdanning-skal-vare-veien-til-a-bli-fast-ansatt-i-skolen/id3013197/>
- Kvaran, I. (2018). Barnevern og skole – samarbeid for barnets beste. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 231-253). Gyldendal Akademisk.
- Kvelling, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner* (2.utg.). Gyldendal.
- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2015). Sample Size in Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753-1760. <https://doi.org/10.1177/1049732315617444>
- Maslow, A. H. (1943). *A Theory of Human Motivation*. Wilder Publications, Inc.
- Myhre, M. C (2016). Helsepersonell i møte med barn og unge som har opplevd omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep. I C. Øverlien, M.-I. Hauge & J.-H. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer: Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 169-182). Universitetsforlaget.

- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5.utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (u.å.). *Lagringsguide*. NTNU.
<https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Lagringsguide>
- NOU 2012: 5. (2012). *Bedre beskyttelse av barns utvikling: Ekspertutvalgets utredning om det biologiske prinsipp i barnevernet*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e212cdbe211d4e699983049c3070870e/no/pdfs/nou201220120005000dddpdfs.pdf>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* (LOV-1998-06-17-68). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2016). *Seksuelle overgrep og vold: Forebyggende undervisning i skolen*. Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2014). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Schultz, J.-H. & Langballe, Å. (2016). Lærings samtalen – læreren som ressurs for traumatiserte elever. I C. Øverlien, M.-I. Hauge & J.-H. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer: Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 220-236). Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå (2021). 12696: Ansatte lærere og avtalte årsverk i grunnskolen, etter kjønn, alder og kompetanse (F) 2015-2021 [Statistikk].
<https://www.ssb.no/statbank/table/12696>
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: I praksis* (4.utg.).
- Wadel, C. & Fuglestad, O. L. (2014). Feltarbeidsprosessen. I C. Wadel (Red.), *Feltarbeid i egen kultur* (s. 211-238). Cappelen Damm Akademisk.
- Øverlien, C. (2015). *Ungdom, vold og overgrep: Skolen som forebygger og hjelper*. Universitetsforlaget. Gyldendal.

7 Liste over figurer

Figur 1: Illustrasjon av Maslows behovpyramide fra Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. Wilder Publications.	5
--	----------

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Tabell med informasjon om informantene som opplevde omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon da de gikk i barneskolen (utvalg 1)

Fiktive navn:	Alder:	Erfaring med skolen:	Opplevde former for omsorgssvikt:	Opplevd lærersituasjon:
Eline	Øvre del av 20-årene	Kun erfaring fra skolen som elev. Aldri jobbet i skolen eller startet med utdanning relevant for arbeid i skolen.	Vanskjøtsel som følge av/i kombinasjon med psykiske overgrep: «Jeg hadde en forelder som var syk og en forelder som ble syk av å være sammen med denne syke personen. Det ble da slik at vi ungene ble nedprioritert i form av at ja.. vi fikk lite oppfølging». «Jeg vil si at det var omsorgssvikt i form av at.. De har sikkert brydd seg, men det føltes aldri slik ut. Det var slik omsorgssvikt. Det var aldri den typen omsorg og støtten som en forelder burde gi. De var ikke tilgjengelig». Fysiske overgrep: «Etter lang tid kontaktet mamma barnevernet fordi pappa utøvde vold mot meg»	Mye bruk av ufaglærte vikarer og det var mye skifter av lærere på mellomtrinnet da hun opplevde omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon. Lite kontinuitet. «Vi hadde vikarer hele tiden. Vi hadde kanskje.. ehh.. det lengste jeg hadde en vikarlærer som sto i det var i et halvt år. Resten var bare vikar på vikar på vikar på vikar [...] det var jo rett og slett ungdommer som ofte nettopp var ferdig på videregående».
Sara	Midten av 20-årene	Kun erfaring fra skolen som elev. Aldri jobbet i skolen eller startet med utdanning relevant for arbeid i skolen.	Psykiske overgrep: «Pappa har vært alkoholiker [...] og heller enn at mamma dro fra han, så sto vi alle i det liksom». «[...] han (far) måtte være alene nå liksom og jeg har alltid vokst opp med at han har vært drita, liksom. Det er det jeg syntes var skummelt. Jeg har vært redd for han og syntes synd i han». «[...] det har jo ikke alltid vært trygt hjemme. Jeg brukte å tenke «er pappa drita når jeg kommer hjem fra skolen? Kommer han til å klikke på ** (søsken)? [...]» Fysiske overgrep: «[...] og pappa var jo.. voldelig [...] og mamma valgte jo på en måte og ikke gjøre noe med det heller.	Hadde faste lærere over tid, men noe skifter av lærere. Gikk på en fådeltskole hvor ansatte delte på undervisnings- og oppfølgingsansvar. Både lærere og «assistenter». Derfor usikkerhet rundt hvorvidt de hadde relevant utdannelse eller ikke.

		<p><i>Det var aldri slik at hun ringte politiet eller noe slik».</i></p> <p>Vanskjøtsel:</p> <p><i>«Vi hadde jo nesten aldri såne ting som man trenger på skolen, liksom. Spesielt til turer, men mamma og pappa hadde jo ikke penger eller jobb så ja..»</i></p>	
--	--	---	--

8.2 Vedlegg 2: Tabell med informasjon om informant som er ansatt i barnevernstjenesten (utvalg 2)

Fiktivt navn:	Akademisk bakgrunn:	Yrkesbakgrunn:	Erfaringer med tverretattlig samarbeid med skolen:
Turid	<p>Har gjennom et langt yrkesliv og flere utdannelser, opparbeidet seg forståelse for hva mennesker i utsatte situasjoner har behov for av støtte og hjelp.</p> <p>Hun har en akademisk bakgrunn formet av flere grader som hun selv har informert om at har gjort henne kvalifisert til den jobben hun har og de arbeidsoppgavene som følger med.</p>	<p>Jobbet i mange ulike yrker som har gitt relevant, erfaringsbasert kunnskap for jobben hun nå har i barnevernet. Der har hun jobbet i ca. 5 år.</p>	<p>Jobber i en del av landet med et høyt antall ufaglærte lærere som jobber i skolen, både som faste ansatte og som vikarer.</p> <p>Erfaring med å jobbe både med denne lærergruppen og faste lærere med lærerutdanning.</p> <p>Har erfaring med tverretattlig samarbeid mellom barnevern og skole med fokus på barns beste der det har vært bekymring for barn som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon.</p> <p>Blir kontaktet av skoler etter bekymring for omsorgssvikt i en elev sin hjemmesituasjon rundt 1 gang i måneden (gjennomsnittlig). I andre situasjoner, er det hun som tar kontakt med skolen.</p>

8.3 Vedlegg 3: Tabell med informasjon om informanter som jobber som lærere i barneskolen (utvalg 3)

Fiktive navn:	Akademisk bakgrunn:	Yrkesbakgrunn:	Erfaringer med elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon:
Karin	<p>Lærerutdanning som tok 4 år å fullføre.</p> <p>Har i de seneste årene skrevet en master og har dermed lektor-tittel.</p>	<p>Har jobbet i skolen mellom 20 og 25 år.</p> <p>Er kontaktlærer for en klasse på barneskolen.</p> <p>Har hatt tradisjon for å følge hver</p>	<p>Har erfaring med å være lærer for elever som det har blitt avdekket at opplevde omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon.</p> <p>Har erfaring med å være med i avdekkingsprosessen og videre ivaretagelse av eleven.</p> <p>Har erfaring fra tverretattlig samarbeid med barnevernstjenesten med fokus på elevers</p>

	Hun har også tatt en rekke andre etter- og videreutdannelser for lærere.	gruppe hun har vært kontaktlærer for i et par år i gangen før hun har fått tildelt ansvar for en ny elevgruppe.	beste der eleven har opplevd omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon.
Ingrid	<p>Har nylig fullført videregående. Gikk ikke på en linje på videregående med fokus på pedagogiske fag.</p> <p>Har fullført et semester i en utdanning som ikke er relevant for pedagogisk arbeid i skolen. Ellers ingen høyere utdanning.</p> <p>Har en forelder som er spesialpedagog.</p>	<p>Jobbet i skolen i rundt et halvt år. Fast fulltidsstilling som lærer i en fast klasse på barneskolen.</p>	<p>Lærer for en elev som har vært i kontakt med PPT og Elevtjenesten. Vanskelig å tolke hvorvidt det er kjent at eleven har opplevd eller opplever en form for omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon og hvorvidt Ingrid har forståelse for begrepet omsorgssvikt da det ikke nevnes noe spesifikt om problemer i hjemmesituasjonen eller arbeid knyttet til samarbeid med barnevernet. Ingrid bruker begrepet omsorgssvikt, men snakker om problemer som virker å være relatert til kognitive vansker som det ikke er bevist at har noen sammenheng med omsorgssvikt. Omtaler PPT og Elevtjenesten som samarbeidspartnere, ikke barnevernet. Derfor tolket det slik at det er mulighet for at hun enten har erfaring fra å arbeide med elev som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon, eller at hun ikke har det og forveksler omsorgssvikt med kognitive vansker som krever spesialpedagogisk oppfølging.</p> <p>Ingen annen erfaring med å ha oppdaget eller bevisst arbeidet med elever som har opplevd omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon.</p> <p>Ingen annen erfaring fra tverretattlig samarbeid med barnevernet.</p>
Karoline	<p>Fullførte videregående rett før hun startet å arbeide i skolen. Gikk ikke på en linje på videregående med fokus på pedagogiske fag.</p> <p>Ingen høyere utdanning.</p>	<p>Jobbet i skolen i rundt 1,5 år.</p> <p>Hatt rolle som tilkallingsvikar. Jobbet som vikar for mange ulike lærere på barneskolen.</p> <p>Har ikke hatt fast stilling eller vært i en fast klasse over lengre tid.</p> <p>Varierer hvor lenge hun er i en klasse før hun blir flyttet</p>	<p>Har ikke vært med på å avdekke omsorgssvikt eller vært med i arbeid for å hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon gjennom tverretattlig samarbeid med barnevernet. Har heller ikke arbeidet i prosesser med å ivareta elever i etterkant av å ha fått kunnskap om hvilke opplevelser elever har hatt med omsorgssvikt.</p> <p><i>«Det er det som er litt av greien når man er vikar. Man får ikke vite så veldig mye om enkeltelever. Første året jeg var her så var jeg kanskje fast assistent på en elev og der var det litt barnevernssak og sånn, men jeg fikk ikke vite så mye for jeg var jo egentlig bare vikar eller assistent [...]».</i></p>

		<p>på. Alt fra en dag til et par uker.</p>	<p><i>«Jeg vet faktisk ikke så mye om elevene jeg har vært med, men jeg har jo fått noen sånne kommentarer fra for eksempel kontaktlærer da om at en elev har blitt sendt akutt hit eller sånne type ting da. Jeg får ikke vite sånne type ting om elevene, men bare en veldig liten forståelse for at jeg må være litt ekstra raus med de som har det litt tøffere hjemme. Den informasjonen de har fått har de kanskje ikke så veldig lyst til å si videre til noen som på en måte ikke er der fast, da».</i></p>
--	--	--	---

8.4 Vedlegg 4: Godkjenning fra Sikt

10.03.2024, 15:49

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
334370

Vurderingstype
Automatisk ⓘ

Dato
16.12.2023

Tittel

Læreres kunnskaper i arbeid med å hjelpe utsatte elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Trygve Jakobsen Steiro

Student

Anniken Melissa Nordly

Prosjektperiode

20.12.2023 - 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.

[Meldeskjema](#) ↗

Grunnlag for automatisk vurdering

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

- 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 lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- 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.

8.5 Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til utvalg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Ulike læreres kunnskaper og muligheter i arbeid med å hjelpe utsatte elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon»?

Dette skrivet inkluderer en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt med formål om å avdekke hvilke konsekvenser det har for elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon, at de møter ufaglærte lærervikarer. Skrivet gir deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen går ut på.

Formål

Forskningsprosjektet vil gjennomføres i forbindelse med min masteroppgave i sosialpedagogikk som en del av grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn ved NTNU.

Forskningsprosjektet vil forsøke å finne ut av hvilke lærerkunnskaper som trengs for å hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon. Det inkluderer kunnskaper for å kunne avdekke omsorgssvikt, hvordan læreren kan være en ressurs for elever som befinner seg i slike situasjoner og kunnskaper om et godt tverrprofesjonelt samarbeid med barnevernet. Det er en kvalitativ studie som vil intervju ansatte i barnevernet, tidligere elever (nå voksne) som har opplevd omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon og lærere med og uten lærerutdanning. Funn fra ansatte i barnevernet om hvilke kunnskaper de uttrykker at lærere behøver i et tverrprofesjonelt samarbeid og funn fra intervju med tidligere elever om deres erfaringer, vil tolkes i sammenheng med intervju med ulike lærere. Det vil gjøres for å kunne si noe om hvilke kunnskaper og muligheter som er viktige og hvorvidt det er en forskjell i hvilken støtte lærere kan gi basert på deres akademiske bakgrunn og hvorvidt de er vikarlærere eller ikke.

Masteroppgaven har som mål å svare på følgende problemstilling:

Hvilke eventuelle konsekvenser har bruk av ufaglærte lærervikarer for elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon?

For å kunne svare på problemstillingen, er det tiltenkt følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hva mener tidligere elever som opplevde omsorgssvikt da de gikk i barneskolen at lærere bør gjøre for å hjelpe elever som nå står i lignende situasjoner?*
- 2. Basert på deres erfaringer, hva tolker ansatte i barnevernet som viktig at lærere har kunnskap om for at de skulle kunne delta i et godt tverretatlig samarbeid med barnevernet?*
- 3. Hvilke kunnskaper og erfaringer har faglærte lærere om det å hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon og i hvilken grad stemmer det overens med det tidligere elever som opplevde omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon og det ansatte i barnevernet anser som viktige kunnskaper for å hjelpe slike elever?*
- 4. Hvilke kunnskaper og erfaringer har ufaglærte lærervikarer om det å hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon og i hvilken grad stemmer det overens med det tidligere elever som opplevde omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon og det ansatte i barnevernet anser som viktige kunnskaper for å hjelpe slike elever?*

5. *Hvilken forskjell utgjør det at barn som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon møter faste lærere over lengre tid heller enn høy bruk av lærervikarer som er med elevene i korte perioder?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Veileder og ansvarlig for forskningsprosjektet: Trygve Steiro Jakobsen ved Institutt for lærerutdanning (ILU), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt kontaktet fordi du er en potensiell informant som kan gi forskningsprosjektet et relevant og interessant bidrag. Ditt potensielle bidrag vil hjelpe å skape en fenomenologisk forståelse for hva mennesker som har opplevd omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon da de gikk på skolen, mener at lærere bør kunne for å hjelpe elever som i slike situasjoner.

Du passer til å være en del av et mulig utvalg på bakgrunn av utvalgt populasjon og kriterier. Årsaken er at forsker gjennom sitt personlige nettverk har kjennskap til at du opplevde omsorgssvikt da du gikk i barneskolen. Du passer også til andre populasjonskriterier for studien. Årsaken er at du gikk på barneskole i en landsdel som har høy andel ufaglærte lærere i skolen og økende lærermangel. Det er et ønske at studien har et utvalg som representerer en landsdel hvor det vil være høyst aktuelt å forske på hva som skiller kunnskapene til ulike lærere med ulik akademisk bakgrunn, og det er derfor du har mottatt spørsmål om å delta. Viser det seg at bestemte faktorer avgjør hvorvidt noen lærere ikke har det som studien anerkjenner som viktige kunnskaper på det viktige området som handler om hjelpe utsatte elever som opplever omsorgssvikt, vil forskningsprosjektet gi mulighet til å informere om situasjonen. Hva som defineres som viktige lærerkunnskaper i slike situasjoner, håper vi at du kan gi et fenomenologisk perspektiv på.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju på rundt 30-40 minutter hvor forsker vil spørre deg utvalgte spørsmål som er relevante å undersøke for å kunne gi svar på prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Ingen andre enn du som informant og forsker vil delta i intervjuet. Personlig informasjon som vil gjøre det mulig å identifisere informanter vil behandles og ikke bli delt. Opplysninger fra empiri som vil bli delt i det ferdige prosjektet, er informasjon om dine opplevelser og refleksjoner i den grad at det ikke er mulig å identifisere deg som informant.

Dersom du ønsker å delta som informant, vil du bli spurt om du samtykker til at det blir tatt lydopptak underveis i intervjuet slik at det senere kan gjøres transkripsjoner. Både transkripsjoner og lydopptak vil bli konfidensielt lagret. Ønsker du at det ikke tas lydopptak av intervjuet, vil det selvfølgelig bli droppet og det vil heller bli skrevet notater underveis i intervjuet.

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. Det gjør du ved å kontakte ansvarlig/veileder for prosjektet eller forsker/student. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke påvirke et eventuelt personlig forhold til forsker. Deltakere i forskningen kan finne informasjon om hvordan de i samsvar med NTNUs rutine kan få innsyn i informasjonen som er lagret om dem for å eventuelt vite om de vil kontakte

forsker eller ansvarlig for prosjektet for å få endret eller slettet den lagrede informasjonen på denne siden: <https://www.ntnu.no/personopplysninger/#/>

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De eneste kunne få innsyn til personopplysningene som skal behandles er student/ forsker og veileder/ansvarlig for masteroppgaven. Vi er underlagt taushetsplikt og data skal behandles konfidensielt. Det vil sikres at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger ved at navn erstattes med koder knyttet til kontaktinformasjon som er laget på en egen navneliste som er adskilt fra øvrige data. Alle identifiserbare og sensitive personopplysninger vil bli lagret på NICE-1. Det er NTNUs fillagringsområde som det bare er forsker og ansvarlig for prosjektet som har tilgang til gjennom tilkobling til spesifikk VPN og totrinnsfaktorautentisering. NTNU har vurdert NICE-1 som sikker til å håndtere data som krever økt sikkerhet. Her vil for eksempel eventuelle lydinnspillinger og transkribering lagres. Ingen av deltakerne i studien vil kunne gjenkjennes i publikasjonen. Informanter vil bli gitt fiktive navn eller bli referert til uten at det nevnes noen personopplysninger som kan identifisere informantene. I forhold til informasjon om bosted, vil det bare nevnes at informantene befinner seg et sted i Norge hvor lærermangel er et reelt problem.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Masteroppgaven skal være innlevert innen 27. mai 2024. Etter planen vil forskningsprosjektet avsluttes noen uker etterpå gitt at prosjektet blir godkjent. Da vil også personopplysningene som er sikret inne på NTNUs fillagringsområde kalt NICE-1 som NTNU har vurdert som sikker til å håndtere data som krever økt sikkerhet, bli fullstendig anonymisert. Da vil ikke noen personopplysninger lenger bli lagret. Blir ikke prosjektet godkjent, vil personopplysningene lagres sikkert på NICE-1 frem til et nytt innlevert forsøk har blitt godkjent.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning (ILU) ved 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:

- Instituttet for lærerutdanning (ILU), NTNU ved veileder og ansvarlig for prosjektet: Trygve Jakobsen Steiro. e-post: trygve.j.steiro@ntnu.no

- Student/forsker: Anniken M. Nordly. e-post: anniken.m.nordly@ntnu.no eller mobil: 48144161.

- NTNUs personvernombud: Thomas Ørnulf Helgsen. E-post: Thomas.helgesen@ntnu.no eller mobil: 93079038.

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

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen,

Trygve Jakobsen Steiro
Prosjektansvarlig

Anniken Melissa Nordly
Student

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «læreres kunnskaper i arbeid med å hjelpe utsatte elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon», 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.

8.6: Vedlegg 6: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til utvalg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Ulike læreres kunnskaper og muligheter i arbeid med å hjelpe utsatte elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon»?

Dette skrevet inkluderer en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt med formål om å avdekke hvilke konsekvenser det har for elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon, at de møter ufaglærte lærervikarer. Skrevet gir deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen går ut på.

Formål

Forskningsprosjektet vil gjennomføres i forbindelse med min masteroppgave i sosialpedagogikk som en del av grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn ved NTNU.

Forskningsprosjektet vil forsøke å finne ut av hvilke lærerkunnskaper som trengs for å hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon. Det inkluderer kunnskaper for å kunne avdekke omsorgssvikt, hvordan læreren kan være en ressurs for elever som befinner seg i slike situasjoner og kunnskaper om et godt tverrprofesjonelt samarbeid med barnevernet. Det er en kvalitativ studie som vil intervju ansatte i barnevernet, tidligere elever (nå voksne) som har opplevd omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon og lærere med og uten lærerutdanning. Funn fra ansatte i barnevernet om hvilke kunnskaper de uttrykker at lærere behøver i et tverrprofesjonelt samarbeid og funn fra intervju med tidligere elever om deres erfaringer, vil tolkes i sammenheng med intervju med ulike lærere. Det vil gjøres for å kunne si noe om hvilke kunnskaper og muligheter som er viktige og hvorvidt det er en forskjell i hvilken støtte lærere kan gi basert på deres akademiske bakgrunn og hvorvidt de er vikarlærere eller ikke.

Masteroppgaven har som mål å svare på følgende problemstilling:

Hvilke eventuelle konsekvenser har bruk av ufaglærte lærervikarer for elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon?

For å kunne svare på problemstillingen, er det tiltenkt følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hva mener tidligere elever som opplevde omsorgssvikt da de gikk i barneskolen at lærere bør gjøre for å hjelpe elever som nå står i lignende situasjoner?*
- 2. Basert på deres erfaringer, hva tolker ansatte i barnevernet som viktig at lærere har kunnskap om for at de skulle kunne delta i et godt tverretattlig samarbeid med barnevernet?*
- 3. Hvilke kunnskaper og erfaringer har faglærte lærere om det å hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon og i hvilken grad stemmer det overens med det tidligere elever som opplevde omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon og det ansatte i barnevernet anser som viktige kunnskaper for å hjelpe slike elever?*
- 4. Hvilke kunnskaper og erfaringer har ufaglærte lærervikarer om det å hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon og i hvilken grad stemmer det overens med det tidligere elever som opplevde omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon og det ansatte i barnevernet anser som viktige kunnskaper for å hjelpe slike elever?*
- 5. Hvilken forskjell utgjør det at barn som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon møter faste lærere over lengre tid heller enn høy bruk av lærervikarer som er med elevene i korte perioder?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Veileder og ansvarlig for forskningsprosjektet: Trygve Steiro Jakobsen ved Institutt for lærerutdanning (ILU), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt kontaktet fordi du er en potensiell informant som kan gi forskningsprosjektet et relevant og interessant bidrag. Et eventuelt bidrag vil bli brukt som empiri for å avdekke hvilke kunnskaper lærere har og/eller skulle ønske de hadde om hvordan de kan hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon. Du passer til å være en

del av et mulig utvalg på bakgrunn av utvalgt populasjon og kriterier. Årsaken er at ansatt i barnevernet i en del av landet som har et høyt antall ufaglærte lærere i skolen og en høy, økende lærermangel. Viser det seg at det er noen faktorer som avgjør hvorvidt noen lærere ikke har det du som med din relevante bakgrunn anerkjenner som viktige kunnskaper på det viktige området som handler om hjelpe utsatte elever som opplever omsorgssvikt, vil forskningsprosjektet gi mulighet til å informere om situasjonen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju på rundt 20 -30 minutter hvor forsker vil spørre deg utvalgte spørsmål som er relevante å undersøke for å kunne gi svar på prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Ingen andre enn du som informant og forsker vil delta i intervjuet. Personlig informasjon som vil gjøre det mulig å identifisere informanter vil behandles og ikke bli delt. Dersom du ønsker å delta som informant, vil du bli spurt om du samtykker til at det blir tatt lydopptak underveis i intervjuet slik at det senere kan gjøres transkripsjoner. Både transkripsjoner og lydopptak vil bli konfidensielt lagret. Ønsker du at det ikke tas lydopptak av intervjuet, vil det naturligvis bli droppet og det vil heller bli skrevet notater underveis i intervjuet. For å kunne samle oppriktige opplysninger om læreres kunnskaper og erfaringer, ønskes det at informanter ikke bruker tid på å lese seg opp på temaet før intervjuet. Det ønskes for å sikre studiens kvalitet.

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. Det gjør du ved å kontakte veileder for prosjektet eller student/forsker. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke påvirke personlig forhold til forsker eller eventuelle arbeidsforhold. Deltakere i forskningen kan finne informasjon om hvordan de i samsvar med NTNUs rutine kan få innsyn i informasjonen som er lagret om dem for å eventuelt vite om de vil kontakte forsker eller ansvarlig for prosjektet for å få endret eller slettet den lagrede informasjonen på denne siden: <https://www.ntnu.no/personopplysninger/#/>

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De eneste kunne få innsyn til personopplysningene som skal behandles er forsker/student og veileder/ansvarlig for masteroppgaven. Vi er underlagt taushetsplikt og data skal behandles konfidensielt. Det vil sikres at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger ved at navn erstattes med koder knyttet til kontakinformasjon som er laget på en egen navneliste som er adskilt fra øvrige data. Alle identifiserbare og sensitive personopplysninger vil bli lagret på NICE-1. Det er NTNUs fillagringsområde som det bare er forsker og ansvarlig for prosjektet som har tilgang til gjennom tilkobling til spesifikk VPN og totrinnsfaktorautentisering. NTNU har vurdert NICE-1 som sikker til å håndtere data som krever økt sikkerhet. Her vil for eksempel eventuelle lydinnspillinger og transkribering lagres. Ingen av deltakerne i studien vil kunne gjenkjennes i publikasjonen. Informanter vil bli gitt fiktive navn eller bli referert til uten at det nevnes noen personopplysninger som kan identifisere informantene. I forhold til informasjon om bosted, vil det bare nevnes at informantene befinner seg et sted i Norge hvor lærermangel er et reelt problem.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Masteroppgaven skal være innlevert innen 25. mai 2024. Etter planen vil forskningsprosjektet avsluttes noen uker etterpå gitt at prosjektet blir godkjent. Da vil også personopplysningene som er sikret inne på NTNUs fillagringsområde kalt NICE-1 som NTNU har vurdert som sikker til å håndtere data som krever økt sikkerhet, bli fullstendig anonymisert. Da vil ikke noen personopplysninger lenger bli lagret. Blir ikke prosjektet godkjent, vil personopplysningene lagres sikkert på NICE-1 frem til et nytt innlevert forsøk har blitt godkjent.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra fakultet for Institutt for lærerutdanning (ILU) ved 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:

- Instituttet for lærerutdanning (ILU), NTNU ved veileder og ansvarlig for prosjektet: Trygve Jakobsen Steiro. e-post: trygve.j.steiro@ntnu.no
- Student/forsker: Anniken M. Nordly. e-post: anniken.m.nordly@ntnu.no eller mobil: 48144161.
- NTNUs personvernombud: Thomas Ørnulf Helgsen. E-post: Thomas.helgesen@ntnu.no eller mobil: 93079038.

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

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen,

Trygve Jakobsen Steiro

Prosjektansvarlig

Anniken Melissa Nordly

Student

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «læreres kunnskaper i arbeid med å hjelpe utsatte elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon», 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.

8.7 Vedlegg 7: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til utvalg 3

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Ulike læreres kunnskaper og muligheter i arbeid med å hjelpe utsatte elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon»?

Dette skrevet inkluderer en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt med formål om å avdekke hvilke konsekvenser det har for elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon, at de møter ufaglærte lærervikarer. Skrevet gir deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen går ut på.

Formål

Forskningsprosjektet vil gjennomføres i forbindelse med min masteroppgave i sosialpedagogikk som en del av grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn ved NTNU.

Forskningsprosjektet vil forsøke å finne ut av hvilke lærerkunnskaper som trengs for å hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon. Det inkluderer kunnskaper for å kunne avdekke omsorgssvikt, hvordan læreren kan være en ressurs for elever som befinner seg i slike situasjoner og kunnskaper om et godt tverrprofesjonelt samarbeid med barnevernet. Det er en kvalitativ studie som vil intervju ansatte i barnevernet, tidligere elever (nå voksne) som har opplevd omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon og lærere med og uten lærerutdanning. Funn fra ansatte i barnevernet om hvilke kunnskaper de uttrykker at lærere behøver i et tverrprofesjonelt samarbeid og funn fra intervju med tidligere elever om deres erfaringer, vil tolkes i sammenheng med intervju med ulike lærere. Det vil gjøres for å kunne si noe om hvilke kunnskaper og muligheter som er viktige og hvorvidt det er en forskjell i hvilken støtte lærere kan gi basert på deres akademiske bakgrunn og hvorvidt de er vikarlærere eller ikke.

Masteroppgaven har som mål å svare på følgende problemstilling:

Hvilke eventuelle konsekvenser har bruk av ufaglærte lærervikarer for elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon?

For å kunne svare på problemstillingen, er det tiltenkt følgende forskningsspørsmål:

1. *Hva mener tidligere elever som opplevde omsorgssvikt da de gikk i barneskolen at lærere bør gjøre for å hjelpe elever som nå står i lignende situasjoner?*
2. *Basert på deres erfaringer, hva tolker ansatte i barnevernet som viktig at lærere har kunnskap om for at de skulle kunne delta i et godt tverretattlig samarbeid med barnevernet?*
3. *Hvilke kunnskaper og erfaringer har faglærte lærere om det å hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon og i hvilken grad stemmer det overens med det tidligere elever som opplevde omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon og det ansatte i barnevernet anser som viktige kunnskaper for å hjelpe slike elever?*
4. *Hvilke kunnskaper og erfaringer har ufaglærte lærervikarer om det å hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon og i hvilken grad stemmer det overens med det tidligere elever som opplevde omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon og det ansatte i barnevernet anser som viktige kunnskaper for å hjelpe slike elever?*
5. *Hvilken forskjell utgjør det at barn som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon møter faste lærere over lengre tid heller enn høy bruk av lærervikarer som er med elevene i korte perioder?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Veileder og ansvarlig for forskningsprosjektet: Trygve Steiro Jakobsen ved Institutt for lærerutdanning (ILU), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt kontaktet fordi du er en potensiell informant som kan gi forskningsprosjektet et relevant og interessant bidrag. Et eventuelt bidrag vil bli brukt som empiri for å avdekke hvilke kunnskaper lærere har og/eller skulle ønske de hadde om hvordan de kan hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon. Du passer til å være en del av et mulig utvalg på bakgrunn av utvalgt populasjon og kriterier. Årsaken er at du jobber som lærer og arbeider i en del av landet som har høy andel ufaglærte lærere i skolen. Den samme landsdelen har også en allerede høy og økende lærermangel. Planen er å intervju 5 lærere, hvorav noen har gjennomført lærerutdanning og noen ikke har det. Empiri hentet fra intervju med barnevernsansatte og tidligere elever som opplevde omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon da de gikk i barneskolen, vil også brukes for å reflektere hva som er viktige lærerkunnskaper om temaet. Du er ønsket til å delta som informant i studien for å kunne analysere hvorvidt du og andre ulike lærere reflekterer rundt de samme kunnskapene som barnevernsansatte og tidligere elever. Du eller noen andre av lærerne som kontaktes, kan ha fått henvendelse ved at forsker har utnyttet sosiale nettverk til å samle informanter. Hvis ikke, har du blitt kontaktet ved at arbeidsplassen din har blitt kontaktet og spurt om det er mulig å få kontaktinformasjon som potensielt vil kunne delta som informanter i forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju på rundt 30-40 minutter hvor forsker vil spørre deg utvalgte spørsmål som er relevante å undersøke for å kunne gi svar på prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Ingen andre enn du som informant og forsker vil delta i intervjuet. Personlig informasjon som vil gjøre det mulig å identifisere informanter vil behandles og ikke bli delt. Opplysninger fra empiri

som vil bli delt i det ferdige prosjektet, er informasjon om din akademiske bakgrunn i den grad at det er uidentifiserbar informasjon. Dersom du ønsker å delta som informant, vil du bli spurt om du samtykker til at det blir tatt lydopptak underveis i intervjuet slik at det senere kan gjøres transkripsjoner. Både transkripsjoner og lydopptak vil bli konfidensielt lagret. Ønsker du at det ikke tas lydopptak av intervjuet, vil det naturligvis bli droppet og det vil heller bli skrevet notater underveis i intervjuet. For å kunne samle oppriktige opplysninger om læreres kunnskaper og erfaringer, ønskes det at informanter ikke bruker tid på å lese seg opp eller diskutere mer med andre lærere om emnet i forkant av intervjuet. Det ønskes for å sikre studiens kvalitet.

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. Det gjør du ved å kontakte veileder for prosjektet eller student/forsker. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke påvirke personlig forhold til forsker eller eventuelle arbeidsforhold. Deltakere i forskningen kan finne informasjon om hvordan de i samsvar med NTNUs rutine kan få innsyn i informasjonen som er lagret om dem for å eventuelt vite om de vil kontakte forsker eller ansvarlig for prosjektet for å få endret eller slettet den lagrede informasjonen på denne siden: <https://www.ntnu.no/personopplysninger/#/>

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De eneste kunne få innsyn til personopplysningene som skal behandles er forsker/student og veileder/ansvarlig for masteroppgaven. Vi er underlagt taushetsplikt og data skal behandles konfidensielt. Det vil sikres at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger ved at navn erstattes med koder knyttet til kontaktinformasjon som er laget på en egen navneliste som er adskilt fra øvrige data. Alle identifiserbare og sensitive personopplysninger vil bli lagret på NICE-1. Det er NTNUs fillagringsområde som det bare er forsker som har tilgang til gjennom tilkobling til spesifikk VPN og tottrinnsfaktorautentisering. NTNU har vurdert NICE-1 som sikker til å håndtere data som krever økt sikkerhet. Her vil for eksempel eventuelle lydinnspillinger og transkribering lagres. Ingen av deltakerne i studien vil kunne gjenkjennes i publikasjonen. Informanter vil bli gitt fiktive navn eller bli referert til uten at det nevnes noen personopplysninger som kan identifisere informantene. I forhold til informasjon om bosted, vil det bare nevnes at informantene befinner seg et sted i Norge hvor lærermangel er et reelt problem.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Masteroppgaven skal være innlevert innen 27. mai 2024. Etter planen vil forskningsprosjektet avsluttes noen uker etterpå gitt at prosjektet blir godkjent. Da vil også personopplysningene som er sikret inne på NTNUs fillagringsområde kalt NICE-1 som NTNU har vurdert som sikker til å håndtere data som krever økt sikkerhet, bli fullstendig anonymisert. Da vil ikke noen personopplysninger lenger bli lagret. Blir ikke prosjektet godkjent, vil personopplysningene lagres sikkert på NICE-1 frem til et nytt innlevert forsøk har blitt godkjent.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra fakultet for Institutt for lærerutdanning (ILU) ved 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:

- Instituttet for lærerutdanning (ILU), NTNU ved veileder og ansvarlig for prosjektet: Trygve Jakobsen Steiro. e-post: trygve.j.steiro@ntnu.no
- Student/forsker: Anniken M. Nordly. e-post: anniken.m.nordly@ntnu.no eller mobil: 48144161.
- NTNUs personvernombud: Thomas Ørnulf Helgsen. E-post: Thomas.helgesen@ntnu.no eller mobil: 93079038.

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

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen,

Trygve Jakobsen Steiro

Prosjektansvarlig

Anniken Melissa Nordly

Student

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «læreres kunnskaper i arbeid med å hjelpe utsatte elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon», 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.

8.8 Vedlegg 8: guide til intervju av informanter i utvalg 1

Intervjuguide med utvalg 1 –Tidligere elever som når er voksne, men som opplevde omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon da de gikk på barneskolen

Del 1 – bakgrunnsinformasjon

1. Vil du selv definere din oppvekst som preget av omsorgssvikt i din hjemmesituasjon?
 - a. Hvis ja: På hvilken måte?
2. I hvilken alder vil du si at du opplevde omsorgssvikt i din hjemmesituasjon?
3. Hadde du en fast kontaktlærer og generelt faste lærere over tid, eller hadde dere mange vikarer?
4. Vet du om det noen gang var slik at læreren din eller noen andre på skolen var bekymret for din hjemmesituasjon?
 - a. Hvis ja: Hva kan du huske ble gjort av læreren?
5. Var du eller vet du om noen i din familie noen gang ble kontaktet av barnevernet

Tilleggsspørsmål dersom informanten har vært i kontakt med eller informantens familie var i kontakt med barnevernet:

- *Kan du fortelle noe om opplevelsen din i samråd med barnevernet?*
- *Utgjorde arbeidet en forskjell for deg ved at enten hjemmesituasjonen din endret til det bedre eller skjedde det noen endringer i skolehverdagen din?*

Del 2- Opplevelser i skolen

6. Hvordan følte du at lærerne dine forholdt seg til de som utøvde omsorgssvikt?
7. Hvordan følte du deg ivaretatt av lærerne dine i skolen?
8. Hva mener du lærerne dine gjorde som var bra for at du skulle føle deg ivaretatt?
9. Hva skulle du ønsket at lærerne gjorde annerledes?

Del 3 - Kunnskaper om å hjelpe elever som opplever omsorgssvikt

10. Hva tror du at du trengte mer kunnskap om for at du selv kunne åpne opp om det du opplevde hjemme?
11. Hvilken rolle mener du lærere har i møte med elever som opplever omsorgssvikt?

Del 4- Refleksjoner i senere tid:

12. Har du i ettertid reflektert over hvorvidt noen av lærerne dine hadde bra kunnskap når det kom til å hjelpe elever som opplevde omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon?

13. Har du i senere tid tenkt over ting som du tror lærerne dine manglet kunnskap om og at de kanskje kunne ha hjulpet deg bedre dersom du hadde kunnskap om?

8.9 Vedlegg 9: Guide til intervju av informant fra utvalg 2

Intervjuguide med utvalg 2 – Ansatt i barnevernet

Del 1 – Bakgrunn

1. Hvor lenge har du jobbet i barnevernstjenesten?
2. Har du noen erfaringer med tverrprofesjonelt samarbeid mellom barnevern og skoler med fokus på elevens beste hvor det er bekymring for at eleven opplever omsorgssvikt i hjemmet?
 - a. Hvis ja; hvor ofte vil du si at slike samarbeid tar sted?

Del 2 - Arbeid med bekymring for at elever opplever omsorgssvikt i hjemmet

3. Kan du utdype hvordan barnevernet jobber etter å ha mottatt bekymring om at et barn i barneskolealder opplever omsorgssvikt i hjemmet sitt?
 - a. Hvilken rolle har lærere og skolen generelt i arbeidet?

Del 3 – Hverdagsbarnevernet

4. På hvilken måte kan skolen fungere som et hverdagsbarnevern?
5. Hva anerkjenner du som viktige kunnskaper lærere bør ha for at det skal være mulig for lærere å avdekke at elever opplever omsorgssvikt i hjemmet?
6. Hvilke kunnskaper bør lærere ha for å kunne ta vare på elever som har opplevd omsorgssvikt etter implementering av eventuelle tiltak?

Del 4 - Tverrprofesjonelt samarbeid mellom

7. Hvordan bør barnevernstjenesten og lærere samarbeide for å sikre elevens beste?
8. Hvilke kunnskaper bør lærere ha i møte med barnevernstjenesten i tverrprofesjonelle samarbeid for elevens beste?

Del 5 – Erfaringer

9. Hvilke positive sider ser du ved det å samarbeide skolen når det gjelder slike saker?
10. Hvilke utfordringer opplever du i tverrprofesjonelle samarbeid med lærere?

11. Har du noen gang opplevd at et tverrprofesjonelt samarbeid med lærere for elevens beste der eleven har opplevd omsorgssvikt har vært utfordrende på grunn av læreres mangel på det du anser som viktige kunnskaper for at samarbeidet skal fungere godt?
 - a. Hvis ja; hvilke kunnskaper gjaldt det?

8.10 Vedlegg 10: Guide til intervju av informant fra utvalg 3

Intervjuguide med utvalg 3 – lærere i barneskolen

Del 1 – Bakgrunnsinformasjon

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Har du tatt noen form for høyere utdanning?
 - a. Hvis ja; hvilken type utdanning har du?
3. Hva er det første du tenker på når du hører «omsorgssvikt i elevens hjemmesituasjon»?

Del 2 – Egenerfaring

4. Har du noen erfaring med å være lærer for elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon?
 - a. Hvis ja; hvor ofte møter du slike elever?

Del 3 - Kompetanse

5. Føler du deg beredt på å hjelpe elever som opplever omsorgssvikt?
 - a. Hvis ja; Hva opplever du er det som har gjort deg rustet for å hjelpe elever i slike situasjoner?
 - b. Hvis nei; Hva tenker du kunne hjelpet deg i å føle deg mer trygg på hvordan du kan hjelpe slike elever?
6. Hvilke lærerkunnskaper er viktige for å kunne hjelpe elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon?
7. Hvordan mener du lærere bør jobbe for å gjøre det mulig å oppdage at elever opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon?
8. Hva skal man som lærer gjøre dersom man har bekymring for at en elev opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon?
9. Hvordan kan lærere fungere som et hverdagsbarnevern?

Tilleggsspørsmål om kompetansen for lærerne med lærerutdanning eller annen pedagogisk utdanning:

- *Føler du at utdannelsen gjorde at du fikk mer kompetanse om elever som opplever omsorgssvikt?*
 - a. *Hvis ja; på hvilken måte?*

Tilleggsspørsmål om egenerfaring for lærere som har hatt erfaring med elever som har opplevd omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon;

- *Har du noen gang vært med på å oppdage at elever opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon?*
 - a. *Hvis ja; Hvordan oppdaget du/dere det?*

Del 4 – Læreren i møte med elever som opplever omsorgssvikt

10. Hva mener du er lærerens rolle i møte med elever som opplever omsorgssvikt?
11. Hvordan bør lærere ivareta elever som opplever omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon?

Tilleggsspørsmål om læreren i møte for lærere som har hatt erfaring med elever som har opplevd omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon:

- *Hvordan vil du beskrive lærerrollen du hadde i møte med eleven(e) som opplevde omsorgssvikt?*

Del 5 - I møte med barnevernet i et tverrprofesjonelle samarbeid

12. Har du kunnskap om lærerens rolle i et tverrprofesjonelt samarbeid med barnevernet om en elev som har opplevd omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon?
 - a. Hvis ja: Kan du fortelle noe om lærerens rolle i et slikt samarbeid?
 - b. Hvis nei eller delvis ja/nei: er det noe spesifikt du savner kunnskap om i et slikt samarbeid?
13. Hva vet du om hvordan tverrprofesjonelle samarbeid mellom skole og barnevernet foregår?
14. Hvor ligger utfordringene i det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom barnevern og skole?

Tilleggsspørsmål om tverrprofesjonelt samarbeid med lærere med lærerutdanning eller annen pedagogisk utdanning:

- *Føler du at du lærte noe om tverrprofesjonelle samarbeid med fokus på elevens beste hvor en elev har opplevd omsorgssvikt i sin hjemmesituasjon?*

