

Positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt.

*En kvalitativ studie om hvordan
lærere arbeider med å etablere positive relasjoner til
elever som har vært utsatt for omsorgssvikt.*

Stine Henriksen Johnsrud



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2017

Positive relasjoner og omsorgssvikt

En kvalitativ studie om hvordan lærere arbeider med å etablere positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt.

Copyright, Stine Henriksen Johnsrud

2017

Positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt.

Stine Henriksen Johnsrud

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Bakgrunn og formål

I Norge finnes det dessverre en rekke barn som har opplevd omsorgssvikt. Disse barna går også på skolen. Læreren kan utgjøre en forskjell i deres liv, ved å være en trygg voksenperson som de kan etablere positive relasjoner til. Relasjon er viktig for alle elever, men for denne elevgruppen kan den være avgjørende for deres sosiale, emosjonelle og faglig utvikling. På bakgrunn av dette, mitt personlig engasjement, forekomst, aktualitet og spesialpedagogisk relevans har jeg derfor valgt å skrive om omsorgssvikt og relasjonsarbeid. Formålet med prosjektet er dermed å få innsikt i hvordan lærere kan arbeide med å etablere positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt.

Problemstilling

Hvordan kan lærere arbeide med å etablere positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt?

Metode

For å besvare oppgavens problemstilling på best mulig måte valgte jeg kvalitativ forskningsmetode med en *abduktiv* tilnærming og *hermeneutisk* innfallsvinkel. Utvalget består av fire lærere som arbeider på to ulike spesialskoler. Datamaterialet er innhentet gjennom *semistrukturerte intervjuer*. Informasjonen ble kodet i dataprogrammet NVivo 10, og analysert i tråd med prinsippene knyttet til tematisert tilnærming.

Resultater

Resultatene kan tyde på at det er ulike måter å arbeide med å etablere positive relasjoner til elever som har vært usatt for omsorgssvikt. Det ble særlig formidlet betydningen av kjennskap og forståelse av eleven og dets tidligere tilknytningserfaringer i relasjonsarbeidet. Funnene viser at lærerne reflekterer over at arbeidet bør være tilpasset den enkelte elev, da de har ulike behov og forutsetninger. Informantene i dette prosjektet trakk særlig frem betydningen av å etablere en trygg skolehverdag for denne elevgruppen, både ved en forutsigbar hverdag, men også ved å være en trygg voksenperson. Videre anså dem tillit som et viktig område i relasjonen, samt å se den enkelte elev. Å være en anerkjennende lærer var en holdning de la vekt på i relasjonsarbeidet. Resultatene tyder imidlertid på å arbeide med å etablere positive relasjoner til denne elevgruppen kan by på utfordringer. Informantene mente

at utfordringene var særlig knyttet til elevens tidligere relasjonelle erfaringer, ved at de hadde opparbeidet en utrygghet og mistillit til voksne. Samtidig indikerer funnene at lærerne syntes det var utfordrende å forstå elevenes signaler og derav se dem på best mulig måte. Resultatene viser også utfordringer med deres utfordrende atferd som påvirket lærerne og deres anerkjennende holdning. Arbeidet med å etablere positive relasjoner ble også utfordret av tiden. Tidspresset i dagens skolehverdag noe som kunne være problematisk for et relasjonsarbeid som krevde mye tid. Fortellingene til lærerne kan tolkes dit hen at relasjonen til læreren for denne elevgruppen er svært viktig, noe som ga de pågangsmot til å arbeide med relasjonen uansett utfordringer.

Forord

Hurra, jeg kom i mål! Med en masteroppgave i hånden avslutter jeg fem spennende og lærerike år som student ved Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. I løpet av disse årene har jeg fått mulighet til å utdype meg i flere spennende temaer, men det som har truffet meg aller mest er spesialpedagogens muligheter til å gjøre en forskjell for sårbare barn og unge.

Jeg ønsker å benytte anledningen til å takke de som har bidratt til gjennomføringen av oppgaven. Først og fremst vil jeg takke informantene og prøveintervjuer som tok seg tid til å delta i dette prosjektet. Takk for verdifull informasjon og gode innspill.

Veilederen min, Jan Stålhane, fortjener en stor takk. Det hadde vært vanskelig å gjennomføre denne oppgaven uten din støtte, kunnskap, engasjement og veiledning.

Tusen takk også til mine fantastiske medstudenter på Helga Eng. Dere har gjort min studenttilværelse til en A+.

Til slutt vil jeg takke familie, venner og kolleger som har heiet, støttet og oppmuntret meg i denne prosessen. Takk til mamma, pappa og lillesøster for motivasjon og pågangsmot til å fullføre. Kjæresten min fortjener en ekstra takk, takk for din tålmodighet og all kjærligheten du har gitt. Spesielt takk til Silje, Helene og mamma som har lest korrektur.

Oslo, mai, 2017

Stine

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	0
1.1.1	Bakgrunn	1
1.1.2	Spesialpedagogisk relevans	1
1.1.3	Studiens formål	2
1.2	Problemstilling	3
1.3	Avgrensning og begrepsavklaring	3
1.4	Oppgavens oppbygging	4
2	Teori	5
2.1	Omsorgssvikt	5
2.1.1	Barn som utsettes for vanskjøtsel	6
2.1.2	Barn som utsettes for fysiske overgrep	7
2.1.3	Barn som utsettes for psykisk overgrep	8
2.1.4	Barn som utsettes for seksuelle overgrep	8
2.2	Tilknytningsteori	9
2.2.1	Tilknytningsmønstre	10
2.2.2	Indre arbeidsmodeller	13
2.3	Relasjon	15
2.3.1	Relasjonsteori	16
2.4	Relasjonen mellom lærer og elev	18
2.4.1	Trygghet	21
2.4.2	Tillit	22
2.4.3	Å se den enkelte elev	23
2.4.4	Anerkjennelse	24
	Oppsummering	25
3	Metode	26
3.1	Vitenskapsteoretisk bakgrunn	26
3.2	Kvalitativ tilnærming	27
3.3	Forforståelse	28
3.4	Intervju som forskningsmetode	29
3.5	Datainnsamling	30
3.5.1	Utvalg	30
3.5.2	Intervjuguide	31
3.5.3	Prøveintervju	32
3.5.4	Gjennomføring av intervjuene	32
3.6	Databehandling	33
3.6.1	Transkribering av intervjuene	34
3.6.2	Analyse og tolkning av data	34
3.7	Kvalitetsvurdering	35
3.7.1	Validitet	36
3.7.2	Relabilitet	37
3.7.3	Etiske betraktninger	38
	Oppsummering	39
4	Presentasjon funn og drøfting	40
4.1	Presentasjon av informantene	41
4.2	Lærerens forståelse som plattform for arbeidet	41

4.2.1	Lærernes forståelse av begrepet positiv relasjon.....	42
4.2.2	Elevens tidligere tilknytningserfaringer.....	44
4.2.3	Betydningen av den positive relasjonen.....	46
4.2.4	Drøfting av lærernes forståelse som plattform for arbeidet.....	47
4.3	Arbeidet med den positive relasjonen	50
4.3.1	Trygghet.....	51
4.3.2	Tillit.....	53
4.3.3	Se den enkelte elev	55
4.3.4	Anerkjennelse.....	57
4.3.5	Drøfting av arbeidet med relasjonen.....	58
4.4	Utfordringer i relasjonsarbeidet.....	62
4.4.1	Elevens indre arbeidsmodeller	62
4.4.2	Elevens utrygghet og mistillit.....	65
4.4.3	Tid.....	67
4.4.4	Drøfting av utfordringer i relasjonsarbeidet.....	68
	Oppsummering	72
5	Avslutning.....	74
5.1	Oppsummerende refleksjoner.....	74
5.2	Studiens begrensinger	76
5.3	Praktiske implikasjoner og videre forskning.....	77
	Litteraturliste	79
	Vedlegg 1 – informasjonsskriv.....	83
	Vedlegg 2 – intervjuguide	84
	Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD	86

1 Innledning

Tall fra Folkehelseinstituttet (FHI, 2011) viser at minst 135.000 barn i Norge er rammet av omsorgssvikt. Det vil si at omtrent 1 av 10 barn rammes, hvorav mørketallene antas å være store, og antallet barn anslås å være høyere (FHI, 2011). Barn trenger trygge omsorgspersoner som kan gi dem fysisk og følelsesmessig omsorg, næring og beskyttelse. De skal føle seg trygge og forstått og i ulik alder og utviklingsnivå skal dem få dekket både de fysiske og følelsesmessige behovene som de har. Tallene viser dessverre at det finnes en rekke barn i Norge som har opplevd å bli sviktet av foreldrene sine og konsekvensene er alvorlig. De har ikke fått oppfylt sine emosjonelle, fysiske og psykiske behov. Barn som har blitt utsatt for omsorgssvikt har opplevd brudd i tillit, derav er relasjoner til andre mennesker utfordrende og de står i større risiko for å utvikle tilknytningsproblemer, lærevansker, traumeproblematikk og neurobiologiske forandringer (FHI, 2011). Når foreldrene svikter blir andre voksenpersoner desto viktigere. Skolen med læreren i spissen står i unik posisjon i forhold til disse elevene. Fordi de tilbringer store deler av hverdagen sin på skolen og skolen er en viktig del av deres oppvekstmiljø. Relasjon til betydningsfulle voksne på skolen kan ha en fundamental betydning for å gi disse elevene en god utvikling (Kvelling, 2015). Læreren kan utgjøre en forskjell i livet til barn og unge, være en voksenperson elever som har opplevd omsorgssvikt kan bygge trygge og positive relasjoner til.

Betydningen av elevenes forhold til læreren har fått økt oppmerksomhet, både i den skolepolitiske debatten og den pedagogiske forskningen, spesielt knyttet til elever som viser vansker. I St. meld nr. 11 fra 2008-2009 *Læreren. Rollen og utdanningen* vektlegges å styrke studentenes relasjonelle og sosiale kompetanse. Læreren fordres til å utvikle gode relasjoner mellom seg selv og elevene. Videre blir det etterspurt konkret kompetanse om hvordan en positiv relasjon til elevene kan utvikles (Meld. St. nr. 11, 2008-2009). Terri J. Sabol og Robert C. Pianta (2012) påpeker at det er viktig med gode relasjoner mellom læreren og eleven, spesielt i forhold til de sårbare barna, hvor de trekker frem elever som har opplevd omsorgssvikt. Samtidig forklarer forskerne at det kan være utfordrende å etablere positive relasjoner til denne elevgruppen (Pianta & Sabol 2012). En rekke forskere og forfattere hevder det trengs mer kunnskap og flere studier som belyser hvordan lærere kan utvikle positive relasjoner (Spurkeland, 2011; Pianta & Sabol 2012; Drugli, 2012; Kvelling, 2015). Kari Killén (2010) viser til at det i litteraturen har blitt viet adskillig mye mer oppmerksomhet til hvordan man oppdager omsorgssvikt fremfor hvordan lærerne arbeider

med å etablere kontakt til dem. Pianta og Sabol (2012) hevder at lærerne kan ha behov for mer kunnskap om betydningen av relasjoner og hvordan disse kan styrkes. De trenger ifølge forskerne dypere innsikt om tilknytningsteorier og relasjonsbygging for å kunne forstå hvor viktig det er med et trygt forhold til elever som kommer fra hjem hvor dette i fraværende eller liten grad er til stede (Pianta & Sabol, 2012).

1.1.1 Bakgrunn

I jobben som spesialpedagog blir man en sentral voksenperson i barnets liv og med det følge et stort ansvar. De aller fleste barn i Norge lever under gode omsorgsforhold i trygge hjem, men tallene viser dessverre en annen realitet. På bakgrunn av dette, mitt personlig engasjement, forekomst, aktualitet og spesialpedagogisk relevans har jeg derfor valgt å skrive om omsorgssvikt og relasjonsarbeid. I mitt arbeid med barn og unge opplever jeg det som nødvendig å kunne relatere meg til ulike barn. Relasjon anser jeg som svært viktig i hvilket som helst yrke. Som fremtidig spesialpedagog vil ikke dette være et unntak. Jeg vil møte forskjellig elever, både like og ulike meg selv. Noen vil jeg oppleve at jeg får raskt kontakt med, andre vil jeg oppleve at det vil være krevende å oppnå kontakt med. Som masterstudent med fordypning i psykososiale vansker fikk jeg et øye for de sårbare elevene som har blitt svekket av sine foreldre, ettersom disse kan ha store utfordringer både sosialt, emosjonelt og faglig. Disse årene har også gitt meg mulighet til å jobbe med barn som har vært utsatt for omsorgssvikt. Det er en utrolig givende jobb, men det kan være en utfordring å komme i posisjon til denne barnegruppen og etablere positive relasjoner.

1.1.2 Spesialpedagogisk relevans

Spesialpedagogikken har til hensikt å fremme gode lærings-, utviklings og livsvilkår for barn og unge. Det dreier seg om å yte hjelp og støtte til alle som strever fysisk, psykisk og sosialt ved å forebygge vansker og barrierer, samt redusere de (Tangen, 2012, s. 17). Det handler om å være en faglig ressurs i møte med det mangfoldige former for individuelle vansker og utfordrende områder. Dette understreker betydningen av å fokusere og løft frem de elevene som av en eller annen grunn har særlige behov. Edvard Befring (2014) påpeker viktigheten med å beskytte barn og unge mot problemutvikling, samt risikoen for at ulike problemer kan oppstå. Samtidig dreier det seg om å forsterke den enkeltes personlig kompetanse til å ta hånd om seg selv (Befring, 2014, s. 153). Denne oppgaven har til hensikt å rette oppmerksomheten mot elever som har vært utsatt for omsorgssvikt, for å finne ut av hensiktsmessig måter å

etablere positive relasjoner til dem. Ut ifra tallene presentert innledningsvis kan en med stor sannsynlighet møte denne problematikken. Ved å legge til rette for denne elevgruppen og gi de nye relasjonelle erfaringer, kan skolen både forebygge og redusere utfordringer som kan utarte seg i psykososiale vansker og problemer. Reidun Tangen (2012) hevder spesialpedagogisk forskning blant annet har som oppgave å utvikle kunnskap om betingelser som fremmer og hemmer læring. Således forventes det at forskningen bidrar til nye forståelsesmåter og perspektiver, samt rette et kritisk blikk til allerede etablerte oppfatninger, praksiser og systemer (Tangen, 2012, s. 18). Forskningens hensikt er derav å bidra til å utvikle og forbedre slike tiltak, samt skape refleksjoner og nye tankemåter.

1.1.3 Studiens formål

Med aktualitet sett i form av forekomst og forskning, samt den spesialpedagogiske relevansen som bakteppe fremstår et behov for dypere forståelse for hvordan lærere kan arbeider med å etablere positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt. Mitt ønske med masterprosjektet er dermed å få innsikt i hvordan lærere på barneskolen arbeider med dette. For å få en forståelse i dette gjennomførte jeg semistrukturert intervju med fire lærere som arbeider på to forskjellige spesialskoler med elever på barnetrinnet. Med et innblikk i lærerens kunnskap, refleksjoner og synspunkter knyttet til tematikken ønsker jeg å øke min kompetanse på feltet, samt møte elever som har det utfordrende på best mulig måte.

Videre er det et formål om å beholde og styrke den spesialpedagogiske kompetansen i skolen. Ettersom de nye forskriftene om rammeplanen for den femårig grunnskolelærerutdanning tas en annen retning. Å bygge opp den spesialpedagogiske kompetansen ses å komme litt i skyggen. Dette kan underbygges med blant annet ved at i den nye lærerutdanningen vil det bli vanskelig å ta en mastergrad i spesialpedagogikk, oppgaver av spesialpedagogisk form overføres til helsesektoren, spesialpedagogiske oppgaver blir utført av ufaglærte, i lovverk og planverk vil ordet spesialundervisning forsvinne (Regjeringen, 2015). En kan trolig stille seg kritisk til hvorvidt dette får konsekvenser for alle elever som har behov for ekstra støtte, som for eksempel elever som har blitt utsatt for omsorgssvikt. På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling.

1.2 Problemstilling

Hvordan kan lærere arbeide med å etablere positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt?

1.3 Avgrensning og begrepsavklaring

Med tanke på oppgavens omfang måtte jeg ta noen valg og avgrense meg. Jeg har valgt å rette fokuset mot lærerens opplevelser og erfaringer, altså lærerperspektivet. Elever som har vært utsatt for omsorgssvikt trenger tilrettelegging på flere plan, men i denne oppgaven har jeg valgt å begrense meg til hvordan lærerne møter disse elevene, ved relasjonsarbeid. I tillegg har jeg valgt å begrense meg til positiv relasjon, ikke relasjoner generelt. Positive relasjoner kan omhandle mange ulike elementer og arbeidsmetoder. Jeg har knyttet arbeidet til fire viktige områder; trygghet, tillit, se eleven og anerkjennelse. Områdene er gjennomgående i litteraturen om relasjonen mellom lærer og elev (Overland & Nordahl 2013; Drugli, 2012; Spurkeland, 2011; Linder, 2012). Disse områdene er også sammenfallende med elementer informantene har trukket frem i deres arbeid med å etablere positive relasjoner med elever som har vært utsatt for omsorgssvikt. Det må derav tas høyde for at andre områder innen relasjonsbygging er blitt utelatt, men som kan være like betydningsfulle.

Enkelte begreper er sentrale for å skape forståelse for oppgavens tema og problemstilling.

Forståelsen og det teoretiske rammeverket for begrepene vil presenteres i kapittel 2, men det anses likevel som nødvendig med kort begrepsavklaring nå innledningsvis.

Omsorgssvikt omtales i denne oppgaven som omsorg som står i strid med barnets rettigheter. Det vil si at omsorgsgiveren påfører barnet fysisk-, psykisk skade eller forsømmer det så alvorlig at barnets helse og utvikling står i fare. I denne oppgaven støtter begrepet seg til Kempe (1979) og Øyvind Kvello (2015) sine definisjoner, samt de fire vanligste formene for omsorgssvikt beskrevet i Killén (2004).

Positiv relasjon blir i denne oppgaven forstått som noe som oppstår og bygger på interaksjon mellom mennesker. Det omhandler hva slags innstillinger, oppfatninger og verdi en har av og for hverandre. En positiv relasjon kjennetegnes at begge parter ser frem til å møte hverandre, omtaler hverandre positivt, samt verdsetter samværet.

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i 5 kapitler. I det foregående kapitlet har bakgrunn, formål og problemstilling for prosjektet, samt forekomst, aktualitet og spesialpedagogisk relevans blitt fremstilt.

I kapittel 2 vil jeg representere oppgavens teoretiske forankring og sentrale begreper. Først vil jeg redegjøre for begrepet omsorgssvikt, og de fire formene for omsorgssvikt; barn som utsettes for fysiske overgrep, barn som utsettes for vanskjøttes, barn som utsettes for psykiske overgrep og barn som utsettes for seksuelle overgrep. Videre belyser jeg tilknytningsteorien, tilknytningsmønstre og indre arbeidsmodeller. Deretter vil jeg redegjøre for begrepet positiv relasjon, belyse relasjonsteori, og beskrive relasjonen mellom lærer og elev. Avslutningsvis i kapittel 2 vil jeg presentere fire sentrale områder i relasjonsbyggingen, nemlig trygghet, tillit, se den enkelte elev og anerkjennelse.

Kapittel 3 omhandler metodiske og vitenskapsfilosofiske grunnlag. Her vil jeg belyse mine valg igjennom prosessen, og synliggjøre min fremgangsmåte i forkant og etterkant av datainnsamlingen. Videre vil validitet, reliabilitet og etiske utfordringer diskuteres.

Kapittel 4 utgjør min analyse, presentasjon av funnene, og drøfting. Funnene deles inn i kategorier med underkategorier, hovedkategoriene er som følgende: 1) Relasjon til en sviktet elev, 2) Arbeidet med relasjonen, 3) Utfordringer i relasjonsarbeidet. For å få en flyt, unngå unødvendig gjentakelser og få en sammenheng vil jeg knytte det essensielle i underkategoriene til teori. Under hver hovedkategori vil jeg drøfte funnene opp mot anvendt teori.

Avslutningsvis i kapittel 5 vil jeg forsøke å svare på problemstillingen, ved å oppsummere og presenterer sentrale funn. I tillegg vil jeg peke på områder for videre forskning og studiens begrensinger.

2 Teori

Dette kapittelet vil omhandle forskningsprosjektets teoretiske forankring. Jeg vil først gjøre rede for hva omsorgssvikt er og ulike former for omsorgssvikt. Videre vil jeg presentere tilknytningsteori, tilknytningsmønstre og indre arbeidsmodeller. Deretter vil jeg gjøre rede for begrepet relasjon og relasjonsteori, etterfulgt av teori om relasjonen mellom lærer og elev. Avslutningsvis vil jeg fremstille ulike områder som er av betydning i arbeidet med å etablere positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt.

2.1 Omsorgssvikt

Omsorg er et relasjonelt begrep som utvikles og utveksles i en relasjon. Kort sagt betyr omsorg å bry seg om noen ved å ta den andres perspektiv og i perioder legge egne behov til side for å møte andres (Abrahamsen, 1997, s.78). Winnicott (1985) bruker betegnelsen ”god nok” omsorg, hvor bærebjelken er den emosjonelle tilknytningen og den empatiske kontakten som dannes mellom barnet og omsorgsgiveren. Det skapes ved en tidlig tilpasset omsorg ved å respondere på barnets behov og en trygg tilknytning preget av kjærlighet, trygghet, forutsigbarhet (Winnicott, 1985, i Abrahamsen, 1997, s. 17). Betegnelsen ”god nok” omsorg er ikke absolutt, det er ingen bestemte kriterier for hva som karakteriseres som en "god nok" omsorgssituasjon. I midlertid kan handlinger som bryter med norsk lov for hva som beskrives som god nok omsorg betegnes som omsorgssvikt, ergo ”ikke god nok” omsorg. Ifølge den Norske Lov om Barneverntjenesten (Barnevernloven) §4-12 er ikke omsorgen god nok ved alvorlig mangel på den daglige omsorgen for barnet. Andre faktorer som blir trukket frem er mangel på trygghet og personlig kontakt i trå med barnets utvikling og alder, samt om barnets helse og utvikling står i fare ved at omsorgsgiveren ikke er i stand til å ta tilstrekkelig ansvar for barnet (Barnevernloven, 1993).

Omsorgssvikt er et vidt begrep som omfatter ulike former og grader for svikt i omsorgen. Det finnes ingen universell definisjon av omsorgssvikt og variasjon i begrepsbruken er stor (Kvellido, 2015, s. 213). Killén (2004) påpeker at omsorgssvikt har en bred betydning. Videre viser forfatteren til Kempe (1979) sin definisjon som sier at det kan betegnes som omsorgssvikt når omsorgsgiveren utsetter barnet for fysisk eller psykisk skade som setter dets fysiske og/eller psykiske helse og utvikling i fare (Kempe, 1979, referert i Killén, 2004, s.35). Når Kvellido (2015) beskriver omsorgssvikt knytter han det til for lite mengde av omsorg,

utilstrekkelig beskyttelse mot fare, under-, eller feilnæring, samt for lite, for ensidig, for uegnet og/eller for skadelig stimulering (Kvello 2015, s. 319). Ved de ulike definisjonene er det enighet om at omsorgssvikt bryter med barnets rettigheter og frihet ved mangelfull omsorg. Omsorgssvikt referer til sviktende ivaretagelse av barnets grunnleggende behov for stimulering, oppfølging og beskyttelse, som setter barnets helse og utvikling i fare. De dreier seg om mangler ved den daglige omsorgen eller mangler i forhold til den personlige kontakt og trygghet barnet trenger i henhold til sin alder eller utvikling.

Barn som utsettes for omsorgssvikt er en heterogen gruppe ettersom omsorgssvikt kan ha ulik grad og form. Ifølge Kvello (2015) kan graden av omsorgssvikt strekke seg fra alvorlig til særdeles alvorlig. Hvor spennet går fra periodevis lite varme og kjærlighet fra omsorgsgiver til at foreldrene er nokså kontinuerlig mentalt fraværende (Kvello, 2015, s. 319). I litteraturen finnes det ulike betegnelser for ulike former for omsorgssvikt. En vanlig differensiering av begrepet omsorgssvikt innen faglitteraturen er å skille mellom fire former (Killèn 2004) :

- Barn som utsettes for vanskjøttes
- Barn som utsettes for fysiske overgrep
- Barn som utsettes for psykiske overgrep
- Barn som utsettes for seksuelle overgrep

I henhold til de ulike formene poengterer Killèn (2004) at barn ofte utsettes for flere typer omsorgssvikt samtidig, kategoriene er ikke gjensidig utelukkende (Killèn, 2004, s. 35). Det kan være utfordrende å skille mellom de ulike formene for omsorgssvikt. Formene er i mange tilfeller sammenfallende mener Kvello (2015) som viser til at overlappingen mellom ulike former for skadelig omsorg er på mellom 33 og 94%. På bakgrunn av at formene i stor grad er sammenfallende og vanskelig å skille vil jeg gjøre rede for alle de fire formene. Samtidig har jeg et ønske om lærerens brede erfaring på feltet, og derfor vil jeg ikke velge ut noen av formene.

2.1.1 Barn som utsettes for vanskjøtsel

Vanskjøtsel blir presentert som den vanligste formen for omsorgssvikt og kan ha konsekvenser for barnets utvikling på mange områder. Barnets kognitive, sosiale, følelsesmessig og atferdsmessig utvikling blir satt i fare ved å ikke tilfredsstille barnets grunnleggende behov (Killèn, 2004, s.36). Øverlien (2012) mener denne formen for

omsorgssvikt dreier seg om mangelfull beskyttelse, oppfølging og stimulering. Omsorgsgiveren tilfredsstiller ikke barnets basale behov som daglig hygiene og ernæring. Sådant uteblir omsorgsgiverens tilgjengelighet og engasjement ovenfor barnet, slik at det står i fare for å bli oversett. Det går ofte et skille mellom psykisk- og fysisk vanskjøtsel. Psykisk vanskjøtsel anses å være den mest alvorlige. Den innebærer at omsorgsgiveren ikke makter å engasjere seg følelsesmessig positivt i barnet (Killén, 2004, s. 37). Dette resulterer i at barnets behov for trygghet, oppmerksomhet og kjærlighet uteblir. Fysisk vanskjøtsel derimot knyttes til det materielle og dreier seg om at barnets fysiologiske behov ikke blir ivaretatt. Underernæring, mangel på klær og unnlattelse av legebesøk ved sykdom kan være karakteristikk av denne formen for omsorgssvikt (Kvelling, 2015). Alvorlig vanskjøtsel er med andre ord ikke bare skadelig for barnets psykiske utvikling, men også fysiske. Det kan ha konsekvenser for barnets psykomotorisk og språkutvikling, samt gi dårlig kontaktevne (Killén, 2010). Vanskjøtsel kan forklares som en tilstand der omsorgsgiver er passivt til stede ved å ikke reagere på barnet. Barnet vil oppleve at deres behov ikke blir sett, ergo deres grunnleggende behov for fysisk-, og/eller psykisk omsorg blir oversett.

2.1.2 Barn som utsettes for fysiske overgrep

Denne formen for omsorgssvikt innebærer at omsorgsgiveren ved aktive handlinger påfører barnet skader med overlegg, forsømmelse eller ved at barnet får manglende tilsyn. Det kan dreie seg om fysiske overgrep som setter barnet i fare ved at det blir slått med hånd eller en gjenstand, sparket, brent, stukket eller kvalt (Øverlien, 2012). Kvelling (2015) supplerer disse beskrivelsen ved å påpeke at fysisk overgrep i tillegg kan omhandle at barnet vitner til, hører, blir meddelt eller forstår at andre i familien blir utsatt for slike handlinger (Kvelling, 2015, s. 216). Den fysiske omsorgssvikten kan sette barnets utvikling og helse i fare, gjennom at barnet ikke får den fysiske omsorgen som er nødvendig. Barn som utsettes for fysiske overgrep kan ofte vise aggressivitet grunnet lærdom fra hjemmet. Enkelte av disse barna kan forflytte aggresjonen fra foreldrene til andre. Imens andre vender aggresjonen innover og kan bli en fare for seg selv senere i livet (Killén, 2004, s.42). Kvelling (2015) påpeker at den fysiske skaden også påvirker barnets psykiske utvikling grunnet frykten som oppstår for gjentagelse og i kjølevannet av krenkelsene (Kvelling, 2015, s. 215). Den psykiske påkjenningen kan ofte være vanskelig å få tak i. Det kan resultere i at barnet bærer den for seg selv, og derfor kan være ekstra vond og belastende. De psykiske påkjenningene og smertene kan vare lengre enn de fysiske skadene. Barn som har blitt utsatt for fysisk overgrep

kan etablere en sterk mistillit til voksne (Killén, 2010). De kan ha en bagasje med opplevelser av voksne uten kontroll som ønsker å skade de fremfor å beskytte dem. Disse erfaringene kan føre til at de betrakte seg selv som ”dårlig menneske”, være fortvilet og hjelpeløse.

2.1.3 Barn som utsettes for psykisk overgrep

Det har tatt tid før definisjonen av psykisk overgrep er blitt begrepsfestet og konkretisert, og har dermed nådd praksisfeltet i mindre grad. Forklaringen er at barn som opplever psykiske overgrep omfatter barn i ulike livssituasjoner og dermed kan utspille seg i flere forskjellige omstendigheter. Killén (2010) beskriver psykiske overgrep som vedvarende holdninger og handlinger fra omsorgsgiveren som skader eller hindrer barnets utvikling av et positivt selvbilde. Kvello (2015) viser til at disse barna opplever sarkastiske foreldre som kritiserer, latterliggjør, avviser og truer dem. Videre kan de ekskludere dem fra fellesskapet, samt utøve urimelig, overdrevent omfattende eller ydmykende kontroll av barnet (Kvello, 2015, s. 216). Det dreier seg med andre ord om en systematisk og vedvarende atferd hos omsorgsgiveren. Omsorgsgiverens atferd inkluderer holdninger og handlinger som vises i form av verbale- og nonverbale uttrykk, blant annet å tillegge barnet egenskaper, bagatellisere og mobbe det. Videre kan det dreie seg om harde krav og streng disiplin, samt konsekvenser for den uønskede atferden barnet viser ved isolasjon og pålegg om restriksjoner (Øverlien, 2012). Denne formen for omsorgssvikt sees ofte i sammenheng med omsorgsgivere som er sterk emosjonelt utilgjengelig grunnet rusmiddelproblemer, psykiske lidelser, eller som er i voldelige relasjoner. Disse barna lever derfor ofte i frykt og bekymring om foreldrene klarer å ta vare på seg selv og dem.

2.1.4 Barn som utsettes for seksuelle overgrep

Seksuelle overgrep mot barn innebærer alle handlinger som krenker deres seksuelle integritet og er upassende seksuell kontakt (Øverlien, 2012). Det innebærer seksuelle handlinger som skjer i mot barnets vilje, som det blant annet ikke forstår eller kan samtykker til, og ikke er utviklingsmessig eller følelsesmessig modent for. Den voksne bruker barnet til å tilfredsstille sine egne behov og i mange tilfeller gir barnet ansvar og skyld for handlingene (Killén, 2004, s. 55-56). Kvello (2015) viser til tre ulike kategorier seksuelle overgrep juridisk sett deles inn i. Den første kategorien er seksuell atferd. Det er et seksuelt overgrep i den forstand at overgriperen viser barnet pornografi, tvinger barnet til å se på seksuelle handlinger med seg selv og snakker om og foreslår samleie. Den andre kategorien er beføling av barnet og /eller

at barnet tvinges til å beføle den voksne. Seksuell omgang er den siste kategorien, hvor overgriperen forsøker eller gjennomfører oral, anal eller vaginal inntrengning (Kvello, s. 276). Seksuelle overgrep mot barn kan på en annen side også innebære andre former for omsorgssvikt, som psykiske overgrep, vanskjøtsel og vold. De alvorligste tilfellene av seksuelle overgrep er de overgrepene som blir begått av barnets omsorgsgivere. I disse tilfellene utnytter overgriperne barnets avhengighet, egen posisjon og gir derav barnet liten mulighet til å unnsnippe overgriperen og overgrepet. I tillegg knyttes det ofte til trusler mot barnet om å holde det hemmelig (Øverlien, 2012). Barnet vil trolig være lojalt mot sine omsorgsgivere og bærer vanligvis på en skam. Det resulterer ofte i at barn som blir utsatt for seksuelle overgrep holder dette for seg selv, og derav er vanskelig å oppdage.

Barn som har blitt utsatt for en eller flere former for omsorgssvikt har erfaringer som tilsier at omsorgsgiveren ikke er sensitiv og tilgjengelig ovenfor deres behov. Omsorgsgiveren kan uttrykke en utrygghet og barna kan oppleve de som passive, uforutsigbare, kontrollerende og truende. Dette kan sette deres tilknytning til omsorgsgiveren i fare. Samtidig kan disse barna leve i en konstant frykt for tap av tilknytningspersonen. John Bowlby (1969) hevder at trussel om tap av nærmeste tilknytningsperson betegnes som det verste psykiske overgrep et barn kan oppleve. Barn som har vært utsatt for omsorgssvikt har i mindre grad enn andre barn erfaring med samspill, samtidig er kvaliteten på samspillet ofte preget av mindre glede, engasjement og involvering.

2.2 Tilknytningsteori

Å etablere en tilknytning til en eller flere nære omsorgspersoner ansees å være helt avgjørende for barnets overlevelse, samt å forstå og mestre verden. Ifølge tilknytningsteorien, en utviklingspsykologisk teori utviklet av Bowlby (1969) starter denne prosessen allerede ved fødselen. Alle barn knytter seg til sine omsorgsgivere uansett hvordan de blir behandlet, men de knytter seg på forskjellige måter avhengig av det følelsesmessige samspillet mellom dem. Denne tilknytningen ses på som medfødt og et biologisk instinkt. Hvor en kan se at barn som har opplevd en god tilknytning tidlig i barndommen og en *trygg base* igjennom gode omsorgspersoner, gjerne er bedre rustet til å møte motgang. En trygg base symboliserer følelsen av trygghet. Bowlby (1969) hevder at en trygg base hvor barnet opplever trygghet gjennom en pålitelig omsorgsgiver som er beskyttende er utgangspunktet for at barnet skal tørre å utforske verden (Bowlby, 1969). Tilknytningsteorien handler om hvilke erfaringer og

opplevelser barn har hatt med sine omsorgspersoner og hvordan barnet selv kjenner seg igjen i omsorgsgiverens oppmerksomhet. Kvaliteten på barnets tidlige tilknytning til foreldrene har derfor betydning for barnets videre utvikling og faktorer som påvirker etablering av relasjon. Ainsworth (1989) knytter kvaliteten på tilknytningen til et emosjonelt bånd mellom omsorgsgiver og barnet. Båndet anses å være svært viktig for barnets utvikling og kan vare over tid (Ainsworth, 1989). Flere forskere hevder at omsorgsgiverens sensitivitet er en grunnleggende faktor for barnets trygge tilknytning (Abrahamsen, 1997; Sabol & Pianta, 2012; Killén, 2010; Kvello, 2015; Schwartz & Hart, 2015). Sensitivitet dreier seg om omsorgsgivers oppmerksomhet på barnets signaler, en riktig oppfattelse av dem og å respondere korrekt og raskt (Abrahamsen, 1997). Omsorgsgiverens sensitivitet kan dermed innebære i hvilken grad omsorgsgiveren tolker barnet på riktig måte og samtidig reagere slik at barnet får en opplevelse av at omsorgsgiveren er tilgjengelig for dets behov. Sensitivitet fra omsorgsgiveren er derfor en komponent som påvirker barnets tilknytningsmønster. Tilknytningsteorien kan med andre ord gi en bedre forståelse av hvordan barn forstår seg selv, den verden de voksne lever i og sin rolle i den. Således kan det gi en innsikt i hvordan et barn utvikler seg i samspill med sine omgivelser. Tilknytningsmønstrene kan fortelle hvordan barnets har blitt behandlet. Det kan gi en innsikt i hvordan barnets forventer å bli behandlet, samt en forståelse for hvordan de vil reagere og delta i en relasjon.

2.2.1 Tilknytningsmønstre

Tilknytningsmønstrene er grunnlaget for barnets atferd og strategier for å oppnå størst mulig trygghet i interaksjon med andre. Killén (2010) beskriver barnets tilknytningsatferd som dets språk og er barnets ulike former for atferd som hjelper barnet å skape og opprettholde nærhet til omsorgsgiveren. Ainsworth og medarbeiderne (1989) tok utgangspunkt i Bowlbys teori om tilknytning og fant tre tilknytningsmønstre, som senere ble utvidet til fire (Kvello, 2015, s. 88). Det går et skille mellom trygg- og utrygg tilknytning. I kategorien trygg tilknytning dominerer tilknytningsmønstre kalt *trygg tilknytning*. *Unnvikende* -, *ambivalent*- og *desorganisert* tilknytning tilhører kategorien utrygg tilknytning og utgjør en ikke- optimal omsorgsrelasjon.

Barn med en *trygg tilknytning* har en opplevelse av å være ønsket, elsket og at verden er et trygt sted å være. Disse barna kan regulere og tilpasse egne og andres følelser og behov. Dette gjør en i stand til å være imøtekommende, kunne samarbeide og har bedre evne til å

tolerere stress og takle påkjenninger. De har utviklet en strategi for hvordan de kan bruke sine foreldre som en trygg base for utforskning og en trygg havn for trøst (Killèn, 2010). Omsorgsgiveren har reagert sensitivt og beskyttende overfor barnets signaler på en rask og adekvat måte. De har erfart at de kan føle seg trygge på at foreldrene vil beskytte og ta vare på dem, være tilgjengelig, forstå og trøste når det er behov (Jacobsen, 2016, s. 130). Barn med en trygg tilknytning er ikke nødvendigvis garantert et godt liv, men det fått en buffer, som gjør at de senere kan hankses med livets utfordringer. Således vil de møte nye relasjoner på en positiv måte.

Unnvikende tilknytningsmønstret utvikles ifølge Killèn (2010) ved fraværende forutsigbarhet og omsorg fra omsorgsgiveren. Blant annet ved avvising og følelsesmessig avstand ovenfor barnets signaler og behovet for trøst og beskyttelse (Killèn, 2010). Barn med unnvikende tilknytning viser varierende grad av reservasjon og unngår emosjonell nærhet til andre, som kan komme til uttrykk ved avvising. Det er spesielt fremtredende i nære forhold (Drugli, 2012, s. 24). Disse barna er unnvikende i kontakten og viser ikke egne følelser. De unngår blikkontakt og holder både fysiske og psykisk avstand i nye relasjoner.

Utviklingen av det *ambivalente tilknytningsmønstret* er preget av omsorgsgivere som periodevis er utilgjengelig. De har en økende atferdsmessig og følelsesmessig uforutsigbarhet, samt overdrivelse. Disse barna har opplevd en varierende og ujevn omsorg fordi omsorgsgiveren veksler mellom å være tilgjengelig og ikke tilgjengelig. Barnets erfaring med uforutsigbar reponering og tilbaketrekning fra omsorgsgiveren gjør at de har erfaringer med å måtte arbeide hardt for å fremme sine behov, da de ofte ikke blir dekket (Kvello, 2015, s. 89). I nye relasjoner er disse barna enten svært kontaktsøkende, eller passive og avvissende. De utrygge ambivalente barna kan være intenst søkende etter kontakt, men også i like stor grad skyve vekk relasjoner på en intens måte.

Den mest alvorlige formen for utrygg tilknytning er *desorganisert tilknytning*. Desorganisert tilknytning sees i henhold til Kvello (2015) som en barndom med manglende nærhet og/eller beskyttelse fra foreldrene. Disse har som regel opplevd eller opplever omsorgsgiverne som skremmende, istedenfor en kilde til trygghet og trøst. For barnet resulterer det i manglende strategier for å regulere egne emosjoner. De vil ofte være skvettende og oppleve andre mennesker som farlige og skremmende (Kvello, 2015, s. 89). Killèn (2004) forteller at relasjonen til barn med desorganisert tilknytning kan være preget av manglende tillit og

avvisning. Det desorganiserte barnet kan være kontrollerende, manøvrerende, ute av stand til å gi og ta nærhet i nye relasjoner. I tillegg kan de mangle innlevelse og legger gjerne skylden på andre mennesker. Følelsesmessig kan de være sinte, deprimerede, redde, engstelige og har upassende måter å vise følelser på. Adferden er gjerne preget av hyperaktivitet, impulsivitet og selvdestruktivitet (Killén 2004, s. 126). En utrygg oppvekst med brudd og manglende eller uegnede foreldreferdigheter kan sette barnet i fare for å utvikle både sosiale, emosjonelle og faglig utfordringer.

Ifølge Bowlby (1969) dannes selvet gjennom summen av individets tidlige relasjonserfaringer. Videre beskriver forskeren et skille mellom tilknytning som stabil disposisjon og situasjonsbetinget tilknytningsatferd. Barnet er som tidligere nevnt født med en biologisk tilknytningskapasitet, den fremstår som en overlevelsesmekanisme. Tilknytningsdisposisjonen beskrives som barnets iboende egenskap som aktiveres for å analysere tilknytningspersonens tilgjengelighet. Barnets tilknytningsatferd er et redskap barnet bruker for å kunne skape og opprettholde en interaksjon (Bowlby, 1969). Gjennom tidligere relasjonelle erfaringer i interaksjon med omsorgsgiveren danner barnet indre representasjoner ved å forholde seg til egen tilknytningsatferd. Disse erfaringene er utgangspunktet for å kunne danne stabile og varig relasjoner senere i livet. Det viser seg at barn som har fått en trygg tilknytning i tidlig barndom har en mer positiv utvikling både kognitivt, sosialt og emosjonelt. Omvendt er det påvist sammenhenger mellom en utrygg tilknytning i barndom og senere atferdsproblemer og utviklingsforstyrrelser (Sabol & Pianta, 2012, s. 219). Ved trygge relasjonelle erfaringer tidlig i livet, hvor barnet opplever forutsigbare sammenhenger, via stabilitet og regularitet gjør de mer rustet til å utforske omverdenen. En trygg base preget av forutsigbarhet gir barnet et verktøy for sosial læring og etablering av relasjoner senere i livet. Erfaring med foreldre som er følelsesmessig tilgjengelige, handlende og oppmerksomme på ens behov vil føre til at barnet utvikler trygg tilknytning til sine omsorgsgivere (Jacobsen, 2016). Barn som har opplevd omsorgssvikt kan ha erfaringer som tilsier at omsorgsgiveren ikke er tilgjengelige og sensitive overfor deres behov, samt gir manglende trøst og beskyttelse. Deres fysiologiske og/eller emosjonelle behov blir ikke møtt og dermed vil disse barna utvikle ulike former tilknytning og tilknytningsforstyrrelser (Killén, 2010; Øverlien, 2012; Kvello, 2015). Deres møte med omverden kan ofte preges av skepsis og avvisende atferd. Som et resultat av utrygg tilknytningsmønstre vil læreren møte elever som kan strever med å regulere egne emosjoner og tilpasse seg aldersadekvat til ulike situasjoner. Det kan være utfordrende å etablere

positive relasjoner ettersom disse elevene kan tro at de ikke er ønsket og dermed ikke stoler på andre.

2.2.2 Indre arbeidsmodeller

Schwartz og Hart (2015) beskriver tilknytningsteorien som en prosess der barnet danner indre mentale strukturer. Strukturene har betydning for barnets utvikling av personlighet og senere samspill med omgivelsene og andre (Schwartz & Hart, 2015, s. 28). De indre mentale strukturer refereres til det Bowlby (1969) kaller indre arbeidsmodeller og utvikler seg parallelt med tilknytningen. Disse modellene er en speiling av barnets opplevelse og erfaringer med seg selv og omsorgsgiverne. Modellene utvikler seg i samspill med omsorgsgiveren og er barnets konstruksjoner av observasjoner og respons av sine omsorgsgivere (Bowlby, 1969). Barnets orienteringer mot omsorgsgiverne, deres signaler og adferdsmønster utgjør en grunnstein til barnets forståelse av seg selv, andre og senere tilknytning til andre mennesker. Indre arbeidsmodeller skaper en forforståelse av hvordan relasjoner gjerne blir og som er styrende for individets atferd. Ofte vil sterke opplevelser prege de indre arbeidsmodellene mer enn nøytrale erfaringer. Erfaringer fra tidlig i livet vil ofte berøre personen sterkere enn de som kommer senere i livet. Således vil mange gjentagende erfaringer påvirke mer enn enkeltstående erfaringer, det som skjer i relasjonen til omsorgsgiverne, gis større betydning enn det som skjer i andre relasjoner (Kvelling, 2015, s. 86).

Summen av tilknytningserfaringer utgjør en indre oppfatning av seg selv, sine tilknytningspersoner, samt forventinger til andre mennesker og betydningsfulle forhold. Et barn som har opplevd å bli møtt på sine behov vil utvikle indre arbeidsmodeller som er rike og komplekse med forestillinger om seg selv som verdifull. De vil få en innsikt i kroppslig signaler og kunne regulere interne følelser, som er påfallende for å tolke og respondere andres sosiale signaler. Barnet vil sette pris på gode relasjoner, nettopp fordi de har kunnskap om hvordan samspill med andre mennesker fungerer. Samtidig vil de prege interaksjonen med empati og gjensidighet (Schwartz & Hart, 2015, s 29). Barn som vokser opp i et omsorgsmiljø som ikke eller delvis får dekket sine behov, vil ikke i samme grad utvikle positive forventinger, en tillitsfull holdning til andre og omgivelsene eller vite hvordan en skal interagere med andre mennesker.

Barnet utvikler en tilknytning til sine omsorgsgivere, altså indre arbeidsmodeller lenge før de begynner på skolen. Sabol og Pianta (2012) hevder at barnets tilknytning til omsorgsgiveren påvirker barnets relasjon til læreren. Booth, Kelly, Spieker, og Zuckerman (2003) underbygger dette ved å vise til forskning av observasjoner hvor de fant en signifikant korrelasjon mellom en trygg relasjon til omsorgsgiveren i barndommen og senere relasjon til læreren (Booth, Kelly, Spieker & Zuckerman, 2003). Deres resultat blir ytterligere bekreftet i en studie gjennomført av O'Connor og McCartney (2006) som fant at elever med usikker tilknytning til foreldrene hadde lavere kvalitet på relasjonen til læreren, enn barn med en trygg tilknytning i barndommen (O'Connor & McCartney, 2006). En trygg tilknytning til omsorgsgiveren vil predikere til en trygghet i relasjonen til læreren. Sett i et slik lys kan elever som har vært utsatt for omsorgssvikt streve med å knytte relasjoner til lærer på bakgrunn av utrygg tilknytning fra tidlig barndom. Kvello (2015) påpeker viktigheten med at læreren må være klar over at mennesker utvikles i relasjon til andre om de møter elever med svake relasjonelle ferdigheter. Skal en forstå eleven må en etterstrebe innsikt i deres levde relasjoner, med levde relasjoner menes de relasjonelle erfaringene et menneske har hatt og lever i (Kvello, 2015). Elever som har vært utsatt for omsorgssvikt kommer med en bagasje hvor troen på et annet betydningsfullt voksent menneske har blitt enormt svekket. For læreren vil det kreve et godt arbeid med relasjonsbygging for å oppnå og fortjene tilliten deres.

Sabol og Pianta (2012) viser til at de indre arbeidsmodellene nødvendigvis ikke er konstante. De indre arbeidsmodellene kan endres med andre omsorgsbetingelser, ikke bare i barndommen, men også senere i livet. I denne sammenheng blir læreren trukket frem som en faktor som kan kompensere for en utrygg foreldre-barn-tilknytning (Sabol & Pianta 2012, s 218.). Killén (2010) viser til at skolen kan være billetten ut av et vanskelig oppvekstmiljø. De som klarer seg best av de som har vært utsatt for omsorgssvikt er de som har en trygg tilknytning utenfor hjemmet, og læreren blir igjen trukket frem som essensiell. Læreren kan være en betydningsfull tilknytningsperson for elever av foreldre som i mindre grad evner å ivareta barnets behov for trygghet, stabilitet og forutsigbarhet. Det betyr ikke at læreren skal overta foreldrerollen, men kan være en ekstra person som barnet kan stole på og føle tilhørighet til (Jacobsen, 2016, s. 127). For disse elevene kan læreren være en trygg base for utforskning og en trygg havn når det er behov for trøst og omsorg. Læreren kan gi de positive opplevelser i en relasjon og påvirke deres sett av indre arbeidsmodeller. Ved å forstå den enkelte elev sin særegenhet, samt å ha kunnskap om dets tidligere livshistorie.

Flere forskere vektlegger betydningen av positiv relasjon til minst en voksenperson for barnets positive utvikling, engasjement, motivasjon og akademiske prestasjoner (Spurkeland, 2011; Sabol & Pianta, 2012; Drugli, 2012; Linder, 2012; Overland & Nordahl, 2013). Voksenpersonen trenger ikke nødvendigvis å være omsorgsgivere, men læreren kan for mange barn være den omtalte betydningsfulle voksenperson. Overland og Nordahl (2013) belyser hvordan skolen er en av de få institusjonene alle individer i et samfunn har tilbrakt store deler av sitt liv i, og dermed eier flere erfaringer og opplevelser derfra. Mange av disse erfaringene er knyttet til læreren, og ofte en lærer som har gjort et betydningsfylt inntrykk (Overland & Nordahl, 2013). Det er disse lærerne som kommer til å bli husket av elevene livet ut, på grunn av den positive relasjonen og fordi det er lærere elevene opplever å bli likt av. Positive relasjoner mellom lærer og elev er viktig for alle elever, men især viktig for de elevene som av ulike grunner strever. For elever som har vært utsatt for omsorgssvikt er ikke relasjonen til læreren bare av betydning, den kan være avgjørende for deres sosiale, emosjonelle og faglig utvikling.

2.3 Relasjon

Overland og Nordahl (2013) hevder relasjoner handler om hva slags innstilling eller oppfatning du har av andre mennesker og hvilken verdi andre har for deg. Relasjoner vil dermed også være påvirket av hvilke oppfatninger andre har av deg, og hvordan de forholder seg til deg. Slike relasjoner bygger således på, og utvikles i interaksjon med andre mennesker (Overland & Nordahl, 2013). Spurkeland (2011) underbygger dette ved å hevde at positive relasjoner kjennetegnes ved at begge parter ser frem til å møte hverandre, at en verdsetter samværet, styrker hverandres selvbilde og omtaler hverandre positivt. Det dreier seg med andre ord om følelser og sosiale forhold som oppstår og videreutvikles i samspill med andre mennesker. I denne sammenheng kan en trekke inn *speilingsteori* utviklet av Georg Herbert Mead (1989) som beskriver hvordan selvet utvikles og dannes i relasjon til andre mennesker. Det vektlegger hvordan et menneske handler og hvordan atferd blir påvirket av andre mennesker. Vi speiler oss i andres reaksjoner på oss selv. Speilingsteori søker derfor etter en forståelse av den gjensidige samhandlingen som skjer mellom mennesker. Atferden forstås som et uttrykk for samhandling, og slik vil relasjonen mellom lærer og elev være viktig for hvilken handling de viser (Mead, 1989, referert i Manger, Nordahl & Sørli, 2005, s. 210-211). Hart (2006) viser til at det kan betegnes som en relasjon når begge parter betrakter hverandre som selvstendig individer og tar del i en felles virkelighet (Hart, 2006). Dette

krever gjentatte erfaringer med samspill og et sett med sosiale ferdigheter, samt evne til å ta andres perspektiv. Nordahl et al. (2005) belyser hvordan relasjonen mellom voksne og barn ser ut til å være avgjørende i all samhandling. Hvor forskerne videre viser til at relasjoner kan påvirkes og læres, og derav bevege seg i positiv eller negativ retning (Nordahl et al., 2005). En negativ relasjon er ofte preget av konflikter, misforståelser, avvisning, negativt samspill og mistillit. Negative elementer i relasjonen vil ofte være mer stabile enn positive elementer. Det poengterer viktigheten med at skolen retter oppmerksomhet mot relasjonsbygging, og at læreren forstår betydningen av å bygge positive relasjoner til elevene. På kort og lang sikt vil en positiv relasjon forhindre at negative elementer påvirker elevens sosiale og faglige utvikling (Drugli, 2012). På bakgrunn av dette vil den sterke betydningen relasjoner mellom voksne og barn har, forstås som et fundamentalt menneskelig behov. Samtidig kan relasjonen til voksne være betydningsfullt for barnets utvikling og i samfunnet generelt. Sabol og Pianta (2012) påpeker viktigheten av at den voksne har evne til å vurdere hvilken relasjon en har til barnet, og hvordan en kan bruke relasjonen for å påvirke barnets liv. Forskerne hevder videre at lærere kan trenge mer kunnskap for å forstå viktigheten av relasjoner og hvordan disse kan styrkes. De trenger mer kunnskap om tilknytningsteorier, relasjonsbygging og samhandling med hver enkelt elev for å kunne forstå hvor viktig det er med et trygt og positivt forhold til de elevene som kommer fra hjem hvor dette har vært lite tilstede eller helt fraværende (Sabol & Pianta, 2012, s. 215). Det blir derfor viktig å vite hva en relasjon til voksne egentlig innebærer, hvordan disse relasjonene kan utvikles og hvilken nytte og betydning den har.

2.3.1 Relasjonsteori

Robert Pianta (1999) er en forsker som har rettet fokuset mot betydningen av relasjonen mellom eleven og læreren, samt hvordan tidligere relasjonserfaringer kan påvirke det forholdet. Forskerens utviklingsmessige systemteori bygger på egen forskning, Bronfenbrennes utviklingsøkologiske forståelsesmodell, tilknytningsteori og et sosiokulturelt perspektiv (Pianta, 1999). Relasjonsteorien tar utgangspunkt i at individer omgir seg med og påvirkes av ulike systemer på flere nivåer som griper inn i hverandre. Det består av både store og små systemer som er i interaksjon. Pianta (1999) mener at barnet i seg selv kan betraktes som et system bestående av deler som er knyttet sammen og påvirket av hverandre. Disse delene kalles domener og innebærer barnets forutsetninger, egenskaper og erfaringer. Det vises til hvordan barnet og dets kompetanse er en del av et større system, som for eksempel samfunnet, familie og skole (Pianta, 1999). Dette kan ses i likhet med Schwartz og

Hart (2015) som beskriver individer som et dynamisk levende system i en større sammenheng. Perspektivet understreker viktigheten av å se eleven i sammenheng med omgivelsene. Av den grunn må vi se relasjonelle problemer i den konteksten de oppstår i. Derfor er det vanskelig å forstå en type atferd uten å vite noe om andre aspekter ved miljøet eleven ferdes i. Lærerens evne til å se eleven som en del av et større system med en bakgrunn og historie som kan anses å være av betydning for arbeidet med å etablere relasjoner.

Videre viser Pianta (1999) hvordan relasjonen mellom barn og voksen primært inneholder tre komponenter og danner et dyadisk system. Den første komponenten er egenskapene fra de involverte individene. Det er knyttet til individets kognitive, emosjonelle og sosiale forutsetninger, samt tidligere erfaringer med relasjoner. Andre komponent er prosesser som utvikles innenfor relasjonen, som atferd og kommunikasjon. Det omhandler utveksling av informasjon og tilbakemeldinger som anses å være svært viktig for at relasjonen skal fungere på best mulig måte. Således dreier det seg om de involvertes syn på relasjonen, ens egen og den andres rolle i forholdet (Pianta, 1999). Drugli (2012) viser til at det er av betydning hva læreren tenker og mener om den enkelte elev, ettersom det danner utgangspunktet for hvordan læreren møter dem. I denne sammenheng blir det trukket frem hvordan forskning har vist at sårbare elever opplever dårligere lærerstøtte enn elever som klarer seg godt faglig og sosialt (Drugli, 2012). Det kan tenkes at dersom elevene ikke opplever støtte og oppfatter å ikke bli likt av læreren, kan eleven muligens trekke seg unna og dermed forsøke å unngå læreren i større grad. Den siste komponenten Pianta (1999) trekker frem berører ytre og eksterne påvirkninger fra systemene rundt, fra både nære sosiale konteksten og på et overordnet samfunnsplan. I henhold til disse beskrivelsene vektlegges kompleksiteten i de prosesser som påvirker forholdet mellom elev og lærer. Det er en dynamisk prosess hvor de enkelte delene i et større system er i gjensidig interaksjon med hverandre. Relasjonen mellom lærer og elev blir derfor påvirket av og er en del av flere systemer, som for eksempel skole, klasserom og samfunnet. Disse blir igjen gjensidig påvirket av andre systemer, som familie og medelever. Eleven kommer til skolen med en forforståelse og en forestilling om relasjoner til voksne. Relasjonen til læreren utvikles derav i møte mellom elevens forestillinger og lærerens måte å reagere på. Oppførselen og bakgrunnen til læreren og eleven påvirker hvordan de i helhet ser relasjonen, hvilke roller de har og hvordan de interagerer med hverandre. Hvor den dynamiske interaksjonen hele tiden er under påvirkning av systemet rundt dyaden.

Skolen er ifølge Sabol og Pianta (2012) sin tidligere forskning en arena som kan utgjøre en forskjell for barn som har vært utsatt for omsorgssvikt. Forskerne påpeker viktigheten med positive og trygge relasjoner mellom denne elevgruppen og læreren, samtidig bemerker de at det kan være utfordrende å bygge relasjoner til disse elevene (Sabol & Pianta, 2012, s. 221). I denne sammenheng kan barnets tidligere relasjonelle erfaringer med omsorgsgiveren anses å være en kritisk ressurs for utvikling, og by på utfordringer i lærerens arbeid med å etablere positive relasjoner. For elever som har opplevd omsorgssvikt kan relasjonen med tidligere voksne være en kilde til risiko, da de kan ha vært fattige eller konfliktfylte (Pianta, 1999). Omsorgsgiveren kan ha vært reservert og følelsesmessig fjern i samspillet med barnet. Det kan resultere i en negativ følelsesmessig og atferdsmessig respons fra et barn som søker emosjonell kontakt. Her står barnet i fare for å bli avvist. Dersom barnet har en slik relasjon til en voksen, kan dette også påvirke relasjonen til de andre voksne, basert på tidligere negative erfaringer. De negative relasjonelle erfaringene med voksne kan føre til at eleven tar i bruk negative strategier som i tidligere situasjoner har vært vellykket. Det kan være en uhensiktsmessig tilnærming i relasjon, men for eleven er det bare en forsvarsmekanisme. Læreren på sin side står i en unik posisjon til å skape nye og bedre relasjonelle erfaringer for elever som har utrygge tilknytningshistorier og på denne måten fungere som en beskyttelse. Elevens for forståelse av relasjoner kan nyanseres og endres igjennom nye erfaringer i skolen. Læreren kan være en god voksenmodell som representerer trygghet, stabilitet og kontinuitet.

2.4 Relasjonen mellom lærer og elev

Overland og Nordahl (2013) viser til hvordan en positiv relasjon mellom elev og lærer har stor effekt på elevens læringsutbytte. Når blant annet relasjonen mellom lærer og elev er god og støttende, kan ulike arbeidsmåter få en direkte positiv effekt på læring og psykososial utvikling (Overland & Nordahl, 2013). På den andre siden opplever lærere med en positiv relasjon til elevene sine, mindre problematferd enn lærere som har et negativt forhold til sine elever (Ogden, 2009). I Utdanningsdirektoratets satsinger om *Et bedre læringsmiljø* understrekes betydningen av positiv relasjon mellom lærer og elev (Utdanningsdirektoratet, 2012). Her poengteres hvilken betydning relasjonen til læreren har å si for elevens trivsel, og at positive relasjoner bygger på lærerens vilje til å bry seg om hver enkelt elev, vise interesse og forståelse, samt være støttende og ha forventninger om utvikling. Sabol og Pianta (2012) beskriver læreren som en av de viktigste voksne i elevens oppvekst, med avgjørende betydning for elevenes utvikling, og deres vevlær generelt. Nordahl et al. (2005) viser til

Mead og begrepet den *signifikante andre* ved at noen er særdeles viktig for vår egen læring og utvikling. Dette fordi vi lærer av den sosiale relasjonen vi har til andre. Læreren som den signifikante andre vil her forstås som den personen eleven har en nær relasjon til (Nordahl et al., 2005, s. 212). God kvalitet på relasjonen mellom lærer og elever er viktig for motivasjon og læring, og for atferden som vises i klasserommet, samt er av betydning for det sosiale samspillet mellom elevene. Positive relasjoner til læreren har også betydning for elevens opplevelse av tilhørighet, som fører til trygghet og en følelse av å bli verdsatt (Drugli, 2012). I henhold til elever som har opplevd omsorgssvikt dokumenterer forskning gjennomført av O'Connor og McCartney (2007) elever som har en utrygg tilknytning til omsorgsgiveren når de begynner på skolen, men som inngår i positive relasjoner til læreren fungerer emosjonelt, sosialt og faglig bedre enn elever som utvikler en negativ og utrygg relasjon også til læreren.

Ifølge Drugli (2012) finnes det ingen fasit på hvordan man etablerer positive relasjoner, men et godt utgangspunkt er at hver lærer reflekterer over hvordan de møter elevene sine. Forskeren hevder videre at en bør benytte seg av ulike strategier for å fremme positiv relasjon og svekke negative (Drugli, 2012). Spurkeland (2011) hevder at å etablere positive relasjoner til elevene krever relasjonskompetanse hos læreren. Relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskaper, og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker. Det innebærer at en er bevisst på hvordan man selv reagerer og oppfører seg i samspill med andre mennesker, og at en kan tilpasse egen atferd til de ulike personenes behov (Spurkeland, 2011, s. 63). Kvaliteten på relasjoner handler ikke om hva som blir gjort av læreren, men hvordan det blir gjort i forhold til den enkelte elev. Jacobsen (2016) mener relasjonsperspektivet mellom lærer og elev handler om lærerens evne til å se hele eleven, ikke bare eleven som skal lære fag og ferdigheter. Dette står i tråd med hvordan Nordahl et al., (2005) karakteriserer en god relasjon mellom lærer og elev, de hevder at læreren bør forstå eleven, kjenne deres interesser og erfaringer. Det er gjennomførbart ved at læreren ser den enkelte elev og verdsetter deres sosiale verden. Videre forutsetter dette at læreren anerkjenner elevens handlinger som relasjonelle og internasjonale, samt erkjenner deres virkelighetsoppfatning som er forskjellig fra den voksnes. Dette indikeres også av Drugli (2012) som fremhever betydningen av anerkjennelse i arbeidet med relasjoner til elever, ved at lærerens væremåte er preget av en genuin respekt for eleven og elevens opplevelse (Drugli, 2012). Relasjoner som innebærer sensitivitet, møte elevens behov, å ha tro på eleven, samt er preget av tillit og trygghet beskrives som positive relasjoner mellom

lærer og elev. Positive relasjoner mellom lærer og elev innebærer derav høy grad av omsorg, nærhet, åpenhet, støtte, respekt og involvering.

I en nordisk studie gjennomført av Nordenbo et al., (2008) ble det dokumentert at lærerens evne til å knytte psykologiske bånd til den enkelte elev er av betydning for relasjonen til elevene. Studien konstaterte at lærere som tolererer elevens egne initiativ, er støttende og motiverende fremmer både faglig læring, autonomi og selvtillit (Nordenbo et al., 2008). Læreren må kunne gi trygghet og nærhet, samt etablere en relasjon som gir næring til elevens personlighetsutvikling. På denne måten utvikler eleven et selvbylde og en selvfølelse som gir det en motstandskraft til å takle livets påkjenninger. Pianta (1999) legger vekt på betydningen av kvaliteten på relasjonen, hvor han videre understreker at det tar tid å bygge positive relasjoner. En gjensidig relasjon, hvor både læreren og eleven vet hva som forventes av en (Pianta, 1999). For elever som har vært utsatt for omsorgssvikt kan erfaringer angående forventinger i en relasjon være annerledes enn for læreren. De trenger en lærer som er empatisk, forståelsesfull og støttende.

Fordi kjernen i en god relasjon dreier seg om det å kommunisere og å samhandle med andre, må en lærer som ønsker en positiv relasjon til sine elever arbeide aktivt for å være tilgjengelig for elevene (Overland & Nordahl, 2013). Nordahl et al. (2005) påpeker at det er den voksne som har ansvaret for relasjonen til eleven og at man ikke kan la dette være avhengig av elevens initiativ. Tittelen «lærer» uttrykker en yrkesrolle og posisjon som innebærer ledelse og ansvar. Relasjoner er noe som foregår mellom mennesker, den oppstår ikke automatisk, og læreren må aktivt arbeide med relasjonsbyggingen. Det er den voksne som har ansvaret for relasjonen og læreren kan ikke la dette være avhengig av elevens initiativ (Overland & Nordahl, 2013). Læreren må aktivt arbeide med relasjonsbyggingen. Linder (2012) støtter også at hovedansvaret i relasjonen ligger hos læreren, samtidig påpeker hun at eleven skal være aktivt med i relasjonen, hvor deres opplevelser og synspunkter skal respekteres. Drugli (2012) viser til hvordan begrepet relasjon er bygget opp av en gjensidighet, men at enkelte elever kan streve med å selv ta initiativ til å etablere denne relasjonen (Drugli, 2012). Elever som har vært utsatt for omsorgssvikt kan streve med å ta initiativ til å etablere positive relasjoner med læreren. De kan ha erfaringer med at å ta initiativ ikke lykkes. Trygghet og bekreftelse kan være etterlengtet samtidig som en opplevelse av svekket tillit kan gjøre det vanskelig å stole på andre voksne, og derfor være redde for å bli sviktet igjen. På den måten er vi igjen tilbake til lærerens ansvar og hvordan

det derfor kreves en aktiv og målrettet lærer som arbeider for å få en positiv relasjon til eleven.

I dette studie har jeg tatt for meg noen sentrale områder innen relasjonsbygging, da jeg ble nødt til å være selektiv. Elementene er derimot gjennomgående i litteraturen om lærer og elev relasjonen. Samtidig anser jeg noen av emnene mer relevante for den studerte elevgruppen. De valgte områdene er også sammenfallende med faktorer som informantene har trukket frem i deres arbeid med å etablere positive relasjoner med elever som har vært utsatt for omsorgssvikt. Det må derav tas høyde for at sentrale områder innen relasjonsbygging er blitt utelatt, men som kan være like betydningsfulle.

2.4.1 Trygghet

For elever som har erfaringer preget av trygg tilknytning vil det være letter å møte nye relasjoner med en trygghet enn om tilknytningshistorien er utrygg, deorientert eller ambivalent. Deres tidligere relasjonelle erfaringer kan knyttes til en sårbarhet til utrygghet i møte med relasjoner. Som tidligere nevnt presenterte Bowlby (1969) begrepet trygg base. En trygg base symboliserer følelsen av trygghet gjennom opplevelser av pålitelige voksne (Bowlby, 1969). Læreren kan være denne pålitelige voksne som danner utgangspunkt for elevens trygghet til å utforske omverden. En omsorgsfull, trygg lærer som gir eleven en opplevelse av at læreren er en støtte og trygg havn når noe er vanskelig. De trenger voksne som passer på, hjelper til og bryr seg. For at læreren skal kunne danne en trygg base poengteres viktigheten med nærhet i relasjonen. Ved at læreren formidler aksept og varme vil elevene oppleve en nærhet i relasjonen. Elevene vil da føle seg akseptert og anerkjent som de er, derav en opplevelse av at læreren liker og bryr seg om dem (Drugli, 2012, s. 54). Nære relasjoner vil fremme trygghet for elevene, og dermed fungere som en base som kan gi omsorg ved behov. Forutsigbarhet, struktur og orden er viktig aspekt for at eleven skal føle seg trygg. Disse aspektene samt at læreren har evne til å lede i ulike situasjoner er nødvendig for at elevene skal føle seg trygge sammen med og ivarettatt av læreren (Jacobsen, 2016). Killén (2010) vektlegger at elever som har vært utsatt for omsorgssvikt trenger forutsigbarhet, struktur og rutiner i hverdagen, fordi det kan ha vært fraværende i barndommen (Killén, 2010). På denne måten kan disse elevene få en bedre oversikt over hva som skjer, og dermed vil ulike situasjoner i skolen være mindre truende, således gi en opplevelse av indre kontroll. Som lærer kan en utløse trygghet hos eleven og legge til rette

for relasjon. Det kan trolig gjennomføres ved å vise interesse for eleven, deriblant ved å forsøke å se og forstå eleven innenfra, og ikke bare reagere på deres atferd. Det handler om å signalisere at man er opptatt av elevens ståsted og livsverden ved å ønske å etablere en relasjon preget av tillit.

2.4.2 Tillit

En rekke forskere trekker frem tillit som viktig i en positiv relasjon mellom lærer og elev (Nordahl et al., 2005; Spurkeland, 2011; Drugli, 2012; Linder, 2012). Spurkeland (2011) beskriver tillit som en kompleks dimensjon av både følelser, holdninger og ferdigheter. En bærebjelke i relasjonen som oppstår mellom mennesker som et resultat av positiv interaksjon og kommunikasjon (Spurkeland, 2011, s. 70-71). Linder (2012) supplerer disse beskrivelse ved at tillit dreier seg om en tiltro til et annet individs pålitelighet, der tilliten uttrykker tro på at det andre mennesket er rettferdig, respekterende og kjærlig. Tillit er derav noe du ikke kan kreve, men kan gjøre seg fortjent til å få (Linder, 2012, s. 52). Læreren må forholde seg til elevene slik at han eller hun får tillit. Dersom læreren ikke har tillit til elevene sin er grunnlaget for å etablere positive relasjoner fraværende. Tillit er likevel ikke en endimensjonal størrelse, ettersom man kan ha stor faglig tillit til en lærer, men lavere personlig tillit. Dermed er tillit en sammensatt følelse som kan gjelde for deler av relasjonen, og totaltilliten avgjør om relasjonen holder over tid (Spurkeland, 2011). Det er lærerens væremåte omkring elevene som i hovedsak skaper tillit. Elevene bør blant annet oppleve at de kan snakke med læreren sin, at læreren holder avtaler, er troverdig og forutsigbar, samt lytter og imøtekommer elevens behov. En lærer som forteller om seg selv viser seg også være effektiv i å etablere tillit (Nordahl et al., 2005, s. 212). Læreren bør være tilstede for elevene, være støttende, ha tro på dem og engasjere seg positivt i dem. Tillit består derav av individets personlige egenskaper som gjør det mer eller mindre disponert for å stole på andre, samt en tillitsvurdering av personen du skal stole på. Spurkeland (2011) mener at tillit ikke er en stabil faktor og læreren må arbeide med den hver dag. Tilliten beveger seg i takt med relasjonen og er forholdsvis komplisert å oppnå samtidig som den er svært skjør og enkel å ødelegge (Spurkeland, 2011, s. 72). Det kan for eksempel ødelegges ved at læreren uttaler seg negativt om eleven eller ikke holder avtaler. Nordahl et al (2005) påpeker at ved hendelser som virker ødeleggende på tillitsforholdet, må læreren uttrykke at han/hun forstår at det var uheldig og samtidig be om unnskyldning (Nordahl et al., 2005). Drugli (2012) understreker at det er viktig at elevene gjentatte ganger erfarer at læreren er til å stole på.

Hvor forskeren videre trekker frem utfordringen med elever som kanskje ikke har er vant til å bli møtt med tillit (Drugli, 2012, s. 51). Elever som har vært utsatt for omsorgssvikt kan være et eksempel på disse elevene. De kan ha en sterk mistro til voksne ettersom deres tillit til omsorgsgiveren har blitt svekket. Disse elevene kan møte lærerens forsøk med å etablere tillit med avvisning og likegyldighet. Det kan kreve både innsats og utholdenhet fra lærerens side om et tillitsforhold etter hvert skal kunne oppstå.

2.4.3 Å se den enkelte elev

Å daglig bli sett av læreren er betydningsfullt i relasjonsbyggingen. Det innebærer å være grunnleggende elevsentrert i møtet med eleven og i undervisningen ved både verbal og non-verbal kommunikasjon (Spurkeland, 2011; Overland & Nordahl, 2013). I henhold til Drugli (2012) ser læreren eleven sin ved å for eksempel gi et klapp på skulderen, ha øyekontakt og bruke elevens navn og benytte seg av humor. Således trekker forskeren frem betydningen av å vise interesse for eleven og dets livsverden (Drugli, 2012, s. 53). Det gjennomføres ved å stille skolerelaterte spørsmål, men også om aktiviteter på fritiden, situasjoner og hendelser i hjemmet, samt gi personlig kommentarer. I likhet med disse beskrivelsene trekker Spurkeland (2011) frem verdsetting som et element i å se eleven. Verdsetting handler om å gi anerkjennelse og individuelt fokus, ved et genuint kroppsspråk med gode ansikt, anerkjennende blikk og bekreftelse (Spurkeland, 2011, s. 75). For å kunne se og verdsette eleven må læreren vise sensitivitet. Det innebærer som tidligere nevnt å forstå andre på deres premisser og det er nødvendig for at læreren skal forstå eleven. I tillegg dreier det seg om å forstå hva vedkommende formidler av reaksjoner og behov. Sabol og Pianta (2012) knytter sensitivitet til at læreren retter oppmerksomheten mot eleven og ”ser” den enkelte som de er ved å forstå hva eleven tenker og føler. Ved at læreren fanger opp og er mottakelig for elevens signaler og atferd, etterfulgt av å gi tilpasset respons på signalene vil eleven oppleve å bli sett (Sabol & Pianta, 2012). For elever som har vært utsatt for omsorgssvikt er dette spesielt viktig, da de lett kan bli misforstått og feiltolket ved å vise en utfordrende atferd. Det er viktig å være oppmerksom på skillet mellom hva eleven gjør og hvem eleven er. Læreren bør oppfatte eleven som et menneske med følelser, ønsker og behov ved å være anerkjennende, verdsettende og fremheve de positive sidene til eleven.

2.4.4 Anerkjennelse

Lærerens væremåte og samspill med elevene tillegges stor betydning i litteraturen og forskning relatert til relasjonen mellom lærer og elev. I denne sammenheng blir begrepet anerkjennelse hyppig refereres til som et sentralt område (Overland & Nordahl 2013; Drugli, 2012; Spurkeland, 2011; Linder, 2012; Schibbye, 1996). Begrepet anerkjennelse stammer fra Hegel (1967) og inngår i en dialektisk forståelse av relasjoner (Schibbye, 1996, s. 531). Anerkjennelse som et relasjonelt begrep understreker at holdninger som kommer til uttrykk virker i en relasjon hvor gjensidighet understrekes. Det handler således om en holdning mellom mennesker og slik påpeker Schibbye (1996) at å anerkjenne er noe vi er, ikke noe vi gjør. Gjensidig anerkjennelse innebærer likeverd ved at partene henvender seg til hverandre som subjekt til et annet subjekt. Det er nødvendig å forholde seg til den andre som subjekt for at selvet og forholdet skal utvikles (Schibbye, 1996 s. 531-532). Anerkjennelse innebærer derav holdninger og handlinger som synliggjør den andres opplevelse og følelser gjennom forståelse, akseptering, toleranse bekreftelse, undring og lytting. Å bli anerkjent anses å være et grunnleggende behov hos alle mennesker. Anerkjennelse er en komponent som påvirker etableringen av positive relasjoner, i tillegg vil eleven utvikle seg som individ og bygge opp sunn identitet. Lærerens anerkjennelse av eleven er ikke først og fremst det vedkommende sier og gjør, men omhandler genuin respekt for eleven og elevens opplevelser (Spurkeland, 2011). Anerkjennelse beskrives som en betingelsesløs innstilling til eleven. Det innebærer at læreren legger til grunn at eleven har sine egne erfaringer, tanker og følelser, og bruker denne informasjonen til å legge til rette for relasjonen. Overland og Nordahl (2013) mener anerkjennelse i pedagogiske sammenhenger kan uttrykkes igjennom ros, støtte, aksept, blikk, smil og oppmuntring. I denne sammenheng poengterer forskerne at det er elevens subjektive opplevelse av den voksnes tilbakemeldinger som er avgjørende, ikke den voksnes egen intensjon (Overland & Nordahl, 2013, s. 132). De mest utfordrende elevene er muligens de som også har mest behov for å bli møtt med empati, verdsetting og forståelse. Drugli (2012.) viser til at for elever med utfordringer i relasjoner er anerkjennelse svært viktig (Drugli, 2012). Elever som har blitt utsatt for omsorgssvikt har med stor sannsynlighet blitt oversett og avvist av omsorgsgiveren. Elever som har opplevd mye negativ bekreftelse eller hyppig blitt oversett av betydningsfulle voksne kan utvikle negativ selvoppfatning. Disse elevene trenger anerkjennelse ved gode blikk, smil og konkret ros, samt oppmuntring, aksept, respekt og støtte i deres faglig og sosiale utvikling.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet forskningsprosjektets teoretiske forankring. Jeg har beskrevet sentrale begreper som omsorgssvikt og relasjon. For å få en dypere innsikt av omsorgssvikt beskrev jeg de fire ulike formene for omsorgssvikt. I tillegg har jeg presentert tilknytningsteori utviklet av Bowlby (1969), tilknytningsmønstre og indre arbeidsmodeller. Det omtalte teoriomfanget viser at elever som har vært utsatt for omsorgssvikt er en sårbar gruppe som ofte har hatt en oppvekst preget av uforutsigbarhet, utrygge voksne, uten stabilitet og formidling av at dem er verdifulle. Videre har jeg fremstilt hvordan tidligere relasjonelle erfaringer kan prege relasjonen til læreren ved å belyse Pianta (1999) sin relasjonsteori. Sett i lys av relasjonsteori og Sabol og Pianta (2012) sin forskning påvirker elevens tilknytningserfaringer kontaktetableringen til læreren. Samtidig illustreres hvilken betydning læreren kan ha for denne elevgruppen, og hvor viktig arbeidet med den positive relasjonen dem i mellom er. Avslutningsvis gjorde jeg rede for sentrale områder i arbeidet med å etablere positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt. Områdene som har blitt fremstilt er trygghet, tillit, se den enkelt elev og anerkjennelse.

3 Metode

Ordet metode kan beskrives som ”*veien til målet*” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Metoden er et verktøy for å innhente informasjon og hvordan den informasjonen skal tolkes og organiseres i henhold til formålet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Formålet med dette prosjektet er å få en forståelse av hvordan lærere kan arbeide for å etablere positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt. Vitenskapsteori på sin side gir økt refleksjon og kritisk blikk over eget arbeid og metoden som benyttes (Thagaard, 2013). Dette kapitlet vil omhandle hvordan prosjektet er planlagt og gjennomført gjennom redegjørelse av vitenskapsteoretisk bakgrunn og metodiske valg. Deretter vil jeg presentere hvordan datainnsamlingen har foregått. Ved valg av informanter, utarbeidelse av intervjuguide, gjennomføring av prøveintervju og intervjuene, til transkribering og analyse. Avslutningsvis vil jeg peke på mulig styrker og svakheter ved undersøkelsen ved å fremstille vurderinger knyttet til validitet og reliabilitet, samt forskningsetiske hensyn.

3.1 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

Forskningsvirksomhet preges av to overordnede tilnæringer: *induktive* og *deduktive*. Ved induktiv tilnærming tar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet fra informantene og derav knytter funnen til teori (Dalen, 2011, s. 49). Forskeren bruker innspillene fra informantene til å avgjøre hva som er interessant å undersøke videre, uten påvirkning fra egne ideer og antagelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Deduktiv tilnærming kan anses å være det motsatte, da teoretiske perspektiver danner utgangspunkt for empirien. Det dreier seg om å knytte begreper fra teoretiske bidrag til dataene som skal analyseres (Thagaard, 2013, s. 187). I denne undersøkelsen er utgangspunktet informantenes bidrag, men jeg har også drøftet datamaterialet i henhold teorikapitlet og dermed er teorien også en del av tolkningen av datamaterialet. I tillegg har intervjuguiden blitt utformet på grunnlag av teori. På bakgrunn av dette kan en si at jeg har benyttet meg av både av induktiv og deduktiv fremgangsmåte. Dette kalles en abduktiv tilnærming. Tilnærmingen vektlegger viktigheten med både datamaterialet og teori. Forskeren tar utgangspunkt i empiriske enkelttilfeller, på lik linje som teoretiske forestillinger og begreper (Dalen, 2011, s. 99). I likhet med beskrivelsene av abduktiv tilnærming er teorien og empirien i denne oppgaven en støtte for hverandre. Der både informantenes uttalelser og oppgavens teoretiske utgangspunkt vekselvis blir sett i lys av hverandre. Teorien bidrar til mønstre og begreper til å forstå å

belyse av lærernes erfaringer i arbeid med å etablere positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt. På en annen side har informantenes bidrag belyst og gitt nye innfallsvinkler til mønstre og begreper i teorien.

I mitt arbeid vil jeg i størst grad utnytte meg av informantenes utsagn, derfor vil jeg anvende *hermeneutisk* tilnærming i arbeidet med analysen. Den hermeneutiske vitenskapstradisjonen bygger på forståelse og fortolkning. Hermeneutikk betyr ”læren om tolkning”, det dreier seg om hvordan forståelse og mening kan bli mulig, hvor all forståelse er betinget av den konteksten eller situasjonen noe forstås innenfor (Dalen, 2011, s. 17). Således legges det vekt på at det ikke finnes noe fast sannhet, da fenomener kan tolkes på ulike nivåer og mening konstrueres i lys av konteksten fenomenet studeres i. Det handler med andre ord om å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (Thagaard, 2013). Mening er med andre ord relativ, kontekstuell og avhengig av den som tolker. I rollen som forsker har det derfor vært viktig å være bevisst på egen rolle og hvordan egen forforståelse og forståelse av fenomenet som studeres bringes inn i forskningsprosessen. Å fortolke på et slikt nivå krever veksling mellom helhet og deler; det enkelte budskapet må sees i lys av helheten, og helheten må tilpasses delene. Dette samspillet utgjør den såkalte *hermeneutiske spiral* (Dalen, 2011, s.17). Dette innebærer at tolkning av tekst foregår vekselvis mellom informantenes beskrivelser, teori og metode. Tolkingsprosessen foregår i en kontinuerlig sirkulær prosess der helheten av teksten fortolkes til mindre deler slik at man oppnår en dypere forståelse av fenomenet som studeres. Samtidig skal delene sees i lys av helheten (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg tolket informantenes utsagn ut ifra helheten og brøt ned til mindre deler, deretter så jeg de i lys av enkelte utsagt og gjentok dette flere ganger. Det bidro til økt forståelse hver gang.

3.2 Kvalitativ tilnærming

Min problemstilling og mitt ønske med prosjektet dreier seg om hvordan lærere kan arbeide med å etablere positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt. Jeg ønsket å søke en dybdeforståelse og de subjektive erfaringene og opplevelsene ved å sette meg inn i læreres opplevelsesverden. På bakgrunn av dette ble et kvalitativt design et naturlig valg. Ettersom kvalitativ forskning har som mål å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til mennesket og dets opplevelser (Dalen, 2011, s. 15). Hvor det sentrale er å få frem informantenes meninger, holdninger og intensjoner ved bruk av ord og frie uttrykksformer

(Befring, 2015, s. 181). Designet forsøker å fange opp kompleksiteten i opplevelser, tanker, følelser og situasjoner. Det dreier seg med andre ord om å få en dypere innsikt i personers egne opplevelser og hvordan vedkommende forholder seg til den (Dalen, 2011, s. 15). Kvalitativ tilnærming ville dermed gi meg mulighet til å oppnå en nærhet til informantene. Ved å få fyldige data og forståelse av deres refleksjoner om hvordan den enkelte lærer arbeider med å etablere relasjoner til disse elevene i skolen. Videre bærer kvalitativ forskning preg av fleksibilitet og rom for tilpasning underveis i undersøkelsen. En slik tilnærming gjør det mulig å få tak i mer intensive data samtidig som det åpner for muligheten til at nye spørsmål kan dukke opp og utforskes underveis i forskningsprosessen (Befring, 2015, s. 181). Jeg anså dette som en nødvendig faktor, da lærernes informasjon kunne bringe frem aspekter som jeg tidligere ikke hadde tenkt på, og dermed gi en rikere forståelse av temaet. Sett i et slik lys gjør kvalitativ forskning det mulig å undersøke det uforutsigbare og særpregene i en situasjon eller ved det uforutsigbare individet med unike refleksjoner og synspunkter.

Til tross for flere fordeler ved valg av kvalitativ metode fikk jeg imidlertid erfaringer med noen svakheter som er viktig å være bevisst på. Det er en metode som blant annet ikke kan generaliseres, da utvalget er for lite. I tillegg er det utfordrende å etterprøve undersøkelsen (Befring, 2015). På en annen side var ikke formålet med dette prosjektet å generalisere resultater, men å få en dypere forståelse fra informantenes perspektiv. Disse poengene vil jeg komme tilbake til senere. I tillegg er det en tidkrevende metode i forhold til forberedelser, gjennomføring og bearbeiding av data (Dalen, 2011). Sett fra et annet ståsted ga dette meg et godt kjennskap til prosjektet og en rikere fordykning i temaet og informasjonen fra informantene. Til tider kunne også all informasjonen fra informantene føles overveldende, og utfordrende å sortere. Dessuten hadde jeg ingen garanti for at svarene fra informantene var ærlige og ikke strategisk ”riktig”. Ved å velge en kvalitativ tilnærming har man en aktiv rolle som forsker, ettersom forskeren er i direkte kontakt med informantens erfaring og deretter tolker utsagnene. På bakgrunn av dette er det viktig at forskeren er bevisst på sin egen forforståelse i møte med informantene og datamaterialet.

3.3 Forforståelse

Vår forståelse er bestemt av en forforståelse. Forforståelsen består av meninger og oppfatninger som vi på forhånd besitter om temaet eller fenomenet som skal forskes på (Wormnæs, 2005, s. 231). Som forsker vil en alltid inneha en forforståelse. Derfor er viktig å

være bevisst på egen forforståelse, samt hvordan den kan påvirke prosessen generelt og tolkningen av informantenes utsagn. Spørsmålet blir derfor ikke om jeg påvirket prosessen, men hvordan. Min forforståelse har vært preget av både teoretisk kunnskap jeg har opparbeidet meg igjennom studiet, og praktiske kunnskaper jeg har fått igjennom arbeidserfaringer. Derfor har jeg vært opptatt av å være kritisk til mine egne tolkninger og etterstrebe at de har vært forankret i teoretisk kunnskap slik at de ikke ble farget av personlig holdninger. I tillegg har jeg kontinuerlig vurdert hvordan jeg har påvirket prosessen og produktet ved å være så transparent som mulig. Denne bevisstheten og refleksjonene brukte jeg aktivt igjennom hele forskningsprosessen for å ikke miste prosjektets formål og hensikten med kvalitativ metode. Videre tok jeg hensyn til dette ved utarbeidingen av intervjuguiden, for å ikke stille ledende spørsmål. Det sentrale ble å bruke min forforståelse på en måte som åpnet for størst mulig forståelse av informantenes opplevelse og uttalelser (Dalen, 2011, s. 16). Min forforståelse har også gitt meg en undrende holdning og gjort meg åpen for sider ved lærernes arbeid med denne tematikken som jeg ikke forventet å dukke opp. Det er en innstilling jeg anser som betydningsfull i møte med informantene. Dessuten har jeg brukt den til min fordel ved å vise min store interesse for temaet, som kunne engasjere informantene. Forforståelsen var på en annen side nødvendig for å gi meg en slags retning i prosjektet, ønske om valg av tema og problemstilling, samt hvilken metode jeg vurderte som relevant.

3.4 Intervju som forskningsmetode

Det kvalitative forskningsintervjuet er gjeldene i mange disipliner, blant annet i spesialpedagogikken. Hensikten med slike intervjuer er å forstå verden fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 21). Tidlig i prosessen bestemte jeg meg for å innhente informasjon gjennom individuelle intervjuer, ettersom individuelle intervjuer har sin styrke å få frem hvordan individet oppfatter situasjoner og fortolker virkeligheten (Dalen, 2011). Jeg ønsket å få tilgang til lærernes erfaringer, tanker og refleksjoner rundt tematikken, og det kvalitative intervjuet kunne dermed anses som egnet. Jeg anså direkte kontakt med informantene som hensiktsmessig for å få en forståelse av deres opplevelser og tanker omkring temaet.

Forskningsintervjue kan ha flere ulike former, og hvilken intervjuform en velger må gjøres i lys av formålet med prosjektet. Jeg valgte *semistrukturert intervju* for å få innsikt i lærerens refleksjoner og erfaringer. Semistrukturert intervju er verken en åpen samtale eller en lukket

spørreskjemasamtale, men utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som baserer seg på bestemte temaer og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Dette sikrer at informantene svarer på de samme spørsmålene, samtidig som det gir meg anledning til å følge opp spontane temaer og oppfølgingsspørsmål. Derfor utarbeidet jeg en intervjuguide som omfattet sentrale temaer og gjennomtenkte spørsmål omkring teamet. Hvor jeg på forhånd hadde laget utdypende og oppklarende spørsmål til disposisjon for å få mer utfyllende informasjon ved å gi informantene mulighet til å gå i dybden. Denne formen for intervju kunne dermed tilpasses møtet med den enkelte informant (Dalen, 201, s. 24), slik at jeg fikk innsyn i den enkeltes tanker omkring temaet og opplevelse av situasjonen.

3.5 Datainnsamling

I denne delen av kapittelet vil jeg gjøre rede for innhenting av oppgavens empiri for å belyse problemstillingen. Datamaterialet er blitt hentet inn som et resultat av mitt valg av metode og informanter i henhold til utvalgs-kriterier, intervjuguide, prøveintervju og gjennomføring av intervjuene.

3.5.1 Utvalg

Sett i lys av valg av metode og tidsrammen i forskningsprosjektet ble det naturlig å benytte meg av et lite, hensiktsmessig utvalg slik at jeg kunne foreta en dypere analyse av intervjuene. Jeg valgte derfor å intervju fire lærere. Ved å innhente dybdeinformasjon, altså detaljert informasjon, fikk jeg mulighet til å komme ned til kjernen i informantenes uttalelser og bli delaktig i deres følelsesliv (Befring, 2015). Dette ga meg mye informasjon fra få informanter, fremfor lite informasjon fra flere personer. Som strategi for utvalg valgte jeg en kriteriebasert utvelging. Kriteriebasert utvelging innebærer å velge informanter som oppfyller kriterier for studiet (Dalen, 2011, s. 47). Kriteriene for hvem jeg ønsket å innhente informasjon fra ble satt med hensyn til hvem som kunne besvare problemstillingen min best mulig. Derfor ønsket jeg å intervju lærere som hadde erfaring i arbeidet med elever som har vært utsatt for omsorgssvikt. I tillegg ønsket jeg at deres tanker omkring arbeidet skulle være noe friskt i minnet. I samråd med veileder, mine kriterier og ønsker valgte jeg derfor å kontakte spesialskoler. I denne sammenheng ble det viktig at jeg klarte å skille mellom erfaringer og konkret arbeid, men at erfaringer ville gi en nærhet til informantene og en variasjon rundt tanker om temaet.

Et annet kriterie som ble stilt var en geografisk avgrensning, det ville blitt for omfattende å dekke hele Norge når utvalget mitt har begrenset størrelse (Dalen, 2011, s. 49). Den geografiske avgrensningen innebar at lærerne måtte være tilknyttet skoler på Østlandet. Videre ønsket jeg å innhente informasjon fra lærere som arbeidet på to ulike skoler. Da dette kan fange opp en viss variasjon og nyanse innen temaet. Dersom alle informantene kom fra samme arbeidsplass hadde jeg en forestilling om at de kunne ha mer sammenfallende tanker, opplevelser og arbeidsmetoder. Ytterligere ønsket jeg en naturlig variasjon i informantenes kjønn, alder og lengde på utdanning, for å kunne speile virkeligheten på best mulig måte og derfor stilte jeg ingen krav til disse momentene.

Rekrutteringen av informanter foregikk ved to spesialskoler, hvor jeg på forhånd hadde kjennskap til at skolene arbeider med elever som har vært usatt for omsorgssvikt. Jeg kontaktet skolens ledelse, som sammen med personalet ved barneskolen kom frem til hvilke fire lærere som egnet seg best til å delta i forskningsprosjektet. Presentasjon av informantene vil forekomme i starten av kapittel 4.

3.5.2 Intervjuguide

En intervjuguide omhandler sentrale temaer og relevante spørsmål knyttet til det man ønsker å belyse. Ved semistrukturert intervju er en planlagt intervjuguide særlig påkrevd. Intervjuguide skal kvalitetssikre prosjektet ved å støtte og hindre unødvendige avsporinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 50). I utformingen av intervjuguide benyttet jeg meg av det Dalen (2011) beskriver som *trakteprinsippet*. Prinsippet innebærer å innlede med spørsmål av mer generell art, med hensikt å få informantene til å slappe av i situasjonen (Dalen, 2011, s. 26). Dette gir en mulighet til å etablere en kontakt, men også at informantene får mulighet til å fortelle hva som er viktig for dem. Etter hvert blir spørsmålene mer spesifikke og knyttet til de mest sentrale og muligens utfordrende temaene (Dalen, 2011, s. 27). Ved utformingen av intervjuguiden brukte jeg mye tid på å formulere spørsmålene i håp om at de skulle være fri for påvirkninger fra min forforståelse, slik at jeg i større grad fikk tilgang til informantenes synspunkter og refleksjoner. Mot slutten av intervjuet i henhold til *trakteprinsippet* avsluttes det med mer generelle spørsmål igjen og informanten får mulighet til å utdype dersom han eller hun har noe mer å tilføye. I utforming av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i problemstillingen min. Jeg forsøkte å formulere spørsmålene slik at de ville gi rom til fylldige og rike beskrivelser fra informantene for å belyse tematikk på best mulig måte. Videre

forsøkte jeg å formulere de slik at de ikke ble ledende entydig, vanskelig å forstå, og for sensitive. Intervjuguiden ble utformet med temaer som overskrifter, og tilhørende spørsmål under hver av disse, samt noen underspørsmål som støtte for både informantene og meg. Sett i forhold til problemstillingen og *trakteprisnippet* var de første spørsmålene noe generelle i forhold til tematikken, hvor jeg senere stilte spørsmål hvor lærerne måtte være mer spesifikke.

3.5.3 Prøveintervju

Å gjennomføre ett eller flere prøveintervjuer er viktig for å kontrollere intervjuguiden og spørsmålenes utforming, teste seg selv i rollen som intervjuer og bli trygg på det tekniske utstyret (Dalen, 2011, s. 30). En god kvalitet på selvet intervjuet er også avgjørende for kvaliteten på arbeidet senere, som transkriberingen, analyseringen og rapporteringen av resultatene (Befring, 2015). I henhold til dette og råd fra veileder valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju. Jeg ønsket å ha en prøveinformant som jeg kjente fra før av slik at personen ikke var redd for å gi konstruktive tilbakemeldinger. Derfor fikk jeg en barneskolelærer jeg kjenner til å stille opp. Jeg brukte også lydopptaket fra prøveintervjuet flittig, ved å lytte til meg selv flere ganger ble jeg bedre kjent med meg som intervjuer. I løpet av prøveintervjuet kunne jeg bli litt ivrig, dette ga meg innblikk i at jeg måtte øve på pauser. Slik at jeg ga informantene rom til å reflektere over spørsmålene, derav ga utfyllende svar (Dalen, 2011, s. 33) Med utgangspunkt i prøveintervjuet og tilbakemeldinger fra prøveinformanten gjorde jeg noen justeringer med formuleringen og rekkefølgen av spørsmålene. I tillegg endret jeg plasseringen av mikrofonen slik at lyden ble bedre.

3.5.4 Gjennomføring av intervjuene

Jeg var svært opptatt av å møte informantenes behov i forhold til tid og sted, og de fikk dermed medvirke og bestemme dette. Alle informantene ønsket at jeg kom til deres arbeidsplass for å gjennomføre intervjuene. Før selve intervjuet presenterte jeg meg selv og informerte om prosjektet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er tydelig informasjon om hva intervjueren ønsker med intervjuet med på å skape gode rammer rundt intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre repeterte jeg innholdet i samtykkeskjemaet, understreket anonymitet og opptak via lydopptaker. Således ga jeg informantene mulighet til å stille spørsmål.

I forkant av intervjuene ble informantene informert om at intervjuenes varighet var beregnet til maksimalt en time. Alle intervjuene ble holdt innenfor tidsrammen, med et spenn mellom 45 minutter til en time. I gjennomføringen av intervjuene brukte jeg båndopptaker. Bruk av lydopptak under intervjuene hevder Dalen (2011) er viktig for å ta vare på uttalene til informantene. Derav kunne jeg være mer tilstede under intervjuet, samt konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk. Igjennom intervjuene forsøkte jeg å vise en genuin interesse, være aktivt lyttende og signalisere dette ved bruk av kroppsspråket som å nikke. For å få en person til å åpne seg, være ærlig og fortelle om seg selv og sitt arbeid, må vedkommende oppleve at det som fortelles er av interesse for intervjueren (Dalen, 2011, s. 32).

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det kan være distraherende å ta notater underveis, da det kan avbryte samtalsflyt. På en annen side fanger ikke lydopptaket opp alle sider ved formidlingen, som for eksempel mimikk og kroppsspråk. Dalen (2011) understreker at slike refleksjoner er viktige og fort kan glemmes dersom de ikke nedtegnes umiddelbart. For å få et mer helhetlig bilde av hva som ble formidlet valgte jeg derfor å ta noen få notater underveis. Dette var avklart og godkjent av informantene på forhånd. Beskrivelse av kroppsspråk og dramaturgien i intervjuet har i ettertid gitt meg god supplerende informasjon, som har vært betydningsfullt for tolkningen av deltakerens utsagt. Raskt i etterkant av intervjuene fortsatte jeg å nedtegne mine inntrykk av konteksten rundt intervjuet og eventuelle andre refleksjoner. Jeg sitter igjen med gode og spennende erfaringer etter intervjuene. Intervjuene utgjorde et godt datamateriale for undersøkelsen og jeg er imponert over de fyldige beskrivelsene og erfaringene informantene ville dele med meg.

3.6 Databehandling

Etter gjennomføringen av intervjuene var det neste steget å behandle det innsamlede materialet. Ifølge Thagaard (2003) er arbeidet med å samle inn data en direkte kontakt med informantene. Det videre arbeidet er behandlingen av det innsamlede materialet, og dette er et arbeid mellom forsker og teksten (Thagaard, 2003). I dette avsnittet vil jeg derfor beskrive hvordan empirien har blitt behandlet underveis i prosjektet igjennom transkribering, analysering og tolkning.

3.6.1 Transkribering av intervjuene

Å transkribere betyr å transformere, å omgjøre en muntlig samtale til en skiftelig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). I denne sammenheng dreier det seg om å oversette det informantene uttrykket ved tale til skrift. I en transkripsjon vil en forøvrig bare kunne gjengi det verbale, da kroppsspråk og gester ikke kommer til syne, samt tonefallet (Dalen, 2011). Noe kroppsspråk, gester og tonefall ble registrert og notert under selve intervjuet og ble aktivt skrevet i margin under transkripsjonen for å kvalitetssikre lærerens mening.

Transkribering av intervjuene var tidkrevende og en stor oppgave. For å lette arbeidet ble transkriberingen lagt rett inn i dataprogrammet NVivo10. Programmet var et godt hjelpemiddel da det var mulig å justere hastigheten, starte, stoppe og spole, samt ga den en automatisk tidsoversikt i tabellen jeg transkriberte i. Utsagende ble forsøkt å transkribert så nøyaktig og ordrett som mulig ved å lytte til lydopptaket flere ganger. For å ikke miste informantens meninger i utsagn ble pauser, lyder og tonefall notert i parentes. Videre ble uttrykk med ekstra trykk eller kraft skrevet i fet skrift. I presentasjonen av funnene og analysen har jeg imidlertid valgt å fjerne noen av de små ytringene for å få en bedre flyt og leseopplevelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 308). Av hensyn til anonymisering transkriberte jeg informantene ordrett men med min egen dialekt. Jeg transkriberte intervjuende fortløpende, slik at jeg skulle huske mest mulig av situasjonen. Denne prosessen ga meg godt kjennskap til den innsamlede dataen. Transkriberingen bidro til en struktur og dypere forståelse av informantens erfaringer og opplevelser. Derav et godt utgangspunkt for arbeidet med analysen og tolkningen. Fremstillingen av sitater er nøye overveid slik at de ikke mister det opprinnelige meningsinnholdet.

3.6.2 Analyse og tolkning av data

Dalen (2011) beskriver analysen som en prosess som begynner allerede ved gjennomføringen av intervjuene og fram til datamaterialet presenteres (Dalen, 2011). Ved at jeg hadde noe kjennskap til tematikken gjennom litteraturlæsning, arbeid og utdanning merket jeg at allerede ved første intervju jeg å analysere informantens utsagn. Å analysere innebærer ifølge Kvale og Brinkmann (2015) å bryte ned i biter eller elementer og sette sammen igjen. Det er veien mot mening i datamaterialet ved å få et overblikk som kan føre til å se nye sammenhenger eller sammenhenger eller motsetninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter å ha gjennomført og transkribert intervjuene satt jeg igjen med en mengde empirisk materiale. Tidlig i

prosessen var jeg inspirert av en temasentrert tilnærming i analysen. Derfor har analysen og presentasjonen av materialet blitt belyst av temaer med utgangspunkt i informantenes bidrag (Thagaard, 2013). Bakgrunnen for valget er at formålet med prosjektet er å få en dypere forståelse av hvordan lærere arbeider med å etablere relasjoner til elever som har opplevd omsorgssvikt. Derfor anså jeg det som relevant at temaene fra lærerens bidrag var i fokus. Videre fulgte en analyseprosess som innebar strukturering og analysering av meningsinnholdet i datamaterialet. Første steg var å danne et felles oversiktsbilde, hvor jeg trakk ut sentrale temaer, og komprimerte transkripsjonene i fellesskap (Befring, 2015). Jeg benyttet meg av dataprogrammet NVivo10 i analyseprosessen. I forkant av denne prosessen deltok jeg på kurs for å sette oss inn i prosedyren knyttet til dataprogrammet. Jeg skrev et memo til hvert intervju, altså en oppsummering av det jeg anså som viktig av lærernes utsagn og refleksjoner. For hvert intervju skrev jeg en liste over aktuelle temaer, og så på hvordan noen temaer var nært knyttet til hverandre. Jeg så både etter relevante hovedtemaer og undertemaer. Etterhvert kunne jeg se ulike temaer som gikk igjen og deretter knyttet utsagn til de angitte temaene. Til slutt forsøkte jeg å sammenfatte og analysere materiale, for deretter å se de utvalgte dataene i lys av eksisterende forskning og teori. Teoriomfanget har på en annen side blitt justert og endret underveis, basert på informantenes informasjon og dermed preget de analytiske tekstene og kategoriene. Arbeidet har således vært en sirkulær prosess hvor jeg kontinuerlig har beveget meg fra teori, til empiriske funn, og tilbake til teori.

Ifølge Thagaard (2013) har den temasentrerte tilnærmingen blitt kritisert for at den ikke gir et helhetlig perspektiv, fordi utsnittene av intervjuene tas ut av sin sammenheng, og analysen blir stykket opp. Som tidligere beskrevet har jeg hatt en hermeneutisk tilnærming til informantenes utsagt. I denne undersøkelsen har det derav vært sentralt å ta hensyn til helheten og sammenhengen, blant annet for å unngå mistolkninger. Derfor har det gjennomgående vært viktig å se de enkelte utsagnene i den konteksten de ble fortalt i.

3.7 Kvalitetsvurdering

For å sikre kvaliteten i undersøkelsen er det viktig å ta hensyn til validitet og reliabilitet. Det er begreper som i utgangspunktet har vært relevant i kvantitativt forskningsarbeid. Dalen (2011) hevder at man i kvalitativ forskning også må forholde seg til disse begrepene, men begrepene beskrives og diskuteres på en annen måte. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i de ulike formene for validitet Joseph A. Maxwell (1992) knytter til kvalitative design.

Validitetsformene som vil bli fremstilt er *deskriptiv validitet*, *tolkningsvaliditet*, *teoretisk validitet* og *generaliseringsvaliditet*. Jeg velger å utelukke *evalueringsvaliditet*, da forskningsprosjektet ikke har til hensikt å evaluere det studerte (Maxwell, 1992, s. 295). De ulike validitetsformene vil jeg drøfte opp mot hensyn og utfordringer i studiet. Deretter vil jeg belyse spørsmål knyttet til reliabilitet og hvorvidt studiet kan etterprøves. Avslutningsvis vil det redegjøres for hvilke etiske hensyn som har blitt tatt.

3.7.1 Validitet

Validitet i kvalitativ forskning kan i henhold til Kvale og Brinkmann (2015) knyttes til gyldigheten av undersøkelsen og hvorvidt metoden måler det man har til hensikt å måle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det innebærer at forskeren må tydeliggjøre problemstillingen, det teoretiske utgangspunktet, metoden, datainnsamling og analyse – og tolkningsarbeidet, samt hvordan disse komponentene henger sammen (Dalen, 2011, s. 91). Validering bør slik sett ikke begrenses til en bestemt fase i intervjuundersøkelsen, men bør prege hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Jeg har forsøkt å ivareta dette ved å ha en tydelig og konkret problemstilling som kan øke egnetheten for valg av metode, og dermed en sammenheng mellom prosessene.

Deskriptiv validitet omhandler nøyaktighet og presise beskrivelser av dataene. Altså hva forskeren har sett, gjort, og hvor validitetsproblemer kan knyttes til gjennomføringen av datainnsamlingen (Maxwell, 1992, s. 286). For å styrke den deskriptive validiteten har jeg beskrevet fremgangsmåten så detaljert som mulig. Således har jeg vært svært nøyaktig med transkriberingen av informantenes utsag slik at de er angitt korrekt. Det var gjennomførbart da jeg brukte opptaksutstyr under intervjuene, og dermed kunne ordrett notere hva de sa.

I kvalitativt design har forskeren aldri direkte tilgang til informantenes mening bak uttalelsene. Meningen konstrueres av forskeren. Maxwell (1992) fremhever i denne sammenheng *tolkningsvaliditet* som viktig knyttet til spørsmål om validitet. Forfatteren hevder det dreier seg om hvordan forskerens oppfatninger, fortolkninger og forforståelse preger meningen som tillegges informantenes utsagn (Maxwell, 1992, s. 288). En trussel for tolkningsvaliditeten i dette forskningsprosjektet er min forforståelse. Derfor sørget jeg for å bevisstgjøre meg om hvilken forforståelse jeg brakte med meg inn i prosjektet, samt ved tolkningen av datamaterialet. Dette har blitt redegjort for tidligere i kapitlet, under forforståelse. For å øke sannsynligheten for å tolke det informantene ønsket å formidle var

jeg opptatt av å innhente fylldig og rike beskrivelser. Derfor utarbeidet jeg en intervjuguide med oppklarende og utdypende åpne spørsmål. Samt oppfølgingsspørsmål for å sikre at min forståelse var i overensstemmelse med det informanten ønsket å formidle. I et forsøk på å styrke tolkningsvaliditeten har jeg arbeidet grundig med tolkningen av informantenes utsagn. Jeg har forsøkt å være nøytral under tolkningen av datamaterialet ved å veksle mellom å tolke korte utsagn og deler av transkripsjonen i lys av helheten og helhet i lys av delene og de enkelte utsagn.

Teoretisk validitet fokuserer på de teoretiske konstruksjonene som forskeren bringer inn i studien (Maxwell, 1992, s. 291). Det dreier seg om hvilken grad forskeren har anvendt begreper, modeller og mønstre for å vise en teoretisk forståelse av fenomenet som er blitt undersøkt for å vise en sammenheng mellom teorien og datamaterialet. For å sikre teoretisk validitet betyr det at funnene bør støttes og sees i lys av aktuell teori (Dalen, 2011, s. 99). For å styrke den teoretiske validiteten har jeg lest en rekke litteratur og beskrevet ulike perspektiver i teorikapittelet, kapittel 2. Slutningene i denne studien er basert på et samsvar mellom teori og funn.

Generaliseringsvaliditet er det neste kriteriet for validitet Maxwell (1992) presenterer. Det innebærer om resultatene fra en studie kan overføres til populasjonen, altså om resultatene kan være gyldig for andre enn kun det gjeldene utvalget (Maxwell, 1992, s. 293). Med tanke på størrelsen på mitt utvalg er det lite grunnlag for å hevde at mine funn vil være representativt for alle lærere i sin helhet. I henhold til Kvale & Brinkmann (2015) handler ikke generalisering i kvalitativ forskning om resultatene kan overføres i global forstand, men om den produserte kunnskapen i forskningen kan gjøre seg gjeldene i andre relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Mine funn kan i et slikt lys være en indikasjon på hva en kan forvente å finne i en populasjon og trolig gjenkjennes av andre i lignende situasjoner. Indikasjonene har jeg forsøkt å etterstrebe ved å innhente rike og fylldig beskrivelser.

3.7.2 Relabilitet

Relabilitet viser til forskerens nøyaktighet i forskningsprosessen, hvor pålitelige dataene er, og hvorvidt studiet kan etterprøves (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det er knyttet til troverdighet og at en annen forsker skal kunne gjennomføre og reprodusere resultatene på et

annet tidspunkt ved å bruke den samme metoden. I henhold til disse beskrivelsene vil reliabilitet i kvalitative undersøkelser diskuteres på andre måter og by på utfordringer. Datainnsamlingen i kvalitativ design baserer seg på en aktuell kontekst, forskerens rolle og interaksjon med informantene. Den enkelte person og omstendighetene vil endres, både over tid og i møte med andre mennesker, noe som gjør det vanskelig å etterprøve en kvalitativ undersøkelse (Dalen, 2011, s. 93). For å styrke reliabiliteten i dette studiet har jeg forsøkt å beskrive de ulike elementene i forskningsprosessen trinn for trinn og så detaljert som mulig.

Kvale og Brinkmann (2015) fremhever hvor viktig det er med nøyaktig transkribering av intervjuene for å ivareta undersøkelsens reliabilitet. Feil nedtegninger av ord og uttrykk kan lett endre betydningen betraktelig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Under transkriberingen var jeg derfor opptatt av å bruke god tid og lytte til opptaket flere ganger for å kunne skrive ordrett ned hva informantene sa. På en annen side finnes det ingen garanti for fullstendig ærlighet fra informantenes side, og det vil dermed være umulig å garantere fullstendig reliabilitet i undersøkelsen. En utfordring i gjennomføringen av intervjuene var at enkelte av lærerne hadde knapt med tid, noe som kan ha påvirket innholdet i svarene. Dataenes reliabilitet påvirkes i stor grad av spørsmålene jeg stilte informantene, og trolig var det fordelaktig at de åpnet for lærernes egne erfaringer, samt mulighet til å stille oppfølgings- og oppklaringspørsmål.

3.7.3 Etiske betraktninger

Et hvert forskningsprosjekt krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper. I dette avsnitte vil jeg derfor reflektere kort over de retningslinjene som berører dette forskningsprosjektet med utgangspunkt i De nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). Selv om utvalget mitt bestod av profesjonelle voksne mennesker, hvor det ikke var nødvendig å be om eller bruke personlig- og sensitive opplysninger valgte jeg å søke om godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Dette valget tok jeg ettersom det ikke var noe garanti for at informantene ikke kom med sensitive opplysninger. Godkjenning fra NSD ligger som vedlegg 3.

Forskningsetiske retningslinjer er forsøkt ivaretatt ved at informantene har fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet i forkant. De som er gjenstand for forskning skal få nødvendig informasjon for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet (Dalen, 2011). Dette gjennomførte jeg ved å utarbeide et beskrivende og konkret informasjonsskriv. Skrivet

inneholdt informasjon om prosjektets prosedyrer og formål. Jeg understreket også prinsippet om fri deltakelse, konfidensialitet, anonymitet og at de kunne avbryte sin deltakelse uten konsekvenser. Deltakerne har måttet samtykke til deltakelse på frivillig grunnlag, hatt mulighet til å trekke seg, og selv fått bestemme hvilken informasjon de ønsket å utgi.

NESH (2016) fremhever viktigheten knyttet til konfidensialitet og anonymisering for å verne om informantenes privatliv og hindre at informasjonens bruk og formidling kan skade deltakerne (NESH, 2016). Derfor har all data under hele prosessen blitt forsvarlig oppbevart etter NESH sin standard. Med hensyn til at mitt utvalg er lite har jeg hatt stort fokus på konfidensialitet og anonymitet. Informantene skal ikke kunne identifiseres og derav har jeg valgt å ikke si hvilken kommune informantene arbeider i. Anonymitetsprinsippet gjelder også for elevene som blir omtalt i forskningsprosjektet, som i dette tilfellet er elever som har vært utsatt for omsorgssvikt. NSD understreker i sin godkjenning at de forutsetter at det ikke registreres opplysninger om elver, eller at det fremkommer opplysninger eller eksempler som kan identifisere involverte barn. Dette var jeg bevisst under transkriberingen, samt minnet informantene på, da en lett kan nevne elevers navn under intervjuene.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg utdypet oppgavens metodiske og vitenskapsfilosofiske grunnlag. Det har omhandlet hvordan prosjektet er planlagt og gjennomført for å innsikt i hvordan lærere kan arbeide med å etablere positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt. Jeg har presentert hvordan datainnsamlingen har foregått, valg av informanter, utarbeidelsen av intervjuguiden, gjennomføring av prøveintervju og intervjuene, samt transkribering og analyse. Avslutningsvis belyste jeg undersøkelsen styrker og svakheter ved å fremstille vurderinger knyttet til validitet og reliabilitet og forskningsetiske hensyn.

4 Presentasjon funn og drøfting

Problemstillingen i denne oppgaven er:

Hvordan kan lærere arbeide med å etablere positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt?

I dette kapittelet vil jeg både presenterer resultatene fra intervjuene og drøfte disse i lys av teorien som ble presentert i kapittel 2. Sett i forhold til problemstillingen og ”trakteprisnippet” (delkapittel 3.5.2) var de første spørsmålene i intervjuguiden mer generelle i forhold til relasjonsarbeidet. Senere ble spørsmålene mer spesifikke og jeg fikk innsikt i konkrete områder lærerne anså som viktig i relasjonsarbeidet. Som følge av dette kom de frem til at en positiv relasjon bør være preget av trygghet, tillit, se den enkelte og anerkjennelse. På bakgrunn av dette vil presentasjonen og drøftingene av funnen omhandle både generelt arbeid og spesifikt arbeid knyttet til relasjonsarbeidet og de nevnte områdene. Som vist i metodekapittelet under delkapittel 3.6.2 har jeg hatt en temasentrert tilnærming til analysen av resultatene ettersom formålet med prosjektet var en innsikt i lærernes opplevelser og erfaringer. Derfor har jeg delt funnene tematisk inn i tre hovedkategorier med tilhørende underkategorier ut ifra informantenes bidrag. Av den grunn vil ikke disse sammenfalle med de opprinnelige temaene i intervjuguiden. Funnene deles inn i følgende kategorier: 1) Lærernes forståelse som plattform i arbeidet, 2) Arbeidet med den positive relasjonen 3) utfordringer i relasjonsarbeidet.

Under hver underkategori vil jeg fremstille funnene som analytiske tekster og sitater som illustrerer og utdyper kategoriene. For å beskrive og tydeliggjøre mine funn vil informantenes opprinnelige uttalelser og beskrivelser anvendes. Som vist i metodekapittelet under punkt 3.1 *abduktiv tilnærming* har dette prosjektet en tilnærming som vektlegger viktigheten med både datamaterialet og teori. På bakgrunn av dette vil jeg under hver underkategori knytte det det essensielle fra resultatene til den presenterte teorien i kapittel 2. Jeg har valgt å presentere og drøfte i samme kapittel da det ble vurdert til å være den mest hensiktsmessige og ryddige løsningen for fremstillingen av mine resultater. Ettersom jeg ønsket muligheten til å ta i bruk informantenes egne ord for å drøfte funnene, samt unngå unødvendig gjentakelser. Det vil forøvrig tydelig fremkomme hva som tilhører informantenes utsag og hva som er mine tolkninger. Sitatene vil fremheves med innrykk og kursiv. Hver hovedkategori vil også avsluttes med tolkning og drøfting av funnene. I det følgende vil jeg først presentere informantene.

4.1 Presentasjon av informantene

Mitt utvalg står i tråd med mine ønsker om informanter presentert under delkapittel 3.51. Jeg ønsket lærere fra spesialskoler som nylig hadde arbeidet med elever som hadde opplevd omsorgssvikt, samt en variasjon i utvalg med tanke på alder, kjønn og lengde på utdanning. Jeg intervjuet fire lærere fra to ulike spesialskoler, tre kvinner og en mann i en spredt alder. Informantene var fra slutten av 20-årene til starten av 40-årene. Alderens spenn utgjorde også en forskjell i hvor mange års arbeidserfaring de hadde som lærer. Informantene har jobbet som lærer i mellom fire og fjorten år. Dette var noe jeg ønsket i mitt utvalg, da det kunne gi varierte informasjon. På en annen side var deres utdanningsbakgrunn nokså sammenfallende. Det var tre med lærerutdanning, og en med praktisk pedagogisk utdanning (PPU). Alle fire informantene hadde noe spesialpedagogisk utdanning, enten videreutdanning, bachelorgrad eller mastergrad. I tillegg hadde alle informantene igjennom sitt arbeid som lærer erfaring med elever som har vært utsatt for omsorgssvikt, noe som ga de gode muligheter til å besvare min problemstilling. Det var enighet blant alle informantene at den største gleden i arbeide med denne gruppen eleven var å gjøre en forskjell. Å få mulighet til å gi de nye positive erfaringer og være en voksenperson de kanskje ikke har hatt tidligere. To av informantene hadde en elev i hver sin klasse ved nåværende tidspunkt, og de to resterende hadde arbeidet med denne elevgruppen i løpet av det siste året. Omfanget av hvor mange elever de hadde arbeidet med som var utsatt for omsorgssvikt varierte fra 2-8 elever. De to informantene som hadde jobbet lengst som lærer hadde i løpet av sin yrkestid vært borte i 7-8 elever. Jeg velger å gi informantene tallene 1-4, hvor lærer 1 og 2 er fra skole 1 og 2-4 er fra skole 2. For å få en bedre leseflyt vil jeg bruke betegnelsen *informanter* og *lærer* om hverandre.

4.2 Lærerens forståelse som plattform for arbeidet

I presentasjonen av funnene vil jeg ikke utdype hva lærerne la i begrepet omsorgssvikt da jeg anser dette som noe irrelevant for denne problemstillingen. Dette valget har jeg tatt på bakgrunn av at formålet med prosjektet ikke er hvordan lærere kan oppdage omsorgssvikt, men arbeidet med disse elevene etter omsorgssvikten har skjedd. Derfor vil jeg vektlegge funn som viser hvilke erfaringer lærerne har i forhold til relasjonsbygging. Dessuten hadde informantene lik oppfattelse av hva de la i begrepet omsorgssvikt, samtidig som den var sammenfallende med beskrivelsene i teorien. Alle lærerne påpekte at det var et vidt begrep

med ulike former, kjennetegn, uttrykksformer og alvorlighetsgrad. Hvor de mente det kan kalles omsorgssvikt når omsorgsgiveren ikke dekker barnets grunnleggende behov og ved å utsette det for skade og fare, samt har konsekvenser for dets utvikling. Blant informantene er det enighet at elever som har vært utsatt for omsorgssvikt er en heterogen gruppe. Lærerne hevder det kommer til uttrykk ved ulike behov, og ulik atferd som kan forstås på flere måter. Overordnet forstår informantene eleven som utrygg, usikker og sårbar, med erfaringer som har satt dype spor i livene deres. Spor som preger deres væremåte og møte med andre mennesker.

Teorikapittelet viser til at relasjoner mellom voksne og barn er komplekse og dynamiske. Dette kommer frem i Pianta (1999) sin relasjonsteori som hevder at relasjonen mellom lærer og elev består av flere deler som sammen danner en helhet. Forskeren trekker frem for eksempel hvordan elevens tidligere relasjonelle erfaringer vil prege relasjonen til læreren, samt at læreren bør kjenne sin egen rolle (Pianta, 1999). Forskning gjennomført av Sabol og Pianta (2012) stiller seg også kritisk til læreres manglende kunnskap om tilknytningsteorier, samt hvor betydningsfull positive relasjoner til læreren er for elever som har vært utsatt for omsorgssvikt. På bakgrunn av dette vil det være hensiktsmessig å fremstille hvordan lærerne forstår begrepet relasjon og hvilken innvirkning de mener tidligere tilknytningsrelasjoner har, samt lærerens oppfattelse av relasjonenes betydning. Ettersom disse refleksjonene danner en plattform for hvordan læreren arbeider med å etablere positive relasjoner preget av trygghet, tillit, se den enkelt og anerkjennelse.

4.2.1 Lærernes forståelse av begrepet positiv relasjon

For å få innsikt i hvordan lærerne arbeidet med å etablere positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt spurte jeg om lærernes oppfattelse av begrepet. Lærer 3 startet å beskrive begrepet på følgende måte:

Relasjoner er noe som skapes mellom mennesker. Det er på en måte grunnmuren for å kunne være sammen. Og i denne sammenheng hvordan man er sammen som elev og lærer. (Lærer 3)

Alle informantene forteller at relasjoner er noe som utvikles mellom mennesker, hvor kommunikasjon og non-verbale signaler står sentralt. Lærerne knytter positive relasjoner til en interaksjon hvor en verdsetter og respekterer hverandre. Videre forteller de at det

innebærer å trives i hverandres selskap hvor en kjenner til forventningene og hvilken rolle hver enkelt har. Informantene trekker frem tillit, trygghet, å bli sett og anerkjennelse som faktorer i en positiv relasjon. Lærer 2 sammenfatter dette med følgende utsagn:

Det er en relasjon preget av tillit, anerkjennelse, trygghet, og bli sett. At man snakker positivt om hverandre og ser frem til å være sammen. En relasjon hvor man kan være seg selv og stole på at den andre støtter deg uansett. (Lærer 2)

Lærer 1 formidler lignende forståelse ved å beskrive positiv relasjon som det motsatte av negativ relasjon:

En positiv relasjon er det motsatte av negativ relasjon tenker jeg. I en negativ relasjon er det flere konflikter, og derfor ønsker man ikke å være med den andre. Det er en relasjon hvor man ikke stoler på den andre eller opplever trygghet og støtte. (Lærer 1)

Det fremkommer av intervjuene at informantene har noe ulik forståelse av gjensidighet i relasjonen mellom lærer og elev. Samtlige fremhever at en positiv relasjon er preget av gjensidighet, respekt og velvilje. Lærer 2 sier:

En positiv relasjon anser jeg som noe som er gjensidig, gjensidig tillit, trygghet og anerkjennelse. At man har betydning for hverandre og liker hverandre. (Lærer 2)

Lærer 4 vektlegger at det er læreren som har hovedansvaret i relasjonsarbeidet med elever som har vært utsatt for omsorgssvikt:

Jeg tenker at relasjonen mellom elev og lærer ikke er absolutt gjensidig, og kanskje spesielt til denne elevgruppen. Læreren er den voksne og profesjonelle, mens eleven er barnet. Det er læreren som har hovedansvaret. (Lærer 4)

Informantenes uttalelser kan tolkes dit hen at de har nokså lik oppfattelse av begrepet relasjon, samtidig som deres beskrivelser har flere likhetstrekk med det som er beskrevet i teorien. Overland & Nordahl (2013) bekrefter lærernes begrepsforståelse av relasjoner, da de sier at relasjonen påvirkes og utvikles i interaksjon med andre mennesker. Informantenes uttalelser om at relasjoner innebærer ulike roller og forventninger kan knyttes til Pianta

(1999) som mener relasjonen mellom voksne og barn ulike forventninger og roller. På lik linje som Spurkeland (2011) beskriver lærerne at positive relasjoner er preget av verdsetting og respekt ovenfor hverandre. Ut i fra informantenes utsagn kan det se ut til at de har ulike forståelse av relasjonen som gjensidig. Flere av informantene beskrev positiv relasjon som gjensidig, mens lærer 4 mente at relasjoner til elever som har opplevd omsorgssvikt ikke nødvendigvis er gjensidig. Informantene beskriver at positive relasjoner er preget av for eksempel tillit, trygghet, bli sett og anerkjennelse, noe som er forenlig med hva en rekke forfattere påpeker som positiv relasjon (Spurkeland, 2011; Drugli, 2012; Linder, 2012; Overland & Nordahl, 2013). Det kan tenkes at lærernes forståelse av begrepet relasjon vil ha en betydning for arbeidet de legger ned i relasjonsbyggingen, spesielt ved ønske og innsats om å etablere en positiv relasjon til elevene.

4.2.2 Elevens tidligere tilknytningserfaringer

Det fremkommer av intervjuene at lærerne var opptatt av å arbeide med relasjonsbygging ut ifra kjennskap til den enkelte elev sin bakgrunn, atferd og tidligere tilknytningserfaringer. Dette med hensikt i å møte deres behov og eventuelle utfordringer. Jeg spurte lærerne om hvilken betydning de trodde elevens tidligere tilknytningserfaringer preget relasjonen til dem som lærer. Flere informanter opplever at elevens tidligere tilknytningserfaringer preger relasjonen til dem som lærere. De er opptatt av at elevens tilknytningsmønstre utviklet i barndommen er et referansepunkt og danner grunnlag for å etablere relasjoner senere. Lærer 4 sier:

De tidlige tilknytningserfaringene danner elevens personlighet og samspillskunnskaper. (Lærer 4)

En slik forståelse kan også gjenskapes i lærer 2 sin uttalelse:

Barnets tilknytning til omsorgsgiveren legger grunnlaget for å inngå i og være deltakende i relasjoner senere i livet. (Lærer 2)

Alle lærerne er opptatt av at tidligere relasjonelle erfaringer preget av tillit, trygghet, å bli sett og anerkjent er viktig for barn. Erfaringen til informantene tilsier at elever som har vært utsatt for omsorgssvikt har opplevd det motsatt. Elever som har vært utsatt for omsorgssvikt har ofte en barndom preget av uforutsigbarhet, kaos og utrygghet. Hvor de har blitt oversett, fått en oppfattelse av at de er lite verdt, samt etablert en sterk mistillit til voksne. Lærer 1 og

Lærer 2 trekker frem at denne gruppen elever i mange tilfeller i tillegg har vært utsatt for flere omsorgsskifter, som kan påvirke relasjonen mellom lærer og elev. Lærer 1 forteller:

Disse elevene kan også ha måtte bytte tilknytningspersoner ofte. Og selvfølgelig vil det påvirke deres innsats i å være i relasjon med meg, kanskje de er redde for at jeg også plutselig bare skal bli borte. (Lærer 1)

Informantene har erfaring med at denne elevgruppens utrygge tilknytning preger relasjonen til dem. Det vises ifølge lærerne ved mistillit, uro og avvisning. Informantene trekker spesielt frem mistilliten de har utviklet i forhold til voksne. Lærer 3 var opptatt av å ikke oppfatte eleven som vanskelig, men at omgivelsene rundt, og spesielt relasjoner var utfordrende. I tillegg påpekte de at kjennskap til elevens tidligere tilknytningshistorie ga lærerne betydningsfull informasjon med hensyn til deres arbeid med relasjonen. For å få en dypere innsikt i lærernes refleksjoner rundt elevens bakgrunn og hensyn til det i relasjonsarbeidet spurte jeg om dem kjente til de fire ulike formene for omsorgssvikt. Alle lærerne kjente til de ulike formene. På en annen side mente flere lærere at kjennskap til disse formene var av betydning for å oppdage omsorgssvikt, derav noe de ikke reflekterte over i relasjonsarbeidet. Lærer 4 formidler at hun tar hensyn til informasjon om hvilken form for omsorgssvikt eleven har vært utsatt for i relasjonsarbeidet til disse elevene. Lærer 4 eksemplifiserte dette på følgende måte:

Er elevens tilknytningsmønster for eksempel preget av vold i familien kan et klapp på skulderen oppleves som veldig truende. Om eleven har omsorgspersoner som har gjort de til latter er kanskje humor veldig sårbart. (Lærer 4)

Samtlige lærere påpeker at elevens tidligere tilknytningserfaringer danner utgangspunkt for elevens forutsetninger i å etablere og delta i relasjoner senere i livet. Dette kan tolkes dit hen at de mener elevens tilknytning til foreldrene preger relasjonen til dem som lærere. Disse beskrivelsene kan ses i samsvar med det Bowlby (1969) beskriver som indre arbeidsmodeller. Alle informantene understrekte betydningen av å ha kjennskap til elevens tidligere tilknytningserfaringer. Deres beskrivelser kan indikere ved at å vite hvem eleven er og hvor de kommer fra kan det hjelpe læreren til å forstå hvordan de bør gå frem i relasjonsarbeidet preget av tillit, trygghet og anerkjennelse. Det gir viktig informasjon om hvordan eleven trenger å bli sett. Killén (2010) mener at om lærerne skal kunne arbeide med elever som har

vært utsatt for omsorgssvikt i hjemmet er det en forutsetning at eleven kjenner til elevens tilknytningshistorie. Kjennskap til elevens bakgrunn kan gi et godt forståelsesgrunnlag for læreren i arbeidet med å etablere positive relasjoner. Dette står også i trå med relasjonsteorien utviklet av Pianta (1999) hvor det er av betydning å se eleven som en del av et større system med bagasje som preger og påvirker eleven i relasjon til læreren. De mente det handlet om å se hele eleven som et helt menneske, hvor de videre påpekte at det krevde forståelse og kjennskap til hva eleven har med seg inn i skolen. Denne forståelsen og kjennskapen kan si noe om hvilke erfaringer og opplevelser eleven har fra hjemmet og oppveksten. Det kan blant annet gi informasjon om hvordan de har opplevd tilknytning preget av tillit, trygghet, å bli sett og anerkjent. Lærerne knytter elever som har vært utsatt for omsorgssvikt til en utrygg tilknytning. Informantene opplever at disse elevene i liten grad søker eller mestrer nære relasjoner til både medelever og voksne. Dette står i tråd med hva tidligere forskning dokumenterer (Sabol & Pianta, 2012; Drugli, 2012; Killén, 2010) angående elevens tilknytning til foreldre og relasjoner i skolesammenheng. Den forteller at elevens utrygge tilknytningsmønster kan få konsekvenser for hvordan eleven fungerer på skolen både faglig og sosialt.

4.2.3 Betydningen av den positive relasjonen

Det kommer tydelig frem under intervjuene at positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt er betydningsfullt. Informantene bruker betegnelser som ”en grunnmur”, ”alfa omega”, og ”høyst nødvendig” i arbeidet med denne elevgruppen. Lærer 4 sier det på denne måten:

Relasjoner er viktig for alle elever, men er det omsorgssvikt i hjemmet kan min rolle bli viktigere, og min relasjon til dem. (Lærer 4)

Informantene mener at for eleven som har opplevd omsorgssvikt er positive relasjoner til de som lærer viktig. Samtidig mente de at denne relasjonen må være etablert før man kan komme videre i arbeidet med eleven, som for eksempel relasjoner til medelever, hjelpe de med følelsesregulering og utvikle dem faglig. Lærer 4 påpeker at relasjon er viktig for alle elever, men for sårbare elever, som denne elevgruppen, er den desto viktigere. Lærer 2 understreker også betydningen av relasjonen mellom han og elevene:

Relasjonen vi klarer å skape til disse elevene er kjempeviktige fordi vi kan gi de, en helt annen erfaring med relasjoner sammen med voksne enn de har hatt tidligere. Vi kan endre på etablerte negative tilknytningsmønstre. (Lærer 2)

Flere av informantene forteller at positive relasjoner til denne gruppen elever kan gi dem nye relasjonelle erfaringer, reparere de gamle og forhåpentligvis gi dem verktøy til å anvende i nye relasjoner. De fremhevet betydningen av å samhandle med dem på en annerledes måte enn tidligere voksne, blant annet ved å møte elevene på en god måte slik at eleven føler seg sett, verdifull og ivaretatt. Lærer 3 forteller at relasjonen kan ha betydning for elevens utvikling:

Mine relasjoner til elevene kan hjelpe dem både faglig og sosialt. (Lærer 3)

Alle informantene formidlet viktigheten med å forsøke å etablere positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt. En rekke forskere og forfattere slutter seg også til betydningen av den positive relasjonen til minst en voksen for å fremme en positiv utvikling (Drugli, 2011; Sabol & Pianta, 2012; Killén, 2010; Kvello, 2015). Informantene fremhevet i stor grad relasjonen til læreren som viktig for elever som har vært utsatt for omsorgssvikt. De fremhevet betydningen i form av en relæring av tidligere uheldige relasjonelle erfaringer. Dette står i trå med hva Killén (2004) anser som svært viktig i arbeidet med elever som har vært utsatt for omsorgssvikt, å gi dem nye og annerledes erfaringer i kontaktforhold. Lærernes beskrivelser av seg selv som en viktig voksenperson for elever som har vært utsatt for omsorgssvikt kan relateres til Mead og den *signifikante andre*. Det er en betydningsfull person som er viktig for elevens læring og utvikling (Nordahl et al., 2015). Ved å arbeide med tilknytning og positive relasjoner, kan eleven etter hvert få kompenserende erfaringer som kan hjelpe eleven til å oppleve trygghet, tillit, anerkjennelse og å bli sett.

4.2.4 Drøfting av lærernes forståelse som plattform for arbeidet

Lærerne omtaler positive relasjoner som grunnmur i deres arbeid. Samtidig påpeker dem at relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt er skjør og utfordrende. Linder (2012) mener det er viktig at læreren er bevisst på hvor viktig relasjonen er for elevene. Videre mener forskeren at relasjonen mellom lærer og elev kan betraktes som en av de mest undervurderte variablene i skolen (Linder, 2012, s. 19). Relasjonenes betydning som en undervurdert variabel kan forklares ved at relasjonelle forhold fremstår som naturlig og selvfølgelig, og dermed rettes ikke oppmerksomheten mot hvor betydningsfull den er, samt at

den må arbeides med (Nordahl et al., 2005). Imidlertid kan resultatene i dette prosjektet tolkes dit hen at informantene er opptatt av relasjonsbygging. De formidler at uten positive relasjoner til disse elevene kan skolehverdagen deres oppleves som skremmende. I tillegg påpeker lærer 3 relasjonens betydning for elevens sosiale og faglig utvikling. Dette bekreftes av forskningen til O'Connor og McCartney (2007) som viser at positive relasjoner til læreren for elever som har vært utsatt for omsorgssvikt påvirker elevens emosjonelle, sosiale og faglige fungering i en god retning.

Informantenes forståelse av begrepet positiv relasjon kan være vesentlig for lærerens relasjonsarbeid. Hvordan lærerne oppfatter begrepet kan prege hvordan de arbeider med relasjonen. Som tidligere nevnt fremkommer det i intervjuene at lærernes oppfattelse av begrepet positiv relasjon var nokså lik, imidlertid hadde de ulik oppfattelse av hvorvidt relasjon mellom lærer og elev kunne omtales som gjensidig. Flere av informantene forteller at de mener positive relasjoner er preget av gjensidighet. I litteraturen blir også positive relasjoner ofte beskrevet som gjensidig, en relasjon med gjensidig tillit, respekt og deltakelse (Linder, 2012; Spurkeland, 2011). En kan stille seg spørrende til om en kan forvente gjensidig relasjon til en elevgruppe hvor relasjon oppleves som skremmende og utfordrende? Eller med tanke på at de har andre forestillinger og forventinger til positive relasjoner, samt mangelfull kunnskap og erfaringer med samhandling. Lærer 4 mente at en positiv relasjon mellom lærer og elev ikke nødvendigvis måtte være gjensidig for å kunne omtales som en positiv relasjon. Hun påpekte lærerens rolle som utgjorde et hovedansvar og anså gjensidighet som mindre "gjeldene" for denne elevgruppen. Lærer 4 sine beskrivelser kan ses i lys av den norske empatiforskeren Per Nerdrum (2007) sine uttalelser om positive relasjoner. Forskeren påpeker det faktum at ikke alle elever er like villige eller i stand til å være gjensidig og deltakende i en positiv relasjon (Nerdrum, 2007, referert i Linder, 2011, s. 40). Elever som gir lite av seg selv i relasjonen kan føre til demotiverende lærere, men igjen er vi tilbake til lærerens rolle og ansvar for eleven. Læreren bør skape en plattform der den positive relasjonen kan dannes, og særlig for elever som har vært utsatt for omsorgssvikt. Den voksne har ansvaret for relasjonen til eleven, den voksne kan ikke la arbeide med relasjonsbyggingen være avhengig av initiativ fra eleven selv (Drugli, 2012). På lik linje med tilpasset opplæring på faglig plan trenger elever tilpasninger etter egne forutsetninger også i relasjonsarbeid. Det ser ut til at noen av informantene ikke reflekterer over i hvilken grad man kan arbeide mot absolutt gjensidighet i en positiv relasjon til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt. Informantene utelukker et annet viktig aspekt i beskrivelsen av positive

relasjoner som flere forskere trekker frem, nemlig gjensidig påvirkning (Spurkeland, 2011; Linder, 2012; Drugli, 2012; Overland & Nordahl, 2013). Det dreier seg om at begge parters væremåte og handlinger gjensidig påvirker hverandre og driver relasjonen (Spurkeland, 2011, s. 38). Ergo, det den ene sier og gjør, får konsekvenser for den andres respons og sier samtidig noe om den andres bidrag i samspillet. Både elevens og lærerens atferd, handling, kommunikasjon og væremåte preger relasjonen.

Lærerne sier de er opptatt av kjennskap til elevens tidligere tilknytningserfaringer ettersom den påvirker deres arbeid med å etablere positive relasjoner. Dette støttes av Sabol og Pianta (2012) som vektlegger betydningen av å kjenne til elevens tilknytningsmønstre. På en annen side var lærer 4 den eneste som spesifiserte at hun tok hensyn til hvilken form for omsorgssvikt eleven hadde vært utsatt for i hennes arbeid med relasjonen. Kvello (2015) påpeker at det er viktig å kjenne til elevens tidligere tilknytning fordi det kan gi bedre forståelse av den enkelte, ergo et nyttig verktøy i arbeidet med relasjonen. Informant 3 var opptatt av å bli kjent med eleven, både nåtid og fortid, slik at hun kunne få en bedre forståelse av eleven. Læreren mente at en svært viktig faktor for å skape et godt samspill med eleven var å kjenne og forstå dem. Killén (2004) viser til at som lærer bør man etterstrebe å gi eleven som har opplevd omsorgssvikt nye og annerledes relasjonelle erfaringer, og det er gjennomførbart ved vite hva som har vært, og hva som karakteristisk for barnets relasjoner (Killén, 2004, s. 435). Informantene uttrykker en forbindelse mellom elevens tidligere relasjonelle erfaringer og relasjonen til dem som lærere. Som tidligere nevnt kan det trekkes linjer til ”indre arbeidsmodeller”. I lys av Sabol og Pianta (2012) sin forskning er elevens indre arbeidsmodeller av betydning for relasjonen til læreren, da de elevens modell av omverdenen, hvordan de forstår relasjoner, samt hvordan de kan forvente å bli møtt på bakgrunn av sin tilknytningsatferd og sine behov. Elever med utrygg tilknytning møter ofte omverdenen med skepsis og avsviende atferd. De kan ha en opplevelse av at de ikke er betydningsfulle, samt ha en generell mistillit til voksne. I mange tilfeller kan denne atferden medføre at eleven blir avvist i senere relasjoner. Gjentakende avvisning styrker elevens opplevelse av seg selv, og troen på at de ikke kan stole på andre. Jacobsen (2016) hevder at relasjoner til voksne i skolen kan virke kompensierende når elever har opplevd vanskelig relasjoner i hjemmet ved å revidere deres indre arbeidsmodeller og gi de mer differensierte relasjonsmodeller (Jacobsen, 2016). Ut i fra informantenes uttalelser kan en anta at de ser betydningen av å være en annerledes trygg voksenperson som gir de nye relasjonelle erfaringer som kan danne nye forestillinger om hvordan relasjoner mellom mennesker kan

foregå. Lærer 2 beskriver at han kan være en voksenperson de ikke har hatt tidligere. Lærer 3 beskriver betydningen av at hun er en trygg voksenperson, i mens lærer 4 håper hun kan gi de en faglig og sosial utvikling. Lærerne kan i denne sammenhengen være den *signifikante andre* hvis relasjonen oppleves som positiv. Ved å ha en oppfattelse om at man er betydningsfull for elevene sine kan være av en motivasjon og driv i relasjonsarbeidet.

Lærernes holdninger, refleksjoner og tanker på disse områdene danner et utgangspunkt for hvordan de arbeider med å etablere positive relasjon til denne elevgruppen. Ifølge Spurkeland (2011) kan det knyttes til lærernes relasjonskompetanse. Læreren må evne å se den enkelte elev på vedkommendes egne premisser og tilpasse relasjonens fremgangsmåte og egen atferd deretter. I tillegg innebærer det å se seg selv som profesjonell ved å ta ansvar for relasjonen (Spurkeland, 2011). Det spiller med andre ord en rolle hva læreren tenker og mener om eleven, da dette danner utgangspunkt for hvordan læreren oppfører seg i møte dem i mellom. Om lærerne tenker at eleven har like mye ansvar i relasjonen, fremfor at dem er profesjonelle, vil utvikling av relasjonen stå i fare. Har læreren en oppfattelse av at eleven er vanskelig, snarere enn at eleven har det vanskelig i relasjonen vil neppe relasjonen bli positivt ladd. Samtidig kan en anta at en bevissthet om hvor stor betydning læreren har som voksenperson for disse elevene vil fremme motivasjon hos læreren til å etablere positive relasjoner preget av trygghet, tillit, anerkjennelse og se eleven.

4.3 Arbeidet med den positive relasjonen

Denne hovedkategorien tar for seg lærerens arbeid med den positive relasjon. Lærer 1 uttrykker at hun ikke arbeider annerledes med å etablere positive relasjoner til denne gruppen elever, og mener hun bruker samme metoder og verktøy for alle elever. Lærer 2, lærer 3 og lærer 4 har ulik opplevelse og mener de arbeider forskjellig ut ifra hver enkelt elev. Det kommer tydelig frem av forskningen at hvordan læreren opptrer ovenfor elevene sine har betydning for arbeidet med relasjonen. Lærer 3 påpekte at det viktigste redskapet i arbeidet med relasjonen var henne selv. Som tidligere fremstilt er de fleste lærerne opptatt av å arbeide ut ifra sin forståelse av eleven. Ved spørsmål om hva hver enkelt lærer gjør for å skape et positivt samspill med disse elevene trakk alle informantene frem trygghet, tillit, se den enkelte elev og anerkjennelse. Dette var også elementer de nevnte da de skulle svare på hvordan de oppfattet begrepet ”positiv relasjon”. På en annen side uttrykker informantene at disse elementene går litt inn i hverandre, men at elevene først og fremst må føle seg trygg.

4.3.1 Trygghet

Trygghet omtales av alle informantene som viktig for elever som har vært utsatt for omsorgssvikt, da disse mest sannsynlig har opplevd en utrygg barndom uten trygge rammer og trygge voksenpersoner. Lærerne uttrykker at det dreier som om trygghet i form av faste rammer og rutiner i skolehverdagen, men også å gi elevene en opplevelse av at de som lærer er trygge voksne som beskytter og vil dem godt. Trygghet var det første området informantene anså som viktig i relasjonsbyggingen. Blant annet mener lærer 3 at trygghet er grunnmuren i arbeidet med relasjon til denne elevgruppen. Lærer 3 sier det på denne måten:

Det aller viktigste tenker jeg er å skape trygghet, jeg tror trygghet må være på plass før vi kan utvikle en relasjon. (Lærer 3)

Informantene formidlet ulike måter å arbeide med trygghet på. Enkelte er mest opptatt av trygghet i form forutsigbarhet med klare forventinger, struktur og rutiner i hverdagen. Hvor tydelig regler og grenser kunne skape gode rammer. Andre informanter la vekt på å være en trygg voksenperson for å skape trygghet for elevene. De forsøkte å være en trygg voksenperson ved å være tilgjengelig, gi uttrykk for at dem likte de, være støttespiller ved behov, og dermed være en trygg base. Forutsetningen for å arbeide med trygghet var for alle informantene å bli kjent; bli kjent med hver enkelt elev, men også la eleven bli kjent med dem. Lærer 1 var en av informantene som formidlet trygghet i form av forutsigbarhet i skolehverdagen på følgende måte:

Ved at jeg skaper en skolehverdag med fast struktur vil elevene bli tryggere på hva som skjer og hva som forventes av dem. Disse elevene bruker mye tid og energi på å skanne omgivelsene og personer. (Lærer 1)

Lærer 3 og 4 formidlet ved å være en trygg voksenperson vil eleven oppleve trygghet, og på den måten fremme positive relasjoner til denne elevgruppen, ettersom disse kan ha erfaringer med utrygge voksne. De mente at ved å vise at de brydde seg om dem, beskytte dem ved behov og gi de opplevelsen av at de var i gode hender var viktig i det arbeidet. Lærer 3 sier:

Jeg må vise at de er i gode hender hos meg, at jeg beskytter dem, og at de er trygge på at jeg ikke vil dem noe vondt. (Lærer 3)

Lærer 4 fremhever lignende betydning:

Trygge dem på at jeg liker dem, trygge på at jeg ikke skal noe steder uansett. Stå i både det gode og det mindre god, stå i den utfordrende atferden. (Lærer 4)

Lærer 4 fremhever betydningen av å gi elevene opplevelse av å ikke skulle svikte, ved å ta ansvar ovenfor eleven, se eleven og være der. Dette ville trygge eleven på å våge å være i relasjon til læreren. Lærer 2 på sin side arbeidet med trygghet på flere plan:

Jeg jobber med forutsigbarhet i skolehverdagen som en trygghet. Men også vise at jeg er en trygg voksenperson. (Lærer 2)

Alle informantene mener at i arbeidet med å etablere positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt må eleven først og fremst ha en opplevelse av trygghet. Dette står i tråd med at deres tilknytningsmønstre ofte er preget av utrygghet, og derfor trenger de ifølge Jacobsen (2016) trygge voksne og et trygt miljø. Informantenes uttalelser kan indikere at de skiller trygghet mellom å være en trygg base som voksenperson, men også å skape en trygg hverdag. Lærernes beskrivelser peker på viktigheten av at læreren er tilstede. Når læreren er til stede for sine elever og responderer på deres signaler om behov for støtte skapes en følelse av trygghet. Samtlige informanter vektlegger at et læringsmiljø med forutsigbarhet, struktur og orden skaper trygghet ved en opplevelse av at den voksne passer på dem. Elever som har opplevd omsorgssvikt i hjemmet har ofte hatt mangel på forutsigbarhet. Deres oppvekst kan ha vært preget av uforutsigbar hverdag med utilgjengelig voksenpersoner som har skapt en usikkerhet og utrygghet. En skolehverdag preget av uforutsigbarhet og overraskelser er derfor uheldig for relasjonsarbeidet mener lærerne. Gode strukturer og rutiner vil gjøre skolesituasjonen tryggere og mer forutsigbar ved at eleven vet hva som skjer og hva de kan forvente igjennom skolehverdag. Trygge, forutsigbare rammer predikerer til en skolehverdag preget av indre kontroll over det som skal gjennomføres og oppleves som mindre truende. Dette kan frigjøre hjernekapasitet og eleven blir mer mottakelig for relasjonen. På lik linje med lærerne påpeker Killén (2004) hvor viktig det er å gjøre hverdagen til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt forutsigbar. Forskere mener at det vil frigjøre krefter hos eleven som ellers knytter seg til forvirring og usikkerhet ved å ikke vite (Killén, 2004, s. 440). En kombinasjon med varme og struktur vil resultere i en trygg skolehverdag til disse elevene som kan gi plass og energi til å være mottakelig for relasjonsarbeidet fra læreren, og potensielt ta initiativ selv.

4.3.2 Tillit

Tillit ble trukket frem som et viktig element i arbeidet med positive relasjoner. Informantene mener det er essensielt for denne elevgruppen. Flere av lærerne sier det handler om å få eleven til å stole på seg. Igjennom intervjuene fremkommer det også at lærerne mener at tilliten må være på plass før eleven kommer med betroelser til dem. Tillit kan av den grunn gi læreren bedre kjennskap til og viktig informasjon om eleven slik at de kan forstå dem bedre i relasjoner. I arbeidet med å skape tillit til elevene sier lærer 1 at det først og fremst handler om å holde avtaler og løfter. Dette er noe som lærer 3 og lærer 4 også påpeker og omtaler som det mest konkrete i arbeidet med tillit. Lærer 1 eksemplifiserer dette på følgende måte:

Jeg må holde avtaler for å etablere tillit. Sier jeg for eksempel ”Per, det kan vi gjøre etterpå”, så må jeg gjennomføre det. (Lærer 1)

Informant 2 mener han jobber med å etablere tillit til elevene ved å tilrettelegge for deres behov i skolehverdagen. Som følger av dette bygges tilliten ved å vise elevene at han ser deres behov. Han mener det er viktig i relasjonsarbeidet ettersom det kan gi eleven opplevelse av at læreren bryr seg om dem ved å gi dem oppgaver de kan mestre. Lærer 2 sier:

Jeg gir elevene oppgaver som er tilpasset deres behov, som jeg vet de kan mestre og støtte dem ved behov. Det viser at jeg kjenner dem, bryr meg og de kan få tillit om at jeg vil dem vel. (Lærer 2)

Å møte elevens behov blir av samtlige informanter påpekt som viktig for å etablere tillit. I henhold til denne elevgruppen mener lærer 3 det er viktig å være en stabil voksenperson for å opparbeide seg tillit. Hun begrunner dette ved at disse elevene mest sannsynlig har opplevd det motsatte av voksne i barndommen, og derfor har opparbeidet en mistillit til voksne. Lærer 3 forteller dette på følgende måte:

Jeg kan oppnå tillit ved å være der for dem uansett, både gode og dårlige dager. Å stå i det, og være der med dem når det er kaos i hodene deres. (Lærer 3)

Lærer 4 knytter tillit til trygghet, ved å bruke tid og benytte seg av forutsigbarhet. Lærer 4 sier:

Her er det tid og forutsigbarhet som er avgjørende. Samme rammer hver dag som tilhører de ulike situasjonene. At jeg agerer likt på elevens oppførsel, samtidig som det er viktig at jeg har en forståelse for hvorfor eleven kan vise uønsket atferd. (Lærer 4)

Samtlige lærere vektlegger det å sette av tid til hver enkelt elev, og knytter det til samtaler hvor en både lytter til det eleven har å si, men også forteller om seg selv. Lærer 3 har opplevd effekten av å relatere seg til eleven på et personlig plan for å etablere tillit. Lærer 3 forteller:

Jeg prøver å sette av litt ekstra tid til å snakke med disse elevene. Ha daglig samtaler, men ikke bare om dem, men også om meg. At jeg kan fortelle om meg selv, egne erfaringer og kanskje hvordan jeg hadde det på skolen. (Lærer 3)

På bakgrunn av informantenes utsagn kan en anta at lærerne er opptatt av å opparbeide tillit til elevene i arbeidet med å etablere positive relasjoner. De omtaler tillit til å stole på noen. Disse beskrivelsene står i likhet med hvordan Linder (2011) beskriver tillit. Lærerne påpekte at for å opparbeide seg tillit til elevene må de bli lyttet til, oppleve at de kan prate med læreren og at deres behov ble møtt. Samtidig la informantene vekt på å holde avtaler og være stabil voksenperson for at elevene skal oppleve læreren som tillitsfull. Deres beskrivelser kan dermed sies å være i samsvar med hvordan Nordahl et al (2005) mener lærerne bør forholde seg til elevene for å opparbeide seg tillit. De skriver at læreren må vise tillit ved å troverdig og lyttende, således holde avtaler og imøtekomme deres behov (Nordahl et al., 2005, s. 212). Informantenes utsagn kan indikere at det å opparbeide seg tillit kan gjøres på ulike måter. En kan tolke at lærer 2 arbeider med tillit ved å tilrettelegge undervisningen og arbeidsoppgavene. Overland og Nordahl (2013) påpeker at lærerens tilrettelegging vil gi elevene mulighet til å yte sitt beste ut i fra sine forutsetninger, og dermed stole på at læreren vil deres beste. Lærer 4 vektlegger trygghet i form av forutsigbarhet som tillitsfremmende. Lærer 3 på sin side etterstreber å være en stabil, trygg, forutsigbar og tilgjengelig voksenperson for å opparbeide seg tillit. I likhet med Spurkeland (2011) påpeker lærer 3 å ha samtaler med elevene som viktig i arbeidet med tillit. Dette fordi det kan gi elevene en opplevelse av at de kan snakke med læreren. I samsvar med Nordahl et al (2005) forteller lærer 3 at hun opplever effekt av å fortelle om seg selv i arbeidet med å opparbeide tillit. Informantenes uttalelser kan tolkes dit hen at læreren bør fremstå som og er den ansvarlige for å etablere tillit. Ettersom lærerne trekker frem hvordan de opptrer og arbeider med å få

tillit til elevene. Som vist i teorikapittelet viser Linder (2012) til hvordan tillit er noe ikke læreren kan forlange av elevene, men noe de må gjøre seg fortjent til.

4.3.3 Se den enkelte elev

Lærerne la vekt på viktigheten av å se den enkelte elev hver dag. Å ha blikk for hver enkelt elev mente de var viktig for å kunne skape positive relasjoner, og spesielt for elever som trolig ikke har blitt sett hjemme. Samtlige lærere fortalte at de så den enkelte elev ved å ha øyekontakt, bruke elevens navn, gi personlig kommentarer, utnytte humor, samt et klapp på skulderen. Lærer 4 er en av informantene som eksemplifiserer:

Jeg gjør konkrete ting som å bruke elevens navn, smile og ha øyekontakt, spørre om hvordan filmen eleven skulle se på kino var og gi de en hånd på skulderen. (Lærer 4)

Interesse og engasjement ovenfor eleven ble trukket frem som viktig for å se den enkelte elev, samtidig som å ta seg tid til å lytte til dem. Flere av lærerne var opptatt av å ta seg tid til å lytte til eleven, de mente det ga elevene opplevelse av å bli sett og hørt. Lærerne formidler viktigheten av å snakke om og verdsette det eleven syntes er viktig og interessant. Lærer 2 sier:

At jeg er opptatt av det elevene er opptatt av, om det så er mark, så må jeg vise interesse for det. Tenker at det er viktig at ikke alt er relatert til skolen. Dette kan gi de følelsen av å bli sett og hørt (Lærer 2)

Lærer 1 og lærer 2 var opptatt av å møte elevene der de var. De opplevde at dem kunne ha behov for å bli sett på forskjellige måter hver dag. Hvordan eleven ønsket å bli sett kunne variere fra dag til dag og var avhengig av deres dagsform. Lærer 1 sier det på følgende måte:

Det er viktig å se det som det er. I tillegg kan eleven ha behov for å bli sett på forskjellige måter hver dag. Derfor er det viktig som lærer å reflektere over hva trenger denne eleven i dag. Eller akkurat nå. (Lærer 1)

Lærer 2 mener at å se eleven også handler om å verdsette hver enkelt elev, og dette må gjøres med hele kroppen. Lærer 2 forteller:

Jeg må vise at jeg liker hele dem og verdsetter dem, og jeg må vise det med hele meg. Med både kroppsspråk og uttalelser, ved å ha øyekontakt, gi gode blikk og anerkjenne. (Lærer 2)

Flere av informantene var inne på det å være en sensitiv lærer. De mente at en sensitiv lærer hadde evnen til å se hver enkelt ved å være ydmyk ovenfor elevens historie og bakgrunn. Likeledes knyttet de det til å kunne se den enkelte elev ved å forstå og fange opp deres signaler. Lærer 4 sier:

Jeg må være en sensitiv lærer for å kunne se eleven, jeg må prøve å fange opp elevens signaler, forsøke å lese eleven og deretter tune med inn. (Lærer 4)

Å se den enkelte elev blir vektlagt av alle informantene som betydningsfullt i relasjonsbyggingen, dette er noe som også ble trukket frem som viktig i teorikapittelet (Spurkeland, 2011; Overland & Nordahl, 2013). Det var enighet blant informantene at for elever som har blitt utsatt for omsorgssvikt var det å bli sett av en voksenperson i relasjoner etterlenget. Lærerne viste til konkrete handlinger som å bruke øyekontakt, elevens navn, personlig kommentarer, samt gi et klapp på skulderen for å vise at de så elevene. Dette er i likhet med Drugli (2012) sine beskrivelser. Spurkeland (2011) hevder at for å etablere positive relasjoner mellom lærer og elev baseres på at læreren viser interesse og engasjement ovenfor elevens livsverden. Som følger av dette vil eleven føle seg sett av læreren. Forfatteren påpeker videre at det kan gjøres ved å stille spørsmål eller gi ros til eleven angående personlig forhold så vel som faglig (Spurkeland, 2011). I lærer 1 og lærer 2 sine uttalelser kan en finne fellestrekk med dette. De var opptatt av å ta initiativ til å snakke om opplevelser og tanker som opptar eleven, og spesielt om forhold utenfor skolen. De mente det ga elevene en opplevelse av at de var interesserte og ville involvere seg i elevens liv, og derav følte seg sett. Ut ifra informantenes uttalelser om å være en sensitiv lærer kan en anta at de har en grunnleggende forståelse for at elever er ulike og derfor bør bli sett på forskjellige måter. Som lærer må en ta hensyn til at de har ulikt behov for støtte og ros, samt at de kan reagere ulikt på samme hendelse. I henhold til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt vil en slik tilnærming ifølge Killén (2010) være viktig i arbeidet med å etablere relasjoner.

4.3.4 Anerkjennelse

Det fremkommer i intervjuene at lærerne mener at elever som har vært utsatt for omsorgssvikt kan anerkjennelse fra omsorgsgiveren vært fraværende. Informantene viser derfor til den anerkjennende læreren som vesentlig i arbeidet med relasjonen, ettersom det påvirker elevens syn på seg selv, læreren og relasjonen. Lærer 2 sier:

Disse elevene trenger at noen respekterer, aksepterer og tar hensyn til deres handlinger, følelser og opplevelser. (Lærer 2)

Lærerne knytter anerkjennelse først og fremst til en holdning som kan vises i form av verbal og non-verbal kommunikasjon. Lærer 3 er opptatt av å skille mellom eleven og atferden for å kunne anerkjenne eleven:

Jeg må forsøke å skille på hvem dem er og hva dem gjør. (Lærer 3)

I arbeidet med å være anerkjennende la samtlige av informantene vekt på å ta eleven på alvor og vise interesse for deres synspunkt og bidrag. Beskrivelsene deres tilsier at de arbeider med dette ved å forsøke å forstå hver enkelt elev, se bakenfor den eventuelle negative atferd, samt ønske om å ta og bekrefte deres perspektiv. Videre trakk lærerne frem betydningen av å være lyttende, bekreftende og være åpen for forskjelligheter. I tillegg er de opptatt av å forsøke å se eleven som et helt menneske ved å akseptere og ta del i deres livsverden. Flere informanter påpeker at det er viktig å anerkjenne elevens handlinger, følelser og opplevelser selv om det de gjør ikke nødvendigvis er hensiktsmessig. Slik uttrykker informant 3 det:

Jeg må være åpen og genuin. Være åpen for forskjelligheter. Det gjør jeg ved å akseptere og bekrefte dem de er, at jeg liker de som de er, selv de sidene de har fått negativ respons på tidligere. (Lærer 3)

Konkrete verktøy informantene trekker frem i intervjuet for hvordan de anerkjenner eleven er ros og tilbakemeldinger. Lærer 1 beskriver dette på følgende måte:

Jeg anerkjenner eleven ved å gi ros, og kanskje på områder jeg vet de syntes er utfordrende. I tillegg tenker jeg de trenger å se gode voksne ansikt og anerkjennende blick og nikk som sier at de liker dem. (Lærer 1)

I likhet med Øverlien (2012) nevner informantene anerkjennelse som viktig for elever som har vært utsatt for omsorgssvikt, ettersom de med stor sannsynlighet har blitt oversett, avvist og negativt bekreftet. For elever som har blitt utsatt for psykiske overgrep er et kjennetegn at omsorgsgiveren tillegger barnet egenskaper som det ikke har, og derav ikke anerkjenne det for den vedkommende er (Øverlien, 2012). Som tidligere nevnt kan disse elevene vise utfordringer i relasjoner, og jo mer utfordrende, desto viktigere er anerkjennelse som komponent i en positiv relasjon (Drugli, 2012). I teorikapittelet ble det beskrevet betydningen av lærernes evne til å anerkjenne elevene. Informantenes uttalelser kan tolkes dit hen at de anser anerkjennelse som en holdning, men at det kan vises igjennom konkrete handlinger. Ut i fra informantenes uttalelser står deres beskrivelser i trå med Schibbye (1996) sin tilnærming som fremhever at anerkjennelse er en holdning, i den forstand at lærernes utsagn kan tolkes dit hen at de reflekterer over skillet mellom eleven og atferd. Schibbye (1996) viser til at bekreftelse i denne sammenheng handler om å bekrefte elevens livsverden. Å lytte til elevens utsagn blir av samtlige informanter trukket frem som verktøy i å være en anerkjennende lærer, ettersom det kan gi elevene opplevelse av å bli bekreftet. Drugli (2012) knytter respekt til at lærerens væremåte er preget av en genuin respekt for eleven og elevens opplevelse. Informantene viste respekt ved å akseptere dem slik de var, samt møte elevene ut i fra deres ståsted, høre på dem og ta dem på alvor. De var opptatt av at det kunne vises ved konkrete handlinger som ros, oppmuntring, støtte og positive tilbakemeldinger. Derav anså de anerkjennelse som en holdning, men som kunne vises gjennom handling. Disse beskrivelsene samsvarer med Overland og Nordahl (2013) som viser til at positive tilbakemeldinger, ros og oppmuntring kan uttrykkes som anerkjennelse fra læreren. Lærer 4 var opptatt av at rosen burde være konkret, og på områder hun hadde kjennskap til at eleven syntes var utfordrende. Slik som beskrevet i teorien er genuin interesse og positive bekreftelse betydningsfullt for å bygge en positiv relasjon mellom lærer og elev og gjeldende for den anerkjennende lærer.

4.3.5 Drøfting av arbeidet med relasjonen

Det kommer tydelig frem i resultatene og litteraturen at hvordan læreren opptrer ovenfor elevene sine har betydning for relasjonsarbeidet. Resultatene tilser at lærerne mener de må gi av seg selv for å etablere en positiv relasjon til denne elevgruppen. Det finnes ulike måter å arbeide med relasjonen på, ettersom relasjoner er dynamiske elementer i et større system. Informantene trakk frem på lik linje som flere forskere (Nordahl et al., 2005; Spurkeland, 2011; Drugli, 2012; Linder, 2012; Overland & Nordahl, 2013) trygghet, tillit, anerkjennelse

og se den enkelte elev som viktig områder i relasjonsarbeidet. I forhold til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt viser Jacobsen (2016) til at dette er områder som trolig har vært fraværende i deres oppvekst.

Lærerne mente at for å arbeide med å etablere positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt måtte trygghet ligge til grunn, på en annen side påpekte dem at bedre relasjon gir økt trygghet. På denne måten kan man si at trygghet og relasjoner påvirker hverandre gjensidig. Informantenes utsagn kan indikere at de skaper trygghet for elevene på to ulike måter. Enkelte av informantene trakk frem at ytre forutsigbare faktorer som rutiner, stabilitet, struktur og orden var viktig for at elevene skulle føle seg trygge. Lærerne begrunner dette med at denne elevgruppen ofte har hatt en barndom preget av uforutsigbarhet, lite struktur og få rammer. De ga uttrykk for at forutsigbare rammer må ligge til grunn som gjorde eleven trygg før de kunne arbeide med å etablere positive relasjoner. På lik linje med lærerne påpeker Killén (2004) hvor viktig det er å gjøre hverdagen til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt forutsigbart. Forskere mener at det vil frigjøre krefter hos eleven som ellers knytter seg til forvirring og usikkerhet ved å ikke vite (Killén, 2004, s. 440). Det kan gi eleven plass til å være deltakende i relasjonen, samt være tilgjengelig for å motta anerkjennelse, oppleve tillit og følelsen av å bli sett. Andre informanter mener at for å etablere positive relasjoner til denne elevgruppen må de først og fremst være en trygg voksenperson. Lærerne forklarer dette ved at denne elevgruppen ikke har opplevd det som skulle vært en trygg base og en solid grunnmur med trygge og beskyttende omsorgsgivere. De har snarere erfaringer med det motsatte, den trygge basen og den beskyttende omsorgsgiveren har vært det utrygge, vonde og skumle. Lærerne mente en trygg voksenperson karakteriseres som å bry seg om dem, ville de godt og være der ved behov for trøst og støtte. Beskrivelsene kan gjenspeiles i Bowlby (1969) omtaler som en trygg base som gir følelsen av trygghet for elevene ved pålitelige voksne. På denne måten håpet lærerne at elevene ble trygge nok på dem som voksenpersoner slik at de kunne arbeide med relasjonen og etterhvert opparbeide seg tillit.

Spurkeland (2011) hevder tillit kan betraktes som en sum av de øvrige dimensjonene i relasjonen, da tillit påvirker de andre områdene. Forfatteren mener at et visst nivå av tillit i relasjonen må være tilstede for at læreren skal lykkes med relasjonen til elevene. På en annen side belyser Drugli (2012) at tillit blir styrket om de andre områdene håndteres godt av læreren, og at tillit utvikles igjennom positive erfaringer i relasjon med andre. Informantene i

dette prosjektet var opptatt av at etter eleven følte seg trygg kunne de begynne å opparbeide seg tillit til eleven. I forhold til arbeidet med tillit er lærer 1 opptatt av å ta seg tid til å lytte til elevene ved å ha daglig samtaler. Dette kan ses i sammenheng med hva Nordahl et al. (2005) sier om å være i posisjon til eleven, som betyr å være tilgjengelig for eleven. Det er nødvendig at læreren er tilgjengelig for å kunne etablere tillit. Å lytte til, bli kjent med og støtte eleven kan bidra til å etablere et tillitsforhold mellom lærer og elev. Lærer 2 og lærer 4 var opptatt av å følge elevens fokus. Ved å følge elevens fokus kan den voksne formidle budskap som at ”en bryr seg, at jeg ser deg og syntes det du interesserer deg for er spennende”. Det kan danne en grunnleggende tro på at læreren har gode hensikt med sine handlinger. Ettersom tillit er noe læreren ikke kan forlange, men gjøre seg fortjent til bør læreren framstå som en ansvarlig voksen som elevene kan ha tillit til, blant annet ved å holde avtaler, være forutsigbar, lytte og være positivt innstilt til eleven (Nordahl et al., 2005, s. 212). Ingen av informantene påpekte det tosidige arbeidet i tillit for å etablere positive relasjoner. Lærerens uttalelser kan tolkes dit hen at de mener det er deres ansvar å etablere tillit. Dette står i kontrast til Spurkeland (2011) som mener at en positiv relasjon trenger et gjensidig positivt tillitsforhold. Forskeren argumenterer med at eleven også må holde avtaler og respektere normene i samhandlingen, da det gjør relasjonen trygg, stabil og slitesterk (Spurkeland, 2011). I likhet med Spurkeland (2011) hevder også Linder (2012) at positive relasjoner er preget av gjensidig tillit. På denne måten er vi igjen tilbake til forventninger, lærerens rolle og ansvar. Tillit er ingen stabil faktor og er alltid i bevegelse, derfor trenger den stadig bekreftelse og må alltid arbeides med. På lik linje som Killén (2010) mente informantene at lærerne måtte arbeide for å etablere tillit, ettersom denne gruppen eleven mest sannsynlig har hatt et anstrengt og lite tillitsfullt forhold til voksenpersoner i barndommen. Lærerne mente at dem aktivt og målrettet måtte arbeide med å opparbeide tillit til sine elever for å få en positiv relasjon.

I relasjonsarbeidet mente lærerne at det var viktig å se hver enkelt elev flere ganger daglig, ettersom det motsatte kan gi opplevelsen av å bli ignorert. Å bli oversett kan sette utviklingen av positive relasjoner i fare da det er kjennetegn på negative relasjoner (Drugli, 2012). Det kan gi eleven opplevelsen av at læreren ikke ønsker å etablere positive relasjoner. Samtlige lærere reflekterte at elevens behov for å bli sett kunne variere fra dag til dag, noe som er interessant og viktig refleksjoner ettersom elevens behov kan variere. Videre formidler informantene en erfaring med at denne elevgruppen ofte har blitt misforstått og oversett. I denne sammenheng bruker lærer 3 uttrykket ”tune” seg inn og lese eleven. Det er et

interessant begrep som kan tyde på at læreren mener det er viktig å ta elevens perspektiv og forstå hvordan og hvorfor eleven bør bli sett. Disse skildringene samsvarer med Sabol og Pianta (2012) sine beskrivelser om å være en sensitiv lærer. Forskerne påpeker at ved å være en sensitiv lærer retter man oppmerksomhet mot eleven og ser vedkommende slik de er. Ved å fange opp hvilke signaler, reaksjoner og behov elevene formidler kan læreren danne et godt grunnlag for å se eleven (Sabol & Pianta, 2012). Informantene trekker frem som Drugli (2012) konkrete handlinger som å bruke elevens navn, ha øyekontakt, smile, gi ett klapp på skulderen og stille spørsmål som ikke nødvendigvis er skolerelatert gir opplevelsen av å bli sett. Det kan gi eleven følelsen av at læreren bryr deg om dem og tar de på alvor. I denne sammenheng blir det viktig at læreren tilpasser responsen etter elevens behov, signaler, tilknytningshistorie og det som er nødvendig for at samspillet skal fungere.

I teoridelen ble viktigheten av at lærere anerkjenner eleven i arbeidet med å etablere relasjoner fremhevet (Overland & Nordahl, 2013), dette formidlet også lærerne. Samtlige av informantene knytter anerkjennelse til respekt og bekreftelse. På denne måten formidlet lærerne at de verdsatte eleven både for deres styrker og svakheter. Ifølge Spurkeland (2011) er et viktig grunnlag for en positiv kontakt mellom lærer og elev lærerens evne til å vise at dem liker eleven ved å sette pris på dem. Lærer 3 var opptatt av at for å være en anerkjennende lærer måtte man klare å skille på hva eleven gjort og hvem dem var. Anerkjennelse er et ideal en skal strekke seg etter, noe som vil kreve motivasjon, oppmerksomhet på elevens behov, men også et personlig engasjement fra lærernes side. Linder (2012) kritiserer begrepet anerkjennelse og viser til anerkjennelsestretthet. Det vil si at når det settes likhetstegn mellom anerkjennelse og ros blir begrepet verdiløst, samt kan skade både relasjonen og pedagogikkfaget (Linder, 2012, s. 36-37). Det kan resultere i at en mister mange aspekter ved å være en anerkjennende lærer. Etersom anerkjennelse innebærer en betingelsesløs aksept av eleven som person, i mens ros er knyttet til en eller annen standard som er oppnådd. Spurkeland (2011) poengterer også at begrepet anerkjennelse er mye større enn ros. Det omfatter alt som et individ oppfatter av verdsetting, bekreftelse, respekt, og tillit (Spurkeland, 2011). Som tidligere sett knytter informantene anerkjennelse til langt mer enn bare ros. Ut ifra resultatene kan en anta at lærerne knytter anerkjennelse til holdning. Deres utsagn viser at det omhandler hvordan læreren opptrer for eleven snarere enn hva de sier og gjør. På en annen side i likhet med teorien uttrykker informantene at det vises i form av verbal og non-verbal kommunikasjon (Overland & Nordahl, 2013, s. 36). Informantene var for eksempel opptatt av at konkret ros var et virkemiddel i det å være en anerkjennende lærer.

Læreren oppfattelse støttes av Spurkeland (2011) som sier at ros er den mest konkrete og målbare av anerkjennelsens mange fasetter. På en annen side kan en stille seg spørrende til hvilken effekt ros har dersom læreren ikke har en anerkjennende holdning ovenfor elevene.

I teoridelen ble det presentert fire former for omsorgssvikt; barn som utsettes for fysiske overgrep, barn som utsettes for vanskjøttes, barn som utsettes for psykiske overgrep og barn som utsettes for seksuelle overgrep. Felles for disse formene er at omsorgsgiverne ikke har sett barnet og dets behov, og derav ikke blitt anerkjent av sine foreldre. Dette setter barnets opplevelse av trygghet i fare, noe som fører til mistillit til sine foreldre. Barnets forestillinger om voksne vil generaliseres til andre voksenpersoner, og kan derav føre til utfordringer for lærerne i deres relasjonsarbeid.

4.4 Utfordringer i relasjonsarbeidet

For å få et innblikk i arbeidet med relasjonsbyggingen til denne elevgruppen ønsket jeg å spørre om lærerne opplevde noen utfordringer i forhold til å etablere positive relasjoner, og på hvilken måte. Som tidligere nevnt var alle informantene aktivt opptatt av relasjonsbyggingen til elevene, på en annen side understreker de at å etablere positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt kan være utfordrende. Flere av informantene beskriver det som en skjør relasjon som er tidkrevende å etablere. Lærer 4 uttrykker utfordringen med å finne ”porten inn”, hvor hun opplever å måtte jobbe igjennom et tykkere lag enn hos andre elever. Et lag med mistillit, usikkerhet og sårbarhet. Lærerne har erfaringer med at i samhandling til andre elever eller dem preger denne elevgruppen relasjonen med fiendtlighet, avvisning, lite empati, varme og medfølelse. Denne kategorien vil derfor ta for seg ulike utfordringer i relasjonsarbeidet lærerne trakk frem i intervjuet. I denne sammenheng påpekte lærer 4 at det er viktig som lærer å være trygg i egen rolle, noe som krever å skille mellom yrke og å ta det personlig. Videre påpeker hun at det er viktig å kjenne egne begrensinger og styrker, slik at læreren er bedre rustet til å møte utfordringer.

4.4.1 Elevens indre arbeidsmodeller

Som tidligere sett fremstillet informantene en sammenheng mellom elevens tidlige tilknytningserfaringer og relasjonen til dem som lærere. Lærerne trakk også frem disse erfaringene da de fikk spørsmål om hvilke utfordringer dem møtte i arbeidet med å etablere positive relasjoner til elever som har opplevd omsorgssvikt. Samtlige av informantene mente

at deres erfaringer og opplevelser i barndommen var preget av fraværende referansepunkt om hva positive relasjoner er og hvilke forventinger det innebærer av hverandre. På denne måten mente lærerne at elevene gikk inn i positive relasjoner på en uhensiktsmessig måte, noe som utfordret relasjonsarbeidet. Lærer 3 sier:

Vi søker, preger og gjenskaper relasjoner slik vi er kjent med det fra tidlig barndom. I den grad man har opplevd å bli sett, vært trygge og hatt tillit til foreldrene sine i de første relasjonene vil vi søke mot slike relasjoner. Disse elevene har opplevd det motsatte, og deltar i og handler i senere relasjoner deretter. (Lærer 3)

Lærer 3 viser til hvordan elevens indre arbeidsmodeller skaper en forståelse av relasjoner, og hvordan dem ubevisst påvirker relasjonen til hun som lærer på bakgrunn av dette. Hvor læreren videre stilte seg spørrende til hvordan hun som ”bare ” var lærer kunne endre elevens forestillinger om positive relasjoner. Flere av informantene trakk frem utfordringen med at disse elevene i flere sammenhenger hadde fungert uten relasjoner til voksenpersoner. Ergo anså elevene ifølge lærerne det ikke som nødvendig å være delaktig i relasjonen til dem som lærere. Lærer 1 forteller:

Mange av dem har hatt foreldre som har vært helt fraværende, hvor det ikke har vært noe tilknytning, for dem er positive relasjoner ikke eksisterende på en måte. (Lærer 1)

Informantene mener elevens tidligere tilknytningserfaringer danner forestillinger om hva positive relasjoner er, men også forestillinger om seg selv. I denne sammenheng trakk lærerne frem elevens negative tanker om seg selv som gjør det vanskelig å etablere positive relasjoner. Lærerne påpeker at de har hatt elever som har kommet med utsagn om at dem er ”verdiløse” og ”udugelig”. De knyttet det spesielt til utfordringen ved å få eleven til å tro på at de likte dem, noe som viste ved i testing. Lærer 3 forteller:

Dem har foreldre som ikke har formidlet at de er unike, og derfor har de negative tanker om seg selv. Og da tro at jeg som lærer liker dem når ikke foreldrene deres gjør det en gang er utfordrende. Derfor tester dem meg med avvising og utfordrende atferd for å se hvor mye jeg tåler før jeg svikter også. (Lærer 2)

Enkelte informanter mente at elevens oppfattelse av å være lite verdt hadde sin forklaring av at dem hadde blitt oversett av omsorgsgiverne, noe som kom til uttrykk ved at elevene ønsket å bli sett. Lærerne fremhevet frustrasjon over elevens uttrykk over behovet for å bli sett, uten at eleven selv visste hva det trengte. På den måten ble det utfordrende tolke og respondere tilpasset på elevens signaler som er viktig i positive relasjoner. Lærer 1 sier det på følgende måte:

Det kan være vanskelig å forstå hva dem vil, jeg tror ofte dem ikke vet det selv en gang. (Lærer 1)

Lærernes uttalelser viser utfordringen med å etablere positive relasjoner til denne elevgruppen på bakgrunn av deres indre arbeidsmodeller. Ifølge Schwartz og Hart (2015) er det en utfordring for denne elevgruppen ettersom deres tidligere tilknytningserfaringer ikke har gitt dem kunnskap om hvordan samspill med andre mennesker fungerer. Lærerne mener det er utfordrende fordi dem har en uhensiktsmessig måte å tilnærme seg andre på. Bowlby (1969) beskriver dette som elevens tilknytningsatferd, som er elevens redskap for å kunne opprettholde og skape en interaksjon. På en annen side opplevde informantene at elevene ikke ønsket å være i relasjon, således hadde de negative forventninger om at læreren ville dem vondt. Videre hadde lærerne erfaringer med utfordringer knyttet til at elevene forsøkte å gjenskape tidligere relasjonelle erfaringer som stod i kontrast til hvordan læreren arbeidet med å etablere positive relasjoner. I likhet med Jacobsen (2016) mener informantene at elevens indre arbeidsmodeller gir en forståelse av andre således som en oppfattelse av seg selv. Lærerne knytter utfordringen til elevens erfaringer med å være verdiløs. Det utfordret relasjonsarbeidet fordi eleven hadde negative forventninger til læreren. Elevene hadde vanskeligheter med å tro at lærerne ville dem godt, og at de ønsket å etablere positive relasjoner til noen som var så lite verdt.

Informantenes uttalelse kan tolkes dit hen at det er vanskelig å forstå denne elevgruppens behov ettersom de for eleven selv er uklare. I denne sammenheng så de utfordringer med å se den enkelte i arbeidet med å etablere positive relasjoner. Ifølge Killén (2004) er dette kjente utfordringer i forhold til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt, forskeren påpeker at å forstå og lære seg elevens atferd og signaler ikke nødvendigvis er så enkelt (Killén, 2004, s. 302, 305). Kvello (2015) supplerer ved å vise til at denne elevgruppen ofte handler etter impulser.

4.4.2 Elevens utrygghet og mistillit

Det fremkommer i intervjuet at samtlige lærere anså elevens utrygghet og mistillit som en utfordring i relasjonsarbeidet. Lærerne forklarte at på grunn av elevens tidligere erfaringer har dem utviklet en grunnleggende utrygghet og mistillit til voksne som de tar med seg i nye relasjoner. Lærer 2 eksemplifiserer dette på følgende måte:

De har blitt sviktet av dem som ikke skal svikte. Et brudd i tilliten. Dem har forventninger om at alle andre voksne de møter vil dem vondt og svikter, klart dem blir utrygge og ikke stoler på andre da. (Lærer 2)

Samtlige av informantene delte erfaringer og opplevelser om den skjøre tilliten og den lett ødeleggende tryggheten. De mente det kunne være utfordrende i forhold til å etablere relasjoner ettersom de ble varsom i relasjonsbyggingen. Lærer 1 sier:

Jeg opplevde at eleven hele tiden mistenkte at jeg kom til å svikte, og at det skulle veldig lite til før tilliten og den tryggheten som var etablert ble ødelagt. Det gjør at en blir litt mer forsiktig i relasjonsbyggingen. (Lærer 1)

I denne sammenheng påpekte enkelte at de opplevde eleven som utrygg da de ”scannet” omgivelsene og personer. Samtlige av informantene mente det satt en ”stopper” for arbeidet med relasjonen ettersom eleven var redd og dermed ikke mottakelig for samhandling, og verktøyene lærerne brukte. Flere av lærerne mente at elevens utrygghet kom til uttrykk via utfordrende atferd og at det kunne by på utfordringer i relasjonsarbeidet, fordi det kunne føre til frustrasjon hos dem som lærere. Lærer 4 sier:

Det er vanskelig når eleven stort sett viser negativ atferd. Jeg har hatt flere elever som har vært så utrygge at dem slår, sparker og spytter. Dem kan kaste stoler og bøker. Da må jeg telle til ti og ikke bli trigget selv. (Lærer 4)

Informantene har videre erfaring med at elevens utrygghet og mistillit handler om redselen for å bli avvist, satt utviklingen av en positiv relasjon i fare. Lærerne mente det kom til synet ved stadig testing. De påpekte utfordringen med å stadig måtte overbevise elevene om at de ikke skulle forlate dem. Lærer 2 forteller:

De har blitt avvist av foreldrene sin, og derfor kan de avvise læreren frem til at de vet læreren ikke avviser dem. Dem tenker vel "bedre at jeg avviser deg enn at du avviser meg". De bruker avvissningen som en forsvarsmekanisme. (Lærer 2)

Lærer 3 var bevisst på dette og sa følgende:

Jeg må vise at jeg ikke lar meg vippe av pinnen, jeg må stå i avvissningen. Man kan ikke gi opp relasjonen selv om den er vanskelig, kan ikke la eleven få enda et brudd på en relasjon til voksne. (Lærer 3)

Informantene påpeker utfordringene med å etablere positive relasjoner på bakgrunn av elevens utrygghet og mistillit til voksne, ettersom relasjoner til voksne kan være en kilde til risiko. Dette er forenlig med utfallet av alle formene for omsorgssvikt og kjennetegn ved tilknytningsmønstre som er unnvikende-, ambivalent-, og desorganisert (Kvelling, 2015). I relasjoner med andre opplevde informantene at elevene bringer med seg ulike negative forventninger og erfaringer, som påvirker relasjonen i negativ retning ved at de forventer å støte på tilsvarende reaksjoner og holdninger i nye relasjoner. Lærerne knytter utfordringen spesielt til elevens utfordrende atferd og avvissning. Lærer 3 påpekte elevens avvissning, men i møte med denne avvissning var hun opptatt av å vise at hun var på elevens side og ikke gav opp uansett hva eleven gjorde, og hvor mange ganger hun ble avvist. Jacobsen (2016) understreker betydningen av at læreren ikke bekrefter elevens avvissning, men heller er stabil og trygg i relasjonen. Informantene hadde erfaringer med at elevene motsatte seg lærerens forsøk på å fremme positive relasjoner, noe som kunne gjøre dem umotivert og frustrert. Å bli avvist av eleven dag etter dag, uten å føle at man får etablert positiv kontakt kan være utfordrende. Informantenes uttalelser kan i midlertid tolkes i likhet med Sabol og Pianta (2012) som vektlegger betydningen av hvor viktig det er å møte eleven på en positiv, trygg og tillitsfremmende måte uavhengig av hvordan eleven oppfører seg. Øverlien (2012) er også opptatt av at elevens atferd er meningsfull, og at læreren må reflektere over hva den betyr, ettersom de stiller ulike krav i relasjonsarbeidet.

4.4.3 Tid

Tiden ble nevnt som en utfordring av lærerne i relasjonsarbeidet. Videre påpekte samtlige informanter at utfordringen lå på to plan. Det tok for det første lengre tid å etablere positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt på bakgrunn av deres tidligere tilknytningserfaringer. Lærer 3 poengterte at dem ofte trenger mange positive erfaringer før de nye erfaringene blir sanne og kan overgå de gamle vonde. For det andre påpekte de tidspresset i løpet av skolehverdagen, i form av arbeidsmengde og en hektisk skolehverdag. Lærer 2 sier det på følgende måte:

Det tar lengre tid å etablere positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt. Og i en klasse med ulike behov kan det være vanskelig å ivareta alle til en hver tid. Skoledagen er noen ganger for kort med for mange gjøremål. (Lærer 2)

Flere av informantene la vekt på at det var tidkrevende å opparbeide seg tillit til denne elevgruppen ettersom dem har opparbeidet seg en mistillit til voksne. I tillegg hevder dem at det tar lang tid før eleven føler seg trygg på dem som voksenpersoner. Utfordringer knyttet til dette er etableringen av positive relasjoner ettersom det er sentrale områder. Lærer 3 uttrykker:

Jeg opplever at det tar lenger tid å opparbeide seg tillit til dem, at de bruker lang tid på å bli trygg på meg som voksenperson, samtidig tar det lenger tid å forstå og bli kjent med deres behov som gjør det utfordrende å vite hvordan jeg skal møte dem. (Lærer 3)

Lærer 3 spesifiserer utfordringen med at det kan ta lang tid før hun blir kjent med denne elevgruppen. Noe hun problematiserer ved at det er vanskelig å vite hva eleven trenger i relasjonsbyggingen. Samtlige lærere påpekte utfordringen med at det tar lenger tid å etablere positive relasjoner til denne elevgruppen ettersom de raskt ønsket å gi dem nye relasjonelle erfaringer. Lærer 1 sier:

Det kan være utfordrende at det tar lenger tid, fordi man vil så gjerne få det til. (Lærer 1)

Denne utfordringen kan også gjenspeiles i lærer 4 sitt utsagn. Informanten var i tillegg opptatt av å respektere elevens tempo, og viktigheten med å la eleven bli kjent med læreren først:

Man ønsker jo å bygge positive relasjoner fort, men man må ta det i elevens tempo. Jeg må la de bli kjent med meg først på en måte. Hvis ikke setter man utviklingen av relasjonen i fare, fordi man kan skremme eleven. (Lærer 4)

Utsagnene viser at informantene opplevde tiden som utfordrende i relasjonsarbeidet. De knytter utfordringen til tidspress i form av en stressfull hverdag, men også at det er et tidkrevende arbeid ettersom det tar lengere tid å etablere positive relasjoner. Nordahl et al., (2005) viser til at tidspresset i en hektisk skolehverdag med mange gjøremål kan forsinke utviklingen av positive relasjoner. På en annen side kan tidspresset bli en større utfordring for relasjonsarbeidet til denne elevgruppen ettersom det tar lengre tid å etablere positive relasjoner til dem (Jacobsen, 2016). Informantenes utsagn kan indikere at det tok lenger tid å etablere positive relasjoner preget av tillit og trygghet, samt at det tar lenger tid å bli kjent med dem. Lærer 4 fremhever også viktigheten med å la elevene bli kjent med henne først fordi hun kan oppleves som en trussel snarere enn hjelper. Disse beskrivelsene samsvarer med Killén (2004) som viser til at det er viktig å være avventende i kontakten til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt.

4.4.4 Drøfting av utfordringer i relasjonsarbeidet

Informantenes uttalelser kan tolkes dit hen at dette er en elevgruppe som er vant til å fungere uten positive relasjoner til voksne. På bakgrunn av deres tidligere relasjonelle erfaringer søker dem i liten grad å oppnå relasjoner til læreren. Utfordringen er ifølge lærerne at de ikke bestandig responderer positivt på lærerens forsøk på å etablere positive relasjoner. Som tidligere nevnt viser Sabol og Pianta (2012) til forskning som bemerker at det kan være utfordrende å etablere positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt, men på en annen side er det et svært viktig arbeid. Å etablere positive, trygge og tillitsfulle relasjoner hvor elevene føler seg sett og anerkjent er ekstra viktig for at disse elevene skal få oppleve positive samspillserfaringer. Dette kan igjen bidra til en positiv utvikling, og dermed endre deres indre arbeidsmodeller (Drugli, 2012). Ut i fra informantenes uttalelser anså de elevens indre arbeidsmodeller som utfordrende i relasjonsarbeidet, ettersom disse modellene utgjorde en indre oppfattelse av dem selv, forventninger til voksenpersoner og kunnskap om interaksjon med andre. På en annen side arbeidet lærerne for å motbevise disse forestillingen

ved å vise at de var til å stole på, var trygge voksenpersoner som så deres behov samt formidlet at dem var betydningsfulle. Killén (2010) hevder i møte med elever som har vært utsatt for omsorgssvikt med en utrygg tilknytning må læreren forsøke å avkrefte elevens indre arbeidsmodeller. Bowlby (1969) anser indre arbeidsmodeller som nokså stabile, men Sabol og Pianta (2012) understreker at dersom elever med uhensiktsmessige indre arbeidsmodeller møter lærere som aktivt, systematisk og over tid arbeider for å motbevise den eksisterende forståelsen av verden, kan de indre arbeidsmodeller endres. Drugli (2012) påpeker det samme, samt supplerer med at elevene trenger mange bevis og erfaringer på at læreren er trygg og til å stole på, og ikke vil svikte eleven. Dersom læreren ikke er bevisst på dette, vil elevens indre arbeidsmodeller opprettholdes, og det vil vanskeliggjøre arbeidet med å fremme en positiv relasjon mellom lærer og elev. Det kan være utfordrende for læreren å aktivt og bevisst jobbe med å motbevise at de liker eleven, ikke skal svikte eller avvise dem.

Lærerne mente at elevens utrygghet og mistillit til voksne kom til uttrykk ved avvisning og utfordrende atferd. Det var utfordrende i relasjonsarbeidet, da det i verste fall kunne føre til konflikter dem i mellom. Drugli (2012) viser til at det kan få konsekvenser for arbeidet med positive relasjoner ettersom et høyt konfliktnivå karakteriseres som negativ relasjon. I negative relasjoner med konflikter vil det blant annet forekomme sinne, trass, mistillit, utrygghet og engstelse partene i mellom. Verken lærer eller elev vil trives i slike relasjoner som kan resultere i forsøk på å unngå relasjonen (Drugli, 2012, s. 57). Dette kan videre føre til en ond sirkel og utviklingen av positive relasjoner står i fare. For elever som har vært utsatt for omsorgssvikt vil dette være svært uheldig, da de nok en gang får erfaringer med negative relasjoner og deres indre arbeidsmodeller blir bekreftet. Overland og Nordahl (2013) viser til utfordringen med å praktisere anerkjennende væremåte ovenfor elever som viser utfordrende atferd. Utfordringen i denne sammenheng er at både elevens og lærerens handlinger og atferd blir påvirket av hverandre og hverandres reaksjoner på dem selv (Mead, 1989, referert i Nordahl et al., 2005). Det kan resultere i at lærer og elev får frem det verste i hverandre, og dermed blir relasjonen negativt ladd. Lærerne kan også føle at de ikke lykkes i arbeidet med å etablere positive relasjoner, noe som kan svekke utviklingen av relasjonen. På en annen side kan informantenes uttalelser i dette studie indikere til en forståelse av at elevens utfordrende atferd kommer til uttrykk på grunn av utrygghet, noe eleven selv ikke kunne bli holdt ansvarlig for. Det å kunne tilpasse sine reaksjoner ut fra elevens forutsetninger er en viktig del av relasjonskompetansen (Spurkland, 2011). Lærer 4 var opptatt av at det var hennes ansvar å utvikle relasjonen i en positiv retning. Som følge av

elevens utrygghet og mistillit til voksne viser lærer 4 utfordringen med elevens vansker med å slippe inn nye mennesker på grunn av sine tidligere erfaringer med tap av viktig voksenpersoner rundt dem. Det kan begrense lærernes posisjon til å arbeide med å etablere positive relasjoner. Til tross for iherdig arbeid med å etablere positive relasjoner til denne elevgruppen påpekte lærerne utfordringen med å bli avvist. Lærerne mente at elevene avviste læreren da de selv har kjent på å bli avvist av sine nærmeste omsorgspersoner. Deres forklaringer kan dermed sies å være i samsvar med Killén (2010) og Kvello (2015) sine beskrivelser av erfaringer barn med unnvikende-, ambivalent-, og desorganisert tilknytningsmønstre har. Det blir igjen viktig å møte eleven der vedkommende er og reflektere over hva dem trenger i de situasjonene. Lærer 2 påpekte at disse elevene hadde en tendens til å teste han for å se om han virkelig var til å stole på eller om han også ville svikte eller avvise som deres foreldre hadde gjort. På den måten blir tidligere vonde erfaringer og opplevelser sammenlignet og satt på prøve i møte med læreren. Alle informantene mente det var en utfordring i arbeidet med å etablere positive relasjoner fordi disse elevene unngikk personlig kontakt med dem i frykt for å bli avvist igjen.

På bakgrunn av deres tidligere relasjonelle erfaringer bør læreren etterstrebe at eleven føler seg trygg. For et barn som kommer fra vanskelige forhold kan læreren bli selve symbolet på forutsigbarhet og trygghet. Informantene ga uttrykk for at dette arbeidet bøy på utfordringer. Utfordringen er å vite hva som trigger eleven ettersom trygghet er individuelt og knyttet til elevens bagasje. For en elev kan det å sitte inne på et grupperom være en trygghet, imens for en annen kan det være utrygt og dermed være en trigger. Øverlien (2012) viser til hvordan det for elever som har vært utsatt for omsorgssvikt kan ha vansker med å fortelle selv hva som trigger dem og er utrygt, samtidig som deres signaler kan være vanskelig å forstå. Det fremkommer av intervjuene at flere av lærerne har erfaringer med at det i mange sammenhenger er vanskelig å forstå elevens atferdsuttrykk og hvilke behov dem trenger å bli møtt på i etableringen av relasjon. På en annen side fortalte lærere 4 om erfaringer med at en positiv relasjon til denne elevgruppen kunne redusere uttrykket for uhensiktsmessig atferd. Den erfaringen har ifølge Terje Ogden (2009) dokumentert effekt.

I arbeidet med positive relasjoner til denne elevgruppen krever det ifølge samtlige informanter en ekstra innsats. Jacobsen (2016) understreker at det tar lang tid før elever generelt utvikler positive relasjoner preget av trygghet og tillit til læreren, og at det tar enda lenger tid for elever som har vært utsatt for omsorgssvikt. Lærerne uttrykker spesielt

erfaringer med at det kan være utfordrende å opparbeide seg tillit til elever som har opplevd omsorgssvikt, da de har en grunnleggende mistillit til voksne. Det er i samsvar Killén (2010) som viser til hvordan det å bli sviktet av omsorgsgivere eller andre nære personer kan gjøre det vanskelig å stole på andre i nye relasjoner. Sett i lys av dette viser informantene til at det tar lenger tid å opparbeide seg tillit til denne elevgruppen enn for andre elever. I denne sammenheng er det viktig at lærerne er seg bevisst og konsekvent ovenfor hvordan de arbeider med relasjonen slik at ikke eleven tolker at læreren er til å stole på. Kvello (2015) viser til at uforutsigbare hendelser, manglende rutiner, bruk av sarkasme og uheldige kommentarer ovenfor denne elevgruppen kan føre til at tilliten svekkes. Tillit tar lang tid å bygge opp, men det skal også svært lite til for at den blir ødelagt.

Som sett i teorikapittelet viste Overland og Nordahl (2013) til elevens subjektive opplevelse av ros og tilbakemeldinger som et verktøy av å være en anerkjennende lærer. Lærer 4 poengterte at denne elevgruppen ofte var forutinntatt i form av at de forventet bestemte tilbakemeldinger og spesielt negative. Killen (2013) viser til at elever som har vært utsatt for omsorgssvikt ofte har negative tanker om seg selv, ettersom de kan ha blitt hånet, avvist og latterliggjort av foreldrene. På bakgrunn av elevens negative tanker om seg selv anså informantene det som håpløst at elevene trodde på de positive tilbakemeldingene for å utvikle et samspill preget av positivitet. Elevens opplevelse av å være lite verdt ble også trukket frem som en utfordring, ettersom det var vanskelig for eleven å forstå at dem som lærer ville de godt og ønsket å etablere positive relasjoner. Lærerne var opptatt av at de trengte å bli sett, men understreket utfordringer i forhold til vanskeligheten med å se elevens signaler. I denne sammenheng trakk informantene for det første frem tidspresset i yrkesrollen som lærer. Som tidligere påpekt igjennom referanse av Pianta (1999) preger ytre rammefaktorer relasjonen mellom lærer og elev. Tiden er en ytre rammefaktor læreren anså som hemmende i relasjonsarbeidet. Overland og Nordahl (2013) viser til at tidspresset synes å ha mange årsaker. Forskerne trekker frem økt arbeidsmengde og tempo, noe som kan føre til at læreren må prioritere og disponere tiden sin som kan føre til at relasjonsbyggingen blir nedprioritert (Overland & Nordahl, 2013). Informantene mente tidspresset var svært uheldig og utfordrende i arbeidet med å etablere positive relasjoner, ettersom denne elevgruppen trengte tid på å etablere relasjoner, intensitet i lærerens arbeid og nærhet. For denne elevgruppen kan det være kritisk fordi de trenger stabilitet og kontinuitet i relasjonen. På en annen side viste informantene til utfordringen med å være tålmodig i relasjonsarbeidet, fordi arbeidet med å etablere positive relasjoner til disse elevene tok lengre tid. Dem ønsket så gjerne å etablere

positive relasjoner så fort som mulig, og kunne derfor bli utålmodige. Til tross av dette fremkommer det i intervjuene at samtlige av informantene var bevisst å ta hensyn til elevens tempo, da å forhaste kan skremme eleven og sette utviklingen av relasjonen i fare.

En annen utfordring i å se eleven på best mulig måte for å etablere positive relasjoner var elevens uforståelig atferdsuttrykk. Disse førte ofte med seg misforståelser mellom lærer og elev spesielt knyttet til å se den enkelte. Ifølge Drugli (2012) er misforståelser kritisk i arbeidet med å etablere positive relasjoner. I henhold til denne elevgruppen anser Killén (2004) det spesielt uheldig ettersom tidlige tilknytningspersoner har misforstått og ikke møtt deres behov og signaler. Informantene mente det tok lengre tid å bli kjent med denne elevgruppen og deres behov. Videre problematiserte dem det med at de i starten av relasjonsarbeidet møtte eleven på feil måte. Det kunne sette utviklingen av positive relasjoner i fare ettersom elever som har opplevd omsorgssvikt i utgangspunktet er skeptisk til nye voksenpersoner og relasjoner. Opplevelsen av å ikke bli forstått av læreren kan gi eleven negative assosiasjoner fra tidligere relasjonelle erfaringer og dermed reservere seg eller unngå relasjon til læreren. Det kommer frem både i teorien og resultatene at dette er en elevgruppe som har utfordringer i relasjoner, spesielt positive. På tross av utfordringer er det avgjørende å ikke gi opp relasjonsarbeidet med elever som har vært utsatt for omsorgssvikt. Som lærer 3 var opptatt av kan ikke denne eleven nok en gang få et brudd på en relasjon til voksne. Det samsvarer med Nordahl et al., (2005) som hevder at for denne elevgruppen handler utvikling av positive relasjoner til læreren rett og slett om han eller hun aldri gir opp.

Oppsummering

I dette kapitlet har resultater fra intervjuene blitt presentert og drøftet i lys av teori fra teorikapitlet. Informantene kom med relevant og interessant informasjon. Funnene ble presentert i tre hovedkategorier med tilhørende underkategorier. Hovedkategoriene var som følgende: 1) Lærernes forståelse som plattform i arbeidet, 2) Arbeidet med den positive relasjonen 3) Utfordringer i relasjonsarbeidet. På lik linje med Pianta (1999) var informantene opptatt av å se eleven som en helhet i relasjonsarbeidet. Hvor de reflekterte over elevens tidligere relasjonelle tilknytningserfaringer og elevens forutsetning i den positive relasjonen. Disse elevene har erfaringer som har satt dype spor i deres liv, det er elever som er usikre, utrygge og sårbare. Deres væremåte og bagasje preget deres møte med lærerne. Funnene viser at for elever som har vært utsatt for omsorgssvikt kan læreren være en

viktig voksenperson, spesielt om det utvikles et positivt forhold mellom dem. Med dette som bakteppe forsøkte lærerne å etablere positive relasjoner preget av trygghet, tillit, se den enkelte elev og anerkjennelse. Informantenes uttalelse indikerte at de anså disse fire områdene som sentrale i relasjonsarbeidet fordi dette hadde vært fraværende i deres oppvekst, samt er kjennetegn på en positiv relasjon mellom lærer og elev. De arbeidet først og fremst med å være en trygg havn og utvikle en trygg base. Derav kunne de opparbeide tillit til eleven, i håp om at elevene skulle betro seg til dem slik at de kunne lære dem å kjenne og dermed se dem på best mulig måte. Informantene var opptatt av å se hver enkelt elev. Videre ble anerkjennelse nevnt som et sentralt område i arbeidet med å etablere positive relasjoner ettersom det påvirket elevens syn på seg selv, læreren og relasjonen mellom dem. Lærerne knyttet anerkjennelse til en holdning, som kan synliggjøres via handlinger.

Informantene var opptatt av at det var deres ansvar å utvikle en positiv relasjon til disse elevene, og samtlige mente det viktigste redskapet i relasjonen var dem selv. Funnene viser at de aktivt og målrettet arbeidet med relasjonen. På en annen side var det et utfordrende arbeid. Utfordringene var særlig knyttet til elevens indre arbeidsmodeller. Ved at eleven hadde uhensiktsmessig måter å tilnærme seg andre på, således at elevene forsøkte å gjenskape modellene i relasjonen til lærerne. Som resultat av dette kunne det være utfordrende å forstå elevens behov og signaler og derfor vanskelig å se dem i relasjonsarbeidet. Videre trakk informantene frem utfordringen med elevens utrygghet og mistillit i arbeidet med relasjonen, fordi det viste seg i form av utfordrende atferd og avvisning. Det kunne gjøre læreren umotivert og sette deres anerkjennende holdning i fare. Ytre faktor som tiden ble nevnt som en siste utfordring i arbeidet. Tid i form av at det tok lenger tid å etablere positive relasjoner til denne elevgruppen, noe som kunne være kritisk i en hektisk skolehverdag. Selv om arbeidet med denne relasjonen kunne være tidkrevende og utfordrende var lærerne opptatt av hvilken forskjell de kunne gjøre for denne elevgruppen, noe som motiverte dem til å aldri gi opp.

5 Avslutning

I dette kapittelet vil jeg presentere noen siste oppsummerende refleksjoner rundt besvarelsen av problemstillingen. Denne studien er foretatt med utgangspunkt i følgende problemstilling;

Hvordan kan lærere arbeide med å etablere positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt?

Deretter vil jeg belyse studiens begrensinger, før det avslutningsvis vil presenteres tanker om veien videre knyttet til praktiske implikasjoner og videre forskning innen prosjektets tema.

5.1 Oppsummerende refleksjoner

Undersøkelsens funn tyder på at elever som har vært utsatt for omsorgssvikt inngår og opprettholder nye relasjoner med usikkerhet, utrygghet og til tider uhensiktsmessig atferd. Informantene knyttet det til elevens tidligere tilknytningserfaringer, som er preget av en utrygg tilknytning til sine omsorgsgivere. Dette står i tråd med forskning gjennomført av Sabol og Pianta (2012) som dokumenterer en sammenheng mellom tilknytning til omsorgsgiverne og relasjonen til andre senere, som for eksempel læreren. På en annen side var informantene opptatt av viktigheten med en positiv relasjon til alle elever, særlig sårbare elever, som disse. Funnene viste videre at lærerne arbeidet med den positive relasjonen ut ifra kjennskap til den enkelte elevs bakgrunn og historie, ettersom det utgjør ulike behov og forutsetninger. I følge Killén (2010) er det en forutsetning å kjenne til elevens tilknytningshistorie i relasjonsarbeidet. På en annen side kan en problematisere lærernes mulighet til å få tilstrekkelig informasjon om tidlig tilknytningserfaringer ettersom det kan være familiens ”lille hemmelighet”, og eleven selv ikke klarer å formidle det.

Selv om enkelte informanter påpekte at positive relasjoner er preget av gjensidighet, kan ikke utsagnene anses å være preget av det. Ut ifra funnene kan en anta at lærerne var bevisst på sin rolle og de anså seg selv som drivkraften utviklingen av relasjonen. Informantene reflekterte også over denne elevgruppens evne og vilje til å være gjensidig og deltakende i relasjonen. I henhold til litteraturen kan en i den sammenheng stille seg spørrende til om når det kan defineres som positive relasjoner mellom lærer og elev. Lærerne hadde samtidig erfaringer med å oppnå positive relasjoner til denne elevgruppen, men det krevde tid og annerledes arbeid enn for andre elever. I tillegg var dem opptatt av at deres relasjonsarbeid kunne gi elevene nye og annerledes erfaring i relasjoner som dem håpet eleven kunne ha

nytte av senere. Dette er en innstilling Killen (2004) mener profesjonelle bør ha i kontaktetableringer til elever som har blitt sviktet av sine foreldre.

Resultatene tilsier at det er ulike måter å arbeide med å etablere positive relasjoner til elever som har vært usatt for omsorgssvikt. Informantene i dette prosjektet var opptatt av å utvikle positive relasjoner preget av trygghet, tillit, se den enkelte og være anerkjennende. Først og fremst mente informantene at denne elevgruppen måtte føle seg trygg. Dette gjennomførte dem ved å skape en trygg skolehverdag i form av forutsigbarhet, struktur og orden. Samtidig som dem arbeidet for å fremstå som trygg og stabil voksenperson som brydde seg om dem, samt var tilgjengelig og støttende ved behov. Det kan ses i sammenheng med Jacobsen (2016) som mener læreren bør fremstå som en trygg havn og etablere en trygg base. På lik linje med Spurkeland (2011) mente informantene at tillit var et viktig element i arbeidet med å etablere positive relasjoner. Lærernes uttalelser står derimot i kontrast til forskerens beskrivelser om at tillit i relasjon er gjensidig (Spurkeland, 2011). Informantene var igjen opptatt av lærerens rolle og at dem arbeidet med å vinne tilliten til elevene. I arbeidet med å etablere seg tillit. I arbeidet med å opparbeide seg tillit til elevene var lærerne troverdig og lyttende. Like viktig mente de det var å være en stabil, trygg, forutsigbar og tilgjengelig voksenperson. Samtlige lærere formidlet at å tilrettelegge undervisningen og skape en forutsigbar hverdag for eleven var tillitfremmende.

For å etablere positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt arbeidet lærerne med å se den enkelte elev, dette anså dem som svært viktig ettersom de med stor sannsynlighet hadde blitt oversett i hjemmet. Lærerne mente eleven følte seg sett ved å ha øyekontakt, bruke elevens navn, humor, gi personlig kommentarer, samt gi et klapp på skulderen. I denne sammenheng var en av læreren opptatt av å kjenne til hvilken form for omsorgssvikt eleven har vært utsatt for. Informanten problematiserte et lite klapp på skulderen, ettersom det kunne bringe negative opplevelser for elever som for eksempel hadde vært utsatt for vold. Å vise interesse, engasjement og lytte ble også trukket frem i arbeidet med å se den enkelte elev. Det kan trolig være viktig i henhold til elevens opplevelse av å være lite verdt. En anerkjennende lærer ble fremhevet som viktig både i teorien og av informantene i relasjonsbyggingen. Lærerne mente det å være en anerkjennende lærer innebar holdninger, som respekt og aksept ovenfor eleven, men som ble vist med konkrete handlinger som ros, anerkjennende blick og smil. Schibbye (1996) viser til anerkjennelse som holdning, i mens Overland og Nordahl (2013) i pedagogisk sammenheng knytter det til

konkrete handlinger. En kan spørre seg om gode holdninger i seg selv har en effekt dersom de ikke er nedfelt i måten læreren handler i møte med eleven.

Undersøkelsens funn tyder på at det kan være noe utfordrende å etablere positive relasjoner til elever som har opplevd omsorgssvikt. Dette blir støttet av flere forskere (Sabol & Pianta, 2012; Drugli, 2012; Killén, 2004). Informantene trakk frem utfordringer knyttet til at elever kommer til skolen med en forestilling om relasjoner og voksenpersoner som er dannet i tidlig barndom. I forhold til denne elevgruppen er disse forestillingen trolig negative. Informantene hadde erfaringer med at det førte til utfordringer spesielt knyttet til området trygghet og tillit i relasjonsarbeidet. I tillegg fortalte dem om utfordringer i forhold elevens uvitenhet i møte med relasjoner som kom til uttrykk med utfordrende atferd. Det utfordret lærerens anerkjennende holdning og tålmodighet. Å se den enkelte elev på best mulig måte ble problematisert av informantene. Dem ytret en redsel for å se dem på feil måte på bakgrunn av deres uforståelige uttrykk og signaler, noe som kunne sette relasjonen i fare. En annen utfordring informantene formidlet var tidspresset i skolehverdagen. Lærerne mente det var svært uheldig ettersom å etablere relasjoner til denne elevgruppen krevde mer tid fra dem som lærere.

Denne undersøkelsen indikerer at det er ulike måter å arbeide med å etablere positive relasjoner til elever som har vært usatt for omsorgssvikt, men at det krever både bevissthet og kompetanse hos læreren. Ifølge Spurkeland (2011) må læreren ha relasjonskompetanse for å kunne etablere positive relasjoner til elevene sine. Resultatene indikerer at lærerne i dette prosjektet reflekterer over sitt eget arbeid, er bevisste hvilken elevgruppe dette omhandlet, samt sin egen betydning og atferd i relasjonen. Samtidig hadde dem innspill som samsvarer med både teori og forskning i forhold til hvordan lærere kan arbeide med å etablere positive relasjoner.

5.2 Studiens begrensinger

En begrensning i denne studien er antall informanter, utvalget har vært av liten størrelse, og gir dermed ikke mulighet for å generalisere til en større populasjon. På en annen side var ikke hensikten med dette prosjektet å produsere generaliserbar kunnskap. Likevel er det mulig at andre lærere vil kunne kjenne seg igjen i erfaringene, samt kan ta nytte av disse resultatene. En annen begrenset innvending er at mitt datamateriale består av en læreres erfaringer, tanker

og opplevelser med relasjonsarbeidet. Det kan tenkes at elevene har en annen oppfatning av hva som omkring dette. Elevenes erfaringer vil ikke kunne beskrives gjennom å intervju andre, og det har heller ikke vært prosjektets mål. Formålet med prosjektet var forøvrig en forståelse av lærerens refleksjoner ettersom det i fremtiden vil bli min posisjon. Informantene kom med mange interessante utsagn og temaer, men med tanke på oppgavens omfang, kunne jeg ikke følge opp alle disse. Derav er en begrensning at jeg ikke kunne gå i dybden av alle innspillene.

Før intervjuene ble gjennomført fikk alle informantene tilsendt informasjonsskriv om prosjektet (vedlegg 1), hvor prosjektets problemstilling og tema ble presentert. Det ga informantene mulighet til å forbered seg noe til intervjuet, informasjonen fra informantene kunne trolig blitt noe annerledes hvis de ikke hadde visst noe. På en annen side var jeg ikke ute etter å teste lærerens kunnskap, men å få fatt på erfaringer og opplevelser. I tillegg var denne informasjonen viktig for å kunne gi informantene et fritt samtykke i tråd med NESH (2016) sine etiske retningslinjer. En siste mulig begrensning er knyttet til min analysering og tolkning av datamaterialet. Hvor en kan stille seg kritisk til at jeg har vært tilstrekkelig bevisst min egen forforståelse underveis. Dette er en vurdering det er vanskelig å svare på, men jeg har forsøkt å fokusere på dette igjennom hele prosessen. Med systematisk koding håper jeg at jeg har vært sensitiv for informantenes utsagt å legge min egen forståelse vekk. I kapittel 3.7 kvalitetsvurdering har jeg forsøkt å vise hvilke vurderinger jeg har tatt for å redusere betydningen av meg som forsker med forforståelse. I tillegg håper jeg at jeg har lykkes med å være så transparent som mulig, slik at leseren kan følge mine vurderinger.

5.3 Praktiske implikasjoner og videre forskning

Både teorien og empirien viser at arbeide med relasjonen mellom lærer og elev er et viktig område i spesialpedagogikken, spesielt knyttet til sårbare elever. På en annen side påpekes mangelfull kunnskap og fokus på dette feltet i skolen. Det blir etterspurt konkret kunnskap om hvordan man kan utvikle positive relasjoner til elever. Ved å spørre lærere om hvordan de arbeider med å etablere positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt kan det generes viktig kunnskap. Funnene viser at lærerne reflekterer over at arbeidet bør være tilpasset den enkelte elev, da de har ulike behov og forutsetninger, men at dette kan by på utfordringer. Informantene i dette prosjektet har sett effekten med å fokusere på trygghet, tillit, se den enkelte elev og anerkjennelse som viktig i relasjonsarbeidet.

Videre forskning på dette felte kunne vært å undersøke hvordan lærere på ordinære skole arbeider med å etablere positive relasjoner til elever som har opplevd omsorgssvikt. I tillegg kunne det vært interessant å sett på likheter og forskjeller til en spesialscole. I denne sammenheng kunne en for eksempel undersøkt lærerens bevissthet rundt deres relasjonskompetanse, og ledelsens rolle i dette arbeidet. Å undersøke hvordan elevene selv opplever relasjonsarbeidet ville også vært spennende. Således kunne det vært interessant og undersøkt denne elevgruppens forhold til medelever, samt hvordan læreren tilrettelegger for relasjonen mellom elevene.

Det er viktig å poengtere at det prosjektet viser, ikke kan generaliseres til å gjelde alle læreres forståelse av relasjonsarbeidet til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt. Likevel er det mulig at andre lærere vil kunne kjenne seg igjen i erfaringene, samt kan ta nytte av disse resultatene. Jeg opplever at prosjektet har hatt relevans for mitt fremtidige arbeid som spesialpedagog, da det har gitt meg relevant kunnskap og satt i gang refleksjoner og tanker rundt temaet. I tillegg anser jeg undersøkelsens funn som relevant ovenfor alle elever, ettersom arbeidet med relasjon vil stå sentralt i møte med alle elever.

Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet* (Vol. 6, Barnehagebiblioteket). Oslo: Tano Aschehoug.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). *Attachments Beyond Infancy*. *American Psychologist*. Vol. 44, No. 4, 709-716. Virginia: The American Psychological Association.
- Barnevernloven. (1993). *Lov om barneverntjenesten*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100?q=omsorgssvikt>
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken: Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Booth, C.L., Kelly, J.F., Spieker, S.J., & Zuckerman, T.G. (2003). *Toddlers' attachment security to child-care providers: The Safe and Secure Scale*. *Early Education and Development*, 14, 83–100.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss vol. 1, - Attachment*. London: Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité. (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, 4. utgave*. Oslo: Oktan AS.
- Drugli, M. (2012). *Relasjon lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

- Folkehelseinstituttet. (2011). 2.4. *Foreldrekonflikt, vold og barnevern*. Hentet fra:
<https://www.fhi.no/nettpub/barnehelserapporten/oppvekst-og-levetkar/konflikt-vold-og-barnevern/>
- Hart, S. (2006). *Betydningen af samhörighed – Om neuroaffektiv utviklingspsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker hvordan kan læreren være en ressurs? Tilknytningsteori og forskning som et utgangspunkt for å forstå skolebarn med tilknytningsvansker. I E. Bru, E. Cosmovici Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 93-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Killén, K. (2004). *Sveket: Omsorgssvikt er alles ansvar* (3. utg. ed.). Oslo: Kommuneforlag.
- Killén, K. (2010). *Sveket II: Ansvar og (be)handling* (4. utg. ed.). Oslo: Kommuneforlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko, - skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldenda Norsk Forlag AS.
- Linder, A. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review* 32(3), 279-300.
- Meld. St. nr. 11 (2008-2009). (2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartementet. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge, Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Nordenbo, S.E., Larsen, M.S., Tiftikci, N., Wendt, R.E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning. Aarhus Universitet.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2006). *Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers*. *Journal of Educational Psychology*, 98, 87–98.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). *Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development*. *American Educational Research Journal*, 44, 340–369.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Overland, T., & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring: Om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Regjeringen. (2015). *Høring- forskrifter om rammeplan for femårige grunnskolelærerutdanninger*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing---forskrifter-om-rammeplan-for-femarige-grunnskolelærerutdanninger/id2468914/>
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). *Recent trends in research on teacher-child relationship*. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 213-231.
- Schibbye, A-L. S. (1996). *Anerkjennelse. En terapeutisk intervensjon?:* Tidsskrift for Norsk Psykologforening, nr. 33 s. 530-537.

Schwartz, R., & Hart, S. (2015). *Barnet og dets relasjonelle miljø. Om tilknytningsbasert undersøkelsesmetodikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s.17-30). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (201). *Et bedre læringsmiljø*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/Laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Lærer-elev-relasjonen*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Wormnæs, O. (2014). *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk*. Oslo: Cappelen.

Øverlien, C. (2012). *Vold i hjemmet: barns strategier*. Oslo: Universitetsforlag.

Vedlegg 1 – informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Bakgrunn og formål

Prosjektet er en masterstudie, ved Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo. Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke hvordan lærere arbeider med å etablere positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt. I denne forbindelse ønsker jeg å intervjuere lærere fra grunnskolen på Østlandet som har erfaring med denne elevgruppen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Intervjuundersøkelsens varighet er på maksimalt en time. Samtalen tas opp på digital lydopptaker slik at jeg kan videreformidle informasjonen fra intervjuet så nøyaktig som mulig. I tillegg vil det også bli foretatt notater underveis i intervjuet. Spørsmålene vil omhandle studiens formål

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og kun student og veileder vil ha tilgang til disse. Lydopptak og nedtegnelser fra intervjuet vil bli lagret på en passord-beskyttet datamaskin som bare studenten har tilgang til. Opplysninger som kommer frem i intervjuet vil anonymiseres, og det vil ikke være identifiserbare opplysninger om personer eller steder i masteroppgaven. Lydopptak og notater vil slettes etter at sensuren på oppgaven er falt. Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2017.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på epost: stinejohnsrud@hotmail.com eller på telefon 98058812.

For eventuelle spørsmål til min veileder, Jan Stålhane, ta kontakt på jan.stalhane@hioa.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vedlegg 2 – intervjuguide

Innledning

- Presentasjon av meg, informasjon om studiet. Gjennomgang av innholdet i samtykkeskjemaet, understreke anonymitet og informere om opptak via diktafon.
- Bemerke at læreren ikke kan nevne elever i identifiserbar form
- Fortelle at informantene kan la være å svare på spørsmål eller trekke seg hvis han/hun ønsker det.
- Er det noe du lurer på/som er uklart?

Bakgrunnsinformasjon

- Hva slags utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvor gammel er du?
- Er det noe fagstoff som inspirerer deg i arbeidet med elever som har vært utsatt for omsorgssvikt?
- Har du nylig arbeidet med elever som har vært utsatt for omsorgssvikt og hvor mange har du arbeidet med i løpet av ditt arbeid som lærer?

Kjennetegn ved eleven

- Hvordan oppfatter du begrepet "omsorgssvikt"?
- Hva kjennetegner elever som har vært utsatt for omsorgssvikt, og hvordan kommer disse kjennetegnene til uttrykk i skolesammenhenger?
 - Oppfølgingsspørsmål:
 - Det går gjerne et skille mellom fire ulike former for omsorgssvikt; 1) Barn som vanskjøttes 2) barn som utsettes for fysiske overgrep 3) barn som utsettes for psykiske overgrep 4) barn som utsettes for seksuelle overgrep. Kjenner du til disse? Ulike kjennetegn?
- Hva er den største gleden ved å arbeide med denne gruppen elever?

Relasjon – generelt

- Hva legger du i "en positiv relasjon"?
- Tenk på elev du har vært lærer til som har vært utsatt for omsorgssvikt. Kan du beskrive relasjonen til denne eleven?
- Hvilken betydning tror du elevens tidligere tilknytningserfaring preger relasjonen til deg?
 - Oppfølgingsspørsmål
 - Har ulike foreldre erfaring noe innvirkning på arbeidet med din relasjon?
- Hvilken betydning tror du din relasjon har å si for denne elevgruppen og ditt arbeid?

Arbeidet med relasjonen

- Hva gjør du for å skape god kontakt/godt samspill med disse elevene?
- Kan du nevne noen viktige komponenter i relasjonsbyggingen, og hvordan du arbeider med disse?

- Skiller dette arbeidet seg for hvordan du skaper positive relasjoner til andre grupper elever, og på hvilken måte?
- Opplever du utfordringer i forhold til å skape positive relasjoner til disse elevene? På hvilke(n) måte(r)?

Avslutning

- Har du en spesiell opplevelse/et case du ønsker å fortelle om?
- Har du noen utdypende kommentarer eller noe du ønsker å tilføye?

Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD



Jan Jan
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 01.02.2017

Vår ref: 51882 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51882</i>	<i>Hvordan lærere arbeider for å etablere gode relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jan Jan</i>
<i>Student</i>	<i>Stine Henriksen Stine Henriksen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.