



BACHELOROPPGAVE

Relasjoner, omsorgssvikt og resiliens

En kvalitativ undersøkelse om fire læreres refleksjoner om relasjonens betydning for elever utsatt for omsorgssvikt

Relationships, neglect of care and resilience

A qualitative study of which reflections teachers make about the significance of relationships for pupils exposed to neglect of care

Kandidatnummer 190

GLU 1-7 GBPEL412: Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Ingvild Bjørkeng Haugen

Ord: 9645

Innleveringsdato: 03.06.2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Abstract

This is a qualitative study of which reflections teachers make about the significance of relationships for pupils exposed to neglect of care and how positive relationships can contribute to giving these pupils increased ability to master their lives. Theory expresses that adults in active contact with the children would become important associates to them. Positive relationships between teacher and pupil would be particularly important for vulnerable children with a neglect of care.

Through qualitative interviews with four teachers at the primary level, I have highlighted these teachers' reflections on this topic. The results I have analyzed and discussed in lieu of the following topics: 1) The good teacher-student relationship, 2) Relationships related to the concept of resilience and 3) Challenges in the relation to the vulnerable child / pupil.

The informants' reflections on the good teacher-pupil relationship were undoubtedly consistent with the presented theory. Positive relationships are characterized by support, closeness, care and respect, and may be important for the pupil's ability to positively master their lives

A discovery of a resilient child is presented - a child who has succeeded well in mastering his/her life despite the apparent risk of developing psychosocial difficulties. This child may have seemingly had a good relationship and connection to an important adult, which may have been an important resilience factor for this child.

The informants expressed challenges with high-number classes and time challenges in the work of creating good relations with pupils in general and with pupils exposed to neglect in particular.

Forord

Gjennom denne studien har jeg lært masse om et tema som jeg mener er viktig å ha med seg inn i arbeidslivet.

Først og fremst har jeg lyst til å rette en stor takk til min veileder Ingvild Bjørkeng Haugen ved Høgskolen på Vestlandet. Du har i løpet av denne perioden gitt meg gode, konstruktive og veiledende tilbakemeldinger. Du har også alltid vært tilgjengelig, noe som jeg har satt stor pris på. Jeg ville ikke vært foruten din hjelp!

Jeg vil også rette en takk til mine informanter som har viet sin tid til å dele sine verdifulle erfaringer og tanker med meg til mitt prosjekt.

Til slutt vil jeg takke min søster Sigrun og venn Benedicte for å ha korrekturlest oppgaven min. Jeg vil også takke Leif, for å ha hjulpet meg med å oversette sammendraget til engelsk. Tusen takk til venner, familie og kjæreste for å ha stilt opp for meg med støtte og oppmuntring i denne tunge, men svært lærerike prosessen.

Innholdsfortegnelse

BACHELOROPPGAVE	1
Abstract.....	2
Forord	3
1.0 INNLEDNING	6
1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema.....	6
1.2 Problemstilling, avgrensning og begrepsavklaring	7
1.3 Oppgavens oppbygning	8
2.0 TEORETISK BAKGRUNN	9
2.1 Omsorgssvikt	9
2.1.1 Risiko	9
2.2 Relasjoner.....	10
2.2.1 Positiv relasjon.....	10
2.2.2 Lærerstil.....	11
2.3 Resiliens.....	11
2.3.1 Hva er resiliens?	11
2.3.2 Resiliensfaktorer.....	12
3.0 METODE.....	14
3.1 Samfunnsvitenskapelig metode.....	14
3.2 Kvalitativt forskningsintervju	14
3.3 Informanter	15
3.4 Intervjuguide og gjennomføring.....	15
3.5 Transkribering og dataanalyse	16
3.6 Etikk	17
3.7 Reliabilitet og validitet	18
4.0 RESULTATER OG ANALYSE.....	20
4.1 Den gode lærer-elev-relasjonen	21
4.2 utfordringer knyttet til relasjoner med sårbare elever	22
4.3 Lærer – elev – relasjonens betydning for resiliert utvikling.....	24
5.0 DISKUSJON	27
5.1 Den gode lærer – elev – relasjonen.....	27
5.1.1 Lærerens betydning for gode relasjoner	27
5.2 Relasjoner knyttet til resiliensbegrepet	28
5.2.1 Relasjonens betydning for risikobarn	28
5.2.2 Mestringserfaringer som resiliensfaktor.....	29

5.2.3 Følelsesregulering som resiliensfaktor.....	29
5.2.4 Tilknytning som resiliensfaktor	30
5.3 Utfordringer i relasjonen til den sårbare eleven.....	30
6.0 AVSLUTNING.....	32
7.0 LITTERATURLISTE	34
7.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv	36
7.2 Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	38
7.3 Vedlegg 3: Intervjuguide.....	39
7.4 Vedlegg 4: Godkjennelse fra NSD.....	41

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema

Forskningstema for denne bacheloroppgaven er hvordan gode relasjoner mellom lærer og elev kan bidra til å gi elever som er utsatt for omsorgssvikt økt livsmestring. Tidlig i min egen praksis fikk jeg se hvor viktig det var å ha gode relasjoner til elevene. Jeg ble fascinert av hvor godt læreren kjente elevene sine på forskjellige måter - og jeg fikk se et eksempel på hva læreren betød for en elev i en vanskelig hjemmesituasjon.

«De aller fleste barn og unge tilbringer alle hverdager fra de er 3 til de er 19 år i enten barnehage, skole eller fritidsordninger» (Nordahl, 2005, s. 107). Dette innebærer en relativt stor endring i barn og unges oppvekstvilkår. Dermed betyr dette at læreren har blitt en større del av elevenes hverdag enn de var før. De er da på mange måter involvert i elevenes liv, ikke bare i det som foregår på skolen, men også i det som foregår i hjemmene deres (Nordahl, 2005, s. 107).

Det er en realitet at norske barn vokser opp i hjem der de utsettes for ulike typer omsorgssvikt (Killén, 2009, s. 15). Saken om Christoffer Kihle Gjerstad i 2005 er et eksempel der utfallet var verst tenkelig. Februar i år kunne vi lese om “Liv”, jenta fra Tysfjord som ble sviktet av sine nærmeste på det groveste (Harsem, 2019). Dette er en virkelighet vi ikke ønsker, og disse historiene er dessverre ikke unike. Skolen er en viktig arena for alle barn, og skolen skal sørge for at barna opplever trygghet, glede og tillit (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2018 s. 13). Lund (2017 s. 25) forteller om Kristoffer, en gutt på 15 år som har strevd mye gjennom livet, og ikke helt har funnet seg til rette i eget liv. Kristoffer trekker frem barneskolelæreren som en viktig voksenperson i livet hans. En voksenperson som gjorde hverdagen hans litt lettere og litt mer meningsfull midt oppe i det Kristoffer opplevde på hjemmebane.

“Jeg liksom bare kjente at læreren min i barneskolen likte meg. Han smilte ofte til meg med et glimt i øyet, til og med var glimtet der når han var streng og syntes det jeg gjorde ikke var noe særlig” - Kristoffer, 15 (Referert i Lund, 2017, s. 20)

Lærere er viktige bidragsytere for avdekking av omsorgssvikt fordi de jobber tett på barna. “[...] derfor må læreren ikke bare ta ansvar for selve undervisningen, men også for omsorgen og kvaliteten på relasjonen” (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2017).

1.2 Problemstilling, avgrensning og begrepsavklaring

I lys av presentert bakgrunn har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvilke refleksjoner gjør lærere seg om relasjonens betydning for elever utsatt for omsorgssvikt?

Jeg har valgt å benytte kvalitative intervjuer for å innhente data til mitt prosjekt. Informantene mine er fire lærere på barnetrinnet.

Siden relasjoner er et stort tema, vil det være nødvendig å avgrense. Derfor kommer denne studien først og fremst til å omhandle relasjoner mellom lærer og elev. Rollen som lærer inkluderer mye viktig arbeid, for eksempel å avdekke og oppdage tegn på omsorgssvikt. I denne studien vil dette arbeidet med avdekking falle utenfor, likevel mener jeg det er viktig å påpeke at gode relasjoner kan være en særdeles viktig faktor i dette arbeidet. Ved snakk om lærerrollen skal jeg først og fremst se på hvilken lærerstil som passer best i møte med elever utsatt for omsorgssvikt. Jeg ønsker også å legge til hva jeg mener når jeg snakker om sårbarhet. Sårbarhet er et vagt begrep som også inkluderer mye annet som det ikke er fokus på i denne studien. Når det i denne studien er snakk om elever som er sårbare, er det fordi de er utsatt for omsorgssvikt.

Problemstillingen min er i liten grad avgrenset, derfor har jeg et behov for å presisere hva jeg kommer til å se nærmere på. I formuleringen «relasjonens betydning» ønsker jeg å se på hvordan positive lærer-elev-relasjoner kan bidra til økt *livsmestring* for elever utsatt for omsorgssvikt. I henhold til dette vil jeg da inkludere teori om begrepet resiliens. Resiliens blir forklart som en psykologisk motstandskraft og evner til å beholde psykisk styrke til tross for risiko for å utvikle psykiske helseproblemer (Skre, 2018).

1.3 Oppgavens oppbygning

Frem til nå har jeg i kapittel 1 presentert studiens bakgrunn og tema, forklart rundt skolens kontekst og presentert problemstillingen som skal besvares. I kapittel 2 skal jeg ta for meg teori og forskning som er relevant for temaet. Her har jeg valgt å inkludere avklaringer av begrepene som ofte anvendes i oppgaven. Disse begrepene er omsorgssvikt og relasjoner. Selv om jeg har sagt litt om resiliens i innledningen, vil jeg gi en dypere forståelse for dette begrepet, samt resiliensfaktorer. I kapittel 3 skal jeg belyse og begrunne mine metodiske valg. Kapittel 4 vil presentere resultater der de mest interessante funnene vil bli analysert forløpende i kapittelet. Videre i kapittel 5 skal jeg ta for meg resultatene og diskutere disse opp mot presentert teori og forskning. Til slutt i kapittel 6 vil jeg komme frem til en avslutning. I dette kapittelet vil jeg på ingen måte kunne lande på et konkret svar, men ut ifra problemstillingens utforming vil jeg konkludere på den måten at avslutningen vil inkludere reflekterende svar på problemstillingen.

2.0 TEORETISK BAKGRUNN

I dette kapitlet skal jeg presentere relevant forskning og teori. Siden målgruppen for studien er elever som er utsatt for omsorgssvikt vil det være naturlig å innlede kapitlet med dette begrepet. Videre skal jeg bevege meg inn på begrepet relasjoner, forklare hva en positiv relasjon innebærer og hvilken betydning det har for elever som er utsatt for omsorgssvikt. I den sammenheng skal jeg også definere begrepet resiliens og presentere teori om lærer-elevrelasjonens betydning for livsmestring og hvilke resiliensfaktorer som kan bidra til dette. Dette innebærer at jeg i noen grad kommer til å snakke om resiliens og livsmestring som to sider av samme sak.

Innledningsvis ønsker jeg å si litt om konteksten i skolen og i den sammenheng vil jeg begynne med å presentere hva opplæringsloven sier. I Opplæringsloven (1998) § 1-1 heter det at: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.» Skolen har dermed et ansvar for å gi elever kunnskaper om ikke bare fag, men også å mestre livene sine for øvrig. Skolen har derfor et lovpålagt ansvar for å sikre at alle elevene opplever skolen som en trygg arena.

2.1 Omsorgssvikt

Kari Killén (2009 s. 29) henviser til Kempe (1979) som forstår begrepet omsorgssvikt som “[...] at foreldre, eller de som har omsorgen for barnet, utsetter det for psykiske og/eller fysiske overgrep eller forsømmer det så alvorlig at barnets fysiske og/eller psykiske helse og utvikling er i fare” (Killén, 2009, s. 14). Hun forstår det som at begrepet egentlig handler “om en dimensjon fra en risikosituasjon til alvorlig omsorgssvikt” (Killén, 2009, s. 14).

Utdanningsdirektoratets (2019) deler sårbarhetsbegrepet i ulike faktorer, der ett av disse er knyttet til familien. For eksempel om barnet er utsatt for omsorgssvikt vil det være én av flere sårbarhetsfaktorer.

2.1.1 Risiko

Gjørund & Huseby (2000, s. 40) beskriver barn i svært vanskelige livssituasjoner når de snakker om risikobarn. De legger til at det finnes forskjellige forhold knyttet til familien som kan være belastende for barnet. Å sette merkelapper på en elev skal man imidlertid være

forsiktig med da det kan føre til forventninger om at noe galt kan skje. I følge Olsen og Traavik (2010, s. 36) innebærer risiko «alvorlige trusler mot tilpasning og utvikling. Slike alvorlige trusler kan være forhold knyttet til barnet selv, til familien og til nettverk og samfunn for øvrig.» Dette innebærer at risikoen for å utvikle psykiske helseproblemer enten kan ligge hos barnet selv, eller omgivelsene (Olsen & Traavik, 2010, s. 36).

I de neste avsnittene skal jeg bevege meg inn på teori rundt relasjoner og lærerstil. I den anledningen skal jeg i første omgang gi en kort definisjon på begrepet relasjoner. Jeg vil også trekke inn teori om hva positive relasjoner innebærer og betyr for barn som er sårbare.

2.2 Relasjoner

Bronfenbrenner (referert i Olsen & Traavik, 2010, s. 142) definerer en relasjon som «et gjensidig forhold til et annet menneske». Det er snakk om en asymmetrisk relasjon fordi i samspillet mellom voksen og barn er det voksenpersonen som har ansvaret for relasjonens kvalitet (Juul & Jensen, 2002, s. 123).

2.2.1 Positiv relasjon

Det viktig at lærere har kompetanse i å vedlikeholde og etablere *positive relasjoner* til elevene sine (Drugli & Nordahl, 2013, s. 70). Brandtzæg et al., (2018, s. 26) hevder at det er vanskelig å definere hva gode relasjoner innebærer, men det er tydelig at det er viktig for alle elever, og særlig for de som strever av ulike grunner. positive relasjoner henger ofte sammen med at voksne er villige til å støtte elevene sine både faglig og sosialt, og ikke minst vise interesse for den enkelte og deres situasjon. «Positive relasjoner innebærer høy grad av nærhet, åpenhet, omsorg, involvering, støtte og respekt mellom partene og fører generelt til skoletrivsel» (Drugli & Nordahl, 2013, s. 71). Nordahl (2005, s. 115) hevder i sin artikkel om *skolens møte med utsatte barn og unge* at etableringer av gode relasjoner i skolen vil være avhengig av at læreren *ser* eleven. Eksempler på dette kan være «øyekontakt, humor, et klapp på skulderen, og ikke minst personlige kommentarer til hendelser eller situasjoner som er viktige for barn.» Dette innebærer at læreren må være i stand til å se og forstå hva som interesserer dagens barn og unge. Det ser ut til at det viktigste for barn er relasjoner med jevnaldrende (Rønes referert i Nordahl, 2005, s. 115). Dersom læreren viser interesse for disse jevnalderrelasjonene og er oppmerksom på dem, kan læreren bli en signifikant voksen for de gjeldende barna (Nordahl, 2005, s. 115).

2.2.2 Lærerstil

Utviklingspsykologen Diane Baumrind publiserte for noen tiår tilbake forskning om hvordan ulike oppdragelsesstiler hos foreldre påvirker barnas psykologiske og skolefaglige utvikling (Baumrind referert i Nordahl, 2013, s. 119). De autoritative foreldrene var de som gav barna varm omsorg og oppmerksomhet, men samtidig stilte krav. Disse barna viste høy indre motivasjon og best prestasjoner på skolen. Slik lærerstil er ideelt for lærere fordi det er preget av at læreren er i stand til å se og anerkjenne barnet, og samtidig undervise og veilede det. Slik lærerstil påvirker også barnas motivasjon, læring og trivsel i skolen (Nordahl, 2013, s. 120).

2.3 Resiliens

Jeg skal nå presentere teori og forskning rundt resiliens. Jeg har valgt å ta med dette i teorikapittelet da jeg mener dette er særdeles relevant og tett knyttet til hva positive relasjoner har å si for sårbare elever. Jeg kommer først til å gi en dypere forståelse for begreper. Deretter vil jeg trekke inn teori om resiliensfaktorer. De faktorene jeg har valgt å legge vekt på i denne studien er mestring og følelsesregulering, samt tilknytning til en signifikant voksenperson.

2.3.1 Hva er resiliens?

En av de fremste resiliensforskerne Michael Rutter understreker at resiliens dreier seg om prosesser. «Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barnet har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer og avvik» (Rutter referert i Olsen & Traavik, 2010, s. 27). Det vil si at barnet har hatt en positiv utvikling selv om barnet har vært utsatt for risiko. Slik risiko kan for eksempel ha vært omsorgssvikt. Risiko er derfor en forutsetning for resiliens (Olsen & Traavik, 2010, s. 27). Resiliens handler altså om at man «beholder psykisk styrke til tross for stress og påkjenninger» (Skre, 2018). Nordahl (2005, s. 108) anvender begrepet «løvetannbarn». Dette er barn som har klart seg bra i livet til tross for risiko for å ha lidd psykisk overbelast. Hvorfor barnet har hatt en resilient utvikling er påvirket av hvilken grad og på hvilke områder barnet er sårbart samt hvilke resiliente faktorer som finnes i og omkring barnet (Olsen & Traavik, 2010, s. 28)

2.3.2 Resiliensfaktorer

Resiliensfaktorer kan forsås som ulike *beskyttelsesfaktorer* som kan bidra til å gi vellykkede håndtering av tidlig risiko (Olsen & Traavik, 2010, s. 34). Thuen og Aarø referert i Olsen og Traavik (2010, s. 48) hevder at det er tre resiliente faktorer hos barn som peker seg spesielt ut, disse er individuelle egenskaper hos barnet, trygg tilknytning til minst én voksenperson og sosial støtte fra andre barn og voksne. Olsen og Traavik (2010, s. 48) legger til at en varm og støttende relasjon til en signifikant voksen kanskje er den viktigste resiliente faktoren. På bakgrunn av dette er det altså snakk om to forhold: Individuelle forhold og trygge tilknytninger og gode relasjoner (Olsen & Traavik, 2010, s. 48 – 67).

I de neste avsnittene skal jeg snakke om individuelle faktorer og tilknytning til en viktig voksenperson. Under individuelle faktorer finnes det flere viktige forhold, men jeg har her valgt å fokusere på mestring og følelsesregulering da dette er mest relevant for min studie.

2.3.2.1 Individuelle faktorer

Mestring er et begrep som innebærer hvordan en person håndterer oppgaver og utfordringer. Selv om mestring er en av flere viktige resiliensfaktorer, er begrepet i større grad knyttet til det å ha ferdigheter og kunnskaper om for eksempel å mestre matematikkoppgaver og å være god i en idrett (Olsen & Traavik, 2010, s. 28). Begrepet har også ulike betydninger «[...] avhengig av teoretisk utgangspunkt og tematisk område.» (Svartdal, 2018). Et eksempel på dette er at mestring ofte knyttes til det å stå imot utfordringer og kriser, altså resiliens (Svartdal, 2018). For elever som strever av ulike grunner blir det særlig viktig å hjelpe de til å både mestre skolefag og livet for øvrig. De må altså lære «problemløsende ferdigheter slik at de selv kan klare å takle vanskelige situasjoner i livet» (Olsen & Traavik, 2010, s. 142).

I følge Bandura (2012) vil tidligere erfaringer med å mestre være den viktigste kilden til å forvente mestring. Ved å gi eleven positive erfaringer i skolen kan eleven bli bedre i stand til å møte motgang senere i livet (Olsen & Traavik, 2010, s. 142). Elever som opplever utrygge hjemmeforhold eller omsorgssvikt kan oppleve å bli et offer i eget liv, med *lært hjelpeløshet* som konsekvens (Olsen & Traavik, 2010, s. 142). Jo flere mestringserfaringer eleven opplever i skolen, desto mer øker forventningen om å mestre (Bandura, 2012). Olsen & Traavik (2010, s. 143) legger til at en måte å gjøre dette på er å hjelpe eleven til å fokusere positivt, og at læreren bør lete etter de positive unntakene, altså det som gir eleven glede. Denne tankegangen gjenspeiler seg i et optimistisk menneskesyn der troen på at mennesket

har kraft og vilje til å ivareta og *spille hovedrollen i sitt eget liv* (Olsen & Traavik, 2010, s. 142). Olsen & Traavik (2010, s. 31) viser til begrepet *bestyrkning*. Gjennom bestyrkning kan eleven få økt makt over seg selv og kontroll over egen livssituasjon. De beskriver at det innebærer at lærere blant annet i opplærings situasjoner arbeider for å styrke elevens sterke sider, mestringsopplevelser og legger mindre vekt på begrensninger som ofte kan dominere i livene til elever som er utsatt for omsorgssvikt.

Under individuelle faktorer vil jeg også nevne følelsesregulering som en resiliensfaktor.

Brandtzæg et al. (2018 s. 22) beskriver at barnet lærer å regulere egne følelser ved å gjøre seg erfaringer gjennom trygge relasjoner til voksne. De referer til forskning som sier at denne utviklingen skjer kontinuerlig, og gjennom samhandling med voksne. Når et barn opplever trygge relasjoner, gjør det seg erfaringer som det kan ta med seg videre i livet. De barna som får hjelp til å regulere følelsene sine vil også oppleve at de innehar en verdi. Når barna opplever at de blir tatt på alvor, lærer de å søke hjelp når det trengs, og de får erfaringer med å snakke om vonde følelser (Brandtzæg et al., 2018, s. 22)

2.3.2.2 Trygg tilknytning til en signifikant voksenperson

Tilknytning betyr å ha etablert et følelsesmessig bånd til en annen person. Forskning viser til at andre voksne som er masse sammen med barna også kan bli viktige tilknytningspersoner (Howes & Ritchie referert i Brandtzæg et al., 2016, s. 26). Dette kan skje blant annet mellom lærer og elev fordi læreren er en stor del av elevens hverdag. Dette er en prosess som krever at læreren får tilbrakt nok tid med eleven. Jo mindre tid læreren får brukt på dette arbeidet, desto vanskeligere kan det bli (Bergin & Bergin, 2009, referert i Brandtzæg et al., 2016, s. 27). Nordahl (2005, s. 108) forteller i sin artikkel om elever som har klart seg bra i livet til tross for en vanskelig oppvekst. Det er relativt mange av disse elevene som mener at det har vært møtet med en lærer, og erfaringer i skolen som har hjulpet og støttet med gjennom livet. Det var ingen lærer som overtok foreldrerollen, men det var en lærer de fikk et nært forhold til, som respekterte og støttet dem og som gav dem mulighet for mestring og tro på egne evner (Nordahl, 2005, s. 108).

3.0 METODE

Innledningsvis vil jeg gi en kort redegjørelse av samfunnsvitenskapelig metode. For å svare på problemstillingen min -*Hvilke refleksjoner gjør lærere seg om relasjonens betydning for elever utsatt for omsorgssvikt?* - har jeg valgt å ta i bruk kvalitative intervjuer. Grunnen til dette var fordi jeg ønsket detaljerte beskrivelser og personlige refleksjoner fra informantene til mitt prosjekt. I de kommende avsnittene vil jeg gjøre rede for mine metodiske valg, samt beskrive de etiske hensynene jeg har måtte ta stilling til ved arbeid med denne studien.

3.1 Samfunnsvitenskapelig metode

Metode er redskapet vårt i møte med et tema eller emne vi ønsker å undersøke (Dalland, 2012, s. 112). Det er vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode. I kvalitative metoder benyttes det ofte et mindre antall informanter der man velger å gå dypere i det man skal undersøke. Mens ved kvantitative metoder benytter man mange informanter, og innhenter relativt lite informasjon fra hver informant og dermed gjøres det mulig å «tallfeste» ett eller flere fenomener (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

«De kvalitative metodene tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle» (Dalland, 2012, s. 112). Ved å bruke denne metoden er man ute etter å få frem betydningen av erfaringer som informantene sitter med. Kvale & Brinkmann (2017, s. 20) ønsker å fremheve informanten som *subjektet*, altså «[...] en person som er delaktig i det kvalitative forskningsintervju gjennom å skape mening og forståelse om et bestemt emne». Det verdifulle i dette er samtalen mellom informant og intervjuer. Den kan gi tydelige beskrivelser av personers livsverden, og ved kvalitative metoder gir jeg informanten muligheten til å gi detaljerte beskrivelser (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 77). Dermed kan informanten skape mening og forståelse om temaet, som kan gi gode og reflekterende svar på min problemstilling.

Grunnen til at jeg valgte kvalitative intervjuer for å innhente data, er nettopp fordi jeg ønsket å fange opp disse verdifulle erfaringene og refleksjonene fra informantene som kan bidra til å øke kunnskapen om dette temaet. Det kan på mange måter være utfordrende å tallfeste

lærerens erfaringer i lys av problemstillingen min, derfor ble det et naturlig valg for meg å benytte denne metoden.

3.3 Informanter

Siden jeg skulle basere forskningen på informasjon fra informantene og deres erfaringer og refleksjoner, var det viktig for meg at utvelgelsen ikke ble tilfeldig. Jeg gjennomførte derfor en «strategisk utvelgelse». Dette er personer jeg mener har bestemte kunnskaper eller erfaringer om et gitt tema (Dalland, 2012, s. 163). Derfor gikk jeg aktivt inn for å finne lærere på barneskolen, som hadde erfaringer med elever utsatt for omsorgssvikt. Disse lærerne fikk i forkant en mulighet til å lese gjennom formålet med prosjektet før de kunne svare på om de var villige og var egnet til å delta i prosjektet mitt.

Jeg begrenset utvalget av informanter til fire lærere. Informantene består av en lærer på 4. trinn og en på 3. trinn fra samme kommune og skole og begge har til dags dato stilling som kontaktlærer. Den tredje informanten er fra en annen kommune på Vestlandet som har mange års erfaringer som kontaktlærer, men som til dags dato har en annen stilling i grunnskolen. Den siste informanten er lærer på 3. trinn og jobber på en skole i Oslo kommune. På bakgrunn av anonymiseringskriteriene, valgte jeg å bruke initialene “i1”, “i2”, “i3” og “i4” (informant 1, informant 2, informant 3 og informant 4). Siden formålet med oppgaven var å innhente informasjon om erfaringer og refleksjoner fra informantene, vurderte jeg det dit hen at fire informanter ville være nok til å kunne gi meg et tilfredsstillende svar på problemstillingen.

3.4 Intervjuguide og gjennomføring

Ved utarbeidelsen av intervjuguiden (se vedlegg 3) tok jeg mest utgangspunkt i teori og forskning jeg hadde funnet om lærer-elev-relasjonen og dets betydning for elever som er utsatt for omsorgssvikt. Dette arbeidet var tidkrevende da jeg ønsket å stille spørsmål som kunne gi meg svar på problemstillingen på en tilstrekkelig måte. I forkant satte jeg meg inn i teori om kvalitativ metode, og lot meg inspirere av Thagaard (2018, s. 91) og Christoffersen & Johannessen (2012, s. 80) da jeg skulle planlegge og gjennomføre intervjuene. Intervjuguiden delte jeg inn i to deler, der første del tok for seg relasjonsarbeid, og den andre delen tok for seg læreres refleksjoner rundt elever utsatt for omsorgssvikt. jeg startet å spørre om relasjonsarbeid der jeg trakk inn noen spørsmål om hvordan den gode relasjonen kunne gi

bedre innsikt i elevens hjemmesituasjon. Deretter valgte jeg å gå videre inn på temaet omsorgssvikt, og hva slags betydning relasjonen har for disse elevene. Jeg valgte å bygge det opp slik for å være sikker på at jeg fikk dekket alle deler av min problemstilling.

De fire informantene fikk et *semistrukerert* eller *delvis strukturerert* intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Jeg benyttet meg av intervjuguiden jeg hadde utformet, men tillot meg å variere på rekkefølgen. På denne måten kunne jeg legge til utdypende spørsmål som ikke var planlagt på forhånd. Slik opplevdes ikke intervjusituasjonen så formell, og det ble lettere å etablere en gjensidig dialog med informanten. Jeg ønsket så utfyllende svar som mulig, derfor var jeg opptatt av å stille åpne spørsmål slik at informanten fikk rom til å gi meg gode og drøftende svar.

To av intervjuene foregikk på deres arbeidsplass. Christoffersen & Johannessen (2012, s. 82) belyser at dersom intervjuet foregår på informantens arbeidsplass, kan det fort avbrytes av mennesker eller telefoner. Dette valgte jeg å være oppmerksom på underveis. Intervjuet med *i3* ble gjennomført på en kafe på et hotell der det var riktignok få forstyrrelsesmomenter til tross for valg av sted. Det siste intervjuet ble gjennomført over Facetime over telefon. I forkant av dette intervjuet var jeg klar over at det kunne skje tekniske forstyrrelser, noe som kunne påvirke validiteten vil også legge til at hvert intervju varte i ca. 30 - 40 minutter hver og ble tatt opp med lydbånd, slik at jeg fikk med meg alle detaljer av intervjuet og kunne ha fullt fokus på samtalen mellom meg og informanten. transkriberingen ble gjort kort tid etter at intervjuet fant sted. Som en liten oppsummering ønsker jeg å påpeke at det er viktig å være klar over at kvaliteten på intervjuene kan ha vært av ulik karakter. Allikevel tenker jeg at på bakgrunn av valg av sted, varighet og antall intervjuer har informantene gitt meg gode og verdifulle refleksjoner.

3.5 Transkribering og dataanalyse

Da transkriberingen av intervjuene var gjennomført, satt jeg igjen et relativt stort datamateriale. For å sortere disse valgte jeg å benytte meg av fenomenologisk metode ved analysen. Dette var en svært tidkrevende prosess, men som også var svært verdifull og som jeg ikke kunne vært foruten. Christoffersen & Johannessen (2012, s. 99) belyser at fenomenologi er et begrep man bruker om det å forstå verden gjennom mennesker. Og det er

nettopp dette denne prosessen handler om, å forstå og tolke den dype meningen bak informantenes utsagn (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100).

I henhold til problemstillingen min, ønsket jeg å trekke ut de viktigste refleksjonene informantene hadde gjort seg, dermed sorterte jeg funnene i ulike kategorier. Jeg valgte å gjøre det på denne måten fordi jeg syntes det var en enkelt og systematisk måte å håndtere dataene på. I dette arbeidet så jeg ulike utsagn, tendenser og refleksjoner som gikk igjen i flere av intervjuene, noe jeg da også så på som felles forståelser. Ved dette arbeidet landet jeg på følgende kategorieer: **1) Den gode lærer-elev-relasjonen 2) utfordringer knyttet til relasjoner med sårbare elever, og 3) Lærer – elev – relasjonens betydning for resilient utvikling.** Jeg valgte å benytte meg av disse kategoriene fordi jeg mener de belyser problemstillingen på en tilfredsstillende måte.

3.6 Etikk

I undersøkelsen har jeg foretatt ulike etiske overveielser. Dette er fordi temaet omhandler sårbare mennesker, og elever som er i en vanskelig livssituasjon. Selv om det for meg hadde vært svært interessant å snakke med eleven selv, og da i dette tilfellet tidligere elever, vurderte det dit hen at det å sette i gang med et slik prosjekt ville blitt etisk utfordrende. Derfor valgte jeg å intervju fagpersoner som har et indirekte forhold til temaet.

I forkant av undersøkelsen var det viktig for meg at informantene kunne føle tillit til meg som forsker. Jeg ville vise min takknemlighet for at de viet sin tid til å delta i prosjektet mitt. Derfor var det viktig for meg å stille forberedt til intervjuet. “[...] Det betyr at menneskene det gjelder, opplever at de blir skikkelig ivaretatt når de bidrar til vår forskning eller vårt studentarbeid.” (Dalland, 2012, s. 96). I slike situasjoner er det viktig å ivareta de opplysningene informantene gir. I Personopplysningsloven (2018, § 1) fremgår det at den enkeltes personopplysninger skal beskyttes og vernes. Personopplysninger er opplysninger som enten direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson. Dette er opplysninger som for eksempel bilder, opptak eller video (Dalland, 2012, s. 101). I denne undersøkelsen benyttet jeg indirekte personidentifiserende opplysninger. Navn, personnummer eller personentydige kjennetegn var derfor ikke av interesse. Personene som deltok i undersøkelsen ble helt anonymisert og det vil på ingen måte være mulig å identifisere informantene.

I følge datatilsynet (2018) regnes all informasjon som samles inn ved hjelp av lydopptaker som identifiserende informasjon. Derfor sendte jeg inn en søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) som skulle vurdere om prosjektet mitt overholdte de forskningsetiske retningslinjene. 05.03.19 ble prosjektet vurdert til godkjent (vedlegg 4). I godkjennelsen har jeg streket over daværende prosjektittel da jeg har endret på studiens forskningsspørsmål underveis.

Kort tid etter godkjennelsen kontaktet jeg aktuelle informanter. De informantene som viste sin interesse fikk tilsendt et informasjonsskriv (vedlegg 1) og et samtykkeskjema (vedlegg 2). I informasjonsskrivet ble informantene gjort kjent med bakgrunn og formål med undersøkelsen. De ble også gjort kjent med hva det innebar å delta i undersøkelsen, og kravene knyttet til anonymitet og konfidensialitet. De kunne når som helst trekke tilbake sin deltakelse både før, under og etter intervjuet uten å måtte oppgi noen grunn. All data ble oppbevart på min private og passordbeskyttet datamaskin.

3.7 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelige dataene er, mens validitet handler om gyldigheten til dataene, altså hvorvidt studiet undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 137). Kvale og Brinkmann (2017, s. 197) belyser flere innvendinger mot kvaliteten på intervjuforskning. En av disse er blant annet at intervjuresultatene kan være påvirket av ledende spørsmål og dermed kan påvirke reliabiliteten. Dette er noe jeg var oppmerksom på ved utarbeidelsen av intervjuguiden. Jeg ønsket å sørge for at ingen misforståelser skulle oppstå. På denne måten kunne en god dialog mellom meg og informant sikre validiteten, altså at eventuelle misforståelser kunne oppklares underveis. Transkriberingen kan også ha en påvirkningskraft på hvordan utsagnene oppfattes. Dersom opptaket ikke transkriberes så nøyaktig som mulig kan det lett oppstå feiltolkninger av svarene (Kvale & Brinkmann 2017, s. 211). Også forstyrrelser under opptaket kan føre til at man oppfatter feil eller hører feil (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 82). For å sikre reliabiliteten valgte jeg blant annet å legge lydopptakeren på en bok, slik at det ikke oppsto støy i opptaket. Under Facetime-intervjuet var det viktig for meg at ingen tekniske forstyrrelser skulle skje, derfor sikret jeg dette ved å ta et prøveopptak i forkant.

Undersøkelsen inneholder flere feilkilder som jeg mener er viktig å belyse. På grunn av metoden kan ikke resultatene mine generaliseres. Jeg kan heller ikke garantere at informantene mine ikke har blitt påvirket av mine spørsmål. En annen viktig feilkilde er at informant 3 til dags dato ikke jobber som kontaktlærer og at det er en stund siden informanten har gjort seg erfaringer i klasseromssituasjonen. Selv om jeg på ingen måte kan konkludere med noe mener jeg likevel at jeg har fått et godt innblikk i lærernes erfaringer og som kan gi meg gode refleksjoner til forskningsspørsmålet.

4.0 RESULTATER OG ANALYSE

I dette kapittelet vil jeg løfte frem de mest interessante funnene. Disse funnene har jeg sortert i følgende tre hovedkategorier. **1) Den gode lærer-elev-relasjonen 2) utfordringer knyttet til relasjoner med sårbare elever og 3) Lærer – elev – relasjonens betydning for resilient utvikling**

Jeg skal nå presentere interessante sitater fra informantene og analysere disse i hver kategori før jeg skal diskutere og drøfte disse i diskusjonskapittelet. Jeg har først og fremst valgt å legge vekt på hva informantene mener er viktig i relasjonsarbeidet med elever utsatt for omsorgssvikt. I den sammenheng har jeg valgt å ikke belyse lærerens forståelse for begrepet omsorgssvikt da jeg mener det er irrelevant for oppgaven.

I første omgang ønsker jeg å belyse et viktig funn som jeg vil trekke frem her fordi jeg mener det beskriver mye av det denne studien handler om.

***I3:** For noen år siden, så fikk jeg plutselig en messengermelding en sen natt, og da var det en elev som jeg hadde hatt for mange år siden, der familien hans plutselig hadde forsvunnet. Og det husker jeg liksom at jeg var bekymret for. Men nå gikk det kjempefint med han, meldte tilbake hvordan det hadde vært på skolen [...]*

Da jeg spurte om hvordan lærerne hadde håndtert denne situasjonen den gang, svarte informanten følgende:

***I3:** Jeg tror at vi har jobbet med det du snakker om, dette med relasjoner. At vi har visst liksom når han har vært sint eller lei seg eller noe sånt. Og da var det alltid noen som brydde seg om han, siden vi visste hva han gikk gjennom. Dette var en gutt som aldri var vekke fra skolen, for da var han på en måte på en trygg arena.*

4.1 Den gode lærer-elev-relasjonen

Det jeg innledningsvis vil nevne her er at alle informantene så på relasjoner mellom lærer og elev som *grunnmuren* i pedagogisk virksomhet. I intervjuene snakket samtlige av informantene en god del om hva de anså som en *god* relasjon mellom lærer og elev. Flere av informantene viste til *fortrolighet*, *trygghet* og *tillit* som sentrale elementer i den gode relasjonen. De hevdet også at en viktig del av å etablere en god relasjon innebar å lære den enkelte elev å kjenne, spesielt for de som strever av ulike grunner. Informant 1 beskrev den gode lærer-elev-relasjonen på følgende måte:

II: En god lærer-elev-relasjon opplever jeg når eleven har fortrolighet og føler at de kan si det som ligger de på hjertet. [...]

Her viser informanten til begrepet fortrolighet, som i seg selv betyr å være tillitsfull og åpen med andre. Informanten peker på elever som har fortrolighet til læreren og som ofte er åpne og ærlige. Dette kan føre til en tillitsfull relasjon dem imellom. Hvis eleven har noe på hjertet, kan han/hun - på grunn av den gode relasjonen – åpne seg for læreren. Flere av informantene reflekterte også rundt viktigheten av god kommunikasjon og å kunne se hele eleven. Informant 4 beskrev den gode lærer-elev-relasjonen slik:

I4: Jeg syntes jo det er viktig at man kjenner elevene sine da, at man har kunnskap om hva det er de driver med på fritida, at vi viser interesse for hva de bryr seg om, det er jo sånn man skaper en relasjon. Jeg tenker at hvis jeg skal forvente å få respekt for de, og forvente at de skal høre på meg så må jeg ha vist at jeg bryr meg om de på en annen måte enn kun faglig og kun på skolen [...]

I dette sitatet trekker informanten frem det å vise både faglig og emosjonell støtte til eleven som en viktig del av å skape en god relasjon. Informanten hevder at det er viktig å verdsette det som er viktig for eleven og at det er slik man skaper en god relasjon. Læreren må vise at han/hun bryr seg om eleven for å kunne forvente å få gjensidig respekt.

I det neste delkapittelet skal jeg presentere noen funn rundt *utfordringer* i det å danne relasjoner til barn som er utsatt for omsorgssvikt. Jeg oppdaget at samtlige av informantene reflekterte rundt dette og jeg ser derfor dette som viktige funn.

4.2 utfordringer knyttet til relasjoner med sårbare elever

Da det ble snakk om å etablere positive relasjoner med sårbare elever, var store klasser et moment som gikk igjen som en utfordring. Jeg ønsker å legge til at informantene snakket spesielt om relasjoner til de sårbare barna, men at det også er viktig å være klar over at man som lærer er pliktig til å skape en positiv relasjon til alle elevene. Dermed så informantene på store klasser og mange elever som et «hinder» for optimal relasjonsbygging med *alle* elevene. I tillegg var *tid* et aspekt som informantene anslo som utfordrende. Derfor vil jeg nå presentere de mest interessante funnene rundt disse aspektene.

I intervjuet med informant 4 ble det snakk om lærere som betydningsfulle voksne for de sårbare barna. Informanten pekte på viktigheten av at sårbare elever har én voksen å tiltro seg til, og legger til:

I4: Men jeg kan jo ikke være den for alle mine tjuette elever, det skjer jo ikke, men at det er én voksen, eller noen eleven kan gå til når det er noe, det tror jeg er veldig viktig for sånne elever [...]

Når informanten refererer i dette sitatet til «sånne elever», er det snakk om elever som er sårbare fordi de er utsatt for omsorgssvikt. Det informanten implisitt forteller er at med store klasser blir det utfordrende og problematisk å være en betydningsfull voksen for alle elevene. Derfor kan lite lærerdekning i denne sammenhengen være vanskelig for mange lærere. Lite lærerdekning var i tillegg en refleksjon som flere av informantene delte. En annen informant presiserte samme tanke på følgende måte:

II: Det er klart at nå med store klasser så blir det vanskeligere og vanskeligere å få den følelsen av at her kjenner vi alle [...]. Å se og høre alle hver dag er målet, men det kan bli veldig utfordrende.

Her snakker informanten om relasjoner med elevene generelt, og at det i denne sammenhengen blir mer utfordrende å etablere og opprettholde positive relasjoner. Videre i intervjuet reflekterte informanten rundt at relasjoner er viktig for alle elevene og at ingen kan utelukkes, men at de elevene som er sårbare trenger å bli sett og hørt litt ekstra. I et slikt

mangfoldig klasserom der alle trenger å bli sett og hørt kan det derfor bli utfordrende å skape en god relasjon til den eleven som så sår trenger det. Jeg fikk et inntrykk av at dette var en tanke som samtlige av informantene delte.

Et annet aspekt var problematikken rundt *tid*. Da det ble snakk om hva læreren gjør for å etablere positive relasjoner til elever utsatt for omsorgssvikt, uttrykte en av informantene utfordringer rundt dette aspektet på følgende måte:

II: Ja, for det er det mest tidkrevende og det vanskeligste å få til i praksis. Det er der vi lærere føler at vi ikke får nok tid.

Videre i intervjuet ble det fortalt viktigheten av å klare å se hele eleven, noe som krever relasjonskompetanse, og informanten uttrykte dermed utfordringene knyttet til hvordan de kan kommunisere med den sårbare og om hvordan eleven har det både faglig og sosialt. Når informanten sier «vi lærere» kan det også tolkes som at dette er noe lærere generelt har en felles tanke om. I det neste sitatet beskriver informant 4 sin relasjon til en elev som er utsatt for omsorgssvikt:

I4: Det var jo en krevende relasjon, det var det, men likevel så følte jeg at han hadde tillit til meg, og at etter hvert som jeg ble kjent med han så følte jeg at han hørte etter da, og at han liksom kunne si ifra [...]

I dette sitatet uttrykker informanten et tidssprang fra der eleven ikke kjenner læreren så godt, til de lærer hverandre å kjenne. Informanten forteller om hvordan eleven etter hvert ble godt kjent med læreren, slik at eleven kunne være tillitsfull og åpen på grunn av lærerens forutsigbarhet. Ut fra det informanten forteller, tolker jeg det dit hen at informanten også anslår denne prosessen som tidkrevende, da det i tillegg var snakk om at læreren hadde jobbet med denne relasjonen over tid.

Frem til nå har jeg snakket om hva informantene anser som en god lærer-elev-relasjon. I tillegg har jeg presentert funn rundt utfordringen med store klasser for å skape gode relasjoner til sårbare elever og andre elever for øvrig. Jeg har også presentert informantenes refleksjoner rundt tidsproblematikken. Videre skal jeg presentere funn rundt hva lærerne gjør for å bidra til resilient utvikling for elever som er sårbare fordi de er utsatt for omsorgssvikt.

4.3 Lærer – elev – relasjonens betydning for resilient utvikling

Det var et fremtredende moment at det å være en støttende og omsorgsfull lærer er ideelt for å få frem elevens sterke sider både faglig og sosialt. Det var tydelig at informantene hadde tanker om at mennesker er forskjellige, og at det ikke er noe fasit på hvordan man er en perfekt lærer. Da det ble snakk om hva informanten gjør for å skape en god relasjon til alle elever, sa informant 2 følgende:

I2: *[...] også er jeg veldig sånn, stryker de på ryggen, armen, viser omsorg, ja. Sånn at jeg merker jo det at hvis de plutselig trekker seg vekk, så lurer jeg av og til på hva det er som gjør det.*

Her belyser informanten reaksjoner på kroppskontakt hos en elev, som tidligere har vært åpen for det. Ut ifra sitatet tolker jeg det dit hen at dette er en grunn til å kanskje vie mer oppmerksomhet og tid til eleven fordi det kan være en indikasjon på at noe ikke stemmer. En annen informant beskrev sin rolle i samhandling med en sårbar elev på følgende måte:

I4: *[...] den største tingen jeg gjorde var at jeg alltid hadde med knekkebrød og pålegg. Måtte passe på at han fikk mat på skolen, for de glemte jo alltid å sende med han mat.*

I dette sitatet forklarer informanten hva slags rolle læreren spilte for eleven. Denne situasjonen beskriver hva eleven mangler hjemmefra, og hvordan situasjonen blir løst for å ivareta elevens, ikke bare faglige, men også elevens basale behov på skolearenaen. Siden skolen kanskje er den arenaen der eleven har det best, hevder informanten videre i intervjuet at det blir ekstra viktig å ta vare på eleven på denne arenaen da det er her eleven kanskje har det aller best.

Da det ble snakk om hvordan læreren tilrettelegger den sosiale utviklingen til den sårbare eleven, ble mestringsfølelse nevnt som en viktig faktor. Informant 2 sier:

I2: *Den mestringsfølelsen er ekstremt viktig. Spesielt merker jeg det på de elevene som er litt innesluttete og forsiktige [...] når de opplever den så har det utrolig mye å si for den sosiale utviklingen.*

Informanten forklarer i dette sitatet hvor viktig det er for eleven å oppleve mestring, og sier at dette har utrolig mye å si for elevens sosiale utvikling. Når informanten refererer til sosial utvikling kan det tolkes som at eleven opplever positiv mestring på det sosiale, noe som kan gi eleven gode mestringserfaringer i samhandling med både voksne og jevnaldrende. En annen informant nevnte også viktigheten av å gi den sårbare eleven mestringsfølelse og mestringserfaringer i skolen, og at dette er en måte å etablere trygghet rundt eleven. I tillegg til og at man gir de sårbare elevene litt ekstra oppmerksomhet, kjærlighet og omsorg for å etablere gode relasjoner.

På et spørsmål om hvordan læreren ser på seg selv om en viktig tilknytningsperson tok informant 4 opp aspektet om hvor mye tid elevene bruker på skolen.

I4: De er jo på skolen 6 timer 5 dager i uken. Det er jo kanskje vi som ser de mest da, og de som jobber på SFO [...] da er det jo veldig viktig at man finner en voksen person som man kan knytte seg til og tiltro seg til, og som kanskje føler at bryr seg liksom [...]

Under intervjuet reflekterte informanten en del rundt hvor mye tid elevene faktisk tilbringer på skolen. Dette sitatet kan også knyttes til utfordringen med tidsaspektet som beskrevet tidligere. Informant 2 reflekterte også rundt akkurat dette ved samme spørsmål. Ut fra sitatet kan man tolke det slik at siden elevene er mye på skolen, vil læreren ha et stort ansvar for å sørge for at eleven har det bra. Læreren må også sørge for at eleven får følelsen av å ha en viktig voksen å tiltro seg til, som gir eleven oppmerksomhet og omsorg. Siden dette var noe informantene reflekterte rundt, er det ingen tvil om at dette også er noe informantene mener er viktig.

I forbindelse med relasjoner med elever utsatt for omsorgssvikt, tok informant 4 opp erfaringer med en elev og atferdens hans. På et spørsmål om spesifikke atferdsmønstre tok informanten opp *følelsesregulering* som et aspekt:

I4: [...] sinne, sånne urasjonelle reaksjoner på en måte. Ikke klare å mestre og regulere følelsene sine så godt, kanskje lite motivasjon og lite driv.

Jeg la merke til at flere av informantene også snakket om elevenes atferd dersom de ikke har det bra, og måter å håndtere disse på. Det kan tolkes slik at dersom eleven mangler trygge tilknytningserfaringer hjemmefra, kan det være eleven har vanskeligheter for å knytte seg til voksne og jevnaldrende for øvrig på skolearenaen. Å knytte seg til noen krever ferdigheter i å regulere følelser, noe denne eleven ser ut til å ha vanskeligheter med.

5.0 DISKUSJON

I dette kapittelet vil jeg i lys av min problemstilling - *Hvilke refleksjoner gjør lærere seg om relasjonens betydning for elever utsatt for omsorgssvikt?* - belyse mine empiriske funn og diskutere disse i lys av teorien fra teorikapittelet. I diskusjonen vil jeg legge vekt på konkrete refleksjoner om hva lærerne anser som viktig i relasjonsarbeidet for elever utsatt for omsorgssvikt. På bakgrunn av presentert teori og funn har jeg valgt å dele kapittelet inn i følgende hovedoverskrifter: **5.1 Den gode lærer-elev-relasjonen**, **5.2 Relasjoner knyttet til resiliensbegrepet** og **5.3 utfordringer i relasjonen til den sårbare eleven**.

5.1 Den gode lærer – elev – relasjonen

I lys av mine informanternes refleksjoner om hva en god lærer-elev-relasjon innebærer, vil jeg vise til teori om *positiv relasjon*. Drugli og Nordahl (2013, s. 71) presiserer at en god relasjon mellom lærer og elev er preget av støtte, nærhet, omsorg, involvering og respekt. Jeg ser at det i høy grad korresponderer med refleksjonene informantene mine har gjort seg. Nordahl (2005, s. 116) sier i sin artikkel at voksne bør vise interesse for symboler og verdier som elevene verdsetter. Dette belyser et funn der informanten legger vekt på å vise interesse for hva eleven bryr seg om og vise respekt som en del av å bygge en god relasjon til eleven. Lærere som setter seg inn i elevens interesser vil i tillegg få en økt forståelse for eleven, som også er en svært viktig del i å få et godt innblikk i elevens. Når elevene føler seg sett og anerkjent av læreren vil den gode relasjonen også være en beskyttende faktor i deres oppvekst (Nordahl, 2005, s. 116). Informant 4 belyste i intervjuet at det er viktig å vise at man bryr seg om eleven på en annen måte enn kun faglig. Dermed kan dette bidra til å skape støttende relasjoner til elevene og på bakgrunn av dette ser jeg likhetstrekk i informantens refleksjoner i lys av presentert teori.

5.1.1 Lærernes betydning for gode relasjoner

Å bidra til å skape gode relasjoner handler for det første om hvordan læreren velger å møte elevene sine. En autoritativ lederstil er den mest ideelle da en slik stil er preget av at læreren viser omsorg og gir eleven oppmerksomhet (Baumrind referert i Nordahl, 2013, s. 119). Det virket som flere av informantene forsøkte å vise omsorg til elevene sine, og det samsvarer med teorien om å være en god leder i klasserommet. Forskningen viste til at denne typen lederstil påvirket barnas psykologiske og skolefaglige utvikling i positiv retning. Sårbare elever vil i tillegg ha et sterkt behov for å få hjelp til å mestre skolefagene og livet for øvrig

(Olsen & Traavik, 2010, s. 142). I henhold til presentert teori viser informantene likhetstrekk til denne type lederstil, noe som kan bidra til å gi de sårbare elevene økt livsmestring.

5.2 Relasjoner knyttet til resiliensbegrepet

I dette delkapittelet skal jeg vise til teori om resiliens og knytte de opp mot presentert funn. Jeg kommer til å legge vekt på informantenes refleksjoner om relasjonens betydning for barn som er sårbare og barn i risiko. I tillegg vil jeg diskutere teori om følelsesregulering, mestring og tilknytning i relasjonsarbeidet.

5.2.1 Relasjonens betydning for risikobarn

Et interessant funn jeg ønsker å diskutere er det innledende sitatet fra informant 3 som handlet om at læreren mottok en melding fra en tidligere elev flere år etter at læreren hadde hatt denne eleven på skolen. Denne eleven hadde opplevd at begge foreldrene plutselig forsvant. I henhold til dette funnet vil jeg først vise til Gjøsund og Husby's (2000, s. 40) teori om *risikobarn*. De hevder at når barn er i risiko er de gjerne i en svært vanskelig livssituasjon. Når et barn opplever å bli forlatt av sine nærmeste vil dette være svært belastende og vanskelig for barnet. Lærere bør ha forståelse og kunnskaper om at enkelte situasjoner kan være belastende for barn. Jeg vil også i denne sammenhengen vise til teori om resiliens. I følge Olsen og Traavik (2010, s. 27) er risiko en forutsetning for resiliens. De understreker også at resiliens dreier seg om prosesser eleven må gjennom for å kunne klare seg bra senere i livet. Derfor kan det tenkes at det her dreier seg om barnets personlighet, og barnets måte å tilpasse seg omgivelsene på, både på skolen og utenfor skolen. Hvilke resiliensfaktorer barnet kan ha blitt eksponert for er også i denne situasjonen særlig viktig å påpeke. Thuen og Aarø referert i Olsen og Traavik (2010, s. 48) peker på tilknytning til en voksenperson som en viktig resiliensfaktor. Informanten belyste hvordan lærerne hadde jobbet med å bygge gode relasjoner til eleven og at eleven i tillegg var lite vekke fra skolen. Nordahl (2005, s. 108) har brukt begrepet «løvetannbarn» på barn som har klart seg bra senere i livet til tross risiko for det motsatte. Det som er interessant her er interessant i dette er at de barna Nordahl (2005) refererte til, fortalte om lærere som støttende og viktige mennesker i deres liv. Kanskje eleven informanten fortalte om følte seg trygg på skolen på grunn av gode og trygge tilknytninger til viktige voksne? Dersom dette er tilfelle kan det ha bidratt til en god oppvekst for eleven selv om risikoen var til stede. Derfor mener jeg dette er et eksempel på et løvetannbarn slik Nordahl (2005) henviser til, eller et resilient barn slik Olsen og Traavik (2010) beskriver.

I de neste avsnittene skal jeg diskutere ulike *faktorer* som kan bidra til resilient utvikling hos elever som er sårbare på grunn av omsorgssvikt i hjemmet.

5.2.2 Mestringserfaringer som resiliensfaktor

I forbindelse med teori om resiliensfaktorer ser jeg sammenhenger i det teorien viser og informantenes refleksjoner. Informant 1 beskrev hvor viktig det er å gi eleven motivasjon og driv på skolen og samtlige av informantene nevnte begrepet mestring i flere ulike sammenhenger. Informant 2 hevdet at dersom eleven opplever mestringsfølelse, er dette viktig for den sosiale utviklingen. På bakgrunn av presentert teori, er det særlig viktig å hjelpe disse elevene til å mestre skolefag samt hjelpe de til å mestre livet for øvrig. På denne måten kan man gi elevene mestringserfaringer. Når elevene opplever mestring kan de bli bedre i stand til å møte motgang senere i livet (Olsen & Traavik, 2010, s. 142). Bandura (2012) hevder i sin forskning at tidligere mestringserfaringer er den viktigste kilden til å forvente mestring. Elever som er utsatt for omsorgssvikt vil ha et særlig behov for å oppleve mestring fordi det er stor sannsynlighet for at de mangler slike erfaringer hjemmefra. Dersom barnet ikke får nok mestringserfaringer kan det føre til at barnet får en følelse av å bli et offer i eget liv, som gjør at barnet ser på hindringer i livet som uløselige problemer i stedet for utfordringer (Olsen & Traavik, 2010, s. 142). I følge Opplæringsloven (1998) heter det også at skolen skal hjelpe elevene til å mestre sine liv. Derfor mener jeg dette i tillegg innebærer en lovpålagt plikt at lærere har slike kunnskaper og ferdigheter i relasjonsarbeidet.

5.2.3 Følelsesregulering som resiliensfaktor

En annen refleksjon jeg ønsker å drøfte er sitatet om *følelsesregulering* som informant 4 snakket om. Informanten tydeliggjorde i intervjuet dette å hjelpe eleven til å mestre sine følelser, og fortalte om en elev utsatt for omsorgssvikt som hadde vanskeligheter med dette. I teorien finner man mye om hva slags følelser sårbare barn kan oppleve. Blant annet kan barnet få følelsen av å bli et offer i eget liv med lært hjelpløshet som konsekvens (Olsen & Traavik, 2010, s. 142). Disse følelsene kan i mange tilfeller være grobunn for mange ulike atferder som kan være vanskelig å håndtere for lærere. Som Olsen og Traavik (2010, s. 31) beskriver, er det viktig at slike elever får hjelp til å få økt kontroll over eget liv og oppleve mestring. De kaller dette for bestyrkning. Brandtzæg et al. (2018 s. 22) presiserer at barnet kan lære seg å regulere sine følelser ved å erfare trygge relasjoner til voksne. Her ser man igjen hva positive relasjoner innebærer. Informanten fortalte i tillegg at man må tillate eleven

å snakke om følelser, selv om det kan være vanskelig. Derfor bør lærere ha kunnskaper om hvordan man kan hjelpe eleven til å snakke om de. De barna som kontinuerlig får hjelp til å regulere sine følelser og blir tatt på alvor vil til slutt erfare at de også har egenverdi. I henhold til teori mener jeg derfor at bestyrkning i tillegg kan være en viktig resiliensfaktor og kan tett knyttes til mestringserfaringer.

5.2.4 Tilknytning som resiliensfaktor

Informant 4 belyste i intervjuet av elevene på barnetrinnet tilbringer 5 dager i uken og ca. 6 timer hver dag. Dermed betyr dette at læreren er mye involvert i livet til elevene både det som skjer på skolen og det som foregår i deres hjem (Nordahl, 2005 s. 107). Dette var noe flere av informantene også anslo da det ble snakk om læreren som tilknytningsperson. I forskningen heter det at andre voksne som er masse sammen med barna kan bli svært viktige personer i deres liv (Howes & Ritchie referert i Brandtzæg et al., 2016, s. 26). Likevel var det ingen av informantene som direkte beskrev seg selv som en tilknytningsperson, men jeg mener at dette er noe som ligger implisitt i det å ha en god relasjon til eleven. Informant 4 beskrev blant annet hva som ble gjort for å ta vare på og støtte en elev som er utsatt for omsorgssvikt. Læreren passet på at eleven fikk mat på skolen, og passet på at eleven fikk gjort leksene sine. På den måten sørget læreren for at eleven blant annet slapp å føle seg flau over å ikke ha gjort leksene. Slike tiltak bidrar til å skape trygghet og tillitt, noe som også er en faktor i å gi eleven trygge relasjons- og tilknytningserfaringer. Olsen og Traavik (2010, s. 28) mener at dersom eleven mangler tilknytning til en viktig voksen, vil for eksempel dette kunne gi økt risiko for senere psykiske helseproblemer. Som tidligere nevnt er trygg tilknytning til en signifikant voksenperson en av de viktigste resiliensfaktorene, noe jeg mener eksempelet over underbygger.

I neste delkapittel skal jeg diskutere informantenes refleksjoner om utfordringer knyttet til å skape gode relasjoner med elever utsatt for omsorgssvikt, og andre elever for øvrig. Grunnen til at jeg ønsker å drøfte dette i et eget delkapittel er fordi dette var et aspekt samtlige av informantene la stor vekt på.

5.3 Utfordringer i relasjonen til den sårbare eleven

Først og fremst vil jeg ta for meg sitatet fra informant 4 der det i utgangspunkt var snakk om lærerens tanker om seg selv som en betydningsfull voksen for de sårbare elevene. Det som

kom fram var viktigheten av at «sånne elever» har én eller flere voksne de kan tiltro seg til. Informanten la til at klassen var av så stor størrelse at det ble en utfordring med å være den personen for alle elevene i klassen. Olsen og Traavik (2010, s. 122) hevder at læreren burde være en betydningsfull voksen for sine elever, og at en god klassestyrer vil gjøre elevene trygge i deres nærvær, så vel som i anders. Jeg fikk inntrykk av at dette var noe alle informantene hadde kunnskaper om, men at de også uttrykte den «vonde» siden av saken. Det er ingen enkel oppgave å skape et trygt klassemiljø preget av gode relasjoner. I en klasse finnes elever som bærer med seg mange ulike erfaringer av ulik karakter, og sårbare elever har ofte behov for tid sammen med de voksne for at de kan føle seg trygge (Olsen & Traavik, 2010, s. 122). En av informantene hevdet at å danne en positiv relasjon til sårbare elever er det mest tidkrevende og vanskeligste å få til i praksis. Det informant 1 viste til i sitatet kan i tillegg diskuteres opp mot andre mål i skolen fordi i pedagogisk virksomhet hører det til mange andre viktige oppgaver som krever deres tid og oppmerksomhet. Å utvikle trygge relasjoner til sårbare elever krever mye tid. Jo mindre tid man har sammen, desto vanskeligere kan det bli (Bergin & Bergin, 2009, referert i Brandtzæg, 2016). Jeg mener spørsmålet om store klasser og knapt med tid har en særdeles viktig sammenheng. Dette i lys av hva mine informanter har uttrykt som utfordrende med relasjonsarbeidet i deres klasserom. Når man allerede vet at trygge omgivelser og tilknytning til en viktigvoksenperson er så viktig for sårbare elevers resiliente utvikling, må skolen legge til rette for nettopp dette.

6.0 AVSLUTNING

I løpet av denne studien har jeg i lys av min problemstilling – *Hvilke refleksjoner gjør lærere seg om relasjonens betydning for elever utsatt for omsorgssvikt?* - fått ett innblikk i mine informanternes refleksjoner om temaet. I første omgang ønsker jeg igjen å påpeke at metoden på ingen måte er generaliserbar. Dette har jeg skrevet mer om i metodekapittelet. Jeg vil i tillegg nevne at mine funn ikke kan defineres som sannheter og kan derfor ikke utforme en konkret konklusjon. Likevel har jeg gjennom denne studien ved hjelp av resultater og valg av metode, underbygget resultatene og drøftet disse i lys av relevant teori og forskning.

Teorien, forskningen og mine informanternes refleksjoner er uten tvil samstemte – Positive lærer-elev-relasjoner *kan* bidra til å gi elever som er utsatt for omsorgssvikt et bedre liv dersom det legges til rette for det. Om relasjonen er positiv, kan den være en viktig faktor for at eleven kan oppleve mestringserfaringer som eleven kanskje mangler hjemmefra. En av mine informanter satte søkelys på et løvetannbarn. Et barn som – til tross for risiko for å utvikle psykososiale vansker – har oppnådd resilient utvikling. Informanten la vekt på at de jobbet med å bygge gode relasjoner til denne eleven. Kan det ha vært at eleven hadde funnet en signifikant voksenperson? Uten å fastslå noen sannheter, kan positive relasjoner ha vært en særdeles viktig del av livet til denne eleven. I denne sammenhengen ønsker jeg igjen nevne Kristoffer på 15 år som jeg belyste i innledningen. Han fortalte hvordan han hadde følelsen av at læreren likte han. Det ble fortalt hvordan læreren gjorde hverdagen hans litt mer meningsfull i et strevfullt liv som Kristoffer opplevde. Dette kan bekreftes ut fra resiliens-teori fordi det er her snakk om tilknytning til en signifikant voksen som en resiliensfaktor.

Mine informanter gav uttrykk for utfordringer med *tid* og *store klasser* i arbeidet med å etablere gode relasjoner til de sårbare elevene. Er dermed lite lærerdekning et reelt problem som kan hindre lærere i dette? I lys av Opplæringsloven (1998) fremgår det at skolen og lærerne skal sørge for at elevene gis kunnskaper til å mestre sine liv både sosialt og personlig. Det at elevene i dagens skole tilbringer mye av sin tid på skolen gis lærerne muligheten til å bedrive oppdragelse, noe som innebærer hvilket ansvar som ligger i det å være lærer. Men får lærere da nok tid til å gi den sårbare eleven den oppmerksomheten og støtten den trenger? Ut ifra informantens refleksjoner mener jeg at dette er noe som bør være med i skoledebatter når det gjelder klassestørrelser og lærertetthet.

Ved arbeid med denne studien har jeg i stor grad satt søkelys på hva en tilknytning til en viktig voksenperson har å si for sårbare elever og hvor viktig det er å jobbe med relasjoner. Samtidig har jeg fått fram viktigheten av å oppleve mestring som en viktig resiliensfaktor. Jeg håper denne studien i tillegg har bidratt til å øke forståelsen for hva dagens lærere kan føle er utfordrende i relasjonsarbeidet med elever utsatt for omsorgssvikt.

7.0 LITTERATURLISTE

- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*, s. 211 - 229.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38 (1), 9-44. doi: 10.1177/0149206311410606.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013). *En god barndom varer livet ut*. Tiltaksplan for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom (2014–2017). Oslo: Departementet. hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/foa/bld_overgrep_web.pdf
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2018). *Se eleven innenfra, relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2017). Se eleven innenfra. Trygge barn i en mentaliserende skole *Bedre skole, 29*(1), 10-15.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Datatilsynet. (2018, 20. februar). Veileder – Lydopptak av samtaler. Hentet fra <https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-verktoy/veiledere/lydopptak/?id=2346>
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. In T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland (Eds.), *Livet i skolen I* (2 ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Harsem, A.-B. (2019). Tysfjord-saken: - Alle visste, ingen gjorde noe
- Juul, J., & Jensen, H. (2002). *Fra lydighet til ansvarlighet*. Oslo: Pedagogisk forum
- Killén, K. (2009). *Sveket I* (4 utg. Utg. 1). Otta: Kommuneforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lund, I. (2017). Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene *Bedre skole, 29* (nr.1), 20 – 25
- Nordahl, T. (2005). Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge. *Risikoutvikling, 107*.

- Olsen, M. I., & Traavik, K, M. (2010). *Resiliens i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova (LOV-1998-07-17-61) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Personopplysningsloven (LOV-2018-06-15-38) Lov om behandling av personopplysninger. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38?q=personopplysning>
- Skre, I., B. (2018). Resiliens. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/resiliens>
- Svartdal, F. (2018). Mestring. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/mestring>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Lærer-elev-relasjonen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Skolemiljøtiltak - elever med særskilt sårbarhet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-elever-med-sarskilt-sarbarhet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Skolemiljøtiltak - relasjonsarbeid*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/#hvorfor-er-relasjoner-viktige>

Forespørsel om deltakelse til forskningsprosjekt knyttet til bacheloroppgave

“En kvalitativ undersøkelse om betydningen av relasjonen mellom lærer og elev for å tidligere kunne avdekke tegn på omsorgssvikt”

Formål

Tema for denne bacheloroppgaven er hvordan relasjonen mellom lærer og elev kan bidra til å forebygge negativ eller uheldig utvikling hos elever på barnetrinnet. Det er da her snakk om elever som er utsatt som omsorgssvikt. Formålet med denne undersøkelsen er å innhente opplysninger og kunnskaper om hva gode relasjoner betyr for både lærere og elever på barnetrinnet.

I denne forbindelse er det ønskelig å komme i kontakt med lærere som har erfaring rundt dette og som ønsker å snakke om, og dele sine erfaringer.

Hvem er ansvarlige for forskningsprosjektet?

Prosjektansvarlig er Høgskolen på Vestlandet.

Hva inn ebærer det å være informant?

Metoden som skal benyttes for å innhente informasjon i undersøkelsen er kvalitativt forskningsintervju. Fokuset vil være å finne ut av lærerens refleksjoner rundt temaet *lærer-elevrelasjoner og dets betydning for elever utsatt for omsorgssvikt*.

I forbindelse med intervjuet vil det *ikke* bli bedt om informasjon om spesifikke saker om elever eller eventuelt samhandling med barneverntjenesten.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har erfaringer som anses som relevant for dette prosjektet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Dersom du ønsker å delta i undersøkelsen skal du bli helt anonymisert. Det vil si at det på ingen måter vil være mulig å identifisere deg ved informasjonen som blir gitt.

I undersøkelsen vil det tas i bruk opptak med opptaker lånt fra bibliotek. Etter transkriberingen vil opptakene slettes.

all data fra denne undersøkelsen skal holdes helt anonymt. Privatlivet ditt skal respekteres, derfor kan du nekte tilgang til informasjon om deg, og dette trenger ikke å begrunnes. Det skal heller ikke gi negative konsekvenser for deg. Ingen personopplysninger skal registreres. Opplysningene du gir vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i denne undersøkelsen. Både før, under og etter undersøkelsen er gjort, vil det være mulig å trekke tilbake ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Deler av intervjuet kan også slettes dersom dette er ønskelig.

Dine rettigheter

I dette prosjektet vil det ikke bli innhentet noen personopplysninger, annet enn din stemme under intervjuet.

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen på Vestlandet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

7.2 Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet relasjoner og omsorgssvikt, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- **Å delta i forskningsintervjuet**

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 03.06.19

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervju

Relasjoner og omsorgssvikt

Innledning:

Jeg informerer om prosjektet og forteller om temaet som skal snakkes om.

Jeg minner også informanten på at jeg har taushetsplikt, og hvordan intervjuene blir oppbevart og anonymitet.

Oppvarmingsspørsmål:

1. Hva slags utdanningsbakgrunn og yrkesbakgrunn har du?
 - a. Hvor lenge har du vært i nåværende jobb?

Relasjonsarbeid

1. Kan du beskrive hva du mener er en god lærer-elev-relasjon?
2. Hva gjør du som lærer for å bygge en god relasjon til elevene dine?
3. Mener du at det er lettere å få innsikt i elevens hjemmesituasjon ved en god lærer-elev-relasjon?
4. Hvis du mistenker at eleven har det vanskelig hjemme - er det noen spesielle kjennetegn du ser etter ved elevens atferd?
 - a. Kan du gi noen eksempler?
 - b. Hvordan håndterer du denne atferden?
5. Tenker du å bygge en ekstra god relasjon til elever som du tror har det vanskelig hjemme?
 - a. Hva er annerledes i denne relasjonen enn med andre elever?
6. Noen elever er vanskeligere å etablere gode relasjoner til enn andre
 - a. Hva gjør du for å etablere gode relasjoner til de som det er vanskelig å få en god relasjon til?
7. Hva er mest utfordrende ved å skape trygge relasjoner til elevene dine?
8. Hva tenker du er forskjellen på barn som er trygge i relasjoner kontra, de som er utrygge i relasjoner?
 - a. Hva tror du denne forskjellen skyldes?

Omsorgssvikt:

1. Har du opplevd noe spesifikt som du har ansett som bekymringsverdig hos en elev? Og hvordan var relasjonen mellom deg og eleven?
 - a.

2. Hvis du mistenker at en elev er utsatt for omsorgssvikt
 - a. Hvordan går du frem?

3. Hvordan forholder du som lærer deg til sårbare elever?
 - a. Hvordan ivaretar du elevens sosiale utvikling?

 - b. Hvordan tilrettelegger du for den faglige utviklingen til eleven?

4. Hvis en elev er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet, hvordan påvirker dette din relasjon til eleven?

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan en god lærer-elev-relasjon kan bidra til å avdekke tidlige tegn på omsorgssvikt.

Referansenummer

646179

Registrert

05.03.2019

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingvild Bjørkeng Haugen

Type prosjekt

Studentprosjekt, bachelorstudium

Kontaktinformasjon, student

Prosjektperiode

03.02.2019 - 03.06.2019

Status

10.04.2019 - Vurdert

Vurdering (2)

10.04.2019 - Vurdert

Vi viser til endring registrert 25.3.2019. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

Les mer om hvilke endringer som skal registreres hos NSD før endringer meldes inn i fremtiden: nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

05.03.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 5.3.2019. Behandlingen kan starte.