



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Spesialpedagogikk - masterstudium

Høstsemesteret, 2009

Åpen

Forfatter: Therese Løvbrekke Mellestrand

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Thormod Idsøe

Tittel på hovedoppgaven: Hvilken generell kunnskap bør lærerne ha om barn som har opplevd omsorgssvikt og hvordan kan de best forholde seg til slike barn?

Engelsk tittel: "What general knowledge should teachers have about children who have experienced neglect/deficit of parental care and how can they best deal with and relate to such children?"

Emneord: Omsorgssvikt
Lærerens kompetanse
Håndtering

Sidetall: 82
+ vedlegg/annet:5

Stavanger, 21.oktober 2009

Forord

Formålet med denne undersøkelsen har vært å øke forståelsen for hvilke kunnskaper lærere bør ha om barn som har opplevd omsorgssvikt og hvordan de best kan forholde seg til slike elever. Resultatene som fremkom i fra denne undersøkelsen vil kunne være et viktig bidrag i min egen rolle som pedagog i ulike yrkessammenhenger. Jeg har fått et større innblikk i, og et bredere kunnskapsspekter, på temaer som omhandler omsorgssvikt.

Det har vært viktige bidragsytere som har hjulpet meg med denne oppgaven. Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder Dr. Psychol. Thormod Idsøe, som trofast har bistått med konstruktiv kritikk, engasjement, oppmuntring og dyktig veiledning.

Randi Njå for god hjelp og tilrettelegging i løpet av hele studietiden min her på Universitet i Stavanger.

Takk til informantene som stilte opp og delte sine kunnskaper med meg ut fra et ønske om at deres informasjon kan komme til nytte for de som trenger det mest. Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten deres bidrag.

En personlig takk til vennene mine for god oppmuntring og støtte gjennom hele skriveprosessen.

Til slutt en stor takk til mannen min, Olav, som aldri slutter å tro på meg.

Stavanger, oktober 2009

.....
Therese Løvbrekke Mellemstrand

Sammendrag

Gjennom alle tider er nok barn blitt mishandlet, utnyttet og misbrukt av deres nærmeste omsorgspersoner. Studier viser at mer enn 12000 barn i Norge hvert år utsettes for omsorgssvikt (www.helsenytt.no). Undersøkelser som er blitt gjort bekrefter at barn som utsettes for omsorgssvikt og neglisjering kan bli forsinket både i sin motoriske, intelligente og språklige utvikling. I tillegg til dette har forskning påvist at en stor del av disse barna også får neurologiske problemer, som kommer av fysisk og psykisk mishandling (Juul, 1995).

Det er i dag i Norge en allmenn oppfatning av at alle barn har rett på en trygg og god oppvekst. Vi har blant annet Barne- og familiedepartementet som arbeider for å nå dette målet. I 1960 kom den internasjonale rapporten om foreldre som mishandlet barna sine, (Caffey, 1972; Kempe, Silverman, Steele, Droegemueller, & Silver, 1984) noe som vakte stor oppsikt og førte til at saken kom opp i Europarådet. Europarådet anbefalte videre alle medlemslandene til å sette i gang nødvendige tiltak for å sikre barn som opplevde omsorgssvikt. Barneloven (1987) innarbeidet dermed en lov som forbød all bruk av vold mot barn (Barne- og likestillingsdepartementet, 1981).

En lærer kan i løpet av sin yrkeskarriere møte på en del barn som har opplevd ulike former for omsorgssvikt. Det vil være rimelig å anta at uten den rette kompetansen blir det vanskeligere for lærerne å skape trygge og gode relasjoner til disse barna. Dette kan igjen ha betydning for deres videre utvikling. På bakgrunn av dette er det antakelig viktig at lærerne har gode kunnskaper om de skal møte og forholde seg til barn som har opplevd omsorgssvikt. Kanskje mange lærere ikke vet hvordan de skal forholde seg til barn som har opplevd omsorgssvikt, fordi de ikke har fått nok opplæring og kompetanse på området til å ta tak i problemet slik de ønsker.

Oppgavens teoretiske innhold innledningsvis er basert på omsorgssvikt generelt (Killèn, 1991, 2000, 2004 og Kempe m.fl. 1979) og konsekvenser av omsorgssvikt (Courtois, 2004; Bowlby, 1969; Hepp, U., Gamma, A., Milos, G., Eich, D., Ajdacic-Gross, V., Rössler, W., et al. 2005), Heyerdal (2001); Pianta, 1999 ; Teicher, 2002; Perry, Bruce D, 2000 og Dyregrov, 1999, 2000). Det er også blitt trukket inn teori på det som omhandler gjenoppbygging av gode

voksen- barn forhold i skolesammenhenger og hvordan dette kan være med på å forebygge ulike konsekvenser av omsorgssvikt (Pianta, 1999; Courtois, 2004; Netland Simonsen og Steinsvåg, 2004; Pianta og Walsh, 1996 og Lind, 1994).

Jeg ønsker å redegjøre for hvilken rolle lærere kan og bør ha i forhold til barn som har opplevd omsorgssvikt med bakgrunn i gjeldende teori og empiri på feltet. Videre blir det gjennomført intervjuer med fem terapeuter/pedagoger som har veiledet lærere i forhold til barn som har opplevd omsorgssvikt. Jeg vil studere deres meninger om hva lærere kan, bør kunne og hvordan de skal forholde seg til disse barna når de møter dem i skolesammenhenger. Etterpå vil jeg prøve å besvare problemstillingen med de to typer informasjonskilder jeg har brukt og drøfte dem opp mot hverandre. Med utgangspunkt i dette ønsker jeg å svare på følgende problemstilling:

”Hvilken generell kunnskap bør lærere ha om barn som har opplevd omsorgssvikt og hvordan kan de best forholde seg til slike barn?”

Metoden som er brukt i denne masteroppgaven er kvalitative forskningsintervju hvor det har vært en empirisk undersøkelse blant praktikere. Utvalget ble basert på informantenes erfaring innen problemstillingens tema. Etter tips fra byens Pedagogiske og Psykologiske Tjeneste (PPT) ble informantene kontaktet og det ble gjennomført fem intervjuer våren 2009. Metod delen ble basert på Ryen (2002), Kvale, (1997) og Thagaard (2003) sine bøker.

Resultatene fra denne oppgaven viser at dagens lærere kjenner igjen en del av symptomene elevene viser som kan være tegn på omsorgssvikt. Til tross for dette kan det se ut til at de har problemer med å attestere hva de ulike signalene tilkjenner og det er derfor vanskelig for dem å stadfeste omsorgssvikt blant elever. Dette mener både informantene og teoretikerne (Pianta, 1999) handler om for lite kunnskaper når det kommer til ulike konsekvenser av omsorgssvikt. Manglende teori om emnet i dagens lærerutdanning og frafall av kursing om emnet på arbeidsplasser fører til lite eller dårlig kunnskap om temaet. Denne usikkerheten kommer frem i forhold til observasjon og tiltak i skolesammenhenger hvor omsorgssvikt er involvert.

Omsorgssvikt kan føre til både psykiske og somatiske problemer hos barn. I tillegg er det oppdaget ulike former for traumeproblematikk og nevrobiologiske forandringer (Perry, Bruce

D, 2000) hos de utsatte elevene. Mange av disse barna opplever også å ha relasjonsproblemer med andre voksne (Bowlby, 1969). Pianta (1999) mener lærere kan spille en viktig rolle for elever som har opplevd omsorgssvikt. Ved å bygge gode relasjoner og bidra med sosial støtte kan de inngå som en del av et større behandlingssystem (Courtois, 2004) for disse barna.

Innhold

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
1.0 Innledning.....	8
2.0 Teori.....	10
2.1 Omsorgssvikt.....	10
2.1.1 Konsekvenser av omsorgssvikt.....	12
2.2 Type I og type II traumer.....	14
2.3 Posttraumatiske stresslidelser.....	16
2.4 Komplekse traumer.....	17
2.5 Nevrobiologi.....	18
2.5.1 Utviklingen av vårt nervesystem.....	18
2.6 Tilknytningsteori.....	19
2.6.1 Tilknytningsadferd.....	20
2.7 Skolerelasjoner.....	22
2.7.1 Støttende relasjoner og læring.....	23
2.8 Stadioorientert behandling.....	24
2.8.1 Stadio og lærer- elev forhold.....	25
3.0 Forsking og Metode.....	29
3.1 Innledning.	29
3.2 Valg av metode.....	29
3.2.1 Kvalitativ forskning.....	29
3.2.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk.....	30
3.2.1.2 Utvalg og kontakt med informanter.....	30
3.2.1.3 Intervjuguide.....	33
3.2.1.4 Datainnsamling.....	34
3.2.1.5 Analyse.....	34
3.2.1.6 Etikk.....	35
3.2.1.7 Validitet.....	37
3.2.1.8 Relabilitet.....	38
3.2.1.9 Generaliserbarhet.....	39
3.3 Feilkilder.....	39

4.0 Resultater.....	41
4.1 Innledning.....	41
4.2 Lærernes kunnskap.....	42
4.3 Kompetansehevende tiltak.....	46
4.4 Holdninger og emosjonell støtte.....	47
4.5 Organisering av læring.....	49
4.6 Elevenes sosiale interaksjoner.....	52
4.7 Presentasjon av hovedfunnene.....	53
5.0 Diskusjon.....	54
5.1 Innledende oppsummering.....	54
5.2 Hva vet lærerne om barn som har opplevd omsorgssvikt?.....	55
5.3 Hva synes informantene lærerne generelt bør vite om barn som har opplevd omsorgssvikt?.....	58
5.4 Hvordan kan lærerne få denne kunnskapen?	61
5.5 Hvordan bør lærerne forholde seg til disse elevene. når det gjelder holdninger og emosjonell støtte?.....	62
5.6 Hvordan bør lærerne organisere undervisning for barn som har opplevd omsorgssvikt?	67
5.7 Bør det være et annerledes undervisningsopplegg for disse barna?	70
5.8 Skal lærerne gripe inn i/ legge seg opp i elevenes sosiale liv i skolen?	71
5.9 Konklusjon.....	73
5.10 Implikasjoner for praksis og videre forskning.....	76
Referanser.....	78
Appendiks.....	83

1.0 Innledning

”Barnet internaliserer hva det lærer sosialt og følelsesmessig fra samværet med omsorgspersonene. Disse opplevelsene bidrar til barnets evne til selvregulering og derved barnets evne til å opprettholde følelsesmessig stabilitet eller mangel på stabilitet. Med vedvarende støtte og forståelse utvikles barns evne til å oppleve et bredt spekter av følelser som står i forhold til de situasjoner de står overfor” (Killèn, 2000 s. 32).

Barn trenger trygge omsorgspersoner som kan gi dem fysisk og følelsesmessig omsorg, næring og beskyttelse. Barn skal føle seg trygge og forstått, og de skal i ulik alder og utviklingsnivå få dekket både de fysiske og følelsesmessige behovene som de har. De har behov for trøst både når det kommer til fysisk og psykisk smerte. Ved å oppfylle disse behovene hjelper omsorgspersonene barna til å kunne regulere sine følelser, sette ord på hva de føler og å uttrykke det (Killèn, 2000).

Vi har i dag i Norge et overordnet mål om at alle barn skal vokse opp i trygge omgivelser. De skal bli ivaretatt på best mulig måte og ha mulighet for vekst og utvikling. Hvis et barn vokser opp under gode forhold vil det kunne gi barnet en senere psykologisk beskyttelse mot stress og annet ubehag. Realiteten i Norge er dessverre ikke slik vi skulle ønske. Mange barn får ikke oppfylt sine emosjonelle, fysiske og psykiske behov og kan ofte være mer utsatt for tilpasningsproblemer når de opplever omsorgssvikt (Juul, 1995). Det er derfor viktig at skolen har god kunnskap om denne problematikken for å kunne være en forebyggende instans (Pianta, 1999).

Bakgrunnen for denne forskningsoppgaven er at mange barn i Norge opplever omsorgssvikt. Hvor mange barn som er utsatt for omsorgssvikt avhenger av definisjonens kompleksitet, men Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) utførte nylig en undersøkelse som viste at åtte prosent av alle norske barn har utsatt for grov vold fra enten begge foreldrene eller kun den ene. Barn i alderen 0-5 år viser seg å være mest utsatt (www.reddbarna.no).

Noen av dem lever i familier hvor vold, vitne til vold, neglisjering og misbruk blir utøvd mot dem daglig. Omfattende forskningsgrunnlag viser at dette kan påføre barna psykologiske

skader (Hepp, U., Gamma, A., Milos, G., Eich, D., Ajdacic-Gross, V., Rössler, W., et al. 2005);(Perkonigg, A., Pfister, H., Stein, M. B., Hofler, M., Lieb, R., Maercker, A., et al. 2005). Vold i familie blir ofte godt skjult og det er derfor antakelig store mørketall (Lind, 1994). Dette er et tema som er veldig tabubelagt for de fleste og for de involverte er det forbundet med skyld og skam. Skjult omsorgssvikt fører også til at disse barna ikke får den hjelpen de trenger for behandling av skadene de er påført og hjelp til å forebygge videre skader.

Konsekvensene av omsorgssvikt og traumatiske opplevelser fra foreldre/foresatte kan være kompleks og alvorlig. Følgende kan være alvorlig psykiske problemer og lidelser hos barn, unge og voksne (Abram, K. M., Teplin, L. A., Charles, D. R., Longworth, S. L., McClelland, G. M. & Dulcan, M. K, 2004), (Dube, S. R., Felitti, V. J., Dong, M., Giles, W. H. & Anda, R. F. 2003). Mestring, tilknytning, intelligens, sosiale ferdigheter, familieforhold og opplevelse av sammenheng, samt kvaliteten på barnets nære relasjoner til trygge voksne, kan bli forstyrret for barn som opplever omsorgssvikt (Heyerdal, 2001). Når omsorgssvikten blir utøvd fra barnets nærmeste omsorgspersoner kan dette føre til en svært usikker hverdag for de barna som det gjelder for. Tilværelsen blir preget av uforutsigbarhet og det er vanskelig å knytte relasjoner til andre voksne (Bowlby, 1969).

I denne oppgaven vil søkelyset rettes mot teori og empiri som kan si noe om hvorvidt økt kunnskap for lærere med denne gruppe utsatte elever kan være med på å gjenopprette brutte relasjoner mellom voksen- barn, lærer- elev. Prosjektets formål er å få bedre kunnskap om hva lærerne på skolen kan gjøre for å hjelpe elever som har opplevd omsorgssvikt. Dette er et område som for mange muligens er vanskelig å gå inn i. Det gjør det ikke mindre viktig å gripe fatt i problemet og de konsekvensene dette får for de involverte barna. Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å svare på følgende problemstilling:

”Hvilken generell kunnskap bør lærere ha om barn som har opplevd omsorgssvikt og hvordan kan de best forholde seg til slike barn?”

Omsorgssvikt og andre uttrykk knyttet til det, er mange omtalte begreper som blir drøftet i denne oppgaven. Jeg ønsker derfor å gi en avklaring på de mest sentrale av dem.

2.0 Teori

2.1 Omsorgssvikt

Det er familiens ansvar å sørge for at barnet får en trygg og god oppvekst som gir grunnlag for videre utvikling både på det fysiske og psykiske nivået. Ved å vise en særskilt interesse for barnets liv og utvikling, gi det trygge og stabile rammer og hjelp til å mestre livets mange utfordringer, vil barnet ha et godt utgangspunkt for videre utvikling (Killèn, 2000).

”De barna som utvikles og trives, og som vet hva de føler, som er i stand til å gi uttrykk for det de føler og opplever og får aksept for det, enten de er glade, redde eller sinte, og som er i stand til å bruke de ressursene de har, får ”god nok” omsorg” (Killèn, 2000, s. 33).

Omsorgsevne vil i denne oppgaven bli brukt som en samlebetegnelse på foreldrenes/foresattes handlinger og holdninger til sine barn. Det er en del forhold som skal vurderes når foreldrenes omsorgsevne skal betraktes. Hvordan voksen- barn samspiller med hverandre og om omsorgspersonen gir rom for vekst og utvikling er en viktig faktor som skal være til stede under vurderingen av oppvekstvilkårene til barnet.

”Å være en ”god nok” forelder forutsetter at vi ikke er utsatt for større samlivs - psykiske, nettverks- eller sosioøkonomiske belastninger enn vi har ressurser til å hanskes med” (Killèn, 2000, s. 35).

I Norges offentlige utredning ”Barnemishandling og omsorgssvikt” defineres omsorgssvikt som det å forsømme og dekke et barns behov i en slik grad at det utsettes for fysisk eller psykisk skade eller fare (NOU 1982:26). Fysisk avstraffelse brukt for å disiplinere og oppdra barn defineres også som fysisk mishandling (WHO, 2002).

Jeg har valgt å forholdsvis støtte meg til Kempe, R.S.og Kempe, H.C (1979) og Killèn (2004) når det kommer til definisjon av omsorgssvikt. Kempe m.fl. (1979) sier at omsorgssvikt er en betegnelse på alle de forhold der omsorgspersoner utsetter sine barn for overgrep av en slik grad at det kan føre til fare for barnets videre utvikling og fysiske og psykiske helse.

Tilfeller av omsorgssvikt har blitt lokalisert i alle samfunnslag, men det har vist seg å være en større tendens av det i lavere samfunnsmål. Familier med lav utdanning og inntekt, samlivsbrudd, psykiske problemer, familieproblematikker, lavt kunnskaps- og orienteringsnivå, dårlig sosialt nettverk og rusmisbruk gir en større risikofaktor for at dette kan inntreffe. Dersom disse foreldrene ikke får hjelp så kan man risikere at omsorgssvikten overføres gjennom flere generasjoner (Lind, 1994).

Noen betrakter omsorgssvikt som et komplekst og vidt begrep. Barnemishandling reserveres til overgrep som har en alvorlig og straffbar karakter (Killèn 2004). En vanlig differensiering av begrepet omsorgssvikt innen faglitteraturen har vært å skille mellom fire former. Dette er:

- Barn som utsettes for fysiske overgrep
- Barn som vanskjøttes
- Barn som utsettes for psykiske overgrep
- Barn som utsettes for seksuelle overgrep (Killèn, 2004)

Fysiske overgrep innebærer at en omsorgsperson i hjemmet påfører barnet synlige skader slik at det er medisinsk påvistbart. Oppmerksomheten omkring fysisk mishandling av barn på 60-tallet endret folks holdning og førte til at beskyttelse av barn kom høyere opp på prioriteringslisten. Det ble noe utenfor samfunnets akseptable grense. Ulike modeller for tverrfaglig samarbeid mellom barne- og ungdomspsykiatrien og barnevernet ble utviklet. Skolen og politiet deltok også i disse (NOU 1982:26). Omfanget av fysiske overgrep mot barn fra foreldre eller andre omsorgsgivere er dårlig kartlagt i Norge. I følge Barnevernsstatistikken fra Statistisk Sentralbyrå ble det i 2005 igangsatt nye tiltak hos 394 barn på grunn av fysisk mishandling (Statistisk sentralbyrå, 2006).

Barn som vanskjøttes blir forsømt eller så har foreldrene manglende evne til å tilfredsstille barnets behov slik at det rammer barnets helse og videre utvikling (Killèn, 1991).

Omsorgspersoner som utøver omsorgssvikt på denne måten kan ha problemer med å oppfylle barnets helt elementære behov som bleiestell, daglig hygiene og næring. Men det kan også vise seg i form av at de ikke har følelsesmessig engasjement og omsorg.

Psykisk overgrep er en gjennomgående holdning eller handling hos omsorgsgiverne som hindrer utvikling av et positivt selvbylde hos barnet. Det kan handle om avvisende og følelsesmessige utilnærmelige omsorgspersoner og at barnets grunnleggende behov ikke blir

dekket. Killèn (2004) definerer psykisk overgrep som en kronisk holdning hos omsorgsgiverne som kan ødelegge eller forhindre et godt selvbilde hos barnet.

Seksuelle overgrep er når barn eller unge blir utsatt for en seksuell aktivitet som de ikke er i utviklingsmessig forstand til å forstå. De kan heller ikke gi samtykke til handlingen/handlingene (Killèn, 1991). Denne form for mishandling har en større forekomst enn de fleste er klar over. Ugjerningen blir oftest utøvd av voksne omsorgspersoner som barnet i utgangspunkt har tillitt til. Det kan være alt fra foreldre og foresatte, speiderleder, søndagsskolelærer, nabo, andre familiemedlemmer og så videre. De fleste tilfellene av overgrep er incest overfor jenter. De fleste seksuelle overgrepene foregår over lengre tid og er dessverre vanskelige å oppdage (Killèn, 1991). De seksuelle aktivitetene barnet blir utsatt for er omfattende og rommer mye. Det kan være alt fra å se porno sammen, enten på film eller i et blad, se den voksne onanere, lek med seksuelt innhold som består av alt fra berøring og ulike former for samleie. Den voksne bruker altså barnet til å tilfredsstille sine egne seksuelle behov (Killèn, 1991).

Neglisjering er også en form for overgrep, som Killèn (2004) ikke inkluderer i de fire former for omsorgssvikt. Jeg velger allikevel å ta denne gruppen med, da jeg oppfatter den som en alvorlig form for omsorgssvikt med påfølgende konsekvenser (Juul, 1995). Neglisjering er når barnets nærmeste omsorgsgivere ikke bryr seg om eller overser barnets behov, ønsker og ytelser (Juul, 1995). Neglisjering kan være usikkerhet og mangel på kompetanse og foreldreavvisning av barnet. Noen omsorgspersoner kan vise dette i form av mangel og respekt for barnets behov. De kan uttrykke en likegyldig holdning til det å engasjere seg positivt i barnet og prioritere dets grunnleggende behov fremfor sine egne. Omsorgssvikt og neglisjering vil dermed i denne oppgaven bli brukt som betegnelse på alle de forhold der omsorgspersoner utsetter sine barn for overgrep av en slik grad at det kan føre til fare for barnets videre utvikling og fysiske og psykiske helse (Killèn, 2000).

2.1.1 Konsekvenser av omsorgssvikt

Det å få god og tilfredsstillende omsorg fra sine foreldre kan bli en god buffer mot sykdomsutvikling hos barnet (Ghazinour, Richter, Emami & Eisemann, 2003). Barn som igjen har foreldre som vanskelig kan dekke deres emosjonelle behov, og som selv sliter med psykiske vansker, har en økt risiko for en negativ helseutvikling og følelsesmessig underernæring (Fairbrother, Stuber, Galea, Fleischman & Pfefferbaum, 2003). Blant annet

kan neglisjering få følger for tilknytningen til barnets primære omsorgsgivere (Killèn, 2000). De kan få en rekke langtidsvirkninger som for eksempel endret personlighet, moralutvikling, sosial kompetanse, selvpåfatning, lærings- og foreldreakapasitet senere i livet (Dyregrov, 2000). Disse barna har også vist seg å være mer disponible for stress og angst og en slik form for stress gjør at kroppen sin evne til å motarbeide sykdommer gradvis blir svekket og de kan derfor være mer plaget med sykdom. Traumer kan endre den biologiske utviklingen, som igjen kan føre til under- eller overproduksjon av stoffer i kroppen. Dette kan føre til varige endringer som igjen kan vise seg i et ikke normaltfungerende nervesystem. Tidlig pubertet og svekket immunforsvar kan være noen av følgende (Dyregrov, 2000). Somatiske problemer som hodepine, mage- og søvnproblemer og andre lidelser kan oppstå eller forsterkes for disse barna. (Netland Simonsen og Steinsvåg, 2004).

Hvis barn i løpet av sine to første leveår ikke har en naturlig tilknytning og nære voksenrelasjoner, er de ofte utrygge og klengete og kan oppleves som veldig oppmerksomhetssøkende i småbarnsalderen. Når de begynner på skolen kan de på ulike måter oppleves som vanskelig å håndtere for lærerne og de er ofte upopulære blant sine medelever (Killèn, 2000). Skolehverdagen kan være preget av konsentrasjonsproblemer grunnet frykt og tanker omkring det vonde som foregår hjemme. Ulike triggere kan utløse minner om traumatiske opplevelser som forsterker frykten. Minner som har brent seg fast hos barna kan komme inn i bevisstheten til barna uten at de selv fremprovoserer det. Dette skjer oftest når barna er i aktiviteter som krever konsentrasjon. Det kan føre til at noen av disse barna gjør et ”tankeflykt” som tar dem med til et annet sted (Dyregrov, 2000).

Fysisk mishandling kan noen ganger ses som tydelige tegn på barnets kropp. Noen tegn på fysisk mishandling kan være; blåmerker og brudd, ofte både gamle og ferske skader samtidig. (Maguire, S., Mann, M. K., Sibert, J., & Kemp, A. 2005). Barn som lever med eller opplever fysisk mishandling kan også få en langsom, mental utvikling. De har også en høyere risiko for å skulle bli voldsutsatt igjen i voksen alder. På sikt kan også det å bli utsatt for vold føre til at voldsofferet blir utagerende og får en voldelig atferd (Coid, J., Petruckevitch, A., Feder, G., Chung, W., Richardson, J., & Moorey, S. 2001). Gutter, særlig menn, er i stor fare for å utvikle noen aggressive respons- og handlingsmønstre som de tar med seg inn i familien som de selv stifter (Bengtson, Steinsvåg, & Terland, 2004). I tillegg til disse risikoene er fysiske overgrep både assosiert med andre psykiske og somatiske helseproblemer (Schnurr & Green, 2004).

Psykiske overgrep er også alvorlige og kan være mer ødeleggende enn noen annen form for omsorgssvikt (Killèn, 2004). Det blir et vedvarende atferdsmønster overfor barnet som blir et dominerende trekk ved det allerede sårbare barnets liv. De usynlige skadene som følge av psykisk mishandling er vanskelig for hjelpeapparatet å oppdage og er ofte skjult bak en fin fasade. Denne form for overgrep kan foregå på mange måter og barnet kan for eksempel bli tillagt negative egenskaper som det i utgangspunktet ikke har. En annen alvorlig side ved psykiske overgrep er når omsorgspersonene truer med straff, forlate barnet eller sende det bort for godt. Trussel fra omsorgspersonene om å bli forlatt er de mest alvorlige truslene når det kommer til psykiske overgrep, mener en av våre tids store tilknytningsteoretiker, Bowlby (1960). Det kan føre til angst og aggresjon hos offeret som for eksempel sinne og frustrasjon, taushet og tilbaketrekking (Killèn, 2004).

Ved seksuelle overgrep kan små barn vise tegn på dette ved å vise sin seksuelle erfaring gjennom for eksempel lek, tegning, noen begynner å snakke babyspråk, får seksualisert atferd, de isolerer seg og kan få dårlig konsentrasjonsevne (Killèn, 1991). Fysiske tegn som utvidet endetarm og vagina, skader rundt kroppsoåpningen, på hofter, lår og bryst, kronisk urinveisinfeksjon, forstoppelse og magesmerte. Dette er bare noen få av mange symptomer som kan vise seg i etterkant av et eller flere overgrep. Eldre barn kan utvikle spiseforstyrrelse, suicidale tanker og trusler, selvødeleggende atferd og prostitusjon (Killèn, 1991).

2.2 Type I traumer og type II traumer

Det skilles mellom disse to typer traumer for å få en forståelse av, omfang og varighet av ulike reaksjoner etter traumatiske hendelser (Terr, 1991). Reaksjonsbildene har vist seg å være ulike i forskjellige situasjoner. Det er viktig å skille mellom disse to begrepene, da Type I traume utgir seg for å være en enkeltstående hendelse, mens Type II traumer er kroniske, traumatiske hendelser som skjer over lang tid (Terr, 1991). Allikevel er det ikke et tydelig skille mellom disse to typer traume. Hvor lenge en traumatisk opplevelse foregår må ikke forveksles av en situasjon hvor traumene blir gjentatt over en lengre periode. Det kan allikevel vise seg at type 1 traumer synes å ha et mindre komplisert reaksjonsbilde hvis vi sammenligner det med type II - traumer. Sistnevnte kan for eksempel være repeterte overgrep som ved gjentatte trusler oppfordres til å hemmeligholdes. Det kan da bli forbundet med stor skam for offeret og dette påvirker reaksjonen og gjør det vanskelig å huske bestemte hendelser (Terr, 1991).

Ved *type I traume* kan de samme symptomene vise seg både hos barn og voksne, sett i betraktning av barnets utviklingsnivå og konsekvenser av ettervirkningen. Barna viser seg også å være litt mer fluktige i sine reaksjonsmønstre. Denne type traume kan for eksempel være et dødsfall, en bilulykke eller en opplevd naturkatastrofe (Brewin, 2003). En opplevelse som dette kan gi barnet regressiv atferd, separasjonsangst, generalisert angst og lignende. På grunn av barnets kognitive utviklingsnivå kan situasjonene være vanskelig å forstå for barna og dermed føre til en forverring i situasjonen. Dette kan også ha motsatt virkning, da det også kan bidra til beskyttelse for barnets opplevelse av hendelsen og dets virkning (Brewin, 2003).

Type II traumer kan være ulike former for kroniske traumer som ulike former for omsorgssvikt. Disse barna kan blant annet ha stor grad av gjenopplevelse og unngåelse, sosialt manglende utvikling, forvirret relasjonsmønster og lignende (Brewin, 2003). Disse barna har i større grad risiko for å utvikle langvarige relasjonsproblemer. Det sies å være på grunn av den emosjonelle deprivasjonen i tillegg til de dramatiske hendelsene overgrepene er. Det er ikke bare selve overgrepene som skyldes dette. Disse barna lever med konstant utrygg eller manglende tilknytning og de blir da preget av en uttrygghet og manglende sosial kompetanse (Fletcher, 1996).

Barn som blir kronisk traumatisert har vist seg å ha et lavere nivå av gjenopplevelse av de ulike hendelsene. De har en høyere frekvens av unngåelse og opplever mer stress av påminnere enn barn som har opplevd en traumatisk enkelthendelse (Fletcher, 1996). I tillegg til de nevnte symptomene på kroniske traumer kan barnet oppleve å miste troen på autoriteter og andre voksne, ha en upassende seksuell atferd, separasjonsangst, reaktive tilknytningslidelser eller spesifikke fobier. Studier ved denne type traume har vist at det er en sammenheng mellom alvorlig psykiatrisk personlighetsdiagnoser hos voksne mennesker som kan vise til at de har hatt kroniske traumer som barn. Det konkluderes med at mennesker som opplever kroniske traumer i barndommen kan være forbundet med alvorlige karakterforandringer i voksen alder (Brewin, 2003).

2.3 Posttraumatiske stresslidelser

Dyregrov (2000) beskriver traume som overveldende psykiske påkjenninger. Man ser da at omsorgssvikt kan forstås innenfor traumeperspektivet. Traumer oppstår vanligvis brått og uventet, men ved ulike former for omsorgssvikt gjentar episodene seg i mer eller mindre identiske former, slik at man snakker om en vedvarende situasjon, i motsetning til mer enkeltstående opplevelser. Plagene og symptomene som ofte kommer etter traumatiske hendelser, har fått den diagnostiske betegnelsen *Posttraumatiske stresslidelser* (Posttraumatic Stress Disorder, PTSD) (Dyregrov, 1999).

For 25 år siden ble PTSD først beskrevet hos barn (Terr, 1981; 1983) og det er blitt påvist at forskjellige traumatiske hendelser øker risikoen for å utvikle PTSD hos barn og ungdom. Det kan for eksempel være hendelser som ulike former for overgrep (Ackerman, Newton, McPherson, Jones & Dykman, 1998; Deblinger, E., McLeer, S. V., Atkins, M. S., Ralphe, D. & Foa, E. 1989 Kaplow, Dodge, Amaya-Jackson, & Saxe, 2005) og vold (Kilpatrick, D. G., Ruggiero, K. J., Acierno, R., Saunders, B. E., Resnick, H. S. & Best, C. L. 2003). PTSD diagnosen varierer alt etter hvilke hendelser som har oppstått, alvorlighetsgraden og hvor mange ganger barnet/ ungdommen har blitt utsatt for den traumatiske hendelsen. Forløpet på når PTSD blir målt spiller også inn på resultatet (Fletcher, 1996).

Det er ulike symptomer som følger med denne diagnosen. Reaksjonene blir sett på som normale i forhold til hva disse menneskene har gått i gjennom, men blir allikevel betegnet som en psykiatrisk diagnose dersom alvorlighetsgraden overstiger et visst nivå (Brewin, 2003). ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision) forklarer symptomtilstand som at pasientene har tidligere vært utsatt for ekstreme belastninger og er plaget av tilbakevendende gjenopplevelse av det som skjedde. De kan også oppleve sterkt ubehag ved å være i omgivelser som kan minne om traumat. Symptomer som følge av dette opptrer ofte som søvnvansker, konsentrasjonsvansker, økt lettskremthet og økt irritabelhet (Dyregrov, 1999). Denne diagnosen spesifiseres som *akutt* hvis symptomene har en varighet på mindre enn tre måneder, *kronisk* om symptomene varer i tre måneder eller mer og *utsatt* om ikke symptomene er tydelige minst seks måneder etter den traumatiske hendelsen (Dyregrov, 1999).

De som har vært utsatt for traumatiske opplevelser i barndommen kan ha problemer med å bygge relasjoner til andre mennesker i voksen alder (Dyregrov, 2000). Det har også vist seg å representere en relativt stor risiko for utvikling av PTSD (Black, Harris-Hendriks & Kaplan, 1992; Kilpatrick, et al., 2003). Mange opplever at de vonde minnene fra tidligere opplevelser ligger dypt forankret i dem og frykten for å gjenoppleve dem kan føre til *påtrengende minner*, *unngåelse* og *aktivering* (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition). Påtrengende minner kan være om stemmer, lukt, bilder og berøring fra den traumatiske opplevelsen. Ulike former for triggere kan utløse reaksjoner som fremprovosere sterke minner. De som sliter med dette kan ha vansker med søvn og drømmer, samt at de kan få en tidsforskyvning som kan ha karakter av gjenopplevelse, det vil si at man er tilbake i overgrepøyeblikket (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition). Andre mennesker som har opplevd ulike former for traume kan få en unnvikende atferd. Noen prøver å unngå steder, tanker, følelser og situasjoner som minner om traumene. Ved ulike påminnere kan de oppleve en fysisk nummenhet i kroppen. Kroppslig aktivering handler om at ofrene stadig er i beredskap. De har problemer med oppmerksomhet og konsentrasjon. De kan også oppleves som urolige og irritable (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition). I følge Dyregrov (1999) varierer risikoen for å utvikle PTSD fra person til person fordi det kommer mye an på hvor stor stressfaktor det enkelte mennesket har.

2.4 Komplekse traumer

Barn som har opplevd omsorgssvikt kan utvikle noe man kaller for mer komplekse traumer (Courtois, 2004). Reaksjonene på disse hendelsene går langt utover PTSD og det inkluderer svekkelse på en del affektive, kognitive, atferdsmessige og sosiale områder (Courtois, 2004). I forståelsen av komplekse traumer er tilknytningsrelasjonen- og teorier svært sentrale. Det vil det gis mer informasjon om senere i oppgaven.

Dagens psykiatriske klassifiseringssystem har ennå ikke klart å komme frem til en egen kategori for å fange opp hele bildet av problemene som oppstår for komplekst traumatiserte barn. Courtois (2004) mener at PTSD diagnosen ofte blir brukt, men at den sjelden fanger opp graden av skadene disse barna får. Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Oppositional Defiant Disorder (ODD), atferdslidelse, generalisert angstlidelse, separasjonsangst og reaktive tilknytningsforstyrrelser er andre diagnoser som også er vanlige

hos barn som har opplevd ulike former for omsorgssvikt. Felles for disse er at de kun fanger opp deler av problematikken og det kan gi utslag i feil diagnosesetting. Disse diagnosene tar ikke hensyn til om årsaken ligger i omsorgen og dermed kan det føre til feildiagnostisering.

Komplekse traumereaksjoner organiseres som svekkelse i tilknytning, affektregulering, biologi, atferdsregulering, dissosiering, kognisjon og selvbylde (Courtois, 2004). Når barnets oppvekstmiljø blir preget av upredikerbare og ukontrollerbare omstendigheter fokuserer barnets kropp på å disponere ressurser som brukes for vekst og det å utvikle seg til overlevelse (Courtois, 2004).

Hvis et barn opplever å ha manglende vedvarende regulering med en nær omsorgsperson, vil det skape risiko for en uadekvat utvikling av kapasitet til å skulle kunne utvikle og regulere fysiske og emosjonelle tilstander. Barn som utsettes for langvarige og gjentatte traumatiske påkjenninger får ofte et sammensatt symptombylde og har en vesentlig risiko for utvikling av PTSD og komplekse traumer (Courtois, 2004).

2.5 Nevrobiologi

Nyere nevrobiologisk forskning har kommet frem med resultater som dokumenterer at frykt og traumer påvirker hjernens utvikling. Barns erfaringer i barndommen har relativt mer innflytelse på den nevrobiologiske utviklingen enn hva senere traumatiske opplevelser vil påvirke mennesker i det voksne livet (Perry, Bruce D, 2000). Barn ser verden i lys av deres tilværelse. Hvis deres verden er preget av trusler, kaos, uforutsigbarhet, frykt og traumer, vil hjernen utvikle seg til å bli sensitiv for stimuli som trigger barnets sikkerhet (Perry, Bruce D, 2000).

2.5.1 Utviklingen av vårt nervesystem

Hjernen vår består av mange deler og det er forskjellige måter å delen den inn på. De viktigste områdene for mitt formål er de som er involvert i mer rasjonelle prosesser (eks. Cortex), og de som er involvert i mer beredskapsmessige prosesser og mer automatiserte funksjoner, som aktiveres for eksempel i stressende situasjoner (Teicher, 2002).

I løpet av våre første leveår gjennomgår hjernen en betydelig utvikling. Hjernen til små barn er veldig formbar og er dermed veldig lett påvirkelig av miljøfaktorene rundt som påvirkes i samspill med barnets nærmeste omsorgspersoner (Teicher, 2002). På grunn av at hjernen er

så formbar har den et stort potensial for og lære å tilpasse seg, men den er også i større grad sårbar for negative påkjenninger og utvikling av psykiske lidelser som for eksempel angst og stemningslidelser. Dette kan få store og alvorlige konsekvenser for dens videre utvikling (Teicher, 2002).

For barn som opplever økt stress tidlig i livet kan det skade hjernens normale utvikling og føre til endring av utviklingen av flere sentrale hjernestrukturer. De utvikler noe som kan kalles en "redd hjerne" Dette fører igjen til endret nevrologisk utvikling gjennom forandret kontakt mellom nerveceller. Det ser altså til at opplevelser som har vært skremmende for barna tidlig i livet, programmerer hjernen deres til å ha en forhøyet stressrespons når de blir eksponert for farer. De beredskapsorienterte områdene i hjernen antas da å dannes sterkere, på bekostning av de mer rasjonelle delene (Bellis, 2003).

2.6 Tilknytningsteori

Smith og Ulvund, (1999) mener barns utvikling kan ses på som et samspill mellom sosiale påvirkningsfaktorer, genetiske og biologiske påvirkningsfaktorer og ut i fra dette er det forventet at barna vil oppleves som ulike ut i fra personligheten til omsorgspersonene. Barna vil også gjøre sitt beste for at tilknytingspersonen deres skal oppfylle deres behov. I de omsorgssituasjonene dette ikke ser ut til å skje, er barnet ofte i stand til å foreta den tilpasningen som er nødvendig i forhold til miljøomgivelsene som det lever i (Smith og Ulvund, 1999).

"Foreldres evne til å besvare barnets følelser og foreldrenes regulerte og normale variasjon i innebærer følelsesuttrykk er viktig for barnets utvikling av et bredt repertoar, en nyansert oppfatning, aksept og håndtering av følelser (emosjonsregulering)." (Kvelling, 2007s. 88)

Tilknytning er et emosjonelt bånd som dannes mellom barnet og dets nærmeste. Tilknytningen varer over lengre tid og kommer til uttrykk gjennom tilknytningsatferd (Ainsworth m.fl, 1991). Tilknytningsforskning har bidratt med kunnskap om ulike tilknytningsmønstre de siste 30-40 årene. Tilknytningsteori har blitt forsket på av forskningsgrupper og blir i dag koblet opp mot både hjerneforskning og traumeforskning for at vi bedre skal forstå hvordan barn utvikler seg i samspill med omgivelsene rundt, både

nærmeste omsorgspersoner og andre arenaer. Teoriene er også et verktøy for å bidra både til forebygging og behandling av ulike tilknytningsvansker (Killèn, 2000).

Forskning viser at barn knytter seg til sine omsorgspersoner uavhengig av de voksnes atferd mot dem for å skulle overleve. Tilknytningen foregår allikevel på ulike vis, alt etter hvordan samspillet er mellom barn- voksen. Bowlby (1969) har utviklet to hovedhypoteser på bakgrunn av dette. Den første handler om ulike former for tilknytning. Hvis barnet føler det kan stole på omsorgspersonene og føler seg verdsatt og ivaretatt utvikler det en trygg og sikker tilknytning. Hvis barnet på en annen side opplever at omsorgspersonene ikke er følelsesmessig tilgjengelig og sensitive for deres ønsker og behov kan de utvikle en uttrygg tilknytning og tilknytningsforstyrrelser (Bowlby, 1969). Disse barna har opplevd at deres omsorgspersoner er ustabile og gir liten form for trøst og oppmuntring. De føler seg også lite beskyttet og ivaretatt og de voksne kan opptre som invaderende/kontrollerende, passive/uresponderende eller uforutsigbare (Bowlby, 1969).

Den andre hypotesen sier at på bakgrunn av dette dannes *indre arbeidsmodeller* som er mentale forestillinger av barnet og tilknytningspersonen. Den viser grad av aksept og handler om omsorgspersonens planer og tilgjengelighet (Bowlby, 1969). Ved observasjon av samspillsmønstre mellom barnet og dets omsorgsperson vurderes de voksnes holdninger, atferd og verbale kommunikasjon overfor barna og barnas respons til deres væremåte (Killèn, 2000). Disse arbeidsmodellene tar barnet med seg i den senere utvikling og de danner grunnlaget for hvilke forventninger barnet har til verden/andre mennesker.

2.6.1 Tilknytningsatferd

Tilknytningsteori antas å være biologisk forankret og bygger på et grunnleggende atferdssystem som kalles *tilknytningsatferd*. Tilknytningsatferd har som virkemål å holde barnet nær nok omsorgspersonene slik at det blir en økt sannsynlighet for at barnet blir beskyttet i situasjoner som oppleves truende og farlige (Bowlby, 1969). Denne form for atferd lar seg ikke observere i alle slags situasjoner, men kan bli synlig i omgivelser der barnet føler seg utrygg eller redd, slik som adskillelles- og gjenforeningssituasjoner (Killèn, 2000).

Tilknytningsteori hjelper oss å bedre forstå hvordan barn forstår seg selv, den verden de voksne lever i og sin rolle i den. Den har bidratt med forståelse for hvordan barnet tenker at det bør forholde seg til omsorgspersonene for at de skal holde seg innen en trygg rekkevidde, eller for å unngå å bli avvist av omsorgspersonenes invaderende eller uforutsigbare atferd mot

dem (Killèn, 2000). Vi skal videre se på hvordan tilknytning gjør seg gjeldene allerede for barn rett etter fødselen.

Babyens signal blir på en måte startskuddet til forbindelsen mellom barnet og den voksne. Den voksne holder, trøster og lar babyen føle seg trygg. Spedbarn har et biologisk nedlagt mønster for å søke inn i omsorgspersonen og tidlig tilknytning former strukturen for senere relasjoner med andre (Pianta, 1999). Et barn kommuniserer allerede helt fra fødselen av med sine foreldre. Det observerer og oppfatter sine omsorgspersoner og tilpasser seg aktivt på den måten. Denne relasjonen er viktig for barnets videre fysiske, emosjonelle, sosiale og intellektuelle utvikling (Killèn, 2000). Følelsesmessig kommunikasjon har også vist seg å være avgjørende for et barns utvikling av hjernen. Kvaliteten på samspillet mellom omsorgspersonene og barnet har en permanent påvirkning på hjernen (Killèn, 2000). For et barn er dermed den følelsesmessige tilgjengeligheten helt grunnleggende. Når barnet opplever at omsorgspersonen ikke er følelsesmessig tilgjengelig, oppstår det skader som i verste fall kan påvirke resten av livet.

Et *tilknytningsmønster* er organiserte strategier som barn anvender for å søke nærhet til omsorgspersonen eller det motsatte. De ulike tilknytningsmønstrene blir utviklet gjennom tidlig samspill med de nærmeste omsorgspersonene (Killèn, 2000). Bowlby (1969) har kommet frem til tre ulike tilknytningsmønstre: trygg (type B), utrygg- unnvikende (type A) og utrygg- ambivalent (type C). Når barn opplever stressende og ubehagelige ting tar de i bruk sitt primære tilknytningsmønster for å få tilgang til sine tilknytningspersoner (Bowlby, 1969). Trygt tilknyttede barn søker nærhet og trøst hos sin omsorgsperson. I utrygge situasjoner som fremmer frykt vender det seg mot den voksne for å bli beskyttet og ivaretatt. De viser glede ved gjensyn når mor eller far kommer igjen etter å ha vært borte en stund. De utrygg- unnvikende barna har igjen en påfallende unnvikelse ved gjensynet av mor eller far og de trekker seg ofte tilbake, snur eller beveger seg bort (Killèn, 2000). Disse barna kan også vise en mer blandet reaksjon ved å nærme seg forsiktig, samtidig som de markerer en tendens til å snu seg bort eller overse dem. De utrygg- ambivalente barna markerer sin utrygghet ved å intenst søke nærhet eller avstand fra sine omsorgspersoner. De gråter ved avskjed og er fortsatt utrøstelige ved gjenkomst. De kan også vise en ekstrem grad av passivitet og ved det markerer sin avhengighet av foreldrene (Killèn, 2000).

Noen barn blir også betegnet som ”uklassifiserbare” (Main & Weston, 1981) og blir dermed plassert i en fjerde kategoritype, gruppe D, også kalt disorganisert- desorientert. Det som skiller denne kategorien fra de andre er at de barna som er disorganisert- desorientert ikke har en organisert strategi å skaffe seg tilgang til sine tilknytningspersoner. De har en inkonsekvent og motstridende atferd og viser klare tegn på forvirring. I møte med sine omsorgspersoner fryses barnas bevegelse, de er ambivalente i tilnærmingen deres og virker redde for fremmede. Disse barnas omsorgspersoner har ofte en fiendtlig eller hjelpeløs holdning, ekstrem intensitet eller voldsom atferd mot dem (Killèn, 2000).

2.7 Skolereelasjoner

Med bakgrunn i tilknytningsteori har Robert Pianta (1996, 1999) utviklet en skolerelatert teori som i stor grad omhandler relasjonen mellom lærer- elev og hvordan den kan ha en forebyggende faktor for barn som har opplevd omsorgssvikt.

Barn får et forhold til skolen allerede før de begynner der selv. I barnehagen starter de tidlig å forberede seg på skolelivet med både faglige og mentale forberedelser. De lærer om skolen fra eldre søsken, lekekamerater, foreldre eller barn i nrområdet. Når barnet når skolealderen har vedkommende en rekke opplevelser med seg i bagasjen. De blir automatisk tatt med inn i en skolehverdag hvor de blir nødt til å fungere i dens sosiale setting med fastsatte regler og normer, uavhengig av bakgrunn og tidligere opplevelser (Pianta & Walsh, 1996). Skolen er i følge Pianta og Walsh (1996) en plass som kan utgjøre en forskjell i livet til barn og unge. Men skolen i seg selv kan ikke hjelpe elevene som er i en risikosone. Elever som har opplevd omsorgssvikt trenger først og fremst å bygge relasjonelle forhold til trygge voksne. De fleste barn i dagens samfunn tilbringer store deler av livet i andre arenaer enn hjemmemiljøet. Barnehage, skole og fritidsordning blir fort en stor del av hverdagen for de fleste barn. Dette gjelder også høyrisikobarna (Pianta og Walsh, 1996).

Et barn i utvikling påvirkes av mange faktorer. Barnet forandrer seg i takt sammen med informasjon, materielle tilegninger, aktivitet - og energibruk i de ulike systemene innenfor en kontekst. I denne prosessen utvikler barnet selvregulering, og det gjør seg til kjenne med seg selv (Pianta og Walsh, 1996). Relasjonen mellom læreren og eleven kan hjelpe barnet med utviklingen når det kommer til forståelse og regulering av deres egne følelser og oppførsel. De lærer å bruke ord for å beskrive reaksjoner og følelser, og de lærer også å regulere dem (Pianta, 1999).

2.7.1 Støttende relasjoner og læring

Læring er individuelt for hver enkelt elev, hvor det oppstår en dynamisk prosess mellom hva eleven bringer med seg til skolen og det skolen gir til barnet. Skolen har i dag liten kunnskap om hva ulike former for risikosoner kan føre med seg for hvert enkelt barn, til tross for at disse barna hvert år utgjør et stort antall prosent i klassen (Pianta og Walsh, 1996).

Støttende relasjoner er viktige fordi de kan være et redskap for læring av både menneskelig og skolerelatert kunnskap. Pianta (1999) hevder lærerne kan trenge mer kunnskap for å forstå viktigheten av relasjoner, og hvordan disse kan styrkes. De trenger mer kunnskap om tilknytningsteorier, relasjonsbygging, observasjon og samhandling av hver enkelt elev for å skulle kunne forstå hvor viktig det er med et trygt forhold til de elevene som kommer fra hjem hvor dette i fraværende eller liten grad er til stede. Pianta (1999) forklarer videre hvorfor støttende relasjoner er så viktig: *"Since adult-child relationships are so important for healthy development and are the foundation for many school activities, disturbed relations will thereby contribute to school related problems. This is why poor school outcomes are in some degree related to social factors that involve relationships between children and adults"* (Pianta, 1999 s.9).

En lærer vil som regel møte på en del elever som sliter med relasjonelle forhold grunnet nettopp omsorgssvikt og neglisjering. Pianta (1999) diskuterer tre måter å arbeide på sammen med lærere for å bedre kunnskapen og å forsterke relasjonene på skolen:

1. Gi dem den informasjonen de trenger
2. Jobbe med deres egne forhold til relasjoner.
3. Direkte interaksjoner med barna (Pianta, 1999).

Det kan være utfordrende for en lærer å kombinere praksis og refleksjon på en allerede stressende arbeidsplass. Men for elever i risikozonen (de med allerede dårlige relasjoner til omsorgspersonene hjemme) kan det være viktig å begynne tidligst mulig med beskyttende faktorer. Pianta (1999) mener at dette kan redusere negative konsekvenser for disse barna. For de utsatte barna kan et godt lærer- elev forhold dermed bli en viktig beskyttende faktor. En lærer kan bygge og styrke brutte bånd og gjenoppta et godt voksen- barn forhold.

Det er viktig for denne yrkesgruppen å tenke helhetlig i arbeidet med sine elever. Ligger ikke det emosjonelle og relasjonelle båndet trygt forankret i elevene kan det være vanskelig å fokusere på selve læringsprosessen. Dermed vil en støttende, empatisk og forståelsesfull lærer også bedre kunne oppmuntre barna i deres akademiske læringsprosess : ”*Relationships create a Zone of Proximal Development (ZPD – Vygotsky) in which children’s competencies are extended and enhanced as a function of the adult-child relationship in which they are expressed*” (Pianta,1999 s. 83). Barnetrinnet kan i forhold til dette ha sterk innflytelse på elevens utvikling. Dermed er det viktig at lærerne får et innblikk i hvordan forhold blir dannet og hvor mye det betyr for barnas utvikling.

2.8 Stadieorientert behandling

Courtois (2004) har forsket på behandling av barn som har opplevd type II traumer og som ofte blir diagnostisert med PTSD. Disse barna lider ofte av en kompleks traumatisering (CPTSD) og dette omfatter både det som kalles traume- symptomer og tilknytningsproblematikk (Courtois, 2004). Behandlingen inkluderer psykoterapi supplert med psykofarmakologi og utgjør tre stadier. Disse behandlingsmetodene er basert på kliniske observasjoner og empiriske funn. Denne metoden går på behandling og gjenoppretting av relasjoner mellom voksen- barn og behandlingen kan ta tid, noen ganger opptil flere år. Problemstillinger som identitet, selvregulering og relasjonelle vanskeligheter gjør at behandlingen er omfattende og den krever individuelle behandlingsprogram. Hvor vellykket terapien er, vil variere fra person til person. Det er ikke alle pasientene som kommer i gjennom alle stadiene (Courtois, 2004). Problemene disse menneskene kan ha er dyptliggende og mange er ofte sårbare i sin livssituasjon. Under den stadieorienterte behandlingen kan andre problemer også komme til overflaten og pasienten trenger noen ganger lang tid på å bearbeide opplevelsene og konsekvensene av dette (Courtois, 2004). Selv om behandlingsforløpet skulle forbli på det første nivået, kan et godt samarbeid mellom pasient og terapeut gjøre fortsettelsen til de andre stadiene unødvendig. En av grunnene til dette er at målet først og fremst er å prøve å gjenoppbygge en tryggere hverdag for pasienten. Vedkommende skal blant annet også få oppleve personlig mestring i ulike læringsoppgaver, utvikle sosiale ferdigheter og få en mer stabil hverdag. Det er noe av dette som arbeides med i det første nivået i behandlingsforløpet (Courtois, 2004).

Behandlingen er stadiorientert og består av tre deler (Courtois, 2004). I *det første stadiet*, som vil bli drøftet senere, fokuseres det på affektregulering, utdanning, sikkerhet og ferdighetsbygging. I *stadium to* jobber den ansvarlige terapeuten med å bearbeide sorg, oppløsning og integrering av traumene barnet har vært i gjennom. Barnets problematiske forhold til overgriperen vil også bli arbeidet med i denne fasen. Narrative historiefortellinger, skriving eller sansemotoriske tilnærminger er noen av teknikkene som kan bli tatt i bruk for å lette prosessen. I *siste og tredje stadium* er det et fremtidsrettet fokus hvor relasjoner til andre står sentralt (Courtois, 2004). På tross av at dette er begynnelsen på slutten av terapiprosessen, kan dette for mange være en tøff og vanskelig prosess. Det er ikke alltid lett å skulle stå på egne ben etter en tøff oppvekst og likedan terapi. Da kan det være en god hjelp i å videreføre de relasjonene som ble bygd i første fase slik at løsrivelsen om mulig blir lettere.

Forskning på denne type terapi har gjentatte ganger kommet frem til at det å arbeide med hvert enkelt barns *trygghet* og evne til å regulere emosjonelle tilstander er de to første oppgavene i en terapeutisk prosess som denne. Blir disse utfordringene løst, kan det åpne opp for å synliggjøre de andre problemene barnet sliter med. Dermed kan behandlingen tas ett steg videre i terapiforløpet (Courtois, 2004).

2.8.1 Stadie èn og lærer- elev forhold

I *det første stadiet*, som vil bli drøftet senere, fokuseres det på affektregulering, utdanning, sikkerhet og ferdighetsbygging. Skolen kan være en plass hvor elever som har opplevd omsorgssvikt kan få hjelp til å bearbeide sine vonde opplevelser og på en best mulig måte mestre sin egen situasjon. Pianta (1999) viser oss hvordan voksen- barn forhold kan være en kritisk faktor som kan hjelpe barnet gjennom ulike problemer. Trygge forhold mellom lærer- elev kan bli brukt som forebyggende og som behandling for disse barna. Basert på Courtois (2004) sin stadiorienterte behandling og fase èn skal vi videre se på hvor og hvordan lærerne muligens kan brukes som en del av terapiprosessen for disse barna.

Stadium èn handler om å bygge trygge behandlingsrammer og fokusere på det å skape en trygg verden for barnet. Hjelp med ferdighetsbygging, egenomsorg og støtte. Dette stadiet er som regel den lengste delen av behandlingen og også det som er mest viktig for at resultatet av behandlingen skal bli bra (Courtois, 2004). Selv om dette behandlingsstadiet ikke direkte inneholder traumebehandling, vil likevel de konsekvensene av traumene barnet har gått i gjennom bli satt i fokus. Denne fasen innebærer en samarbeidsallianse hvor barnet og

terapeuten kommer til enighet om et felles mål. Relasjonen mellom behandleren og barnet skal bære preg av respekt, informasjon, tilknytning og håp (Courtois, 2004). For barn i denne fasen er trygghet et av de viktigste elementene. De fleste av dem har et ambivalent forhold til dette og tidligere opplevelser kan ha skapt i dem en holdning som sier at man aldri kan være helt trygg. Terapeuten jobber da med modifikasjon av feilaktige, men traumerelaterte tanker. Barnet lærer alternative strategier for å bedre skulle regulere sin egen atferd (Courtois, 2004).

Det kan vise seg at lærerens daglige omsorg og arbeid med barn som har opplevd ulike former for omsorgssvikt kan være med på å bygge positive og støttende relasjoner til disse barna. For lærere blir deres jobb i denne fasen å utvikle et støttende nettverk for dette barnet og etablere relasjon dem i mellom. I forhold til tilknytningsproblemer er mistillit et vanlig problem. Dette kommer også tydelig frem i skolerelaterte situasjoner. Noen barn opptrer i henhold til dette som svært selvstendige eller kronisk engstelige og usikre. Mange av disse vil utvikle en disorganisert og dissosiativ tilknytningsstil, som igjen er forbundet med diagnosen ustabil personlighetsforstyrrelse (Courtois, 2004). Lærerens arbeid med elevens relasjonsferdigheter kan dermed bli helt grunnleggende for vedkommendes senere terapeutiske utvikling og vekst.

Det er vanlig å skille mellom universal (primær), selektiv (sekundær) og indikert (tertiær) forebygging (Killèn, 2000). Den første tar sikte på å hindre at problemer oppstår og den retter seg mot hele befolkningsgrupper ved helsefremmende tiltak. Selektiv forebygging tar sikte på å identifisere risikofaktorer og å hindre at identifiserte problemer utvikler seg videre. Den retter seg mot grupper med spesielle behov (Killèn, 2000). Indikert forebygging tar sikte på å redusere og hindre konsekvenser av problemer som allerede har oppstått (Killèn, 2000). På skolen kan lærerne være viktige stillasbyggere ved å støtte opp om dette (Courtois, 2004). Ved å ha ulike kunnskaper om hvilke symptomer og atferd barn som har opplevd omsorgssvikt *kan* ha, vil de lettere kunne forholde seg til disse (Downey, 2007).

Lærerne trenger nok kunnskap og faglig kompetanse for å skulle føle seg trygge på det de gjør og ha tro på at de kan være barnets støtte i situasjoner som krever handling. Med det tenkes at de kan vise ansvar for å sikre barnet i situasjoner hvor foreldre og andre instanser ikke kommer til enighet om barnets interesser. Det er også viktig å være tydelig på at lærerne ikke skal behandle disse barna. Deres ansvar ligger ikke på den terapeutiske delen, men det er allikevel viktig å ha kunnskaper om omsorgssvikt og dets følger. Slik kan de ut i fra skjønn og teorier vise omsorg og være en støtte for disse barna.

Teorien formidler at det å ha kunnskap om tilknytningsteorier, ulike former for omsorgssvikt og dets følger og forbindelse med komplekse traumer av denne art, kan hjelpe lærere å være ekstra oppmerksom på symptomer, atferd- og handlingsmønstre som noen enkeltelever i en klasse kan ha. Dette kan også gi en god peker på hvordan de bør forholde seg til barn som har opplevd dette. Læreren kan ut i fra observasjon og kunnskap være med på å fremme relasjonen mellom den voksne og barnet. Vedkommende kan være den stabile og trygge voksne for barnet over lengre tid. En slik voksenrelasjon kan for eleven bety en mer tryggere og forutsigbar hverdag og kan bli overført til andre relasjoner.

Viten om trygg tilknytning utenfor familien beskytter barna og kan bidra til forebygging. Det kan allikevel være en utfordring for noen lærere å bygge relasjoner til barn som har opplevd omsorgssvikt. Barn i slike situasjoner vil ofte unngå nær kontakt med andre voksne på grunn av tidligere opplevelser. Mange kontaktlærere opplever at disse barna har lettere for å forholde seg til skolevikarer som de ikke trenger å ha et fast forhold til. Her er det ekstra viktig at læreren legger til rette for å hjelpe barnet tilbake til sin faste tilknytningsperson (Lind, 2000). Det å se barnet, trøste og vise empati for det og engasjere seg positivt i dets liv og utvikling, kan for et barn som er i en belastende situasjon være med på å bidra til trygg tilknytning utenfor familien. Det å hjelpe barnet, vise det at du ser og forstår og lever deg inn i situasjonen, er et godt grunnlag til å bearbeide vonde opplevelser (Lind, 2000). Får de hjelp til dette har de atskilling større sjanse for å klare seg i den vanskelige livssituasjonen og senere være bedre i stand til å beskytte sine fremtidige barn fra overgrepstatferden (Killèn, 2000).

Reduser barnets opplevelser av det som for barnet oppleves som tabu å snakke om. Dette kan gjøres ved å snakke om livssituasjonen til barnet og dets omsorgspersoner. Når tabuet reduseres, reduseres også belastningen. Del barnets smerte og hjelp det til å akseptere egne følelser. La de få en mulighet til å oppleve at de har kontroll over situasjonen og reduser barnets følelse av ansvar og skyld for sin egen omsorgssituasjon (Killèn, 2000). I konkrete klasseromssituasjoner bør læreren være oppmerksom på ulike situasjoner som kan føre til ubehagelige opplevelser for barnet. Har læreren mistanke om, eller fått bekreftet, at barnet har vært usatt for seksuelle overgrep, kan et klapp på skulderen være en trigger for barnet som utløser minner om vonde opplevelser.

Det er stor enighet om at erfaringer i tidlig barndom har vesentlig betydning for senere utvikling (Leer – Salvesen og Eidhammar, 2000). Barn gjenspeiler seg selv ofte gjennom de

voksnes øyne og da er det viktig at vi er vårt ansvar bevisst. Har barnet omsorgspersoner som til stadig gir dem opplevelsen av å være utilstrekkelige og lite verdt er selvfølelsen likedan. Skal barn utvikle et positivt selvbilde og en god selvfølelse må mennesker som har betydning for det møte dem med en positiv og anerkjennende holdning. Rogers (1983) mener i sin bok at lærerne kan oppnå god selvfølelse for disse elevene i et pedagogisk klima av ektehet, anerkjennelse og empati (Leer – Salvesen og Eidhammer 2000). Det er her lærerne kan bidra til å tilrettelegge for utvikling og positiv selvfølelse. Oppfølging av barnet fra skolen, både i forhold til samarbeid med foreldre og foresatte, samt andre etater rundt barnet er viktig. Det fordrer en profesjonell handlingskompetanse for å kunne stille opp for barnet på en best mulig hensiktsfull måte.

Jeg har nå redegjort for relevant teori og empiri, og dermed vist hvordan forskningsfronten vil si at lærere bør forholde seg til barn som har opplevd omsorgssvikt. Dette har skjedd med utgangspunkt i generell tilknytningsteori, Piantas (1996,1999) ”lærer-relaterte” tilknytningsteori, samt Courtois’s (2004) perspektiv om kompleks traumatisering. Jeg skal nå intervju 5 terapeuter og pedagoger som har erfaring med veiledning av lærere vedrørende denne problematikk for å studere deres meninger om de samme forholdene. I diskusjonsdelen vil så praktikernes syn bli diskutert opp mot det som teori og forskningsfronten hevder.

Resten av oppgaven skal videre belyse samme problemstilling med empirisk informasjon som jeg har samlet inn fra fem forskjellige terapeuter og pedagoger. Problemstillingen lyder derfor som følgende: *”Hvilken generell kunnskap bør lærere ha om barn som har opplevd omsorgssvikt og hvordan kan de best forholde seg til slike barn?”*

3.0 Forsking og metode

3.1 Innledning

Jeg har nå belyst hovedproblemstillingen ut i fra teori og forskning i innledningskapitlet. I denne empiriske delen skal jeg se på hva ulike pedagoger og terapeuter mener om disse to spørsmålene. Etersom jeg ønsker å finne ut hva hver enkelt terapeut mener ut i fra egen teori og praksis, søker jeg den personlige opplevelsen av datainnsamling. Jeg ønsker at intervjupersonene selv skal beskrive sine erfaringer og meninger og vektlegger derfor subjektets private selv. Det blir en *empirisk undersøkelse* blant praktikere som kommer til å fokusere på to hovedkilder; teori og praksis. Ut i fra dette har jeg valgt å benytte en kvalitativ tilnærming.

3.2 Valg av metode

3.2.1 Kvalitativ forskning

”Forskere som nytter kvalitativ metode, studerer ting i deres naturlige setting, der de prøver å forstå eller tolke fenomener ut fra den mening folk gir dem” (Ryen, 2002, s.18). Ved å bruke denne metoden skal jeg prøve å forstå eller tolke de opplysningene jeg får ut i fra den mening som informantene gir meg. Kvalitative metoder har gradvis blitt mer akseptert som en forskningsmetode innenfor samfunnsvitenskapen (Thagaard, 2003). Samfunnsvitenskaplig metode er kjent for at forskeren er i direkte kontakt med de som studeres. Dette reiser en rekke metodiske og etiske utfordringer som jeg skal diskutere senere i dette kapitlet. I denne form for metode prøves det å oppnå en forståelse av det som skjer i relasjoner mellom mennesker. Det kreves dermed fortolkninger av de data som blir samlet inn og det er viktige metodiske utfordringer som er knyttet til det å analysere og fortolke det som kommer frem under forskningen (Thagaard, 2003). De prosessene som fører til resultater i den kvalitative forskningen må dermed presiseres og tydeliggjøres. Forskningsresultatets validitet og overførbarhet er fullstendig avhengig av at grunnlaget som kunnskapen hviler på, blir gjort eksplisitt. Dermed kommer jeg i den empiriske delen til å gjøre rede for fremgangsmåten under datainnsamlingen. Jeg kommer også til å vise opplegg for analyse og hvordan resultatene som kommer frem blir fortolket (Thagaard, 2003).

3.2.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Kvalitativ forskningsmetodikk er kjennetegnet ved nærhet til datakilden og den er viktig for det materialet som forskeren får. Forskeren bruker seg selv som et middel til å få den informasjonen vedkommende trenger. Når målsettingen for en kvalitativ forskningsmetode er å få en forståelse for de personene som studeres, har fortolkning en viktig plass innenfor denne type metode. Dette kan dermed knyttes til fortolkende teorier som *fenomenologi* og *hermeneutikk* (Ryen, 2002).

Fenomenologi er å beskrive tingene slik de umiddelbart fremtrer for den som beskriver, uten å trekke inn bakenforliggende årsaker og grunner. Denne form for fortolkning har en underliggende antakelse om at virkeligheten er slik folk oppfatter den. Forskeren er også trofast mot informantens ståsted og erfaring (Thagaard, 2003). Hermeneutikk er et sett med teorier som handler om prosessen som må til for å fortolke en tekst og å skape mening av denne. Denne fortolkningen er en bevisstgjøring av prosessen, og den foreslår også fremgangsmåter for tolkning. Hermeneutikk brukes også om selve handlingen å fortolke en tekst for å skape mening ut av det som er skrevet. Det finnes ikke én egentlig sannhet, og meningen kan bare forstås i lys av den sammenheng det som studeres er en del av. Helheten hjelper oss til å forstå deler av det som blir sagt (Thagaard, 2003).

Min oppgave er fenomenologisk orientert. Det vil si at jeg skal forsøke å få frem den strukturelle sammenhengen som er mellom de ulike temaene og som konstituerer problematikken *omsorgssvikt*. Hovedoppgaven min blir å undersøke meningsaspektet i temaet slik som informanten opplever og erfarer det (Thagaard, 2003).

3.2.1.2 Utvalg og kontakt med informanter

Kvalitativt intervju er den mest benyttede metoden å samle inn kvalitative data på både nasjonalt og internasjonalt (Ryen, 2002) og det er også den form for innsamling av data som blir fokusert på i denne forskningsoppgaven. Jeg bruker ut i fra oppgavens problemstilling og omfang et semistrukturert intervju. Det semistrukturerte intervjuet gav meg muligheten til å hente inn informasjon om de temaene som var sentrale for å skulle kunne besvare problemstillingen min. I tillegg til spørsmålene som stod i intervjuguiden på forhånd, gav denne form for intervju meg også anledning til å følge opp spontane tema som informanten kom med under samtalen. Et semistrukturert intervju kan dermed gi en mer mangfoldig

beskrivelse av det som informanten opplever fordi det består både av forhåndsbestemte spørsmål og spørsmål som tilpasses hver enkelt informant etter hvert som intervjuforløpet går sin gang (Ryen, 2002).

Intervjuet gjennomføres på bakgrunn av intervjuguiden (Kvale, 1997) som jeg på forhånd hadde utarbeidet. Under et kvalitativt intervju oppstår en mellommenneskelig relasjon og den er viktig å ha i bakhodet når datainnsamlingen foregår (Kvale, 1997). Jeg startet selve intervjuet med praktiske ting som en lydtest, for å forsikre meg om at det tekniske var i orden. Videre forsikret jeg meg om at informanten hadde fått informasjonsskrivet og intervjuguiden på forhånd, og var klar over sine rettigheter og hva intervjuet gikk ut på. Jeg gjorde dette for å prøve å skape en trygg ramme, samtidig som jeg ønsket å fremstå som faglig seriøs og interessert, samt prøvde å skape tillitt.

For å besvare oppgavens problemstilling bør utvalget være opp mot 15-20 personer fordi man ofte har sett at man da når metningspunktet for utvalgsstørrelse innenfor kvalitativ forskning (Ryen, 2002). På grunn av masterstudiets begrensede tid så var det ikke mulig for meg å intervju så mange og dermed endte jeg opp med fem informanter. For å få svar på min problemstilling ble det derfor et utvalg bestående av tre terapeuter og to pedagoger. Informantene ble valgt på bakgrunn av egenskaper og kvalifikasjoner som jeg på forhånd håpet ville kunne gi et svar på oppgavens problemstilling (Thagaard, 2003). Terapeutene og pedagogene skulle ha erfaring med elever som har opplevd omsorgssvikt og det ble derfor et utvalg av informanter som daglig har eller hadde jobbet med denne problematikken. Dersom det lot seg gjøre ville jeg ha spredning i både alder og kjønn.

Jeg henvendte meg til Pedagogisk psykologisk- tjeneste i Stavanger (PPT) for nærmere informasjon om hvilke informanter som kunne være aktuelle for meg med tanke på oppgavens omfang og problemstilling. Jeg visste fra tidligere erfaring at disse hadde et bredt spekter av både kompetanse og erfaring på området. PPT gav meg fem navn over aktuelle informanter. Disse fem ble kontaktet per telefon, hvor jeg presenterte meg selv, oppgaven og problemstillingen. Deretter spurte jeg om de ønsket å være informanter. De fire første var positive til å delta og vi avtalte fortløpende tid og sted for intervjuet.

En mannlig terapeut var svært opptatt på det tidspunktet intervjuene skulle gjennomføres. Han så seg nødt til å bli intervjuet sammen med en kollega, eller at jeg fant et annet alternativ. Jeg

gikk videre til en annen aktuell informant som sa seg villig til å bli intervjuet. Denne endringen ser jeg ikke på som problematisk i forhold til resultatet i oppgaven, selv om jeg i utgangspunktet ønsket å intervju begge kjønn.

En av informantene ville møte meg i forkant av intervjuet for å få mer innsikt i teoribruk, hva oppgaven gikk ut på og hvordan hennes kompetanse og erfaring kunne være med på å besvare problemstillingen min. Sett bort i fra det hadde ingen av de andre informantene kjennskap til meg i forkant før intervjuet, bortsett i fra min korte presentasjon per telefon. Da mine informanter ikke hadde noe kjennskap eller tilknytning til meg fra før av, kan det ha vært lettere for dem å gi en besvarelse ut i fra hva de mente og trodde om saken, i forhold til å det å skulle forholde seg til en forsker som har kjennskap til problemstillingen som blir forsket på (Thagaard, 2003). Dette kan allikevel gå begge veier, da informanten kan være mer positiv til studiet hvis vedkommende kjenner forskeren på forhånd.

Mitt utvalg bestod til slutt av fem kvinner i alderen 34 år til 67 år, med en gjennomsnittsalder på 51,2 år. Ansienniteten varierte fra åtte til 44 år som pedagoger og terapeuter. En kvinne var spesialpedagog og jobbet på spesialskole hvor hun daglig arbeidet med denne problematikken. Den andre informanten var klinisk sosionom av yrke og jobbet på barne- og ungdomspsykiatrien. Vedkommende hadde bred erfaring med å gi veiledning til lærere innforbi ulike problemstillinger som omhandler omsorgssvikt. Den tredje informanten jobbet som førsteamanuensis med spisskompetanse for faget. Den fjerde var i utgangspunktet lærer, med master i spesialpedagogikk, sosionom og i tillegg en treårig klinisk, pedagogisk utdanning med mange års erfaring innen psykiatrien med veiledning og terapi. Den siste informanten var utdannet psykolog og jobbet med utredning av barn, veiledning av foreldre og lærere og viderehenvisning til psykiatrien. Alle informantene jobbet med, eller hadde jobbet med barn i alle aldre opp til 18 år. Med disse ulike yrkesbakgrunnene syntes jeg at informantene utgjorde et godt grunnlag for å skulle kunne besvare problemstillingen min, til tross for at utvalget strengt tatt var for lite. Som tidligere nevnt er dette grunnet pragmatiske forhold hvor jeg på grunn av den korte tidsbegrensningen og oppgavens omfang ikke så en mulighet til å gjennomføre en så stor undersøkelse.

3.2.1.3 Intervjuguide

Intervjuguiden min er en oversikt over spørsmålene som jeg ønsker å ta opp under intervjuet for å besvare forskningsspørsmålet. Jeg fulgte denne i kronologisk rekkefølge, men noen bruker den også som en stikkordsliste (Kvale, 1997). Selv om rekkefølgen på spørsmålene nødvendigvis ikke var så viktig under intervjuet, valgte jeg likevel å følge listen nedover. En av grunnene til det er at informantene hadde fått tilsendt intervjuguiden på forhånd og var forberedt på spørsmålene som kom.

Jeg prøvde i samsvar med problemstillingen min å utarbeide en intervjuguide som gav informantene en mulighet til å svare på forskningsspørsmålet mitt. Dermed fokuserte intervjuguiden på temaer rundt lærerens kunnskap og kompetanse når det kommer til elever som har opplevd omsorgssvikt. Disse ble delt inn i fire hoveddeler som omhandlet emner som lærerens kunnskap, kompetanse, læringsaktiviteter og sosiale interaksjoner. Totalt inneholdt intervjuguiden åtte spørsmål, inkludert og fordelt på 1- 3 spørsmål per emne. Spørsmål nummer to under emnet ”kompetanse” ble kun brukt som et tilleggsspørsmål hvis jeg så det som nødvendig å få utdypet informantenes svar litt nærmere.

Som et innledende og grunnleggende spørsmål om lærerens kunnskap ønsket jeg å finne ut om hva informanten trodde lærerne generelt visste om barn som har opplevd omsorgssvikt. Videre lurte jeg på hva de mente lærerne bør vite om barn som har opplevd dette og hvordan de eventuelt skal få den kunnskapen. Jeg valgte å begynne hvert intervju med å stille disse spørsmålene, da jeg så det som viktig å høre terapeutene og pedagogenes opplevelse av lærerens kunnskap, eller manglende kunnskap sådan, på området før vi gikk mer dyptgående i denne problematikken.

Når det kom til kompetanse ville jeg vite hvordan informanten syntes lærerne bør forholde seg til disse elevene når det gjelder holdninger og emosjonell støtte og i så måte hvorfor. Bakgrunnen for disse spørsmålene var at måten et barn blir møtt på kan være avgjørende for barnets videre utvikling på skolen, både faglig og sosialt (Pianta, 1999).

Hvordan bør lærerne organisere læring for barn som har opplevd omsorgssvikt og bør det være et annerledes undervisningsopplegg for disse barna, var spørsmålene som kom under læringsaktiviteter. Hvordan skal en lærer kunne dekke disse behovene for elevene sine i en

allerede stresset skolehverdag? Er det nødvendig med grupperomsundervisning i et lite læremiljø, eller kan læreren ved å være spesielt til stede dekke disse behovene for enkeltelever i storklasser? Noen ganger kan det kanskje være de små, gjennomførte handlingene som blir store og betydningsfulle i den komplekse sammenhengen.

Barn som har opplevd omsorgssvikt er ofte mer sårbare enn gjennomsnittselevne. Dermed kommer mange dårlig ut på den sosiale fronten også (Killèn, 2000). Intervjuets siste del handlet da om læreren bør gripe inn i elevenes sosiale liv på skolen. Kan det være gunstig for elevens relasjoner til andre, eller kan det ha motsatt effekt? Hva kan en lærer gjøre ut i fra egen kompetanse og de lovpålagte reglene som gjør seg gjeldene i skolen? Jeg ønsket her at informantene skulle komme med konkrete tips som kan forbedre det sosiale livet på skolen for disse elevene.

3.2.1.4 Datainnsamling

Intervjuet fant sted på informantens arbeidsplass, som ønsket fra vedkommende. To dager før intervjustart hadde jeg et pilotintervju. Vedkommende var førskolelærer med master i spesialpedagogikk. Hun var kjent med problematikken og hadde arbeidserfaring innenfor ulike områder rundt temaet. Pilotintervjuet mitt hadde en varighet på omkring 40 minutt, så jeg hadde planlagt at hvert intervju ville bli gjennomført tidmessig likt. Etter pilotintervjuet stilte jeg kritiske spørsmål til min egen intervjuguide og fikk positive tilbakemeldinger fra informanten. Vedkommende syntes spørsmålene var klare og tydelige, samt at det var en sammenheng mellom dem som var lett å følge.

Alle informantene fulgte intervjuguiden kronologisk, men noen kom inn på andre emner rundt temaet og måtte bli styrt tilbake til de opprinnelige spørsmålene slik at jeg fikk besvart de jeg trengte for å kunne komme frem til en konklusjon.

3.2.1.5 Analyse

All informasjon ble behandlet innenfor Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH) sine retningslinjer. Dette i forbindelse med konfidensialitet og oppbevaring av data. I samarbeid med veileder ble søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) v/datafaglig sekretariat avsendt i god tid på

forhånd før de forestående intervjuene. NSD vurderer prosjektet opp mot retningslinjer gitt av Datatilsynet, og fant prosjektet meldepliktig (se vedlegg). Data fra undersøkelsen ble behandlet konfidensielt. Det ble ikke lagret personidentifiserende informasjon og det gis ingen personopplysninger i datamaterialet. Transkribert intervjumateriale ble oppbevart på pc i nettverk tilknyttet internett tilhørende universitetet. Materialet ble dermed lagret på eget lagringsområde som var passordbeskyttet og som hadde brukernavn. Datamaskinen stod i låsbart rom. Lydopptaket ble lagret på disk/bånd, låst inne og makulert når oppgaven ble levert.

Informanten skal ikke kunne gjenkjenne seg selv i den ferdigproduserte teksten, da dette ville blitt en ubehagelig opplevelse for vedkommende. Ved publisering av masteroppgaven vil dette være viktig å skulle formidle resultatet med faglig nøyaktighet og å fremstille den på en måte som er tilfredsstillende overfor informantene.

Den transkriberte teksten bestod av ca. 40 sider. Det tok gjennomsnittlig 7-8 timer å transkribere hvert intervju. Jeg begynte med å lese gjennom intervjuene og noterte meg fellestrekk og ulikheter før jeg begynte med å utarbeide resultatdelen. Intervjuguiden var ute etter subjektive svar fra informantene om ulike former for kunnskap og tiltak. Jeg delte derfor opp de ulike svarene fra informantene og kategoriserte dem i tilhørende spørsmål. Dette resulterte i at jeg hadde fem ulike svar for hvert spørsmål i intervjuguiden som ble brukt. Til slutt gikk jeg gjennom hvert enkelt svar og delsvar mens jeg studerte fellestrekk og ulikheter og det som kunne forekomme av avvik. Svarene jeg får vil bli sammenlignet med de teoretiske gitte.

3.2.1.6 Etikk

Relasjonen som oppstår mellom forsker og informant er viktig. Forsker bruker som sagt seg selv som redskap for å få informasjon til forskningsprosjektet. Dermed er forskerens nærhet og sensitivitet i forhold til informanten en viktig del av intervjuprosessen (Thagaard, 2003). Allikevel er det viktig at relasjonen mellom disse ikke blir for nær og intim. Det skal ikke utleveres ting som man i andre omstendigheter ellers ikke ville ha gjort. Parallelt med dette skal man også være åpen og imøtekommende mot informanten i forhold til det vedkommende forteller (Kvale, 1997). Thagaard (2003) forklarer videre at det er tre etiske hovedprinsipp

som all vitenskaplig virksomhet må være klar over og forholde seg til. Disse er samtykke, konfidensialitet og konsekvensene av det å være med i forskningsprosjektet.

Jeg har prøvd å ivareta etikken i tråd med Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH) sine retningslinjer. Deretter ble PPT kontaktet før jeg igjen begynte søken etter informanter. Alle de aktuelle informantene ble kontaktet per telefon hvor de ble informert om studie og problemstillingen, hva jeg ønsket de skulle bidra med i denne sammenhengen og hva det ville innebære for dem å delta. Jeg fikk også postadressen til informantene og sendte dem et informasjonsskriv (se vedlegg) hvor det stod nærmere opplysninger om prosjektet og informantenes rettigheter. Intervjuguiden (se vedlegg) ble også vedlagt. På selve intervjudagen forsikret jeg meg om at informanten hadde lest informasjonsskrivet og var klar over sine rettigheter. Informanten var også på forhånd klar over at intervjuet ble tatt opp på bånd, men slettet etter innlevering av masteroppgaven, da dette stod i informasjonsskrivet.

Konsekvens av deltakelse

Informantene ble informert om at resultatene av intervjuet ble rapportert gjennom en masteroppgave for studenter i spesialpedagogikk. Informantene spurte selv om de kunne få tilgang på oppgaven etter den var ferdig. Vi ble enige om at de skulle få den sendt per e- mail hvis det var ønskelig. Spørsmålene fra intervjuguiden var verken nærgående eller private.

For meg som er en uerfaren forsker var Thagaard (2003) sine etiske punkter til god hjelp gjennom hele intervjuprosessen. Hennes beskrivelse av de etiske vurderingene ved valg av problemstilling og forskningsdesign gjorde meg mer bevisst på den prosessen jeg skulle inn i og de valgene jeg måtte ta. Forfatteren gav meg klare retningslinjer og pekte på ting jeg måtte ta et valg i forhold til, blant annet hvilken gruppe jeg skulle forske på og eventuelt hvilken belastning dette vil få for vedkommende. Jeg måtte også vurdere hvilke etiske tema som skulle studeres nærmere. Når det kom til utarbeidelsen av selve intervjuet fikk jeg god hjelp av veileder til å finne ut av hvilke spørsmål som skulle stilles.

3.2.1.7 Validitet

Validitet sier noe om datamaterialets gyldighet i forhold til forskningsprosjektets konkrete problemstilling. Den bygger på systematiske og kritiske drøftinger av undersøkelsen og Kvale (1997) mener spørsmål om forskningens validitet er viktig i alle stadier i en forskningsprosess. Den bør tas opp til vurdering gjennom hele undersøkelsesperioden. En god reliabilitet er nødvendig, men ikke en tilstrekkelig betingelse for god validitet. En valid studie kan ikke være u-reliabel, men en reliabel studie kan allikevel ha lav validitet av andre årsaker enn reliabiliteten.

Kvale (1997) påpeker at det er syv stadier av intervjuundersøkelsen. Valideringsarbeidet bør dermed gå gjennom alle de syv punktene for å kvalitetssikre forskningsprosessen. De syv stadiene går ut på utvelgelse av tema, planleggingsfasen, selve intervjuet, transkriberingsfasen, analyseringsfasen, validering og til slutt rapportering. Når det kommer til stadium seks er det forskerens oppgave å finne ut om intervjuet som har funnet sted virkelig undersøker det som det i utgangspunktet skulle undersøke (Kvale, 2007). Dette vil igjen peke på intervjuguiden. Er spørsmålene i intervjuguiden dekkende for å kunne besvare oppgavens problemstilling som er satt? Intervjuguiden stiller blant annet spørsmål om lærernes kunnskap om barn som har opplevd omsorgssvikt, hva de vet og hva de *bør* vite. Videre går et spørsmål ut på hvordan lærerne bør forholde seg til disse elevene når det kommer til holdninger og emosjonell støtte. Min egen holdning, kunnskap og erfaring kunne prege resultatet av oppgaven. Dette i seg selv vil kunne svekke validiteten i prosjektet, og er noe jeg bør være bevisst på i hele prosessen.

En styrke for validiteten i denne oppgaven må være det teoretiske grunnlaget som er lagt. Anerkjente teoretikere som er kjente for sitt arbeid både nasjonalt og internasjonalt støtter opp om resultatet og det er lagt vekt på nyere forskning. Dette vil jeg drøfte nærmere i diskusjonskapitlet. Informantene i denne oppgaven er også i en jobb hvor det kontinuerlig kreves faglig oppdatering. Dette tenker jeg er en styrke for validiteten i denne masteroppgaven.

3.2.1.8 Reliabilitet

Reliabilitet er et begrep som er forbundet med målesikkerhet. Når den samme målingen blir gjentatt mange ganger, er resultatet reliabelt hvis vi får det samme svaret hver gang. Det endelige svaret er altså reliabelt om andre forskere kommer til samme konklusjon ved bruk av samme premisser. Premissene skal dermed fremvises for at konklusjonen skal være vitenskaplig godkjent (Kvale, 1997). I kvalitative studier som dette finnes det ingen standardmetoder for reliabilitetsvurderinger. Vurderingene som kommer frem etter datainnsamling er bygget på empiriske undersøkelser og er dermed et resultat av kritisk drøfting og vurdering (Kvale, 1997).

For å styrke reliabiliteten er det viktig at jeg som forsker klarer å skille mellom den informasjonen som de ulike informantene gir, og den informasjonen som jeg finner selv (Thagaard, 2003). Mine egne meninger og vurderinger bør også holdes atskilt fra den informasjonen som kommer frem i løpet av forskningsperioden, og mitt forhold til mine informanter skal også være tydelig. Thagaard (2003) nevner også at det styrker reliabiliteten til forskningsresultatet om flere forskere har deltatt i prosjektet. På grunn av reglementene her på Universitetet i Stavanger lar det seg dessverre ikke gjøre, men det er allikevel noe som jeg synes bør komme frem.

I dette prosjektet har intervjuforløpet foregått likt for alle informantene. Intervjuguiden ble fulgt kronologisk, de samme spørsmålene ble stilt hver gang og tidsmessig var det gjennomsnittlig likt gjennomført. Like rammer rundt intervjuperioden er gunstig for resultatets reliabilitet. Intervjuet ble så overført til tekst, ord for ord.

Jeg gjennomførte et pilotintervju i forkant av de fem intervjuene. På tross av dette var jeg veldig usikker da jeg gjennomførte intervjuene og det er noe som kan ha svekket reliabiliteten. Selv om jeg ble mer sikker på meg selv, opptaksprogrammet på datamaskinen, intervjuguiden og informantene etter hvert som jeg fikk mer erfaring på området, kunne jeg nok gjennomført intervjuet bedre i praksis.

Når det kommer til analysestadiet ble Kvale (1997) sine prinsipper et holdepunkt for de prosessene jeg gikk i gjennom. Til tross for dette er det jeg som står ansvarlig for tolkningene

og resultatet som kommer frem i oppgaven. Dette må vurderes i forhold til reliabiliteten i oppgaven.

3.2.1.9 Generaliserbarhet

Generaliserbarheten til konklusjonene for et forskningsprosjekt vil si noe om de innsamlede materialene kan si noe utover og overføres til andre enheter som er med i populasjonen og som også er et aspekt av validitet (Kvale, 1997). Forfatteren bruker rettsprakis som sammenligning med generalisering, da et resultat ved generalisering kan overføres til lignende saker. Kvale (1997) hevder at jeg som forsker dermed på lik linje med en jurist kan forsvare de resultatene forskningen viser fordi de også er relevante for andre.

Jeg tror ikke resultatene som vil fremkomme av min undersøkelse vil være representative for generalisering. Mitt utvalg er lite og befinner seg på et område med lite kjent forskning fra før av. Mine resultater kan kanskje da generere informasjon som kan stimulere til å forske på problemstillingen i større utvalg.

3.3 Feilkilder

Det gjør seg gjeldene at i hvert enkelt studie som blir foretatt bør forskeren være bevisst på mulige feilkilder som kan oppstå (Befring, 2002). Dette også i mitt forskningsprosjekt og jeg bør være observant på at resultatet kan ha blitt påvirket av dette.

Intervjuguiden inneholdt ingen kontrollspørsmål og det kan ha ført til at informantene har gitt upresise besvarelser som igjen kan føre til feiltolkningen under analyseprosessen. Selv om de resterende spørsmålene munnet ut i fra problemstillingen min, kan informantene ha opplevd dem som for lange, upresise eller tvetydige. Spørsmålene og problemstillingen kan også bli vurdert som ikke kvalitetsmessig bra.

Intervjusituasjonen kan ha ført til andre resultater enn for eksempel ved et telefonintervju eller spørreskjema. Informantene som ble valgt ut for å skulle besvare problemstillingen min kan være en feilkilde i seg selv. Stressende arbeidsplass, livssituasjon, tidspress og lignende kan ha påvirket besvarelsen som ble gitt.

Min egen forståelse og tolkning av emne kan være preget av personlige opplevelser som gjør at resultatene og tolkningen kanskje ikke blir så objektiv som den burde. Selv om dette er noe jeg har vært bevisst på helt fra starten av, kan kanskje resultatet bære preg av noe mangelfull upartisk distanse. Min påvirkning kan dermed både ha påvirket intervjusituasjonen og overidentifisering som til da sluttvis kan ha innvirkning på resultatet.

Reliabiliteten og validiteten må på bakgrunn av dette da vurderes ut i fra disse feilkildene.

4.0 Resultater

4.1 Innledning

Denne undersøkelsen er som tidligere nevnt kvalitativ og prøver å besvare følgende problemstilling:

”Hvilken generell kunnskap bør lærere ha om barn som har opplevd omsorgssvikt og hvordan kan de best forholde seg til slike barn?”

Datagrunnlaget er basert på fem ulike informanter som alle har erfaring med oppgavens tema. En kvinne var spesialpedagog og jobbet på spesialskole hvor hun daglig arbeidet med denne problematikken. Den andre informanten var klinisk sosionom av yrke og jobbet på barne- og ungdomspsykiatrien. Vedkommende hadde bred erfaring med å gi veiledning til lærere innforbi ulike problemstillinger som omhandler omsorgssvikt. Den tredje informanten jobbet som førsteamanuensis med spisskompetanse for faget. Den fjerde var i utgangspunktet lærer, med master i spesialpedagogikk, sosionom og i tillegg en treårig klinisk, pedagogisk utdanning med mange års erfaring innen psykiatrien med veiledning og terapi. Den siste informanten var utdannet psykolog og jobbet med utredning av barn, veiledning av foreldre og lærere og viderehenvisning til psykiatrien. Alle informantene jobbet med, eller hadde jobbet med barn i alle aldre opp til 18 år. Undersøkelsen gir informasjon om hva terapeutene og pedagogene mener det er viktig for lærere å vite om barn som har opplevd omsorgssvikt, og hvordan de kan på best mulig måte forholde seg til disse elevene.

Resultatene av undersøkelsen blir presentert i form av tabell og prosaform. Informantenes svar på den semistrukturerte intervjuguiden ble analysert ved hjelp av fenomenologisk analyse. Ut i fra intervjuets resultater ble det til sammen 14 kategorier som henviste til informantenes svar til spørsmålene som ble stilt. Videre har disse kategoriene blitt fremstilt i syv tabeller, en for hvert spørsmål i fra intervjuguiden og det er fire tema.

Fire temaer er representert i tabellene; lærerens kunnskap, kompetanse, læringsaktiviteter og sosiale interaksjoner. Disse har tatt utgangspunkt i oppgavens problemstilling som igjen resulterer i åtte forskningsspørsmål. Funnene i forskningsdelen vil bli rapportert under og det vil i tillegg komme en kort redegjørelse for egenskapene ved resultatene under hver tabell og

en oppsummering sluttvis. Tolkning og drøfting av funnene vil bli tatt opp i diskusjonskapitlet.

4.2 Lærernes kunnskap

Tabell 1: Lærernes kunnskap

Hva tror du lærerne generelt vet om barn som har opplevd omsorgssvikt?

Kategorier	Eksempler på mest representativt sitat	Informanter
Kunnskap om konsekvenser av omsorgssvikt	<p>-De kjenner mange av symptomene</p> <p>-Jeg tror lærerne legger merke til sånn som når de ikke har med seg mat, glemmer gymtøyet, har skitne klær eller kommer for sent. Omsorgssvikt kan være forklaringen til de atferdsproblemene og signalene som barna viser på skolen</p> <p>-Jeg tror ikke det er mange lærere som kjenner godt nok til diagnoser som reaktiv tilknytningsforstyrrelse, og andre diagnoser som kan være resultat av omsorgssvikt</p>	4
Kunnskap om nevrobiologi og kognisjon	<p>-Manglende kunnskap om de nevrobiologiske og kognitive forandringene kan også være utfordrene i saker som omhandler dette</p> <p>-De vet kanskje ikke hva som skjer med hjernen</p> <p>-De vet ikke hva som skjer med barnets kognitive, fysiske og emosjonelle utvikling</p>	3

På spørsmålet om hva informantene generelt tror lærerne vet om omsorgssvikt, så fremkom det to hovedkategorier av svar, nemlig kunnskap om konsekvenser av omsorgssvikt og kunnskap om nevrobiologi og kognisjon.

Som det fremgår av tabell 1 mente Informant 1 at lærerne både vet og ser en del innagerende og utagerende atferd i klassen sin, noe som av og til fører til mistanke om omsorgssvikt. Informant 2 hevder videre at dagens lærere ”vet at omsorgssvikt kan påvirke læring i skolen og sosial atferd” De kjenner mange av symptomene, men har på grunn av moderate kunnskaper vanskeligheter med å ”henge de på rett knagg”. Informant 5 uttalte at ”de vet at det påvirker barn og at de ikke har godt av det”, men til tross for dette mente vedkommende at lærerne har for lite kunnskap om konsekvenser av omsorgssvikt. De øvrige informantene i dette studiet gav også uttrykk for at de tror lærerne vet litt om hvilke konsekvenser omsorgssvikt kan gi for barn, men de vet ikke nok.

Når det kommer til lærernes kjenneskap til atferdsproblemer og innagerende problematikk hadde informantene en del kunnskap om egne og andre lærere sin erfaring om dette temaet. Informant 1 uttalte at manglende kunnskap om kobling av signaler, som for eksempel innagering/utagering, til årsaken ”omsorgssvikt, kan føre til vansker med å komme frem til meningsfulle tiltak for den ansvarlige læreren.

Mange lærere kan på grunn av manglende kompetanse ha vanskeligheter med å forstå barn som har opplevd omsorgssvikt, uttalte informant 1. Manglende kunnskap om de nevrobiologiske og kognitive forandringene som kan forekomme hos barn som har opplevd omsorgssvikt kan også være utfordrene i saker som omhandler dette. Informant 1 mente at når lærerne ikke vet så mye om barns kognitive, fysiske og emosjonelle utvikling er det også vanskelig å vite hvordan man skal håndtere de utfordringene som oppstår og komme med gode tiltaksstrategier. ”Jeg tror det er mange som vet lite om tiltak og hva de skal gjøre med situasjonen de sitter med. Så på en måte registrer de det og legger merke til det som skjer, men de vet ikke helt hvordan de skal gå videre med det”. Informant 4 mente at lærernes manglende kunnskap og forståelse om temaet lå i lærerutdanningen, da spesialpedagogikken går rent mot det kognitive.

Tabell 2: Lærernes kunnskap

Hva synes du lærerne generelt bør vite om barn som har opplevd omsorgssvikt?

Kategorier	Eksempler på mest representativt sitat	Informanter
Kunnskap om konsekvenser	<p>”Lærerne bør vite at de kan streve med å lære, streve med å konsentrere seg, streve med å holde oppmerksomheten på det som de skal, og at de kan streve med en del avvsningsproblematikk”(sitat).</p> <p>- Lærere bør vite om alle mulige måter barn kan reagere på når de utsettes for svikt.</p> <p>-Lærer bør ha kunnskap om reaktiv og proaktiv aggresjon</p>	3
Håndtering/tiltak	<p>-Lærer bør vite hva som ligger bak aggresjonen og utageringene som vi ser.</p> <p>”Og den tilbakemeldingen ungene gav, var først og fremst å få høre, det gjorde en veldig stor forskjell, det å få vite at andre barn hadde det på lignende måte. Så der tenker jeg at læreren kunne gjort en kjempeviktig jobb”(sitat)</p> <p>”Lærerne kunne hatt en veldig viktig oppgave i forhold til det med å bryte tabuiseringen, de får ikke vite noe om at det er andre unger som har det på samme måte og får dermed ikke gyldiggjort sine opplevelser”(sitat)</p> <p>- det bør være mer kunnskap om kommunikasjon, å se og tolke ungene sin måte å være på.</p> <p>- det bør være mer kunnskap om kommunikasjon, å se og tolke ungene sin måte å være på.</p>	4
Forebyggende faktorer	<p>”Noen av dem ser læreren som den voksne personen i livet deres som er med på å lage struktur og forutsigbarhet og dermed trygghet”(sitat).</p> <p>”For en del av disse ungene blir jo lærerne kjempeviktige”(sitat).</p> <p>Blant forebyggende faktorer er dette her med regler, forutsigbarhet, trygghet og gjenkjennelse</p>	3

På spørsmålet om hva informantene mener lærerne generelt bør vite om barn som har opplevd omsorgssvikt, kom det frem tre hovedkategorier av svar; kunnskap om konsekvenser, håndtering/tiltak og forebyggende faktorer.

Kunnskaper om konsekvenser er viktig for å forstå atferden til elever som har opplevd omsorgssvikt. Forståelse handler først og fremst om å vise empati for hva disse ungene opplever eller har opplevd ”de bør vite hvordan det er for barn å bli sviktet av sine nærmeste og hvordan de har det som mennesker” understreket informant 3. I henhold til informant 3 påpeker informant 5 at opplevelser som omsorgssvikt påvirker ungene og det kan sitte i lenge, selv etter at omsorgssvikten har opphørt. Disse konsekvensene må tas hensyn til av lærerne, både faglig og emosjonelt. For å få større forståelse for den atferden disse barna viser, bør lærere vite om de reaksjonene som kan komme i ettertid av opplevd omsorgssvikt, mente informant 5. Atferden til disse elevene peker tilbake på tidligere forhold og opplevelser.

Lærerne bør vite at det alltid ligger en årsak bak disse elevenes utfordrende atferd. Informant 5 mente at de på bakgrunn av dette bør skille mellom den atferden de viser og den elevene er slik at de kan få en positiv bekreftelse av seg selv. Ved videre håndtering og tiltak av elever med denne type problematikk mente informant 3 at det er viktig at lærerne har en kunnskap som er integret, ikke bare på det kognitive nivået, men de skal kunne anvende det i praksis. Informant 1 mente igjen at ut i fra bakgrunnsopplysningene lærerne får i enkeltsaker skal de kunne analysere problemet og ut i fra det arbeide med tiltak og strategier for å bedre situasjonen for eleven. Hun påpeker videre viktigheten av å vite hva risikofaktoren er og hvilke risikofaktorer som kan elimineres.

Lærere kan opptre som forebyggende faktorer for disse barna over lengre tid og det kan ha en positiv innvirkning på barnet i forhold til skjevutviklingen i hjemmet som kommer av omsorgssvikten. Dermed kan skolen i seg selv være forebyggende.

Informant 2 mente i tillegg at læreren bør være klar over hvilken forebyggende faktor vedkommende kan bety for disse elevene og ut i fra det være med på å skape en tryggere og mer forutsigbar hverdag. ”Forebyggende faktorer kan faktisk handle om en lærer”, sa informant 2; En elev som mangler forutsigbarhet og stabilitet hjemme kan få dette av en lærer på skolen. Regler, forutsigbarhet, trygghet og gjenkjennelse, det å vite hva som kommer kan være en forebyggende faktor som kan bedre skolekvaliteten til disse barna og det skulle lærerne visst mer om, understreket hun.

4.3 Kompetansehevende tiltak

Tabell 3: Lærernes kunnskap

Hvordan kan de få denne kunnskapen?

Kategorier	Eksempler på mest representativt sitat	Informanter
Kompetansehevende tiltak	<p>-De kan få denne kunnskapen gjennom både utdanningen og i gjennom kursing</p> <p>-Det bør være mer et skoleomfattende tiltak som vil heve kompetansen og sette i gang tiltak som fungerer i det med skolen.</p> <p>”Det er skandaløst at det ikke er noe om omsorgssvikt i lærerutdanningen” (Sitat)</p>	3

På spørsmålet om hvor informantene kan få kunnskap om temaet omsorgssvikt, så fremkom det kun en hovedkategori av svar, nemlig det som omhandler kompetansehevende kunnskap.

Det var full enighet blant mine fem informanter om at det trengs et kompetansehevende tiltak for dagens lærer. De mente at dette er et tema som det trengs betydelig mer kunnskap om på grunn av det store omfanget av forekomst og det ser ut til å være et økende problem i dagens samfunn. Informantene gav uttrykk for et ønske om at lærerutdannelsen generelt burde ha temaet omsorgssvikt innen vanlig pedagogikk. Det var også enighet om at skolene selv burde ta ansvar for kursing om emnet for å sikre at skolens ansatte hadde den kunnskapen som trengtes for å skulle kunne observere, analysere og komme med tiltak for hver enkelt elev.

4.4 Holdninger og emosjonell støtte

Tabell 4: Kompetanse

Hvordan synes du lærerne bør forholde seg til disse elevene når det gjelder holdninger og emosjonell støtte?

Kategorier	Eksempler på mest representativt sitat	Informanter
Emosjonell støtte	<p>”Hvis du har en unge som sitter der og ikke vet om moren har tatt en overdose eller om hun lever, så tenker jeg at det barnet er et annet sted enn resten av klassen og han bør bli møtt der som han er. Det å forvente at det barnets skal kunne sitte ned og fokusere på læreren er kanskje å stille for store krav til barnet i den situasjonen som barnet er i” (sitat)</p> <p>”En må være veldig sensitiv for de signaler som barnets sender ut og når en vet at det er barn som har det veldig vanskelig så må en fange opp signalene de gir for å kunne støtte de når de har det vanskelig” (sitat)</p> <p>-De må alltid møte barnet der hvor det er og de må skape tillitt</p>	3
Struktur	<p>- Varme og struktur må alltid gå hånd i hånd.</p> <p>-Det er viktig å opprettholde strukturen på skolen</p>	2
Holdninger	<p>-Det handler mye om hvordan de blir møtt. Hvilke holdninger de blir møtt med.</p> <p>”Så det med holdninger og emosjonell støtte fra lærerne er helt avgjørende” (sitat)</p>	2

På spørsmålet om hvordan lærere bør forholde seg til disse elevene når det gjelder holdninger og emosjonell støtte, kom det frem tre hovedkategorier av svar; emosjonell støtte, struktur og holdninger.

Barn som har opplevd omsorgssvikt trenger i følge informantene emosjonell støtte, og det å skape en god relasjon til disse elevene er primært det viktigste, hevder informant 2. I relasjonen med barnet er det viktig at læreren møter eleven sin der vedkommende er og tar

hensyn til dets behov og vansker. Uten å ha god relasjon til eleven kan skolesituasjonen oppleves som skremmende og uforutsigbar. Emosjonell støtte er viktig, selv når læreren opplever at eleven avviser vedkommende, understreket informant 2. Barn som har opplevd omsorgssvikt har ofte blitt utsatt for avvisning av sine omsorgspersoner. Dermed kan disse elevene kjører avvisning på lærerne inntil de er sikre på at læreren ikke vil avverge dem. Læreren kan oppleve disse elevene som svært krevende fordi de ofte prøver ut lærerens tålmodighet og grenser. Informant 2 mente dette var på grunn av tidligere avvisningsproblematikk i elevens liv. Barn som avviser andre voksne gjør det ofte bare fordi de er redde for å bli avvist selv. Informant 3 mente igjen at det viktigste i møte med eleven var medmenneskelighet, som igjen gikk ut på gode holdninger og emosjonell støtte. Med det skapes tillitt og relasjonen mellom lærer og elev forsterkes.

Den daglige strukturen på skolen bør opprettholdnes, uavhengig av elevens form og humør, mente informant 1. Forutsigbarhet er noe mange barn som opplever omsorgssvikt savner i livet sitt. Dette er noe som disse elevene kan få på skolen, uavhengig av hva som skjer hjemme. Dette kan også gjøre skolesituasjonen tryggere og det fører til en mer forutsigbar hverdag. Dermed er kombinasjonen varme og struktur noe som alltid må gå hånd i hånd for å skulle kunne gjøre skolehverdagen til disse elevene mest mulig forutsigbare.

Informant 4 sa at lærerens holdninger handler om hvordan de møter elevene sine. For en elev som har opplevd omsorgssvikt kan gode holdninger fra lærerne være helt avgjørende for elevens videre emosjonelle og kognitive utvikling. Informant 2 påpekte videre hvor viktig det var for læreren å opptre som stabil over lengre tid, selv om det er krevende overfor eleven. Som informant 2 nevnte overfor har mange av disse elevene opplevd avvisning og det er derfor viktig at læreren er bevisst på å ikke virke avvisende overfor eleven. Sliter eleven med avvisningsproblematikk fra før av, kan det få drastiske følger for den videre relasjonen dem i mellom.

4.5 Organisering av læring

Tabell 5: Læringsaktiviteter

Hvordan bør lærerne organisere læring for barn som har opplevd omsorgssvikt?

Kategorier	Eksempler på mest representativt sitat	Informanter
Undervisning som sikrer mestring	“Du bør ha undervisning som eleven mestrer, tilpasset eller ikke, men de må få det til” (sitat) -Mestring er sentralt. -De har et større behov for å bli sett, bekreftet og få positive tilbakemeldinger	3
Utsagn om emosjonell støtte i læring	-Tryggheten i alliansen med den voksne og de andre ungene er det essensielle -Det er barnets følelse av å bli sett og bli hørt, at vi har forstått hva de sliter med, uten at noe har blitt sagt. Det er det viktigste for barnet. ”Jeg tenker at de skal ha veldig forståelse for sent tempo, ukonsentrasjon, glemsel, at de glemmer mye, de klarer ikke huske. Komme for sent, bli borte i dager, og så videre, og så videre. Det emosjonelle påvirker det kognitive og da klarer de ikke å bruke det de lærer” (Sitat)	3
Tiltak som skaper forutsigbarhet	-Forutsigbarhet fremmer læring hos disse elevene. -Det å organisere undervisningen for disse elevene med en timeplan, mest mulig fast klasserom, mest mulig klassesilhørighet, mest mulig faste lærere. Sånn at ting blir forutsigbare. -Det er viktig med forutsigbarhet, trygghet og bekræftelse.	3

På spørsmålet om hvordan lærerne bør organisere læring for barn som har opplevd omsorgssvikt fremkom det tre hovedkategorier av svar; undervisning som sikrer mestring, utsagn om emosjonell støtte i læring og tiltak som skaper forutsigbarhet.

Informant 1 mente at mestring er sentralt når det skal organiseres læring for elever som har opplevd omsorgssvikt. Derfor bør det være undervisning som sikrer mestring, enten om den er tilpasset eller ikke. Informant 5 mente at undervisningen først og fremst skulle legges opp etter elevens faglige behov og ikke etter hva vedkommende har opplevd tidligere i livet. Det er det faglige nivået som bestemmer om det skal være tilrettelagt undervisning eller ikke. De resterende informantene la også vekt på at undervisning som sikrer mestring for eleven var viktig i den livssituasjonen disse barna er i.

Når det kommer til emosjonell støtte i læring påpekte informant 5 at disse elevene gjerne trenger mer positiv tilbakemelding enn en gjennomsnittselev. De har på grunn av sin bakgrunn større behov for å bli sett og bli bekreftet. De trenger også trygghet og forutsigbarhet for å skulle kunne yte best mulig i læresituasjonen. For at eleven skal ha en god, faglig utvikling er det viktig at de kan stole på læreren som en trygg voksenperson. Det er viktig at læreren gir barnet en følelse av å bli sett og hørt, mener informant 2. Det er også positivt for barnet om læreren viser eleven at han eller hun forstår hva vedkommende sliter med. Læreren kan vise eleven forståelse for sent tempo, ukonsentrasjon, glemsel og andre ting som er et resultat av tilstanden hjemme hos barnet. Informant 2 vektlegger hvor viktig det er at læreren er klar over at det elevens emosjonelle tilstand påvirker kognitiv læring og at de derfor har problemer med å bruke det de lærer i undervisningstimene.

Som det fremgår av tabell 5 kom noen av informantene med noen tiltak som skaper forutsigbarhet for elever som har opplevd omsorgssvikt. En forutsigbar skolehverdag kan i følge informant 5 bety faste rutiner som organisert undervisning i form av timeplan, kjente lærere eller oppholdssteder over lengre tid. Dette kan være med på å fremme læring hos utsatte barn og gi dem en tryggere skolehverdag.

Tabell 6: Læringsaktiviteter

Bør det være et annerledes undervisningsopplegg for disse barna?

Kategorier	Eksempler på mest representativt sitat	Informanter
Annerledes undervisningsopplegg	<p>-De trenger nødvendigvis ikke et annet opplegg. Hvis lærerne har kompetanse til å møte dem i deres fokus er det ofte veldig lite som skal til.</p> <p>-Det er viktig at barnet blir møtt der det er</p> <p>-Det er ikke omsorgssvikten som skal bestemme om du skal ha tilrettelagt undervisning, men det faglige behovet, det er det som skal være bestemmende.</p>	3

På spørsmålet om det bør være et annerledes undervisningsopplegg for disse barna fremkom det en hovedkategori ut i fra informantenes svar; annerledes undervisningsopplegg.

Det kom frem under intervjuet at det var delte meninger om behov for annerledes undervisningsopplegg for disse barna. Til tross for dette var de alle enige om at trygge relasjoner mellom lærer- elev var essensielt for videre læring og utvikling i skolen. Grunnlaget for innlæring av nye kunnskaper hos barn som har opplevd omsorgssvikt er trygge relasjoner mellom lærer- elev. Mange barn stenger av for kognitiv læring når de er i pressede og usikre omgivelser, mente informant 4. Det er ikke alltid rom for læring når andre bekymringer tar mye større plass og energi enn det som foregår i klasserommet. Informantene var alle enige om at læreren måtte ta hensyn til elevens situasjon og møte barnet og gi det emosjonell støtte der det er. Når det kommer til behov for annerledes undervisningsopplegg for barn som har opplevd omsorgssvikt, var det ulike meninger. Informant 3 la ansvaret på læreren og mente at lærerens evne til å møte barnets behov og ønsker hadde noe å si for barnets faglige utvikling. Klarer læreren å stille elevens emosjonelle behov i klasserommet, var det ikke noen grunn til å gi denne eleven et annerledes undervisningsopplegg. Det faglige behovet er det som gjør seg gjeldene i behovet for et annerledes undervisningsopplegg, uttalte informant 1. Informant 5 mente at dette med behov for annerledes undervisningsopplegg var helt individuelt. Vedkommende mente det kom an på hvor gode ressurser eleven har i utgangspunktet, at det er fungeringen som sier om de skal ha tilrettelagt undervisning eller ikke. Informant 4 uttalte at omsorgssvikten dermed ikke var avgjørende for dette, men

fungeringen generelt, for barn reagerer ulikt på hva de gjennomgår i livet og dette får ulike konsekvenser for hver enkelt. Det viktigste er uansett å møte barnet der det er. Dette var de resterende informantene fulltallig enige om.

4.6 Elevenes sosiale interaksjoner

Tabell 7: Sosiale interaksjoner

Bør lærerne gripe inn i/ legge seg opp i elevenes sosiale liv på skolen?

Kategorier	Eksempler på mest representativt sitat	Informanter
Inngripen i elevenes sosiale liv	-Ja, det synes jeg absolutt -Det er jo lovfestet -Lærere er jo egentlig pålagt gjennom sin lærerutdanning at de også skal gi elevene vekstgrunnlag sosialt	3

På spørsmålet om lærerne bør gripe inn i/ legge seg opp i elevenes sosiale liv på skolen fremkom det en hovedkategori av svar; inngripen i elevenes sosiale liv.

De fem informantene var alle enige om at lærerne har rett og plikt til gjøre en inngripen i elevenes sosiale liv på skolen. Det siste spørsmålet som ble stilt i intervjuguiden resulterte også i full enighet blant de ulike informantene. Alle fem mente at lærerne bør gripe inn i/legge seg opp i elevenes sosiale liv på skolen. Først og fremst fordi det er lovfestet og at de gjennom sin utdanning har plikt til å passe på at barna har det godt. Informantene hentydet også hvor god kontroll en lærer har på de sosiale interaksjonene det er i klassen. De fleste lærere vet hvem som er med hvem både i friminuttet og på fritiden. De vet hvem som har mange venner og hvem som har få eller ingen venner. På grunn av dette mente informantene at få var bedre egnet enn lærerne til nettopp det å gripe inn i elevenes sosiale liv.

4.7. Presentasjon av hovedfunnene

Oppsummering av resultater

Informantene var alle enige i at dagens lærere vet at omsorgssvikt påvirker læringsprosessen i skolen og elevens sosiale atferd, men det viser seg at det ikke er lett for lærerne å koble signaler og årsaker i de konkrete tilfeller. Da er det heller ikke lett å komme frem til noen meningsfulle tiltak for læreren. Øvrige konsekvenser av omsorgssvikt som for eksempel nevrobiologiske og kognitive forandringer mente informantene at lærerne hadde liten innsikt i. Lærerne vet dermed at omsorgssvikt påvirker barna, men alle er ikke klar over konsekvensene det medføre og hvordan de skal forholde seg til det.

For å forstå atferden til disse elevene må læreren ha kunnskaper om de konsekvensene og reaksjoner som kan oppstå på grunn av omsorgssvikt. Lærerne må vise elevene sine forståelse både faglig og emosjonelt. Lærernes kunnskap bør være integrert både i praksis og på det kognitive nivået og de bør være klar over at det alltid er en bakenforliggende årsak for disse elevens utfordrende atferd. I enkeltsaker er det en fordel at lærerne er i stand til å analysere problemet og videre arbeide med tiltak og strategier for å forbedre elevens situasjon. For barn som har opplevd omsorgssvikt kan lærerne være viktige, forebyggende faktorer. Lærerne bør bli bevisste på at han eller hun kan være den stabiliteten, forutsigbarheten og tryggheten som eleven mangler ellers i livet. Skolen i seg selv kan dermed være en forebyggende plass for disse elevene og lærerne har her et ansvar for å gi dem en forutsigbar skolehverdag i et ellers så uforutsigbart liv.

Informantene i denne undersøkelsen var alle enige om at det trengs et kompetansehevende tiltak for lærerne i den norske skole. På grunn av at dette ser ut til å være et økende problem i samfunnet vårt i dag, mente informantene at omsorgssvikt burde være en del av lærerutdannelsen og i tillegg kunne tas gjennom kursing.

Emosjonell støtte, struktur og gode holdninger er primært det viktigste lærerne kan gi barn som har opplevd omsorgssvikt. Det å skape en god relasjon mellom lærer og elev kan også være en faktor som gjør at eleven opplever skolehverdagen mindre skremmende og uforutsigbar. Selv om eleven skulle vise en avvisende og krevende atferd overfor læreren er det viktig at hun eller han fortsetter med å prøve på å skape gode relasjoner mellom de to. Det kan oppleves tillitsvekkende for eleven og være med på å forsterke forholdet deres. Skolen

sin daglige struktur bør opprettholdes uavhengig av elevens emosjonelle form og humør. Dette kan være med på å skape en tryggere og mer forutsigbar hverdag for eleven. Holdningen som eleven blir møtt med er en avgjørende faktor for elevens sin videre emosjonelle og kognitive utvikling. Læreren bør opptre stabil over tid og være bevisst elevens mulige avvisningsproblematikk og dets følger.

Informantene mente at barn som har opplevd omsorgssvikt gjennomsnittlig har et større behov for mestringfulle oppgaver, bekreftelse og positive tilbakemeldinger. Til tross for dette var det full enighet blant informantene om at det er elevens faglige nivå og generelle fungering som skal være bestemmende for om hun eller han skal ha tilrettelagt undervisning eller ikke. Elevens sinnstilstand påvirker evnen til å lære. Emosjonell støtte i læring er dermed viktig for en faglig, god utvikling. Læreren bør opptre som en trygg voksenperson og vise eleven forståelse for vedkommendes situasjon og møte det der det er. Det er også lovfestet at lærerne skal ved behov gripe inn i elevenes sosiale behov på skolen.

5.0. Diskusjon

5.1 Innledende oppsummering

Formålet med undersøkelsen var å få en større innsikt i hvordan lærerne i den norske skole bør forholde seg til barn som har opplevd omsorgssvikt. Det sentrale var å gå igjennom teori og tidligere forskning for så å skulle trekke ut informasjon om hvordan lærerne bør forholde seg til de utsatte barna. I tillegg til dette har jeg gjort en empirisk undersøkelse blant behandlere for å belyse samme problemstilling. Videre var det viktig å fokusere på lærernes rolle som en trygg voksenperson i møte med barn som har opplevd omsorgssvikt. I tillegg til dette var det interessant å belyse problemstillingen ut i fra to aktuelle vinkler: praksis mot teori.

Datagrunnlaget var basert på funn fra intervjuer bestående av terapeuter og pedagoger. Informantene ble valgt på bakgrunn av sine egenskaper og kvalifikasjoner. Terapeutene og pedagogene skulle ha erfaring med elever som har opplevd omsorgssvikt og som daglig jobber eller hadde jobbet med denne problematikken. Lite kunnskap om omsorgssvikt og konsekvenser av omsorgssvikt fører til dårligere observasjon og mindre handling fra lærernes side, mente informantene i denne undersøkelsen. Lærerne vet at omsorgssvikt påvirker barn, men de fleste vet ikke nok om hvordan og hva de skal gjøre for å gripe inn. Felles for

informanten var at de mente lærerne har plikt til å gripe inn i elevenes sosiale liv på skolen og at problemstillingen ”omsorgssvikt” burde vært en del av lærerutdanningen og hver enkelt skole skulle tatt ansvar for å informere lærerne om dette.

Drøftingen vil ta utgangspunkt i de til sammen åtte forskningsspørsmålene, fordelt på 14 kategorier og fremstilt i syv tabeller, det vil si en tabell for hvert spørsmål fra intervjuguiden. Først diskuteres lærerens kunnskap og kompetanse, dermed læringsaktiviteter og sosiale interaksjoner. Funnene fra intervjuene vil bli diskutert i lys av relevant forskning og teori, som er beskrevet i kapittel 1.

5.2 Hva vet lærerne om barn som har opplevd omsorgssvikt?

Jeg ville her undersøke hva informantene tror lærerne vet om barn som har opplevd omsorgssvikt og drøfte det opp mot de teoretiske og empiriske momentene som er gjennomgått i innledningskapitlet. Hovedinntrykket er at informantene er av den oppfatning at lærerne kjenner og ser en del signaler som kan være tegn på omsorgssvikt, men at de kanskje allikevel noen ganger har problemer med å skjønne at det er omsorgssvikt som er den egentlige årsaken. I tillegg kan ulike former for omsorgssvikt oppleves som både flaut og skammelig for det barnet som blir utsatt for det. På grunn av dette kan barnet prøve å skjule det som foregår (Terr, 1991).

Mistanken om omsorgssvikt for lærerne handler i følge informantene mye om synlige tegn som blåmerker, skitne klær, for sent komming og manglende matpakke. De elevene som kommer fra såkalte ”ressurssvake hjem” er lettere for læreren å fange opp, hevdet en av informantene. Grunnen til dette er at lærerne føler seg mindre truet av disse foreldrene/foresatte og bevisene på mulig omsorgssvikt er synlige for miljøet rundt. Det er lettere for læreren å påpeke ikke god nok omsorg når det er tydelige bevis for det. Kommer eleven igjen fra en ressurssterk familie med velfungerende foreldre, faste jobber og god økonomi er terskelen høyere for å komme med mistanker om omsorgssvikt. Informanten mente at elever som kommer fra velfungerende familier kanskje ikke så ofte har så synlige tegn på omsorgssvikt i motsetning til de elevene som kommer fra et mindre ressursvakt hjem. De ressurssterke familiene har lettere for å skjule eventuelle mishandlinger som foregår i hjemmet og mange er også mer observante på hvordan de ønsker å fremstå for omverdenen.

Informanten påpekte med det viktigheten av også å kjenne til andre former for omsorgssvikt som for eksempel neglisjering, psykiske og seksuelle overgrep og konsekvensene av disse.

Når lærerne mangler kompetanse til å forstå barnet er det vanskelig å føre hensiktsmessige strategier for å hjelpe eleven. Et barn som har opplevd omsorgssvikt har ofte nevrobiologiske og kognitive forandringer i hjernen. Lærernes kjennskap til atferdsproblemer og innagerende problematikk, i form av innagerende og utagerende atferd i klassemiljøet blir sjeldent knyttet opp mot omsorgssvikt, mente en av informantene. Hun hevdet at manglende kunnskap på dette området dermed kan føre til at læreren har vanskeligheter med å komme frem til meningsfulle tiltak som fremmer elevens livssituasjon.

En av informantene hevdet videre at lærerne ikke har så mye kunnskap om barnas generelle kognitive, fysiske og emosjonelle utvikling. I situasjoner som omhandler omsorgssvikt hvor ofrene kan få en avvikende utvikling kan det være problematisk for en lærer å vite hvordan utfordringene med enkelte elever skal tas tak i. Når man ikke kjenner til årsakene bak den avvikende utviklingen og atferden skal det vanskelig gjøres for en lærer å komme med gode tiltaksstrategier. Til tross for dette mente en av de andre informantene at læreren tross manglende kunnskaper om konsekvenser av omsorgssvikt allikevel registrerer det som skjer med elevene, men har problemer med å gripe fatt i problemet og jobbe videre med det. En av årsakene til dette, mente informanten, var at lærernes manglende kunnskaper om omsorgssvikt ligger i selve lærerutdanningen. Lærerstudenter i dag får liten eller mangelfull innlæring i ulike former for omsorgssvikt og dets konsekvenser.

Informantenes uttalelse om hva de tror lærerne vet generelt om barn som har opplevd omsorgssvikt, stemmer med hva ulike teoretikere mener er tegn på omsorgssvikt. For eksempel i henhold til Maguire, S., Mann, M. K., Sibert, J., & Kemp, A. (2005) som beskriver ulike fysiske tegn i forbindelse med fysisk mishandling og andre signaler på omsorgssvikt.

Informantene samsvarer også med det som Killèn (2004) beskriver som mer ”usynlig overgrep” i form av psykisk mishandling som i større grad er vanskeligere for lærerne å oppdage fordi denne form for omsorgssvikt ikke er like synlig. Teicher (2002) korrelerer med en av informantenes utsagn om at disse barnas gjentatte traumatiske påkjenninger i ung alder kan prege deres kognitive, fysiske og emosjonelle utvikling. Stresset de blir utsatt for kan

skade hjernens normale utvikling og det kan føre til ulike former for psykiske lidelser og atferdsproblemer.

Det informantene i denne undersøkelsen ikke nevner er om de tror lærerne er klar over at barn som har opplevd omsorgssvikt kan ha en PTSD- lignende symptomatikk. Traumatiske hendelser som ulike former for mishandling kan i følge Terr (1981, 1983) øke sjansen for å utvikle PTSD. Dette er elever som har levd med ulike former for psykiske og fysiske påkjenninger over lengre tid og som kan resultere i både konsentrasjonsproblemer og atferdsrelaterte vansker (Dyregrov, 1999). Noen elever kan i forbindelse med dette være plaget av påtrengende minner i forbindelse med stemmer, lukter, bilder, berøring eller andre former for triggere som kan utløse minner fra de traumatiske opplevelsene (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition). Disse barna kan dermed være kronisk aktiverte på grunn av ubehageligheter som har foregått eller foregår hjemme. De kan ha en unormalt høy stressrespons som fører til at de alltid er på vakt overfor potensielle farer (Bellis, 2003). Det har også vist seg at type II traumatisering gjerne resulterer i mer komplekse traumereaksjoner enn ren PTSD- symptomatikk (Perry, Bruce D, 2000).

Informantene nevner heller ingenting om de tilknytningsskadene barn som har opplevd omsorgssvikt kan ha (Bowlby, 1969). Mange av disse barna opplever andre voksne som utrygge og uforutsigbare og ikke tilgjengelige for trøst og omsorg. Dette handler ofte om hvilken tilknytning de har til sine egne omsorgspersoner. Lærerne kan, i følge Pianta (1999) kompensere for dette ved å opptre som tilgjengelige, stabile og trygge voksenpersoner. En god relasjon mellom lærer- elev kan være forebyggende og redusere negative konsekvenser som er et resultat av omsorgssvikten (Pianta, 1999). Disse momentene her kan være et slags bidrag innenfor en stadieorientert behandlingsmodell (Courtois, 2004), som jeg kommer tilbake til senere i diskusjonsdelen. Informantene mener at lærerne vet en del om omsorgssvikt hos barn og det kan vise seg å være i overensstemmelse med det teori og tidligere forskning mener karakteriserer barn som har opplevd omsorgssvikt. Til tross for dette har informantene allikevel utelatt en del viktige momenter som teoretikerne synes er viktige å ha kunnskaper om når det kommer til omsorgssvikt. Downey (2007) mener at kunnskap om dette gjør at lærerne lettere kan forholde seg til barn i høyrisikostadiet.

Empiriske data hevder at lærere lettere legger merke til tydelige, ytre tegn på omsorgssvikt enn det som handler om mer skjult omsorgssvikt fra foreldre og foresatte. Til tross for at

lærerne kan se ulike tegn på omsorgssvikt har mange vanskeligheter med å stadfeste hva mistanken egentlig handler om. Ut i fra dette er tiltaksmessige prosedyrer vanskelig å igangsette når årsakene til de ulike signalene er uklare. Manglende undervisning i dette temaet fastslås å være en av årsakene til denne problematikken, mente informantene. Ulike teorier og tidligere forskning som er nevnt her samsvarer med den empiriske dataen på dette området, men teoretikerne vektlegger i tillegg at barn som har opplevd omsorgssvikt i større grad har større sjanse for å utvikle PTSD (Terr, 1981, 1983) og ulike tilknytningsforstyrrelser (Bowlby, 1969).

5.3 Hva synes informantene lærerne generelt bør vite om barn som har opplevd omsorgssvikt?

Gjennom dette spørsmålet søker jeg å få en oversikt over hva informantene synes lærere generelt bør vite om barn som har opplevd omsorgssvikt. Barn som har opplevd omsorgssvikt kan ha, som tidligere nevnt, ulike former for utfordrende atferd. For å skulle forstå disse elevenes handlingsmønstre er læreren avhengig av å vite den bakenforliggende årsaken. Selv etter at omsorgssvikten er opphørt, mente en av informantene at konsekvensene av disse opplevelsene ofte sitter lenge i. Hodet kan kanskje glemme, men ikke kroppen. Læreren bør møte barnet med forståelse og omsorg for den situasjonen eleven er i og de reaksjonene som kan komme i etterkant, forklarte hun. Netland Simonsen og Steinsvåg (2004) viser i forhold til informantens utsagn om fysiske konsekvenser at kroppslige reaksjoner som skjelvinger og kvalme også kan oppstå når de lever med omsorgssvikt eller i ettertid av traumatiske opplevelsene. Det kan også være vanskelig å konsentrere seg når de er bekymret for at mamma skal bli drept i løpet av skoledagen, eller at de selv skal få kjenne smerte på kroppen når de kommer hjem. ”Flere av barna vi møter sier det er vondt å være på skolen. Barn som opplever vold i hjemmet har ofte vanskelig for å følge med på undervisningen, har høyere fravær og trenger i mange tilfeller tilpasset undervisning. Mange er veldig bekymret for hva som skjer hjemme når de er på skolen” (Netland Simonsen og Steinsvåg, 2004,s. 11). Signaler som dette mener Killèn (2000) det er viktig at lærerne er klar over.

Informanten påpekte videre hvor viktig det var at læreren var klar over hvordan disse utsatte barna har det som mennesker, hvordan det er å bli sviktet av de som de er avhengige av og stoler på. Killèn (2000) sier seg enig i dette i sin bok og mener også at lærerne bør vite hva slags samspill disse barna har vært utsatt for. Har eller er det et forstyrret samspill eller

tilknytning som det er viktig å være observant på? Hva sier den foreliggende informasjonen om svangerskapet og fødselen? Har barnet en utviklingsforstyrrelse eller andre symptomer på en tilknytningssvikt? Noen barn som opplever omsorgssvikt og tilknytningsvansker utvikler en depresjon (Killèn, 2000). De er lite utforskende og nysgjerrige i forhold til andre jevnaldrende og de klarer ikke bruke leken som bearbeiding. I tillegg til dette mener hun de har problemer med å bygge relasjoner til voksenpersoner (Killèn, 2000). Dyregrov (2000) er også enig i at barn som har opplevd omsorgssvikt kan ha vanskeligheter med å opprette relasjoner med andre voksne. Opplevelsene de har vært i gjennom kan også føre til konsentrasjons- og oppmerksomhetsproblemer på skolen. I tillegg til dette kan de også oppleves som urolige og utagerende (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition). Dette bør lærerne i følge Pianta (1999) være klar over i møte med barn som lever i en vanskelig situasjon. Barn som har blitt traumatisert kan ofte ha en unnvikende atferd og er mer preget av stress (Fletcher, 1996). Dette kan så klart påvirke lærer- elev relasjonen, men gjør det desto viktigere å opparbeide et støttende nettverk for barnet (Courtois, 2004).

Barn som har opplevd eller opplever omsorgssvikt kan av ulike grunner få en voldelig atferd (Dyregrov, 2000). Det kan, i følge Dyregrov (2000) ha noe med at følelsene barna bærer på aldri blir skikkelig bearbeidet. I tillegg til den voldelige atferden er disse barna også lettere tilgjengelige for andre psykiske og fysiske problemer (Schnurr & Green, 2004).

Informantene mente videre at det alltid er en årsak bak en utfordrende atferd. På grunn av at hjernen til små barn er så formbar blir den lett påvirket av omgivelsene rundt og det som foregår i relasjonen med deres omsorgspersoner. Derfor er disse barna som opplever omsorgssvikt veldig sårbare for de negative påkjenningene de blir utsatt for og noen av konsekvensene kan være utfordrende atferd (Teicher, 2002). Læreren bør i møte med disse elevene klare å skille mellom hva eleven er og hva eleven gjør. Hvis eleven skal bli stigmatisert på grunn av sin oppførsel er det vanskelig for vedkommende å få en positiv selvbekreftelse.

Det er viktig å være bevisst på risikofaktorer og det av de som kan elimineres, mente en av informantene. Et barn som lever i en risikofaktor kan være barn som fra før de begynner på skolen kommer fra vanskelige forhold hjemme. Det er viktig at læreren er klar over de ulike risikofaktorene, men det er også viktig at de begynner med forebyggende og beskyttende faktorer for å redusere de negative konsekvensene som ofte oppstår i situasjoner hvor omsorgssvikt er involvert. Dette viser at Pianta (1999) sitt råd samsvarer med det

informantene er opptatt av, at lærerne bør få en oversikt i hvordan gode forhold blir dannet og hvor viktig det er for elevens videre faglige og emosjonelle utvikling. Det kan redusere mange negative konsekvenser for elevene (Pianta, 1999).

Informantene mente her at lærerne burde ha kunnskaper om årsaken bak elevenes utfordrende atferd. De mente at barn som har opplevd omsorgssvikt er preget over lengre tid og dette påvirker deres relasjonelle forhold både til lærerne og medelever. Informantene påpekte også viktigheten av å ta del i hvordan disse barna har det som mennesker, ulike risikofaktorer og hvilke følelser de sitter igjen med etter å ha blitt sviktet av sine nærmeste omsorgspersoner. Netland Simonsen og Steinsvåg (2004) uttaleleser samsvarer med disse informantenes uttalelse om hva lærer bør vite om barn som har opplevd omsorgssvikt. Men til tross for dette er informantenes uttalelse mangelfull i forhold til det noen av teoretikerne henviser til. Informantene sier lite eller ingenting om konkrete kroppslige eller fysiske reaksjoner og om vansker med relasjonelle samspill.

Til tross for hyppigheten av omsorgssvikt har skolen og lærerne i følge Pianta og Walsh (1996) lite kunnskap på dette området. Ut i fra Pianta (1999) sine påstander kan det være rimelig å anta at en lærer bør ha kunnskap om omsorgssvikt, konsekvenser av omsorgssvikt og viktigheten av relasjonsbygging mellom lærer- elev. Mange lærere er ikke klar over viktigheten av støttende relasjoner for barn som har opplevd omsorgssvikt, dette til tross for at støttende relasjoner kan bety bedre og raskere læring av både sosiale og faglige kunnskaper for disse barna (Pianta, 1999). Pianta (1999) mener videre at dagens lærere trenger kunnskap om ulike tilknytningsteorier, observasjon og samhandling. Dette mener han må til for at lærerne skal få innsikt i hvor mye en lærer- elev relasjon kan bety for elever som har opplevd omsorgssvikt. Dermed kan det vel sies at teori og tidligere forskning stemmer overens med informantenes uttalelser. Jeg vil allikevel ut i fra dette påstå at teoretikerne fokuserer en del mer på dette som går på viktigheten av trygg tilknytning og god samhandling enn det informantene gjør. Dette gjelder da særlig Pianta (1999).

5.4 Hvordan kan lærerne få denne kunnskapen?

Informantene i denne undersøkelsen ønsket alle å vektlegge viktigheten av kompetansehevende kunnskap om temaet omsorgssvikt. Informantene savnet informasjon om dette temaet på lærerstudiet og mente at det ville være gunstig for lærernes møte og arbeid med disse barna. Temaet omsorgssvikt er både et vidt og stort begrep som favner mye og informantene var enige i at dette burde være en del av den vanlige pedagogikken det blir undervist i på lærerskolen.

Informanten som var lærer og spesialpedagog uttalte at siden Lærerutdanningen fokuserer på den kognitive læren gir det lite rom for spesialpedagogiske tema. Hun mente videre at nyutdannede lærere kjenner best til opplæring for normaltfungerende barn og det er lite fokus på de elevene som er i en livssituasjon hvor de trenger spesielt oppsyn og tilrettelegging. Avslutningsvis påpekte hun at lærerne har få redskap som hjelper dem til å kunne observere og analysere enkelttilfeller av elever som sliter både på hjemmebane og på skolen.

Skolen i seg selv har ansvar for å bringe informasjon om temaet ut til lærerne, påpekte informantene. Ledelsen burde ta ansvar for kursing og temaet for å kvalitetssikre lærernes kompetanse på området. Informantenes råd her samsvarer med Pianta (1999) sine konkrete tips til hvordan lærere kan få hjelp til å forholde seg til elever som har opplevd omsorgssvikt. Teoretikeren vektlegger hvor viktig det er at lærerne først og fremst får den informasjonen de trenger om eleven, konsekvenser av omsorgssvikt og tips til videre tiltak og strategier for å bedre situasjonen til vedkommende. Pianta (1999) påpeker dermed hvor viktig det er å jobbe med lærernes egne forhold til relasjoner. Som tidligere nevnt har også læreren egen følelsesmessig bagasje som kan forsterkes i møte med den utsatte eleven. Dette kan prege forholdet dem i mellom og jobben som læreren skal utføre. Sluttmessig anbefaler teoretikeren å være i direkte interaksjon med elevene. Dette kan være med på å forsterke relasjonen dem i mellom på skolen (Pianta, 1999).

Det er lite teori som sier direkte hvor lærerne kan få kunnskap om omsorgssvikt. Til tross for dette er det allikevel ingen tvil om at både teoretikere og praktikere mener at omsorgssvikt er et område hvor det trengs en del kunnskapsformidling for å fremme arbeidet blant de elevene som er utsatt for det. Pianta (1999) kommer med konkrete handlingstips til lærerne og skoleledelsen, men teoretikerne selv er mest fokusert på å få temaet inn i lærerutdanningen og

av kursing i skolens regi. Det kan ut i fra dette virke som om disse to partene er enige om at det trengs et kompetansehevende tiltak, men det er ingen konkrete handlingsplaner i forhold til det.

Lind (1994) skiller seg midlertidig ut fra de andre teoretikerne og mener det er et gap mellom teori og praksis i det pedagogiske arbeidet. Hun hevder det ikke er mangel på psykologisk og pedagogisk litteratur på området, men at det allikevel kan se ut som om informasjonen som ligger ute om temaet omsorgssvikt ikke har klart å bryte gjennom i det praktisk pedagogiske arbeidet. Informantene i denne oppgaven savnet kunnskapsformidling til lærere gjennom lærerskolen og kursing, men kun én nevnte at lærerne selv kunne ta ansvar for egen læring på området. En annen informant påpekte videre at omsorgssvikt og konsekvenser av omsorgssvikt er vanskelig å forholde seg til uten å ha erfaring med det fra før av. Det er vanskelig å få forståelse for omfanget av temaer som dette bare ved å lese faglitteratur.

Lind (1994) er i sin bok enig i dette og mener at kunnskaper om emnet først og fremst kommer gjennom erfaring, for så å skulle kunne suppleres med faglig kunnskap og innsikt. Til tross for dette er det allikevel viktig at lærerne har faglige kunnskaper på området uavhengig om de har praktisk erfaring med problematikken fra før. Det kan kvalitetssikre arbeidet med de elevene som har opplevd omsorgssvikt (Pianta, 1999).

5.5 Hvordan bør lærerne forholde seg til disse elevene når det gjelder holdninger og emosjonell støtte?

Jeg søker her å få kjennskap til hvordan lærere bør forholde seg til barn som har opplevd omsorgssvikt når det gjelder holdninger og emosjonell støtte. Sistnevnte er i følge informantene den viktigste delen når det kommer til lærer- elev forhold. En av dem mente at læreren både har et faglig og emosjonelt ansvar som skal ivaretas i situasjoner som omhandler omsorgssvikt. De bør ha kunnskaper som er integrert i sin daglige praksis som omhandler både det kognitive og det praktiske i skolehverdagen. Den første informanten la vekt på hvor viktig det er at lærere er i stand til å analysere problemene som oppstår og ut i fra det legge opp en tiltaksplan. En av informantene mente også det er viktig at lærere som jobber i skolen har en viss oversikt over konsekvensene som blir forårsaket av omsorgssvikt. Først da kan de sette i gang ulike tiltaksstrategier og bistå med forebyggende faktorer. Kunnskap om dette bidrar til forebygging av vanskelige foreldre- barn forhold, omsorgssvikt og psykiske problemer. Skolen kan være et naturlig sted å synliggjøre hva barna strever med, og gi barna

mulighet til å formidle seg, hevdet informanten videre. Killèn (2000) sier jeg enig i denne uttalelsen og mener at dette ofte er det vanskeligste og det viktigste initiativ å ta for å hjelpe barn (Killèn, 2000), men kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle. Omsorgssvikt er svært alvorlig og krever av lærere å erkjenne et tilstedeværende og aktuelt problem som de må forholde seg til. ”*Det å skulle mene noe om de omsorgssviktssituasjonene vi står overfor og å skulle ta ansvar på måter som kan få dyptgripende konsekvenser for både barn og foreldre, skaper også angst og konflikt i oss*” (Killèn 1991, s 52). Lærere kan også ha vansker med å forholde seg til elevens primære omsorgspersoner og måten de behandler barnet sitt på (Lind, 1994). Det kan være vanskelig å ikke dømme disse så hardt at det går ut over lærerens arbeid både med barnet og de foresatte. Til tross for dette bør lærerne ha en åpen kontakt også med foreldrene for å skulle kunne samarbeide uavhengig av vedkommendes sinne mot dem (Lind, 1994). Lind (1994) skriver i sin bok at situasjoner som omhandler omsorgssvikt kan få ulike fagfolk til å føle seg maktesløse i situasjonen de står i. Mange opplever det som vanskelig å skille mellom jobb og privatlivet når de opplever vanskelige og omfattende problemstillinger. Det kan da være viktig at man ikke benytte seg av fluktløsninger for å slippe unna følelsen av hjelpeløshet. De skal heller ikke basere vurdering av barnemishandling på egne normer og verdier. Lærerne selv har en bagasje fra egen barndom som gjør at ulik stimuli kan oppleves som en trigger og kan dermed utløse uforutsigbare følelser og reaksjoner i dem. Dette kan bli et problem i møte med elever som har opplevd omsorgssvikt og det kan bringe frem egne vonde minner fra barndommen hos læreren. Det er derfor viktig at læreren er oppmerksom på dette og klarer å forholde seg til eleven på en måte som ikke blir fremtonet av egne opplevelser (Lind, 1994).

Mange elever tilbringer daglig ofte flere timer sammen med læreren sin enn de gjør med deres egne foreldre. For elever som opplever eller har opplevd omsorgssvikt kan dette være en sjanse til å oppleve et godt og trygt voksen -barn forhold. Men kan en lærer være med på å gi et barn som har opplevd omsorgssvikt en trygg tilknytning? I følge Pianta og Walsh (1996) er dette mulig. Barn kommer til skolen med ulike bakgrunner og opplevelser som har vært med på å forme deres tilknytningsmønstre, atferd og relasjonelle forhold til voksenpersoner. Elever som har opplevd omsorgssvikt blir møtt med de samme krav på lik linje med de barna som kommer fra ”gode nok” hjem. Barn som ikke har opplevd omsorgssvikt har sammen med foreldre/ foresatte lært på en naturlig måte å regulere deres følelser og oppførsel. Det har skjedd en naturlig utvikling. De elevene som derimot har opplevd omsorgssvikt kan ha en langt mer forstyrret utvikling når det kommer til selvregulering av følelser og atferd (Pianta

og Walsh, 1996). De har kanskje brukt energien på å skape seg en mest mulig trygg tilværelse på tross av omstendighetene. Disse høyrisikobarna er derfor i behov av trygge voksenpersoner som kan lære dem selvregulering, i form av kontroll av egen atferd, følelser og verbale talespråk.

Uten emosjonell støtte er det vanskelig for læreren å skape et godt og stabilt forhold til eleven, mente en av informantene. Lind (1994) sier jeg enig i dette og forklarer at mange pedagoger og lærere ikke er klar over hvor sårbare barn som har opplevd avvisning av sine omsorgspersoner er. Pedagogene er heller ofte ikke bevisst på hvor mye disse barna både ønsker og trenger varme og nærhet fra lærerne sine (Lind, 1994). Til tross for det gir mange av disse barna uttrykk for at de ønsker å være for seg selv og trekker seg stille tilbake. Andre barn igjen viser behov for oppmerksomhet ved å bite, lugge eller andre former for uønsket atferd (Lind, 1994). Hvordan kan lærerne på best mulig måte komme i kontakt med disse barna?

Lind (2000) påpeker her i, likhet med informantene, hvor viktig det er å møte barnet der det er, uavhengig av hvordan eleven oppfører seg. Det er viktig å være klar over de bakenforliggende årsakene til den utagerende atferden, avvisningen eller passiviteten. Først når læreren blir positivt engasjert i elevens liv både hjemme og på skolen, fysiske, mentale og akademiske utvikling kan det gi barnet en positiv selvfølelse. Det er en fordel at lærere i situasjoner som omhandler omsorgssvikt og utfordrende atferd klarer å tenke helhetlig i sitt møte med disse elevene. De trenger varme og omsorg, struktur og positiv anerkjennelse. De trenger en trygg tilknytning utenfor familien sin, som kan være med på å bearbeide vonde opplevelser og igangsette nye, stabile relasjoner med trygge voksne (Lind, 2000). En god lærer- elev relasjon kan også bygge opp om et bedre læremiljø for barnet (Leer – Salvesen og Eidhammer 2000).

Men hva kan en lærer utgjøre i løpet av en stressende arbeidsdag med få eller ingen støttespillere i klasserommet? En av informantene uttalte at alle barn trenger oppmuntrende ord i læresituasjoner. Hun mente at barn som har opplevd omsorgssvikt trenger dobbelt så mye oppmuntring og at læreren her kan bli en beskyttende faktor ved å være støttende og empatisk. Hun påpekte at når en lærer viser eleven forståelse for vedkommendes situasjon kan det oppmuntre barnet i dets læresituasjon. I tillegg blir det relasjonelle båndet sterkere og de kan skape et godt og stabilt voksen- barn forhold. Men kan vedkommende være en

forebyggende faktor på skolen for barn som har opplevd omsorgssvikt? For barn som kommer fra ustabile hjem og en uforutsigbar hverdag kan, i følge informantene, læreren fremstå som en forebyggende faktor. En av informantene la ekstra vekt på hvor viktig det er for lærerne å være klar over dette. For et barn som kommer fra vanskelige forhold kan læreren bli selve symbolet på forutsigbarhet og trygghet. En lærer kan bety alt. En lærer kan legge grunnlaget for videre generalisering av voksen- barn forhold. Men til tross for lærernes iherdige jobbing med å bygge relasjoner til elever som har opplevd omsorgssvikt, kan de oppleve å bli avvist. Dette er ofte av barn som selv har kjent på det å bli avvist av sine nærmeste omsorgspersoner, forklarte en av informantene. Da er det igjen viktig at læreren møter eleven der vedkommende er. Læreren må ikke gi opp eleven, det er en viktig bakenforliggende grunn for avvisningen. Barn har en tendens til å teste ut voksenpersoner for å se om de virkelig er til å stole på eller om de blir avvist av dem også, mente informanten. Dermed blir tidligere vonde erfaringer sammenlignet og satt på prøve mot nye autoritetspersoner som kommer inn i livet deres. De unngår å få for mye personlig kontakt med voksenpersoner i frykt for å bli avvist igjen. En av informantene påpekte i henhold til dette hvor mye ansvar det ligger på læreren i møte med en elev. Lærere bør opptre som stabile over tid uavhengig av elevens atferd og utvikling. Avvisningsproblematikken eleven kan ha vært utsatt for kan gjøre det ekstra vanskelig for læreren å skape en trygg og god relasjon dem i mellom. En annen informant mente dette ofte var en stor utfordring for lærerne. Mangelfulle kunnskaper, lite erfaring og travle dager sliter på en lærers tålmodighet. Allikevel kan en avvisende lærer få store konsekvenser for den videre relasjonen i voksen- barn kontakten.

Lind (2000) bekrefter videre dette i sin bok. Barn i situasjoner som omhandler omsorgssvikt har ofte vanskeligheter med å bygge relasjoner til læreren sin. Mange elever uttrykker også mistillit overfor kontaktlæreren sin (Courtois, 2004). Disse barna har ofte ikke en sikker og trygg tilknytning til sine omsorgspersoner. Dette kan igjen føre til en utrygg tilknytning og tilknytningsforstyrrelser (Bowlby, 1969) som kommer til syne i ulike former for tilknytningsatferd (Ainsworth m.fl, 1991). Deres oppfatning av andre voksne kan dermed oppleves som om for eksempel at lærerne både er kontrollerbare og uforutsigbare og det kan være vanskelig for dem å bygge relasjoner til andre autoritetspersoner (Bowlby, 1969).

Lind (1994) mener mange pedagoger og lærere kjenner på en utilstrekkelighet i møte med barn som har opplevd omsorgssvikt. Lærere ønsker å dekke sine elevers fysiske, emosjonelle og kognitive behov, men mange ganger opplever de at de kommer til kort. Mange lærere

opplever avvisning fra elevene sine når de prøver å bygge relasjoner til dem. Dette kan for pedagogene noen ganger føre til handlingslammelse og store frustrasjoner (Lind, 1994). Hvordan kan lærerne best forholde seg til dette? Lind (2000) anbefaler lærerne å legge til rette situasjonen slik at eleven lettere kan få en tilknytningsperson å bygge relasjoner med. Hun mener det viktigste i situasjoner som dette er å vise barnet at det er sett, akseptert og trygt i lærerens varetekt. Læreren bør ta hensyn til elevens behov og vansker slik at barnet kan få den omsorgen og oppfølgingen som vedkommende trenger, hevdet en av informantene. Det å være medmenneskelig i møte med disse barna mente hun var grunnleggende viktig. Som nevnt ovenfor går dette ut på gode holdninger og emosjonell støtte. Når disse elementene ligger i grunn skapes det en sterkere tillitt og relasjonen mellom lærer og elev forsterkes gradvis, hevdet informanten. Men hvordan kan lærere opptre som viktige stillasbyggere for elevene som har opplevd omsorgssvikt?

Den første informanten påpekte en del hvor viktig det er å opprettholde den daglige strukturen på skolen, uavhengig av elevens form og humør. Dette med forutsigbarhet er ingen selvfølge for barn som har opplevd omsorgssvikt. I en hverdag fylt med kontraster og skiftende humør og leveregler fra omsorgspersonene, er det viktig å ha en plass hvor ting skjer innforbi satte rammer. Alle har behov for en forutsigbar hverdag med varme og struktur, ikke minst barn som har opplevd omsorgssvikt, konkluderte en annen av informantene med.

Lærerens imøtekommenhet mot elevene sine gjenspeiler også vedkommendes holdninger til barna. En av informantene mente at for elever som har opplevd omsorgssvikt kan lærerens holdning bli avgjørende for vedkommendes emosjonelle og kognitive utvikling. Killèn (2000) understreket informantens utsagn ved å påpeke viktigheten av at barna føler seg trygge og forstått i den situasjonen som de er i. Mange får ikke oppfylt sine emosjonelle og fysiske behov hos sine primære omsorgspersoner, så her har lærerne en sjanse til å gi trøst når ulike behov for det skulle melde seg. Lærerne kan være de omsorgspersonene som kan hjelpe disse elevene til å sette ord på følelsene sine (Killèn, 2000).

Courtois (2004) snakker om varme relasjoner og stadieorientert behandling. Som jeg skrev innledningsvis har forfatteren forsket på terapi av traumatiserte barn, hvor vi her skal fokusere på det første stadiet som omhandler relasjoner til andre. Forfatteren mener i tillegg at det er viktig med emosjonell støtte til disse elevene. Dette er en grunnleggende i alle behandlingsformer og er foruten det den faktoren som skal til for at resultatet skal bli bra. Hun

fokuserer i likhet med Killèn (2000) på å gi barna trygghet. Både Courtois (2004) og Killèn (2000) hevder at dette kan hjelpe de utsatte barna til å skulle kunne regulere egne følelser. Trygghetsfølelsen kan i følge disse forfatterne også bedre den kognitive læren på skolen. Det er derfor i denne sammenheng viktig at læreren går forsiktig frem med eleven, slik at relasjonen som blir opprettet dem i mellom kan inngå som en del av et større behandlingssystem (Courtois, 2004).

I spørsmålet om hvordan informantene synes lærerne bør forholde seg til disse elevene når det gjelder holdninger og emosjonell støtte, var det god overensstemmelse mellom teori og empiri. Teoretikerne samsvarte med informantene sine meninger om temaet og de tok opp viktige emner som ut i fra teorien stemmer. Teorien hadde på sin side en mer utfyllende og mer presis måte å tolke temaet på i forhold til informantene, men forholdene tatt i betraktning kan man si at det var liten eller ingen sprik mellom disse to.

5.6 Hvordan bør lærerne organisere undervisning for barn som har opplevd omsorgssvikt?

Jeg søker her å få kjenneskap til hvordan informantene mener lærerne bør organisere undervisning for barn som har opplevd omsorgssvikt. Informantene var fulltallig enige om at undervisning som sikret mestring var grunnleggende for at disse elevene skulle få en positiv opplevelse av læring. Men hvordan kan lærerne legge til rette undervisning som sikrer mestring for hver enkelt elev? Det kan se ut til å være viktig at disse barna opplever mestring i noen områder av livet. Det som foregår hjemme er kanskje vanskelig og mangelen på stabilitet og kontroll preget livene til disse barna. Da er kanskje mestringsfull undervisning og oppgaver desto viktigere? Elevenes behov for tilpasset undervisning eller ikke mente en av informantene lå i elevenes generelle fungering og faglige behov. Hun påpekte viktigheten av å ikke vektlegge omsorgssvikten for mye, da det kunne føre til overgeneralisering. Elevens faglige nivå skulle være bestemmende for hvilken type undervisning som skulle gis, uavhengig av elevens tidligere opplevelser. Pianta (1999) mener i forhold til informantens utsagn at elever som har opplevd omsorgssvikt først og fremst trenger gode voksenrelasjoner. Hvis en lærer klarer å opptre som en trygg voksenperson kan denne relasjonen bli et steg nærmere akademisk mestring for denne eleven.

En av informantene mente at barn som har opplevd omsorgssvikt ofte også lever med fravær av positive tilbakemeldinger både på dem selv og det de gjør. Dette fører mange ganger til både dårlig selvbilde og selvtilitt. Hun vektla videre hvor mye positive tilbakemeldinger fra lærerne kan bety for de utsatte barna og disse tilbakemeldingene er kanskje de eneste gode responsene de får i løpet av dagen som går på dem selv og deres prestasjoner. Det kan på sikt bety mye for deres syn på seg selv som et fungerende og bra menneske. Det å bli sett og bekreftet av en annen voksen, en betydningsfull voksen, kan gi dem troen på dem selv igjen på tross av opplevelsene de har med seg hjemmefra, mente hun.

Killèn (2000) hevder i likhet med informantene at det å gi disse barna positiv oppmerksomhet og trygge og stabile rammer, kan være et godt utgangspunkt for deres videre utvikling, både faglig og emosjonelt. En av informantene mente også at læring ikke kom før eleven klarte å stole på læreren sin. Pianta (1999) understreker dette ved å si at lærerne kan være de trygge voksne som kan gi dem den forutsigbare verden som mange av disse elevene trenger. En slik relasjon kan fremme læringsprosessen til barn som har opplevd omsorgssvikt. Dette viser at Killèn (2000) og Pianta (1999) sine råd samsvarer med det informantene mine er opptatt av når det kommer til å bygge relasjonelle voksen -barn forhold ved å gi elevene positive tilbakemeldinger og trygge rammer i læringssituasjonen. Men hva kan ligge bak de ulike læringsvanskene for disse barna? En av informantene mente at lærerne uansett måtte ha kunnskaper om hvordan omsorgssvikt preger elevens emosjonelle tilstand og med det påvirker vedkommendes kognitive læring. Netland Simonsen og Steinsvåg (2004) er enig med informanten og sier det er viktig at læreren har kjennskap til situasjonen eleven er i. Mange elever sitter på skolen i dag og har langt større problemer å bekymre seg over enn selve undervisningen. Vonde minner kan ved ulik stimuli bli fremprovosert og det kan føre til at eleven får angst og konsentrasjonsproblemer (Dyregrov, 2000).

Juul (1995) mener dette kommer av det høye stressnivået mange av disse barna lever med. Mange har fra tidlig alder blitt utsatt for stressede og traumatiske opplevelser som kan ha skadet hjernen sin normale utvikling. Tidligere opplevelser kan dermed ha ført til at hjernen alltid er på vakt for mulige farlige situasjoner (Bellis, 2003) og dette kan få følger for læringskapasiteten og egen selvoppfatning (Dyregrov, 2000). Læring føles som sagt ikke viktig når man sitter på skolen og er redd for at pappa har skadet mamma, at mamma har drukket for mye eller at man får bank når man kommer hjem. Informantene mente at det beste en lærer kan gjøre i situasjoner som dette er å vise hensyn til eleven og det hun eller han går i

gjennom. Courtois (2004) henviser også til viktigheten av støtte for disse elevene som opplever eller har opplevd omsorgssvikt. Trygghet, respekt, gode relasjoner og håp mener hun er det viktigste disse barna kan få gjennom en tøff periode i livet.

En av informantene påpekte i situasjoner som dette at det var viktig for læreren å vise barnet at hun/han var klar over hva vedkommende går i gjennom. Det at barnet føler seg forstått og respektert for den livssituasjonen det er i, eller har vært i, gjør det mindre tabu å snakke om. Informanten fastslo også hvor viktig det var at lærerne midt i en hektisk skolehverdag viste eleven forståelse for vedkommendes atferd, ukonsentrasjon, høye fravær og lignende. Da tar man en del av ansvaret bort fra barnet og legger det der det hører hjemme; på omsorgspersonene og den situasjonen de skaper for eleven.

Informantens utsagn stemmer overens med Pianta (1999) sin teori om at hvis en lærer har kunnskap om dette kan det prege forholdet mellom lærer- elev positivt og hjelpe dem til å få en felles plattform og en felles forståelse for situasjonen. Dette gjør det lettere for begge parter å inngå avtaler om hva som skal og bør gjøres for å bedre situasjonen. Eleven kan også få en følelse av å bli støttet i en vanskelig og uforståelig situasjon, til tross for de ulike formene for utfordrende atferd som kan oppstå (Pianta, 1999).

Informantene fryktet hyppige utskiftninger i lærerpersonalet som igjen kan føre til en større usikkerhet og vanskeligere tilknytning for de elevene som har opplevd omsorgssvikt. I følge informantene kan stabilitet og faste rammer derimot fremme både læring, relasjonsbygging og i tillegg gi dem en tryggere hverdag på skolen. Killèn (2000) sier seg enig i at faktorer som fører til en mer forutsigbar hverdag kan være gode utgangspunkt for både faglig og emosjonell utvikling når det kommer til barn som har opplevd omsorgssvikt. Informantene mente derfor at forutsigbarhet på skolen i en ellers så uforutsigbar verden, kan være et tiltak som for disse elevene kan være med på å fremme læring. Senere i intervjuet kom de med flere konkrete tiltak som gikk på nettopp dette. En fast timeplan gir oversikt over hva som skal skje ned i minste detalj hver dag. Der står det skrevet både fag, navn på lærerne og hvilke rom undervisningen skal foregå i. Dette kan gi elever som har opplevd omsorgssvikt en følelse av kontroll og trygghet. Informantene vektla viktigheten av minst mulig lærerbytte og miljøskiftninger. Det er i utgangspunktet som sagt vanskelig for disse barna å forholde seg til voksenpersoner, ikke minst det å skulle stole på dem. Fletcher (1996) er enig i dette og mener det kan skyldes utryggheten de daglig opplever og som påvirker deres trygghetsfølelse.

Informantene kom teoretikerne i forkjøpet ved å ha et større fokus på den praktiske delen av undervisningen for elever som har opplevd omsorgssvikt. På spørsmålet om hvordan lærerne bør organisere læring for disse barna kom informantene med mange gode og praktiske tips. Mange var forankret i teori som omtalte både emosjonell støtte, relasjonsvansker, mestring og ulike former for traume tilknyttet omsorgssvikt. Informantene nevnte allikevel ikke hvilket press disse barna er utsatt for og opplever. Her kom blant annet Juul (1995) inn og forklarte hvordan det spilte inn i ulike situasjoner som disse elevene er i. Sett bort i fra dette var det lite å hente fra de ulike teoretikerne når det kom til praktiske råd om hvordan det burde organiseres læring for barn som har opplevd omsorgssvikt, men de hadde allikevel et godt teoretisk grunnlag for videre praksis som informantene her kunne samsvare med.

5.7 Bør det være et annerledes undervisningsopplegg for disse barna?

På dette spørsmålet ønsket jeg å få klarhet i fra informantene om det bør være et annerledes undervisningsopplegg for barn som har opplevd omsorgssvikt. Strandkleiv & Lindbäck (2004) definerer tilpasset opplæring/ annerledes undervisningsopplegg som spesielt tilrettelagt læring for elever. Under tilpasset opplæring blir undervisningen tilpasset barnas forutsetninger, evner, sosiale, faglige og fysiske behov. Målet med tilpasset opplæring er å begynne undervisningen i det området elevene står kognitivt sett og jobbe mot det faglige potensialet de har.

Det kom frem ulike meninger fra informantene i situasjoner som omhandlet omsorgssvikt, men de var alle enige om at en trygg voksenkontakt mellom lærer- elev er viktig for i det hele tatt å skulle tilegne seg kunnskap. Grunnen til dette, mente informantene, er at i pressede livssituasjoner bruker elevene energien sin på å skape en mest mulig trygg omgivelse for seg selv. Dette fører til at energien som i utgangspunktet skal bli brukt til kognitiv læring heller handler om det å skulle klare seg emosjonelt i en vanskelig hverdag. Bruce D (2000) understreker dette med å fastslå at traumatiske opplevelser tidlig i livet får innvirkning på den neurobiologiske utviklingen, som også omfatter konsentrasjonen.

For å gå videre på spørsmålet om det er nødvendig med et annerledes undervisningsopplegg for barn som har opplevd omsorgssvikt, mente en av informantene at elevens kognitive læring var avhengig av holdningen læreren møtte eleven på. Hvis læreren klarte å møte elevens

behov og ønsker, la dette til rette for en god og hensiktsmessig læring. Har læreren derimot problemer med å møte elevens emosjonelle behov, kan det skape et vanskelig læringsmiljø for vedkommende og det kan bli nødvendig med et annerledes undervisningsopplegg. Pianta (1999) støtter opp om informantens utsagn med å vektlegge viktigheten av å pleie lærer- elev forhold i den akademiske læreprosessen. Læreren kan i sin posisjon både styrke og bryte ned sitt forhold til sine elever ved egen væremåte og holdning. Derfor mener Pianta (1999) i likhet med informanten at læreren først og fremst må jobbe med den relasjonelle kontakten når det kommer til elever i høyrisikozonen. Uten et godt og trygt lærer- elev forhold blir det vanskelig både for læreren og eleven å fokusere på den akademiske prosessen i skolen.

Den andre informanten mente igjen at det er elevens faglige behov som er bestemmende for om læreren skal gi vedkommende et annerledes undervisningsopplegg. Den siste informanten støttet opp om dette med å si at elevens ressurser er det som gjør seg gjeldende i temaer som dette. Et barn som har opplevd omsorgssvikt kan på tross av tidligere vonde hendelser ha en god, kognitiv fungering. Omsorgssvikten skal dermed ikke være bestemmende for undervisningsopplegget som blir gitt.

Sluttvis vektla de fem informantene viktigheten av å møte barnet der det er. Dette mente de var det fundamentale for all læring, tilpasset undervisning eller ikke. Også her er det uklart hvordan teoretikerne forholder seg til problemstillingen om tilrettelagt undervisning eller ikke. Informantene kan heller ikke se til å bli helt enige om hva de tror er best i saker som omhandler omsorgssvikt. Det virker som om det er delte meninger rundt dette temaet. Til tross for dette er det allikevel stor samsvar mellom det som informantene mener og det teoretikerne sier når det kommer til dette med trygg voksenkontakt og igjen; emosjonell støtte. Sistnevnte omhandler en del tema og er noe som fortløpende går igjen i denne drøftingsdelen.

5.8 Skal lærerne gripe inn i/ legge seg opp i elevenes sosiale liv på skolen?

Resultatet på dette spørsmålet tyder på at alle informantene i denne undersøkelsen mener at lærerne bør gripe inn i/ legge seg opp i elevenes sosiale liv på skolen. Informantene påpekte at lærerne ikke bare bør, men de har også plikt i form av at det er lovfestet, til å gripe inn i situasjoner der det er nødvendig.

Når det kommer til elevenes sosiale interaksjoner med hverandre mente den ene informanten at ingen har mer kontroll på hva som skjer med de ulike elevene enn nettopp klassekontakten. Dette gjelder ting som hvem som leker med hverandre, hvem som ikke gjør det, hvem som har mye makt og hvem som viser tegn til avmakt. Mye av ansvaret for de sosiale relasjonene ligger hos læreren, mente en informant. Med vedkommendes kunnskap om hva som foregår blant elevene i klassen kommer også plikten til å foreta eventuelle endringer og oppgjør. Praktiske tiltak som nulltoleranse for mobberne, baksnakkingen og den offentlig uthengingen som kan skje i klasserommet, kan føre til et bedre miljø for elevene i klassen. Informanten vektla også viktigheten av at læreren tok tilrettesettelsen på sin kappe, det vil si å fullstendig frata offerets ansvar for det som skjer. Ved å si: ”Jeg så at du rullet med øynene når hun snakket. Hadde du gjort det med meg hadde jeg blitt sint og såret. Jeg tolerer ikke slik oppførsel, verken mot meg eller noen andre i klassen”. Da blir offeret fratatt skylden for lærerens utbrudd og situasjonen gjelder mer på generelt grunnlag og leveregler i klassen. På denne måten kan læreren ta ansvar for de sosiale relasjonene i klassen, samtidig som vedkommende setter en standard for hva som er sosialt akseptabelt på skolen. Læreren bør vise nulltoleranse for uthengning og mobbing, påpekte informanten.

Ingen barn skal være nødt til å leve under ugunstige forhold. Omsorgssvikt kan kunne prege et barn resten av livet. Det er derfor viktig å gripe inn tidligst mulig for å kunne forhindre at overgrepene fortsetter og gjør enda mer skade for de involverte barna. For at lærerne skal ha anledning til å skulle kunne gripe inn, er det viktig at de kjenner til de ulike signalene som kan bety at eleven er utsatt for omsorgssvikt. Uten kunnskaper om dette kan barn fortsette å leve under forhold som kan skade og prege dem i oppveksten og kanskje for resten av livet. Med manglende kunnskaper om konsekvenser av omsorgssvikt kan elevene gå glipp av gode relasjonelle voksenforhold som lærerne i fortrolighet kan skape sammen med barnet. Dette kan i følge Pianta (1999) forsinke eller hindre både den sosiale og kognitive utviklingen.

Bruce D. Perry mener i sin artikkel (www.ChildTrauma.org) at lærere gjør lurt i å føre en form for ”manual” hvor elever i særskilte situasjoner, som for eksempel omhandler omsorgssvikt, blir nøye observert i ulike sosiale settinger. En manual som dette kan gi læreren god oversikt over elevens relasjonelle forhold til sine medelever når det kommer til lek, samarbeid og utendørsaktiviteter i friminuttene. De får også registrert de gangene eleven eventuelt unngår sine medelever, blir terget/mobbet eller trekker seg helt tilbake.

Ved aktiviteter læreren opplever som triggende og utfordrende for eleven, oppfordrer Bruce D. Perry (www.ChildTrauma.org) i likhet med informantene å gripe inn og stoppe det som fører til ubehageligheter for barnet. Dette gjelder også i sosiale settinger hvor eleven ser ut til å bli plaget av sine klassekamerater. Han mener videre at læreren bør unngå aktiviteter som fremprovoserer frykt og angst hos barnet.

Barn som har opplevd omsorgssvikt har større behov for å ha kontroll over hva som skjer i ulike situasjoner. Bruce D. Perry (www.ChildTrauma.org) sier lærerne kan gi dem dette i ulike aktiviteter ved å samtale med dem. Gjennom konvensjoner med læreren kan eleven få uttrykke hvilke settinger de føler seg utrygge i eller hvilke som fremkaller stress og angst. Læreren bør også i følge forfatteren gi eleven noen valg å velge mellom i konkrete situasjoner som oppleves vanskelige. Dette kan hjelpe eleven, i samarbeid med den ansvarlige læreren, til å ta kontroll over situasjonen og fremme sin egen trygghet.

Ut i fra drøftingen er det dermed ingen tvil om at både informantene og teoretikerne (Vetland; 2000, Pianta; 1999, Bruce D. Perry; www.ChildTrauma.org) og er enige i at lærerne skal legge seg opp i elevenes sosiale liv på skolen. Begge parter kom med konkrete tips om hvordan lærerne kunne håndtere ulike former for sosiale utfordringer som kan oppstå på skolen.

Det viser seg å både være lovlige og sosiale grunner for at lærerne skal gjøre det. Dette gjelder ikke bare i skolesammenhenger. Lærere har også plikt til å melde fra hvis det er mistanke om omsorgssvikt som foregår i hjemmet. De har mulighet til å melde både muntlig og skriftlig til politiet ved mistanke om omsorgssvikt. Det viktigste er uansett at de tar ansvar for å videreformidle situasjoner til instanser som kan ta saken videre.

5.9 Konklusjon

”Hvilken generell kunnskap bør lærere ha om barn som har opplevd omsorgssvikt og hvordan kan de best forholde seg til slike barn?”

Samtlige informanter mente at dagens lærere har mangelfull kunnskap om omsorgssvikt og hvordan de skal forholde seg til elever som har opplevd dette. Til tross for det kan det se ut som om lærere ser en del symptomer på omsorgssvikt, men har problemer med å stadfeste hva

de ulike signalene tilkjennegir. Informantene hevdet også at lærerne var klar over at omsorgssvikt preger barn og at ulike former for atferdsproblemer som kan oppstå som en konsekvens av omsorgssvikt.

Informantene nevnte forholdsvis ulike former for konsekvenser av omsorgssvikt, men i mye mindre grad enn hva teorien peker på. Nyere forskning viser i midlertidig at omsorgssvikt kan føre til psykologiske skader hos barn (Hepp, U., Gamma, A., Milos, G., Eich, D., Ajdacic-Gross, V., Rössler, W., et al. (2005), Perkonigg, A., Pfister, H., Stein, M. B., Hofler, M., Lieb, R., Maercker, A., et al. 2005) og for de barna som opplever fysisk mishandling er tydelige tegn som blåmerker eller brudd også klare tegn på omsorgssvikt (Maguire, S., Mann, M. K., Sibert, J., & Kemp, A. 2005). Tidlig pubertet og svekket immunforsvar kan også være noen av konsekvensene for ikke god nok omsorg (Dyregrov, 2000). Omsorgssvikt kan dermed føre til varige psykiske og somatiske helseproblemer for de som blir utsatt for det (Schnurr & Green, 2004).

Informantene i denne oppgaven nevnte heller ikke ulike former for traumer i forhold til omsorgssvikt. Dette er ikke i samsvar med Terr (1991) som fokuserer på ulike traumatiseringer som kan oppstå ved opplevd omsorgssvikt. Traume II kan forekomme når noen opplever kroniske og traumatiske hendelser som foregår over lengre tid (Terr, 1991). Forskning viser at barn som blir utsatt for omsorgssvikt kan dermed være mer disponible for å utvikle PTSD (Terr, 1981; 1983). Courtois (2004) beskriver også komplekse traumer som en reaksjon på omsorgssvikt. Komplekse traumer kan vise seg i form av relasjonsvansker, kognisjon, selvbilde og atferdsregulering (Courtois, 2004).

En av informantene mente læreren ikke hadde kunnskaper om hvilke nevrobiologiske forandringer som kan oppstå når barn blir utsatt for gjentatte traumer. Perry, Bruce D (2000) sin nyeste forskning bekrefter dette ved å påvise at hjernens normalutvikling blir påvirket av ulike former for traumer. Opplevelser barn har som små kan i verste fall påvirke dem resten av livet og gi dem en hverdag preget av frykt og angst (Perry, Bruce D, 2000). Annen forskning viser i tillegg at barn som har opplevd omsorgssvikt kan få problemer med å bygge relasjoner til andre voksne (Killèn, 2000). Barn sin tilknytning til omsorgspersonen blir preget av den voksnes atferd og hvordan samspillet er mellom voksen- barn (Bowlby, 1969). Ut i fra dette kan barnet utvikle en trygg og sikker tilknytning eller uttrygg tilknytning og tilknytningsforstyrrelser (Bowlby, 1969). Sistenevnte gjelder ofte for barn som har opplevd

ulike former for omsorgssvikt og lærerne kan møte på utfordringer i forhold til dette på skolen. Da kan det se ut til at læreren kan være en viktig faktor for denne eleven. Pianta (1999) mener vedkommende kan hjelpe eleven til å bygge relasjoner med andre voksne og regulere egne reaksjoner og følelser. Ved et godt lærer- elev samarbeid kan lærerens støttende relasjon hjelpe barnet med å ta til seg både sosiale og faglige kunnskaper.

Teoretikerne Pianta og Walsh (1996) fastslår at til tross for den store forekomsten av omsorgssvikt, har dagens skoler lite kunnskap om temaet og hvilke konsekvenser slike former for overgrep mot barn får for de som opplever det. Pianta (1999) er enig med oppgavens informanter som mener at skolen må styrke sine kunnskaper når det kommer til kjennskap om omsorgssvikt og konsekvenser av det. Informantene vektla viktigheten av at lærerne har innsikt i hvor mye viktigheten av gode relasjoner mellom lærer- elev kan bety for et barn som har opplevd omsorgssvikt. Pianta (1999) mente i tillegg til relasjonsbygging at for lærerne er kunnskap om ulike tilknytningsteorier, observasjon og samarbeid de viktigste faktorene å ha kunnskap om for lærerne i situasjoner som omhandler omsorgssvikt.

Courtois (2004) mener læreren kan inngå som en del av behandlingsopplegget for barn som har opplevd omsorgssvikt. Ved å være barnets trygge tilknytning i hverdagen kan læreren være med på å bygge nye og støttende relasjoner til disse elevene. Det kan også bidra til å etablere et støttende nettverk for barna. Dette kan i følge Lind (2000) bidra til forebygging for barn i høyrisikozonen.

Lærere kan oppleve at elevene bruker en unngåelsesstrategi i forhold til dem, hevdet en av informantene. I frykt for å bli neglisjert igjen av en voksen ønsker barna selv å få kontroll over autoritetspersonen. Lind (1994) mener læreren i situasjoner som dette skal være desto bevisst på å skape en god relasjon mellom lærer- elev. Det å vise eleven forståelse for situasjonen og respekt for vedkommende kan være med på å behandle det vonde som har skjedd.

Killèn (2000) mener også at læreren må være bevisst på hvilke triggerer som kan forsterke barnets reaksjon på det som har hendt. Hjelp det med å redusere tabuet for det som har skjedd, la barnet få snakke om det hvis det ønsker. En av informantene påpekte viktigheten av å la elevene få en opplevelse av at mange deler deres opplevelser. Da reduseres barnets ansvarfølelse og det kan føre til en lavere terskel for å samtale om ulike hendelser.

Ulike former for sosial støtte kan dermed være gunstig for disse elevenes kognitive og faglige utvikling. Leer – Salvesen og Eidhammer (2000) mener at det derfor er så viktig at læreren får den kunnskapen de trenger om omsorgssvikt og konsekvenser av omsorgssvikt. Uten det er det vanskelig å vite hvilke signaler en skal se etter og hvordan en skal forholde seg til disse barna når de er på skolen. Informantene var i stor grad bevisste rundt dette og mente at god støtte fra lærerens side var viktig når en skal forholde seg til barn som har opplevd omsorgssvikt.

Dette har vært et interessant tema å arbeide med. Når det viser seg å være en så stor forekomst av omsorgssvikt kan det være en fordel å ha dette temaet på dagsorden rundt om på landets lærerskoler. Det kan både være forebyggende og til hjelp for de barna som har blitt eller blir utsatt for omsorgssvikt. Oppgavens resultater tyder på at omsorgssvikt er et tema det bør ligge en del kunnskap bak for at lærerne skal kunne håndtere det på best mulig måte.

5.10 Implikasjoner for praksis og videre forskning

Dataene som er kommet frem i denne undersøkelsen kan være nyttige for kompetanseheving av lærernes arbeid med elever som har opplevd omsorgssvikt. Den kan føre til økt forståelse blant lærere ved de ulike skolene og samtidig være et viktig bidrag ved relasjonsbygging til elevene det gjelder. Allikevel må disse implikasjonene tas med forbehold med tanke på utvalgsstørrelsen i denne oppgaven. Videre tiltak er med utgangspunkt i lærer- elev forhold og konkrete tiltak for læreren i situasjoner som omhandler omsorgssvikt.

Omsorgssvikt er et tema som både informantene og Pianta (1999) mener lærerne bør ha mer kunnskap om. Et tiltak som kan fremme dette er å sette emnet på dagsorden i dagens lærerutdanning/ grunnutdanning. Det vil heve kompetansen til lærerne på de norske skolene og virke forebyggende på mange arena som angår omsorgssvikt.

Det kommer frem i denne oppgavens empiri og teori at lærerne ikke er bevisst nok på hvor mye en god lærer- elev relasjon kan bety for et barn som har opplevd omsorgssvikt. Det viser seg at læreren har en potensiell viktigere rolle enn det de selv er klar over. Pianta (1999) poengterer at emosjonell støtte og trygge relasjoner kan brukes både forebyggende og som

lindrende ”medisin” for disse elevene. Teorier som omhandler tilknytning kan hjelpe læreren til å forstå hvordan ulike tilknytningsforstyrrelser påvirker barnas samspill med andre voksne.

Videre forskning på området kan være å stille lærerne de samme spørsmålene terapeutene og pedagogene fikk i denne oppgaven. Da kan det kartlegges om de har et annet syn rundt temaer som omhandler omsorgssvikt. En av informantene nevnte også skolen som en viktig arena for å skulle kunne oppdage eventuelle overgrep. Et videre studie kunne intervjuet lærere om ulike tegn på omsorgssvikt, mistanke om omsorgssvikt og hvordan de forholder seg til det. Hvor høyt ligger terskelen for dem til å skrive en bekymringsmelding? Hva tenker de om varsling?

Lærere vil som regel en eller annen gang i sin yrkeskarriere treffe på elever som har opplevd omsorgssvikt, mente en av informantene. Ved mistanke om ulike former for omsorgssvikt i hjemmet har læreren **plikt** til å melde i fra. Lov om barneverntjenester (barnevernsloven) Lov av 17.juli 1992, med sist endringer 1. januar 2008, meddeler at: ”*offentlig myndigheter og noen yrkesgrupper, f eks politi, leger, sykepleiere, lærere, førskolelærere, og annet sosial-, helse og pedagogisk personell, har etter §6-4 en lovfestet plikt til å melde i fra til barnevernstjenesten hvis de gjennom sitt arbeid blir oppmerksomme på barn som de har grunn til å tro at blir mishandlet i hjemmet, eller det foreligger andre former for alvorlig omsorgssvikt, eller når et barn har vist vedvarende atferdsvansker*” (Vetland, 2000).

Hensikten med kompetanseheving, relasjonsbygging og varsling til barnevern og politi, er å bedre situasjonen til barn som opplever eller har opplevd omsorgssvikt. Kanskje utførelsen av disse momentene kan være med på å sikre de utsatte barna en bedre fremtid og fremme troen på at det finnes trygge voksne som er der for dem?

Referanser

- Ackerman, P. T., Newton, J. E. O., McPherson, W. B., Jones, J. G. & Dykman, R. A. (1998).
..... Prevalence of post traumatic stress disorder and other psychiatric diagnoses in three
..... groups of abused children. *Child Abuse & Neglect*, 22, 759-774.
- Ainsworth, M. (1991). Attachments and other affectional bonds across the life cycle.
..... In *Attachment Across the Life Cycle* (eds C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P.
..... Marris). London: Routledge.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (1981). Lov om barn og foreldre (barnelova), § 30.
..... Endra 6.februar 1987.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo, Det norske samlaget
- Bellis, Teri James (2003). *When the Brain Cant Hear*. Simon & Schuster Ltd.
- Bengtson, M., Steinsvåg, P. Ø., & Terland, H. (2004). *Ungdom bak volden: forståelse og
..... behandling av ungdom med volds-og aggresjonsproblem*. Oslo: Universitetsforlaget
- Black, D., Harris-Hendriks, J. & Kaplan, T. (1992). Father kills mother: post-traumatic stress
..... disorder in the children. *Psychotherapy and psychosomatics*, 57, 152-157.
- Brewin, C. (2003). Posttraumatic stress disorder: *Malady or myth?* Yale University Press
- Bowlby, J.C. (1960). *Grief and mourning in infancy and early childhood. The Psycho- analytic*
- Bowlby, J.C. (1969). *Attachment and loss*. (Attachment, vol.1). London: Hogarth Press.
..... *Study of the Child*, 15, 9-52
- Caffey, J. (1972). On the theory and practice of shaking infants. Its potential residual effects
..... of permanent brain damage and mental retardation. *American Journal of Diseases of
..... Children*, 124(2), 161-169.
- Coid, J., Petruckevitch, A., Feder, G., Chung, W., Richardson, J., & Moorey, S. (2001).
..... Relation between childhood sexual and physical abuse and risk of revictimisation in
..... women: a cross-sectional survey. *Lancet*, 358(9280), 450-454
- Courtois, Christine A (2004). Original artikkel: *Complex trauma, complex reactions:
..... Assesment and Treatment*. *Psychotherapy: Theory and research, practice, training*.
..... 2004, vol 41. 4. 412-425
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition (DSM-IV)
- Downey, Laurel (2007). *Calmer classrooms. A guid to work with traumatised children*.
..... Published by the Child Safety Commissioner, Melbourne, Victoria, Australia. June
..... 2007.

- Dube, S. R., Felitti, V. J., Dong, M., Giles, W. H. & Anda, R. F. (2003). The impact of
 adverse childhood experiences in health problems: evidence from four birth cohorts
 dating back to 1900. *Preventive Medicine*, 37, 268-277.
- Dyregrov, Atle (1999). *Katastrofepsykologi*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Dyregrov, Atle (2000): *Barn og traumer, en håndbok for foreldre og hjelpere*. Fagbokforlaget
- Fairbrother, G., Stuber, J., Galea, S., Fleischman, A.R. & Pfefferbaum, B. (2003).
 Posttraumatic stress reactions in New York City children after the September 11,
 2001, terrorist attacks. *Ambul Pediatr. Nov-Dec*; 3(6):304-11.
- Fletcher, K. E. (1996). Childhood posttraumatic stress disorder. In E. J. Mash & R. Barkley
 (Eds.), *Child psychopathology* (pp. 242-276). New York: Guilford Press.
- Ghazinour, M., Richter, J., Emami, H. og Eisemann, M. (2003). Do parental rearing and
 personality characteristics have a buffering effect against psychopathological
 manifestations among Iranian refugees in Sweden? *Nordic Journal of Psychiatry*,
 57(6), 419-28.
- Gjestad, Rolf. Et sammendrag utført i forbindelse med prosjekter finansiert av Barne- og
 Familiedepartementet og UDI.
- Hepp, U., Gamma, A., Milos, G., Eich, D., Ajdacic-Gross, V., Rössler, W., et al. (2005).
 Prevalence of exposure to potentially traumatic events and PTSD: The Zurich Cohort
 Study. *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*, 256(3), 151-158.
- Heyerdal, K. (2001). Omsorgssvikt. I: Weisæth, L. & Dalgard, O.D. *Psykisk helse*.
 *Risikofaktorer og forebyggende arbeid*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th
 Revision (ICD-10)
- Juul, Jesper (1995). *Ditt kompetente barn*. Pedagogisk Forum, Oslo 1996
- Kaplow, J. B., Dodge, K. A., Amaya-Jackson, L., & Saxe, G. N. (2005).). Pathways to
 PTSD, Part II: Sexually Abused Children. *American Journal of Psychiatry*, 162,
 1305-1310.
- Kempe, C. H., Silverman, F. N., Steele, B. F., Droegemueller, W., & Silver, H. K. (1984).
 Landmark article July 7, 1962: The battered-child syndrome. By C. Henry Kempe,
 Frederic N. Silverman, Brandt F. Steele, William Droegemueller, and Henry K. Silver.
 *The Journal of the American Medical Association*, 251(24), 3288-3294
- Kempe, R.S., Kempe, H.C. (1979): *Barnemishandling*. Universitetsforlaget.
- Killèn, Kari (1991): *Sveket, omsorgssvikt er alles ansvar*. Kommuneforlaget.

- Killèn, Karen (2000). *Barndommen varer i generasjoner. Forebygging er alles ansvar*.
..... Kommuneforlaget AS.
- Killèn, K (2004): *Sveket. Omsorgssvikt er alles ansvar*. Kommuneforlaget AS.
- Kilpatrick, D. G., Ruggiero, K. J., Acierno, R., Saunders, B. E., Resnick, H. S. & Best, C. L.
..... (2003). Violence and risk of PTSD, major depression, substance abuse/dependence,
..... and comorbidity: results from the National Survey of Adolescents. *Journal of*
..... *Consulting and Clinical Psychology*, 71, 692-700.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Øivind (2007): *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*.
..... Oslo.Universitetsforlaget
- Leer – Salvesen, Paul og Eidhamar, Levi Geir(2000): *Nesten som deg selv. Barn og etikk*.
..... Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Lind, Lena(1994): *Sosial arv. Tung bagasje for barn, foreldre og pedagoger*. Otta: Tano.
- Lind, L.(2000). *Forstå meg dog: Brugsbok om samspillet mellom barn, foreldre og*
..... *pædagoger*. København: Hans Reitzel.
- Lov om barneverntjenester (barnevernsloven) Lov av 17.juli 1992, med sist endringer 1.
..... januar 2008
- Maguire, S., Mann, M. K., Sibert, J., & Kemp, A. (2005). Are there patterns of bruising in
..... childhood which are diagnostic or suggestive of abuse? A systematic review. *Archives*
..... *of disease in childhood*, 90(2), 182-186.
- Main, M. & Weston, D.C. (1981). The quality of the toddlers relationship to mother and
..... father: related to Conflict Behavior and Readiness to Establish NEW Relationship.
..... *Child Development*, 52, 932- 940
- Netland Simonsen, Hanne og Steinsvåg, Per Øystein (2004). Informasjonshäfte til barn som
..... lever med vold i familien. *Små vitner til vold*
- NOU 1982:26. Barnemishandling og omsorgssvikt: Barne- og likestillingsdepartementet
- Perkonig, A., Pfister, H., Stein, M. B., Hofler, M., Lieb, R., Maercker, A., et al. (2005).
..... Longitudinal course of posttraumatic stress disorder and posttraumatic stress disorder
..... symptoms in a community sample of adolescents and young adults. *American Journal*
..... *of Psychiatry*, 162(7), 1320-1327.
- Perry, Bruce D (2000). Traumatized children: How childhood trauma influences brain
..... development. *The journal of California Alliance for the Mentally III 11:1*, 48-51.
- Pianta, Robert and Walsh, Daniel J (1996). *High- Risk Children in Schools. Constructing*
..... *Sustaining Relationships*. Routledge / New York & London.

- Pianta, Robert C (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*,
 Washington D.C.: American Psychological Association.
- Rogers, Carl R(1983): Freedom to learn for the 80`s. I: Leer – Salvesen, Paul og Eidhamar,
 Levi, Geir(2000): *Nesten som deg selv. Barn og etikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ryen, Anne (2002). *Det kvalitative intervjuet*. Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Schnurr, P. P., & Green, B. L. (2004). Understanding relationships among trauma, post-
 trumatic stress disorder, and health outcomes. *Advances in Mind Body Medicine*,
 20(1), 18-29.
- Smith, Lars og Ulvund, Stein Erik (1999, 2004): *Spedbarnsalderen*. Oslo.
 Universitetsforlaget
- Thagaard, Tove (2003). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Teicher, Martin H (1997). *Preliminary Evidence for Aberrant Cortical Development in Abused*
 *Children*. A Quantitative EEG Study. *J Neuropsychiatry Clin Neurosci* 10:298-307.
- Teicher, Martin H (2002). Scars that won't heal: The neurobiology of child abuse. pp. 54-
 61 (8 page(s) (article)] *Scientific American*, New York
- Terr, L. C. (1981). Psychic trauma in children: observations following the Chowchilla school-
 bus kidnapping. *American Journal of Psychiatry*, 138, 14-19.
- Terr, L. C. (1983). Chowchilla revisited: the effects of psychic trauma four years after a
 school-bus kidnapping. *American Journal of Psychiatry*, 140, 1543-1550.
- Terr, Leonore C (1991). *Childhood Traumas: An Outline and Overview*. The American
 Journal of Psychiatry; ProQuest Medical Library pg. 10
- Vetland, Jarmund (2000): *Barnevernboka 2000*, Senter for atferdsvansker

Internett:

- Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet Statistisk sentralbyrå. (2006). *Nye barn med barnevernstiltak, etter alder og grunn til å setja i verk tiltak. 2005*. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Lastet ned 20.04 2009, fra
<http://www.ssb.no/emner/03/03/10/barneverng/tab-2006-08-29-08.html>
- Bruce D. Perry. *Special Considerations for Parents, caregivers and teachers*.
www.ChildTrauma.org Lastet ned 21.08.2009 fra
http://www.childtrauma.org/ctamaterials/principles_TC.asp.
- Nasjonalforeningen for folkehelse www.helsenytt.no, lastet ned 25.04.2009 fra
<http://www.helsenytt.no/artikler/barnemishandling.htm>

Redd Barna. <http://www.reddbarna.no>, lastet ned 25.04.2009 fra

http://www.reddbarna.no/default.asp?V_ITEM_ID=21290

Strandkleiv, O. I. & Lindbäck, S. O. 2004 Lastet ned 21.08.2009 fra

<http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1104529521>

WHO (2002). World report on violence and health. Geneva : World Health Organization.

Lastet ned 20.04 2009 fra

http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/full_en.pdf



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Thormod Idsøe
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 31.03.2009

Vår ref:21502 / 2 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.03.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

21502	<i>Hvordan bør lærere forholde seg til elever som har opplevd omsorgssvikt?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Thormod Idsøe
Student	Therese Løvbrekke


Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Therese Løvbrekke, Friggs gt. 6, 4011 STAVANGER

Til informanten

Informasjon om hvordan lærere bør forholde seg til elever som har opplevd omsorgssvikt.

Jeg går nå siste året på studiet ”master i spesialpedagogikk” på Universitetet i Stavanger og holder for tiden på med masteroppgaven. Temaet jeg har valgt er ”*Hvilken generell kunnskap mener terapeuter innenfor psykiatrien at lærere bør ha om barn som har opplevd omsorgssvikt, og hvordan mener de lærere bør forholde seg til slike barn?*”

Følgende av omsorgssvikt fra foreldre/foresatte kan være komplekse og alvorlige og kan dreie seg om alvorlige psykiske problemer og lidelser hos barn, unge og voksne.

Det er rimelig å anta at gjennom økt kunnskap for lærerne med denne gruppe utsatte elever kan de være med på å gjenopprette brutte relasjoner mellom voksen- barn, lærer- elev. For et barn som har opplevd omsorgssvikt kan kanskje et godt forhold til læreren bety en tryggere og mer forutsigbar verden.

Prosjektets formål er å få bedre kunnskap om hva lærerne på skolen kan gjøre for å hjelpe elever som har opplevd omsorgssvikt. Mer kunnskap om omfanget av vold i barnets hjemmemiljø og effekten av dette for barnets liv og utvikling er nødvendig for å skulle kunne systematisere kunnskapsfeltet. Dette er et område som for mange oppleves som tabu å gå inn i. Det gjør det ikke mindre viktig å gripe fatt i problemet og de konsekvensene dette får for de involverte barna.

Frivillighet og anonymitet

Alle data fra undersøkelsen blir behandlet konfidensielt. Det vil ikke bli lagret personidentifiserende informasjon og det gis ingen personopplysninger i datamaterialet. Transkribert intervjumateriale oppbevares på pc i nettverk tilknyttet internett tilhørende universitetet. Materialet lagres dermed på eget lagringsområde som er passordbeskyttet og som har brukernavn. Datamaskinen står i låsbart rom.

Datainnsamlingsmetoden blir i form av personlig intervju og en lydopptaker. Lydopptaket blir lagret på disk/bånd som låses ned i brannsikkert skap og som makuleres når transkripsjonen er foretatt.

Spørsmålene vil først og fremst dreie seg om hvordan du som fagperson mener lærere bør forholde seg til elever som har opplevd omsorgssvikt.

Dersom du ønsker å delta så takker jeg for dette og minner deg om at du har rett til å trekke deg når som helst, både før, under og i etterkant av intervjuet. Datainnsamlingen vil foregå i månedsskifte april/mai. Jeg håper at du vil samtykke til disse punktene og ser frem til samtalen med deg.

Med vennlig hilsen

Therese Løvbrekke

Mail: therese_loevbrekke@hotmail.com

Mob: 97647812

Intervjuguide

Alder:

Kjønn:

Yrke og ansiennitet:

Hvilken generell kunnskap mener terapeuter innenfor psykiatrien at lærere bør ha om barn som har opplevd omsorgssvikt, og hvordan mener de lærere bør forholde seg til slike barn?

Lærerens kunnskap

1. Hva tror du lærerne generelt vet om barn som har opplevd omsorgssvikt?
2. Hva synes du lærerne generelt *bør* vite om barn som har opplevd omsorgssvikt?
3. Hvordan kan de få denne kunnskapen?

Kompetanse

1. Hvordan synes du lærerne bør forholde seg til disse elevene når det gjelder holdninger og emosjonell støtte?
2. Hvorfor synes du dette?

Læringsaktiviteter

1. Hvordan bør lærerne organisere læring for barn som har opplevd omsorgssvikt?
2. Bør det være et annerledes undervisningsopplegg for disse barna?

Sosiale interaksjoner

1. Bør lærerne gripe inn i/ legge seg opp i elevenes sosiale liv på skolen?