

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn på kandidat: 223

Skolen som arena for å identifisere omsorgssvikt.

«Se meg, hør meg, gjør noe».

Dato: 15.05.17

Totalt antall sider: 78

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	1
Abstract	2
Forord.....	4
1. Innledning.....	5
1.1 Jentas fortelling	5
1.2 Tema.....	6
1.3 Begrunnelse for valg av tema.....	6
1.4 Aktualisering i samfunnet	6
1.5 Aktualisering i systemet	8
1.6 Problemstilling	9
1.7 Begrepsavklaringer.....	10
1.8 Hypotese.....	10
1.9 Formål og hensikt.....	11
2. Teori	11
2.1 Omsorgssvikt.....	12
2.1.1 Vanskjøtsel.....	12
2.1.2 Seksuelle overgrep	14
2.2 Identifisering av omsorgssvikt	16
2.2.1 Tilknytning	17
2.2.2 Tilknytningsstrategier for å overleve	19
2.2.3 Angst og aggresjon.....	22
2.2.4 PTSD	23
2.2.5 Dissosiasjon.....	24
2.2.6 Selvbilde – selvfølelse – selvtillit.....	24
2.2.7 Somatiske reaksjoner.....	24
2.3 Relasjon lærer – elev	25
2.4 Identifiseringsfasen	26
3. Vitenskapsteori.....	28
3.1 Et etnografisk ståsted	28
3.2 Min hermeneutiske sirkel	29
3.3 Min rolle som forsker.....	30
4. Forskningsdesign.....	31
4.1 Design.....	32
5. Kvalitativ forskningsmetode	32
5.2 Kvalitativ tilnærming	33
5.3 Livshistorieforskning	34
5.4 Kritiske metoderefleksjoner	35
5.5 Utvalg og utvalgsriterier.....	35
5.6 Livshistoriesamtaler	36
5.7 Tolkning og analyse	38
6. Forskningsetiske betraktninger	39

6.3 Validitet og reliabilitet	41
6.4 Generalisering	42
7. Tolkning og analyse.	42
7.1 Empiripresentasjoner fra ulike fag – med analyse.	43
7.1.1 Religion – en utfordring	43
7.1.2 Naturfag – det vanskelige fokuset på kroppen.	44
7.1.3 Unnskyldninger for å være «annerledes».	45
7.2 Det ingen tørr å snakke om.	48
7.3 En flukt fra virkeligheten	49
7.4 Berøring og blick oppleves som vanskelig.	52
7.5 Se meg	52
7.6 Snakk med meg!	55
7.7 Den onde sirkelen.	58
7.8 Gi meg litt tid.	62
8. Oppsummering	65
9. Litteraturliste	68
9.1 Tabell	69
9.2 Figurer	70
Vedlegg 1	71
Vedlegg 2	73

Sammendrag

Denne oppgaven er en etnografisk studie som omhandler hvordan lærere kan identifisere at et barn som går på ungdomsskolen er utsatt for omsorgssvikt av sine foreldre eller foresatte.

Oppgaven baserer seg på en hypotese om at omsorgssvikt forekommer i et større omfang enn fagfolk klarer å oppdage og identifisere. Jeg mener også at mange barn blir misforstått fordi de voksne ikke klarer å lese signalene barna sender ut, på bakgrunn av at de voksne har for lite kunnskap. I mange tilfeller setter vi som lærere inn tiltak på bakgrunn av negativ atferd eller sosiale utfordringer eleven har, uten å se på årsaken til problemene.

Datamaterialet er innhentet gjennom den kvalitative forskningsmetoden livshistoriesamtaler, der jeg har brukt tre unge menn som informanter. Dette er tre menn som har opplevd og erfart hva det vil si å være utsatt for omsorgssvikt. Deres erfaringer og refleksjoner danner grunnpilarene for kategoriene jeg har laget og derfor hva jeg har valgt å drøfte. Teorien jeg har valgt baserer jeg på hensikten om at vi må ha kunnskap for å få en forståelse. Dette betyr at jeg har valgt å starte med teori om hva omsorgssvikt er, for så å gå nærmere inn å jobbe med de voksnes forståelse gjennom å bruke teori om tilknytning og tilknytningens atferd, før jeg går inn på mer konkrete overlevelsesstrategier som blant annet selvtillit, relasjoner, somatiske plager og dissosiasjon.

Selv om dette i stor grad er en oppgave som er spesielt rettet mot lærere, vil det også være nyttig for frivillige organisasjoner som jobber med barn, samt helsesøstre og barnevernspedagoger å få et innblikk i mange av temaene som blir tatt opp.

Konklusjonen fra studien viser at det i dag er mange barn som ikke blir oppdaget, og at dette kan koste samfunnet for mye ressurser innenfor skole, helse og rettsvesen. For å oppdage disse barna tidligere er det nødvendig at vi ser nærmere på barns atferd som et uttrykk for at de vil fortelle oss noe. Barnet sier sjelden i fra at de har blitt usatt for overgrep, slik at det er vi voksne som må lære oss å kjenne barnet så godt at vi forstår når noe er galt. Vi må også bli kjent med de ulike signalene barnet kan gi, og hva den negative atferden er et uttrykk for.

Jeg har gjennom denne studien sett at vi som lærere må danne gode relasjoner til elevene våre. På denne måten blir vi godt kjent med hele eleven, og har på denne måten store muligheter til å vite hva som er «normal» og «unormal» atferd. Med gode relasjonelle ferdigheter vil vi kunne samtale med elevene om hva vi ser, og eleven vil føle seg trygg nok til å åpne seg litt etter litt. Det viktigste jeg har lært er at vi som voksne aldri må stoppe og vise at vi bryr oss om elevene. Eleven kan avvise deg flere ganger, men du må aldri gi opp. Er det en elev som

viser mye negativ atferd må du som lærer skrive ned det du observerer, og samtale med de andre på teamet slik at dere får observert og notert sammen. En hendelse den ene uken trenger ikke være grunn til bekymring. Derimot kan flere øyne observere fire hendelser, hver uke, over tre måneder som kan danne grunnlag for en samtale med eleven. Det viktige budskapet er likevel at hvis du er bekymret for at en elev blir utsatt for overgrep skal du samtale med rektor og dere skal sende en bekymringsmelding til barnevernet. Du trenger ikke ha bevis, dette er barnevernet sin oppgave.

Abstract

This assignment is an ethnographic study which deals with how teachers can identify, that a child attending youth school is being exposed to care neglect by their parents or guardians. The assignment is based on a hypothesis that child care neglect occurs on a larger scale than professionals can detect and identify. My opinion is that many children are often misunderstood because the adults are unable to read the signals children send out, based on the grounds that the adult do not have enough knowledge around the subject. In many cases, we who are the teachers, initiate measures based on negative behavior or social challenges pupils may have, without looking into the source of the problems.

This data material has been obtained through the qualitative research methods, life history – discussions, where I have used three young men as informants. These are three men who have lived through and experienced what it means to be exposed to care neglect. Their experiences and reflections create the foundations for the category I have made, and which I have chosen to analyze. The theory I have chosen is based on the purpose that we need more knowledge to gain a greater understanding. This means that I have chosen to begin with a theory of what child neglect is, so to get closer to working with the adults understanding, by using the theory of association and affiliation, before I go into more concrete survival strategies, such as self-esteem, relationships, somatic ailments and dissociation.

Even though this largely is an assignment that is especially targeted towards teachers, it can also be useful for voluntary organization that works with children, also public health nurses, and child welfare workers. To give them a better insight into the many topics that is discussed.

The conclusion from this study show that today there are many children who are not being detected, and that this may cost the community a lot of resources in the school, the health system and law enforcement. To discover these children earlier it is necessary that we take a

closer look at the children's behavior as being an expression to tell us that something is wrong. Children rarely tells us that they are being exposed to abuse, so it is we as adults that need to get to know the child so well, that we can detect that something is wrong. We also need to be known with the signals that children can give out, and what the negative behavior is an expression for.

I have through this study realized that we as teachers must create good relationships with our pupils. In this way we get to know the pupils well and come to a closer understanding of which behavior that is "normal" and "abnormal" for that special child. Through good relation skills we will be able to converse with the pupil about what we see, and the pupil will feel safe enough to open up little by little. The most important case I have learned is that we as adults must never cease to show that we care about our pupils. The pupil can reject you several times, but we must never give up trying if there is a pupil that shows a lot of negative behavior. You as the teacher must take note of what you have observed, and discuss this with your associates on your team. An incident that accurse one week, does not need to be anything to worry about. On the other hand several people can observe your incidents, every week, for three months. This may create the grounds to have a talk with the pupils, or if you are very concerned, have a talk with the child welfare. The most important message is that if you are worried that a child is being exposed to abuse, you must talk to the headmaster at your school and together send a message of concern to the child welfare office. You need no documentation of the incident, this is the responsibility of the child welfare office.

Forord

Det er en god følelse og endelig være ferdig med grunnskolelærerutdanning og masteroppgave etter 18 års skolegang. Jeg er nå klar til å ta tak i nye utfordringer både via jobb og privat. Gjennom mine år på skolen har jeg lært å bli selvstendig, pliktoppfyllende og gjøre mitt beste. Min erfaring er at hvis noe er vanskelig og du står fast, er det ingenting som er så godt som en lang fjelltur sammen med venner eller familie. Når du kommer inn er hodet klart og du starter med ny giv.

Jeg vil takke veilederen min May – Britt Waale for å alltid være tilgjengelig for konstruktive tilbakemeldinger. Uten din hjelp hadde veien vært mye lengre og brattere. Innspillene dine har gitt meg inspirasjon og motivasjon til å jobbe netter, helger og ferier. Jeg vil også takke informantene mine som har stilt opp frivillig og delt sine private historier med meg. Dere har vært med på å rette søkelyset mot noe som er veldig viktig, og bidratt til at kunnskapen har nådd ut til mange voksne og pedagoger som trenger det. Takk til mine medstudenter for ivrige debatter, diskusjoner og innspill. Vi har konkurrert med hverandre og motivert hverandre til å komme i gang med skriveingen når ting har gått tregt.

Til sist vil jeg takke mamma for veiledning og gode samtaler gjennom hele oppgaven, og pappa for all maten som har blitt servert over datamaskinen i en hektisk jobbhverdag. Takk til samboeren min som i perioder har fungert som kokk, privatsjåfør, sekretær og hushjelp. Dere er alltid er positiv, stiller opp og er der når jeg trenger dere.

1. Innledning

På alle arenaer finner vi enkelte barn som framstår med en atferd som er vanskelig å forstå og forholde seg til. Det kan være barn som er opptatt av å bestemme over andre, ødelegge leken for andre barn, angriper andre barn, opponerer mot de voksne, utøver verbal, fysisk og/eller psykisk vold eller opptrer krenkende. Jeg vil i denne oppgaven rette oppmerksomheten mot begrepet omsorgssvikt og hvordan vi voksne med å forstå barns atferd kan identifisere at noe er galt, og hjelpe barnet så tidlig som mulig.

En vårdag 6. juni våkner Norges befolkning til store overskrifter og grusomme historier gjenfortalt i VGs helsemagasin i reportasjen «Den mørke hemmeligheten» skrevet av Bergland, Henriksen, Amdal og Hætta (2016). Overskriftene vekker massiv oppmerksomhet og debatt. Saken omhandler omsorgssvikt, seksuelle overgrep og incest i den lille kommunen Tysfjord i Nord – Norge.

1.1 Jentas fortelling

En av jentene i reportasjen til VG helg sier i sitt intervju at hun bodde i et lite enkelt hus med kun et soverom sammen med mor, far og en bror. Hverdagene var preget av alkohol, vold og strenge husregler. Hun forteller at hun ofte gikk på skolen uten skolemat, og uten å ha spist frokost. Hun fikk ikke dusje når hun ville, og når de hadde besøk måtte hun sitte på en stol å være stille. I en rapport fra barnevernet som VG har fått innsyn i står det « hvis barna gjorde noe som ikke var avklart på forhånd, kunne det regnes med fysisk avstraffelse. Noe som kunne bety slag mot hode eller kropp» (Bergland, et al., 2016, avsn. 3).

Etter hvert startet også de seksuelle overgrepene. Først av faren som utnyttet henne seksuelt, og som drepte hunden og katten når hun prøvde å stikke av. Jenta forteller at hun hadde en bamse som hun kunne finne trøst hos da de andre ikke så eller forstod. Hun forteller at hun prøvde å fortelle og spørre om hjelp, men det skjedde ingenting, så hun gav opp. Etter en stund kom det en ny lærervikar til bygda. Jenta forteller at hun hadde fortalt en venninne om overgrepene, og da lærervikaren gjentatte ganger spurte venninnen hvordan hun hadde det på skolen klarte ikke venninnen å holde på hemmeligheten lengre. Læreren varslet ledelsen på skolen og faren ble anmeldt. Etter at faren ble fengslet for overgrep skriver barnevernet i en rapport at moren ikke klarte å ivareta trygghet og omsorgs for jenta. Overgrepene fortsatte, men av andre menn i bygda. Jenta saksøker nå kommunen og hevder seg utsatt for psykiske skader i oppveksten som følge av overgrep og omsorgssvikt(Bergland, et al., 2016).

1.2 Tema

Temaet for denne oppgaven er omsorgssvikt, og hvordan vi som voksne omsorgspersoner i skolen kan identifisere barn som har det vondt som følge av at de har blitt utsatt for omsorgssvikt. Øverlien (2015, s. 65) hevder at omsorgssvikt er et ytterst alvorlig fenomen som ikke må blandes med mangelfullt foreldreskap. Hun peker på at ingen voksne er perfekte og alle vil i løpet av et langt liv ta mindre kloke valg. Det kan i tillegg forekomme kriser og hendelser i en foreldres liv som medfører at foreldreskapet blir svekket i en periode.

Omsorgssvikt mener Øverlien handler om at en forelder eller omsorgsperson ikke oppfyller de fysiske og psykiske og emosjonelle basale behovene som alle barn må få oppfylt for å kunne utvikle seg normalt. Dette kan skje bevisst eller ubevisst.

1.3 Begrunnelse for valg av tema

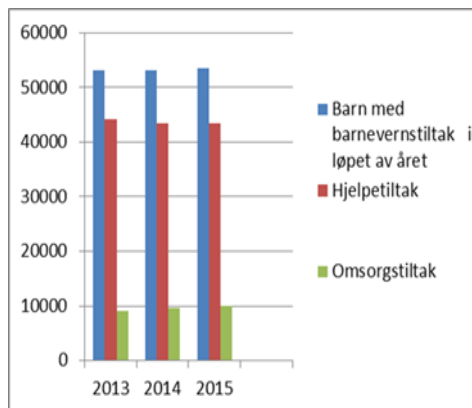
Etter at reportasjen til VG helg ble publisert våren 2016, skriver lokalavisen Fremover at de stadig avslører nye overgrep i Tysfjord. Begrepet omsorgssvikt er et svært aktuelt tema i dagens samfunn og vi kan finne det igjen overalt, selv i de minste kommuner og samfunn. Tysfjord er min nabokommune, jeg har besteforeldre og venner som bor der. Likevel var dette noe jeg aldri har hørt om før VG skriver det i sin artikkel. Dette viser noe av utfordringene jeg ønsker å ta tak i med denne oppgaven. Omsorgssvikt skjer, nærmere enn du tror. Du som lærer og ansvarsperson må vite hva du skal se etter, og hva du kan gjøre for å finne ut om de barna du har ansvaret for blir utsatt for omsorgssvikt. Hendelsen i Tysfjord vekket både frykt, sinne og irritasjon, men også vilje. Jeg fikk opp øynene for at dette er noe jeg kan alt for lite om. Jeg mener at vi alle må ta ansvaret for å få den nødvendige kunnskapen vi trenger for å hjelpe. Hadde det vært jeg som hadde vært lærer for disse barna er jeg slett ikke sikker på om jeg hadde vært oppmerksom på signalene som i mange situasjoner er et rop om hjelp. Jeg fikk en motivasjon til å forske på begrepet omsorgssvikt slik at jeg skal være bedre rustet til å møte og identifisere barn som trenger hjelp.

1.4 Aktualisering i samfunnet

Breidvik (2003, s.182) skriver «dersom barnet eller ungdommen som utsettes for seksuelle overgrep ikke får hjelp i tide, kan han eller hun ende opp i en livssituasjon som krever innsats fra samfunnets side».

Vi har i de siste årene blitt kjent med veldig mange grusomme historier som omhandler grov omsorgssvikt i hjemmet. En av historiene «den mørke hemmeligheten» er fortalt ovenfor,

annen historie er om Christoffer, en åtte år gammel gutt som ble fysisk mishandlet av stefaren til han til slutt døde (Sandli og Midtskogen, 2009).



Tabell 1 Stadig flere barn med omsorgstiltak. Figuren er hentet fra statistisk sentralbyrå og beskriver hvor mange barn som fra 2013 – 2015 har fått barnevernstiltak, hjelpetiltak og omsorgstiltak.

I FNs barnekonvensjon står det «alle barn har rett til å vokse opp i familier der de får oppleve kjærighet, omsorg, glede og trygghet» (Barnekonvensjonen). Tall fra statistisk sentralbyrå (2016) som dere kan lese i diagrammet til venstre viser at det er langt fra alle som får oppleve familien slik barnekonvensjon tilsier. I 2015 var det over 50 000 barn med barnevernstiltak, over 40 000 barn med hjelpetiltak og i underkant av 10 000 barn med omsorgstiltak. I tillegg påpeker Killen (2012) at det er vanskelig å få en helhetlig oversikt over hvor mange barn som lider under omsorgssvikt

fordi mørketallene er store.

Barn og unge som har vært utsatt for seksuelle overgrep vil ofte få senskader som følge av overgrepene. Det vil si at de som voksne får alvorlige reaksjoner som blir ødeleggende for deres livskvalitet. Kvello (2015, s.299) skriver at omsorgssvikt leder til en sårbarhet for at personer utvikler en rekke type av psykiske lidelser. Jo tidligere i livet barn utsettes for overgrep, hvor alvorlige de har vært og lengre de har vart, desto verre er konsekvensene av dem. Det kan være posttraumatisk stresslidelser, angstlidelser, depresjon, atferdsvansker, konsentrasjonsvansker og høy indre uro. Det finns også sammenheng mellom traumatisering i barndommen og en rekke tilstander som kan vise seg i ungdoms – og inn i voksen alder som rusmisbruk, ulike personlighetsforstyrrelser, spiseforstyrrelser, angst og depresjon, hjerte – og karlidelser og seksuelle lidelser.

Breidvik (2003, s.182) skriver at mange utsatte barn/ungdommer får problemer i arbeidslivet. Erfaringer fra incestsenteret i Bergen viser at det voksne livet til mange utsatte er preget av sykemeldinger, attføringer og uføretrygding. Følelsen av maktesløshet, annerledeshet og manglende mestring av egen tilværelse, fører til problemer i skolegang, videreutdanning og senere i arbeidslivet (Barndommen kommer ikke i reprise, 2014 – 2017, s. 95 – 98)

Samfunnskostnadene skriver Breidvik (2003, s. 183) blir store når sosial – og barnevernstjenesten, i tillegg til det somatiske og det psykiske behandlingsapparatet kommer inn i bildet. Senere kommer kostnadene med arbeidsuførhet. I politi og rettsapparat blir

anmeldte saker etterforsket og ført til henleggelse eller siktelse, og videre til rettssaker der den tiltalte blir frikjent eller dømt. Alt dette er veldig ressurskrevende og koster samfunnet store pengesummer å håndtere. Kvello (2015, s.228) henviser til norske beregninger som indikerer at 28 – 41 % av pasienter i psykisk helsevern har vært utsatt for mishandling og/eller vold og 22 – 35 % for seksuelle overgrep. I tillegg viser studien at voksne menn som har vært utsatt for vold, overgrep og omsorgssvikt som unge har en økt risiko for sosial isolasjon, fedme, misbruk og kriminalitet. Vi vet også at voksne menn som ble utsatt for vold som barn, har økt risiko for å bli utsatt for vold i sine egne nære relasjoner eller å utsette andre de har en nær relasjon til for vold. Undersøkelser gjort av barne-, - likestillings – og inkluderingsdepartementet (2013, s.12) viser til at Norge betaler mellom 4,5 og 6 millioner årlig som følge av omsorgssvikt.

1.5 Aktualisering i systemet

I FN's barnekonvensjon står det at det er foreldrene som har hovedansvaret for barnets omsorg og utvikling etter hva som er best for barnet. Som vi ser viser tallene fra statistisk sentralbyrå og slike hendelser som vi kan lese om i Tysfjord at dette ikke er tilfelle i alle hjem. I slike tilfeller står det i barnekonvensjonen at da er det staten som skal beskytte barnet mot fysisk eller psykisk mishandling eller utnyttelse fra foreldre og andre omsorgspersoner. Barn forteller sjelden om vold og seksuelle overgrep på eget initiativ, spesielt når overgrepene skjer i egen familie.

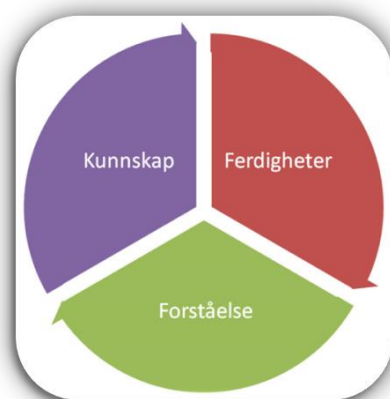
Barn i dag tilbringer store deler av sin hverdag under kommunale og statlige institusjoner som barnehage og skole. Fra de starter i barnehage når de er rundt ett år til de går ut av ungdomsskolen når de er 16 år. I tillegg går de fleste på videregående til de er 18 år. Et vanlig skolebarn tilbringer hvert år rundt 5500 timer på skolen under ansvar av personale som er underlagt staten og det er stor sannsynlighet for at disse voksne vil møte barn som utsetts for omsorgssvikt. Vi som lærere har derfor en unik mulighet, samtidig en stor oppgave til å observere trivsel, endring i atferd, tegn på skader og andre signaler. Opseth henviser til Aud Steinbakk som sier: «Alle skoler, hvis de hører å se det, har barn som blir utsatt for seksuelle overgrep. Dessverre blir pedagogene så redde når de kommer borti slike saker at de ikke tørr ta i dem» (2009, avsn.3).

En interessant studie gjennomført av norsk psykologforening i denne sammenheng er en undersøkelse av barn og unge som var blitt henvist til ni BUP – klinikker i Nordland i perioden 1992 – 2001. Av disse svarte 60, 2 % at de hadde opplevd fysisk vold, seksuelle overgrep eller vanskjøtsel, men at dette ikke var kommet fram i diagnosen som var satt (2015,

s.1) Dette viser til at mange barn viser signaler på at de ikke har det bra og trenger hjelp, men at vi voksne ikke klarer å legge merke til dem og ta og tolke deres signaler. Kanskje har vi for lite kunnskap, eller så tør vi ikke eller vet ikke hva vi skal gjøre med mistankene våre?

I regjeringens strategi for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom 2014 – 2017 (barne-, likestillings – og inkluderingsdepartementet s, 5) sier regjeringen at det skal være nulltoleranse mot vold og seksuelle overgrep i det norske samfunnet. Målet til regjeringen er at vi skal ha kunnskap og mot til å se barnets smerte – også når den ikke er lett synlig. Skolen skal bedre se barnas behov og de skal fanges opp tidlig. Alle ansatte skal ha et godt kunnskapsgrunnlag for å forstå hva barns atferd betyr. Deretter skal vi handle, noe vi er pålagt gjennom opplæringsloven ved opplysningsplikt bestemt av § 15 – 3 og meldeplikt til barnevernet (Lovdata, 2017, Opplæringsloven)

Likevel kan vi lese i forskningsrapporten til Øverlien og Moen (2016) som heter «takk for at du spør» at grunnskolelærere og førskolelærere kan for lite om omsorgssvikt. Som sirkelen til høyre viser trenger lærere både forståelse hva atferd i skolen kan være, og kunnskap i hva omsorgssvikt er slik at vi får en felles forståelse og kunnskapsgrunnlag. For at vi skal ha de ferdigheter som trengs til å se disse barna og gjøre noe med det trengs det både at forståelse og kunnskap ligger til grunn. Som vi ser har regjering og stat store forventninger til oss som lærer og høye mål, men for at lærere skal kunne nå disse målene, trenger vi mer kompetanse, noe jeg ønsker å rette fokus på i denne oppgaven. «kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle» er overskriften til Øverlien og Moens forskningsrapport fra 2007. Alle som arbeider med barn må våge å se, stille de vanskelige spørsmålene og lytte til de tøffe historiene som kommer fram. For å lykkes med dette mener regjeringen at kompetansen må heves. «alle kan gjøre en forskjell i utsatte barns liv, det finnes ingen unnskyldning for å se en annen vei»(Barne-, likestillings – og inkluderingsdepartementet, s.9)



Figur 1. Tabell viser sammenheng mellom kunnskap, ferdighet og forståelse. Figuren er hentet fra NDLA.

1.6 Problemstilling

På bakgrunn av formålet med forskningsprosjektet mitt har jeg formulert problemstillingen;

1. Med utgangspunkt i skolefortellingene til tre tidligere ungdomsskoleelever, hvordan kan lærere identifisere overlevelsesstrategier hos barn som blir utsatt for omsorgssvikt?

Siden omsorgssvikt er et vidt begrep som inneholder mange undergrupper kommer jeg til å starte med å definere hva jeg legger i begrepet omsorgssvikt, for så å gå nærmere inn på to typer omsorgssvikt; vanskjøtsel og seksuelle overgrep. En stor del av oppgaven er at jeg ønsker økt kunnskap og forståelse. For å dekke dette har jeg valgt ut teori om tilknytning, tilkntyningsatferd og ulike overlevelsestrategier som viktige temaer i teorikapitler.

1.7 Begrepsavklaringer

Begrepet omsorgssvikt hevder Killen (2015, s. 39) defineres slik:

Med omsorgssvikt forstår vi at foreldre eller de som har omsorgen for barnet påfører det fysisk eller psykisk skade eller førsømmer det så alvorlig at barnets fysiske og/eller psykiske helse og utvikling er i fare.

Når jeg snakker om elever på ungdomstrinnet snakker jeg om barn som er mellom 13 og 16 år. Likevel er det mange symptomer og tegn som er like, derfor bruker jeg ikke begrepet ungdom konsekvent, men skifter mellom barn og ungdom alt ettersom hvilket tema jeg er innenfor. Siden det er vesentlig at vi forstår barns tidlige tilknytning fra de er spedbarn og hvordan det kan påvirke barnet langt inn i voksen alder vil jeg starte med å gå tilbake til de første leveårene. I denne delen vil det derfor være hensiktsmessig best for studien å bruke begrepet barn.

I begrepet å identifisere legger jeg hvordan lærer kan, på bakgrunn av kunnskap kjenne igjen overlevelsestrategier barn som blir utsatt for omsorgssvikt kan bruke.

Med begrepet overlevelsestrategier mener jeg hvordan barns atferd kan påvirkes av at de har blitt utsatt for noe som de fysisk, psykisk og emosjonelt ikke klarer å bearbeide og finne gode strategier for å mestre. Måten dette kommer til uttrykk er ved at barnet reagerer ved atferd for å beskytte dem. Dette kan i mange tilfeller være negativ atferd som å slå, sparke, være sint, gråte, eller kanskje til og med sovne, alt dette for å beskytte seg selv mot noe som de ikke klarer å håndtere på en god måte.

Et annet ord som du i løpet av oppgaven kommer til å møte er overgrep. I denne oppgaven bruker jeg overgrep på alle typer handlinger som blir gjort mot et barn som de fysisk, psykisk, og emosjonelt ikke er klare for, og som kan skade barnet fysisk, psykisk og emosjonelt. Dette innbefatter all form for vold og mishandling.

1.8 Hypotese

Når jeg går inn i dette forskningsprosjektet sitter jeg med to hypoteser som er basert på erfaringer fra praksis og teori jeg har lest.

1. Omsorgssvikt forekommer i et større omfang enn vi klarer å forestille oss fordi vi som fagfolk har et stort forbedringspotensial når det kommer til å oppdage signaler og finne ut hva signalene betyr når et barn ikke har det bra. Jeg mener at av og til er signalene så svake at de drukner i andre «viktigere» gjøremål eller så er de i andre tilfeller sterke, men at vi som fagpersonell i for liten grad undersøker om signalene har noe med omsorgssvikt å gjøre.

2. Den andre hypotesen jeg sitter inne med er at mange barn har blitt misforstått fordi de voksne har fortolket signalene deres feil, eller fordi vi har blitt ensidig opptatt av å fjerne barnets symptomer. Det kan være at barnet har fått hjelp for sine lærevansker, ADHD, uønsket aggressiv atferd, eller de behandles for angst, depresjon og spiseforstyrrelser, mens årsaken til problemene står urørt.

1.9 Formål og hensikt

Formålet for denne forskningsoppgaven er i hovedsak å gi lærere, men også foreldre, trenere, og frivillige som jobber med barn kunnskap og forståelse. Jeg ønsker å rette fokuset på en traumebevist forståelse av barns atferd. Dette betyr at jeg retter fokuset på barnets uforståelige, uakseptable eller vanskelige oppførsel som et uttrykk for en smerte, som har sin grobunn i vonde opplevelser de ikke har fått bearbeidet og derfor ikke har kontroll på. Barnets smerteuttrykk, som ofte kommer til uttrykk ved atferd utfordrer oss voksne til og utforske hva det er barnet har opplevd som utløser disse forsøkene på å dempe og regulere vonde følelser.

2. Teori

Jeg har valgt å dele teoridelen min inn i fire deler, der del to har fått størst plass. I del en har jeg valgt å presentere begrepet omsorgssvikt, og to underkategorier. Grunnen til dette er at jeg mener alle lærere bør ha en felles grunnforståelse av hva omsorgssvikt som et ledd i og lettere forstå og oppfatte når et barn trenger hjelp. I del to tar jeg for meg en rekke overlevelsestrategier, og hvordan disse kommer til uttrykk i skolen. Dette er strategier som dissosiasjon, angst, aggresjon og tilknytningsmønstre som barn kan vise for å komme seg gjennom en vanskelig hverdag med overgrep. Del tre tar for seg relasjonen mellom lærer og elev. Grunnen til at jeg har valgt å trekke dette med er at jeg mener relasjonen er nøkkelen for at eleven selv skal føle seg trygg nok til å komme og prate med lærer om vonde opplevelser og erfaringer. Relasjon er også viktig når lærer skal samtale med eleven om vanskelige tema, og observasjoner der læreren sitter med en magefølelse av at noe ikke er slik det skal. I den siste delen tar jeg for meg viktige elementer i bekymringsfasen, og hvordan du kan gå fram fra magefølelse til bekymringsmelding til barnevernet.

2.1 Omsorgssvikt

Omsorgssvikt er en vid definisjon og omhandler mange ord og uttrykk.

Det være seg vold, overgrep eller misbruk. For å rydde i ordene og komme fram til en felles

begrepsbruk i oppgaven velger jeg å bruke begrepet omsorgssvikt som et samlebegrep, for så å dele i

underkategorier som du kan se på bildet til høyre. Disse kategoriene er

hentet fra Carolina Øverlien (2015), Stine Sofie stiftelsen (2012) og Øyvind Kvello (2015).



Figur 2. Figuren viser begrepet omsorgssvikt, og de ulike undergruppene jeg velger å dele det inn i.

Siden omsorgssvikt er et stort tema med mange undergrupper vil jeg i denne oppgaven konsentrere meg om to undergrupper; barn som blir utsatt for vanskjøtsel og barn som blir utsatt for seksuelle overgrep. I praksis ser vi at det er en samforekomst mellom de ulike typene av omsorgssvikt. Med dette mener Kvello (2015) at når en forelder utøver en form for omsorgssvikt, er det en risiko for at også andre former for skadelig omsorg utføres, men da kanskje ikke i like stort omfang og alvorlighetsgrad. Kvello viser til en undersøkelse der 47 prosent av de som hadde opplevd omsorgssvikt hadde blitt utsatt for mer enn en type (2015, s.219).

2.1.1 Vanskjøtsel

Daro og McCurdy (1992) gjengitt Killen skriver «Child neglect is a relentless and silent killer of the human spirit» (2015, s. 40). Det er vanskelig å forske på vanskjøtsel fordi den ofte karakteriseres ved fravær av atferd, og det er vanskelig å forske på noe vi ikke kan se.

Kvello (2015, s. 320) sier at mange hjem der barn utsettes for vanskjøtsel, preges av mangelfullt utviklede rutiner. Kombinert med foreldrenes svake ferdigheter i regulering av barnet skapes lett kaotiske situasjoner. Det kan lede til at barna går på selvstyr, måltider blir servert til ulike tider, porsjonene kan være små eller overdrevent store, og ofte er de ernæringsfattige.

Flere av foreldrene som vanskjøtter sitt barn, har i følge Kvello (2015, s.321) en forståelse av at barn utvikler seg som at de er «drevet» av en slags indre motor, og at de vokser seg til og

blir gangs mennesker av seg selv eller av den stimuleringen de selv skaffer seg. Det kommer konkret til uttrykk ved at de ikke tar med barnet på aktiviteter for å gi det opplevelser og stimulering eller ikke prater stort med barnet.

Forskere som Øyvind Kvello (2015), Carolina Øverlien (2015) og Kari Killen (2016), samt Stine Sofie stiftelsen (2012) deler vanskjøtsel inn i ulike kategorier for og nærmere forklare hva vanskjøtsel innebærer. Jeg kommer i min oppgave til å bruke noen av Stine Sofie stiftelsen sine kategorier, og noen av Kvello sine kategorier. I tillegg kommer jeg til å hente inn teori og forskning fra Kari Killen (2016) og Carolina Øverlien (2015), som også opererer med nesten de samme kategoriene. Kategoriene jeg har valgt å bruke er; Fysisk vanskjøtsel, psykisk/emosjonell vanskjøtsel, medisinsk vanskjøtsel, utdanningsmessig vanskjøtsel og Parentifisering. Disse kan du også se på figur 2 på forrige side.

Killen (2015, s.41) sier at fysisk vanskjøtsel handler om at foreldre disiplinere barna sine med straff som slag eller brenning. Det kan også være at de gir barna for lite mat, at barna ikke får dekket grunnleggende fysiske behov som klær, beskyttelse, hygiene og husvær. Killen (2015, s.42) skriver at barnet kan være skittent, dårlig stelt og lukte vondt. Barnet kan skrike om mat, om at det fryser eller har det vondt, men det blir enten overhørt eller så utløser det aggressive reaksjoner. Barnet lever i en verden der deres behov ikke blir registrert, og ingen engasjerer seg i det og viser at det er ønsket og elsket. Alvorlig vanskjøtsel er ikke bare skadelig for barnets fysiske, men også for deres psykiske utvikling. Proteintilførsel til spebarn er nødvendig for hjernens utvikling. Proteinmangel kan føre til motoriske og kognitive forsinkelser og impulsiv atferd. Jernmangel kan føre til kognitive og motoriske forsinkelser, angst, depresjon og problemer med oppmerksomhet.

Killen (2015, s.41) skriver at psykisk/emosjonell vanskjøtsel omfatter aktiv psykisk mishandling som betyr at barnets omsorgspersoner viser en fiendtlig holdning som kommer til uttrykk gjennom nedvurdering, latterliggjøring og trusler om straff. Killen sier at psykisk vanskjøtsel omfatter grov understimulering og likegyldighet, samt mangel på konsekvens og forståelighet i oppdragelsen i en slik grad at det hemmer barnets utvikling. Eksempel kan være fravær av kjærlighet, trygghet, hengivenhet, emosjonell støtte og psykologisk hjelp når det trengs. En slik alvorlig vanskjøtsel påvirker barnets utvikling på de fleste områder. Manglende respondering og understimulering fører til forsinket psykomotorisk utvikling og språkutvikling og dårlig kontaktevne. Foreldrene er her ute av stand til å engasjere seg

positivt følelsesmessig i barnet, eller de prioriterer andre forhold i livet, men kompenserer for dette ved å dekke ernæringsmessige, materielle og sosiale behov, ofte på en overdreven måte.

Det kan umiddelbart være vanskelig å få øye på denne formen for psykisk omsorgssvikt. Foreldrene kan ha høy sosioøkonomisk standard og kjøpe ressurser for barnet utenfor familien, men barnet ser selv og opplever den følelsesmessige vanskjøtselen. De blir ikke sett, nærmere oversett. De opplever at foreldrene prioriterer andre aktiviteter enn å være sammen med dem. Barnet opplever ikke å være av verdi for foreldrene, snarere en belastning. Dette påvirker barnets selvoppfatning. Den overdrevne materielle behovsdekningen tildekker den psykiske vanskjøtselen.

Utdanningsmessig vanskjøtsel handler om når omsorgspersonene ikke følger opp barnet i forhold til skole og opplæring. Kvello (2015, s. 214) sier at det kan være at foreldrene holder barnet tilbake eller at foreldrene godtar at barnet ikke går i grunnskolen. Den fjerde formen for vanskjøtsel finner vi innenfor helse og medisinsk omsorg. Dette betyr i følge Kvello (2015, s. 214) at foreldrene eller de som har omsorgen for barnet tar for sent kontakt, eller ikke tar kontakt i det hele tatt med helsetjenesten når barnet trenger medisinsk hjelp.

Den siste kategorien innenfor vanskjøtsel handler om noe vi kaller for parentifisering. Kvello (2015, s.214) skriver at parentifisering er at barnet trekkes inn i en voksenverden det ikke er modent for, eller gir større belastning enn det som er ansett som forsvarlig ut fra alder og modenhet. Det kan være å pålegge barnet urimelige arbeidsoppgaver som pass av søsken, husarbeid eller inntektsgivende arbeid der alt dette blir sett på som en urimelig byrde for barnet. Parentifisering kan også omfatte å innlemme barnet i voksentemaer som barnet ikke er modent nok til å håndtere. Det kan være foreldres kjærlighetsliv, bruke barnet som trøst eller å bruke barnet i et samlivsbrudd der foreldrene bruker barnet til å såre den andre. En rekke vanskjøttede barn påtar seg tidlig en slags voksenrolle fordi de må kompensere for foreldrenes unnlater. De må passe på seg selv, og ofte også på foreldrene.

2.1.2 Seksuelle overgrep

Øverlien (2015, s.99) skriver at barn som blir utsatt for seksuelle overgrep i familien er barn som av voksne omsorgspersoner blir engasjert i seksuelle aktiviteter som de emosjonelt, seksuelt eller utviklingsmessig ikke er modne for. Barna er heller ikke i stand til å forstå rekkevidden av disse aktivitetene. De er derfor ikke i stand til å gi et informert samtykke til å delta i dem. Voksne omsorgspersoner er de som barnet er avhengige av for å få dekket både sitt følelsesmessige og fysiske omsorgsbehov i det daglige. Det kan være foreldre,

besteforeldre og annen familie som onkel, tante, søsken eller mors eller fars kjæreste. Handlingen krenker barnet eller ungdommens integritet. Det innebærer også at det krenker og bryter barnas rettigheter og frihet. Barneombudet har definert seksuell omgang mellom nære familiemedlemmer som foreldre og barn som incest. I artikkel nr. 34 i barnekonvensjonen står det at barn har rett til beskyttelse mot alle former for seksuell utnyttelse og misbruk.

Øverlien (2015, s. 100) og Kvello (2015, s.765) henviser til straffeloven som deler seksuelle overgrep inn i tre kategorier.

1. Seksuelt krenkende eller annen uanstendig atferd (straffeloven § 201). Atferden kan være blotting, forslag om sex, kinking eller visning av pornografi. Her snakker vi ikke om noen form for fysisk kontakt.
2. Seksuell handling. (straffeloven § 200). Handlingen kan omfatte beføling av bryster eller kjønnsorganer. Den som forleder barn under 16 år til handlinger som omfattes av paragrafen rammes også av bestemmelsen.
3. Seksuell omgang. (straffeloven § 192 – 199). Omgangen kan handle om samleie eller samleieliknende forhold. Omgangen omfatter alle former for gjennomtrenging.

Kvello (2015, s.765) sier at denne begrepsdefinisjonen av seksuelle overgrep er influert av mange fagdisipliner, blant annet medisin og juss. For eksempel etter § 196 straffes den som har seksuell omgang med barn under 16 år med fengsel i inntil 6 år. Det samme gjelder § 193 der det står at den som skaffer seg en eller annen seksuell omgang med misbruk av stilling, avhengighetsforhold eller tillitsforhold, straffes med inntil 6 år.

Killen (2015, s.62) henviser til at straffeloven understreker at alle former for seksuell kontakt mellom personer med familierelasjoner er forbudt uavhengig av alder. Dette gjelder også adopterte barn og stebarn, og andre barn overgriperen har omsorgen for. Barnet blir stimulert eller presset til å engasjere seg i overgrepssituasjonen. Dette kan skje i form av belønning, trusler eller begge deler. Den seksuelle aktiviteten presenteres ofte for barnet som noe som er spesielt for barnet, og at det er heldig som blir inkludert i den. Det lille barnet har ikke forutsetning til å forstå det som skjer.

Killen (2015, s.62) sier at de seksuelle overgrepene i familien sjelden er fysisk voldelige, men ømme og sensuelle, og at deres seksuelle handlinger ikke er fysisk invaderende. Overgrepene er imidlertid psykiske og voldelige i den forstand at barnet tidlig blir tillagt skyld og ansvar av overgriperen, og fordi barnets taushet som oftest blir sikret ved bestikkelser eller trusler.

Overgrep kan også være fysisk voldelige, eller de kan bli det etter hvert som overgrepene kan utvikle seg fra lek til samleie. En nær relasjon til overgriperen er blant annet knyttet til høyre gjentakelsesfare. Seksuelle overgrep innebærer krenkelser av barnets intimitetsgrenser og kroppslige grenser. Killen (2015, s.63) Killen skriver at de seksuelle overgrepene ikke bestandig trenger å oppleves som entydig negativ og smertefulle for en del barn. Det ekle og vonde kan være kombinert med følelser av velbehag og eller positive bivirkninger av å være overgriperens utvalgte, noe som kan forsterke barnets følelse av delaktighet og skyldfølelse.

2.2 Identifisering av omsorgssvikt

Killen (2015, s.17) mener at omsorgssvikt kan tildekkes av barn og voksne. Hun skriver videre at foreldre erkjenner sjelden, både ovenfor seg selv og andre, at de utsetter barna sine for omsorgssvikt. Kvello (2015) sier at statistikker viser at seksuelle overgrep som oftest avdekkes etter at barnet har betrodd seg til familiemedlemmer, venner eller lærere. I tillegg til at barna ikke forteller om overgrepene, kan de også nekte for dem. Barn kan være svært lojale ovenfor de foreldrene som har sviktet dem. De opplever ansvar ovenfor foreldrene og føler ofte skyld for de handlingene de har blitt utsatt for. Spesielt er sannsynligheten for at de nekter første gang de blir konfrontert. Det er vanskelig for barna å snakke om overgrepene når de begås av sine nære omsorgspersoner som mor og far. Dette handler om at barnet er i et avhengighetsforhold til foreldrene sine, og at nære relasjoner er mangesidige og derfor kan inneholde positive aspekter i tillegg til krenkelsene. Å fortelle om det skambelagte, opplevde svik og det smertefulle forutsetter et tillitsforhold. Det er heller ikke alltid at et barn er klar til å fortelle alt i første samtale, men behøver flere samtaler for å fortelle alt.

Killen mener også at det ikke bare er foreldre og barn som tildekker omsorgssvikten. Det gjør også vi som profesjonelle og de systemene vi jobber innen for. Vi lukker øynene og spør ikke. Killen (2015, s.25) sier at erkjennelsen av omsorgssvikt stiller oss ovenfor store personlige og faglige utfordringer. Det er fortsatt et spørsmål om øynene som ser, og hvilket ansvar vi er villige til å ta.

Stine Sofie stiftelsen (2009, s.12 – 13) skriver at barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep kan ha generelle atferdsproblemer som rastløshet, ulydighet, irritabilitet eller mobber andre. På bakgrunn av dette er det viktig at vi som lærere har kunnskap i hva vi skal se etter, og hva som kan betegnes som risikoatferd, og ikke minst hva vi skal gjøre hvis vi mistenker at noen er utsatt for omsorgssvikt. Razvi (2010) skriver i sin artikkel at mange barn finner seg måter å mestre slike vanskelige situasjoner på og tar i bruk egenskaper og metoder slik at de kommer seg gjennom hverdagen uten at det for mange er synlig hva som skjer.

Øverlien (2015, s.100 – 106) skriver at det imidlertid er viktig å være observant hvis en ungdom plutselig endrer atferd. Også fysiske symptomer kan være vanskelig og uklare. Ungdommer kan ha blåmerker, kloremerker, brannskader og sår som er et resultat av vold, men skadene kan også være forårsaket av ulykker. Ungdommer som lever under vanskelige livsvilkår reagerer på forskjellige måter, avhengig av ulike faktorer, som relasjon til voldsutøveren og dets tilknytningsmønster.

2.2.1 Tilknytning

Når vi som lærere eller andre profesjonelle skal identifisere omsorgssvikt er det hensiktsmessig at vi har en forkunnskap om barns tilknytningsteori og hvordan barn tidlig formes av samspillet mellom sine omsorgspersoner. Dette fordi vi skal få et teoretisk forankret perspektiv for og forstå et barns atferd, og ikke minst at vi skal bli beviste på at dette er noe alle lærere må være på vakt ovenfor.

Når en lærer skal skape relasjon til en elev, kan forståelse av tilknytningsprosesser også gi en innsikt i hvorfor det er vanskelig å skape en god relasjon. Mange barn og ungdommer som har relasjonsproblemer kan ha en bakgrunn fra negative tilknytningsprosesser. Løsningen for lærere kan her være å forstå disse tilknytningsprosessene for å bli bedre i stand til å møte elevene på en god måte, og til å danne positive relasjoner mellom lærer – og elev, noe som kan bidra til at elevene åpner seg og forteller deg om vanskelige hjemmeforhold som innbefatter omsorgssvikt.

Tilknytning skriver Drugli (2015, s.21) handler om de emosjonelle båndene mellom personer. Allerede ved fødselen er spedbarnet disponert for å aktivere tilknytningsatferd hos sin omsorgsperson. Barnet vil ikke klare seg på egen hånd, og er avhengig av at omsorgspersonen utøver omsorg. Dette er et biologisk behov som for barnet handler om å overleve. Drugli skriver at tilknytningsatferd blir aktivert i situasjoner der eleven føler seg utrygg eller utsettes for fare. I en slik situasjon vil alle elever ha behov for en trygg voksen som hjelper dem og gir dem støtte og trygghet. I veldig mange situasjoner er dette en lærer. Det som kjennetegner tilknytningsatferd er at barn som blir reddet, stresset, usikker eller gjør seg noe vil søke sin tilknytningsperson som en trygg base. Drugli (2015, s.22) skriver at barn knytter seg til personer som de føler gir dem fysisk og emosjonell omsorg, som er stabil, til stede og som inngår i en nær og positiv relasjon til dem.

Bowlbys hovedhypotese (gjengitt i Killen, 2015, s.105 - 107) er at alle barn knytter seg til sine omsorgsgivere uansett hvordan de blir behandlet. Det lille spebarnet kan verken prate

eller bevege seg stort, og er derfor avhengig av voksne omsorgspersoner som kan forstå at dem trenger mat, skift, søvn og omsorg. Barnet må derfor knytte seg til en omsorgsperson for å kunne overleve, men de knytter seg til dem på forskjellige måter avhengig av det følelsesmessige samspillet mellom barnet og deres omsorgsgivere, der omsorgsgiverens sensitivitet spiller en viktig rolle. Der foreldre er tilgjengelige og sensitive, vil barnet utvikle en trygg tilknytning. Det betyr at barnet føler seg trygg på at hvis det skulle oppstå en fare, hvis de skulle føle seg truet, vil foreldrene beskytte det. Barnet blir trøstet og får hjelp til å regulere sine følelser. Barn som lever under hjemmeforhold der de nære tilknytningspersonen forgriper seg seksuelt på dem, slår, sparker, latterliggjør, håner eller ikke gir dem mat, trøst og oppmerksomhet lever i en verden der de ikke kan rømme eller kjempe i mot, noe som er i strid med den biologiske reaksjonen på fare. I slike utrygge situasjoner er det naturlig å søke trøst hos en person barnet er nært knyttet til, og som barnet vet de kan stole på og vil gi dem trygghet. Hos barn som opplever omsorgssvikt er gjerne omsorgspersonene den som påfører barnet redsel og smerte, samtidig som trøst og trygghet. Barnet ønsker både avstand og nærhet til denne personen samtidig, noe som skaper forvirring og kaos i hodet på barnet. En slik traumatisering i nære relasjoner kaller vi for et tilknytningstraume.

I følge Bowlbys hypotese (gjengitt i Killen 2015, s.106 - 107) vil barn som opplever foreldrene som utilgjengelige, passive, kontrollerende og uforutsigbare utvikle utrygg tilknytning. Barn som opplever slike relasjoner er ikke sikre på at foreldrene vil trøste og beskytte dem. Foreldrene kan oppføre seg truende, og barna kan i slike tilfeller være redde for at de menneskene som egentlig skal beskytte deg, heller vil skade deg og gjøre deg vondt. På bakgrunn av det tidlige samspillet med foreldrene utvikler barnet en oppfatning av seg selv, sine foreldre og hva det kan forvente seg av andre mennesker. Denne erfaringen bidrar til utvikling av tilknytningsstrategier. Barn som opplever foreldre som truende, voldelige og uforutsigbare, vil etter hvert begynne å forvente denne atferden, og vil derfor oppleve verden som et farlig sted å være, og vil oppfatte alle som en potensiell fare eller trussel. De vil med andre ord utvikle tilknytningsmønstre som står i forhold til deres erfaringer.

Før trodde vi at barnets hjerne var arvet og at dens utvikling var forutbestemt ved barnets utrustning. Vi trodde at hjernens struktur var genetisk bestemt allerede ved fødselen. I dag vet vi at det ikke er tilfelle. Vi vet nå at den enkeltes hjerne er bygd opp av en kompleks blanding av arv og erfaringer. Forskning som Killen (2015) henviser til viser at hjernen utvikler seg, og organiserer seg som en refleksjon av erfaringer.

Killen (2015) skriver at den tidlige omsorgen har en avgjørende og langvarig innflytelse på hvordan mennesker utvikler seg, og deres evne til å lære og deres evne til å regulere egne følelser. Barndommens traumatiske opplevelser, særlig når vi snakker om gjentatte kroniske erfaringer, påvirker nevrobiologisk utvikling. Hvordan vi handler, tenker og føler i en gitt situasjon blir bestemt av en rekke faktorer og er ikke programmert i våre gener. Det vil si at våre følelser har en biologisk base, men det er miljømessige faktorer som er bestemmende for hvordan de kommer til å utvikle seg. Tilstrekkelig omsorg tillater hjernen å utvikle en høyre grad av selvregulerende ferdigheter, som i det lange løp fører til utvikling av empati, selvrefleksjon og utfoldelse av kreative evner.

Hvis barnet ikke har lært å regulere egne følelser som stress, engstelse, sinne og angst må barnet lære det på egen hånd, og finne egne strategier. De finner overlevelsestrategier som i mange tilfeller kan være uhensiktsmessige, men det hjelper barnet til å takle, og til en viss grad mestre/komme seg igjennom en situasjon som de ikke har kontroll på. Det være seg kroppslige og fysiske reaksjoner som angstanfall, slå, sparke, gråte, sove, gjemme seg eller stikke av.

Mangel på trygg tilknytning og traumatisk stress disponerer barnet til å bli impulsiv, overaktiv og voldelig. Det er i følge Killen (2015) godt dokumentert at langvarig og høyt stressnivå, frykt og aktivering fører til lærings – og hukommelsestap.

2.2.2 Tilknytningsstrategier for å overleve

En måte lærer og profesjonelle kan avdekke omsorgssvikt på er å bli kjent med barns tilknytningsatferd. Dette vil si hvordan barna er sammen med foreldre, eller hvordan barna knytter seg til medelever og/eller lærer.

Drugli (2015, s.23) sier at det er vanlig å dele kvalitet på tilknytning inn i fire forskjellige tilknytningsmønstre, der kvaliteten på samspillet avgjør hvilket tilknytningsmønster som etableres. For lærere kan dette være nyttig kunnskap for å bedre forstå elever som sliter med relasjoner til andre elever og læreren. Kunnskap om disse mønstrene er også et viktig redskap i å identifisere barn som har det vondt som følge av dårlig samspill og relasjon til omsorgspersonene sine.

Barn som er trygt tilknyttet: Trygg tilknytning skriver Killen (2015, s.132) har sammenheng med foreldre og omsorgspersoner som er tilgjengelige, viser sensitivitet og aksept. Vi kan se at foreldrene er glade i barnet, men at de setter klare grenser, samtidig som de er varme og omsorgsfulle. Disse barna er trygge på at foreldrene er der hvis det skulle være noe. Foreldrene

er åpen om sine følelser, og barna føler seg dermed kompetente og verdt å elske. De opplever verden som et trygt sted å være. Trygg tilknytning skriver Drugli (2015, s.23) handler om at barnet stoler på sine omsorgspersoner. Disse barna vet de vil få støtte, trøst og trygghet hvis de trenger det. Eldre barn skriver Drugli vil ha en åpen, engasjert og positivt samspillsmønster med de trygge voksne, og de vil søke til denne personen når de føler behov for det. For de eldre barna vil dette uttrykkes gjennom støtte, instruksjon og hjelp til å roe seg ned når de strever med noe. De voksne viser også interesse for de aktiviteter barnet har, og stiller opp. Disse trygge voksne er tilgjengelige, samarbeidsorienterte, respektfulle og aksepterende i spillet med barna sine.

Barnet som har utrygt/unnvikende tilknytningsmønster har i følge Killen (2015, s.133) foreldre som er tilbaketrukket, følelsesmessig utilgjengelig, viser stor grad av kontroll, invadering og avvisning. Dette kommer til uttrykk ved at barnet viser lite glede, kan prøve å unngå foreldrene, eller snakker til dem på en reservert måte. Vi kan se at barnet prøver å skyve bort negative følelser og unngår å søke trøst og støtte. Barna legger bånd på følelsene sine. De kan leke «glad» leken. De bestreber seg på å holde uro og rastløshet under kontroll. De kan smile, men flytter aggresjonen over til ting. Disse barna undertrykker sine egne behov. Disse barna oppfører seg på en slik måte at de forsøker å leve opp til de voksnes krav og forventninger. De er ofte hypersensitive ovenfor de voksnes signaler om hvordan de bør oppføre seg. Denne gruppen prøver å tildekke både ovenfor seg selv og ovenfor omverden hvor dårlig de har det. De observerer de voksne eller andre skremmende relasjoner slik at de unngår å utløse de voksnes skremmende reaksjoner. De prøver å behage de voksne mest mulig fordi de er redd for konsekvenser. De kan unngå diskusjoner og «gir seg», og er apatiske uansett hva de voksne måtte si til dem. Barn med overdreven tilpasningsstrategi viser ofte en atferd og ferdigheter som ligger langt over det funksjonsnivået vi med rimelighet kan forvente ut fra deres alder og utrustning.

Barn med unnvikende tilknytning skriver Drugli (2015, s.24) er barn som vil framtre som tilsynelatende uavhengige av andre personer. Når tilknytningspersonen tar kontakt kan de vende seg bort fra situasjonen, og hvis de har behov for støtte løser de det på egen hånd, gjerne i form av uhensiktsmessige strategier i stedet for å henvende seg til en trygg voksen. Disse barna vil unngå både emosjonell og fysisk nærhet. Barna er vant med at de voksne ikke viser interesse eller støtte når det trengs. Når barnet blir eldre vil de som regel benekte at de trenger andre voksne å støtte seg til. Barnet har flere ganger opplevd at de voksne ikke stiller

opp for dem i situasjoner der de har vært urolige og hatt behov for støtte og hjelp. De lærer derfor at det er tryggest og best å klare seg på egen hånd.

Barnet som har utrygt/ambivalent tilknytningsmønster sier Killen (2015, s.134) strever etter å få foreldrenes oppmerksomhet og vil stadig ha kontakt med foreldrene. Noen blir ekstremt passive, andre blir veldig aggressive. Dette mønstret speiler en historie med uforutsigbar respondering og tilbaketrekning fra foreldrene. Barna kan være aktive og åpenlyst sinte, eller passive og overopptatt av foreldrene. Disse barna er usikre på foreldrenes tilgjengelighet. De holder seg ofte nært foreldrene. Disse barna kan gå fra å være veldig aggressive og sinte til å bli hjelpeløse. Utrygg ambivalent tilknytning mener Drugli (2015, s.24) handler om at de voksne er svært uforutsigbare ovenfor barnet. Noen ganger er de tilgjengelige, andre ganger ikke. Barnet vet derfor ikke hva de kan forvente. Dette kan føre til at barnet blir svært klengete, og forsøker stadig med nye metoder å få kontakt med de voksne på. Disse barna kan opptre surkete, passive, hjelpeløse, masete, urolige eller sinte. Når barna blir eldre kan de være mer opptatt av å være sammen med de voksne i stedet for å være ute sammen med andre venner. De kan være sinte, samtidig som de ønsker å gjøre alle til lags.

Desorganisert tilknytning skriver Drugli (2015, s.25) omhandler omsorg der samspillet mellom tilknytningspersonen og barnet er preget av frykt fra barnets side. Dette blir en svært vanskelig situasjon for barnet fordi de frykter den de spontant vil søke hjelp og støtte fra. Killen (2015, s. 134) skriver at disse barna mangler en organisert strategi for å dekke sitt behov for trygghet i stressede situasjoner. Barnet viser usikkerhet til hvordan tilknytningspersonene vil reagere. Barna kan oppleves som selvmotsigende. De kan vise en bred dimensjon av atferd som ikke henger sammen i noe mønster. Nærhet utløser frykt snarere enn trygghet. Barna lever i en frykt for og ikke å bli tatt vare på. Oppfatter andre mennesker som farlig eller skremmende. De oppfatter seg selv som uelskede, avviste og onde. De er i liten stand til å regulere egne følelser. Sinne, depresjon, inadekvate følelsesmessige tradisjoner, fryktsomhet, angst og aggresjon. Deres atferd er preget av impulsivitet, hyperaktivitet, destruktivitet og selvdestruktivitet. Deres relasjoner er preget av mangelfull tillitt, de kan være kontrollerende og ute av stand til å gi og ta nærhet. Deres venneforhold er preget av mangel på stabilitet, men legger skylden på andre og viser manglende innlevelse. De søker oppmerksomhet med negativ atferd.

En del av disse barna vil utvikle en parentifisert atferd, samtidig som de er svært sinte på sine omsorgspersoner. Disse barna har i følge Drugli (2015, s.25) en større risiko for å utvikle

angst, depresjon og sosiale problemer. Dette kan få store konsekvenser for hvordan de fungerer i skolen, både faglig og sosialt. Barn som har utrygg tilknytning til sine foreldre, kan ha trygg tilknytning til en lærer, men det krever bevisst innsats over tid for å bygge en god relasjon til eleven. Zachrisson (2010) gjengitt i Drugli (2015, s.25) sier at utrygg tilknytning kan forstås som en overlevelsesstrategi for barnet. Barnet utviklet det bestemte tilknytningsmønsteret for å takle sin vanskelige livssituasjon. Når barnet opplever utrygg omsorg, vil utrygg tilknytningsmønster kunne være det som får barnet til å følge seg trygg og beskyttet.

Bakgrunnen for at tidlig tilknytning spiller en stor rolle for barns senere fungering i skolen mener Drugli (2015, s.26) er at samspillet med sine første tilknytningspersoner etablerer «indre arbeidsmodeller» for samspill. Dette betyr at barnet utvikler mentale representasjoner for hvordan samspill skal fungere i samhandling med andre mennesker. De indre arbeidsmodellene vil være hensiktsmessig basert på tidligere samspillserfaringer og vil derfor påvirke hvordan barnet samhandler med andre. Drugli (2015, s.26) henviser til en studie utført i USA som sier at lærere og jevnaldrende har et negativt samspill med barn med utrygg tilknytning til sine foreldre enn dem som har en trygg tilknytning. Bakgrunnen for disse resultatene handler om at barna har lært uhensiktsmessige indre arbeidsmodeller for hvordan de skal være sammen med andre, og de bruker dette når de inngår i samspill med lærere og jevnaldrende. Vi kan observere tilknytningsprosessen mens den pågår. Tilknytningsatferden er barnas språk. Med den formidler de til oss hvordan de opplever sin omsorgssituasjon. Barns atferd lyver ikke skriver Killen (2015, s.135).

Hvis vi går bak overlevelsesstrategiene, finner vi de samme følelsene av hjelpeløshet. Forvirring, skyld, angst, sorg, tomhet, ensomhet, aggresjon og depresjon. Disse varierer i styrke. Mestring og overlevelsesstrategier er barnets måte og hanskes med omsorgssviktsituasjonen på.

2.2.3 Angst og aggresjon

Aasland (2016) skriver at angst og aggresjon hos barn som er utsatt for omsorgssvikt, kan være overveldende. Det dreier seg om angst for og ikke bli tatt vare på. Denne angsten kan være kronisk. Det kan dreie seg om fobier, konsentrasjonsproblemer, søvnforstyrrelser, dårlig selvtillit, og på vakt holdning. Aggresjon blir for mange det beste forsvar, og de har ofte lært hjemme hvordan de skal leve den ut. Killen (2015) skriver «vold avler vold». Mange barn kan være hurtige til å slå når de oppfatter en voksen eller andre barn som truende. Barnet trenger ikke å bli truet, men barnet kan kognitivt oppfatte verden som truende og farlig og det vil

handle i forhold til dette for å forsvare seg. En måte det tilpasser seg verden på, er ved å provosere aggresjon i et forsøk på å hankes med det uforutsigbare. Aggresjon trenger ikke være rettet mot noe spesielt, men den kan være en kontinuerlig tilstand, og det skal lite til for å utløse den.

Barn som har opplevd omsorgssvikt har ikke fått hjelp til å regulere sine følelser. I stedet for å rette aggresjonen mot foreldrene, forflyttes aggresjonen mot andre mennesker eller ting og avreageres der. Ikke alle blir åpent aggressive. Noen internaliserer sin angst og depresjon, blir selvdestruktive, deprimerte, passive, tilbaketrukkne og unnviker kontakt med andre. De kan utvikle somatiske plager eller bli suicidale. De deprimerte barna kan henvende seg til oss, men øynene og ansiktet spiller ikke en sentral rolle i samspeilet.

2.2.4 PTSD

Nervesystemets raske utvikling i småbarnsalderen innebærer at barnet er ekstra sårbart når det gjelder intens smertefull stimulering eller fravær av stimulering. Barn som opplever alvorlige og gjentatte traumer tidlig i barndommen utvikler et verdenbilde av relasjoner som er fundamentalt forskjellig fra barn som ikke opplever traumer. Det er anslått at mer enn 30 % (Killen, 2015, s.158) av barn som er utsatt for overgrep vil utvikle PTSD.

En av konsekvensene av tidlige traumer skriver Breidvik (2003) er tap av evnen til å regulere følelser. Barn som stadig opplever og ikke får hjelp til å regulere et for høyt eller for lavt aktiviseringsnivå står i fare for å bli kronisk over eller underaktivisert med problemer med konsentrasjon og affektregulering som konsekvens. Dette kan bidra til utvikling av symptomer i tråd med ADHD eller ADD. Alvorlige traumatiske opplevelser lagres ikke i hjernens minne på samme måte som andre opplevelser gjør. I stedet for å bli integrert i tidligere erfaringer, forblir de adskilt og er helt eller delvis ute av bevisstheten. Slike plutselige gjenopplevelser av hele eller deler av den traumatiske begivenheten kalles flachbacks.

Noen barn kan syntes å være upåvirket av sine traumatiske opplevelser. Det er imidlertid ofte de voksne rundt dem som ikke leser deres signaler. Aasland (2016) skriver at disse barna kommuniserer ikke verbalt med oss, så vi må derfor lære oss deres språk. For å beskytte seg mot de smertefulle følelsene utvikler barna atferd som beskytter dem, men som er problemskapende, som unnvikelse av alt som kan minne dem om den traumatiske opplevelsen, som mennesker, steder, tanker og situasjoner.

2.2.5 Dissosiasjon

Å dissosiere skriver Breidvik (2003) betyr at hjernen beskyttes mot sterke opplevelser som vi ikke klarer håndtere på en sammenhengende måte, og der de traumatiske opplevelsene bli splittet opp i deler. Vi kan se dissosiasjon som en mestringsstrategi i møte med en emosjonelt overveldende situasjon, som ved traumerelaterte minner. Vi kan forstå dissosiasjon som en reaksjon i møte med en hendelse som overstiger mulighetene våre til å holde oss samlet og fattet. Dissosiasjon vil her virke som en avleder fra den traumatiske hendelsen. Det blir da en mestringsstrategi som vil bringe avstand fra personen som har opplevd det vonde, og den traumatiserte opplevelsen. Dette kan vise seg med personer som har vært utsatt for overgrep som vekker en intens frykt, samtidig som en mestringsstrategi vekkes og man får parallelt andre følelser som nummenhet, eller drømmer seg bort til et annet sted.

Breidvik (2003) skriver videre at disse barna kan utvikle translignende tilstander, forstyrrelser i selvoppfatning, humørsvingninger, atferd og hukommelse, hørsel og synshallusinasjoner. De translignende tilstandene er karakterisert ved tom stirring og tap av kontakt med omgivelsene. Tilstanden syntes å være en reaksjon på spesiell stimuli i omgivelsene som minner om traumet. Diagnosen epilepsi er ofte blitt stilt i denne sammenheng.

2.2.6 Selvbilde – selvfølelse – selvtillit

En viktig kilde til barns selvbilde og selvfølelse skriver Aasland (2016) er foreldrenes oppfatning av barnet. Det barnet som føler seg elsket og akseptert, får et godt grunnlag for utvikling av et godt selvbilde og god selvfølelse. Barn som er utsatt for omsorgssvikt får ofte tidlig formidlet at de ikke er gode nok, at ingen er engasjert i dem og at de er uønsket. Det dreier seg om en indre verden fylt av negative følelser og negative tanker om seg selv og verden. Hvis foreldrene lenge overser barnet, er det ikke overraskende at barnet etter hvert vil oppfatte seg som uønsket og at de ikke er verdt noe, og at de til og med fortjener det den voksne omsorgspersonen utsetter dem for. Dette kan vises gjennom at eleven ikke har tro på egne prestasjoner og arbeidsinnsatsen kan derfor være lav. Eleven presterer derfor lavere enn evnene skulle tilsi. Eleven kan også gjemme seg bort og ikke ville delta på framlegg eller andre aktiviteter som krever muntlig innsats.

2.2.7 Somatiske reaksjoner

Fysisk helse spiller en viktig rolle for barns utvikling og den blir i følge Aasland (2016) i stor grad påvirket av omsorgssviktsituasjonen. Barn som vokser opp under belastende forhold er mer syke enn andre barn. Det gjelder både infeksjonssykdommer, kroniske sykdommer og allergier. Det kan være somatiske symptomer som hodepine, magesmerte, søvnproblemer og

spiseproblemer. Kroppen husker det barnet helst vil glemme. Aasland (2016) skriver at barna mangler et psykologisk språk og formidler sitt ubehag gjennom smertespråk og gjennom kroppslige symptomer. Disse elevene kan være mye borte fra skolen, eller komme sent og gå tidlig. Elevene kan være klengete og masete. De går ofte sist ut fra klasserommet i håp om at du skal se og forstå hva som plager dem.

2.3 Relasjon lærer – elev

Drugli (2015, s.15) definerer relasjon som «et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer og der man er en del av en felles virkelighet».

Drugli (2015, s. 15) sier at ved samspill over lengre tid mellom to personer vil det utvikles et stabilt kommunikasjonsmønster der personene etter hvert vil ha forventninger til hverandre om hvordan samtalen skal foregå. Vi kan observere kommunikasjonen, mens relasjonen er abstrakt fordi det innbefatter personenes holdninger og tanker om hverandre. Drugli skriver videre at relasjonen mellom en lærer og en elev er en prosess som legger til grunn holdninger, verdier, ferdigheter og forventninger, både hos lærer og elev. For å skape gode relasjoner mellom lærer – og elev, mener Drugli (2015, s.18 – 19) at vi må forstå hvordan lærer – elev relasjonen fungerer, og med det skaffe oss en helhetlig forståelse av eleven.

Foreldre – barn, eller lærer – elev relasjon er to relasjoner som er betydningsfulle, og som påvirket barnets fungering. Ved at lærer og elev er sammen over lengre tid og i ulike situasjoner vil det utvikle seg et mønster for samspill og kommunikasjon. Dette mønstret vil kjennetegne relasjonen mellom eksempelvis lærer og elev. Når de blir kjent med hverandre med at de tilbringer mye tid sammen, vil de etter hver vite hva de forventer av hverandre, og hva ulike signaler og atferd hos den andre betyr, og hvilke grenser som gjelder. Siden det er snakk om relasjon mellom en voksen og et barn, vil det være læreren som har ansvaret for relasjonens kvalitet.

Drugli (2015, s.27) skriver at skolen må være klar over at elevene har meg seg sin tilknytningshistorie når de starter på skolen, og til alle nye personer de møter gjennom sin skolegang. Dette vil prege hvordan barnet inngår i nye relasjoner til andre, både barn og voksne. Drugli trekker parallell mellom trygg tilknytning og god sosial fungering i skolen. Disse barna er trygge, rolige og har god oppmerksomhetsevne, og det gir dem et bedre fundament for faglig utvikling og læring. Utrygg tilknytning øker risikoen for at barnet får problemer i skolen, fordi det påvirker hvordan barnet er, og hvilke forventninger de har i møte med andre mennesker. Drugli skriver at lærere beskriver disse elevene som mindre

utholdende, mindre entusiastiske, mindre tro på seg selv, mindre tolerant, og blir lettere frustrert. De kan være urolige, slite med oppmerksomhet, og vise læringshemmende atferd i klassen. Dette kan igjen virke inn på faglige prestasjoner og trivsel på skolen. En slik atferd kan bidra til å skape sinne og kontrollerende atferd hos lærer, noe som igjen kan forsterke elevens vansker. Barn og ungdom som er utrygge kan ha vanskeligheter med å holde fokus på arbeidsoppgaver over lengre tid, fordi det er mye annet som tar deres krefter og energi. De lærerne som forstår dette, skriver Drugli vil lettere kunne møte eleven med respekt og forståelse, i stedet for negative tilbakemeldinger på elevens atferd. Vi må alltid tenke på at det er en grunn til elevens atferd, og for at han/hun oppfører seg. Ved at lærer er på vakt for utrygge tilknytningsmønster og atferd kan lærer lettere tilpasse seg disse elevene, slik at de får en god relasjon og et godt samspill, slik at grunnlaget for at eleven skal åpne seg opp for læreren om det vanskelige blir lettere.

Drugli (2015, s.29) skriver at i hver klasse vil det være ca. 30% av elevene som har utrygg tilknytning til sine foreldre. Dette er noe lærer må være bevisst på og reflektere over i møte med elevene sine. Viser læreren uhensiktsmessige kommunikasjonsstrategier som kontroll, sinne, avvisning kan det føre til at det utvikles en negativ relasjon mellom lærer og elev. Dette kan føre til at eleven lukker seg, og ikke føler at de kan fortelle lærer om hvordan de har det hjemme. Hvis eleven opplever samspillet med en lærer som viser omsorg og hensiktsmessige responser der eleven forventer sinne og ignorering, vil eleven etter hvert kunne erstatte sine indre arbeidsmodeller med nye arbeidsmodeller som fremmer positivt samspill med andre mennesker.

2.4 Identifiseringsfasen

Øverlien (2015) skriver at læreren kan se, bekrefte og samtale med en ungdom, men når en ungdoms hjemmesituasjon setter en stopper for læring og utvikling, kreves det også handling. I tillegg til foreldrene er lærerne de voksne som møter den unge dag etter dag, år etter år. De har derfor en unik mulighet til å kunne se, være spesielt oppmerksomme på og følge en ungdoms utvikling, læring og trivsel. Til forskjell fra mange andre voksne kan de derfor handle på grunnlag av observasjoner av ungdommene i deres hverdag.

Lærere og annet skolepersonale har både oppmerksomhetsplikt og opplysningsplikt. Lærere har også taushetsplikt, som innebærer at de ikke får videreføre informasjon til andre uten samtykke fra den som har gitt informasjonen. Oppmerksomhetsplikten framgår av opplæringsloven § 15 – 3 første ledd, og opplysningsplikten framgår av bestemmelsens andre ledd. Plikten til å være oppmerksom innebærer at lærere og annet personale i skolen skal være

observant og på vakt overfor forhold som kan føre til tiltak fra barnevernstjenesten. Hvis man som lærer mistenker at et barn/ungdom blir utsatt for omsorgssvikt, utløser det opplysningsplikten. I barnevernsloven § 6 – 4 framgår det at man har opplysningsplikt til barnevernstjenesten når man har grunn til å tro at et barn blir utsatt for alvorlig omsorgssvikt, eller når et barn har vist vedvarende alvorlig atferdsvansker. Øverlien (2015) skriver at dette innebærer en personlig plikt for alle lærere, og det er ikke tilstrekkelig at man melder til rektor, om rektor ikke går videre til barnevernstjenesten med saken. «grunn til å tro» skal ha en lav terskel og kan baseres på konkrete observasjoner, utsagn, hendelser eller liknende. Etter pålegg fra barnevernstjenesten innebærer opplysningsplikten at man er pliktig til å gi informasjon om saken uten hinder av taushetsplikten.

Den mer aktive delen av opplysningsplikten innebærer at man på eget initiativ melder mistanken man har til barnevernet. Ifølge opplæringsloven § 15 – 3 og 15 – 4 har ansatte i skolen plikt til å melde fra til barnevernstjenesten og/eller sosialtjenesten ved mistanke om problematiske forhold rundt barnet. Det kreves altså bare en mistanke eller en bekymring for at du som lærer er pliktig til å melde fra til barnevernet. Øverlien (2015) sier at du som lærer heller ikke skal undersøke saken nærmere eller «samle bevis». Det er barnevernet eller politiet som bedømmer når foreldre eller omsorgspersoner skal kontaktes. På grunn av at meldeplikten veier tyngre enn taushetsplikten juridisk sett, kan man som lærer ikke love ungdommen «å holde på hemmeligheten». I stedet er det viktig at man er åpen og ærlig om hvilke forpliktelser man har når det gjelder å melde til barnevernet. Øverlien (2015) skriver at bekymringsmeldinger bør gjøres med støtte fra andre, som rektor eller rådgivere. Det er likevel viktig at man er klar over at lærerens meldeplikt er selvstendig og personlig. Det innebærer at den enkelte lærer har plikt til å melde fra om han eller hun har mistanke om at en ungdom blir utsatt for omsorgssvikt, selv om rektor eller annet personale ikke støtter bekymringsmeldingen.

Øverlien (2015) henviser til at lærere og annet skolepersonale kan ringe til barnevernet og drøfte saker som angår et barn eller ungdom de mistenker kan være utsatt for omsorgssvikt. Dette kan gjøres anonymt, som vil si at de ikke oppgir barnets navn eller gir andre identifiserbare opplysninger. Læreren trenger heller ikke oppgi navnet sitt, så lenge de drøfter saken anonymt og de ikke har til hensikt at saken skal vurderes som en bekymringsmelding. Øverlien skriver videre at ut fra den anonyme fortellingen kan barnevernet foreta en vurdering om meldeplikten blir utløst, og i så fall må de anmode læreren om å sende en bekymringsmelding. Hvis meldeplikten ikke blir bedømt som utløst, kan de gi råd om andre

ting læreren kan gjøre, som å henvise til PPT. Lærere eller andre profesjonelle som har meldeplikt kan ikke melde anonymt til barnevernet. Foreldre har rett til å få informasjon om hvem som har meldt fra til barnevernet og hva bekymringsmeldingen angår.

3. Vitenskapsteori

Mitt vitenskapsteoretiske ståsted i arbeidet med denne studien er hovedsakelig innenfor etnografi. Dette fordi jeg anvender skolehistoriene til tre unge menn. Likevel kan det være trekk ved fenomenologisk ståsted som spiller inn.

I følge Postholm (2011, s. 41) beskriver fenomenologiske studier meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring. Innenfor fenomenologi kan vi grovt skille mellom sosiologisk og et psykologisk individuelt perspektiv. I psykologisk fenomenologi står individet i fokus, og målet er å gripe fatt i enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som forskeren undersøker hvordan flere enkeltindivider opplever samme fenomen, for så å sammenlikne. Jeg har samlet inn skolehistoriene til tre tidligere ungdomsskoleelever som har vært utsatt for overgrep, og slik sett knytter jeg oppgaven til psykologisk fenomenologi. Jeg ser på guttene sine fortellinger hver for seg, og jeg ønsker å få fram deres opplevelse. Guttene er likevel forskjellige og alle har hatt sine egne strategier og måter å takle skolehverdagen på. Et sosial fenomenologisk perspektiv passer derfor ikke inn. Dette fordi mitt fokus for denne studien skal være på informantenes unike fortellinger, og hvordan deres opplevelse av å bli utsatt for omsorgssvikt fikk betydning for deres skolehverdag. Jeg ønsker derfor ikke å sammenlikne alle tre, men ta tak i deres fortellinger og opplevelser, og drøfte ut fra det.

3.1 Et etnografisk ståsted

Etnografisk forskning har i følge Postholm (2011, s.45) sin bakgrunn i antropologien og studenten Malinowski. Malinowski startet sin etnografiske forskning på trobrianderne på Kiriwina i 1914. Etnografiske studier har som mål å beskrive en kultur. I etnografisk forskning sin framvekst var det mennesker i en annen og fremmed kultur som stod i fokus for forskningen. På midten av 1900 – tallet ble det vanlig for etnografer å studere kjente og nære kulturer også. Geertz gjengitt i Postholm (2011, s.45) beskriver mennesket og kulturen som en edderkopp i sitt nett. Med dette mener han at mennesket både former og påvirkes av sin kultur. Spreadley og McCurdy også gjengitt i Postholm (2011, s.45) sier at kulturen er kunnskapen folk bruker for å frembringe og tolke sosial atferd. Postholm skriver at på den ene siden kan kulturen beskrives og tolkes på grunnlag av observert atferd, og på den andre siden vil et slikt fokus få fram kunnskapen menneskene i den aktuelle kulturen har, i tillegg til deres

ideer og livssyn. Hvis forskeren skal bruke en slik tilnærming må han eller hun både observere og samtale med mennesker i den kulturen som studeres.

Dette er noe av det jeg ønsker å reflektere over i denne studien. Alle informantene mener jeg er formet av deres tidligere erfaringer og opplevelser. Dette mener jeg vi kan se gjennom utrygg tilknytning som kan vise seg gjennom atferd og hvordan de forholder seg i sosialt samspill med andre mennesker. Når jeg har forsket startet jeg med å sette meg inn i aktuell teori, som i dette tilfellet er omsorgssvikt generelt, og undergruppene vanskjøtsel og seksuelle overgrep. Videre er tilknytning, tilknytningens atferd og overlevelsesstrategier viktige begreper som er viktig for min forståelse for menneskene jeg har forsket på, deres synspunkter og erfaringer. Her gikk jeg inn i forskningen med et godt kunnskapsgrunnlag, samtidig som jeg gikk inn med et åpent sinn og forutsette problemstillinger. Malinowski gjengitt i Postholm (2011, s. 46) sier at jo mer teori forskeren har lest, jo bedre rustet er han til å gjennomføre forskningsarbeidet. Han sier også at jeg som forsker må være åpen for å kaste mine egne ideer og hypoteser hvis det skulle være nødvendig. I en slik sammenheng er jeg ikke forutinntatt, men jeg anvender aktuell teori i møte med forskningsfeltet. Jeg inntar en ikke vurderende rolle utfra egne subjektive teorier.

Postholm (2011, s.46) skriver at i kraft av de beskrivelsene som etnografisk forskning gir vil det ha betydning som samfunnsforskning. Med dette mener Postholm at etnografisk forskning kan legge fram varierende kulturelle mønstre som finnes på tvers og innad i samme kultur. I en etnografisk undersøkelse vil derfor en detaljert beskrivelse komme i forgrunnen. Det er med dette som bakgrunn jeg har valgt å presentere et komplekst bilde av hva omsorgssvikt er, samt andre ulike teorier som danner grunnlag for et godt kunnskapsgrunnlag. På denne måten vil også fortellingene og tolkningene betraktes i forhold til sin kontekst. Livshistoriene har gitt meg mulighet til å beskrive atferd og kunnskap på grunnlag av forskningdeltakernes perspektiv.

3.2 Min hermeneutiske sirkel

Den hermeneutiske sirkelen skriver Gudmundsdottir gjengitt i Postholm (2011, s.99) utgjør kjernen i en prosess som skaper forståelse og mening. Hermeneutisk tilnærming skriver Postholm (2011, s.20) innebærer at jeg som forsker skal oppdage og legge fram meningsperspektivet til forskningdeltakerne ved å studere språket deres. Dette vil si alle data som jeg har omformet til skriftlig tekst gjennom transkriberingen. I analysen av denne teksten, en prosess som blir kalt den hermeneutiske spiral, blir mening skapt. Meningen blir konstruert i en prosess hvor de ulike delene i teksten blir påvirket av meningen eller

oppfatningen forskeren har. En dypere forståelse av de enkelte delene påvirker igjen forståelsen av det hele. Slik foregår det en toveis interaksjon mellom de enkelte delene og helheten slik at de ulike delene av teksten og dens helhet blir brakt sammen. På denne måten avdekker forskeren en dypere forståelse av det som blir studert.

I min studie vil vi se den hermeneutiske sirkel ved at jeg samler inn data i form av livshistorieintervju som jeg igjen transkriberer til tekst. Jeg fortolker livshistoriene med bakgrunn i min forforståelse som jeg har skapt ved å sette meg godt inn i teori, samt mine tidligere erfaringer. Jeg laget meg så kategorier ut fra informantenes fortellinger og min forståelse av dem. De ulike kategoriene får mening med at jeg tolker dem i lys av ny aktuell teori, samt min forståelse av dem. Livshistoriene blir så satt inn i heldata der fortellingene hører hjemme. På denne måten får jeg ny kunnskap og innsikt, og min forforståelse endres og jeg ser en ny helhet.

3.3 Min rolle som forsker

Postholm (2011, s. 33) sier at vi bruker tre ulike begreper innenfor kvalitativ forskning; ontologi, epistemologi og aksiologi. Begrepene handler om forskerens rolle. Det ontologiske spørsmålet sier Postholm retter fokus mot virkeligheten og hvordan den er. I kvalitativ forskning blir virkeligheten skapt eller konstruert av personer som deltar i studien. Nøkkelen til å forstå kvalitativ forskning ligger i ideen om at mening er sosialt konstruert av individer i deres livsverden. Forskerens mål er å prøve å forstå og løfte fram meningen folk har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer. På den måten mener Postholm deltakernes perspektiv kommer i fokus i kvalitative studier.

Dette kommer til uttrykk ved at jeg har valgt mine forskningdeltakere på bakgrunn av at jeg vet at alle har vært utsatt for omsorgssvikt. Jeg retter deretter fokus på deres historier fra de var ungdom og gikk på ungdomskolen. Dette er virkelige historier fra deres livsverden som blir beskrevet og reflektert over, og dermed kommer informantenes historie i fokus.

Begrepet epistemologi hevder Postholm (2011, s. 33) handler om forholdet mellom forskeren og informantene. I kvalitative studier sier Postholm det opprettes et nært samarbeidsforhold mellom forskeren og de personene som står i fokus for forskningen. Begrepet aksiologi sier hun betegner læren om verdier. En kvalitativ forsker vet at forskningen er påvirket av hans eller hennes subjektive, individuelle teorier. Det er derfor veldig viktig at forskeren legger fram sine perspektiver og meninger, slik at leseren kan se hvordan forskeren har kunnet

påvirke forskningsarbeidet. En slik framstilling peker Postolm på vil være med på å sikre kvaliteten på en studie.

Ved at jeg har valgt temaet omsorgssvikt, i tillegg til å velge en metode som går ut på å samtale med og høre tre personers livshistorie fra virkeligheten er det viktig at jeg har et godt forhold til mine forskningdeltakere. Alle disse mennene er personer jeg kjenner fra før, og personer jeg er god venn med. Likevel skapes det et bånd mellom oss i det disse tre personene velger å åpne seg, og fortelle sin virkelighet, noe som krever tillitt. Dette betyr at jeg både går inn i en rolle som aktiv lytter, samtidig som jeg skal løfte fram deres historie og refleksjoner som et ledd i å konstruere ny kunnskap på bakgrunn av deres historier.

Fra før jeg startet dette forskningsarbeidet satt jeg på en sett med tanker om at dette var noe jeg ønsket å forske på. Disse tankene gikk ut på at jeg hadde en forståelse gjennom både praktiske erfaringer, teori og venner, om at skolen kan gjøre mye mer hvis de bare hadde hatt mer kompetanse innenfor fagområdet omsorgssvikt. Jeg hadde en tanke om at vi som voksne både i og utenfor skolen, og egentlig alle som er i kontakt med barn og unge, møter barn som blir utsatt for omsorgssvikt, men klarer ikke alltid å se dem. Jeg har gjennom arbeid og praksis sett at vi møter mye atferd i skolen, det kan være elever som er redd, sinte, aggressive, slår, sparker, er innesluttet, rolige eller sjenerte. Veldig ofte mener jeg at vi ser og registrer atferden, vi skriver notater og setter i mapper og permer, og i mange tilfeller settes det inn tiltak som skal hjelpe oss til å få denne eleven til å fungere bedre i skolehverdagen. Det jeg mener vi kan for lite om, og som jeg ønsker å sette fokus på blant annet, er hva denne atferden egentlig betyr. Spørsmålet blir ikke hva som er galt med barnet, men hva galt som har skjedd med barnet.

Likevel er det viktig å være bevisst at signalene kan ha mange forskjellige forklaringer – også helt normale. Det er viktig og ikke se og tolke alt gjennom forstørrelsesglass eller med skylapper. Snakk med noen om det du registrerer, noter det ned slik at du lettere kan se en sammenheng i symptomer og signaler over en periode. Barn som er utsatt for omsorgssvikt viser ofte vage signaler, men sett i en sammenheng kan det være barnets måte å uttrykke at noe er galt.

4. Forskningsdesign

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for den metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for min forskning. Jeg skal presentere valg av design og forskningsmetode først, for så å gjennomgå

de praktiske forberedelsene som utvalg og utvalgsriterier, for til slutt å diskutere hvordan jeg tenker å gå fram for å tolke og analysere funnene mine.

4.1 Design

Forskningsdesign skriver Christoffersen og Johannessen (2012) er en overordnet plan for hvordan jeg har tenkt å gjennomføre min forskning. Det er problemstillingen som styrer rammen rundt den forskningen jeg skal gjøre, i tillegg vil tid og omfang være med å begrense. Jeg har som sagt valgt en kvalitativ metode for å samle inn data, fordi jeg ønsker å fange opplevelsene, erfaringene og refleksjonene til tre unge menn som har blitt utsatt for omsorgssvikt, noe som ikke lar seg tallfeste eller måle. For å svare på problemstillingen ønsker jeg å innhente data gjennom livshistorier, opplevd av mennene selv. Jeg har valgt tre informanter slik at jeg får gå i dybden, samtidig som jeg vil få variasjon.

Casedesign er i følge Christoffersen og Johannessen (2012) et design som er godt egnet til kvalitative metoder. Grunnen til dette er at casestudier er studier av enkelttilfeller, noe som gjør at du kan bruke mye tid på hver forskningsdeltaker. Ved å bruke case kan jeg øke min og lesernes kunnskap om det fenomenet, som i dette tilfellet er omsorgssvikt. Generelt er casedesign best å bruke når vi snakker om spørsmål som «hvordan» og/eller «hvorfor». Målet når vi studerer casedesign er å få ny kunnskap om samfunnsmessige sammenhenger. I mitt forskningsprosjekt blir det å se på sammenhengen mellom omsorgssvikt, tilknytning og atferd og/eller signaler som viser seg i skolehverdagen.

5. Kvalitativ forskningsmetode

Postholm (2011, s. 9 – 11) peker på at kvalitativ forskning innebærer å forstå deltakernes perspektiv. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men dette forskerblikket blir selvsagt farget av forskernes teoretiske ståsted. Teori på ulike nivå gir retning for forskningsarbeidet, samtidig som forskerens egne opplevelser og erfaringer påvirker forskningsfokuset. I kvalitativ forskning må forskeren velge et fokus, og så prøve å fange opp kompleksiteten og helheten i det fenomenet som skal undersøkes. I kvalitativ forskning skal forskeren være åpen for hva deltakerne gjør og sier, og videre løfte deres perspektiv fram.

I min studie har jeg valgt å bruke en kvalitativ datainnsamlingsmetode. Temaet for mitt forskningsarbeid er omsorgssvikt, der jeg ønsker å sette fokus på hvordan lærer kan gjenkjenne barn og unges overlevelsesstrategi som et ledd i å identifisere barn og ungdom som blir utsatt for omsorgssvikt. Dette er noe jeg personlig sterkt ønsker å få mer kunnskap

om, og jeg er veldig interessert i forskning og teori rundt dette. Min forforståelse, erfaring og kunnskap har derfor vært med på å forme fokuset for dette forskingsprosjektet.

Måten jeg ønsker å få svar på dette er gjennom livshistoriene fra tre unge menn. Her vil jeg ta tak i deres historier, opplevelser, tanker og refleksjoner for så å drøfte dette med aktuell teori. Likevel er det deres historie som vil stå i fokus. Ved å ta i bruk en kvalitativ metode som å snakke med, lytte til, spørre og samtale med informantene vil jeg få svar på min problemstilling. Jeg kan ikke bruke en kvantitativ metode fordi deres opplevelse og tanker ikke kan framstilles via tall og statistikk. Jeg ønsker heller ikke å generalisere, jeg ønsker å gripe fatt i disse livshistoriene fra virkeligheten slik de har opplevd dem. Alle mennesker er forskjellige og opplever følelser og tanker ulikt, derfor er ikke hensikten å komme fram til en felles metode for alle, men å finne fram til noen likhetsstrekk og belyse noen situasjoner der vi kan se tegn på overlevelsesstrategier.

5.2 Kvalitativ tilnærming

Postholm (2011, s. 20) skriver at kvalitative forskere nærmer seg sin forskning med utgangspunkt i et verdisyn. Dette betyr at de har med seg et sett med antakelser eller et syn på verden som styrer deres forskning. Postholm snakker her om kognitivismen, konstruktivismen eller positivismen. Disse tre verdisynene uttrykker alle ideer om hvordan ting henger sammen, og tanker om hvordan man kan oppdage og skape kunnskap. Alle verdisynene står for en teori og en metode.

Postholm (2011, s. 21 – 23) påpeker videre at kognitivismen og positivismen er to retninger som begge står for ideen om at mennesket selv ikke skaper eller konstruerer kunnskap, men blir påvirket av sanseinntrykk og stimuli utenfra. Innenfor konstruktivismen oppfattes kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Kunnskap er dermed ikke noe som er gitt en gang for alle og som skal overføres eller forløses. Kunnskapen er derimot i stadig endring og fornyelse. Det betyr at den sosiale, kulturelle og historiske settingen som mennesker lever i får betydning for menneskets oppfattelse og forståelse.

Disse tre ulike livssynene på læring og kunnskap får betydning for hvilken forskningsmetode jeg velger å ta i bruk. Kvalitativ forskning på praksis skriver Postholm (2011, s.22) innebærer et nært samarbeidsforhold mellom forsker og forskningsdeltakere. Målsettingen er å beskrive fenomenet som en del av en virkelig setting hvor menneskelige prosesser eller problemstillinger forskes på. Et mål for kvalitative forskere er å bære fram deltakernes

perspektiv, og det er nettopp dette jeg ønsker med min forskningsoppgave. Det nære samarbeidsforholdet skriver Postholm (2011, s. 23) og prosessene som det forskes på i sin naturlige kontekst, viser at kvalitativ forskning representerer et ståsted som innebærer at kunnskap og forståelse blir skapt i sosial interaksjon.

I mitt forskningsprosjekt kan man se dette gjennom at jeg skal høre livshistoriene til tre unge menn fra deres egne erfarte opplevelser fra da de gikk på ungdomskolen. Ut i fra disse fortellingene skal informantene selv reflektere over sin egen situasjon, for så å fortelle dette til meg. Jeg sitter på en god del teori som jeg kommer til å drøfte disse livshistoriene ut i fra. Selv om jeg har et klart fokus på mitt forskningsprosjekt som overordnet er omsorgssvikt, er målet at livshistoriene til disse mennene skal bli løftet fram slik de har opplevd det.

5.3 Livshistorieforskning

Barteux (1981) gjengitt i Fosslund og Thorsen (2010, s. 24) definerer livshistorier som folks tilbakeblikk på egen livsløype. Han skiller også mellom to ulike begreper; «life story» og «life history». I begrepet «life story» legger han historien om «mitt» eget liv, nesten som en selvbiografi og legger hovedfokuset på individet. I begrepet «life history» legger han livet «mitt» i en større sammenheng og ser derfor individet i en større sammenheng.

Livshistorier skriver Fosslund og Thorsen (2010, s.24 – 26) gir oss en god mulighet til å få høre om menneskers beretninger og refleksjoner over eget liv. Livshistorier er både beretninger om livets innhold og kontekst. Livsberetninger gir oss innblikk i individets tanker, følelser, verdier og refleksjoner om livet i sine konkrete forhold og samfunnsmessige sammenhenger. Livshistoriene gjør personene mer forståelig i lys av sin fortid. Fortellingene gir innsikt i de kompliserte livssituasjonene som livshistorien til den enkelte utspilles innenfor. Livshistoriene gir et bilde av hvem man er, hvorfor man er blitt slik, tolket innenfor et samfunn og en kultur. Det handler om å forstå liv, noe som skjer ved at informantene kontekstualiserer opplevelser og hendelser og gir dem en personlig mening ut fra sine livserfaringer.

Historiene som blir fortalt, skriver Fosslund og Thorsen (2010, s.28 – 29) fortelles med utgangspunkt i fortellerens nåtid. Dette betyr at informantene har allerede opplevd disse historiene for en god del år siden. De vet, og har gjort seg noen refleksjoner og tanker om hvordan det var å være ungdom, og hvordan ulike hendelser kan ha sammenheng med livsløpet, som i deres tilfelle har vært og blitt utsatt for omsorgssvikt. I kvalitative historier om menneskers liv skriver Fosslund og Thorsen at forskeren er ute etter å forstå et fenomen,

og tar derfor utgangspunkt i informantenes egne framstillinger og fortellinger. Forskeren er ute etter hvordan personene fortolker sammenhengene i sitt liv og gir dem mening og kobler dem sammen

Livshistorier som forskningstilnærming peker Fossland og Thorsen (2010, s.29) assosieres med svært forskjellige teoretiske og empiriske framgangsmåter, avhengig av hva som er formålet med studien. For hver forskningsdeltaker får jeg et innblikk i personens livshistorie, både i personens konstruksjon av eget liv, og denne personens oppfatninger av hendelser.

5.4 Kritiske metoderefleksjoner

Postolm (2011, s.62) skriver at de som forteller en livshistorie kan utelate bestemte deler eller fordreie sin historie. De mener at forskeren kan bli forført med at informantene farger sine historier etter hvordan de vil, både framstille og beskytte seg selv, samtidig som de farges av hva fokuset og hensikten med forskningen er. Det understrekes her at livshistorier ikke vil være rekonstruksjoner, men konstruksjoner av en persons liv. Dette betyr at informantene vil sortere og velge ut bestemte hendelser og fenomener og utelate andre.

5.5 Utvalg og utvalgskriterier

Postholm (2011, s.36 – 37) peker på at utvalg i kvalitativ forskning omtales ofte som hensiktsmessige utvalg. Dersom forskeren skal lage en tekst som skal være en modell eller et tankeredskap for andre som jobber i lignende settinger og kontekster, vil dette styre valg av deltakere. Dette betyr at jeg har valgt disse tre unge mennene på bakgrunn av at jeg vet at jeg kommer til å få forskningsdata, i tillegg vil dataen være i tråd med min forforståelse og hypotese. I selve utvelgelsen fant jeg deltakere som passet til min forskning på bakgrunn av bekjentskaper. Jeg kjente en av disse guttene fra før, og hadde en bakgrunnsforståelse for hva han har opplevd. I samtaler med denne unge mannen kommer det fram at han vet om to til som har mange av de samme erfaringene og opplevelsene. Han sier at han kan informere de litt om hva jeg skal forske på, og høre om det er greit at jeg tar kontakt i forhold til å bruke de som informanter. Jeg får e – post adressen til alle sammen og sender ut et informasjonsbrev, der de også skal samtykke til å delta i studien. Selv om det er nært bekjentskap var det viktig for meg at det formelle ble gjort på riktig måte. Informantene måtte skriftlig samtykke til å delta, og jeg var tydelig på at kommunikasjonen mellom meg og dem skulle foregå på en profesjonell måte. Dette betydde at informantene fikk informasjon om problemstilling, formål, hvordan jeg skulle innhente datamateriale, anonymitet og rammebetingelser. En større oversikt over dette finner dere i vedlegg 1. Alle informantene samtykket til å være med, med den hensikt i å hjelpe barn/ungdom i lignende situasjoner og gi oss voksne mer kunnskap.

5.6 Livshistoriesamtaler

Når en samtaler med mennesker skriver Fosslund og Thorsen (2010,s.180) kan en få et innblikk i det som foregår i den enkeltes tankeverden. En kan ikke observere menneskers meninger, tanker, opplevelser og erfaringer. Å samtale med mennesker kan derfor bety at en får tak i deler av en annen persons liv som man vanskelig kunne ha fanget opp på andre måter. Det finnes flere former for intervju, det være seg planlagte formelle intervju, det halvplanlagte formelle intervjuet, gruppeintervju og det uplanlagte halvformelle intervjuet. Jeg har i mitt forskningsprosjekt ikke valgt intervju som datainnsamlingsmetode, jeg valgte å samle inn data ved hjelp av livshistoriesamtaler. Livshistoriesamtaler regnes generelt ikke som et intervju, men livshistoriesamtaler har likhetstrekk med det helt åpne intervjuet sier Fosslund og Thorsen (2010, s.181). Likevel har intervju fokus på gitte videre spørsmål rundt temaet forskeren har valgt, mens livshistorieforskning tar utgangspunkt i informantenes egen historie og eget liv.

Den mest anvendte metoden for å samle inn livshistorier på sier Fosslund og Thorsen (2010, s.181) er enten å samle inn skriftlige fortellinger, eller å samle de inn i form av et dialogisk preget intervju, noe som ligner en vanlig samtale, men som ikke er det. Det er jeg som er forskeren som styrer samtalen og dialogen. Samtidig gis informantene stor grad frihet til å styre og forme samtalen. Dette er fordi det er de som er «eksperter» på eget liv, og kan på den måten ta opp historier og drøfte og reflektere rundt disse. Likevel vil samtalen være styrt av fokuset og hensikten med forskningen. Med dette mener jeg at informantene er valgt ut fra et hensiktsmessig grunnlag, og de er kjent med formål og hensikt med studien. Dette vil automatisk styre informantene i hvilke historier de velger å fortelle, og hvordan de velger å reflektere rundt dette

Jovchelovitch og Bauer beskriver i Fosslund og Thorsen (2010,s. 181) hvordan livshistoriesamtalen kan foregå for å lokke fram informantenes historier. De skriver det handler om fire ulike faser; innledningsfasen, fortellerfasen, spørsmålsfasen og avslutningsfasen. Jeg valgte her å gå litt i retning av en narrativ samtale, der fase tre og fire flyter over i hverandre og utvikler seg til en dialog der en stiller oppfølgings spørsmål underveis. For å få svar på problemstillingen min hadde jeg laget meg en temaguide med et spørsmål innenfor hvert tema som jeg ønsker informantene skulle fortelle en historie fra. Temaene jeg valgte var barndom, skolehverdag og overlevelsesstrategier. Disse ble utledet av problemstillingen og jeg ønsker at informantene skulle reflektere over sammenhengen mellom temaene. For en dypere forståelse henviser jeg til vedlegg 2.

Før samtalen sier Fosslund og Thorsen (2010, s.181) at det er viktig å avtale tid og sted. Stedet jeg valgte var nøytralt, samtidig som det var et sted som informantene følte seg trygge og komfortable på. Informantene ble derfor spurt om de hadde et forslag om hvor samtalen kunne foregå. Det ble besluttet å bruke et bibliotek der vi kunne reservere egne rom, der rommet var skjermet for innsyn og lyd utenfra. Informantene ble møtt til forskjellige tidspunkter, med godt mellomrom mellom hver, slik at de ikke ville se hverandre. Dette for å ivareta anonymiteten deres.

I fase en av samtalen startet jeg med litt løs prat som et virkemiddel for at informantene skulle bli kjent med meg og forhåpentligvis myke opp og bli trygge på settingen. Jeg presenterte også rammebetingelsene, struktur og generell informasjon for selve samtalen. Informantene fikk så en innføring i form av definisjoner på omsorgssvikt, vanskjøtsel og seksuelle overgrep slik Fosslund og Thorsen (2010, s.182) anbefaler. Temaet er allerede kjent for deltakerne gjennom informasjonsbrevet og siden dette er noe de har opplevd og kjent på kroppen. Jeg forklarte at det var deres fortellinger som kom til å stå i fokus, og at dem i stor grad bestemte retning. Likevel hadde jeg laget meg spørsmål som dere kan se i vedlegg 2, som jeg ville de skulle fortelle noe om i løpet av samtalen. Dette var også spørsmål som kunne brukes hvis informantene stoppet opp og trengte hjelp til å styre samtalen videre. Jeg gav beskjed om at jeg ikke kom til å avbryte dem, og at eventuelle oppfølgingsspørsmål kom til å bli tatt etter hver fortelling. Alle fikk beskjed om at samtalen kunne stoppes når som helst, hvis det var ønskelig. Til slutt ble lydopptakeren ordnet og testet slik at jeg så at den fungerte.

I fortellerfasen, som er steg to ba jeg informantene fortelle en eller to historier som de husker godt fra en hjemmesituasjon der de ble utsatt for vanskjøtsel eller seksuelle overgrep. Det var her viktig at jeg ikke avbrøt informantene før de var helt ferdige. Jeg var forberedt på at det kunne bli pauser, men at jeg måtte la informantene bruke tid. De trengte tid både til å formulere seg, men også fordi det var mye som var vanskelig å snakke om. Selv om jeg ikke snakket underveis, bekreftet jeg med nikk, og øyekontakt. Ved min væremåte måtte jeg få informantene til å følge seg trygge og at de ble forstått, og at historiene deres blir anerkjent. Når jeg hadde spørsmål om en konkret hendelse noterte jeg ned underveis, og spurte etterpå, når de var ferdige å fortelle.

Etter at informantene hadde presentert en eller to historier ba jeg de fortelle skolehistorier fra deres skolehverdag, og om de husker noen vanskelige eller vonde opplevelser, både faglig og

sosialt. Det tredje informantene skulle fortelle og reflektere rundt var hvordan deres hjemmesituasjon og skolehverdag hang sammen, og hvordan den vanskelige hjemmesituasjonen kom til uttrykk på skolen. Til slutt fikk alle spørsmål om hva de tror skal til for at en elev på ungdomsskolen skal åpne seg opp for en lærer om det vanskelige de har opplevd. Etter dette gikk jeg over til fase tre i samtalen (Fossland og Thorsen, 2010, s.183)

Fase tre skriver Fossland og Thorsen (2010, s.184) innebærer at informantene nå er ferdig med å presentere sine historier, og jeg kan stille mine spørsmål. I denne fasen er det dialogen kommer inn i bildet. Jeg som forsker stiller oppfølgingsspørsmål, og informanten svarer. På dette tidspunktet stilte jeg spørsmålene jeg hadde laget meg underveis. Slik fikk jeg avklart viktige spørsmål om min forståelse, i tillegg fikk jeg informantene til å reflektere på nytt, for så å avdekke ny informasjon. Dette var spørsmål for å få fram kontekstuell informasjon til fortolkning av fortellingen. Det viktige her var at spørsmålene ikke var ledende. I den siste, avsluttende fasen blir lydopptakeren slått av. Jeg fortalte informantene hvordan veien videre var, og vi avtalte tidspunkt for når de kunne lese de transkriberte fortellingene. Jeg sa også at hvis det er noe de kommer på i etterkant av intervjuene som de vil tilføye eller ta bort, måtte de ta kontakt.

5.7 Tolkning og analyse

Et hovedskille for å analysere livshistorier skriver Postholm (2011, s.86) er om forskeren er ute etter å forstå et livsløp «utenfra» eller «innenfra». Kort sagt kan de analyseres ut fra to hovedperspektiver. Forsker kan legge fokus på strukturens innflytelse på de veier og retninger livet til forskningdeltakere tar, eller så kan forskeren studere forskningdeltakernes forståelse og fortolkning av eget liv eller bare deler av det. Det vanlige er å studere sammenhengen og samspillet mellom disse.

Hvis vi skal analysere livshistorier, mener Bourdieu, gjengitt i Fossland og Thorsen (2010, s.29) at analysen bør utgjøre en sammenheng mellom livet, fortellingene og samfunnet. Han kombinerer disse elementene i noe han kaller habitus. Habitus betyr forholdet mellom samfunnet og menneskets tenke og handlemåte. Dette betyr at jeg må prøve å få fram forskningdeltakernes historie, og drøfte dette opp mot hvordan disse mennene tenker og handler på bakgrunn av sin historie.

Ved kvalitativ analyse er det hensiktsmessig å transkribere samtalene, da det blir lettere å gi gode gjengivelser av hva informantene sier. Det er to sentrale begreper som blir brukt innenfor kvalitativ forskning skriver Fossheim og Thorsen (2010, s. 191 - 199); experience

near og experience distant. Experience near handler om de uttalelser eller historier i denne sammenheng informantene bruker når de forteller om sin egen barndom og skolehverdag og deres egen tolkning av disse sett i sammenheng. Dette vil være grunnstammen i det senere arbeidet. Dette vil være en beskrivende form, uten fortolkninger av forskeren.

Experience distant skriver Fossland og Thorsen (2010, s.98) handler om fortellingene til informantene, men det inkluderer også forskerens fortolkning av hendelser og opplevelser. I dette arbeidet vil det være drøftinger der teori sees i sammenheng med empirien.

Analyseprosessen skal gi de konkrete ytringene teoritilknytning, noe som skjer ved at forskeren tolker fortellingene, for så å sette de inn i en teoretisk sammenheng. Det handler om og «heve» datamaterialet fra et beskrivende til et fortolkende nivå. Her må vi bruke forskningdeltakernes ord og uttrykk, men også forskerens refleksjoner og aktuell teori.

Analysen skal gi de konkrete fortellingene og refleksjonen til informantene teoritilknytning, noe som skjer ved at datainnsamlingen blir tolket og satt i en teoretisk ramme.

Ut fra informantenes tolkninger og refleksjoner over sammenhengen mellom barndom og skolehverdag har jeg delt dette inn i kategorier som har blitt drøftet opp mot fortellingene og teori, samt informantenes egne refleksjoner.

Denne måten å analysere på handler i følge Postholm (2011, s.86) om å kategorisere og derfor redusere datamaterialet for å gjøre det mest mulig håndterlig. Målet er å finne essensen og den sentrale underliggende meningen av en opplevelse. I analysen av dataen har jeg derfor prøvd å legge til side mine individuelle teorier og behandle dataene på en mest mulig induktiv måte. Likevel kommer min forforståelse alltid til å bli med inn i analysen og tolkningen.

6. Forskningsetiske betraktninger

Et kvalitativt forskningsarbeid kjennetegnes ved et nært forhold mellom forsker og forskningsdeltaker. Det må være et gjensidighetsforhold basert på respekt for informantene skriver Postholm (2011, s.145). Du som forsker vil gjerne skaffe «gode» data, samtidig som informantene skal bli verdsatt. Jeg som forsker må i følge Postholm (2011, s.146) ta etiske overveielser før, under og etter forskningsarbeidet. Siden informantene var personer jeg kjente fra før, måtte jeg bestemme meg for å ha en forskerrolle, ikke en vennerolle eller en terapeutisk rolle. Dette måtte jeg si klart i fra om til informantene før vi startet

Det er i følge Postholm (2011, s.45) viktig for forskeren å følge etiske retningslinjer før forskningen tar til, men også underveis og etter forskningsarbeidet er avsluttet. Det første prinsippet er at informantene få så mye informasjon som mulig om hensikten til forskningen.

I denne sammenheng ble de fortalt at jeg ikke var ute etter å kritisere deres tidligere lærere, men å undersøke og kaste lys over nye muligheter og ideer, med den hensikt å se og hjelpe flere barn som trenger det. Informantene fikk vite at deres anonymitet ville bli bevart da deres personlige informasjon ikke var av interesse for å svare på problemstillingen. Under disse forutsetningene samtykket informantene til at jeg fritt kunne bruke samtaler og direkte sitater fra samtalen i denne oppgaven.

Informantene fikk så informasjon om hvordan jeg kom til å framstille utsagnene deres, og at de kunne trekke seg fra studien når som helst. Siden jeg kjente informantene litt på forhånd kunne det virke som om det var unødvendig med en kontrakt om informert samtykke. Likevel valgte jeg å gjøre dette. Alle disse elementene som forskeren har tenkt gjennom på forhånd og snakker med informantene om skaper tillitt.

Under forskningsarbeidet når forsker skal samle inn og bearbeide data, sier Postholm (2011, s.14 – 148) at forskeren må opptre på en akseptabel måte, noe som vil si å ta hensyn til deltakernes verdier og interessert. Hun sier det er viktig å tenke på at selv om datainnsamlingen pågår, er vi fortsatt mennesker med sunn fornuft og ansvar. Det betydde at jeg under samtalene måtte være en aktiv lytter. Siden dette er et vanskelig tema å snakke om var det viktig at vi hadde inngått og skapt en godt samtaleklime som bygget på fortrolighet og tillitt. Likevel skapte noen samtalsituasjoner en del følelser som jeg ikke hadde tenkt kunne oppstå. I slike situasjoner var det bare å ta pauser, og la informantene få den tiden de trengte til å komme seg igjen. Dette var noe jeg måtte akseptere og vise forståelse for. Jeg kunne heller ikke presse ut mer informasjon bare fordi det var nyttig for forskningen. Jeg måtte ta i betraktning at noen utsagn bare var ment på meg som venn, ikke på meg som forsker. Dette hadde vi klare kjøreregler på i forkant. Når informantene var ferdige med å snakke om temaet, sa de klart og tydelig i fra slik at jeg kunne stoppe opptaket.

For å være sikker på at informantene samtykket til informasjonen jeg hadde skrevet, fikk alle lese den delen av oppgaven som omhandlet deres samtale. Når alle så hadde godkjent sin del, fikk de lese hele oppgaven i sin helhet. Her var det viktig for meg at de sa i fra hvis det var noe jeg hadde framstilt annerledes enn de hadde ment.

Postholm (2011, s.150) sier at deltakerne som deltar i forskningsarbeidet har alle rett til privatliv og at deres identitet blir beskyttet. Informasjon som oppfattes som privat må fjernes eller presenteres på en slik måte at deltakerne ikke blir kjent igjen. NSD (norsk senter for forskningsdata) ble kontaktet. Først ble det tatt en elektronisk test, så ble de kontaktet over

telefon. Jeg kontaktet dem for å avklare behov for å sende søknad i forhold til håndtering av personopplysninger. I begge tilfellene ble det bekreftet at det ikke var nødvendig å sende søknad fordi ingen personidentifiserende opplysninger ble innhentet eller dokumentert.

Deltakernes konfidensialitet ble bevart med at jeg er den eneste som kjenner deres identitet. Jeg brukte diktafon under samtalene, noe de ble varslet om og samtykket til. Informantene ble opplyst om behovet for anonymitet og jeg oppfordret dem til og ikke bruke navn på seg, skole, foreldre, lærere eller komme med andre opplysninger som kunne bidra til å identifisere dem. Jeg opplevde at de ved et tilfelle glemte seg av, men under transkriberingen ble dette anonymisert. Alle samtalene ble også transkribert på bokmål selv om informantene hadde sterk dialekt. Dette ble gjort for å ivareta informantenes konfidensialitet.

6.3 Validitet og reliabilitet

Hvor gyldig er undersøkelsen? Har jeg klart å svare på problemstillingen? Og har jeg belyst den godt nok gjennom teori? og har jeg fått god nok informasjon fra informantene? For at forskeren skal klare å sikre validitet skriver Postholm (2011, s.128 – 129) må han eller hun ha et nært forhold til sine forskningsdeltakere slik at hun får fram den informasjonen som er mest relevant for problemstillingen. I tillegg må relasjon mellom meg som forsker og informantene være så god at jeg får samlet inn den informasjonen jeg trenger, selv om den i mitt tilfelle er sensitiv og berører mennesker i en utsatt livssituasjon. Informantene fikk også på forhånd vite tema, og hva jeg ville de skulle fortelle om. Funnene ble drøftet opp mot allerede eksisterende teori og forskning på området.

Validitet handler i følge Postholm (2011, s.130) om at den metoden du velger å bruke, som er livshistorier i min forskning, undersøker det som er intensjonen med forskningen. Dette betyr at det datamaterialet jeg sitter igjen med, er nøye analysert og fortolket slik at utsagnene og fortellingene blir rimelig framstilt og dokumentert. En måte å kvalitetssikre forskningen på er i følge Postholm (2011, s.131) å la informantene si om de kjenner seg igjen i de beskrivelsene og tolkningene forskeren har gjort. For min forskning betyr det at jeg støtter teori og fortolkning opp med å bruke sitater fra informantene. I tillegg har informantene fått lese oppgaveteksten slik at de får se at jeg ikke har tolket deres refleksjoner i feil retning og gitt de en annen mening enn det informantene hadde tenkt. Det er også for å kvalitetssikre at jeg ikke fortolker utsagnene deres i den retning at det gagnar forskningen og støtter opp om min hypotese og antakelse.

Jeg har bestrebet meg på å få fram mest mulig sannhet og troverdige fortellinger, der jeg hele tiden har hatt i bakhodet at fortellingene skulle framstilles slik informantene har opplevd dem, og at de skal være farget av deres følelse. En måte å sikre troverdighet på skriver Postholm (2011, s.131) er at leserne får følge med hvordan forskningen er blitt gjennomført, og får vite hvilke spilleregler og hensyn som er tatt underveis. I analysen kan det være lett for å ta det du leter etter og skrive om dette, og utelate andre elementer som du ikke mener er viktig fordi du er påvirket og farget av et grunnsyn og en subjektivitet.

Reliabilitet handler i følge Postholm (2011, s.130) om forskningens pålitelighet. Det normale på reliabilitet mener Postholm er at resultatene kan reproduseres og gjentas, noe som ikke stemmer i logikken i kvalitativ forskning. Dette vil ikke være mulig i min forskningsstudie. Noen trekk kan gå igjen, og vi kan gjenkjenne en form for samme atferd og signaler, men siden mennesker er ulike, og reagerer derfor på forskjellige måter, vil vi ikke finne de samme funnene hos alle tre, vi kan ikke generalisere. Vi vil her finne et bredere bilde av indikasjonsatferd og symptomer på at noe er galt. Forskere erstatter ofte begrepet med at funnene skal være bekreftbare. Her snakker vi om en forståelse av informantenes erfaringer.

6.4 Generalisering

I en slik sammenheng er det ikke snakk om og direkte overføre metoder fra den ene læreren til den andre. Lærere og andre som jobber med barn kan imidlertid oppfatte forskningsarbeidet og innholdet og trekke paralleller og tilpasse dette til egen praksis og erfaring. Det er umulig å generalisere i en slik sammenheng. Ingen mennesker er like. Noen barn/ungdommer viser for eksempel atferd som er normalt i forhold til den personligheten som barnet/ungdommen har, mens den samme atferden kan være unormal hos et annet barn. Det er derfor ikke snakk om direkte overføring eller generalisering, men en tilpasning med utgangspunkt i beskrivelsen eller forskningsteksten. Dette kalles for naturalistisk generalisering hevder Postholm (2011, s. 38). Dette legger til grunn at de ulike livshistoriene blir drøftet og beskrevet så godt på en detaljert måte slik at leseren kan oppdage likheter mellom beskrevet og egen kontekst. På den måten kan handlinger i en setting kunne tilpasses og overføres til en annen, lignende setting.

7. Tolkning og analyse.

Her har jeg valgt å kalle informantene for fiktive navn; Sondre, Ørjan og Mathias. Deres direkte utsagt kommer jeg til å sette i kursiv. Det vil også være fortellinger eller refleksjoner som de har gjort som jeg kommer til å skrive med egne ord i teksten. I dette kapitlet kommer jeg til å presentere empiri, samtidig som jeg kommer til å tolke og analysere underveis. Jeg

har laget meg ulike kategorier som er basert på informantenes fortellinger og mine tolkninger. På bakgrunn av dette har jeg først valgt å se på fag, for så å se nærmere på atferd og kvaliteter hos lærer.

7.1 Empiripresentasjoner fra ulike fag – med analyse.

Sondre og Mathias forteller at fag som religion, naturfag og gym var fag de likte svært dårlig.

Å gå til helsesøster var heller ikke noe de satte stor pris på.

7.1.1 Religion – en utfordring

Sondre: Jeg kan huske vi hadde prosjekt. Vi skulle jobbe på gruppe med spørsmål rundt samliv, etikk, homofili og menneskerettigheter. Jeg husker spesielt et av fremleggende, det kjæresten min sa, hun må ha hatt en mistanke om at noe ikke var slik det skulle. Når jeg tenker tilbake husker jeg at jeg forlot klasserommet, jeg ville ikke at noen skulle se at jeg var blank på øynene, og skalv på hendene. Heldigvis hadde jeg bedt lærer om at vår gruppe skulle ha framlegg først. Jeg viste at det kom til å bli en tøff dag.

Breidvik (2003, s. 100) skriver at etikken lærer oss kunnskap om hvordan mennesker bør forholde seg til hverandre. Den sier også noe om hvordan vi skal skape gode relasjoner mellom barn og foreldre og hvilke holdninger barnet må ha for å leve godt med menneskene i sin nærhet. Gode holdninger i omgang med mennesker, forståelse av kjærlighet, forelskelse og seksuell nærhet er også tema som blir tatt opp. Det lærer barna å ta vare på seg selv og ta ansvar for sine handlinger.

I Sondre og Mathias sitt tilfelle var begge utsatt for seksuelle overgrep av typen seksuell handling fra de begynte på ungdomsskolen. Dette var handlinger som de ikke var modne for eller forsto rekkevidden av. Ingen mener de ble tvunget til handlingene, men ble «forført», for senere å bli lokket og truet til å fortsette. Begge følte skyld og ansvar siden det gav dem positive bivirkninger og en følelse av at de var spesiell og betydde noe.

Jeg var forvirret, og slet med følelser om hvordan jeg skulle håndtere tankene mine. Jeg skalv på hendene og ville bare bort. Jeg var også redd noen skulle legge merke til det.

Sondre forteller at læreren i dette tilfellet ikke spurte hvorfor han måtte ha framlegget først. Likevel tror han at han hadde kommet på et «naturlig» svar, men at lærer da kanskje hadde forstått at det lå noe mer bak. Han forteller også at han under framleggene ikke ville se opp, men prøvde å konsentrere seg om andre ting for å ha kontroll på tankene sine. Det er ofte mange elever i en klasse, og hvis lærer fra før ikke har en spesiell mistanke, kan det virke unaturlig å følge med på de elevene som ikke har framlegg, i stedet for de som har framlegg.

Dette kan være en tankevekker, spesielt under tema som seksualitet og samliv. Har du noen som har opplevd negative opplevelser, vil du som oftest merke det i slike sammenhenger.

Etter framlegget til kjæresten var Sondre borte i en lang stund. Ikke før læreren banket på døra og sa at han måtte skynde seg, skjønte han at han måtte komme ut, men at læreren da hadde gått tilbake til klassen. Sondre tror selv at hvis læreren hadde lagt alle bitene sammen, og kanskje ventet og spurt han spørsmål om hvorfor han satt der, eller om det var noe galt, ville hun sett det på ansiktsuttrykket hans.

Sondre: Jeg ville absolutt ikke være der, noen må ha fått det meg seg. Jeg kan huske jeg kaldsvettet og var blek. På do hadde jeg vann i ansiktet, det brukte å hjelpe for å klarne hodet.

7.1.2 Naturfag – det vanskelige fokuset på kroppen.

For Sondre ble skoledagen til noe han ønsket å ha kontroll over. Selv om han bar på mange historier ville han at de i liten grad skulle påvirke det han gjorde på skolen, selv om de i mange tilfeller gjorde det. Han ville være lik alle de andre, selv om han viste at dette nesten var umulig. Han hadde gode karakterer, og presterte godt, men han måtte jobbe ekstra hardt i enkelte fag, som naturfag og religion når de hadde om det han mener var «*ekle og vanskelige*» tema. I naturfag var det mest «*ekkelt*». Med dette mener han at de hadde om alle kroppens funksjoner, fra barn til voksen. Naturfagsboken bestod også av mange bilder, og det ble brukt mye film i undervisningen. Han husker også at de hadde en oppgave der de skulle sette navn på de ulike delene på et mannlig kjønnsorgan.

Sondre forteller at i slike timer var det ikke like lett å prestere bra, og konsentrere seg. Han forlot ofte timene, eller var syk på de dagene han viste var vanskeligst. Likevel studerte han hjemme, på egen hånd, for å få den kunnskapen han trengte.

Det verste var kanskje frykten for å komme opp i temaet på muntlig eksamen i 10. klasse.

Breidevik (2003, s.120) skriver at kropp og identitet er nært knyttet sammen. Når kroppen blir krenket, opplever ungdommen å miste kontrollen og bestemmelsesretten over egen kropp. I undervisning om kroppen viser elevene reaksjoner på overgrepene på mange forskjellige måter. De kan bli fjerne, tulle og tøyse og forstyrre eller finne et påskudd til å gå ut av klasserommet. Andre blir seksifisert i tankegangen og ordbruken. For noen er nesten all undervisning om kroppen vanskelig og for andre er spesielle tema vanskelig.

Det er vanlig at elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep ikke klarer å oppfatte hva som blir sagt eller vist i disse timene. De fjerner seg mentalt fra undervisningen om kropp og samlivskunnskap. Noen ser ut til å ha en mental innlæringsperre når det gjelder hvordan kroppen fungerer. De kan virke helt uberørte og likegyldige. Film, lysbilder eller video passerer forbi uten at innholdet blir oppfattet.

Sondre forteller at i de timene han var i klassen, og ikke hadde lurt seg unna hadde han store problemer med å sitte stille og rolig. Øynene vandret rundt i klassen fordi han følte at alle så på han. Noe de selvfølgelig ikke gjorde. Han tegnet kruseduller i boka, og bladde over til andre sider som omhandlet et helt annet kapittel. Siden han var en stille gutt, som ikke laget problemer var han utenfor fokus hos lærerne.

Breidvik sier at det kan være lett for lærer å bli lurt av disse elevene. Det kan virke som de kan det meste, og har ord og begreper på plass. Likevel kan det vise seg at selv om de har ordene på plass, kan de ha store kunnskapsmangler om utvikling fra ung til voksen. Barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep kan ha minimal kunnskap om kroppens utvikling og naturlige funksjoner. Grunnen kan være at de kobler ut både tanker og følelser og undervisningen kan vekke undring og avsky i stedet for faglig kunnskap. Denne måten å distansere seg fra undervisningen på kan oppfattes som om barnet er uvitende og at det umulig kan ha blitt utsatt for seksuelle overgrep, fordi det ikke har kunnskap om verken kjønnsdelenes utseende eller funksjoner. Dette kan henge sammen med at ungdommen ikke nødvendigvis har sett overgriper helt naken, men at ungdommen fornemmer overgrepene med lukt, smak og pust. Ungdommen har derfor en følelsesmessig opplevelse av overgrepene, ikke faktakunnskap om kroppens utseende og funksjoner.

7.1.3 Unnskylninger for å være «annerledes».

For Mathias var kroppsøving det faget han likte aller best, men som var mest problemskapende. Mathias var en aktiv gutt, som drev med både fotball og håndball på fritiden, noe som viste seg med at han var svært talentfull. Treninger og kamper/turneringer på fritiden gikk bestandig greit fordi han kunne dusje/skifte hjemme eller på et hotellrom alene. I gymtimen var det verre.

Mathias: Jeg kom bestandig for sent til timen, slik at jeg ikke trengte å skifte når alle var i garderoben.

Han forteller at han ofte hadde på seg de klærne han skulle ha i gymmen, slik at han slapp å skifte. For han var det ikke skiftningen før som var verst, da han aldri trengte være naken. Det var dusjingen etterpå som var et kjempestort problem.

Jeg var veldig opptatt av å være ren, og lukte godt.

Dette skriver Breidvik kan være enten eller. Noen er veldig nøye med og vanske seg, noen kan til og med bruke sterke kjemikalier for å prøve og «vaske bort» overgrepene, mens andre igjen forsømmer kroppen. De bryr seg verken om stell eller vask. Disse elevene kan lukte og være skitten. En slik elev kan være lettere å legge merke til, enn en elev som har rene klær og lukter godt.

For å få dusje alene sa jeg mange stygge ting til lærerne og de andre i klassen, eller så ble jeg kjempesint. Jeg viste at de som oppførte seg dårlig måtte gå i dusjen tidligere.

Han forteller at det var veldig ubehagelig å oppføre seg slik i starten.

Det var jo egentlig ikke meg, men en måte å forsvare meg på.

For barn som har opplevd å bli utnyttet seksuelt skriver Breidevik (2003, s.123) at kroppsoving kan være knyttet til mange og komplekse problemer. Garderobesituasjonen er en situasjon mange utsatte ønsker seg langt vekk fra. Mange vegrer seg for å skifte og dusje sammen med andre. Noen barn slutter med daglig stell og kroppsvask. Andre blir overdrevent renslige. Dusjing sammen med andre kan by på uoverkommelige problemer. Overgrepene kan ligge langt fremme i ungdommens bevissthet og noen leker/øvelser fremkaller angst.

Han forteller at problemene med basseng og gym egentlig ikke startet før han begynte på ungdomsskolen. Han tror hovedgrunnen kan være at han begynte å komme i puberteten, og hans eget forhold til kroppen ble annerledes. I tillegg ble fokuset i garderoben blant guttene annerledes. Språket ble grovere, og vi begynte å legge merke til at vi var forskjellige.

Mathias forteller at øvelser enten i basseng eller i gym der elevene skulle ta på hverandre i form av doktorsisten, parrøvelser, livredning eller dans var aktiviteter han helst ville unngå. Hvis han hadde kontroll på situasjonen og viste at han fikk være på gruppe med Sofie (kjæresten) som han var trygg på, gikk det bra, og han deltok. Hvis gruppene var utydelige og han ikke hadde oversikt, fant han på unnskyldninger for å slippe.

Jeg kan huske at lærerne spurte hvorfor jeg ikke ville være med. Jeg svarte som regel frekt tilbake. Alle elevene i klassen sto jo der og hørte på. Jeg kunne jo ikke si at det var fordi jeg ikke likte at noen tok meg på ryggen, magen og lårene.

Breidevik (2003, s.126) skriver at dersom en elev absolutt ikke vil delta i en øvelse bør det være mulig å slippe. Selv om flere elever kan henge seg på, vil det være lett å se hvem som «ier» problemet. Selv om det kan være vanskelig, må eleven bli tatt på alvor. Hun skriver at det er viktig å være oppmerksom på elever som ikke vil delta på aktiviteter, og som ikke dusjer sammen med de andre. Det kan være vanskelig å huske fra gang til gang, derfor er det viktig at det noteres ned første gang, og fortette og notere hvis det gjentar seg. Hvis det skjer hver gymtime, at det er ett eller annet, kan du etter en tid se et mønster, som kan danne grunnlaget for en samtale med eleven.

For Mathias sin del lagde lærerne etter hvert en regel som sa at ingen fikk forlate hallen før alle var ferdige. Dette utløste mange sinneutbrudd og raserianfall som de andre medelevene ikke forstod. Vi kan se at Mathias hadde problemer med å takle stressede situasjoner som å dusje og være nært andre. Dette var situasjoner som skapte frykt fordi han manglet tillitt til personene rundt seg. For å takle denne frykten bruker Mathias noen overlevelsestrategier for å kontrollere kroppen sin, og de følelsene han slet med å håndtere. Han blir utagerende og aggressiv. Hvis vi ser tilbake på tilknytningsstrategier kan vi se at Mathias havner under desorganisert tilknytningsstil. Dette betyr at han mangler strategier for å håndtere stressede situasjoner, og klarer ikke å regulere sine egne følelser. Nærhet utløser frykt, og han har lite tillitt til sine medelever og lærere. På bakgrunn av dette er det ekstremt viktig at vi som lærere har kunnskaper innenfor tilknytningsstrategier, og klarer å se sammenheng mellom atferd og hvordan barnet opplever verden.

I slike situasjoner er det viktig å være oppmerksom på store endringer i atferden hos elevene. Slik som i dette tilfellet kom ikke problemene med gym og basseng før på ungdomsskolen. Han begynte plutselig å bli mer og mer «vanskelig» og utfordrende. Han begynte å svare, banne og kalle medelever og lærere, samtidig som han prøvde å unngå aktiviteter med nærkontakt. Dette er endringer som vi voksne bør være spesielt på vakt ovenfor. Vi må for det første vite at det kan forekomme, for så å ha gode systemer for og ta vare på den informasjonen du observerer. Her ville en god strategi være å lage deg en liten bok der du skriver ned dag og dato for når noe hendte, for så å beskrive hva som utløste situasjonen. Det er viktig at boken er med i gymsalen eller bassenget slik at du får notert ned med en gang. Det

er lett å glemme. Det er ofte flere lærere som er involvert, så det kan være nyttig å ta deg en prat med dem også slik at de kan gjøre det samme. Etter noen uker kan dere sette dere ned å se om dere kan se et mønster, og hvor mange ganger dette egentlig skjer. Kanskje oppdager dere nye ting, eller avdekker andre situasjoner som dere trodde bare var et engangstilfelle, men som i det store bilde er et mønster. Dette kan danne grunnlaget for nærmere observasjon, og samtale med eleven. Da har dere også konkrete situasjoner å referere til.

7.2 Det ingen tørr å snakke om.

Lukter, steder, personer, og forskjellige smaksopplevelser eller synsinntrykk skriver Breidevik (2003, s.85) kan være stimuli som setter en vegringsprosess i gang. Når en slik type stimuli blir assosiert med traumatiske opplevelser kan de være utløsende faktorer som fører til unngåelsesreaksjoner eller passivitet. Dette spiller en viktig rolle i dannelsen av barns atferdsvansker, som følge av omsorgssvikt.

Det kan være seg Sondre som forlater religionsundervisningen eller naturfagstimen fordi inntrykkene blir for store, eller bildene og filmene blir for sterk og vanskelige å takle. Det kan også være elever som Mathias som blir kontrollerende, utagerende og impulsstyrt fordi å dusje sammen med andre er noe han syntes er vanskelig, og ikke vet hvordan han skal håndtere. Slike elever kan lærer ofte oppfatte har et atferdsproblem. I Mathias sitt tilfelle, resulterte hans måte å håndtere svømming og gymtimer på at han etter hvert ble utredet for ADHD og skolen satte i gang tiltak som om han skulle ha atferdsvansker. Han hadde egen assistent i gym/og bassengtimer, i tillegg til et vist antall andre timer og friminutt.

Jeg ble bare sintere og sintere, og da jeg fikk diagnosen tror jeg det klikket for meg. I stedet for at ting ble bedre, ble det hundre ganger verre.

Han forteller at skolen satte i gang ulike tiltak. Han fikk være på gruppe med Sofie, og han fikk bestandig vite hva de skulle gjøre i gym og basseng før han kom til timen. Han forteller at problemene fortsatte, og hadde store problemer med å kontrollere atferden hans, selv med assistent.

Jeg trengte at noen så og forstod meg og at noen hjalp meg med de vonde tankene. Jeg tror ikke lærerne og assistentene hadde klart å forstå meg før de viste hva som egentlig plaget meg. Jeg mener at de som jobber med barn ikke klarer å forstå hva atferden betyr før de vet hva som utløser den. Først da jobber vi med det virkelige problemet.

Breidevik (2003, s. 85) skriver at elever som viser atferdsvansker bør bli møtt med forutsigbarhet. De bør få klare beskjeder og informasjon slik at de hele tiden er forberedt på

det som skal skje. Forutsigbarheten er ment å skape trygghet. Målet er tydelighet og klarhet. Likevel kan læreren oppleve at det ikke nytter med gode, forutsigbare dags – og ukeplaner når eleven som for eksempel Mathias opplever stimuli som blir overveldende og følelsene som følger med blir vanskelig og håndtere. Barnets oppførsel blir da plutselig styrt av impulser og de naturlige kontrollmekanismene blir satt ut av spill, igjen ser vi sammenheng med den desorganiserte tilknytningsstrategien. I Mathias sin situasjon, hjalp det ikke at læreren fortalte hva som skulle skje i gymtimen. Min mening i likhet med Mathias er at så lenge lærerne ikke forsto grunnen til at han ble sint, og oppførte seg slik han gjorde klarte de ikke kontrollere atferden. Hvis de trodde han ble sint fordi han ikke taklet å avslutte en aktivitet, eller fordi de trodde han måtte ha kontroll på hvem han kom på lag med, eller hvilken aktivitet de skulle gjøre jobbet de ikke med det virkelige problemet. Problemet de egentlig skulle finne en løsning på var hvordan Mathias kunne dusje etter gymmen alene, og hvordan kan kunne delta på aktiviteter uten at andre kom borti han på magen, ryggen og lårene. For Mathias sin del var mye av atferden misforstått, noe som skapte mye frustrasjon og negativ atferd. Thorkildsen (2015) uttrykker også i sin bok «du ser det ikke før du tror det» at vendepunktet for mange barn var når noen voksne så bak atferden og sluttet å straffe barna med konsekvenser for den negative oppførselen. Mathias forteller at de voksne må tørre å spørre hvordan elevene egentlig har det, og vise at de bryr seg på ordentlig.

Et annet problem skriver Breidvik (2003, s.86) er at mange barn som har opplevd seksuelle overgrep vet at uforutsigbarhet og kontroll er farlig. Elevene kan komme til å protestere på at læreren vil styre og bestemme, og mange barn vil prøve å gjenvinne kontrollen. Elevene opplever at de er tvungen til å følge skolens system og at de ikke kan gå sin vei. Resultatet kan bli en maktkamp mellom eleven og skolen, og atferdsvanskene kan bli verre.

7.3 En flukt fra virkeligheten

Ørjan forteller at han ofte kom på skolen uten skolemat, men at han hele tiden var opptatt av å ha rene klær. Foreldrene kranglet ofte i helgene, og det ble ofte mye rot, og det var Ørjan og broren som ofte måtte rydde opp.

På mandagene var vi ofte så sliten og trøtte at vi ikke orket å gå på skolen. Jeg fikk etter hvert mye fravær.

Ørjan kan også fortelle at han ofte tenkte på hvordan foreldrene hadde det hjemme. Var pappa sint? Og hvor var han? Var mamma lei seg? Kom mamma til å gråte mye i dag også? Dette var ofte spørsmål som dukket opp i hodet på gutten i løpet av en skoledag.

Breidvik (2003, s.101) skriver at konsentrasjonsvansker ofte blir nevnt som et skoleproblem. Det som er spesielt med konsentrasjonsvanskene til barn som er utsatt for omsorgssvikt er at de blir fjerne. Vi gjør noe som vi kaller å dissosiere. De «kobler fra» og går mentalt ut av situasjonen de er i, og inn i en annen. Disse elevene har ofte mange problemer i sin livssituasjon. De har mye å tenke på og kan av den grunn bli tankespredt. I et hode fylt av fortvilelse, men samtidig en følelse av å være maktesløs, er det vanlig at elever som blir utsatt for omsorgssvikt også sliter med oppmerksomheten.

Å dissosiere skriver Kvello (2015) er et forsvar og en fluktmekanisme som ubevisst kan bli brukt til følelsmessig å unnslippe overveldende opplevelser. Ved alvorlig omsorgssvikt kan barnet lære seg å gå inn i en bevissthetstilstand for å holde ut overgrepene. Det innbefatter alt fra dagdrømming til personlighetsspaltning. Opplevelsene som man flykter fra skriver Kvello kan bli gjenopplevd i drømmer, mareritt som er forbundet med overgrepene. Ungdommen kan «falle ut» fordi noe «minner om overgrepene eller føles truende. En eller annen gjenkjenning i forhold til barnets psykiske smerte har funnet sted, og det skjer en automatisert ordløs følelsmessig endring. Barnet «går ut av» situasjonen. Eleven kan reagere på likeartet måte hver gang. Læreren kan oppleve situasjonen som fastlåst og ukontrollerbar. Det kan være vanskelig for lærer å vite hvilke triggere som «kobler» eleven ut.

Mathias kan fortelle at han ofte datt inn i sin egen drømmeverden. I denne drømmeverden spilte han fotball med lillesøsteren sin på en stor gressplen. Dette skjedde i situasjoner han havnet i der han bare ville rømme, eller når tankene tok overhånd. De kunne plutselig komme, enten det var matematikk eller samfunnsfag, men spesielt i norsk, når de skulle skrive eventyr eller fortellinger – på skrive dager eller tentamener.

Jeg kan huske at læreren var flere ganger borte ved pulten min for å be meg komme i gang. Jeg skvatt til, som om jeg drømte på ordentlig. Jeg husker slike situasjoner som flaue.

Mathias kan fortelle at når han ble redd eller usikker reagerte han med enormt sinne. Han kunne kase ting i gulvet, eller forlate klasserommet og slamre døren igjen etter seg. I friminuttene havnet han ofte i bråk fordi han opplevde mange, spesielt guttene som truende. Et blick eller en kommentar var nok til å utløse et voldsomt raseri og hat. Dette er signaler som jeg ser i sammenheng med desorganisert tilknytningsstil. Mathias opplever nærhet, og generelt andre mennesker som skremmende eller farlige på bakgrunn av hans tidligere opplevelser og erfaringer.

Det var som jeg gikk inn i transe, eller en egen verden der alle var slemme og ville meg vondt. I ettertid kan jeg se at mye var fantasi, men akkurat der og da tror jeg det var virkelig for meg. Etterpå husket jeg ikke alt, jeg var bare veldig sliten og skuffet over meg selv.

Kvello (2015) skriver at barn som dissosierer kan lett bli misforstått i skolen. Korte oppmerksomhetsbortfall kan bli forstått som en vanlig variant av oppmerksomhetssvikt. Svikten i oppmerksomhet kan bli diagnostisert og behandlet som epilepsi, ADHD eller posttraumatisk stressyndrom. Dissosiasjonsfenomenet kan skape store problemer for barnet, dersom ikke lærere og helsepersonell ikke forstår at det er en fluktmekanisme og en reaksjon på traumer.

Breidvik (2003) skriver at dissosiasjon også kan oppstå der det ikke er åpenbare ytre tegn eller grunner til at det skulle være behov for å avlede og bruke mestringsstrategier. Her ligger dissosiasjonen på et psykisk nivå. Det kan være at det oppstår en fare eller trussel i hodet på personen i form av traumerelaterte minner, som vekker liv i avledning og mestringsstrategier som dissosiasjon. Breidvik sier her at barnet eller ungdommen kan virke kontaktfjern, utilgjengelig og stirrende, selv om situasjonen er helt trygg.

Sondre: Det var mange minner, og de kunne dukke opp når du minst ventet det. Spesielt når det var arbeidsoppgaver der du skulle jobbe alene over lengre tid, eller på gruppeoppgaver der organiseringen ikke var strukturert. Da kunne jeg ta meg selv i å sitte og stirre i gulvet, som om synet var fastlåst. Jeg likte best når lærer underviste og pratet fremme ved tavlen. Da kunne jeg konsentrere meg om henne.

Den utløsende faktoren skriver Kvello (2015) kan være et minne barnet tenkte tilbake på, eller som plutselig dukket opp i bevisstheten. Det oppstår da en utkobling der barnet og ungdommen mister kontakt med seg selv og omverden. Her unngår barnet/ungdommen tanker og følelser og de viser en atferd som er underlig og uforståelig hvis de voksne ikke vet hva det betyr. Dette kan være at barnet blir «borte» midt under en samtale, barnet kan begynne å prate med barnestemme eller få sterke kroppslige reaksjoner eller barnet kan ha hukommelsestap og vanskeligheter med å huske hendelser av nyere dato. Barnet kan også gå inn i en transliknende tilstand, få en annen håndskrift enn det barnet/ungdommen egentlig har, få tydelige endringer i sin personlighet som om man skifter fra en person til en annen, i tillegg kan barnet/ungdommen høre stemmer i hodet.

Mathias forteller at han kunne bli så sint på noen av guttene i klassen at han gikk inn i en transliknende tilstand der han var i «krig» mot dem. Han kunne i hodet sitt late som han sloss

med dem, og gjorde veldig mange stygge ting. I etterkant kunne han i mange tilfeller ikke huske hva som utløste raseriet, bare at han var sint, og at guttene fortjente det.

7.4 Berøring og blick oppleves som vanskelig.

For Mathias som hadde store problemer med at noen tok på han ble også hendene til læreren en utfordring. Mange lærer i dag legger hånden på skulderen til eleven, eller klapper han på ryggen hvis han eller hun har gjort en god jobb. Dette er for mange lærere en gest på at de bryr seg om eleven, likevel er dette noe som du må være bevist på.

Breidevik (2003, s.88) skriver at noen kan oppleve læreres hender som vemmelige. Dersom formen på hendene, hår på håndbaken, eller lakkerte negler minner om hendene til overgriper, kan det utløse sterke reaksjoner. Utbrudd som «få hendene dine vekk fra mine bøker» eller «du har ekle fingre» er ikke uvanlig. Dette kan være ubehagelig for de fleste lærere, men lærere må i dette tilfellet være profesjonelle og tenke at det eleven sier ikke er knyttet til læreren, men til eleven. Læreren må være rolig og vise at han eller hun er den trygge voksne som tåler å ta i mot slike kommentarer fordi det er et uttrykk for at eleven har det vanskelig. Det kan også hende at eleven river i stykker sitt eget skriftlige arbeid fordi læreren har tatt på arket. Disse elevene handler irrasjonelt. I samtale med eleven i etterkant kan eleven gi uttrykk for at han syntes lærerens hender er ekle, hvorfor de er det kan hende han ikke vet, eller ikke orker å si.

I slike situasjoner tror jeg at du som lærer må inngå en avtale med eleven. Lærer må si at han respekterer eleven, og bli enig om at læreren ikke skal ta på elevens papirer eller rygg, og eleven skal ikke rope eller si slikt i klasserommet. Dere kan kanskje bli enige om et tegn hvis lærere er for nært. Slike reaksjoner mener jeg det er viktig at lærere noterer, og tar vare på. Kanskje skjer det liknede situasjoner med andre lærere, eller i andre sammenhenger, som til slutt gir mening. I Mathias sitt tilfelle, opplevde han at hvis lærer klappet han på skulderen stivnet han. Han syntes også det var ubehagelig hvis lærer kom for nært. Skjedde dette kunne han sprette opp og forlate klasserommet.

7.5 Se meg

Barnet som blir utsatt for omsorgssvikt kan i noen tilfeller bli behandlet som «gullungen» for og «rettferdiggjøre» overgrepene – barnet blir det utvalgte. Barnet kan da få den oppfatningen av at det er verdt mer enn de andre i familien. Omsorgspersonene kan også utydeliggjøre barnet. Barnet kan bli overhørt og oversett. Det kan bli gjort til en verdiløs person som kan utnyttes uten at det gjør noe. En metode som kan bli brukt er at det gode barnet gjør blir

oversett, mens det barnet ikke lykkes med blir fremhevet og latterliggjort. Det blir gjort et stort nummer av ubetydelige hendelser.

Dette er noe Ørjan forteller om sin oppvekst. Faren var veldig streng og hadde lenge et problem med alkohol. På grunn av farens alkoholproblem var moren ofte trist og kunne gå inn i langvarige depresjoner. Faren kunne også bli veldig sint. Fra Ørjan var liten ble han og søsknene ilagt mye ansvar. De måtte ofte ta vare på seg selv og foreldrene. Lage middag, handle og vaske klær og hus.

De var der, men samtidig var de ikke der. Jeg tenkte mange ganger at det letteste hadde vært hvis de ikke hadde vært der i det hele tatt. De møtte ikke opp på foreldremøter, kontaktmøter eller arrangementer i forbindelse med skole eller idrett. Jeg fant hele tiden på unnskyldninger.

Ørjan forteller at helt siden de var små lærte de at foreldrene ikke brydde seg om dem. De betydde ikke noe. Ørjan kunne komme hjem fra skolen med prøver med godt resultat da faren ikke orket skrive under en gang, men når han skulle lese kunne faren finne på å le høylytt og herme etter han fordi han leste feil eller hakkete.

Var jeg sint eller lei meg for noe, var det ikke noe vits å gå til verken den ene eller den andre, jeg fikk beskjed om at det ordner seg. Jeg fikk etter hvert også lapper med meg hjem fordi jeg hadde glemt utstyr og bøker. Etter hvert brydde jeg meg ikke, verken mamma eller pappa skrev under eller viste stor interesse. Det eneste jeg brydde meg om var at søsknene mine gjorde lekser, jeg ville at de skulle ha det bra.

Når vi ser på teori om tilknytning ser vi at barn som opplever å ikke få annerkjennelse, trøst og hjelp til å takle og regulere følelser, må finne egne strategier å løse det på. Når foreldrene er følelsesmessig utilgjengelige, avvisende og trekker seg tilbake kan barnet få en utrygg tilknytningsstil. Dette kan vi kjenne igjen hos Ørjan som etter hvert mister selvtillit. Dette ser vi med at han mister troen på egne ferdigheter, han presterer dårligere på skolen, og får en mer likegyldig holdning til livet. Han viser lite glede, og skyver vekk negative følelser og vil ikke snakke med/få støtte hos noen. Selv om han er sint og frustrert kan slike elever tro at de fortjener det, og at det er deres feil, at det er noe ved dem som gjør at foreldrene ikke liker dem.

Breidevik (2003, s.94) skriver at elever som utvikler et lavt selvbilde har en tendens til å prestere svakere på skolen enn evnene skulle tilsi. At eleven plutselig viser faglig tilbakegang

er et alvorlig tegn på at en forandring har skjedd. For andre vil det lave selvbilde føre til at alt må være riktig, eleven tåler ingen form for påpekning av feil i skolearbeidet.

For Ørjan ble det slik at siden faren som var hans store forbilde ikke brydde seg, ble skolearbeidet ikke så nøye for ham heller. Han orket ikke, siden det uansett ikke hadde noen betydning.

Det eneste pappa brydde seg om var alt jeg ikke kunne, det var tydeligvis veldig morsomt.

For Sondre sin del ble det motsatt. For å føle at han hadde kontroll på noe, ble skolearbeidet den ene tingen han kunne konsentrere seg om. Uansett hvilke følelser som raste i hodet på han, kunne han «flykte» ned i bøkene. Det læreren sa gjorde han, og fulgte bestandig beskjeder til punkt og prikke.

Breidevik (2003, s.94) skriver at når læreren merker at eleven er ansent og nesten tvangspregget må gjøre alt riktig er det grunn til å undre seg. Angsten for å gjøre feil og bli rettet på er ofte det læreren legger mest merke til. Ingen ting må være feil med det barnet gjør. Dette er gjerne de flinkeste og mest pliktoppfyllende elevene i klassen. Noe av drivkraften til Sondre var også at hvis han ikke hadde noen feil eller glemte noe, ville læreren ikke legge merke til han, og han trengte derfor kanskje ikke snakke så mye, eller ha øyekontakt med lærer. Han sier at han nesten kunne oppfattes som sjenert. For han var det veldig vanskelig å møte blikket til noen. Han ville ofte helst være usynlig. Han forteller at han sjelden rekk opp hånda, og at når noen pratet til han viste han ikke hvor han skulle fokusere. Han er usikker på hvorfor han syntes dette var vanskelig, men han forteller at han mange ganger var veldig nært med å fortelle hvordan han hadde det, og at han ofte gikk med følelsen at hvis han så på noen, ville de «*se rett gjennom meg, og forstå at noe var galt*».

Både Sondre og Ørjan viser det jeg i teoridelen kaller for unnvikende tilknytningsstrategi. De har opplevd foreldre som er avvisende og utilgjengelige. Dette har resultert i at de begge har lav selvfølelse og selvtillit. Selv om det ofte raser med tanker og minner i hodene deres skyver de bort følelsene sine, for å unngå å få støtte og trøst. For at ikke lærerne skal legge merke til at de har det vanskelig og vondt lever de opp til krav og forventninger, og vil behage den voksne mest mulig. De håndterer negative tanker på egen hånd, og løser det med å stikke av, bli sint, forlate eller dissosiere.

På en annen side har du de elevene som har en ambivalent tilknytningsstil. Dette er barn som har hatt foreldre som har vært uforutsigbare, og barna har aldri vært trygg på når foreldrene

kom til å være tilgjengelige. I klasserommet kan du oppleve disse elevene som klengete, masete og opptatt av å være sammen med voksne. Elevene kan bruke lang tid på å gå ut av klasserommet når det er friminutt eller når dagen er omme. Eleven finner på nye metoder for å være med en voksen på. Dette kan være at eleven klager over somatiske plager som magesmerter og hodepine. Disse elevene søker oppmerksomhet, de vil gjerne fortelle, samtidig som de skjuler hvordan de egentlig har det med å være sint, hjelpeløse, surkete eller masete.

7.6 Snakk med meg!

I mange tilfeller skriver Aasland (2016, s.66) tror barn at de voksne vet hva som skjer, eller de tror de har sagt i fra til. Likevel oppfatter de voksne det ikke slik. Grunnen til dette kan være at barn og ungdom ikke i hovedsak sier i klartekst hva som er galt, men de sender ut små signaler som de tror de voksne oppfatter, men som de ofte ikke gjør. En av grunnene til dette kan være at vi voksne ikke er oppmerksomme nok, eller at vi ikke vet hva signalene kan bety. Barn tror i mange tilfeller at de voksne kan se hvordan de har det. Aasland (2016, s.73) sier at det i hovedsak ikke er det barna sier, men hvordan barnet er som gjør oss voksne bekymret.

I både Sondre, Mathias og Ørjan sitt tilfelle viser de mye atferd, som sett i sammenheng kan indikere at noe ikke er slik det skal være. I slike tilfeller må vi ha proffe og ansvarsfulle voksne som tør å snakke med ungdommen om det de ser.

Øverlien (2016) skriver at når vi som voksne er bekymret for et barn eller vi har en magesfølelse om at noe ikke er slik det skal må vi alltid hente inn opplysninger som enten underbygger eller fjerner mistanken vår. Slike saker er utrolig vanskelig, men du må gjøre alt for å finne ut av hva det er. Hvis du som er lærer, trener, barnehageansatt, helsesøster eller privatperson har en mistanke eller en magesfølelse er det viktig at dere innhenter kompetanse hos rektor, helsesøster, barnevernet eller hos ulike støttesentre. Her er det viktig å huske på taushetsplikten. Deretter lager dere en framdriftsplan på hva dere skal gjøre videre. Aasland (2016, s.123) skriver at for å gjøre et godt faglig arbeid er det viktig at du dokumenterer det du gjør, skal gjøre og det du finner ut av. Det være seg tegninger, observasjon av atferd eller direkte samtaler med barnet/ungdommen. Når du som lærer, helsesøster eller trener har snakket med noen med kompetanse og fått råd og veiledning kan du innkalle til et avdelingsmøte der dere forteller om deres bekymring og informerer om videre planer. Her er det viktig å la de andre komme med sine refleksjoner og tanker rundt dette. I dette møtet blir dere enige om å observere barnet/ungdommen i en uke, for så å snakkes møtes i neste uke for et nytt møte.

Aasland (2016, s.123) sier også at det er viktig å ta i bruk en loggbok der alle skal notere relevante hendelser og observasjoner. Skriv dato, klokkeslett og situasjon. På denne måten kan dere i eventuelle samtaler med barnet/ungdommen komme med konkrete spørsmål. Boken skal ikke inneholde navn på eleven siden det er så sensitiv informasjon og den kan komme på avveie. Det skal underskrives med den som har opplevd situasjonen og låses inn i et skap etter bruk. Det er viktig å skrive ned informasjonen så tidlig som mulig slik at detaljer enda er klare. Når dere møtes til neste møte går dere gjennom boken, kanskje er det noe der som bekrefter deres mistanker og gir dere godt nok grunnlag til å skrive en bekymringsmelding til barnevernet. Thorkildsen (2015, s.149) uttrykker viktigheten av at hele teamet som jobber rundt barnet blir informert om at dere observerer. Hun sier at så lenge hver og en gjør sine observasjoner, hver for seg, ser ingen mønstret.

Øverlien (2015) skriver at barn og unge sjelden forteller om omsorgssvikten, de er ofte redde for konsekvenser, samt skam og skyldfølelse. Hun sier at det er gjennom barns atferd at vi som voksne kan oppdage at noe er galt. Dersom vi i slike tilfeller åpner for samtale, har barnet en mulighet til å kunne fortelle hva de har opplevd til en person de har tillit til og som står dem nær.

Sondre forteller «Hadde jeg blitt konfrontert med spørsmål som; Kan du fortelle meg hvorfor du forlater timen så ofte? Hvorfor vil du ikke se på meg? Hvorfor låser du deg så lenge inne på badet? Hadde jeg til slutt hatt problemer med å svare oppriktig, og lærer ville fått en mistanke». Dette stemmer overens med det Thorkildsen (2015, s.173) sier. Hun sier at du som voksen må «tørre være, tørre spørre, tørre lytte, tørre tåle, tørre være glad i på ekte».

I følge Aasland (2016, s.67) må du som voksen tørre å snakke og spørre om; Hvorfor eleven din har fått blåmerker, eller om barnet kan fortelle hvorfor det har lyst til å dø, hvor og hvordan eleven sover om natten, om det er noe barnet vil snakke om hvis det ofte kommer til deg å klager over smerter i hodet eller i magen, hva grunnen er til at eleven er mye borte fra skolen og unngår timer ved at det skulker, hvorfor vil ikke eleven dusje etter basseng eller gym, eller du kan si til eleven «i dag ser jeg at du ser lei deg ut og trist, vil du si noe om det?». Du som voksen person må finne ut av hva er grunnen til at det barnet kommer til deg, er det noe barnet eller ungdommen vil jeg skal vite om.

Øverlien (2015) mener du må stille barnet/ungdommen konkrete spørsmål som hva, hvor og hvem. En måte å gjøre dette på er å speile barnet. Dette gjør du med å stille spørsmål som «I dag er du virkelig sint, kan du fortelle hva eller hvem du er mest sint på i dag?». Eller du kan

spørre «Jeg ser du er frustrert i dag, kan du fortelle meg hvorfor du er det?». I slike situasjoner må du la barnet fortelle, og du som voksen må vise at du lytter med hele deg. La barnet få tid til å tenke. Ikke start med å spørre andre spørsmål eller flytt oppmerksomheten mot noe annet, følg barnet. Det er også viktig at du ikke stiller ja/nei spørsmål eller ledende spørsmål.

Hvis du mislykkes og barnet ikke vil snakke med deg, er det viktig at du prøver igjen og tar opp tråden.

Mathias sier i vår samtale «skulle ønske noen hadde spurt meg flere ganger, presset meg litt, så hadde jeg til slutt ikke orket å holde på hemmeligheten»

Aasland (2016, s.109) sammen med Øverlien (2015) sier at barnet eller ungdommen kanskje ikke sier noe første gang, men ved at du har åpnet for samtale vil barnet kanskje komme til deg en annen gang. Du kan avslutte samtalen med at å si «hvis du kommer på noe, eller vil snakke mer, vet du at du kan komme til meg». Barnet kan også trenge litt mer tid, og vil at du som voksen skal ha flere samtaler.

Aasland (2016) og Øverlien (2015) sier du kan åpne samtalen med «sist vi snakket sammen, fortalte du meg noe som gjorde meg litt redd» eller «sist vi snakket, snakket jeg kanskje høyt, og du trodde kanskje jeg var sint på deg». Det viktigste er at du spør hvordan barnet/ungdommen har det. Ta deg god tid, sett deg ned sammen med eleven slik at dere er på samme nivå og prat og vær tålmodig. Det er viktig at du lytter godt. Du må forstå hva barnet egentlig sier eller prøver å si. I samme tid er det viktig å ikke presse barnet eller den unge. Barnet eller ungdommen kan i slike sammenhenger fortelle det de tror du som voksen vil høre. Det er heller ikke lurt å stille ledende spørsmål fordi du setter barnet på sporet av en handling du tror kan ha skjedd, og barnet vil bli påvirket.

Aasland (2016, s.68) sier at for å bekrefte det barnet eller ungdommen sier kan du gjenta det siste barnet sier, uten å legge til eller trekke fra. Du må ikke avbryte, vær avventende og oppmerksom. Aasland sier at du må være der barnet er.

Ørjan forteller i samtalen at det aldri ble en naturlig setting å ta opp hvordan han hadde det. Læreren hadde mange andre elever å streve med, og han følte at hans problemer ikke var store nok. Han husker likevel at lærer ofte spurte hvorfor han var trøtt, eller ikke hadde med matpakke. «Du kan selv tenke deg hvordan det er å sitte i en klasse med rundt 20 elever og lærer spør hvorfor du ikke har skolemat, eller hvorfor du er sliten og trøtt. Da faller det ikke naturlig å si at dere ikke hadde mat i kjøleskapet, at mamma og pappa har kranglet hele natten

eller at du har brukt natten til å rydde, vaske og passe på foreldre og søsken. Hadde lærer spurt meg alene, og jeg viste hun brydde seg, og hadde tid til å lytte, hadde jeg kanskje kunne sagt noe, men ikke alt».

Aasland (2016, s.107) sier at vi som voksne må tenke på at det er viktig for barnet/ungdommen at de har tillit til deg og at dere har en god relasjon. Du må også være en person som respekterer og viser genuint at du liker barnet. Ikke legg ordene i munnen på barnet/ungdommen. Er det ikke en naturlig setting eller du føler dere ikke har like god kjemi må du heller droppe spørsmålene. Det er viktig at dere er alene, og at du samtidig har tid til å høre hva eleven har å fortelle. Finn da heller noen andre å dele din bekymring med, og dere kan sammen finne ut hva dere skal gjøre.

Uansett hva du som voksen er bekymret for må du ikke «bombe» barnet/ungdommen med spørsmål. I følge Breidvik (2003) kan du stille et om gangen, og vær tålmodig og lytt til svar. Her er det viktig at du respekterer hvis det er noe barnet ikke vil snakke om, skriv heller ned det som skjedde og hva du spurte om.

Aasland (2016, s.108) skriver at barn og ungdom i mange tilfeller velger seg ut en voksen som de helst vil prate med. Dette kan være den voksne som barnet føler seg mest trygg på, og som barnet best mener kan håndtere det de har å fortelle. Hvis barnet velger å snakke med deg som voksen og forteller deg det du har hatt mistanke om, er det viktig at du forteller barnet at det var modig å fortelle det, at det ikke er barnets feil, og at en voksen ikke har lov til å gjøre slik. Si videre at du skal gjøre alt for å hjelpe og informer barnet om hva du skal gjøre videre. På denne måten slipper barnet å gå rundt å være urolig for hva som kommer til å skje videre. Det er viktig å bevare tilliten.

7.7 Den onde sirkelen.

Drugli (2015, s.58) sier at negative lærer – elev relasjoner kjennetegnes av høyt konfliktnivå og stor grad av avhengighet. Hos eleven vil dette vise seg ved sinne, trass, kritikk, engstelse og mistillit. Under slike forhold vil både lærer og elev prøve å holde avstand til hverandre. Dette kan bli en vond sirkel, som gjør at partene ikke får jobbet med sine negative holdninger til hverandre gjennom positivt samspill.

Mathias kan fortelle at han mange ganger var så sint og frustrert at han hadde lyst å rope til «hele verden» hvordan han hadde det. Han mener at han gjennom sin atferd prøvde å be om hjelp, men at signalene hans ikke ble oppfattet. Dette gjorde at han var nesten konstant sint på kontaktlæreren sin.

Det var nesten som jeg klandret henne for alt som hadde hendt. Jeg prøvde å fortelle, men hun så meg ikke. I stedet var hun bare sint på meg. Kjeftet på meg framfor de andre i klassen, og alt jeg sa og gjorde ble feil. Jeg følte jeg fikk skylden for alt. Til slutt brydde jeg meg ikke lengre. Jeg gav opp og trakk meg heller unna henne. Orket til slutt ikke prate, sa bare ja/nei og orket ikke se på henne.

Når en relasjon først er blitt negativ vil lærer i følge Drugli (2015, s.58) opptre negativt og klandrende og gi mest oppmerksomhet på negativ atferd. Hvis eleven gjør noe positivt vil ikke dette «stemme» over ens med det bilde læreren har om eleven, og læreren vil ikke kunne gi positiv oppmerksomhet. Dette kan gjøre at situasjonen bli fastlåst og negativ. Slike negative relasjoner kan starte med at eleven viser mye negativ atferd i klassen, noe som utløser negative og uhensiktsmessige reaksjoner fra lærer, noe som ytterligere vil øke elevens vansker.

Læreren vil i følge Drugli kontrollere og kommandere eleven, i stedet for å gi beskjeder på en vennlig måte. Eleven vil på bakgrunn av dette vise mye negativ atferd i klassen, som sinne, trass og være lite samarbeidsvillig. Eleven vil føle at læreren ikke bryr seg om han/henne. Drugli (2015, s.59) sier at barn som er blitt vant til å bli avvist, vil oppføre seg på en slik måte at de også blir avvist av andre voksne. Dette er barn som er vant til å klare seg selv, og vil aktivt prøve å unngå kontakt med læreren. Drugli (2015, s.60) skriver at lærere må være bevist på at hun kan møte slike elever, og ikke la seg avvise. Lærer må i stedet prøve gjentatte ganger og oppnå kontakt med eleven på en vennlig og hyggelig måte der hun signaliserer at «jeg ønsker å bli kjent med deg og jeg kommer ikke til å gi opp» Drugli (2015,s.60).

Drugli (2015, s.78) skriver at jo flere vansker et barn opplever hjemme, jo mer trenger han at situasjonen på skolen er stabil. Hvis dette barnet har en trygg relasjon til lærer, kan eleven si fra til lærer om vanskene. Drugli (2015, s.79) skriver at lærer kan kjenne igjen de elevene med at lærer kan se om eleven har internaliserte vansker. Dette viser seg gjennom angst og depresjons – symptomer. Elevene kan være beskjedne, tilbaketrukket, triste og vil gjerne «forsvinne» i klassen. De påkaller seg lite oppmerksomhet og lærer kan gjerne glemme dem i de daglige situasjonene i klassen. Disse elevene vil derfor ha vanskeligheter med å inngå i gode relasjoner til sine lærere. Disse elevene vil trekke seg unna og lærer kan oppleve at det er vanskelig å komme nær, fordi de tar lite kontakt med lærer på eget initiativ. De vil holde seg unna mennesker og fremmede situasjoner. Et slikt forhold mellom lærer og elev kan være

preget av konflikt og lite nærhet. Drugli (2015, s.80) skriver at lærer må bli mer oppmerksom på de «usynlige» elevene og bevist prøve å etablere en god relasjon til dem.

Dette er slike elever som Sondre og til dels Ørjan. Sondre ville ikke lage noe mer oppstyr enn han måtte, og fulgte lærerens beskjeder til punkt og prikke. På samme tidspunkt ønsket han ikke nærhet med lærer fordi han trodde at lærer da kunne se at noe var galt, og begynne å spørre. Derfor holdt han avstand, og snakket bare med lærer når han absolutt måtte for at lærer ikke skulle fatte mistanke.

Andre barn som Mathias kan ha atferdsvansker som igjen vil påvirke samspillet mellom lærer og elev på en negativ måte. Det kan være som Matias, som viser negativ og læringshemmende atferd som følge av omsorgssvikt og som mestrer sin hverdag med å forstyrre de andre i klassen, ikke gjøre slik han blir fortalt, vandrer rundt og skaper uro og irritasjon, svarer lærer stygt og ødelegger for andre elever. Siden denne atferden er utagerende og går åpenlyst ut over andre, må læreren forholde seg aktivt til det eleven gjør, ved å stoppe eleven. I slike situasjoner der elever trigger lærerens tålmodighet og ikke følger regler og rutiner vil kommunikasjonen være preget av konflikter. Når det er mye negativt og lite positivt samspill, er det vanskelig å etablere en positiv relasjon som åpner opp for samtale og god kommunikasjon.

For å danne en positiv relasjon til aggressive elever eller elever med oppmerksomhetsproblemer er det viktig at lærer bekrefter positiv atferd, og lager avtaler eller et belønningssystem for å øke forekomst av den ønskede atferden. Disse elevene trenger å bli kjent med konsekvensene for negativ atferd, og at grenser og regler håndheves med vennlighet og at lærer er konsekvent. En god ide skriver Drugli (2015, s.109) kan være at lærer finner ut fra eleven liker å holde på med, og benytte dette i skolearbeidet. Elevene trenger å oppleve mestring og få anerkjennelse for det. Drugli (2015, s.110) skriver også at elevene kan trenge fysisk tilrettelegging av miljøet, med at de skjermes for andre aktiviteter. Disse elevene vil oppleve skolens regler og rutiner som vanskelige, og må derfor bli møtt med mange positive tilbakemeldinger.

I mange tilfeller trenger vi noen «knagger» som vi kan anvende i kommunikasjonen med elevene. Enten relasjonen er vanskelig eller ikke, kan vi bruke ulike strategier i dagliglivet i skolen. Drugli (2015, s.107) henviser til seks strategier for å fremme positive relasjoner i klassen. Det første handler om å bruke elevens navn for å gjøre kontakten mer personlig. Eleven vil her føle seg sett. Det andre handler om å alltid være høflig og vennlig og ha en

atferd som byr på positiv kontakt. Det tredje er å gå nært eleven og ha blikk – kontakt. Eleven vil følge seg sett og det vil forsterke kommunikasjonen. Eleven vil oppleve at læreren er genuint opptatt av eleven. Det fjerde er at læreren bruker personlige kommentarer og spørsmål. Dette betyr at læreren kommer med positive kommentarer eller spørsmål som har med eleven å gjøre. Dette kan handle om fritidsaktiviteter, hendelser hjemme og planer for sommerferien. Dette viser at læreren verdsetter og er interessert i elevens liv. Selv om læreren kanskje ikke er interessert i det eleven har å fortelle, er det viktig at lærer viser med kroppsspråk og språk at han bryr seg. Den femte faktoren handler om at lærer må gi anerkjennende kommentarer. Det betyr at lærer må komme med positive bemerkninger på det gode eleven gjør, også når eleven prøver. Elevene vil føle seg verdsatt, noe som er viktig i gode relasjoner. Den siste faktoren er at læreren må vise humor. Barn og ungdom liker å ha det morsomt, og for og «treffe» elevene og få kontakt med dem kan det være en god ting å bruke litt humor. En slik måte å tilnærme seg elevene på kan skape en god atmosfære, og danne en positiv ramme for relasjonsbygging.

I slike tilfeller med Sondre og Mathias der relasjonen til lærer er dårlig vil det være vanskelig for noen av disse guttene å komme med sine problemer til lærer og få hjelp. Det er derfor viktig at lærer er bevisst sin rolle i samspillet med elevene, fordi det er lærer som i hovedsak skal bidra til at relasjonen blir god. I mange tilfeller vil en lærer «matche» og etablere bedre relasjoner til noen elever. Andre derimot går ikke like godt over ens, og relasjonen kommer ikke av seg selv.

I disse tilfellene skriver Drugli (2015, s.37) er det vesentlig at læreren har god relasjonskompetanse, altså at lærer klarer å se den enkelte elev på hans kompromisser og tilpasse sin atferd til eleven. En lærer med god relasjonskompetanse ser eleven som en selvstendig aktør, og viser respekt for elevens integritet. Læreren viser nærhet, støtte, omsorg og involvering. Fordi lærer er den som har makt på grunn av sin voksenrolle og yrkesrolle er det også lærer som har ansvaret for å skape relasjon til alle elever som er basert på respekt, åpenhet og likeverd. Drugli (2015, s.47) skriver at lærere og andre voksenpersoner må være bevisst på hvordan de reagerer og oppfører seg i samspill med barn og unge.

I tilfeller med Mathias vil tilliten bli brutt med en gang lærer kjefter og blir sint. Mathias vil her føle at han ikke blir forstått og at alt er hans feil. Det er derfor viktig at lærer hele tiden er bevisst på hvordan hun møter elevene, og ikke driver dem bort ved uhensiktsmessig kommunikasjon.

7.8 Gi meg litt tid.

Jeg hadde en lærer som jeg stolte veldig på. Hun var flink til å formidle og hun viste med hele seg at hun brydde seg om oss alle. Hun hadde oss ofte ute til samtaler og spurte spørsmål om alt mulig, og hun hadde bestandig tid til å lytte. Hun lot meg være den jeg var og jeg kunne prate om det jeg ville. Det så aldri ut som hun hadde det travelt. Likevel fortalte jeg aldri noe, selv om jeg tror jeg var nært mange ganger. Jeg trengte bare vel bare ta det siste steget. Jeg stolte på henne og hadde full tillit til at hun skulle kunne hjelpe meg.

Løw (2009) gjengitt i Drugli (2015, s.49) mener en anerkjennende lærer «lytter, forstår, aksepterer og bekrefter elevene». Drugli mener at hvis læreren anerkjenner sine elever, vil det bidra til tillit, likeverd og respekt. Når læreren viser en slik type atferd til sine elever, vil det føre til at elevene kan anerkjenne læreren, og la læreren bli en person som de tar på alvor, lytter til og samarbeider med. Drugli sier

«fordi en anerkjennende lærer legger til grunn at elevene kan forholde seg til sine egne erfaringer, tanker og følelser, har vedkommende en atferd som ovenfor elevene innebærer lytting, refleksjon, undring, spørsmål, innlevelse og bekreftelse» (2015, s.50)

Et annet kjennetegn på god relasjon er tillit. Tillitt er i følge Hargreaves (1996) gjengitt i Drugli (2015, s.50) tro på at andre mennesker viser pålitelighet og vi kan stole på dem. For at tillit skal oppstå må man være villig til å gi av seg selv. I noen tilfeller vil det bety at du kan bli avvist. Mathias forteller at læreren hans til slutt fattet mistanke, men på grunn av det dårlige forholdet de hadde stengte han henne ute. Drugli sier at lærere må jobbe hardt for å vinne tillitt, men kan i mange tilfeller bli møtt med likegyldighet og avvising, slik som i Mathias sitt tilfelle. Dette kan gjøre læreren både såret og irritert. I slike situasjoner er det viktig for læreren å gå tilbake, og reflektere over hva som skjedde og hvorfor dette skjedde. Det kan være at denne eleven ikke er vant til å kunne stole på andre, og av ulike årsaker har en utrygg tilknytning, noe som viser seg med at det er vanskelig å danne relasjoner til andre. Når man viser hverandre tillit betyr det i følge Drugli at man vil hverandre godt. Eleven kan på grunn av tidligere erfaringer ha grunn til å være skeptisk til at den andre personen faktisk vil støtte og hjelpe deg. Tillit skriver Drugli (2015, s.52) er som lim i relasjonen, den bygger bro og gjør dialog mulig. For å skape tillit til andre mennesker må vi være forutsigbar, holder avtaler, er troverdig, rettferdig, forståelsesfull, imøtekommende og lyttende. Vi må vise at vi bryr oss om hverandre, har tro på hverandre og støtter hverandre.

Mathias sier at han lenge gav læreren skylden for alt det vonde han opplevde, og at han lenge klandret henne. Han sier han kunne ønske at læreren forstod og kjente han så godt at hun viste at hans oppførsel ikke var normal, og slik han egentlig var. Han kunne ønsket at lærer med en gang kunne spørre han hva som var i veien og hvorfor han reagerte på den måten. Han kunne også ønske at læreren lot han være sint, frustrert og aggressiv, og aksepterte dette, men at hun viste hvorfor, og hjalp han med å kontrollere det, kanskje tok han bort fra resten av klasse.

Drugli (2015, s.52) presenterer ulike faktorer som er tilstede i en positiv lærere – elev relasjon. Det første punktet er at lærer er sensitiv ovenfor elevenes signaler og atferd. Det betyr at læreren forstår eleven på deres premisser, og fanger raskt opp signaler, reaksjoner og behov som eleven trenger. Du definerer ikke eleven med utgangspunkt i dine oppfatninger. Den andre faktoren er at lærer klarer å gi tilpasset respons, noe som betyr at hvis lærer fanger opp signaler og atferd, må lærer gi respons på denne raskt. Dette fordi eleven skal se at lærere ser, forstår dem, og tar dem på alvor. Eleven vil da føle seg respektert og ivaretatt. Det kan være blikk, kommentarer, humor, bruke navnet på eleven, eller i situasjoner der lærer er bekymret tar en samtale med eleven. Det tredje punktet er at læreren formidler aksept og varme, noe som betyr at elevene opplever nærhet med lærer ved at lærer viser varme og aksept. Elevene vil da føle seg akseptert og anerkjent for den de er, og føler at lærer bryr seg om dem og vil gi dem omsorg hvis de trenger det. Dette vil virke trygt for elevene. Hvis relasjonen til læreren oppleves som nær og trygg skriver Drugli at elevene vil komme til lærer og fortelle hvis den ikke har det bra. En lærer som viser varme vil kommunisere med elevene på en demokratisk måte. Elevene føler da at deres følelser og meninger blir akseptert. En lærer som viser det motsatte, vil skape avstand til elevene.

Det fjerde momentet skriver Drugli (2015) er at lærere gir støtte til eleven ved behov. En lærer som kjenner elevene sine godt og viser interesse for de, vil raskt avdekke når eleven har behov for støtte, og kan derfor respondere raskt for å bistå med hjelp. Elever som vet at de får hjelp og støtte fra lærer, vil etter hvert bruke lærer som en støttespiller og søke kontakt hvis de trenger hjelp. Den nest siste faktoren er at læreren har kontroll over egen atferd og reaksjoner. For at lærer skal være en trygg base som viser tillitt og får respekt, må lærer ha kontroll på sine verbale og ikke verbale uttrykk. Det være seg kroppsspråk, likeså å være bevisst på at kroppsspråk og det du sier verbalt henger sammen. En lærer som takler konflikter og problemer vil fungere som en rollemodell for elevene, og elevene vil etter hver lærer hvordan de skal håndtere vanskelige og utrygge situasjoner. Den siste faktoren er at lærer ikke må vike

unna for når det kommer til vanskelige situasjoner og negativ atferd. Elevene må se at dette er noe lærer takler på en god måte. Læreren viser trygghet, og kontroll.

Dette er noe alle tre peker på som svært viktig. Ørjan peker på at hvis lærer viser at den har kontroll og mestrer vanskelige situasjoner er det noe elevene legger merke til. Det vil da være lettere for elevene å komme med problemer hvis de vet at læreren klarer å håndtere situasjonen og takler det vanskelige du har å fortelle. Hvis elevene ser at lærer gjentatte ganger mestrer å takle vanskelige konflikter i klassen, er klar og har tydelige grenser og viser at det ikke er noe som kan «vippe læreren av pinnen» er det trygt for elevene å komme med sine problemer. Dette er noe som vi kan gjenkjenne som viktige faktorer med god klasseledelse.

8. Oppsummering

I dette kapitlet skal jeg komme med noen korte, avsluttende refleksjoner basert på innholdet i forrige kapittel og hypotesene jeg hadde i forkant av studiet. Gjennom å reflektere over dette mener jeg å svare på problemstillingen i denne oppgaven.

Med utgangspunkt i skolefortellingene til tre tidligere ungdomsskoleelever, hvordan kan lærere identifisere overlevelsestrategier hos barn som blir utsatt for omsorgssvikt?

Siden omsorgssvikt omfavner et bredt område var det hensiktsmessig å spisse fokuset på to grupper av omsorgssvikt; vanskjøtsel og seksuelle overgrep. Likevel har jeg gjennom forskningen sett at det i de aller fleste tilfeller kan vi se sammenhenger og trekke paralleller til andre grupper. For å svare på problemstillingen mener jeg det er vesentlig at lærere har en bakgrunnskunnskap om temaet omsorgssvikt og at de vet hva begrepet innebærer. Jeg startet derfor oppgaven med å definere og redegjøre hva omsorgssvikt er, for så å ta for meg de to undergruppene. Hensikten med dette var å gi alle en grunnforståelse slik at vi kan drøfte og reflektere på likt grunnlag. Jeg mener også at en stor del av å identifisere at et barn blir utsatt for omsorgssvikt, er å vite hva omsorgssvikt er.

I funnene mine ser jeg at alle informantene trekker fram vegrings og unnvikelsesatferd i forbindelse med fag i skolen. I dette tilfellet naturfag, KRLE og gym. Denne atferden går i hovedsak ut på at de som elever opplevde faget, eller deler av undervisningen som ubehagelig. I naturfag var det temaet «kroppen» som var vanskelig. Det gjelder både film, bilder og tekst. Atferden elevene viste var at de ofte gikk ut av timen, de ville ikke lese, de virket fjern og ville ikke ha øyekontakt med andre elever eller lærere. I KRLE var det tema innenfor etikk og menneskerettigheter som ble beskrevet som utfordrende. Det var oppgaver som omhandlet spørsmål og diskusjoner om rett og galt. Disse tre elevene følte her at «alle så dem», at de ville bli avslørt, noe som vekket ubehag og frykt. Måten dette kom til uttrykk for er at de unngikk å delta i aktiviteter som diskusjoner, gruppeoppgaver og samtaler rundt temaet. De forteller også at de kunne bli irritert hvis de ble «presset» til å delta, og dette kunne resultere i at de forlot klasserommet, var frekk eller tullet det bort med upassende kommentarer og ablegøyer.

I gymfaget brukte de også strategier for å unngå at de andre la merke til at de ikke hadde det bra. Aktiviteter der de skulle være nær hverandre var utfordrende, og de forteller at deres intimsone var veldig stor, samt at de følte stort ubehag hvis andre kom for nær. I forbindelse

med skifting og dusjing var det noe som var helt uaktuelt for noen av dem. I stedet for å fortelle hva som var vanskelig hadde de hele tiden strategier for å komme seg unna. Det kunne være å oppføre seg dårlig slik at de måtte gå i garderoben tidlig, svare stygt og gjøre dumme ting. Dette var selvfølgelig en oppførsel og atferd som ikke var likt dem, men som dem tilegnet seg for å dekke til hvordan dem egentlig hadde det. I denne forbindelse er det viktig at lærere er observant på plutselig og store endringer i barns atferd. Noter ned hvis det er en elev som glemmer gym/bassengtøy ofte, eller som stadig viser negativ oppførsel. Her er det viktig at du informerer de andre som jobber med eleven og klassen, slik at alle ser og observerer sammen. Skriv ned dag, klokkeslett og situasjon og hvem som har observert. En enkelt hendelse trenger nødvendigvis ikke bety noe. Flere hendelser derimot, kan danne grunnlag for en bekymring eller en samtale med eleven. Her har du også konkrete hendelser og prate med eleven om.

Alle guttene i forskningsprosjektet gir uttrykk for at de skulle ønske læreren hadde spurt litt mer, og gitt dem god tid. De beskriver også viktigheten med at du som lærer har en god relasjon til elevene dine. Læreren viser omsorg, er anerkjennende og viser at de ser og hører eleven. På denne måten vil det være lettere for en elev å snakke med læreren. Eleven føler da seg trygg, og de stoler på at læreren er en person som vil dem alt godt og som kan hjelpe. Kanskje vil ikke eleven prate med deg første eller andre gang, men med at du viser at du bryr deg gjentatte ganger, vil eleven kanskje prate med deg tredje gang. Forskere som jeg henviser til i forrige kapittel sier at hvis du noterer ned konkrete hendelser, eller hvis du kjenner eleven din godt, kan du speile spørsmålene dine. Dette betyr at lærer kan si til eleven «jeg så i bassenget i går at du ble veldig sint. Kan du fortelle meg om det?» På denne måten anerkjenner læreren eleven og eleven føler seg sett og bekreftet. Det læreren prøver å få fram her er at læreren godtar at eleven ble sint, og åpner opp muligheten for at eleven skal få fortelle hvorfor. Her er det viktig at du gir eleven tid og rom til å snakke.

En annen ting som disse tre guttene sier som er veldig viktig er at selvtilliten og skoleprestasjonene kan variere. Igjen er det viktig at du som lærer kjenner elevene dine, og vet hva som er vanlig atferd og oppførsel for akkurat dem eleven. Noen kan prestere lavere enn evnenivået tilsier, mens andre kan få et tvangsmessig forhold til å ha kontroll på lekser og få gode prestasjoner. De følger det den voksne sier til punkt og prikke. De forteller også om vegringer for at voksne ser dem i øynene og tar dem på skulderen. Skjer dette forteller de om situasjoner der de «stivner» eller kommer med stygge kommentarer eller vrir seg unna og sier «gå bort» eller «ikke ta på meg».

En veldig viktig del som alle nevnte og som også jeg hadde i min hypotese var at mange voksne reagerer på negativ atferd, setter tydelige grenser og kommer med tiltak. Det ikke så veldig mange gjør, og som informantene sier er veldig viktig og som de kunne ønske de voksne kunne bli bedre til, var og «se meg». De voksne må tørre å se hele eleven. Hva er det som ligger bak atferden eleven viser, prøver eleven å fortelle meg noe. For og forstå dette mener jeg det er viktig at vi har kompetanse innenfor tilknytning og tilknytningsatferd. Vi som voksne må vite at det tidlige samspillet med mor og far har betydning for hvordan barnet utvikler seg, og barnets evne til å ha et positivt sosialt samspill med andre. Vi må vite at barn som opplever foreldre eller foresatte som straffer dem med slag, håning eller latterliggjøring kan utvikle et utrykt tilknytningsmønster. Dette utrykte tilknytningsmønstret kan være preget av det de tidligere har erfart og opplevd, som igjen vil vise seg gjennom negativ atferd i møte med utfordringer de møter i skolehverdagen.

Et barn som har opplevd traumatiserende hendelser i form av seksuelle overgrep, eller i lengre tid har levd under fysisk og emosjonell vanskjøtsel vil bli påvirket av dette. Selv om ikke alt er lagret i hukommelsen husker kroppen det, eller det kan vende tilbake i form av små glimt og hendelser, noe som kan skje i skolehverdagen. Disse elevene kan tenke tilbake på helgen, ferien eller hvordan søsken og foreldre har det. En måte å stenge ute disse tankene og følelsene på er å dissosiere, eller koble ut. Dette kan vise seg med at eleven blir utagerende og aggressiv, innesluttet og lukket, blir stirrende, mister konsentrasjonen eller plutselig endrer atferd. Derfor er det så ekstremt viktig at du som pedagog og voksenperson vet hva det kan være, og at du tar deg tid til å undersøke nærmere.

9. Litteraturliste

1. Aasland, M.W. (2014).....*Si det til noen...* Oslo: høyskoleforlaget.
2. Amundsen, I. H & Arntsen, E.O. (2016) *Nabo varslet: - Hvor mange Christoffer saker trenger vi?* VG. Hentet fra: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/krim/nabo-varslet-hvor-mange-flere-christoffer-saker-trenger-vi/a/23331407/> (30.11.16)
3. Austegård, A.S & Bergseth, B. (2009). *Barn som voldsofre*. Stine Sofie stiftelsen.
4. Barne, – likestillings – og inkluderingsdepartementet. (2013) barndommen kommer ikke i reprise. Strategi for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom 2014 – 2017. Oslo: Departementet. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/BLD/Strategi_Overgrep_m.bokmerker_revidert.pdf (30.11.16)
5. Barnekonvensjonen.(u.år). Barnekonvensjonen i fulltekst. Hentet fra: <https://www.reddbarna.no/vaart-arbeid/barns-rettigheter/barnekonvensjonen-i-fulltekst> (01.12.16).
6. Berglund, E. L, Henriksen, T. H, Amdal, H, Hætta, K. (2016). *Den mørke hemmeligheten*. VG. Hentet fra: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/tysfjord-saken/den-moerke-hemmeligheten/a/23706284/> (01.06.17)
7. Breidvik, G. (2003). *Misbrukte barn. Reaksjoner som kan vise seg i skole og barnehage*. Oslo: Sigma forlag.
8. Brenna, J. G, Mikkelsen, M, Andersen, G, Skevik, E & Hopperstad, M. S. (2016). Mor siktet etter at 13 – åring døde. VG. Hentet fra: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/krim/mor-siktet-etter-at-13-aaring-doede/a/23589360/> (01.05.17)
9. Christoffersen, L, Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: abstrakt forlag.
10. Clausen, S.E. (2004). Har barn som mishandles større risiko for å bli kriminelle?. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, (41), 971 – 978
11. Drugli, M.B.(2012). *Relasjonen lærere elev*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlag.
12. Fosslund, T og Thorsen, K (2010). *Livshistorier i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget

13. Killen, K. (2015). Sveket 1. *Risiko og omsorgssvikt – et helseproblem og tverrfaglig ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget
14. Kvello, Ø (2015). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk
15. Opplæringsloven. (u.år). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> (01.12.16).
16. Opseth, L. (2009). Pedagoger må bry seg. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2009/januar/--pedagoger-ma-bry-seg/> (30.10.16)
17. Postholm, M. B (2011). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
18. Postholm, M.B & Jacobsen, D. I (2011). *Læreren med forskerblick*. Oslo: Høyskoleforlaget.
19. Razvi, Y. M. (2010). *Barn som opplever omsorgssvikt*. Web Psykologen. 2010, (20. okt). Hentet fra: <http://www.webpsykologen.no/artikler/omsorgssvikt-resiliens-barnemishandling/>
20. Reigstad, B. (2015). ADHD – eller noe annet? Belastende livshendelser hos unge med ADHD symptomer. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 2015, Vol 52 (4), 302 – 311.
21. Thorkildsen, I.M.(2015). *Du ser det ikke før du tror det*. Bergen: Vigmostad Bjørke.
22. Øverlien, C & Moen, L.H. (2016) «Takk for at du spør». (3). Hentet fra: https://www.nkvts.no/content/uploads/2016/02/Rapport_NKVTS_3_2016_net.pdf (30.11.16)
23. Øverlien, C, Hauge, M.I, Schulz, J.H. (2016). *Barn, vold og traumer*. Oslo: Universitetsforlaget.
24. Øverlien, C. (2015). *Ungdom, vold og overgrep. Skolen som forebygger og hjelper*. Oslo: Universitetsforlaget.

9.1 Tabell

Tabell 1.

Statistisk sentralbyrå (2016). *Stadig flere barn med omsorgstiltak*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/barneverng/> (20.02.16).

9.2 Figurer

Figur 1.

Steinbakken, J.M (u.år). Kunnskaper, ferdigheter og forståelse for konflikter. Hentet fra:
<http://ndla.no/nb/node/107781> (20.02.17).

Figur 2.

Denne figuren har jeg selv laget.

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

”Skolen som arena for å identifisere omsorgssvikt”

Bakgrunn og formål

Jeg skal skrive masteroppgave i spesialpedagogikk ved universitetet i Nordland.

Problemstillingen omhandler hvordan lærer kan identifisere elever på ungdomstrinnet som blir utsatt for omsorgssvikt. Hensikten er at alle lærere, og voksenpersoner som jobber med barn og ungdom skal få kunnskap og ferdigheter slik at de lettere kan forstå når et barn har det vondt og trenger hjelp. For å få datamateriale har jeg tenkt å velge tre informanter som selv har opplevd omsorgssvikt. På bakgrunn av tidligere samtale med deg der du viste interesse for studien og fortalte at du gjerne ville delta med dine erfaringer, ønsker jeg at du deltar som informant.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For å samle inn datamateriale har jeg valgt en metode som heter livshistoriesamtaler. Med dette menes at du som informant skal fortelle historier fra din ungdomsskolehverdag, der fokuset skal være på utfordringer du hadde som et resultat av at du ble utsatt for omsorgssvikt. Temaer som du kan komme inn på er; relasjon til andre elever, utfordringer i fag og arbeidsoppgaver, negativ atferd, selvtillit og relasjon til lærer. Jeg vil også at du sier noe om hva du mener lærere bør være observant på, og hva de bør se etter. Samtalen vil bli tatt opp som lydfil, hvis du samtykker til dette. Jeg kommer også til å notere litt ved siden av.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare meg som kommer til å kjenne din identitet. Hvis du samtykker til bruk av lydopptak oppfordrer jeg deg derfor til og ikke nevne navn, bosted eller skole du har gått på. Hvis det skulle skje at dette blir nevnt tar jeg det bort i transkriberingen. Jeg kommer også til å kalle informantene med fiktive navn, og jeg kommer ikke til å skrive sitater på dialekt. Dette for å skjerme at dere ikke kan bli kjent igjen. Lydfilen kommer til å bli lagret på min private datamaskin som er beskyttet med passord som bare jeg har tilgang til. Når transkriberingen er ferdig, kommer jeg til å slette alt. Når jeg har transkribert samtalene får du lese den biten som omhandler deg for å godkjenne og samtykke at dette er noe jeg kan bruke. Du får også lese oppgaven i sin helhet før den blir

sendt inn til veiledning. Hvis det er noe du mener ikke bør være med, fjernes det fra oppgaven med en gang. Møtested og tidspunkt for samtalene vil bli avklart med deg på forhånd. Samtalene vil foregå med alle informantene en og en, med god tid imellom hver samtale. Dette fordi dere ikke får vite hvem de andre informantene er. Prosjektet skal etter planen avsluttes og publiseres 15.05.17. Datamaterialet skal samtales inn og transkriberes i ukene 7 – 11.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Caroline Skogvoll på telefon 95979846 eller e- post: Caroline_skogvoll92@hotmail.com. Om du ønsker å delta i studien ønsker jeg en skriftlig tilbakemelding.

Jeg samtykker til bruk av lydopptak: (kryss av)

Ja

Nei

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

<p>Fase 1</p> <p>Rammesetting</p>	<p>1. Løs prat</p> <ul style="list-style-type: none">- Uformell prat- Trening, vær, sted, utdanning. <p>2. Informasjon</p> <ul style="list-style-type: none">- Tema: skolen som arena for å identifisere omsorgssvikt.- Bakgrunn: ønsker mer kunnskap slik at lærere kan se, forstå og hjelpe flere barn.- Samtalen skal gi grunnlag for refleksjon og drøftinger rundt ulike strategier og tegn elever i skolen kan gi.- Samtale der deres opplevelser og erfaringer er i fokus.- Avklaringer i forhold til spørsmål underveis av både meg og informant.- Taushetsplikt og anonymitet (informasjonsbrev)- Samtykke til lydopptak (ikke nevne navn, bosted eller skole)- Uklart eller spørsmål
<p>Fase 2</p> <p>Samtalen</p>	<p>3. Forskningsspørsmål</p> <p><u>BARNDOM</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Kan du fortelle om hvordan din hjemmesituasjon var når du gikk på ungdomsskolen? (forhold til foreldre, mat, stell, lekser) <p><u>SKOLEHVERDAG</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Kan du fortelle om hvordan din skolehverdag var når du gikk på ungdomsskolen? (pliktoppfyllende, kranglete, tilbaketrukkne, aggressiv, redd, trist, sint, spesifikke hendelser)

	<p>- Kan du dele noen vanskelige eller vonde opplevelser fra din skoletid? (venner, fag, arbeidsoppgaver)</p> <p><u>STRATEGIR FOR Å KOMME SEG GJEMMOM SKOLEHVERDAGEN</u></p> <p>- Hvis du ser tilbake på hjemmesituasjonen og skolehverdagen din, hvordan tror du de hang sammen? Var det situasjoner der din hjemmesituasjon kom til uttrykk på skolen? (sinne, redd, gla, tilbaketrukket, atferd)</p> <p>- Hvilke signaler eller tegn på at du trengte hjelp mener du kom til uttrykk på skolen? (fag, arbeidsoppgaver, atferd, spesifikke situasjoner)</p> <p><u>KJENNETEGN HOS LÆRER</u></p> <p>- Hva tror du skal til for at en elev åpner seg opp til en lærer om det vanskelige som har skjedd? (egenskaper hos lærer, tid, kjønn, relasjon)</p>
--	---

<p>Fase 3</p> <p>Fokusering</p>	<p>4. Spørsmål.</p> <p>- Her stiller jeg oppfølgingsspørsmål som jeg har notert meg underveis hvis det har vært noe jeg har lurt på under samtalen. Jeg avbryter informanten ikke, men stiller spørsmål etterpå.</p>
---------------------------------	---

<p>Fase 4</p> <p>Tilbakeblikk</p>	<p>5. Oppsummering.</p> <p>- Oppsummere samtalen</p> <p>- Hva har jeg funnet?</p> <p>- Har jeg forstått deg riktig.</p> <p>- Er det noe du vil legge til/ta bort.</p> <p>- Slå av lydopptaker.</p> <p>Avtale tid for å lese gjennom transkriberingen og hvordan dette skal</p>
-----------------------------------	---

	foregå.
--	---------