



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i spesialpedagogikk/MSP

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Marion Jegteberg Khawaja

Veileder: Professor Stein Erik Ohna

Tittel på masteroppgaven: «**Barn i barnevernsinstitusjoner sitt møte med felleskapet i skolen, skjult bak en «maske» - i rollen som elev og barnevernsbarn**»

Engelsk tittel: “**Children in child services institutions meets the school and hides behind a mask – in the role as student and as a child in the services care**”

Emneord:
Den inkluderende skolen, deltakelse,
tilhørighet og sårbarhet.

Antall ord: 21 180

Antall vedlegg/annet: 3

Stavanger,
31.05.2022

**«Barn i barnevernsinstitusjoner sitt møte med felleskapet i skolen,
skjult bak en «maske» - i rollen som elev og barnevernsbarn».**

Barn i barneinstitusjoner sin deltakelse i skolen: en kvalitativ undersøkelse av hvordan ansatte i skole, bolig og PPT beskriver situasjonen til barn som bor i barnevernsinstitusjoner.

Marion Jegteberg Khawaja

Forord

Denne spennende og lærerike prosessen er nå over. Jeg var ikke forbered på hvor hardt og slitsom denne reisen kom til å bli, samtidig som jeg ble så takknemlig og overasket over hvor interessant det var å søke etter erfaringer på tvers av ulike kulturer, for å finne kunnskap som kan beskrive problemstillingen i oppgaven. I forbindelse med dette masterprosjektet er det mange som fortjene en takk.

Først og fremst vil jeg takke informantene som har hvert villig til å stille opp på intervju og dele sine erfaringer. Deres erfaringer har bidratt til innholdet i prosjektet, noe som jeg er svært takknemlig for.

Jeg vil også takke min kunnskapsrike og tålmodige veileder Stein Erik Ohna. Takk for at du har møtt meg der jeg er, veiledet med videre, og utviklet både meg og oppgaven med dine refleksjoner og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg hadde ikke fått til denne oppgaven uten din hjelp.

Til min familie vil jeg takke for at dere har heiet på meg. Og til Haseeb Khawaja vil jeg gi en spesiell takk for at du har pushet meg opp og frem i denne utfordrende og tidkrevende prosessen. Og så var det min kjære søster, Tone Jegteberg Willumsen. Takk for at du har hatt tid å se på alle mine utallige skrivefeil og hatt uforbeholden tro på meg, du har hvert en reddende engel i denne prosessen.

Sammendrag

Masterprosjektet tar sikte på å undersøke hvordan ansatte i bolig, kontaktlærere og PPT beskrive situasjonen til barn som bor i barnevernsinstitusjon, med tanke på deltakelse i skolen. Barnet sin situasjon blir definert som en sårbarhet i oppgaven på grunn av den komplekse og emosjonelle situasjonen barnet befinner seg i. Formålet med prosjektet er å utvikle kunnskap om hvordan barnet har det som elev på skolen, samt bidra til økt kompetanse for denne elevgruppen sin utvikling i skolen. Forsking viser at barn som bor i barnevernsinstitusjoner er den elevgruppen som får minst ut av opplæringstilbudet i skolen. I tillegg viser forskning at skolen er den viktigste inngangsporten til det voksne liv, der barnet får mulighet til å utvikle sine forutsetninger for å realisere sine evner. Det gir grunnlag for dette prosjektet å stille spørsmålet hvordan beskriver ansatte i skole, bolig og PPT situasjonen til barn som bor i barnevernsbolig, med tanke på deltakelse i skolen?

Masterprosjektet er en kvalitativ undersøkelse der datainnsamlingen består av kvalitativt forskningsintervju. Det har blitt foretatt intervjuer av to på en barnevernsinstitusjon, tre kontaktlærere i skole, samt et intervju med en PP-rådgiver. Funnene viser at barnet lever i en kompleks livssituasjon. Det gis uttrykk for at barna ofte oppleve en sårbarhet ved å bo på en barnevernsinstitusjon, og at denne sårbarheten påvirke barnet sin deltakelse i skolen. Begrepet «maske» er et sentralt begrep i prosjektet, som danner et bilde av at barnet går inn i ulike roller for å beskytte seg selv mot denne sårbarheten.

Summary

The thesis assignment studies healthcare homes employees', teachers' and PPT observations of the of children who lives in child services institutions, the healthcare staffs' perspective on participation in school. The child is in a vulnerable state due to the complex and emotional situation the child is in. The purpose of the project is to gain understanding on the child's emotions as a student in school. The research also focuses on increasing competencies of students from the child services institutions who attend school. The research shows children in the child services institutions gains the least of the educational program at school. In addition, research indicates the school is the important factor to develop into adulthood. The school is the platform where the child has an opportunity to develop fundamentals of their abilities, competencies, and skills. These fundamentals are the theme of the theses. It also

answers the question on how do employees in schools, child services housing and PPT describes the situation of children living in child services home, regarding participation in school?

The master theses assignment is a qualitative study, and the data collection consists of qualitative research interviews. The subjects interviewed includes two employees at the child services institution, three teachers, and with a PP counselor. The findings show the child lives in a complex situation, which affects their everyday school life. It is stated that children are often in a vulnerable position when child services is the caretaker. The vulnerable situation inhibits the child's participation and development in school. The concept of "mask" is an important theme in the project which refers to when a child seeks protection as a vulnerable child and enters different roles in the school environment.

Innholdsfortegnelse

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA	1
MASTEROPPGAVE	1
Forord	3
Sammendrag	4
1.0 Innledning	8
2.0 Kapittel 2 TEORETISK RAMMEVERK	11
2.1 <i>Barnets beste</i>	11
2.1.1 Nasjonale styringsdokumenter	11
2.1.2 Den inkluderende skolen.....	12
2.1.3. Barn under barnevernets omsorg	13
2.2 <i>Sentrale teoretiske begrep</i>	14
2.2.1 Inkluderingsbegrepet.....	14
2.2.2 Dekonstruksjon av begrepet inkludering	15
2.2.3 Betydningen av å ha to roller; elev og barnevernsbarn	19
2.2.4. Tilhørighet og tilknytningsbegrepet.....	20
2.3 <i>Tidligere forskning om tema</i>	21
2.3.1 Masteroppgaver	23
2.4 <i>Samarbeid mellom hjemmet og skolen</i>	24
2.5 <i>Oppsummering av teorikapitlet</i>	25
3.0 METODISK TILNÆRMING	26
3.1 <i>planlegging og gjennomføring av studien</i>	26
3.1.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	26
3.1.2 Hermeneutikk.....	27
3.1.3 Førforståelse	28
3.2 <i>Oppgavens design: en intervjustudie</i>	29
2.2.1 Intervjuguiden.....	30
3.2.2 Utvalg og rekruttering.....	30
3.2.3 Transkribering og kategorisering	32
3.3 <i>Analyse</i>	32
3.4 <i>Forskingsetikk</i>	33
3.4.1 Troverdighet og gyldighet.....	34
4.0 Analysepresentasjon- ansatte i barnevernet, lærere og PPT sin opplevelse av deltakelsen til barn i barneinstitusjoner i skolen.	36
4.1 <i>Ansatte i barneverninstitusjonens perspektiv- «det er jo møter mellom mennesker dette»</i>	36
4.1.1 Relasjon	36
4.1.2 Sårbarhet- annerledeshet.....	37
4.1.3 Samarbeid	38
4.1.4 Tilhørighet	39
4.1.5 Inkludering-deltakelse.....	40
4.1.6 Bosituasjonen- skolesituasjonen	41
4.1.7 Oppsummering.....	42
4.2 <i>Skolen og lærerens perspektiv – «Kanskje vi skulle vært på en institusjon og sett livet der»</i>	42

4.2.1 Sårbarhet- annerledeshet.....	42
4.2.2 Tilhørighet	44
4.2.3 Inkludering – deltakelse.....	44
4.2.4 Relasjon	45
4.2.5 Bosituasjonen-skolesituasjonen	46
4.2.6 Samarbeid	47
4.2.7 Oppsummering.....	49
<i>4.3 PPT sitt perspektiv – «Alle har et ønske om å være vanlig».....</i>	<i>49</i>
4.3.1 Bosituasjonen- skolesituasjonen	49
4.3.2 Sårbarhet- annerledeshet- tilhørighet.....	50
4.3.3 Samarbeid -relasjon	51
4.3.4 Inkludering- deltakelse.....	51
4.3.5 Oppsummering.....	52
5.0 Diskusjon: hvordan kan deltakelsen til elever i barnevernsinstitusjoner forståes ut fra ansatte i skole, bolig og PPT sine erfaringer?.....	53
5.1 Faglig og sosial deltakelse	53
5.2 Sårbarhet «Det føre jo og til at de må skjule seg bak en maske».	55
5.3 Samarbeid.....	57
6.0 Konklusjon	60
7.0 Kilder	61
8.0 Vedlegg.....	64
8.1 Intervjuguide.....	64
8.2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema	66
8.3 Prosjektvurdering- NSD.....	69

1.0 Innledning

Å være barnevernsbarn på institusjon innebærer en sårbarhet i møte med samfunnet. Som barn flest, ønsker barnet å passe inn og være slik som «alle de andre» barna. Ønsket om å ikke skille seg ut kan være stort. Det midlertidige hjemmet, som nå er en barnevernsinstitusjon, skiller seg ut fra det «vanlige» familiehjemmet på flere måter. For noen kan det være svært vanskelig at de personene som egentlig hadde omsorgsansvaret, nå ikke lenger har mulighet til å ta seg av barnet sitt. Barn som bor på institusjon har ofte opplevd mye i oppveksten, noe som kan medføre at de har mye "bagasje i ryggsekken". Denne «bagasjen» kommer til å følge barnet inn skolen og videre inn i livet, samtidig være med å forme identitetsutviklingen til barnet.

Barn som bor på barnevernsinstitusjoner er en sårbar gruppe, og kan ha vanskeligheter med å tilpasse seg på skolen. Samtidig kan skolen ha vanskeligheter med å tilpasse et godt nok læringsmiljø for det enkelte eleven. Ogden (2015, s. 97) hevder at mange elever opplever dermed at skolen ikke har nok kompetanse til å mestre deres psykiske helse eller atferdsproblematikk, og havner derfor utenfor felleskapet i segregerte grupper, klasser eller skoler. Disse barna ender dermed utenfor felleskapet i skolen, og mister muligheten til å kunne delta i aktiviteter som gir muligheter til læring og positiv sosial utvikling. For utsatte grupper, og særlig risikoutsatte enkeltbarn, vil elevene ha god effekt av tidlige tiltak som settes i verk i skolen for å unngå og begrense at forhold bidrar til problemutvikling. Skolen representerer en sentral arena som kan utgjøre en viktig ressurs i møte med sårbare elever sin læring og psykososiale utvikling (Arnesen & Sørli, 2010, s. 86-87).

I den norske skolen er det inkluderende felleskapet et bærende prinsipp. Det går ut på at man skal fremme helse, trivsel og læring på en arena der elevene kan føle seg trygge. Alle elevene skal få mulighet til å oppleve et læringsmiljø som stimulerer til sosial og faglig utvikling, der mangfold blir anerkjent som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Forutsetningene til hver enkelt elev er utgangspunktet for hvordan en inkluderende skole skal tilpasse undervisningen, læringsaktivitetene og skolemiljøet. Ogden (2015, s. 92) argumenterer for at det handler om å bygge opp et undervisningstilbud som samsvarer med variasjonene i elevgruppene, med fokus på både sosial- og faglig læring. Skolen må ha som mål å skape muligheter for mestring, fjerne barrierer for deltakelse og skape en trygg arena der elevene opplever tilhørighet. For å kunne være en del av felleskapet er det ikke nok å kun være en

deltaker sammen med de andre. Deltakelse handler om eleven sin mulighet til å ta en aktiv del i opplæringen, ved å kunne gi bidrag til de andre elevene i felleskapet, samtidig som eleven drar nytte av å være til stede i det samme felleskapet. Ifølge Haug (2014, s 31) vil eleven sin deltakelse ikke skape en garanti for læring, men det skaper en forutsetning for læring. Selv om den inkluderende skolen er bærende prinsipp i Norge, er det mange som fortsatt blir ekskludert fra felleskapet på ulike måter og av ulike grunner. De sårbare elevene er den gruppen som er spesielt utsatt for å ikke bli en del av det inkluderende læringsmiljøet (Olsen, 2015).

Jeg har selv bodd på en institusjon i noen år i løpet av ungdomsårene. Noe som jeg opplevde i den sammenheng, var det å "ikke passe inn" sammen med andre mennesker rundt meg i samfunnet. Jeg følte meg annerledes, både på skolen, i klasserommet og sammen med andre elever, på butikken når jeg stod i kø for å betale og nesten alle andre situasjoner der jeg møtte nye mennesker. Utfordringene var til stede da jeg bodde på institusjonen, men også i mange år etterpå. Frykten for å være annerledes og ikke passe inn, påvirket hvordan jeg valgte å plassere meg i skolen. Det påvirket også tankene om meg selv, og hvilken plass jeg har i felleskapet med andre. Noe av det jeg opplevde som var tungt, var hele tiden å ikke kunne fortelle om boforholdene, på grunn av redselen for hva andre vil si og mene. Med dette utgangspunktet har jeg en forståelse for hvor utfordrende det kan være for barnevernsbarn, i prosessen med å finne sin plass sammen med andre barn på skolen, og hvordan denne prosessen kan være med å påvirke både lærings- og identitetsutviklingen.

I dette prosjektet har jeg valgt å fokusere på gruppen "barn i barnevernsinstitusjon". Sårbarheten som denne gruppen har, kan være noenlunde tilsvarende med grupper med tilsvarende ustabilitet i sitt oppvekstforhold. Jeg kan blant annet nevne elever med funksjonsnedsettelse, elever som har foreldre med rusproblemer og lignende. Ved å skrive om en gruppe, kan informasjonen som kommer frem kanskje gi et bilde av noe som er større, og som er viktig å ha kunnskaper om for å få til en inkluderende skole der det er plass til alle elevene, uansett sosiokulturell bakgrunn.

På bakgrunn av dette er forskningsspørsmålet i prosjektet;

«Hvordan beskriver ansatte i skole, bolig og PPT situasjonen til barn som bor i barnevernsbolig, med tanke på deltakelse i skolen?»

Hensikten med dette masterprosjektet er å se nærmere på hvordan sentrale aktører rundt barn som bor på institusjon, opplever at barnet blir ivaretatt i sin rolle som elev og barnevernsbarn. I stede for å intervju barnet, blir det sett på hvordan ansatte på institusjonen, kontaktlærere i skolen og PPT samarbeide for å ivareta barnet sin deltakelse i skolen. Dette på grunn av den strenge taushetsplikten i barnevernet. Studiens formål er å utvikle kunnskap som kan bidra til å belyse hvordan barn som bor i institusjon, opplever rollen som elev på skolen, samt bidra til økt kompetanse for å ivareta denne elevgruppen sin utvikling i skolen. Dette gjøres gjennom semistrukturert intervju med kontaktlærere på grunnskolen, kontaktpersoner på institusjon og samarbeidspartner i PPT. Elevene er sårbare barn, uten foreldre som er til stede, der barnevernsinstitusjonen har omsorgsansvaret for barnet. De vanskelige oppvekstvilkårene dette medfører kan skape utfordringer for barnet i prosessen med å oppleve tilhørighet og føle seg akseptert i et felleskap, noe som er viktige aspekter for å føle seg inkludert skolen (Midthassel et al., 2011, s. 134). Skolen er her forpliktet til å legge til rette for et inkluderende opplæringstilbud der alle barn, uansett bakgrunn og forutsetninger, opplever å ha en naturlig plass i felleskapet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11).

2.0 Kapittel 2 TEORETISK RAMMEVERK

Innholdet i dette kapittelet former det teoretiske rammeverket i prosjektet. Utgangspunktet for oppgaven vil være den inkluderende skolen, der fokuset rettes mot eleven sin rolle, i og utenfor skolen. I tillegg vil tema som sårbarhet, sosial tilhørighet og samarbeid bli belyst.

2.1 Barnets beste

For å sørge for at barnet får det beste tilbudet, finnes det lover som ivaretar barnet sine rettigheter. Barnekonvensjonen (FNs konvensjonen om barnets rettigheter) er en internasjonal avtale som skal gi alle barn under 18 år rett til å ha en oppvekst som er trygg og god. Loven har fire områder som viser til at barnet har rett til; lov og helse, skolegang og utvikling, omsorg og beskyttelse, og til slutt rett til deltakelse og innflytelse. Norge ble en del av barnekonvensjonen i 1991, og fra 2003 ble konvensjonen gjeldende som norsk lov (Regjeringen, 2020). Barnets beste er et grunnleggende prinsipp, som vektlegge at loven ikke skal iverksette tiltak dersom det ikke viser seg å være til barnets beste. Etter barnevernloven § 4-1, skal det legges vekt på å finne tiltak som gir barnet stabil og god voksenkontakt, samtidig som barnet får kontinuitet i omsorgen (barnevernloven, 1993, § 4-1).

2.1.1 Nasjonale styringsdokumenter

I den inkluderende skolen er det utdanningspolitiske bestemmelser som legger føringer for opplæring, deltakelse og inkludering. Alle elever har rett på å være en del av et skolemiljø der de opplever trygghet og at det er et miljø det er godt å være en del av. Dersom det oppstår kjennskap til mobbing, vold, diskriminering eller trakassering, skal alle som jobber i skolen sørge for at situasjonen blir undersøkt og tatt hånd om. Opplæringsloven § 9 A-4 slår fast følgende; «Når ein elev seier at skolemiljøet ikkje er trygt og godt, skal skolen så langt det finst eigna tiltak sørgje for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø. Det same gjeld når ei undersøking viser at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø». Loven viser her til at inkludering og deltakelse ikke er en individuell prosess der eleven skal tilpasse seg, men noe som alle må jobbe med i felleskap for å lykkes. Loven viser også til at eleven sin stemme skal bli hørt, og at eleven sitt beste skal være et grunnleggende omdreiningspunkt i skolen sitt arbeid.

Opplæringsloven skal sikre at alle elevene får muligheten til å oppleve trygghet, og et klasserom som ivaretar elevens psykososiale skolemiljø. Loven skal sikre at alle elever får et

opplæringstilbud etter retten om «et trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Loven legger vekt på at det er skolen sitt ansvar å ha omsyn for hva som er best for elevene, samt at alle som arbeider på skolen skal gripe inn dersom det er mistanke eller kjennskap til at en elev ikke har det godt på skolen.

Opplæringsloven § 8-2 legger vekt på at sosial tilhørighet skal ivaretas:

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg.

Klassen eller basisgruppa skal ha ein eller fleire lærarar (kontaktlærarar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld klassen eller basisgruppa og dei elevane som er der, mellom anna kontakten med heimen.

Loven legger her vekt på at opplæringstilbudet i skolen skal ivareta elevene sitt behov for sosial tilhørighet. Elevene skal deles inn i grupper som ivaretar det pedagogiske arbeidet, samtidig som det skal oppleves som trygt og naturlig å delta. Loven viser til at inkludering gjelder både faglig og sosial deltakelse.

2.1.2 Den inkluderende skolen

Målet med inkluderingsbegrepet i skolen er å utvikle undervisningsformer som fremmer sosial tilhørighet og stoppe alle former for diskriminering. Salamanca-erklæringen som ble fremmet av Unesco i 1994, la føringer for at inkludering skal fungere som et pedagogiske prinsipp, for å ivareta alle elevene i skolen (Olsen, 2015);

Inkluderende opplæring er basert på retten alle elever har til en kvalitetsopplæring som ivaretar grunnleggende læringsbehov og beriker livet. Med fokus på spesielt sårbare og marginaliserte grupper vil en inkluderende opplæring forsøke å utvikle hvert individ sitt fulle potensial.

Hovedmålet med en inkluderende opplæring er å forhindre alle former for diskriminering og skape sosial utjevning (Unesco, 1994).

Dette er føringer som legger press på at inkluderingsbegrepet skal utvides og gjelde mer enn at alle får en plass i felleskapet. De som deltar skal også oppleve seg selv inkludert, der de får mulighet til å utvikle sitt fulle potensial i både sosiale og faglige felleskap. Ainscow & Miles

(2008, s. 16) viser til Salamanca-erklæringen, som hevder at det mest effektive middelet til å bekjempe diskriminerende holdninger, er å bygge et inkluderende samfunn i skolen. Erklæringen hevder også at tilretteleggelse der alle er en del av skolen, vil kunne gi en mer effektiv utdanning for flertallet. Viktigheten av å ha muligheten til å finne sin plass i felleskapet, og få erfare at sin egen deltakelse er betydningsfullt, kommer også frem i Stortingsmelding 6 (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Meldingen legger vekt på at alle skal få like muligheter til å utvikle seg ut fra sine forutsetninger, og at det handler om å finne fleksible løsninger for å kunne oppnå inkludering i skolen.

2.1.3. Barn under barnevernets omsorg

Opplæringsringsloven gjelder også for barn og ungdom som bor i institusjon. Den skal sikre at barnet får den opplæringen de har krav på. Etter barnevernsloven § 5-1, er det barne-, ungdoms- og familieetaten som har ansvaret for omsorg og behandling av barnet (barnevernloven, 1993). Ved utførelse av vedtak som innebærer plassering av barn i institusjon, er det fylkeskommunen som har plikt til å sørge for at retten til grunnskoleopplæring og videregående opplæring for barnet blir oppfylt etter opplæringsloven (barnevernloven, 1993, § 13-2). Ut fra forsknings- og tilsynsrapporter viser det seg at barn som blir plassert på institusjon får en mindre normal skolegang enn andre barn. Dette er uheldig og skaper bekymringer, ettersom skolegang og utdanning er den mest beskyttende enkeltfaktoren for å kunne utvikle gode levevilkår og helse senere i livet. Dette gjelder spesielt for barn som lever under risikoutsatte forhold (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5). Etter at et tiltak om overflytting er iverksett, er det svært viktig at barnet får et opplæringstilbud etter kort tid samtidig som institusjonen har rutiner for å ivareta dette så effektivt som mulig. For å få til et samarbeid mellom aktørene som er involvert i flyttingen er det avgjørende at rolle- og ansvarsfordelingen er tydelig for alle parter, og at alle aktørene kjenner sitt ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3). Når barnet har fått sin plass på barnevernsinstitusjonen, er det ansatte på institusjonen som har ansvaret for barnet sin skolegang. I tett samarbeid med andre instanser som for eksempel PPT, BUP eller skolehelsetjenesten, skal de ansatte følge opp opplæringen til barnet i skolen. Det opprettes her en forpliktene samarbeidsavtale mellom institusjonen og skolen, der ansvarlig leder fra begge steder skal være til stede. En slik avtale innebære formidling av informasjon og plan for hvordan institusjonen og skolen skal følge opp barnet, på bakgrunn av barnevernets tiltaksplan (Budfir, 2016, s. 6).

2.2 Sentrale teoretiske begrep

2.2.1 Inkluderingsbegrepet

Den inkluderende skolen handler om at alle skal ha mulighet til å oppleve at de har en naturlig plass i felleskapet, samt erfare at de er betydningsfulle mennesker som har mulighet til å medvirke sitt eget skoletilbud. Målet er at det inkluderende felleskapet skal omfatte alle barn og elever. I henhold til FNs barnekonvensjon og Salamanca-erklæringen, er skolen forpliktet til å gi et utdanningstilbud som ivaretar variasjonene i barnets personlighet, ferdigheter, psykiske og fysiske evner. Det er et krav om at skolen skal gi et utdanningstilbud uten diskriminering, der det legges vekt på at det inkluderende miljøet skal gi alle de samme mulighetene. Dette uavhengig av elevens fysiske, psykiske, sosiale og kulturelle bakgrunn (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Den inkluderende skolen skal favne mangfoldet av elever, og bidra til at alle får oppleve at det er en plass i felleskapet der de hører til. Ut fra egne forutsetninger skal elevene kunne bidra og mestre i et miljø der de opplever tilhørighet og deltakelse (Ogden, 2015, s. 92).

Selve begrepet inkludering uttrykker noen sentrale verdier som skolen skal bygge på, der målet er å skape en skole som kan ruste barn til å mestre livet og utfordringer sammen med andre. Inkluderingsbegrepet formidler en filosofi for hvordan skolen kan ivareta felleskapet, samt perspektiver på hvordan det pedagogiske arbeidet kan eller bør fungere i skolen.

Ettersom det ikke er en klar universal definisjon på begrepet, bidrar dette til at den inkluderende praksisen varierer mye fra skole til skole (Haug, 2014, s. 11-12). Ulike tanker og ideer om hva inkludering innebærer, er noe som kan medføre forvirring om hvordan det inkluderende arbeidet skal utføres i skolen (Ainscow & Miles, 2008, s. 17). Kompleksiteten i begrepet viser seg på ulike nivåer og områder. På bakgrunn av det store mangfoldet blant elevene, vil det alltid kreve forskjellig læringsformer på de ulike nivåene for at elevene skal kunne lykkes i sin læring (Haug, 2014, s. 11). Dette utgangspunktet av begrepet gir en forståelse til at betydningen av inkludering kan variere fra samfunn til samfunn, og at forståelsen av begrepet vil være kontekstavhengig.

Ainscow og Miles (2008), har i sin forskning prøvd å definere inkludering, ved å dele begrepet inn i fem måter å tenke inkludering på; funksjonshemming og «spesielle utdanningsbehov», disiplinære eksklusjoner, grupper utsatt for ekskludering, fremme en skole for alle og

utdanning for alle. Innenfor perspektiv nummer tre blir gruppen som er mest sårbar for ekskludering lagt frem. Forfatterne trekker her frem «sosial inkludering» og «sosial ekskludering» som to språklige referanser som blir knyttet til barn som enten er innenfor eller utenfor felleskapet. De kan og være ulike årsaker som skape barriere for inkludering i skolen, dersom tilgangen til skolen er truet. Eksempel på ulike barrierer kan være funksjonsnedsettelse, strukturer rundt barnet, disiplinære årsaker og sosioøkonomisk bakgrunn (Ainscow & Miles, 2008, s. 18). For et barn som bor i en barnevernsinstitusjon kan hverdagen innebære ulike utfordringer som kan gjøre det vanskeligere å være på skolen. Dette kan skape barriere for «sosial inkludering». Denne gruppen vil da falle inn under perspektiv nummer tre, og dermed være en gruppe som er sårbar og utsatt for ekskludering.

2.2.2 Dekonstruksjon av begrepet inkludering

For å forstå helheten i begrepet inkludering, vil det være nødvendig å dekonstruere begrepet i mindre deler. Haug (2014, s. 12-13) viser i sin tabell en dekonstruert fordeling av begrepet der inkludering deles inn i fire ulike biter som konkretiserer hver sin utfordring; felleskap, deltagelse, medvirkning og utbytte. Tabellen har en vertikal og en horisontal akse. Den vertikale aksen skiller ulike nivåer i forvaltningen, som for eksempel stat, kommune eller skole. I den horisontale aksen deles inkluderingen inn de fire elementer, som hver viser sin utfordring i forståelse av innholdet i begrepet. Denne oppgaven bruker den horisontale aksen i tabellen for å belyse forskningsspørsmålet.

2.2.2.1 Felleskap

Felleskapet i skolen er en del av skolens fundament. Det beste grunnlaget for å utvikle seg sosialt og faglig for hver enkelt elev, er å få oppleve seg som en verdifull del av felleskapet. I stortingsmeldingen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12) trekkes det frem at behovet for tilrettelegging er en forutsetning for å få til et felleskap som inkluderer alle: «Inkluderende fellesskap forutsetter at ansatte, barn, elever og foreldre i barnehager, skoler og SFO har en grunnholdning om at alle barn og unge, med sine ulikheter, hører til i felleskapet». Det å få delta i felleskapet handler om at alle elevene hører til i et felles skolesystem, og at alle skal få tilgang til felleskapet. Utfordringer knyttet til dette er at omfanget på spesialundervisning synes å være veldig høyt. Haug (2014, s. 30) trekker frem kvaliteten på den ordinære undervisningen som en indikator på at tilbudet i skolen ikke er godt nok, og at det nåværende tilbudet er faktor som skaper utfordringer for å få til et inkluderende felleskap.

Som mennesker er vi sosiale vesener, og lærer av å være deltakende og sammen med andre mennesker. Dette er et sentralt aspekt innenfor et sosialt syn på læring, der sosial deltakelse trekkes frem som en prosess på veien mot læring (Wenger, 1998, s. 4). I møte med andre elever i skolen, konstruerer elevene sin egen identitet. Ved å oppleve seg som en viktig del av ulike praksisfelleskap i skolen, både faglig i klasserommet og sosialt med andre elever, skjer der det en personlig transformativ læring (Wenger, 1998, s. 6). Deltakelse i felleskapet vil være naturlig å ta opp i intervjuguiden. Spørsmål som «hvordan opplever du at barn som bor på en barnevernsinstitusjon har det på skolen?» og «fremkommer det noen forskjeller fra andre elever som bor hjemme med egne foreldre?». Dette for å prøve å belyse barnet sin plass i felleskapet.

2.2.2.2 Deltakelse

Begrepet deltakelse er et sentralt begrep innenfor inkludering. Å være deltaker innebære å ha muligheten til å delta i meningsfulle aktiviteter sammen med felleskapet. Begrepet innebære mer enn at eleven kun skal være til stede sammen med de andre elevene. Ekte deltakelse forutsetter at eleven, ut fra sine forutsetninger, er i stand til å gi et bidrag og dra nytte av felleskapet (Haug, 2014, s. 13). Deltakelse er et resultat av et komplekst samspill mellom eleven sin personlige faktor, og faktorer i omgivelsene rundt eleven. Deltakelse innebære at eleven skal få mulighet til å bli inkludert og engasjert i et felleskap. Det er da viktig at felleskapet møter hvert individ med aksept og tilgang til ressurser. Deltakelse har også et mer personlig aspekt, med tanke på eleven sin subjektive opplevelse. Aspektet gir deltakelse begrepet en dynamisk dimensjon, ved at læringsfelleskapet i skolen skal ivareta både styringsdokumenter i samfunnet, felleskapet i skolen, samt eleven sin subjektive opplevelse som deltaker. Deltakelse kan dermed beskrives på tre måter; «deltakelse som subjektiv opplevelse av anerkjennelse og tilhørighet, deltakelse som samhandling, og deltakelse som demokrati og rettigheter» (Marinossion et al., 2007, s. 238).

Selv om eleven deltar i felleskap med de andre elevene, er det ingen garanti for at det skjer en læring. Haug (2014, s. 31) legger frem deltakelse som en forutsetning, og at deltakelse handler om å ta aktiv del i den undervisningen. I denne sammenheng blir lærerne dratt frem som en viktig faktor for å kunne tilby elevene en god opplæring. Hvordan læreren velger å legge opp undervisningen, ut fra de rammene som er tilgjengelig, vil ha en betydning for eleven sin utvikling. Blant alle elevene vil det være store variasjoner. De elevene som fungerer

godt, har bedre vilkår for læring og til å mestre undervisningen enn de elevene som strever. Dermed blir noen oppgaver bli vanskeligere å delta i for enkelte elever. Dette er noe som skaper utfordringer for hvilken arbeidsform som passer best for at opplæringen skal bli inkluderende for alle. Haug (2014) trekker også frem at utdanningen til elevene sine foreldre kan ha en betydning på elevene sin deltakelse. Studier viser at de elevene som har foreldre med lavere utdanning, er oftere den gruppen som strever mest i skolen (Haug, 2014, s. 31-33).

Anerkjennelse er et sentralt aspekt innenfor begrepet deltakelse. For å kunne anerkjenne andre elever som en del av felleskapet, og som et subjektivt individ, kreves det at eleven møtes med tillit, rettigheter og respekt. Gjennom intersubjektive prosesser, utvikles eleven sin identitet i samspill med holdninger fra omgivelsene rundt eleven. Det oppstår her et gjensidighetsperspektiv som viser til at identitetsutvikling er en dynamisk prosess som skjer ved å være deltaker i et felleskap. Anerkjennelse handler om å få tildelt like rettigheter, samtidig som det handler om å «bli sett som det menneske man er, og om å se mennesker som de menneskene de er» (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 22-24).

Deltakelse handler om å få mulighet til å være en del av et felleskap som oppleves som meningsfullt. Mennesker er sosiale vesen av natur, der identiteten konstrueres ved å være aktiv deltakende i relasjoner med andre mennesker (Wenger, 1998, s. 4). For å få frem barnevernsbarnet sin deltakelse i skolen blir spørsmålene i intervjuguiden formulert ut fra utvalget sin rolle. Til ansatte på institusjonen vil spørsmål som «kan du fortelle litt om hvordan du opplever at barnet deltar på skolen?» og «erfare du at barnet deler noe fra sin skolehverdag» være spørsmål som blir brukt for å prøve å finne ut om barnet deler noe fra sin skolehverdag som kan belyse barnet sin deltakelse på skolen. Til kontaktlærere på skolen vil spørsmål som «hvordan oppleve du eleven sin deltakelse på skolen?» og «hvordan oppleve du den sosiale deltakelsen eleven har med felleskapet i klassen?» være spørsmål som prøve å få ta i læreren sin opplevelse av barnet sin deltakelse.

2.2.2.3 Medvirkning

Medvirkning er en rett som skal sikre at alle stemmer i skolen skal bli hørt. Retten er nedfelt i både FNs barnekonvensjon og er lovbestemt i opplæringsloven § 9 A-8, som sier at; «elevene skal få ta del i planlegginga og gjennomføringa av arbeidet for et trygt og godt skolemiljø» (Opplæringslova, 1998, § 9 A-8). Medvirkning i skolen skal prege læringsfelleskapet, ved at

elevene både får muligheten til å medvirke og ta medansvar sammen med læreren og medelever i klassen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Medbestemmelse handler om at alle synspunkter skal bli vurdert på lik linje med andre sine synspunkter. Det handler ikke om at alle skal få det sånn som de vil, men om en balanse som tar hensyn til den enkelte og hensyn til felleskapet (Haug, 2014, s. 34). I et inkluderende felleskap er elevmedvirkning, og opplevelsen av å bli anerkjent og vist tillit i sine synspunkter, noe vil være positivt for elevens sosiale utvikling og opplevelsen av tilhørighet i læringsmiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). For sårbare elever vil det være ekstra viktig å få muligheten til å ta del i sin egen læring.

Retten til medvirkning omfatter også foreldrene til eleven. Skolen skal legge til rette for at foreldrene får informasjon om hva som skjer med barnet på skolen og hvordan barnet utvikle seg, både faglig og sosialt. Skolen skal også gi foreldrene anledningen til å få være med på beslutninger som er relevant for sitt barn, gjennom et samarbeid preget av; «felles mål, gjensidig forpliktelse og medvirkning» (Drugli & Nordahl, 2016, s. 4). For elever med vedtak om omsorgsovertakelse etter § 4-12 (barnevernloven, 2022), overlater barneverntjenesten omsorgen til institusjonen. Med dette vedtaket splittes foreldreansvaret opp i tre deler; foreldrene som får treffe noen beslutninger, barneverntjenesten og institusjonen som har den «daglige» omsorgen. Denne ordningen kan være med og skape uklarheter, og har blitt kritisert av flere. Vedtaket ble vedtatt av stortinget for å opprettholde kontakten mellom barn og foreldre, samtidig som foreldrene kan gi viktig informasjon om barnet som kan avgjøre barnets opplæring i skolen. Etter at barnevernet har overtatt foreldreansvaret for barnet er det institusjonen som har ansvar for barnet sin skolegang (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 40-41).

2.2.2.4 Utbytte

Utbytte handler om hva eleven får ut av å være deltaker som en del av felleskapet. Det handler om å få være en aktør i sin egen læring, med mulighet for medbestemmelse og retten til å utvikle resultater. Utbytte handler ikke kun om faglige resultater, selv om det i skolen har tradisjonelt sett hvert stort fokus på å måle faglige ferdigheter. Utbytte handler like mye om å få muligheten til mestring, engasjement, skaperglede, tillit, respekt, og ikke minst få møte utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Haug, 2014, s. 34-35).

For å kunne sikre utbytte er det også en forutsetning at lærerne har kompetanse om undervisningsmetoder som kan bidra til deltakelse, samt hva forskning mener kan gi gode resultater (Haug, 2014, s. 36). I den sammenheng er det «sosiale klima» i klasserommet en viktig faktor som kan påvirke elevene sin lærelyst og utbytte av undervisningen. Ogden (2019), trekker frem god klasseledelse, og hvordan sosial organisering helt fra starten av skoleåret, vil ha betydning for elevene sin videre utvikling. Forskning hevder at resultatene på slutten av året vil være påvirket av starten, og hvordan læreren klare å bruke god klasseledelse til å sikre god kontakt med eleven helt fra første dag (Ogden, 2019, s. 135-136). En annen faktor som kan påvirke elevenes utbytte er verdien av tidlig innsats. Allerede fra førskolealderen vil tidlig innsats kunne forebygge senere spesialpedagogisk hjelp (Haug, 2014, s. 35).

2.2.3 Betydningen av å ha to roller; elev og barnevernsbarn

I dagens samfunn må barn forholde seg til flere sosiale roller i sin hverdag. Hver rolle innebære ulike forventninger, som for eksempel læreren sine forventninger til elev rollen eller forventninger fra foreldrene og venner. Hva som legges i de ulike rollene, styres av normene og tankene om hvordan en person skal oppføre seg i ulike situasjoner. Dersom barnet opplever at noen av rollene er vanskelig å forene, eller at det blir stilt motstridende krav i de ulike rollene, kan det oppstå en rollekonflikt (Vårdal, 2019). Alle mennesker har ulike roller i samfunnet. I dette prosjektet blir rollen som elev og barn i barnevernsinstitusjon fremhevet, og sett på som vesentlig for å nå frem til hvordan barnet opplever seg som deltaker i skolen. For barn som bor på barnevernsinstitusjoner kan det skape en dobbeltrolle i møte med felleskapet i skolen; rollen som elev og rollen som barnevernsbarn i institusjon. Utfordringene kan komme frem når barnet er usikker på hvordan de skal forholde seg til begge rollene samtidig, og hva de tenke at andre mener om deres situasjon. Denne usikkerheten kan medføre en risiko for eleven sin opplevelse av å være deltaker i skolen.

Barn som lever med negativ miljøpåvirkning, befinner seg i en risikoutsatt posisjon. Med dette menes at posisjonen til barnet kan medføre økt risiko for å utvikle psykiske vansker, rusproblemer, voldelig atferd og senere en kriminell karriere. Det at barnet bor på en barnevernsbolig kan innebære en risikofaktor. Bosituasjon til kan være en indikator på senere negativ utvikling, men er ikke en avgjørende faktor. Barnet kan klare seg bra, selv om de blir utsatt for risiko i oppveksten. Disse barna blir ofte omtalt som «motstandsdyktige» barn (Ogden, 2015, s. 47-48). Den risikoindikatoren som veier tyngst og som påvirke barnet mest,

er manglende omsorg og oppdragsferdigheter fra foreldrene. Noe som gjør at negativ påvirkning i familien er den miljøfaktoren barnet er mest sårbar for (Ogden, 2015, s. 50). Undersøkelser viser at barn som har vært eller er i kontakt med barnevernet, har med seg større problembelastninger enn andre barn. Mange har opplevd flyttinger, traumatiske historier og manglende stabilitet som kan ha en negativ innvirkning på skolegang og skoleresultater (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 11). Ifølge Bø (2018, s. 47) vil de inntrykkene som barnet har med seg fra barndommen, ha en betydning for senere personlighetsutvikling. Bagasjen som barnet har med seg, enten det er biologisk eller sosial arv, utvikle seg i møte med miljømessige betingelser i samfunnet, og er faktorer som skaper både negative og positive muligheter for barnet.

Hvert menneske har behov og en rett til å leve et liv uten krenkelse, der ulikheter blir møtt med annerkjennelse og omsorg. Formålsparagrafen skal sørge for at skolen jobber mot et opplæringstilbud og en virksomhet, med menneskeverdets grunnleggende verdi som fundament (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4). Som menneske er vi også medmennesker og medborgere som skal bli en del av samfunnet, ved å gradvis ta opp kunnskaper gjennom en livslang internaliseringsprosess. Behovet for å få tilfredsstillt sine grunnleggende fysiske, sosiale og mentale behov, skjer i samspill med andre mennesker (Bø, 2018, s. 23). Muligheten til å kunne sosialisere seg sammen med andre, der en blir møtt med annerkjennelse og omsorg, vil være viktig for at elever skal kunne få en positiv utvikling i skolen.

2.2.4. Tilhørighet og tilknytningsbegrepet.

Utgangspunktet i skolen er at alle hører til. I arbeidet mot at alle elevene får mulighet til å oppleve denne tilhørigheten, er det skolen og læreren som skal tilpasse seg variasjonen i klassen. For at elevene skal føle at de er en del av fellesskapet, både fysisk og sosial, må skolen se vekk fra problemer og individuelle vansker, og flytte fokuset over på hvilke muligheter som ligger hos elevene (Nordahl & Sunnevåg, 2013, s. 70).

For å kunne overleve og realisere sine iboende muligheter, har et barn behov for å få oppleve sosial kontakt og omsorg. Dersom et barn blir fratatt dette behovet, argumenterer Bø (2018, s. 30) for at berøvingen har en negativ påvirkning på barnet sin utvikling og avstumper personligheten. Prosjektet tar utgangspunkt i at det er en stor sannsynlighet for at et barnevernsbarn som bor på en institusjon, ikke har fått tilfredsstillt sine behov i hjemmet. Det samme gjelder i skolen. Barnet trenger å oppleve sosial kontakt og omsorg, og oppleve

tilhørighet sammen med de andre elevene. Ifølge Ogden (2015, s. 97) er det flere lærere som hevder at det er noen elever som er vanskeligere å inkludere enn andre, og da spesielt elever som enten har sosiale vansker, atferdsvansker, ADHD og elever som bor på barnevernsinstitusjoner. Et resultat fra dette er at elevene blir separert fra klassen og plassert inn i adskilte grupper eller skoler. Skolen gir et uttrykk for at de vanskelige elevene må ut av den ordinære skolen, for å ikke ødelegge for de andre elevene. Undersøkelser viser at omplasserte barn, gjør det dårlig på skolen og fullfører sjelden noe mer enn grunnskolen. En konsekvens av dette er at eleven kommer dårligere ut senere i livet når de skal stå på egne bein i arbeids- og samfunnslivet (Ogden, 2015, s. 99). I denne sammenheng påpeker Ogden (2015, s. 99) at dersom skolen skyver vekk de «vanskelige» elevene, så utvikler de heller ikke sin kompetanse og tilbud til denne gruppen. For å kunne styrke sin kompetanse trenger alle elevene å være til stede i samme felleskap. Samtidig som elevene trenger å være en del av felleskapet for å kunne utvikle sin personlighet og identitet.

For barn i barnevernet er det ofte en sammenheng mellom skolevansker og individuelle psykologiske eller sosiale vansker. Årsaken til vanskene er ofte sammensatte, med utgangspunkt i individuelle og miljømessige faktorer. Ofte kan barnets problemer eller vansker vokse seg større dersom det ikke blir satt inn tiltak for å bryte ned den negative utviklingen. Etter hvert kan vanskene utvikle seg, i en form for «snøballeffekt», og danne flere vansker på andre områder i barnet sin utvikling (Talgø, 2020). Videre vil dette kunne få store konsekvenser for voksenlivet, som videreutdanning, arbeid og selvstendighet for sitt eget liv. Skolen ser ut til å være den viktigste inngangsporten til det voksne liv, der barnet får muligheter til å utvikle selvutvikling, sosialisering med jevnaldere, livsutsikter og demokratidannelse. Skolen danner her et viktig grunnlag som er med på å styrke barnet sine forutsetninger for å realisere sine evner (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 22-23).

2.3 Tidligere forskning om tema

For dette prosjektet finnes det flere forskningsfelt som er interessant for å belyse hvordan elever som bor i barnevernsinstitusjoner opplever seg som deltakere i skolen. For det første er det interessant med forskning som viser til deltakelse, og hvordan deltakelse er en viktig del av det inkluderende felleskapet. I artikkelen til Von Wright (2013, s. 160) blir deltakelse omtalt som noe mer enn å være til stede eller delta i aktiviteter. Ekte deltakelse bør omfatte en kompleks involvering, der eleven må ha noe igjen for å være til stede. For å få til dette må

elevene få adgang til noe mer enn å være fysisk til stede. Denne og annen forskning viser blant annet at inkluderende pedagogikk innebære at skolen også må se på den subjektive siden av deltakelse, og at læringsfellesskapet i skolen må skjje på elevene sine premisser, samtidig som skolen sine faglige premisser blir ivaretatt (Von Wright, 2013, s. 160; Marinossion et al, 2007, s. 238; Nordahl & Sunnevåg, 2013, s. 69).

For det andre finnes det forskning som omhandler elevene sin tilhørighet og hvordan eleven oppleve sin subjektive deltakelse i skolen. I rapporten «Å høre til» publisert av NOU (2015), legges det vekt på det psykososiale skolemiljøet og hvordan trygge omgivelser kan bidra til at eleven trives bedre på skolen. Arbeidet mot å få til et godt psykososialt skolemiljø er en kontinuerlig prosess som innebære at hele skolen må involveres i arbeidet for å ha best mulig forutsetninger for å lykkes. Rapporten trekker frem fem sentrale faktorer som vil ha en betydning i arbeidet; skolekultur, skoleledelse, relasjonsbasert klasseledelse, elev-elev-relasjon og foreldresamarbeid. Her vil det være nødvendig å jobbe parallelt med faktorene ettersom de vil kunne påvirke hverandre. Trivsel, tro på egne ferdigheter og opplevelse av faglig mestring er kjennetegn innenfor et godt psykososialt skolemiljø, samt arbeidet mot å sikre at skolen jobber med å forebygge krenkende hendelser. Rapporten viser også til at et godt psykososialt miljø der eleven trives, bidrar til økt læringsutbytte og personlig utvikling hos eleven (NOU, 2015, s. 115). Det sosiale forholdet eleven har med andre jevnaldere vil også ha en betydning for hvordan eleven oppleve tilhørighet i skolen. Nordahl & Sunnevåg (2013) hevder at skolen er like mye «en sosial arena som en undervisnings- og læringsarena». Med dette mener de at elevens deltakelse i det sosiale fellesskap har en betydning for den faglige læringen. Barn har et stort behov for å kjenne på samhørighet sammen med andre barn som er på deres alder. Forskningen til Nordahl viser at de barna som mestrer skolen best, er de barna som får til sosial inkludering sammen med andre barn. For å få til denne deltakelsen, krever det ulike former for sosial kompetanse. Dermed vil de elevene som ikke mestrer like godt sosial deltakelse med andre, stå i en posisjon som kan innebære ekskludering fra fellesskapet (Nordahl & Sunnevåg, 2013, s. 72). Forskningen viser at vennskap og sosial kompetanse har en betydning for hvordan eleven oppleve sin subjektive deltakelse i skolen.

For det tredje finnes det forskning som legger frem at barn i barnevernet, og spesielt barn som bor på institusjon, er den elevgruppen som får minst ut av opplæringstilbudet i skolen. Ogden (2015, s. 99) viser til undersøkelser som dokumenterer at omsorgsplasserte barn ofte er de barna som gjør det dårligst på skolen. I tillegg til at barna er i en sårbar gruppe, viser forskning

at lærere og ansatte i barnevernet har lavere forventinger til barnet sine skolepresentasjoner. I en kartleggings rapport som undersøker opplæring i barnevernsinstitusjoner, skrevet på oppdrag fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2015), kommer det frem at barnevernsbarn møter lavere forventinger til sine skolepresentasjoner enn andre barn. Rapporten legger frem at det er svært tankevekkende, med tanke på at det har kommet frem i andre undersøkelser at holdninger og den daglige omsorgen til barnet er mest avgjørende på barnet sine muligheter til å fullføre utdanningsløpet i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 47).

Videre finnes det også forskning som viser til at skolen og ansatte i barnevernet har ulike oppfatninger av hva et godt samarbeidet innebære. Ansatte i barnevernet ser på samarbeidet som noe bedre enn hva ansatte i skolen gjør. I kartleggingsrapporten til Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2015), konkluderes det med at skolen mener barnevernet har urealistiske holdninger til undervisningsopplegget. Rapporten hevder at et styrket samarbeid mellom de to instansene vil kunne styrke informasjonsflyten, og dermed øke kunnskapen og forståelsen for hverandres fagfelt (Kavli et al., 2015, s. 9-10). Dette er noe som vil ha betydning for barnet sin skolegang. I denne sammenheng viser annen forskning til at et godt samarbeid mellom skole og hjem fungerer som en beskyttelsesfaktor for barn som lever med risikofaktorer knyttet til familien, og at et godt samarbeid kan øke barnets sin sosiale kapital (Drugli & Nordahl, 2016, s. 8). Et godt samarbeid blir dermed en viktig faktor som kan bidra til at barn som bor i barnevernsinstitusjoner får et godt opplæringstilbud i skolen.

2.3.1 Masteroppgaver

Fra forskningsfeltet trekker dette prosjektet frem to masteroppgaver som har undersøkt hvordan skolen og samarbeidet med skolen har en påvirkning for elevene sin opplever sin skolehverdag. Lomeland (2018) trekker frem samarbeid som et viktig begrep, og hvordan samarbeid mellom eleven, foreldre og skolen kan ivareta det faglige og sosiale felleskapet til elever med høyt fravær. I sin studie «Det hjelper å ha noen i ryggen», intervjuet hun elever med høyt fravær, foreldrene til barna og lærere. Funnene viser at det er en kompleks og utfordrende situasjon for alle aktørene. Betingelsene for å kunne ivareta eleven sin faglige og sosiale deltakelse, stammer fra opplevelsen til hver enkelt aktør. I denne prosessen blir samarbeid og gode relasjoner fremhevet som viktige betingelser for deltakelse (Lomeland, 2018). Masteroppgaven til Lomeland har i denne studien blitt brukt som inspirasjonskilde til utforming av strukturen i oppgaven og designet på innholdet.

I den andre masteroppgaven «Skole og barnevern- barns deltakelse i eget liv», trekker Bakkeby (2019) frem betydningen av et godt skolemiljø, og hvordan trivsel og læring kan motvirke frafall fra videre skolegang. Studien fokuserer på tilrettelegging av skoletilbud for barnevernsbarn og barn som bor i institusjon, der samarbeid omtales som nøkkelen til sosialt arbeid. Data blir innhentet gjennom intervju av tre ulike grupper; ungdommer som bor på barneverninstitusjoner, sosiallærere på videregående skole og kontakter på institusjoner. Funnene viser til at bevisstheten rundt tilrettelegging av skoletilbud til barnevernsbarn er en viktig faktor som spiller inn på hvordan ressursene i skolen blir brukt, noe som igjen vil ha en betydning for utvikling av barnets sin sosiale kompetanse og skolemiljøet rundt hver enkelt elev (Bakkeby, 2019).

2.4 Samarbeid mellom hjemmet og skolen

Samarbeid mellom foreldre og skolen har en positiv påvirkning på eleven. Opplæringslova (1998) slår fast at det skal utvikles en felles forståelse mellom skole og hjem, der samarbeidet skal gjelde barns utvikling og vekst. I opplæringslova sin formålsparagraf (§ 1-1) heter det at; «Opplæringa i skole og lærerbedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og fremtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring». Studier viser at engasjerte foreldre og foreldrene som involvere seg i de første skoleårene, har en positiv effekt på eleven sin sosiale og faglige utvikling i skoleårene fremover. Andre studier indikere at et godt samarbeid mellom skole og hjem fungerer som en beskyttelsesfaktor for elever som lever i familier med ulike risikofaktorer. Et godt samarbeid kan føre til at barnet utvikler økt sosial kapital og kan bli mer rustet i sin faglige utvikling i skolen (Drugli & Nordahl, 2016, s. 7-8). Lærere får også god nytte av et positivt skole-hjem samarbeid. Gjennom samarbeid med foreldrene kan læreren få innsikt i behovene til eleven, og på den måten kunne tilpasse og støtte eleven i sin skolehverdag (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6). Samarbeid vil bli tatt opp i intervjuguiden til alle utvalgene, der spørsmålene vil søke etter å finne svar på hvordan samarbeidet fungerer og hvem som har ansvaret for å ivareta eleven.

For å kunne oppleve mestring i skolen, trenger barnet mye oppmuntring, oppfølging og involvering i sin hverdag. I denne sammenheng er foreldrene den viktigste bidragsyteren for positiv utvikling. Det viser seg at barn som blir møtt med høye og realistiske forventinger,

prestere bedre enn barn som blir møtt med lave forventinger. De barna som mestrer skolen, er også oftest de barna som lykkes videre i livet. Skolemestring vil i denne sammenheng være en beskyttende faktor som styrker barnets evne til å håndtere ulike situasjoner, fremme motstandsdyktighet og beskytte mot psykiske vansker. De barna som ikke mestrer skolen mister muligheten til å utvikle disse beskyttende faktorene, og står i større risiko for å oppleve utenforskap i det voksne liv (Talgø, 2020). Samarbeid med foreldre, som i denne studien er barnevernsinstitusjonen barnet bor på, vil ha stor betydning for barnet sin skolehverdag og vil fungere som en positiv faktor på barnet sin utvikling.

2.5 Oppsummering av teorikapitlet

Litteraturen i teorikapitlet er det teoretiske rammeverket til prosjektet, og er valgt ut for å prøve å belyse tematikken i problemstillingen; «hvordan beskriver ansatte i skole, bolig og PPT situasjonen til barn som bor i barnevernsbolig, med tanke på deltakelse i skolen?». Utgangspunktet i kapitlet er den inkluderende skolen og hvordan inkluderingsbegrepet har betydning for barnet sin skolehverdag. Inkludering blir delt inn i fire dimensjoner som konkretiserer hver sin utfordring; felleskap, deltagelse, medvirkning og utbytte. Ut fra lovverk og styringsdokumenter skal barn i barnevernsinstitusjoner bli ivaretatt ut fra barnets beste. Denne gruppen barn har også med seg en sårbarhet i møte med skolen, og som kan påvirke livet deres videre. Samarbeid mellom skole og barnevernsinstitusjonen blir lagt frem som en beskyttende faktor som kan bidra til at barnet oppleve mestring i skolen.

3.0 METODISK TILNÆRMING

3.1 planlegging og gjennomføring av studien.

Dette masterprosjektet har sett på hvordan personer som jobber med barn i barnevernsinstitusjoner opplever barnet sin deltakelse i skolen, og hvordan de opplever barnet sin situasjon. Utgangspunktet til prosjektet startet med en opplevelse fra egne erfaringer etter å selv ha budd på institusjon, samt egne erfaringer fra å jobbe på institusjon nå. Sårbarhet og deltakelse er to sentrale tema som kom frem etter veiledningstimer sammen med veileder, og er to tema som ble styrende for prosjektet.

3.1.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Forskningsspørsmålet til denne studien er «hvordan beskriver ansatte i skole, bolig og PPT situasjonen til barn som bor i barnevernsbolig, med tanke på deltakelse i skolen?»

Forskningsspørsmålet var styrende for valg en kvalitativ metode for å hente inn data, og det vitenskapelige perspektivet som studien bygger på. Analysen ble knyttet til hermeneutikk og fortolkning. I dette kapitlet blir det vitenskapsteoretiske perspektivet gjort rede for, samt rekruttering av utvalg, metodiske valg og andre forhold i studien som har påvirket dette masterprosjektet.

Ettersom denne masteroppgaven tar utgangspunkt i betydningen av menneskelig samspill, bygger oppgaven på en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Retningen vokste frem i løpet av 1900-tallet, og ble fort et dominerende vitenskapsteoretisk ståsted innenfor enkelte fagmiljøer. Den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen tar utgangspunkt i at virkeligheten er en sosial konstruksjon, som blir konstruert gjennom språket og måten mennesker kommunisere med hverandre på (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 205). Gjennom kommunikasjon med deltakeren skal denne studien belyse hvordan deltakerne oppfatter sin virkelighet, og hvordan deres erfaringer har skapt oppfatninger av deres rolle som elev i samarbeid mellom institusjon og skole. Studien bygger også på et fenomenologisk perspektiv, som er forgjengeren til det sosialkonstruktivistiske perspektivet. I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som søker å forstå sosiale fenomener, hvor deltakeren illustrere sin opplevelse av fenomenet ut fra sin virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45). Det fenomenologiske vitenskapssynet tar dermed utgangspunkt i den subjektive opplevelsen til enkeltpersoner, for å søke etter en forståelse i personen sine erfaringer. Det ønskes her å komme i kontakt med den opplevde verden, der den ytre verden kommer mer i bakgrunn. Ut fra et fenomenologisk perspektiv

bygger dataene i studien på en antakelse om at deltakere sin oppfattelse av virkeligheten er realiteten til forskningsspørsmålet (Thagaard, 2018, s. 36).

Essensen i kvalitative forskningsmetode er å søke etter en forståelse av sosiale fenomener, samt fremheve prosesser og meninger i fenomener som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens (Thagaard, 2018, s. 15). Valg av metode blir styrt av forskningsspørsmålet i studien. I denne prosessen kan forskerens refleksjoner over egne erfaringer skape et utgangspunkt til selve studien, og sammen med deltakerne, danne en mening til fenomenene som studeres (Thagaard, 2018, s. 36). I denne studien ble det gitt mulighet for at flere stemmer på ulike fagfelt kan få komme med sine perspektiv på samme situasjon. Ettersom studien ikke skal intervju barn direkte, velger studien å hente inn data fra ansatte på institusjonen, kontakt lærere på skolen og PPT. Dette har ført til at resultatene i analysen tar utgangspunkt i et større og mer sammensatt perspektiv på samme problemstilling.

3.1.2 Hermeneutikk

Innenfor kvalitativ forskning er tolking eller fortolking av tekst vesentlig for å finne frem til en god forståelse av tekstene. Tekstfortolkingen blir her en veksling mellom del og helhet, der helheten er bygget opp på en sammensetting av mindre enkeltdeler (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188). Hermeneutikk er en viktig fortolkningsteori i kvalitativ forskning. En sentral del av den hermeneutiske tankegangen er at i møte med et fenomen, har alle med seg en førforståelse som setter lys på hvordan fenomenet blir forstått (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 170). Denne oppgaven vil ha en forankring i hermeneutisk vitenskapssyn ettersom datamaterialet søker etter å forstå meningsfulle fenomener gjennom mulige ytringer fra intervju med deltakere i oppgaven. Ytringene i form av intervjuetekster blir forstått gjennom en dynamisk prosess, som prinsipielt refereres som den hermeneutiske sirkel. For hver gang fenomenet tar en omdreining i spiralen, foregår det en ny veksling mellom del og helhet, noe som medfører at man stadig forstår bedre det man studerer (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188). Målet med det hermeneutiske perspektivet i denne oppgaven er å oppnå en gyldig forståelse av meningen som kommer frem gjennom intervjuetekstene. For å få tak i meningen, må forskeren gå inn i en dialog mellom forskeren sitt fortolkningsgrunnlag og meningen som teksten formidler, ved å gi tekstene en spesiell mening (Thagaard, 2018, s. 37).

3.1.3 Førforståelse

Som forsker har en med seg en forforståelse som all forståelse bygger på. Forskeren sin fortolkning vil være knyttet til hvordan forskeren argumentere for at sin egen tolkning er den rette (Thagaard, 2018, s. 37). Det vil si at forskeren alltid går inn i en tekst med visse forutsetninger. Målet med fortolkningen er å bli bevist på egen forforståelse, for å kunne gi en best mulig objektiv og uavhengig fortolkninga av teksten en står ovenfor. I denne sammenheng kan en skille mellom forutsetninger som er nødvendige for å kunne få en forståelse for prosessen der del og helhet må passe sammen, og fordommer som kan endre forståelsen det vi søker etter å forstå. Som forsker vil det være umulig å legge vekk sin egen forforståelsen i møte med teksten. Forforståelsen til forskeren vil være et grunnlag som fortolkningsprosessen bygger på. Ved å bli bevist på denne prosessen kan forskeren gradvis forstå referansesystemet som teksten bygger på, og samtidig utvikle og berike sine egne referanser. Forskeren sin forforståelse blir her en bro mellom seg selv og teksten (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190).

I denne studien var forforståelsen preget av egen erfaring som miljøterapeut på barnevernsinstitusjon, samt erfaringer fra selv å ha bodd på institusjon tidligere i livet. Mine egne erfaringer fra mitt opphold på institusjonen, der jeg erfarte en sårbarhet i forhold til det å bo institusjon og det å møte andre som ikke gjør det, er nok grunnen til at jeg som forsker har valgt at problemstillingen i oppgaven skal søke etter barnets opplevelse ved å være deltaker i skolen. Det å studere fenomener i egen kultur, kan skape utfordringer for hvordan forskningsspørsmålene skal bli utformet. Det kan være en fare for at forhåndsoppfatningene forskeren har av miljøet, kan bidra til at spørsmålene formuleres ut fra hvor godt en kjenner til miljøet og at det kan være utfordrende å stille relevante spørsmål (Thagaard, 2018, s. 80). Derfor ble det viktig å tenke godt gjennom dette når intervjuguden ble utarbeidet, og i møte med eget fagfelt. Denne bevisstheten hjalp meg til å holde fokus i intervjusituasjonen og i møte med intervjupersonene. Min erfaring fra institusjon kunne også brukes konstruktivt i analyse og tolknings prosessen, da det kom frem situasjoner som var gjenkjennelige og dermed lettere å forstå.

Erfaringsmessig så har jeg opplevd at nesten alle barna som kommer til institusjonen, har en form for tilknytningsvansker som er relatert til omsorgssvikt tidligere i barndommen. I disse situasjonene har barnet mistet den trygge relasjonen til sin primæromsorgsperson. Som et resultat av dette tapet, søker barnet andre måter for å sikre seg nærhet fra andre

omsorgspersoner. Denne formen handling viser seg ofte i atferden til barnet, og kan lett forveksles med atferdsforstyrrelse. Tilknytning må sees på som relasjonelle prosesser. Barnet kan ha ulike tilknytningsmønstre til ulike omsorgspersoner (Jacobsen, 2016, s. 126).

Personale på institusjonen til barnet og lærere i skolen, kan bli en betydningsfull tilknytningsperson for de barna som har opplevd omsorgssvikt. Mye bytte av personal er en annen erfaring fra barnevernsinstitusjonen. Ettersom det er mange å forholde seg til, kan det noen ganger skape en usikkerhet hos barnet, samt skape utfordringer i forhold å opprettholde kommunikasjon med skolen.

3.2 Oppgavens design: en intervjustudie

I kvalitativ forskning er intervju en velegnet metode for å innhente informasjon om deltakerens forståelse om seg selv og omgivelsene rundt. Intervjupersonen sine fortellinger kommer frem gjennom sosiale handlinger, der deltakeren i interaksjon med forskeren, setter ord på sine opplevelser innenfor den kulturelle og sosiale rammen de forholder seg til (Thagaard, 2018, s. 53). Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å få frem betydningen av intervjupersonen sine erfaringer, samt søke etter å forstå verden sett fra intervjupersonen sin side. Ved å dele sine fortellinger, blir deltakeren i denne forskningsmetoden sett på et subjekt som er delaktig i søken etter å skape en forståelse og mening om et bestemt emne. Som forsker er det viktig å være bevist på at det kan oppstå underliggende diskurser, ideologier, maktrelasjoner eller oppfatninger i møte med intervjupersonen, noe som kan påvirke subjektets egne fortellinger (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 20). Kunnskapen som kommer frem i et intervju, blir skapt gjennom interaksjon i møte mellom to eller flere mennesker. Et godt forskningsintervju innebærer at intervjupersonen opplever deltakelsen som noe positiv, og av den grunn vil ha lyst til å fortelle og videreutvikle kunnskapen som kommer frem under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 49-50).

I starten av prosjektet var det viktig å systematisk planlegge studiens design, med tanke på å øke kvaliteten på kunnskapen som produseres i intervjusamspillet, samt i etterbehandlingen av intervjuene. Et godt utviklet design vil kunne ruste oppgaven i møte med potensielle emosjonelle utfordringer som kan oppstå langs veien (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 134). Et kjennetegn i kvalitativ forskning er muligheten til å gjøre endringer i løpet av undersøkelsesprosessen, og gir dermed større fleksibilitet i møte med emne som forskningen studere (Thagaard, 2018, s. 16). Denne muligheten til å endre designet ble brukt i møte med lærere på

spesialskolene. Intervjuguiden var egentlig designet til å intervju kontaktlærere på ordinær skole med elever i store felles klasserom. Ettersom kontaktlærerne på spesialskolene arbeider med små klasser og ofte en til en, ble spørsmålene i intervjuguiden utformet endret for å få tak i informasjon som kunne svare på forskningsspørsmålet.

2.2.1 Intervjuguiden

Innenfor kvalitativ forskning er et semistrukturert livsverdenintervju godt egnet til å innhente beskrivelser om temaer fra intervjupersonens egne perspektiver. I et semistrukturert intervju konstrueres intervjuguiden etter tema, der intervjuet utføres ut fra spørsmål som åpner opp for samtale (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46). I dette prosjektet ble spørsmålene designet ut fra sentrale tema som kom frem i teorikapittelet, med hensyn til produksjon av kunnskap og interpersonlig relasjonsbygging i intervjuet. Videre vil den tematiske oppbygningen være til hjelp senere når intervjuet skal struktureres og analyseres. Målet med intervjuene var å innhente deltakernes egne opplevelser, og med et semistrukturert intervju ble det lettere å komme med oppfølgingsspørsmål som kan få frem spontane og uventede svar fra den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 162-163). I planleggingen av intervjuguiden ble det bestemt at intervjuguiden skal bli konstruert ulikt til de forskjellige utvalgene. Dette ut fra utvalget sin rolle i møte med barnet. Temaene sårbarhet, deltakelse, samarbeid og ulike roller ble designet i intervjuguiden til ansatte på barnevernsinstitusjonen og kontaktlærere i skolen, mens fokuset i intervjuguiden til PPT var mer på hvordan systemet rundt barnet ivaretar barnet sine rettigheter.

3.2.2 Utvalg og rekruttering

I kvalitative studier er det mest vanlig å bruke intervju og observasjoner som forskningsmetode, der det er personer som representerer utvalget. Utvalget kjennetegnes oftest ved å være lite, noe som gjør det særlig viktig å velge personer som er hensiktsmessig for problemstillingen. Det vil si at personen blir systematisk valgt ut fra egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen i studien, også kalt strategisk utvelging. Utvelgingsprosessen kan ha en organisk praksis, som innebærer at forskeren kan supplere utvelgingen av personer underveis i prosjektet for å styrke forståelsen for fenomenet som studeres, på bakgrunn av informasjon på et tidligere stadium (Thagaard, 2018, s. 54). For å oppnå bredde i dette prosjektet ble utvalget valgt på bakgrunn av en kvoteutvelging, basert på ulike sider ved studien. Utvalget representerte hver sin kategori som skal være

hensiktsmessig for problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 55). Forskningen tar utgangspunkt å i få frem perspektiver fra ulike instanser som kan belyse situasjonen rundt eleven som barnevernsbarn i institusjon. Av den grunn ble utvalget delt opp i tre kategorier; ansatte på institusjon som jobber med barnet før og etter skole, kontaktlærere som har kontakt med eleven på skolen, og ansatte på PPT som jobber med samarbeid mellom skole og institusjon. Utgangspunktet til studien var egentlig å søke etter hvordan barn i barnevernsinstitusjoner opplever seg som deltaker på skolen, og hvordan eleven selv oppleve å bli ivaretatt i samarbeidet mellom skole og institusjon. Dette er et tema som er lite forsket på og som det er lite kunnskap om, noe som har ført til at viktige sider ved barnet sin opplevelse ikke har fått kommet frem. Grunnen til at det har ført til så store utfordringer, i forhold til at barna kan delta i forskning, er barnet sin komplekse og sårbare livssituasjon (Omre & Schjelderup, 2009, s. 70). En annen grunn er taushetsplikten i barnevernet som er veldig streng. Utvalget ble av den grunn valgt ut fra omgivelsene rundt barnet, samt etater som har ansvaret for å ivareta barnet sine rettigheter. Ved å intervju personer som barnet er i kontakt med, søker oppgaven etter å få tak i barnet sine opplevelser, uten å bruke barnet som primærkilde.

Rekruttering av deltakere skal skje ut fra de forskningsetiske retningslinjene som studien tar utgangspunkt i. På grunnlag av den strenge taushetsplikten ble det flere søknadsrunder med NSD, for å få prosjektet godkjent. Sammen med veileder, ble det utarbeidet en hensiktsmessig strategi for utvelgning av deltakere til prosjektet, der taushetsplikten stod sentralt. Personene i de ulike utvalgene ble kontaktet av forsker via e-post eller mobiltelefon. De som svarte ja til å delta, fikk tilsendt et samtykkeskjema og en intervjugud i forkant av intervjuet. Et informert samtykkeskjema skal her sikre deltakeren sine rettigheter som følger av å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 22).

En av utfordringene i rekrutteringsprosessen var å finne kontaktlærere med erfaringer fra elever som bor i barnevernsinstitusjon. Ettersom jeg som forsker jobber på en institusjon, ble det naturlig å kontakte avdelingslærer for å velge ut deltakere til denne gruppen. Men med tanke på taushetsplikten, ble det mer etisk ansvarlig at jeg som forsker etablerte en formell kontakt med skolen og rekrutterte kontaktlærerne selv. Gjennom den formelle kontakten kan personer som er villig til å delta i studien, ta kontakt selv med kontaktpersonen (Thagaard, 2018, s. 56). Det viste seg at det ikke var så lett å finne skoler som kunne bistå med denne kompetansen. Det var til slutt en kontaktlærere ved en ordinær grunnskole som kunne delta i prosjektet. Som forsker tok jeg meg derfor friheten til å endre praksisen i designet til studien,

og valgte å rekruttere kontaktlærere fra en spesialskole. Ved den skolen var det to lærere som kunne delta.

3.2.3 Transkribering og kategorisering

Fra en lydopptaker ble muntlige ord i intervjuet skrevet ned til skriftlige ord. Transkriberingen startet etter første intervju, og alle intervjuene var avholdt og ferdig transkribert etter tre uker. Intervjusamtalene ble strukturert i tekstform for å skape en letter oversikt over materialet som kom frem, og som en begynnelse på det videre analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 206). Uttalelsene i de muntlige intervjusamtalene ble transkribert ordrett med pauser, følelsesuttrykk og intonasjonsmessige understrekninger. Dette for å utfylle fortellingene som kom fra informantene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 208). For å beskytte konfidensialiteten til intervjupersonene, ble lydopptakene slettet etter hvert sone de ble transkribert, og transkripsjonene ble lagret trygt. Muntlige sitater og tekst ble skrevet om i analysepresentasjonen, med tanke på publisering og anonymitet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 213). Etter hvert som intervjuene ble transkribert, dukket det opp nye tanker rundt tema som var viktige for det kommende analysearbeidet. Transkriberingen ble dermed starten på analyseprosessen.

3.3 Analyse

Et analysearbeid innebære å fortolke hva en tekst betyr. Teksten kan både være skriftlig og muntlig. Meningen som kommer frem, skapes gjennom de virkemidlene som teksten benytter seg av (Thagaard, 2018, s. 117). I denne studien er det blitt brukt en innholdsanalyse som benytter seg av den hermeneutiske tilnærmingen ved å bryte opp innholdet i mindre deler, for så å danne en mening. Utgangspunktet er at virkeligheten som kommer frem er en sosial konstruksjon, som gir kunnskapsutviklingen en sosialkonstruktivistisk tilnærming. I denne prosessen er det sentralt at fortolkningene utvikles i samspill mellom forforståelsen til fortolkeren og møte med teksten som blir analysert (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 204-205).

I starten av analyseprosessen ble det utviklet datastyrte analysekategorier ut fra intervjuguiden; samarbeid, tilhørighet, inkludering – deltakelse og sårbarhet- annerledeshet. Etter hvert som analyseprosessen fortsatte kom det naturlig frem to tema til ut fra refleksjoner som informantene brakte med seg inn i intervjuene. Her var bosituasjonen til barnet var et viktig tema som ble tatt opp og relasjonen barnet har til ansatte på institusjonen eller til

skolen. Selve analyseprosessen ble del i to. Den første delen analyserte materialet innenfor hvert utvalg. Materiale fra alle intervjuene ble satt inn i en tabell. Temaene fra intervjuguiden og temaene som kom frem i intervjuene, ble plassert horisontalt i en tabell. De tre utvalgene ble plassert vertikalt i samme tabell, sammen med spørsmålene fra intervjuguiden. Videre ble materialet fra intervju med ansatte på barnevernsinstitusjonen analysert sammen ut fra hvert sitt tema, uavhengig fra de andre utvalgene. Og det samme med materialet fra intervjuene med lærerne. Deretter ble materialet fra PPT analysert for seg selv. Denne delen av analysen ble skrevet frem og presenter i kapittel 4. Den andre delen analysere materiale fra intervjuene på tvers av utvalgene, der funnene fremkom vertikalt i tabellen. Etter å ha lest alle intervjuene på tvers, ble materialet analysert opp mot funnene i første del av analysen.

3.4 Forskingsetikk

I et kvalitativt forskingsintervju finnes det mange forskningsetiske betraktninger som det må ta hensyn til, ettersom det er mennesker som er involvert i forskningen. Den sosiale relasjonen som oppstår mellom forskeren og den intervjuede, er med å danne grunnlaget for kunnskapen som kommer frem i forskningen, noe som krever en fin balanse og respekt for intervjupersonens integritet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 208). Av den grunn er det viktig å ha mennesket og menneskerettighetene i fokus, samtidig som oppgaven søker etter ny innsikt. For å sikre at denne studien ivaretok de forskningsetiske retningslinjene som forskningen krever, ble studien sendt inn for godkjenning til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD).

Alle som deltar i et i et kvalitativt forskingsintervju har rettigheter som skal verne dem deres privatliv, frihet og integritet. Deltakeren har også råderett over opplesingene om seg selv. Et informert samtykkeskjema i forkant av intervjuet, skal beskytte deltakeren, samt gi informasjon om hvem som har tilgang til informasjonen, hvor lenge informasjonen blir lagret og hvordan resultatene blir brukt etter forskningen. Prinsippet i et informert samtykkeskjema er at deltakeren skal kunne ha råderett over sitt eget liv, uten å bli presset fra ytre påvirkninger (Thagaard, 2018, s. 22-23). Samtykkeskjemaet ble i denne studien sent på e-post i forkant av intervjuet, og underskrevet på intervjudagen.

I denne studien har det vært mye fokus på at barnevernsbarna sin identitet skal forbli skjult. Ettersom dette er en liten og sårbar gruppe, er det ekstra viktig å styrke studien sin konfidensialitet. Det er forskeren sitt ansvar å sørge for at resultatene oppfyller kravene til

pålitelighet og etterprøvnbarhet, samt ivareta deltakeren sin identitet (Thagaard, 2018, s. 25). Forskerens rolle blir her å bruke sin moralske integritet til å hente inn kunnskap fra intervjupersonen på en måte som tilfredsstiller de etiske retningslinjene.

I en kvalitativ forskning vil forskeren sin uavhengighet være en faktor som kan påvirke resultatene i studien. Forskeren sin tilknytning til deltakerne eller fenomenene i oppgaven kan føre til at forskeren kan legge mer vekt på visse resultater, og ignorere andre. Dette kan medføre at fenomenene ikke blir fullstendig og nøytralt undersøkt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 108). Som forsker i denne studien har jeg hatt stort fokus på at min erfaring fra institusjon, både fra når jeg bodde der og erfaring som ansatt, kan være med å påvirke resultatene i studien. Hvordan jeg opprettholder min profesjonelle avstand til intervjupersonene vil ha en betydning for hvordan fenomenene blir undersøkt.

3.4.1 Troverdighet og gyldighet

I kvalitativ forskning er det viktig at alle prosessene som er med å besvare forskningsspørsmålet tydeliggjøres og presiseres nøye. Troverdigheten og gyldigheten på funnene som kommer frem tar utgangspunkt i hvor forskeren befinner seg i miljøet og hvilket grunnlag kunnskapen hviler på, noe som vil ha betydning for oppgavens validitet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 272; Thagaard, 2018, s. 181). I dette masterprosjektet er valg av teori, metode og analyseprosessen blitt skrevet åpent og troverdig. Dette for å styrke forskningens gjennomsiktighet, og skille mellom hva som er teoretiske vurderinger og hva som er forskeren sine vurderinger. Det teoretiske ståstedet i oppgaven er grunnlaget for hvordan materialet blir tolket, og analyseprosessen viser hvordan tolkningene kommer frem. Ved å stille spørsmål til om tolkningene i prosjektet er gyldig i forhold til den virkeligheten som er studert, kan en presisere validiteten i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 189). Ettersom at forskeren har en førforståelse og tilknytning til feltet som studeres, har det hvert ekstra viktig å ha fokus på oppgavens sin reliabilitet. Reliabilitet innebærer hvor mye forskingen kan reproduseres, uavhengig av forskeren sin deltakelse (Thagaard, 2018, s. 187-188). I denne oppgaven er spørsmålene stilt på en åpen måte som ivaretar informantens sine egne erfaringer. Forskningsspørsmålet søkte etter å få tak i hvordan ansatte på institusjonen, kontaktlærere i skolen og PPT opplever barnet sin deltakelse i skolen. Målet med oppgaven var å få belyse disse erfaringene og knytte de opp mot forskningsspørsmålet.

Overførbarhet er knyttet til tolkingen av fenomenene i prosjektet, og det er grunnlag for at resultatene kan være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2018, s. 193). I dette prosjektet vil ikke funnene kunne overføres og være gjeldene for alle barn som bor i en barnevernsinstitusjon, men funnene kan allikevel sette lys på ulike utfordringer som er knyttet til barn som er i en liknende situasjon. Og ikke minst til de som jobber rundt barnet som kan bruke resultatene til å få en innsikt i hvordan situasjonen til barnet *kan* være, og hvordan de då *kan* møte barnet sine utfordringer.

4.0 Analysepresentasjon- ansatte i barnevernet, lærere og PPT sin opplevelse av deltakelsen til barn i barneinstitusjoner i skolen.

I denne delen av studien blir materialet fra analysen presentert for å belyse hvordan de voksne rundt barnet som bor i en barnevernsinstitusjon vurderer barnet sin situasjon. Materialet blir vist gjennom en analysemetode som ser på intervju materialet innenfor hvert utvalg. Materialet blir delt inn i temaene som kom frem fra intervjuguiden og analyseprosessen. Redegjørelsen for resultatene i analysen deles inn i tre; ansatte på barnevernsinstitusjon, lærere i skolen og PPT.

4.1 Ansatte i barneverninstitusjonens perspektiv- «det er jo møter mellom mennesker dette».

Denne delen av analyser ser på hvordan to ansatte som jobber på en barneverns institusjon opplever situasjonen til barna som bor der, med tanke på deltakelse i skolen. Begge informantene har hatt elever som har gått på ordinærskole og på spesialskole.

4.1.1 Relasjon

Barn i barnevernsinstitusjon bor borte fra sine biologiske foreldre, og sammen med andre barn i en bolig. I boligen er det ansatte i barneverntjenesten som har det daglige ansvaret og omsorgen for barnet. Det opprettes ofte et team for hvert enkelt barn, som fungerer som en kontaktperson og har hovedansvaret for å følge opp barnet. Etter at fylkeskommunen har meldt flytting til barnevernet, og barnet har kommet inn på boligen, starter relasjonsbyggingen mellom barnet og teamet rundt barnet. Dette første møte er viktig, og vil ha betydning for tryggheten til barnet videre.

Me er jo som regel to i teamet da, at i hvert fall en fra teamet er der ved innflytting. For vi har jo erfart at ofte de første møtene er jo kanskje de som på en måte (...) altså det skjer noe der allerede i det møte (...). Ja, det tenke jeg er litt viktig. Og det er veldig kjekt å få være der når de kommer. Og få være den trygge voksne og få følge de opp i det. (Ansatt i bolig, 1).

Hovedkontaktene er de personene barnet må forholde seg til når det gjelder sin egen situasjon. Hovedkontakten består som regel av et team på to til tre personer. I starten blir personene i teamet de viktigste voksne for barnet. Etter hvert søker barnet også andre voksne som jobber på institusjonen. Teamet må her tone seg litt inn på barnet for å bli best mulig kjent med det barnet de har ansvar for.

Du følger opp litt ekstra det barnet. Men så er det jo sånn at (...) det er jo møter mellom mennesker dette. Og noen barn får du kanskje mer naturlig kjemi med og mer naturlig kontakt med. Og du merke kanskje at noen barn søker (...) mer til enkelte av de voksne. (Ansatt i bolig, 1).

Starten viser seg å være viktig for barnet, og at de som jobber på barnevernsinstitusjonen er bevist på hvordan de skal møte barnet når det kommer. Utforsking og et tett samarbeid mellom teamet og barnet blir viktig for å finne ut hva barnet liker og ikke liker.

4.1.2 Sårbarhet- annerledeshet

Denne studien søker etter å forstå hvordan barn i barnevernsinstitusjoner opplever deltakelse på skolen. Ettersom studien ikke kan intervjuer barn på grunn av taushetsplikten og barnet sin sårbare situasjon, er det ansatte på barnevernsinstitusjonen som har svart på spørsmål rundt hvordan de opplever barnet sin deltakelse i skolen. Det kommer frem i analysen at mengden informasjon barna deler fra sin skolehverdag er veldig individuelt, og at ofte så deler barna lite.

Det er veldig individuelt. Men det som jeg ofte kan se er at de deler kanskje ikke når de kommer, tilbake hvis det har vært noe vanskelig den dagen, men at det kommer opp når de er sårbare i en annen situasjon på en måte (...) og det ser vi jo når det gjelder flere ting (...) og det har det hvert mye av. (Ansatt i bolig, 1).

For flere av barnevernsbarna er situasjonen preget av tidligere erfaringer som både preger skolehverdagen og hverdagen i barnevernsinstitusjonen. For noen kan erfaringene føre til at de kjenner på en annerledeshet som kan resultere i misforståelser.

For det var noen episoder der hun følte seg mobbet. En episode der hun synes at noen hadde liksom dyttet en sekk på henne. Og så er observasjonene rundt at det var et uhell, men hun selv opplevde det som mobbing. Sikkert på grunn av tidligere vonde erfaringer med mobbing. (Ansatt i bolig, 1).

Denne annerledesheten er noe utvalget er enige om kan gjøre det vanskelig for barnet å gå i en ordinær skole. Der kan forskjellene med at barnet bor i en barnevernsinstitusjon, og ikke med foreldrene, blir større. Ofte så ønsker barn å være lik som andre barn, og denne forskjellen kan

dermed bli en sårbarhet for barnet. Samtidig som barnet ofte har med seg andre belastninger i forhold til familiesituasjonen, tidligere vonde opplevelser i hjemmet, mobbing og omsorgssvikt. Utvalget nevner at denne sårbarheten kan oppleves mindre i en spesialscole.

Men jeg veit jo på en måte at det har vært et barn her nå nettopp, som syntts det var veldig vanskelig med å være barnevernsbarn og gå på normal skole (...) men jeg opplever ikke det inne på spesialscolen, for der er det veldig mange som bor på institusjon. (Ansatt i bolig, 2)

For noen barn kan sårbarheten de opplever rundt bosituasjonen oppleves mindre når de går på en skole med andre som har like erfaringer. Her får barna møte andre barn som er i samme eller liknende situasjoner. Annerledesheten blir mindre synlig i en spesialscole enn i en ordinær skole.

4.1.3 Samarbeid

Samarbeid mellom barnevernsinstitusjonen og skolen er et sentralt tema i denne studien. På en barnevernsinstitusjoner er det en skoleansvarlig som har hovedansvaret for å følge opp at barnet får den skolegangen det har rett på. Denne personen skal også følge med på at alt blir gjort og fulgt opp. Den daglige og naturlige kontakten med skolen er mellom teamet til barnet og skolen. Rundt barnet er det opprettet en samarbeidsgruppe som møter opp på ansvarsmøter for å tilrettelegge og ivareta barnet. Her er skolen er en viktig del. Gruppen består av teamet, saksbehandler, skolen, skoleansvarlig og eventuelle andre instanser som PPT eller BUP. Det er hovedkontakten til barnet som har hovedansvar for å opprette kontakt med skolen. Sammen med skolen utvikles det en plan for hvordan samarbeidet skal fungere. Ut fra situasjonen til barnet blir det bestemt om det blir daglig eller ukentlig kontakt. Det blir en tettere kontakt, enn for barn som ikke bor på barnevernsinstitusjoner. Kontakten innebære ikke bare det faglige, men også hvordan barnet sin situasjon har vært den siste tiden.

Og vi prøve å ha tett kontakt med alle skolene. At vi har ukentlig kontakt. Ofte så er det at skolen gjerne gir oss en liten mail på fredagen om hvordan uken har hvert, og vi på en annen måte gir dem mail om hvordan helgen har hvert (...) om det er spesielle ting på søndagen då, sånn at de får den når de begynne på mandagen. Ellers så opplever jeg at (...) det er veldig lett å ta en telefon til skolen. (Ansatt i bolig,).

Utvalget opplever at det er lett å ta kontakt med skolen og at samarbeidet fungerer godt. På spørsmål om hva de forventer av skolen svare den ene at de forventer et samarbeid der de kan spille litt på hverandre, og gjøre hverandre gode. Samtidig som det ikke nytter at skolen har de samme forventningene til barna som bor i barnevernsinstitusjonene, som de har til elever som ikke er i samme situasjon. Utvalget argumenter med at de barna som kommer inn på institusjonen, ofte har mer utfordringer med seg. Det er derfor viktig at skolen legger til rette for et samarbeid som kan møte disse utfordringene.

Så hvis du gir dem skolelekser, og så skal vi sitte i fem timer for å få gjort leksene. Det gagnar ingen, egentlig. Og da forvente vi jo at skolen legger til rette med enten (...) lettere eller (...) kortere, mindre oppgaver for eksempel. (Ansatt i bolig, 2).

Samtidig som utvalget forventer at skolen holder seg oppdatert på hverandre og deltar på ansvarsgruppemøter, så kommer det frem at det er litt utydelig hvem som egentlig følger opp barnet i skolen. Ofte får ansatte på institusjonen tilbakemelding om det faglige og hvor mye oppfølging barnet skal ha, og ikke noe om hvordan barnet har det på skolen. En av utvalget mener at det egentlig hadde vært litt interessant å vite hvordan skolehverdagen egentlig er for barnet, og nevner at «det fungere nok ikke sånn som tror i vårt hode». Utvalget viser her at de ønsker seg mer kunnskap om hvordan skolen legger til rette og organisere utdanningstilbudet til deres barn som bor på barnevernsinstitusjonen.

4.1.4 Tilhørighet

Et barn som flytter inn på barnevernsinstitusjon, kommer inn til en kultur som allerede er satt der. Situasjonen er ny for barnet. Det vil være andre barn å forholde seg til, samtidig som det er mange ansatte som kommer og går i løpet av dagen. Utvalget forteller at barnet ofte søker de andre barna som bor der. Litt sånn forsiktig i starten, før de finner sin plass. Utvalget påpeker at denne søkingen er veldig individuelt og varierer ut fra barnet som kommer inn, og de barna som allerede er der. Ansatt nevner at personalet noen ganger spøker med at det er en form for hierarki blant barna inne på institusjonen. Og at det skjer en endring når et barn flytter ut, og et nytt barn kommer inn.

Og så var det jo et nytt barn som jeg var på team med som flyttet inn. Som i starten var veldig rolig. Holdt seg litt på rommet, var litt sånn kun sammen med de voksne (...) sleit nok litt med å liksom finne sin plass. Og så var det en som har vært litt sånn ledertype. Etter den som hadde

bodd her lengst flyttet då. Og då merket du faktisk at (...) mitt barn holdt jeg på å si (...) plutselig fikk en litt annen rolle. (Ansatt i bolig, 1).

Barnet søker og leter etter å finne sin plass, og finne en form for tilhørighet på barnevernsinstitusjonen. Det er mye nytt rundt barnet sin bosituasjon, men også i skolen. En av utvalget forteller at det veldig ofte er to nye ting på en gang; «de kommer her, og så er det ny skole. Så det, vi kan jo bare tenke oss selv, så stor omveltning» utvalg 1A. Det nevnes at for noen barn kan det være ekstra utfordrende å komme som ny elev i en klasse, og være den eneste som bor på barnevernsinstitusjon. I denne sammenheng blir klasseledelse og skolemiljøet to faktorer som blir nevnt, som et verktøy for å kunne møte barnet sin tilhørighet i skolen.

Ja, der tenker jeg på en måte at skolen også har et ansvar i forhold til (...) å lære ungene at; om du var brun eller om du var gul, eller om du bodde i fosterhjem eller barnevern (...) at det er like så greit som at du bodde hjemme mor, eller mor og far. (Ansatt i bolig, 2).

Videre nevnes det at det alltid vil være mobbere, men at et godt klassemiljø kan redusere dårlige miljø som kommer av mobbing på grunn av annderledeshet. Utvalget referere til forskning angående tema mobbing; «der det var lagt vekt på klassemiljø, allerede fra første klasse og oppover. Der var det veldig mye mindre mobbing, enn dem som ikke hadde lagt så mye vekt på det». Barnet sin tilhørighet blir her en faktor som skolen også har et ansvar for å ivareta. Samtidig som det nevnes at barna på barnevernsinstitusjonen deler veldig lite om hvordan de har det på skolen.

4.1.5 Inkludering-deltakelse

Innenfor et inkluderende klasserom er det viktig at alle får mulighet til å delta, ut fra sine egne forutsetninger. Og at alle har samme verdi, der mangfoldet i klassen vil være en berikelse for felleskapet. Klasseledelse har blitt nevnt som en viktig faktor som kan bidra til at det er plass til alle i klasserommet, og for å få elevene til å akseptere hverandre sånn som en er.

Medvirkning var et tema som kom frem i et av intervjuene. Erfaringene her er at de elevene som har gått på spesialskole får stor mulighet til å være med å bestemme sin dag ut fra egne interesser.

Vist du har veldig interesse for fisking for eksempel, så legge skolen da til rette en dag den turdagen (...) då blir det fisking. Så dem får medvirke. Men det blir på en måte litt sånn (...) ikke i møte form. Det blir sånn; «nå vil jeg, når vi har mat og helse, jeg har løst på kakemener», så blir det kakemener som blir laget uken etterpå. (Ansatt i bolig, 2).

Det nevnes også at personale ikke setter seg ned med eleven og spør «hva kunne du tenkt deg og hva vil vi». Men at det mer går på å møte eleven og komme frem til alternativer som kan gjøre læringen mer lystbetont og øke muligheten for at barnet ønsker å delta i. Utvalget nevner også at de elevene som har gått på spesialskolen har ofte vansker med å konsentrere seg over lengre tid. Ofte så er det bare et kvarter om gangen. Så i samarbeid med spesialskolen og eleven, legger skolen opp alternative aktiviteter for at barnet skal få oppleve mestring, samtidig som læring. Utvalget påpeker at det skulle hvert mer av denne undervisningsformen i vanlig skole, men at det krever mer ansatte.

4.1.6 Bosituasjonen- skolesituasjonen

Det å bo i en barnevernsinstitusjon medføre mange tanker og følelser. For noen barn vil dette være vanskelig å forholde seg til. Spesielt i skolen sammen med andre barn. På spørsmålet om «hvordan tenker du at barnet forholder seg til bosituasjonen når barnet er på skolen?», svare en i utvalget at; «de fleste barna vil nok helst holde det litt hemmelig at de bor på barnehjem». Og at bosituasjonen trulig vil være en belastning for barnet i skolen. Det å ikke bo hjemme, og ikke ha en mor eller far rundt seg, er en situasjon som skaper en sårbarhet hos barnet. I slike situasjoner prøver ansatte på barnevernsinstitusjonene å bygge opp igjen barnet. De prøver å legge til rette for at barnet skal føle at de har det mest mulig likt på institusjonen, som andre barn har det i sitt hjem.

Vi gjør jo alt vi kan for at (...) de skal føle at de har det mest mulig likt som andre, på en måte (...) Det er ikke mange forskjellige voksne her fra som møter opp, hvis det er for eksempel ting. Det er gjerne de faste fra teamet. At man på en måte prøve å (...) ja, prøve å gjøre det på den måten. (Ansatt i bolig, 1).

Få og faste trygge voksne som følger opp barnet, blir her lagt frem som et viktig moment for å kunne skjerme barnet sin sårbarhet i forhold til bosituasjonen. Utvalget nevner også at de oppfordre barna til å få besøk av klassevenner, dersom de ønsker det selv. Bursdager og

lignende har blitt organisert utenfor institusjonen, når barna har ønsket det. Dette for å prøve å skape en normalitet ved det å bo på en barnevernsinstitusjon og skjerme de sårbare barna.

4.1.7 Oppsummering

Analysen av intervjuene med ansatte som jobber på en barnevernsinstitusjon, viser at barna som bor der er i en sårbar situasjon som kan påvirke deltakelsen i skolen. Ofte så er det mye nytt på en gang. Barna møter nye mennesker på barnevernsinstitusjonen og nye mennesker i skolen. Det kommer frem at starten for barnet er veldig viktig og at de som jobber på barnevernsinstitusjonen er bevisst på dette. Analysen viser også at det er store variasjoner blant barna som kommer inn på boligen. Hvordan barnet har det på barnevernsinstitusjonen, varierer ofte ut fra andre barn som bor der. Utvalget nevner at det finnes en form for hierarki blant barna, der alle prøver å finne sin plass på institusjonen. Det kommer frem at for noen av barna så kan boforholdene være en sårbarhet i den ordinære skolen, og at denne sårbarheten er mindre synlig i en spesialskole der flere kommer fra institusjoner.

Analysen viser at ansatte på barnevernsinstitusjonen opplever at samarbeidet mellom skole og institusjonen fungerer godt, og at de forventer at skolen legger til rette for et samarbeid som kan møte barnet sine utfordringer. Det forventes også at skolen holde seg oppdatert på hverandre. Videre kommer det frem at det er lite kjennskap til normalskolen og hvordan barnet blir fulgt opp der. Utvalget legger til at det kunne vært interessant å sett hvordan de jobber på skolen, for å utvikle kunnskap og forståelse i møte med barnet.

4.2 Skolen og lærerens perspektiv – «Kanskje vi skulle vært på en institusjon og sett livet der»

Analysen tar utgangspunkt i materiale fra både lærere på ordinær skole og lærere fra spesialskole. Denne delen av analysen ser på hvordan lærere i skolen opplever deltakelsen til elever som bor på en barnevernsinstitusjon. Lærerne fra spesialskolen blir markert som 1 og 2, og lærere fra ordinærskole blir markert som 3.

4.2.1 Sårbarhet- annerledeshet

Analysen viser at det er mange fellesnevner som går igjen, for eksempel i forhold til barnet sin sårbarhet rundt det å bo på en barnevernsinstitusjon. Ordet «maske» er en metafor som blir brukt gjentatte ganger som et bilde på at barnet prøver å skjule noe som er sårt. Lærerne

på spesialskolen nevner at barnet ofte prøver å skjule seg bak en maske for å unngå at lærerne eller andre oppdage hull i kunnskapsgrunnlaget.

Elevene pleier ikke nødvendigvis å påvirke hverandre positivt på denne skolen. Då er det nok oftere at de heller (...) det er vanskelig å vise hva en kan og være sårbar, då er det mye lettere å ikke gjøre så mye og ikke være sårbar (...) og sette på seg en maske. (Lærer 1).

Lærerne trekker frem at elevene som kommer mangler store deler av basiskunnskapen, og at det kan være veldig sårt for mange å vise at de ikke mestre undervisningen.

Og veldig mange kommer jo og med store hull i undervisningen De har blitt sendt her og der. Og så kommer de til oss, kanskje som tiendeklassinger. Og så tror de at vi forvente at de skal kunne det som er på tiendeklassepensum. Og noen kan faktisk ikke lese skikkelig, de kan ikke månedene, de kan ikke (...) ja, store basiskunnskaper kan være helt vekke. Bare det føre jo og til at de må skjule seg bak en maske. (Lærer 2).

Mye av basiskunnskapen kan være helt vekke, noe som føre til at elevene føle de må skjule seg for de har ikke lyst å vise at de ikke kan. Fokuset er også litt annerledes hos de barna som bor på barnevernsinstitusjon. De har ofte mange «baller i luften», og spesielt hvis situasjonen er akutt. Noen av barna kan ha fungert godt på skolen før, men etter at de kom på institusjonen, ble det vanskeligere å opprettholde fokuset: «for ofte må de få kontroll på andre ting samtidig, som er viktige for de, og da er det ikke lett å holde den røde tråden» (Lærer 1). Skolen blir ikke det som er det viktigste i livet. Dette kan medføre at elevene velger en atferd for å skjule sin sårbarhet. I intervjuet med lærerne som jobber i ordinær skole blir også mangler i fag nevnt som en sårbarhet som eleven prøver å skjule for andre. Her blir det fortalt at elever som har mangler i fag, ikke bare de som bor på barnevernsinstitusjon, ofte kommer sammen og påvirke hverandre negativt. «Mangler i fag, og der er de mange som ofte prøver å skjule (...) og då kan de komme sammen. Og i stede for å gjøre det de skal eller prester, så blir de høylytte og forstyrre undervisningen» (Lærer 3). Noen har kanskje valgt en rolle, eller fått en rolle som ikke er hensiktsmessig å opprettholde. Det blir da opp til læreren å trygge eleven til å gå inn i samhandling uten å gå inn på negative områder.

4.2.2 Tilhørighet

Trygghet er viktig for at elevene skal kunne føle tilhørighet i skolen. Det er ulike grunner til at elevene er i den situasjonen som de er i. Lærer fra den ordinære skolen forteller at starten kan være vanskelig for eleven. Det er mye nytt som skjer på en gang, og eleven må finne sin plass i klasseroms miljøet. Felles interesse er en faktor som kan hjelpe eleven inn i felleskapet sammen med de andre elevene.

Før var han veldig usikker når han kom. Sprang og gjemte seg vekk. Ville ikke dette her. Han ønsket jo mer en (...) ønsket ikke å være der. Ville kanskje være med familie eller ha et hjem, som de andre. Men han kom inn, og spilte fotball. Og det var mange andre i klassen som gjorde det (Lærer 3).

Felles interesse nevnes som en inngangsport til å bli kjent, og en mulighet til å oppleve tilhørighet sammen med de andre barna. En god start for eleven er viktig. Lærerne på spesialskolen forteller at mange av elevene der er svært rastløse når de kommer, og at mange ser på oppholdet i skolen som et stoppested før de skal en ny plass. Elevene er ofte i krise når de kommer; «de har blitt kasta ut av den normale stabile hverdagen. Ikke at den nødvendigvis var stabil, men ho har i hvert fall vært stabilt tidligere. Så de er jo i krise» (Lærer 2). Spesielt de barna som blir akutt plassert. Dette medføre at det er stor variasjon i hvor mye elevene klare å nyttiggjøre seg av undervisningstilbudet. Mange av elevene har også flyttet masse rundt i systemet i mange år, og mistet tiltro til egne, samt tiltro til voksne mennesker. Skolen sin jobb blir her å motivere elevene til å like skolen og like seg selv. En av lærerne på spesialskolen forteller at innimellom så klare de å hjelpe elevene, men at det ikke har så mange solskinns historier.

4.2.3 Inkludering – deltakelse

Trygghet er også viktig innenfor begrepet inkludering. På spørsmål om hva som er et godt og inkluderende klasserom, svare læreren på ordinærskole at tryggheten er noe som må ligge i bunn for at eleven skal kunne føle seg inkludert. Eleven trenger å føle seg trygg, både trygg på hverandre og ikke minst på de voksne. En fellesnevner som går igjen i begge skolene er fokus på sosial kompetanse og klasseledelse. I spesialskolen er det lagt vekt på sosial kompetanse for å kunne lære å mestre samfunnet. Videre forteller lærerne her at deltakelsen i skolen er veldig varierende. En av lærerne belyser dette med at: «dersom det er ting som sviver i hode, så er det lite deltakelse. Og hvis det er mer plass, så er det mye mer deltakelse» (Lærer 2). I

spesialskolene er ofte hovedmålet å få eleven til å fungere sammen med andre, for så bygge på med læring etter hvert. Sosial kompetanse er noe som også blir verdsatt i den ordinære skolen.

De sier jo på barnehjemmet at det han har fått mest ut av her, er jo den relasjonen med andre. At han ikke har vært på spesialskole, og vært på (...) ja, altså lære seg å være sosial med jevnaldere. At det er noe som, og ikke minst fotballen, så han får tatt med seg videre» (Lærer 3).

Muligheten til å få være sosial med andre elever som er på samme alder blir her lagt frem som noe positivt. Læreren påpeker også at det barnet som det blir snakket om, hadde godt av å være på en ordinær skole og ikke på spesial skole. Hvilken skole som er best, vil variere ut fra behovet til barnet. Dette er noe som barneverntjenesten, i samarbeid med ansvarsgruppen til barnet, må ta stilling til når det skal velges skole til barnet. Inkludering og deltakelse praktiseres noe ulikt i de to skolene som er med i denne studien, samtidig som målet er det samme; å skape et klasserom der eleven kan få oppleve tilhørighet, mestring og læring. I den ordinære skolen ble det jobbet med inkludering innad i klassen, for å oppnå deltakelse. I spesialskolene er elevene ofte delt opp i mindre grupper, og gjerne en og en. Grunnen til dette er at elevene er på ulike stadier i livet, og har med seg ulike utfordringer. Ofte så jobber lærerne med en til en for å sette en standard alene, for så å jobbe mot å fungere i felleskap sammen med andre. Læreren i spesialskolene jobber etter en normal læreplan, der alternativ undervisning og tilrettelegging av aktiviteter blir en del av det som går på inkludering. Lærerne påpeker at «vi skal legge til rette for at de skal få det som normalskolene tilbyr, men på en annen måte» (Lærer 2). En av lærerne på spesialskolene trekker frem god klasseledelse som en viktig faktor for å få til et inkluderende klasserom, og at det er viktig med en lærer som er på og klare å styre helt fra starten. Elevene trenger å ha en forståelse for hva som er normalt og hvordan de skal møte ulike situasjoner. Læreren påpeker at det er læreren som skal vise eleven hvordan de skal være med hverandre, og vise elevene at i deres klasserom så skal de være raus og imøtekommende.

4.2.4 Relasjon

Relasjon med andre elever og sosial kompetanse er blitt nevnt som viktig kunnskap for barnet. Både lærerne i skolen og ansatte på barnevernsinstitusjonen har et ansvar for å trygge eleven i møte med ulike situasjoner. For noen elever er det vanskelig å forholde seg til andre, og da spesielt de voksne. En av lærerne på spesialskolene forteller at det er mange av elevene som er

veldig sinte på voksne. De har blitt flytte rundt i systemet og gått gjennom mange vonde hendelser der voksne personer har hvert de ansvarlige. Noen av barna synes også at den tette voksenkontakten i skolen er noe negativt, mens andre synes at det er godt å bli sett mer. På spørsmålet om barnet deler noe fra sin bosituasjon, svare alle lærerne at de snakker med barnet på barnet sine premisser. Ønsker barnet å dele, så er lærerne der, men at det er ikke noe som blir aktivt tatt opp. En av lærerne på spesialskolen legger til at det å dele kan noen ganger oppleves som både positivt for barnet og læreren;

Det er jo og en måte å kanskje stikke hull på en (...) på den bullen som gjør at de er sinte, at de er sinte på oss. Sant, og då får de og sagt hvorfor de er sinte på de voksne og (...) så ofte så kan det være (...) det er jo en tillitserklæring at de snakker om hvordan de har det (Lærer 2).

Med denne informasjonen som barnet deler, kan skolen forstå barnet og situasjonen til barnet bedre. Og med det grunnlaget legge til rette og tilpasse undervisningen i skolen enda bedre.

4.2.5 Bosituasjonen-skolesituasjonen

I en barnevernsinstitusjon er det mye å forholde seg til. Det er andre barn og mange voksne. For noen av barna kan dette være stressende og virke inn på deltakelse og presentasjon i skolen. Her er det store variasjoner. Det som ofte er likt, er at barna må forholde seg til usikkerheten rundt sin egen fremtid. De må forholde seg til saksbehandlere, ansatte på barnevernsinstitusjonen og barn som bor i samme institusjon. Andre skal kanskje i fylkesnemnda på grunna av at foreldrene har søkt om å få tilbake omsorgsretten, noe barnet tenker på hele tiden. Antall ansatte er også noe som påvirker barnet; «de sier stadig at det er så mange forskjellige voksne som kommer» (Lærer 2). Læreren forteller også at de kjenner ikke de som kommer til stadigheter og at vikarer stresser barna. «Sånn at deltakelse på skolen er veldig varierende ut fra hvor stabilt de har det sånn ellers» (Lærer 2). Det at barnet må forholde seg til mange voksne, er noe som påvirke hvordan barnet har det på barnevernsinstitusjonen og på skolen. Ofte så blir skolen ikke hovedfokuset, for det er andre ting som de bruker energi på. En av lærerne på spesialskolen forteller at de prøver å ikke ha så mange ulike voksne i skolen som barnet må forholde seg til, ettersom de veit at barnet må forholde seg til flere voksne barnevernsinstitusjonen. Erfaringene til læreren på den ordinære skolen viser til at det å bo på en barnevernsinstitusjon kan være en stor sårbarhet for barnet, og at barnet bruker mye energi på å prøve å skjule sin egen situasjon. Eleven har også flyttet

mye noe som har preget hele barndommen hans. Læreren trekker frem et eksempel som viser hvor redd barnet var for å vise at han bodde på en barnevernsinstitusjon;

Så når vi var på turer og sånn (...) så når han sku bli hentet for eksempel, så måtte de parkere et stykke ifra så ingen skulle se det. Og vist de kom kjørende en plass der vi skulle, så var han gjemt i baksete sånn at ingen sku se. Og så måtte jeg møte de på en bestemt plass (Lærer 3).

Dette eksempelet viser hvor sterkt barnet ønsker at ingen av de andre elevene skal vite hvor han bor. Ansatte i barnevernsinstitusjonen må helst ikke vise at det var med barnet, for då kunne de avsløre og viser sårbarheten hans. Læreren forteller også at barnet helst ønsker å være normal i skolen, samtidig som barnet prøver så skjule hvor han bor. Og at dette er nok vanskelig for barnet i ulike situasjoner. I skolen er det mange situasjoner som kan oppstå, men også i fritiden. «Av og til kan det kollidere, hvis de er ute på et eller annet og treffes. Så må han då automatisk bare finne på en eller annen unnskyldning for å liksom prøve å skjule det» (Lærer 3). Læreren viser her at barnet går hele tiden rundt og passer på å ikke havne i situasjoner der han kan bli konfrontert med at han ikke er med sin egen familie, noe som krever mye energi. En av lærerne på spesialskolen nevner også at boforholdene til barnet kan også påvirke både barnet og lærene som møter barnet; «ja, jeg tror de drar det veldig med seg inn i skolen. Det at de er barnevernsbarn, og at vi blir litt sånn barnevernslærer». (Lærer 2). Videre forteller læreren at de prøver å møte barnet i den situasjonen de er i, ikke på bakgrunn av situasjonen. Og at lærerne prøver å jobbe i team med ansatte i barnevernsinstitusjonen, der de har ulike roller i møte med barnet.

4.2.6 Samarbeid

Analysen viser at spesialskolen og ordinærskolen har litt ulik erfaring i forhold til samarbeid mellom skolen og barnevernsinstitusjonen. På spesialskolen legger lærene frem at det er vanskeligere å ha et samarbeid med barnevernsinstitusjonene, enn det for eksempel er med forsterfamilier. Dette på grunn av at kommunikasjonen må gå gjennom flere ledd før den når frem. Her trekkes det også frem at det ofte jobber veldig mange forskjellige på barnevernsinstitusjonen, og at fokuset på institusjonen kan være litt annerledes enn i skolen.

Vi prøver å ta opp, igjen og igjen, hva vi trenger og hvordan vi tenker at det er bra. Men vi må hele veien ta det opp med institusjonene, hvordan vi vil ha det. Så det har vi vel gjort i tre år siden jeg begynte her (...) men ting starte å bli bedre, og det begynne å være en naturlig ting;

det at en skal gjennom å sende en melding vist eleven kommer for seint eller, ikke kommer (...) i staden for å ikke sende noen beskjed (Lærer 1).

Læreren påpeker at det er nok ikke den samme kontinuiteten i oppfølgingen, på grunn av at det er mange som jobber der. Og at det då er vanskelig å opprettholde det samme fokuset. En annen lærer på spesialskolen trekker frem at de har de samme forventningene til barneverninstitusjonen, som de har til andre foreldre. Og når elevene møter på skolen uten ransel eller i pysjamasen, så er det lett å bli litt oppgitt på barnevernsinstitusjonen. Samtidig påpeker læreren at de har forståelse for at det er en vanskelig situasjon å få ungdommer som ikke vil, til å komme på skolen. Og at de ikke tviler på at barnevernsinstitusjonen gjør sitt beste. Læreren legger til at skolen og institusjonen er jo to forskjellige kulturer, og at det kunne hvert interessant å sett hvordan det var i den andre kulturen.

Kanskje vi skulle vært på en institusjon og sett livet der. For at (...) det er nok (...) jeg tror, jeg veit ikke (...) jeg synts det er vanskelig å kritisere, fordi jeg har ikke stått i deres sko, de som jobber der. Men jeg tenker alltid sånn «hallo, de er jo foreldre til ungene». Og dette skal jo (...) dette skal jo være bedre enn det de hadde før, sant (Lærer 2).

Skolen forvente at eleven skal møte opp og ha med seg utstyr som gjør det mulig å gjennomføre undervisningen. Samtidig som skolen har forståelse for at det kan være vanskelig å jobbe med barn som strever veldig. Ellers forteller lærerne at det har et tett og godt samarbeid med institusjonene i de fleste tilfellene. Læreren på ordinærskolen forteller om god erfaring i forhold til samarbeidet mellom skole og barnevernsinstitusjonen.

Jeg har snakket mye med institusjonen. Der de gir tilbakemelding på hvordan morgningen er (...) så at vi veit hva vi møter, og motsatt. Vist det har skjedd noe på skolen (...) at vi kan ringe hjem (...) sånn at de har noe å snakke om hjemme (Lærer 3)..

Det skrives også en logg som inneholder mål for eleven i skolen. Ofte en sånn skrytelogg. Denne deles med barnevernsinstitusjonen daglig eller ukentlig, ut fra intensiteten på skolen. Læreren forteller at kommunikasjonen har hvert bra og er fornøyd med samarbeidet.

4.2.7 Oppsummering

Analysen av kontaktlærere i skolen viser at det å være lærere for barn som bor i barnevernsinstitusjoner innebære ulike utfordringer. Lærerne må forholde seg til at barnet sin bosituasjon kan være en sårbarhet, og at barnet kan dra med seg de vanskelige forholdene inn i skolen. I begge skolene nevnes det at barnet ofte har kunnskapshull i undervisningen som de prøver å skjule. I spesialskolen blir det nevnt at barna tar på seg en maske for å ikke vise sin sårbarhet, og i ordinærskolen nevnes det at barnet fort kan ta til seg en uønsket atferd for å tulle og tøyse vekk undervisningen for å skjule hva de ikke mestrer. Alle lærerne er enige om at elevene trenger trygghet, og god klasseledelse blir trukket frem som noe positivt for elevens deltakelse i skolen. Det nevnes også at barnet må forholde seg til mange voksne på en gang, og at dette kan være stressende for barnet. Det kan se ut som at lærerne på spesialskolen og læreren på ordinærskolen har ulike forventninger til hva de legger i samarbeidet med institusjonene. Spesialskolen forventer at eleven skal møte mer forberedt til skolen. Samtidig nevnes det også et ønske om å vite mer om hvordan livet på institusjonen er, dette for å få økt kunnskap og forståelse for situasjonen til barnet.

4.3 PPT sitt perspektiv – «Alle har et ønske om å være vanlig»

PP-tjenesten er en sentral samarbeidspartner mellom skole, barnet og foresatte. For et barn som bor i en barnevernsinstitusjon innebærer samarbeidet å legge til rette for at barnet får den opplæringen som det har rett på. For at samarbeidet skal starte, må det meldes en flyttemelding fra barneverntjenesten til fylkeskommunen. Ut fra opplæringsloven, så er det fylkeskommunen der institusjonen er som har opplæringsansvaret for barnet. Deretter kontaktes det en koordinator med hovedansvaret for å koble opp nye elever som kommer til institusjoner, samt det opprettes et avklaringsmøte for å finne ut om barnet skal gå på spesialskole eller ordinær skole. Etter at barneverntjenesten har sendt flyttemeldingen, blir det laget et midlertidig vedtak. Frem til PPT får skrevet en sakkyndig vurdering som gjelder for opplæringen på den skolen som det bestemmes at barnet skal gå på.

4.3.1 Bosituasjonen- skolesituasjonen

Barn som blir plassert på en barnevernsinstitusjon er ofte i krise når de kommer der. Ofte så har de med seg mye i bagasjen der de har vonde opplevelser fra tidligere barndom, noe som kan føre til et komplekst tankekjør hos barnet. På toppen av det som kanskje har hvert en

traumatisk i barndommen, kan selve flyttingen også oppleves som traumatisk. Samtidig som de ikke veit noe om fremtiden sin videre.

Etter å ha jobbet så lenge med disse, så veit jeg at de er i krise når de kommer. De veit ingenting om fremtiden sin. De skal på en ny skule, de skal bli kjent med nye «foreldre», og det er mange skift med voksne på institusjonen. Det er mye (...) andre elever som bor der, som påvirke de på godt og vondt (PP-rådgiver).

Noen av barna lever også med en konstant rettsak årlig, der de biologiske foreldrene søker om å få barnet tilbake. For barnet blir det mange ulike situasjoner som skaper et utrolig emosjonelt press, og midt opp i alt, skal de ha kapasitet til å få til læring i skolen. PP-rådgiveren legger til at det er så viktig at de personene som jobber med og rundt barnet, virkelig forstå presset og de emosjonelle utfordringene som barnet befinner seg i. Det vil då være lettere å forstå hvorfor barnet handler som det gjør, eller har en atferd som er litt annerledes. Det nevnes også at det er mange skift i personale på en barnevernsinstitusjon. PP-rådgiveren påpeker hvor viktig det er med stabilitet og kontinuitet i personalet. Dette blir mer belyst under tema samarbeid.

4.3.2 Sårbarhet- annerledeshet- tilhørighet

For mange av elevene betyr det å flytte på barnevernsinstitusjon også å flytte til en ny skole. Erfaringen til PPT tilsier at det er vanskelig å gå på en ordinær skole og være vanlig elev når barnet er i den situasjonen som de befinner seg i. De fleste elevene har et ønske om å være vanlig; «jeg vil være normal» sier de. Men samtidig så er de ikke i en normal situasjon.

Jeg tenker at det er vanskelig å lande som normal elev i en normal skole når du er i krise. Derfor så oppleve mange (...) jeg opplever at mange elever får det bedre når de kommer til spesialskolen, med et mindre miljø. Og at de kan være der en kortere tid til de på en måte er blitt litt stabile (PP-rådgiver).

Flere elever er veldig tydelige på at de ønsker å gå i ordinærskole, for de ønsker å være «vanlig» sånn som de andre elevene. Og de får mulighet til å prøve. For noen av elevene går det bra, men for andre kan det bli for tøft. Da velger de heller å gå på en spesialskole for de trenger litt tid til å lande. PPT legger til at det er store variasjoner blant barna, og at det er en veldig kompleks gruppe elever dette er snakk om.

4.3.3 Samarbeid -relasjon

PPT er en sentral samarbeidspartner mellom barnevernet og skolen. Ettersom elever som bor på barnevernsinstitusjoner ofte tilbringer kortere tid på institusjonen, inntil et år, så er PPT veldig avhengig av at de har kjennskap til institusjonen og er trygge på personalet som jobber der. «Det betyr veldig mye. Til bedre vi kjenner hverandre og har gode relasjoner, til bedre er samarbeidet rundt eleven, opplever jeg» (PP-rådgiver). PPT forteller at de nettopp har vært en runde rundt på de ulike institusjonene for å bli bedre kjent. Der har de blitt godt imot, noe som er veldig positivt. Erfaringene fra besøket viser at personale som jobber der har jobbet på institusjonen i veldig mange år, og at de har en stabilitet og kontinuitet i personalgruppen. Dette er noe som PP-tjenesten verdsetter høy i et samarbeid. På spørsmålet om hvem som har ansvaret for å ivareta barnet sine rettigheter, svare PP-rådgiveren at på institusjonene så skal det være en skoleansvarlig som skal ha oversikt over alt det formelle. Skoleansvarlig skal sikre at alle papirene er på plass og at samarbeidet fungerer i forhold til skole og PP-tjenesten.

4.3.4 Inkludering- deltakelse

Ettersom det skjer så mye i livet til elvene, kan det være vanskelig å delta i skolen. Flere av eleven har også ulike utfordringer i seg selv, utenom det som skjer. Det kan være ulike diagnoser, eller traumatiske hendelser i barndommen som har satt seg i kroppen.

De har opplevd ting i barndommen som de ikke har kjent på tidligere, men som popper opp i forhold til mareritt, drømmer (...) det er noe som sitter i kroppen, som de kan få tilbake (...) og de bryter ut av hjemmet (...) og ting kommer opp som er ganske alvorlige som de har undertrykt (PP-rådgiver).

PP-rådgiver forteller at det kan føre til at barnet kanskje bryter ut fra det fosterhjemmet som de har bodd de siste årene, og at de kommer i opposisjon. Det kan være vanskelig å finne nye fosterhjem til barnet, så de må på institusjon. Videre så bygger det bare på seg for barnet. For barnet kan de vanskelige opplevelsene fra barneårene være noe som påvirke hvor mye energi og overskudd barnet har til å delta i undervisningstilbudet som skolen tilbyr. PPT forteller også at de er tett på barnet, men at det er en lang vei å gå i forhold til oppfølging av eleven videre.

4.3.5 Oppsummering

Analysen av intervjuet med PP-rådgiver viser at et tett og godt samarbeid med institusjonene er noe som verdsettes høy. En stabil personalgruppe, med gode relasjoner, har betydning for samarbeidet rundt barnet. Det kommer frem at barnet som bor på en barnevernsinstitusjon har ofte med seg ulike utfordringer som kan gjøre det vanskelig å delta i skolen. Barnet er ofte i krise, noe som gjør at skolen, barnevernsinstitusjonen og PP-tjenesten må samarbeide for å legge til rette en skolehverdag ut fra situasjonen til barnet. I denne sammenheng trekker PP-rådgiver frem hvor viktig det er å ha forståelse for hvor mye press og emosjonelle utfordringer barnet kan være utsatt for. Dette for å kunne forstå bedre hvorfor barnet, og få til et bedre samarbeid. Analysen viser at de fleste barna ønsker å være «vanlig» sammen med de andre elvene, men at dette kan være vanskelig når situasjonen barna befinner seg i ikke er vanlig.

5.0 Diskusjon: hvordan kan deltakelsen til elever i barnevernsinstitusjoner forstås ut fra ansatte i skole, bolig og PPT sine erfaringer?

Dette masterprosjektet har utforsket hvordan kontaktlærere, ansatte i bolig og PPT beskriver situasjonen til barna som bor i barnevernsinstitusjoner, med tanke på deltakelse i skolen. Denne delen av oppgaven vil diskutere funnene fra analysen på tvers av materiale fra utvalgene, i lys av teori for å besvare på forskningsspørsmålet.

I analysen av intervjuene kom det frem flere faktorer som kan være viktige å belyse for å kunne forstå situasjonen til barnet bedre, og for å kunne legge til rette for en skoledag der eleven opplever inkludering og deltakelse. Drøftingen er delt inn i tre deler; faglig og sosial deltakelse, sårbarhet og samarbeid.

5.1 Faglig og sosial deltakelse

Elevene som det omtales om i dette prosjektet er barn på barnevernsinstitusjon med en kompleks livssituasjon. Samtidig som barnet må forholde seg til å bo vekke fra sine biologiske foreldre eller omsorgspersoner, må det også forholde seg til alt som skjer i en skolehverdag. I denne delen av diskusjonen er det fokus på eleven sin deltakelse i skolen, og hvordan ansatte på barnevernsinstitusjonen, kontaktlærere på skolen og PPT beskriver situasjonen til barnet. I tillegg kommer drøftinger omkring sosial kontakt og behovet for å oppleve tilhørighet sammen med de andre elevene (Bø, 2018, s. 30).

Det er undersøkelser som viser til at barn i barnevernsinstitusjoner gjør det dårligere på skolen og fullføre sjelden noe mer enn grunnskolen (Ogden, 2015, s. 99). Det kan ha store konsekvenser veien videre i livet når de skal stå på egne bein i arbeids- og samfunnslivet. Skolen er den mest beskyttende enkeltfaktoren som kan bidra til at barnet kan utvikle gode levevilkår og helse senere i livet (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5). Barnet mister ikke bare den faglige delen av å ikke delta på skolen, men også muligheten til å utvikle sin sosiale kompetanse. For å utvikle sin personlighet og identitet, har barnet behov for å være sammen med andre. Mennesker er sosiale vesen av natur, der identiteten konstrueres ved å være aktivt deltakende i relasjoner med andre (Wenger, 1998, s. 4). For de barna som ikke får sosial kontakt og omsorg, vil avstand fra fellesskapet ha en negativ påvirkning på barnet sin utvikling og bidra til å avstumpe personligheten (Bø, 2018, s. 30). Analysen viser at deltakelse i skolen

for barn i barnevernsinstitusjoner har et individuelt utgangspunkt. Både ansatte på barnevernsinstitusjonen, kontaktlærere på spesialskole og PPT opplever at det kan være godt for noen av barna å gå på spesialskolen der fokuset er mer på enkeltelever. De forteller at barna ofte er i krise når de kommer til barnevernsinstitusjonene og at flere kjenner på at livssituasjonen deres skaper en følelse av å være andreledes i møte med andre elever. Informantene opplever at det kan være enklere for barnet å gå sammen med andre elever som er i liknende situasjoner, ettersom følelsen av å være annerledes blir da mindre. På spesialskolen tilrettelegges opplæringstilbudet ut fra hvor eleven er i livet sitt. Ofte så jobber lærerne mye en til en, for så å jobbe seg videre mot at eleven skal fungere i felleskap sammen med andre elever. Spesialskolen blir en plass der barnet får mulighet til å lande litt i sin egen situasjon, samt få et opplæringstilbud med større mulighet for tilretteleggelse ut fra situasjonen til barnet. Analysen viser samtidig at kontaktlærer på ordinærskolen er veldig glad for at eleven fra barnevernsinstitusjonen fikk mulighet til å gå på en ordinær skole og ikke spesialskole. Muligheten til å få være sammen med jevnaldere i skolen har en betydning for hvordan eleven opplever tilhørighet i skolen, samtidig som deltakelse i sosialt felleskap har betydning for den faglige læringen. Elever som har det godt på skolen lære mer, og elever som mestre sosial deltakelse sammen med andre, står i mindre fare for å bli ekskludert fra felleskapet (Nordahl & Sunnevåg, 2013, s. 72). Erfaringene i analysen viser at det som er det beste for barnet er å få muligheten til å delta i et felleskap uten å kjenne følelsen av å være annerledes. For noen av barna betyr det å være med andre som er på deres alder for å få muligheten til å utvikle seg faglig og sosialt, for andre har det større betydning å delta i mindre grupper for så jobbe med læring og mot sosial utvikling.

Det å være en verdifull del av felleskapet er en del av skolens fundament. Skolen skal tilrettelegge slik at alle får muligheten å være en del av et inkluderende felleskap, samt få tilgang til å høre til i et felles skolesystem (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). For noen elever kan det være vanskelig å være en del av felleskapet på grunn av ulike årsaker. De elevene som fungerer godt har bedre vilkår for å mestre undervisningen, enn de elevene som strever. Selv om eleven deltar sammen med de andre, er det ingen garanti for at det skjer en læring (Haug, 2014, s. 31-33). Analysen viser at barn i barnevernsinstitusjoner er ofte i krise og er elever som strever mye i skolen. PP-rådgiver forteller at det kan være vanskelig for noen av elevene å lande i en ordinærskole når eleven er i krise. Og at det i flere tilfeller kan være godt for eleven å komme til en spesialskole for en periode, med mindre miljø der de kan være i kortere tid til de er blitt mer stabile.

Det kommer frem i analysen at eleven ønsker helst å være normal, sånn som de andre elvene i klassen. Utgangspunktet i skolen er at alle skal oppleve tilhørighet og føle at de er en del av felleskapet. Barn fra barnevernsinstitusjon har ofte med seg individuelle vansker som kan skape utfordringer i møte med skolen, både fysisk og sosialt. Skolen og lærerne må her endre fokus fra det som er utfordrende, og over på å se hvilke muligheter som ligger hos eleven (Nordahl & Sunnevåg, 2013, s. 70). Deltakelse innebære at eleven skal få mulighet til å bli inkludert og engasjert i et felleskap, der individet blir møtt med aksept og tilgang til ressurser. Deltakelse handler også om eleven sin subjektive opplevelse som deltaker (Marinossion et al., 2007, s. 238). Eleven må også føle at et er en del av felleskapet. Analysen viser at felles interesse er en faktor som kan hjelpe eleven til å bli inkludert i felleskapet i klassen. På den ordinære skolen nevnes fotball som en inngangsport til å oppleve tilhørighet og bli kjent med de andre elevene. Eleven får mulighet til å gjøre noe som han mestre noe som kan bidra til at bedre trivsel på skolen. Et godt psykososialt skolemiljø og trygge omgivelser der eleven trives, bidrar også til økt læringsutbytte og personlig utvikling hos eleven (NOU, 2015, s. 115). Det «sosiale klima» i klassen har stor betydning for eleven sin utvikling, og vil kunne påvirke eleven sin lærelyst og utbytte av undervisningen (Ogden, 2019, s. 135-136). Barn i barnevernsinstitusjoner er en gruppe der ulike årsaker i livssituasjonen kan skape barriere for inkludering i skolen, noe som kan medføre «sosial ekskludering» fra felleskapet (Ainscow & Miles, 2008, s. 18). Både lærerne i skolen og ansatte i barnevernsinstitusjonen nevner at en god start og god klasseledelse er viktig for barnet finner en plass i felleskapet, både på institusjonen og på skolen.

5.2 Sårbarhet «Det føre jo og til at de må skjule seg bak en maske».

Analysen viser at barnet har en sårbarhet, både i forhold til bosituasjonen og i forhold til deltakelse i skolen. Hvordan sårbarheten viser seg variere fra barn til barn, og ut fra hvor kompleks situasjonen til barnet er. Barnet går noen ganger inn i ulike roller for å skjule denne sårbarheten. Hva som ligger i de ulike rollene som barnet velger, styres av barnets opplevelser av de forventningene som blir stilt i de ulike situasjonene (Vårdal, 2019).

For å skjule denne sårbarheten kommer det frem i analysen at barna bruker ulike strategier i møte med situasjoner som de synes er utfordrende. Ordet «maske» er en metafor som blir brukt flere ganger av informantene for å beskrive hvordan barnet prøver så skjule noe som er

sårt. Noen av elevene har kanskje valgt en rolle eller fått en rolle som viser seg å være ødeleggende for sin egen deltakelse i skolen. På spesialskolen viser analysen at elevene tar på seg en «maske» for å prøve å skjule store kunnskapshull. Elevene har ofte blitt flyttet hit og dit, der de har hatt «mange baller» i luften samtidig. Skolen har dermed ikke blitt det viktigste i livet deres, noe som har medført til at de ikke har fått med seg det opplæringsstilbudet som de har rett på. Denne sårbarheten kommer også tydeligere frem i analysen av eleven som har gått på ordinær skolen. Situasjonen kontaktlærerne beskriver viser til at det å bo på en barnevernsinstitusjon, skaper en opplevelse av annerledeshet i møte med felleskapet i skolen. Analysen viser at sårbarheten som eleven opplever, skape en usikkerhet i forhold til hvordan eleven skal forholde til sin egen situasjon. Noe som påvirker hvordan eleven møter de andre elevene. Eksemplene i analysen viser at situasjonen til eleven er veldig kompleks. For det første så nevnes det at eleven har kunnskapshull som blir skjult bak avledende atferd. For det andre så ønsker ikke eleven at andre skal vite at han bor på en barnevernsinstitusjon, og ikke sammen med sin biologiske familie. For det tredje så passer eleven på å ikke kommer i situasjoner på fritiden, der han kan bli konfrontert med at han ikke bor i en barnevernsinstitusjon. I tillegg kommer det frem at eleven har med seg mye «bagasje» fra tidligere barndom. Han har flyttet mye, noe som har preget hele barndommen hans. Alle disse forholdene viser til at situasjonen er veldig kompleks, og at eleven lever med et konstant emosjonelt press, noe som påvirker livet i og utenfor skolen.

Analysen viser også at det er flere av barna lever med utfordringer som kan gi sammensatte vansker. Noen av barna som bor på barnevernsinstitusjonen lever med en årlig rettsak de må forholde seg til, der foreldrene søker om å få barnet tilbake, noe som skaper et enormt emosjonelt press hos barnet. For andre barn i barnevernsinstitusjonene er det utfordrende og stressende å forholde seg til så mange voksne hele veien. De individuelle og miljømessige faktorene barnet opplever er ofte sammensatte. For barn i barnevernsinstitusjoner er det ofte en sammenheng mellom skole vansker og sosiale eller psykologiske vansker (Talgø, 2020). Situasjonen barnet befinner seg i blir beskrevet i analysen som utfordrende. Barnet har mye som de tenker på og som de kjenner på, og da blir det liten plass til læring og deltakelse i skolen. Skolen blir ikke det viktigste i livet til barna, samtidig som utfordringene kan skape større distanse fra felleskapet i skolen. Både ansatte på bolig, kontaktlærere på skolen og PPT viser stor forståelse for situasjonen til barnet, og utfordringene barnet må stå i.

Metaforen «maske» er et begrepet som danner et bilde på den komplekse sårbarheten som barnet har med seg. «Maske» er også et begrep som forskeren selv kunne brukt på sine tidligere erfaringer fra selv å ha bodd på en institusjon. Funnet samsvare med førforståelsen til forskeren. Det handler her om å skjule noe som oppleves som vondt, ved å gå inn i en rolle for å beskytte seg selv. «Masken» er noe som barnet selv velger å ta på seg. Usikkerheten og redselen for hva andre vil si og mene styre hvordan eleven finner sin plass i felleskapet. Analysen viser at alle elevene har et ønske om å være normal, og passe inn sammen med andre. Analysen viser også sårbarheten kan oppleves som mer omfattende for eleven som går på ordinærskolen, enn for de eleven som går på spesialskolen.

5.3 Samarbeid

Analysen viser at samarbeid er et sentralt begrep som kommer frem i alle intervjuene. I denne delen av diskusjonen blir det drøfte hva lærere, ansatte i bolig og PPT legger i et godt samarbeid, og hvilke forventinger de har til hverandre, med tanke på barnet sin deltakelse i skolen.

Samarbeid mellom foreldre og hjem er viktig for eleven sin læring og utvikling. I henhold til opplæringslova (1998) skal det utvikles en felles forståelse mellom skole og hjem, der samarbeidet skal gjelde barns utvikling og vekst. Formålsparagrafen i opplæringslova (§ 1-1) slår fast at «Opplæringa i skole og lærerbedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og fremtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Forskningsartikkelen til Drugli & Nordahl (2016, s. 7-8) viser at et godt samarbeid, spesielt i de første årene, har en positiv effekt på barnet sin sosial og faglige utvikling i skolen. Og for de elevene som lever med ulike risikofaktorer kan samarbeidet fungere som en beskyttelsesfaktor i møte med eleven sin faglige utvikling. Målet for samarbeidet må være å støtte eleven i sin læring i skolen, samt eleven sin personlige utvikling i møte med det sosiale felleskapet i skolen.

Dette viser viktigheten av samarbeidet mellom skole og hjem, spesielt i forhold til de barna som lever med ulike risikofaktorer i hjemmet. Foreldre er her den viktigste bidragsyteren for at eleven oppleve mestring i skolen og får en positiv utvikling. Eleven trenger oppmuntring, oppfølging og involvering i sin hverdag. De viser seg at de barna som opplever mestring i skolen, er også de barna som lykkes videre i livet (Talgø, 2020). Manglende omsorg og

oppdragelse ferdigheter fra foreldre er den risikofaktoren som veier tyngst og som påvirker barnet mest. Ogden (2015, s. 50) hevder at dette er den faktoren som barnet mest sårbar for. Barn som bor i barnevernsinstitusjoner går inn under denne gruppen, som kan ha med seg ulike riskfaktorer i møte med faglig og sosial utvikling i skolen. Ettersom dette er barn som lever uten sine biologiske foreldre og som ofte har med seg «bagasje» fra tidligere barndom, vil et godt samarbeid mellom institusjonen og skolen være den faktoren som har størst betydning for eleven sin utvikling i skolen, samt øke eleven sin mulighet til å lykkes visere i livet.

På barnevernsinstitusjonene jobber det en skoleansvarlig som har hovedansvaret for det formelle i samarbeidet mellom institusjonen og skolen. På samarbeidsmøter deltar skoleansvarlig, ansatte på institusjonen som er en del av timet til barnet, kontaktlærere og ofte PP-tjenesten eller BUP. I analysen av samtalene med PP-tjenesten kommer det frem at stabilitet og kontinuitet i personalgruppen er noe som blir verdsatt høy i et samarbeid. Relasjonen mellom partene som deltar i samarbeidsmøtet og kjennskap til hverandre sin kultur har en betydning for samarbeidet rundt eleven.

Analysen viser at det kan være et skille mellom hva skolen og institusjonen legger i et godt samarbeid. Her er det også et skille mellom tilbakemeldinger fra læreren fra ordinærskolen og tilbakemelding fra læreren i spesialskolen. Begge skolene har tett kontakt med barnevernsinstitusjonen og snakker sammen ut fra det som er avtalt i ansvarsgruppemøte. Det kan enten være daglig eller ukentlig kontakt, alt ut fra situasjonen til barnet. I tilbakemelding fra læreren på ordinærskolen har samarbeidet fungert godt og at læreren har hvert fornøyd med samarbeidet. Det samme viser tilbakemeldingene fra ansatte som jobber på barnevernsinstitusjonen. De forteller at det er lett å ta kontakt med skolen og at samarbeidet fungerer godt. Samtidig som det nevnes at ettersom barnet ofte har med seg mange utfordringer, så forventes det at skolen legger til rette for å møte disse utfordringene. Lærerne på spesialskolen har et litt annet utgangspunkt. Analysen viser at lærerne syntes at samarbeidet kan være utfordrende, dette på grunn av at kommunikasjonen må gå gjennom flere ledd før den når frem. Det nevnes også at det ofte jobber mange forskjellige på barnevernsinstitusjonen, noe som kan påvirke kontinuiteten i oppfølgingen av barnet. Dette er noe som samsvare med forskeren sine erfaringer. Noen dager er bedre enn andre. Men på de dagene det kan være utfordrende, blir kan det også bli utfordrende å gi beskjed til skolen, eller pakke med alle skole tingene som barnet trenger den dagen.

Analysen viser til at det er ulike forventinger til hva som legges i samarbeidet, noe som samsvare med tidligere forskning. I en kartleggingsrapport fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2015) kom det frem at ansatte i barnevernet ser på samarbeidet som noe bedre enn hva lærerne i skolen gjør. Det ble også konkludert med at ansatte i barnevernet har urealistiske holdninger til undervisningsopplegget i skolen (Kavli et al., 2015, s. 9-10). Funnene i analysen kan tyde på at lærerne i spesialskolen har høyere forventinger til barnevernsinstitusjonen, enn institusjonen har til skolen.

For å få til at godt samarbeid kreves det at begge parter er bevist på hva som forventes av den andre. Økt kunnskap og forståelse for hverandres fagfelt er noe som vil kunne styrke informasjonsflyten og utfallet av samarbeidet (Kavli et al., 2015, s. 9-10). Et interessant funn i analysen viser at det er et ønske om å forstå hvordan den andre jobber, for å kunne tilrettelegge bedre for barnet. På spesialskolen kommer det frem at lærerne tviler ikke på at ansatte på institusjonen gjør så godt de kan, men at det hadde vært interessant å sett hvordan det jobbes på institusjonen for å få økt forståelse for situasjonen. Det samme kommer frem i intervjuene med ansatte som jobber på barnevernsinstitusjonen. De nevner at det kunne hvert interessant å sett hvordan barnet har det på skolen, for å kunne møte barnet bedre. PP-rådgiveren trekker også kunnskap frem kunnskap som en viktig faktor i et godt samarbeid. De legger til at det er viktig at de personene som jobber med barnet forstår situasjonen til barnet og de emosjonelle utfordringene som barnet befinner seg i.

6.0 Konklusjon

Dette prosjektet har gjennom perspektivet til ansatte i bolig, kontaktlærere, samt PPT, forsøkt å få frem erfaringer som kan beskrive deltakelsen til barn som bor på i en barnevernsinstitusjon. De ulike erfaringene viser tydelig at situasjonen til barnet er kompleks, noe som er med å påvirke læring og deltakelse i skolen.

Undersøkelsen viser at bosituasjonen medføre en følelse av annerledeshet, som kan oppleves som en sårbarhet i møte med andre elever i skolen. Det kommer frem at for noen av elevene kan det være godt å få gå på en spesialskole når de selv er i en vanskelig situasjon, for å kunne ha mulighet til å delta i skolen. Samtidig som annerledes oppleves mindre ved å gå sammen med andre som er i liknede situasjoner. For andre elever er det bedre å gå på ordinær skole sammen med jevnaldere for å kunne utvikle både sosial og faglig deltakelse. Hvilken skole som er best, blir vurdert ut fra hva som er det beste for barnet i den gitte situasjonen.

Begrepet «maske» er et sentralt begrep i oppgaven som beskriver hvordan barn i barnevernsinstitusjoner kan gå inn i ulike roller for å skjule noe som er sårt. Undersøkelsen viser at de barna som blir omtalt har ofte et ønske om å være som de andre barna, men at livssituasjonen deres medføre at de tar på seg en «maske» for å skjule den sårbarheten de opplever av å ikke være som alle de andre. «Masken» blir brukt som en beskyttelse og er noe som er med å påvirke atferden til barnet, samt barnet sin deltakelse i skolen. Oppgaven viser at sårbarheten barnet kjenner på kan være en barriere for deltakelse i skolen.

Skolen er det mest beskyttende enkeltfaktoren for å kunne utvikle et gode levevilkår og helse senere i livet. Og foreldre er den viktigste bidragsyteren for at eleven oppleve mestring i skolen og får en positiv utvikling. For barns som bor i barnevernsinstitusjoner er samarbeidet mellom institusjonen og skolen en avgjørende faktor på barnet sine læring og utviklingsmuligheter. Barnevernsinstitusjonen har en rolle som foreldre, og i tett kontakt med skolen skal de ivareta barnet sine utviklingsmuligheter. Hva som forventes i samarbeidet kan ha betydning for hvordan samarbeidet blir forstått. Oppgaven viser til at det er et ønske om økt kunnskap om hverandre sitt fagfelt, for å kunne forstå og samarbeide bedre.

Den viktigste betingelsen for å kunne jobbe med barn som bor i barnevernsinstitusjoner er at de voksne rundt barnet har forståelse for hvor kompleks situasjonen til barnet, samt søke etter kunnskap i samarbeidsgruppen som kan øke barnets deltakelse i skolen.

7.0 Kilder

Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Prospects. *Making Education for All inclusive: where next?*, 38 (1), 15-34.

Arnesen, A. & Sørli, M.A. (2010). Forebyggende arbeid i skolen. I Befring, E., Frønes, I. & Sørli, M. A. (Red.). *Sårbare unge: nye perspektiver og tilnærminger* (s. 86-102). Gyldendal Akademisk.

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2016). *Samarbeid mellom skole og barnevern: en veileder*. Statsforvalteren.
https://www.statsforvalteren.no/contentassets/8ed4cc16f95047e1ba0d8d0d535ace18/samarbeid_mellom_skole_og_barnevern_en_veileder_2016.pdf

Barnevernloven. (1993). *Lov om barneverntjenester* (LOV-1992-07-17-100). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100/kap4#kap4>

Barnevernloven. (1993). *Lov om barneverntjenester* (LOV-1992-07-17-100). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100#KAPITTEL_5

Berg, K. & Collin-Hansen, R. (2012). *Opplæringsomsorg: utfordringer for skole og barnevern*. Gyldendal Akademisk.

Bakkeby, I. (2019). *Skole og barnevern-barns deltakelse i eget liv* (Master's thesis, Høgskolen i Innlandet).

Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg.). Universitetsforlaget.

Drugli, M. B & Nordahl, T. (2016, 25. april). *Samarbeid mellom hjem og skole*.

Utdanningsdirektoratet. <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/cdn.sepu.no/supportfiles/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole.pdf>

Haug, P. (2014). *Detta vet vi om inkludering*. Gyldendal Norsk Forlag.

Lomeland, B. E. (2018). *"Det hjelper å ha noen i ryggen" Høyt, ufrivillig fravær i skolen: en kvalitativ undersøkelse av elevers, foreldres og lærernes opplevelser med ivaretagelse av elevens faglige og sosiale deltakelse* (Master's thesis, University of Stavanger, Norway).

Marinossou, G., Ohna, S. E., & Tetler, S. (2007). Delaktighetens pedagogik. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 44(3), 236-263.

Nordahl, T., & Sunnevåg, A. K. (2013). Sosial, faglig og opplevd inklusjon for ulike elevgrupper i skolen. *CEPRA-sriben*, (15), 68-75.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker – hvordan kan læreren være en ressurs?. I E. Edvind., E, C, Idsøe & K, Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (5. utg., s. 125-142). Universitetsforlaget.

Kavli, H., Sjøvold, J. M. & Ødegård, K. S. (2015). *Kartlegging av holdninger til skolegang for barn og unge med tiltak fra barnevernet*. Rambøll.
<https://bufdir.no/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00002938>

Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. Det kongelige kunnskapsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Midthassel, U. V., Bru, Edvin., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (Red.). (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og elever*. Universitetsforlaget.

NOU 2015:2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>

Olsen, M. H. (2015, 05. januar). *To søyler i en inkluderende skole*. Utdanningsforskning.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/to-soyler-i-en-inkluderende-skole/>

Opplæringslova. (2021). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11

Pettersen, K. S. & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Cappelen Damm AS.

Regjeringen. (2020, 09. oktober). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>

Talgø, K. H. (2020, 09. januar). *Barn i barnevernet og skolefaglig utvikling*. Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge. <https://www.nubu.no/aktuelt/barn-i-barnevernet-og-skolefaglig-utvikling-article3125-119.html>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Opplæring i barnevernsinstitusjoner: kartlegging av opplæringsmodeller og vurdering av innhold og kvalitet*. Rambøll. <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/rapporten.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – Et inkluderende læringsmiljø. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>

Von Wright, M. (2006). The Punctual Fallacy of Participation. *Educational philosophy and theory*, 38(2), 159-179.

Vårdal, L. (2019, 17. juni). *Sosiale roller og normer*. Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/nb/subject:1:fb6ad516-0108-4059-acc3-3c5f13f49368/topic:1:e47486fd-1c96-4e58-a0a2-d520d3950013/topic:1:de2d7261-34d9>

Wenger, E. (1998). Introduction: A social theory of learning. I E. Wenger, *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

8.0 Vedlegg

8.1 Intervjuguide

Hvordan konkret forholde seg til taushetsplikten: i den grad det fortelles om eksempler/hendelser vil informasjonen bli anonymisert med tanke på skole, alder, kjønn osv. Informanten vil bli informert om dette før intervjuet starter. Intervjuer vil også minne informanten på taushetsplikten underveis i intervjuet, dersom dette skulle være nødvendig.

Innledning:

- Presentasjon av meg selv og prosjektet
- Hensikten med intervjuene: jeg ønsker å hente inn kunnskap
- Minne informanten om taushetsplikten og om at dette blir tatt opp på band.
- Minne informanten om anonymitet og om at de når som helst kan trekke seg.

Utvalg 1: ansatt på institusjon

Kan du fortelle litt om hvordan din relasjon blir med barna som på barnevernsinstitusjonen? Hvordan har dere kontakt? Har du mer kontakt med noen barn enn andre barn?

Kan du fortelle litt om hvordan du opplever at barnet finner sin plass på institusjonen? Hvordan kan du beskrive hjemme situasjonen og tilhørigheten til barnet?

Hvordan er samarbeidet mellom skolen og institusjonen? Hvem er det som har ansvaret for barnet sin skolegang? Hva er din rolle i samarbeidet?

Kan du fortelle litt om forventinger institusjonen har til skolen?

Erfare du at barnet deler noe fra sin skolehverdag? Kan du fortelle litt om hvordan du opplever at barnet deltar på skolen?

Har du erfart at barnet opplever en sårbarhet i sin rolle som barnevernsbarn? Hvordan tenker du at barnet forholde seg til sin bosituasjon når barnet er på skolen?

Hva tenker du om at barnet må forholde seg til to roller i skolen; som elev og barnevernsbarn i institusjon?

Utvalg 2: kontaktlærere på skolen

Har du løst fortelle litt om hvor lenge du har jobbet her?

Kan du beskrive din erfaring med elever som bor i barnevernsinstitusjon?

Kan du fortelle litt om hvordan du opplever samarbeidet mellom skole og institusjon? Eventuelt andre instanser?

INKLUDERING:

Hva er et godt og inkluderende klasserom for deg? Hvilken verdi ligger i ditt syn på inkluderingsbegrepet?

Hvordan opplever du at barn som bor på institusjon har det på skolen? Fremkommer det noen forskjeller fra andre elever som bor hjemme med egne foreldre?

SÅRBARHET:

Hvordan er din kontakt med eleven? Snakker dere om boforholdene? Oppleve du elevene som mer sårbare? Hvilken kompetanse finnes på dette området?

DELTAKELSE:

Hvordan oppleve du eleven sin deltakelse på skolen? Hvordan oppleve du den sosiale deltakelsen eleven har med felleskapet i klassen?

TILHØRIGHET:

Hva tenker du om eleven sin tilhørighet i skolen? Hva tenker du om at barnet må forholde seg til to roller i skolen; som elev og barnevernsbarn i institusjon?

Helt til slutt: Er det noe mer du ønsker å legge til? Eller noe mer som du føler vi ikke har snakket om?

Utvalg 3: PP-tjenesten

Hva er din rolle som koordinator mellom skole og barneverntjenesten?

Hvilken erfaring har du med samarbeid mellom skole og institusjon? Hvem har ansvaret for å ivareta barnet sine rettigheter?

Hvordan fungere systemet rundt et barn som bor i en barnevernsinstitusjon?

Hva tenker du om at barnet må forholde seg til to roller i skolen; som elev og barnevernsbarn i institusjon?

Hvordan kan systemet ivareta barnet sin sårbarhet, og samtidig oppfylle barnet sine rettigheter?

Helt til slutt: Er det noe mer du ønsker å legge til? Eller noe mer som du føler vi ikke har snakket om?

8.2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet;

«Barnet sitt møte med felleskapet i skolen, skjult bak en «maske» - i rollen som elev og barnevernsbarn».

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få økt innsikt og kunnskap om hvordan barnet opplever å bli sett og møtt i de utfordringene som kan oppstå som barnevernsbarn i en ordinær skole. Videre er hensikten med prosjektet å se på samarbeidet mellom skolen og barnevernsinstitusjonen, for å søke etter ny kunnskap på dette området. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se på prosessen mellom skolen og barn som bor på en barnevernsinstitusjon, og hvordan barnet opplever sin tilhørighet i skolen. Dette er sårbare barn, med vanskelige oppvekstvilkårene, noe som kan medføre utfordringer for barnet i forhold til å oppleve tilhørighet i et skolefelleskap. Prosjektet søker etter data gjennom problemstillingen; «Hvordan opplever barnevernsbarn seg som deltaker på skolen – med fokus på samarbeid mellom skole og institusjon?». Problemstilling ønsker å få tak i samarbeidet rundt barnet, der den inkluderende skolen vil være et sentralt tema. Prosjektet ønsker å analysere og finne mening i data som kommer frem fra informanten sine levde erfaringer. I denne forbindelse ønsker jeg å gjennomføre datainnsamling gjennom intervju med enkeltpersoner.

Prosjektet er en masterstudie innenfor faget spesialpedagogikk på Universitetet i Stavanger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir kontaktet med forespørsel om å delta i dette prosjektet som informant siden jeg ser din kunnskap og kompetanse knyttet til barnevernsbarn og skole som relevant for prosjektet. Jeg vil understreke at resultatene fra studentprosjektene vil ikke publiseres på en slik måte at deltakerne vil kunne gjenkjennes.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det at du deltar i et individuelt intervju. Det vil ta deg ca 45-60 min.

Intervjuet vil bli tatt opp på bånd og deretter transkribert. Spørreskjema inneholder spørsmål fra temaene; inkludering, felleskap, utbytte og sårbarhet. Dine svar fra spørreskjemaet blir registret elektronisk. Som informant i prosjektet kan du om ønskelig lese transkripsjonene fra den samtalen du er med i med tanke på validering.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det

vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller påvirke vår relasjon hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er bare student og veileder ved Universitetet i Stavanger som vil ha tilgang til de opplysningene du gir.
- Lydopptak av intervju vil gjøres med lydopptaker som ikke kan kobles til internett. Når datafilen overføres til bærbar PC vil navn og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 03.09.2022. Etter prosjektslutt vil alle opplysninger bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Universitetet i Stavanger ved førsteamanuensis og veileder Stein Erik Ohna på epost stein.e.ohna@uis.no.

- Vårt personvernombud ved Universitetet i Stavanger på epost: Personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Stein Erik Ohna
(Forsker/veileder)

Marion Jegteberg Khawaja
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barnet sitt møte med felleskapet i skolen», i rollen som elev og barnevernsbarn og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju, og at intervjuet tas opp på lydfil.
- at opplysninger om meg og eventuelle feltnotater lagres opp til tre måneder etter prosjektslutt, 03.09.2022.*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vurdering

Referansenummer

956885

Prosjekttittel

«Barnet sitt møte med felleskapet i skolen, i rollen som elev og barnevernsbarn».

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for kultur- og språkvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Stein Erik Ohna, stein.e.ohna@uis.no, tlf: 90512561

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marion Jegteberg Khawaja , mj.khawaja@stud.uis.no, tlf: 97950710

Prosjektperiode

07.01.2022 - 30.09.2022

04.03.2022 – Vurdert**OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 30.09.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen: - om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Henriette N. Munthe-Kaas