



UNIVERSITETET I
NORDLAND

Om tilpasset opplæringen i skolen for elever i utsatte livssituasjoner.

Sølvi Solhaug og Britt Inger Wigen

Oppgave nr. 8/2011

ST 306 L

40 stp.

Masteroppgaven i tilpasset opplæring, fordypning i spesialpedagogikk.

Mai 2011

Profesjonshøgskolen. Lærerutdanning, kunst og kulturfag

BODØ

ISBN; 978-82-7314-651-9

ISSN; 1890-4998

Sammendrag

Gjennom vår yrkeserfaring har vi møtt elever som vi antar, ikke har hatt en god livssituasjon, og vanskene har vært synlige på skolen. Elevene har vist en atferd som har vært avvikende og ved nærmere undersøkelser har det vist seg at vanskene kan ha vært påført dem av nære omsorgspersoner. Vi tenker i denne masteroppgaven på elever som lever med foreldre som har påført dem problemer ut fra sine egne valg, handlinger eller problemer.

Gjennom vårt arbeid med masteroppgaven har vi blitt bevisst på hvor viktig det er for disse elevene å ha en voksen som ser dem, som tar seg tid til å lytte og være til stede for dem, ”den ene som er der for dem”.

Vår oppgave har en kvalitativ tilnærming med utgangspunkt i semistrukturert intervju med seks informanter. Vi har benyttet oss av et casesdesign som består av analyseenheter ”experience near”, ”experience distant” og teorier. Utvalget består av skoleledere og pedagoger med erfaringer i grunnskolen. Drøftinger og analyser er basert på ulike teorier, erfaringer fra teoretikere, våre og informantenes for forståelse. Vi har sett at det er en klar sammenheng mellom design, metode og generell vitenskapsteori. Vi har lært at det finnes flere måter å transkribere et intervju, og at transkripsjon er en møysommelig og tidkrevende prosess. Hermeneutikken, eller forståelselæren, bygger på fortolkning og danner et vitenskapelig fundament som passer inn i den kvalitative forskningen, med vekt på forståelse og tolkning.

Vi har sett hvordan horisontsammensmeltning har påvirket vår forståelse av andre menneskers ytringer, noe som har gitt oss bedre og bedre forståelse av det som andre har ytret. Vi har brukt horisontsammensmeltning når vi har tolket informantenes svar, og vi var, under prosessen, bevisst vår egen for forståelse av den hermeneutiske spiralen.

Hovedfunnene i vår undersøkelse viser hvor viktig det er at voksne som arbeider med barn som viser en unormal atferd, vet hva de skal gjøre. De må også vite hvor de skal henvende seg og hvem som har ansvaret for å gripe inn i saken. I tillegg må foreldrene kontaktes, og når må det brukes ekspertise fra faginstanser som arbeider utenfor klasserommet? Hvordan tilpasser pedagoger og skoleledere opplæringen?

Vi har fått svar fra våre informanter om hva de som skoleledere og pedagoger gjør når de oppdager elever som ser ut til å ha en vanskelig livssituasjon. Når vi som voksne forstår at eleven trenger hjelp, som ligger utenfor vår pedagogiske kompetanse, må vi søke hjelp hos annen ekspertise. Hva gjør skolelederen når en lærer melder fra om elever som de antar lever i en utsatt livssituasjon? Vi har også sett hvor viktig det er å ha handlingsplaner for tiltak når noen unormale situasjoner oppstår i skolehverdagen.

Ut fra våre forskningsresultater kan vi lese at vår hjemkommune har lagt liten vekt på tiltaks- eller handlingsplaner. Vi forstår at det er ulike kulturer i skolene, i klasserommene, på teamrommene og personalrommene som gjør at noen innen vår profesjon er flinke og andre veldig flinke til å håndtere elevenes vansker. Lærere og skoleledere uttrykker at de vil benytte seg av egne erfaringer neste gang de møter slike utfordringer.

Vi har også sett at eksterne samarbeidspartnere, som barneverntjenesten, Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA), og interne instanser, som helsesøster og Pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT), er viktige samarbeidspartnere for å kunne lykkes i arbeidet. Samtlige informanter mente dette var et viktig tema og at de var gode på å tilpasse opplæringen, kanskje for gode, siden målet alltid må være å få elevene til å møte på skolen, fremfor det å komme gjennom det faglige pensumskrav. Vi har gjennom dette masterstudiet sett at vår problemstilling er aktuell i skolehverdagen, og vi har fått det bekreftet av våre informanter.

Stikkord: være medmennesker, se barna, rose, lytte, samarbeide og flere faginstanser inn i skolen.

ABSTRACT

Through our careers and years of experience we have encountered pupils, who we assume haven't had a descent life-situation, and their troubles have been visible at school. The pupils have shown a behavior which has been deviating, and at closer inspection also shown that their difficulties may have been inflicted by caretakers and people close to them. In this master's-study we reflect upon those who live with parents who have inflicted problems either by, actions, choices or problems of their own.

Through our work with the master's-study we have been made conscious of the importance for these pupils to have a grown-up who sees them, who listens and who are there for them, "the important someone".

Our assignment has a qualitative approach with a starting-point in a semi-structured interview with six informants. We have made use of a case-design which consists of the analysis-units: "experience-near", "experience distant" and theories. Our selection consists of headmasters and teachers with experience from elementary school. Discussions and analyses are based upon different theories, experiences from academics, our own and our informants pre-understanding. We have seen a clear correlation between design, method and general scientific-theory. We have learnt that there are several ways to transcribe an interview, and that transcription is a painstaking and time-consuming process.

Hermeneutics is based upon interpretation and forms a scientific foundation, which fits into the qualitative research, with emphasis upon understanding and interpretation.

We have seen how fusion of horizons has influenced our understanding of other people's statements, which again has improved our understanding of what others have uttered. We have used fusion of horizons when we have interpreted our informants' answers.

The major findings in our investigation show how important it is that grown-ups who work with children showing an abnormal behavior, know what to do? They must also know where to address and who the ones who are in charge of intervention are? In addition, they must know when to contact parents, and when it must be used expertise from other offices which are not directly related to the classroom? How do headmasters and educators adapt their teaching?

We have received answers from our informants of what they as headmasters and educators do when they discover pupils who seem to have a troubled life-situation. When we as grown-ups understand that the pupil needs help, which lies beyond our didactic field of expertise, we must seek help elsewhere. What does a headmaster do when an educator reports on pupils who they assume live in an exposed life-situation? We have also seen how important it is to have plans which point to appropriate measures when abnormal situations occur in everyday school.

Based upon our research results we have found that exterior partners like barneverntjenesten (child protection services), Barne- og ungdomspsykiatrisk (BUPA) (children and youth psychiatry) and internal fields of expertise like the school-nurse and Pedagogisk -psykologisk tjeneste (PPT) (pedagogic psychologist services) are important cooperative partners in order to succeed. All of the informants thought that this was an important issue, and that they were good at adapting the education, perhaps too well, since the aim always is to get the pupils to attend school, instead of fulfilling the curriculum. We have through this master's-study found that our thesis is actual in everyday school, and we have had this view confirmed by our informants.

Tags: fellow human, see children, praise, listen, cooperation and multiple fields of expertise in to the school.

Forord

Vi startet med vår masterstudie for å øke vår kompetanse innen spesialpedagogikk. Hovedmålet vårt var å få bedre kompetanse innen rådgivning, kartlegging og tilrettelegging for elever i grunnskolen. Studiet har gitt oss utfordringer, tid til refleksjon og en faglig utviklingskurve.

Vi har hele veien vært bestemt på at vi skulle støtte hverandre gjennom studiet, hjelpe hverandre med arbeidskrav og vi skulle søke om å få skrive master sammen. Slik skulle vi med hjelp av positivitet prøve å nå målet vårt ved å løfte hverandre frem.

Den første, og det vi trodde var den største utfordringen vi møtte, var eksamen i statistikk, en utfordring som vi mestret godt. I dag er vi stolte over den fremdriften og engasjementet vi har vist. Vi har hatt en stram tidsplan, vært strukturert, fordelt arbeid mellom oss og møttes omtrent ukentlig.

Takk til vår Undervisningssjef som gav oss tillatelse til å gjennomføre vår forskning og til våre informanter som stilte opp, slik at vi kunne få gjennomført denne forskningsstudien. En ekstra stor takk til skolelederne som hjalp oss med å finne gode informanter og som lot oss få innsyn i deres skole.

Vi har hatt stor hjelp av vår veileder, Gisle Johnsen, som har støttet oss og som skal ha æren for at vi nå leverer denne masteroppgaven ett år før planlagt tid. Takk for at du har hatt tro på oss og vårt arbeid. Takk for all rask tilbakemelding på veiledningsspørsmål. Videre vil vi takke våre familier som har støttet oss, og de som har tatt den ekstra belastning på hjemmebane, mens vi har konsentrert oss om å studere. Takk til våre barn som har vist stor forståelse.

Nå er vi i mål, samarbeidet har fungert utmerket og vi kommer til å savne de sosiale stundene, måltidene vi har hatt sammen, men vet at de båndene vi har knyttet til hverandre i denne perioden vil vare.

Takk for samarbeidet! Sammen klarte vi det!

Bodø, 12. mai. 2011

Sølvi Solhaug

Britt Inger Wigen

Innhold

Sammendrag	2
ABSTRACT	4
Forord	6
1.0 Bakgrunn for valg av tema	10
1.1 Vår problemstilling	12
1.2 Noen teoretiske refleksjoner	14
1.2.1 Tilpasset opplæring	14
1.2.2 Ulike elevtyper og tilpasset opplæring	15
1.2.3 Sosial kompetanse	17
1.2.4 Evne til overlevelse	18
1.2.5 Pedagogiske bortforklaringer	19
1.2.6 Omsorgssvikt	20
1.2.7 Åpenhet	21
2.0 Oppfølgende kunnskapsoversikt	22
2.1 Utsatte livssituasjoner	22
2.2 Samarbeid mellom skole og hjem	25
2.3 Bearbeiding av elevens vansker	26
2.4 Oppvekstvilkår som barrierer for læring	30
2.5 Samarbeid for å hjelpe barnet	31
2.6 God hjelp	32
2.7 Skolen må se etter	34
3.0 Design og metode	35
3.1 Et casestudiedesign	35
3.2 Utvikling av metode for innsamling av data	36
3.2.1 Utvalget	38
3.2.2 Utvikling av intervjuguide med prøveintervju	39

3.3 Plan for innsamling av informasjon med noen etiske refleksjoner.....	42
3.3.1 Bruk av båndspiller og notater.....	43
3.4. Intervjusituasjonen og behandling av data.....	44
3.5 Vitenskapsteoretisk tilnærming	45
3.6 Analyse av innsamlet informasjon	47
3.7 Fortolkningsprosessen	48
3.8 Utfordringen med problemstillingen	52
4.0 Resultater.....	53
4.1 Noen forståelser av begrepet utsatte livssituasjoner	53
4.2 Ulike måter elevene oppdages på	54
4.3 Tiltak for elever du tror lever i en utsatt livssituasjon	56
4.4 Rutiner og tiltak for videre oppfølging	57
4.5 Ansvar for å hjelpe eleven	58
4.6 Samarbeid med andre instanser	58
4.7 Ulike tilrettelegginger	59
4.8 Tilpasset opplæring.....	60
5.0 Drøftinger	61
5.1 Utsatte livssituasjoner og oppfølgende tiltak.....	61
5.2 Ansvar, oppfølging og tiltak	66
5.3 Samarbeid internt og med andre instanser.....	69
5.4 Tilpasninger og hjelp til eleven.....	71
6.0 Oppsummering med metodekritikk	73
6.1 Validitet og reliabilitet	76
6.2 Avslutning	78
Litteraturliste:	79
Vedlegg 1.....	84
Brev til undervisningssjefen i vår kommune:	84

SØKNAD OM TILLATELSE TIL Å UTFØRE FORSKNINGSINTERVJU	84
Vedlegg 2.....	85
Intervjuguide.....	85

1.0 Bakgrunn for valg av tema

Vi har vår yrkeserfaring hovedsakelig fra barnehage- og grunnskolesektoren; som pedagoger, rådgivende spesialpedagoger og gjennom arbeid ved Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). I vår kommune er PPT desentralisert, og saksbehandlerne har tjenestested ute på de enkelte skolene.

Vi møter elever, som vi antar, ikke lever under gode forhold. Deres livssituasjon kan være vanskelig og problemfylt, noe som kommer til syne i skolehverdagen deres. Elevene viser atferd som kan være avvikende fra det man forventer, eller det som er akseptabelt. Disse elevene kan i tillegg vise ulike former for lærevansker; som konsentrasjons-, oppmerksomhets- og fagvansker. Ved nærmere undersøkelser kan det vise seg at disse vanskene er påført av nære omsorgspersoner, på grunn av den livssituasjonen de ufrivillig har havnet i. En felles beskrivelse av elevene er at de kan være bærere og preget av foreldrenes problemer, handlinger og/eller valg.

Noen kan være isolerte i sine hjem. Enten fordi de ikke får lov til, vil ikke eller tør ikke ta venner med hjem. Et annet kjennetegn kan være at de ofte må ta de voksnes ansvar, inkludert ansvaret med å dekke over og lage normalitet i livet sitt og for omgivelsene sine. Disse elevene skiller seg ofte ut ved at de ikke klarer å følge den vanlige undervisningen, og lærerne blir bekymret for deres sosiale og faglige utvikling.

Etter å ha lest boken til Ringheim (1997) om Løvetannbarna ble det vekket en enda større interesse i oss for å lære mer om barn som lever under vanskelige forhold, og om mulige problemer de kan møte i forbindelse med læring. I boka beskrives opplevelser og meninger som barnevernsbarn og andre utsatte barn sitter igjen med etter at voksne i nærmiljøet, familien eller på skolen ikke har grepet inn for å hjelpe dem.

Vi ble grepet, rørt og ganske fortvilt over å lese hvordan disse unge opplevde at de voksne og de profesjonelle som skulle sett deres behov for hjelp ikke forstod.

I følge flere av barna visste lærere og rektor om hjemmesituasjonen, men grep ikke inn. De gjorde ikke noe til tross for at disse barna sendte ut signaler som skulle tilsi at noe var galt. Det var gripende å lese historien til Liv Sandnes (1997) som mistet sin mor på grunn

av stort alkoholforbruk, og som etter hvert måtte være mer mor for sin far, enn å få være hans datter. Hun hadde en far som prioriterte sin fritid til drikking og festing. Hun følte til og med ansvar for å få faren sin til å spise. Liv fikk aldri gjort leksene, men lærerne stilte aldri spørsmål om hvorfor hun ikke ble fulgt opp av sin far, og om hvorfor hun ikke fikk gjort skolearbeidet (Ringheim 1997).

I boken skildres mange barns historier og vi har fått kjennskap til flere ute på skolene (Ringheim 1997). Derfor har vi satt oss et mål om at dette ikke kan få lov til å fortsette. Vi må prøve å hjelpe barn som vi ser har dårlige oppvekstvilkår og som ikke får den oppfølgingen de trenger på skolen. Vi ønsker ikke at de skal bli barnevernsbarn, men vi vil hjelpe og støtte foreldrene og barna slik at de, forhåpentligvis vil få en bedre livssituasjon. Vi må veilede, støtte og råde lærere som blir usikre, ikke helt vet hvordan de skal håndtere slike barn, for at de skal få en best mulig skolehverdag.

Hvordan kan vi bidra med at de får en god tilpasset opplæring i skolen?

Vi har sett, hørt og vi opplever ofte at sakene drøftes, men hvor blir det av tiltakene?

Vi har erfaringer med tverrfaglig team der vi kan melde elever anonymt, og diskutere bekymringer rundt deres livssituasjon. Erfaringer viser at flere fagpersoner kan ha vært i kontakt med eleven og/eller foreldrene uten at andre vet om det. Det kan være foreldre og/eller elever som foretrekker en fagperson, fremfor andre, eller som ikke vil at andre skal kjenne til deres vansker. Det er svært personavhengig hvordan elever og foreldre blir møtt når de kommer med sine bekymringer. Det har også vært saker der foreldrene bevisst ikke ønsker at andre fagpersoner skal vite hva de sliter med. Det kan være manglende tillit eller dårlig erfaring fra tidligere forhold. Ofte viser det seg at det er, ganske enkelt, svikt i rutine som er årsaken til mangelen på informasjon mellom de ulike fagpersonene, selv om de arbeider med de samme sakene.

Vår erfaring med disse bekymringssakene gjør at vi ønsker å finne svar på følgende spørsmål:

Hvem tar ansvar for å hjelpe disse elevene?

Hvem setter i verk tiltak og hvem følger opp?

1.1. Vår problemstilling

Risikoutsatte defineres som:

barn og unge som sliter med eller har kjennetegn av vanskelig temperament, oppmerksomhetsproblemer, hyperaktivitet, helseproblemer, utfordrende atferd, impulsivitet, eller miljørisiko i form av en konfliktfylt familiesituasjon (Ogden, 2001:46).

I følge Rustad (2007) opplever mange barn å vokse opp under kompliserte hjemmeforhold. Kjennetegn for disse barna kan ofte være at de er veldig pliktoppfyllende, og vant med å ta mye ansvar hjemme. Noen kan være vant med å leve fra dag til dag, og er lite oppfordret til å tenke fremover. Andre kan ha lav selvtillit og inneha flere bekymringer enn det som er normalt for barn å ha. Ofte kan vi oppleve barn som har en ikke-akseptabel utagerende atferd, mens andre barn kan bli tause og innadvendte.

St. melding nr. 20 (2006-2007) gir en beskrivelse av risikoutsatte barn og unge. I vår problemstilling velger vi å bruke begrepet utsatte livssituasjoner. Vi mener det er mange felles kjennetegn for elever som lever under risikoutsatte livssituasjoner og utsatte situasjoner, og felles for dem er at de ikke har en trygg og forutsigbar livssituasjon.

Risikosituasjoner og omsorgsvikt defineres slik:

Det handler egentlig om en dimensjon fra en risikosituasjon til alvorlig omsorgssvikt. Det som i utgangspunktet kan se ut til å være en risikosituasjon kan ved nærmere undersøkelse vise seg å være alvorlig omsorgssvikt. Det er ikke ofte det er omvendt. Betegnelsene risikosituasjoner og omsorgssvikt brukes litt om hverandre

(Killen 2009: 14).

Vi ønsker å belyse problemet som kan oppstå for barna og ønsker å finne svar på hvilket ansvar de voksne, som arbeider med barnet, mener de har. Ut fra de funn vi gjør i vår undersøkelse ønsker vi etter hvert å kunne lage forslag til en tiltaksplan/handlingsplan for hvordan slike saker kan behandles.

For oss er det viktig å få svar på hva de voksne som arbeider i skolen definerer som sine oppgaver. Hvordan tror de at de kan hjelpe elevene?

Vi vil spørre om de ulike profesjonene samarbeider med hverandre internt og eksternt, og hvilke tiltak de tror de kan samarbeide om?

Hvordan kan vi oppdage disse elevene så tidlig som mulig, og hvordan kan vi hjelpe dem med å mestre skolehverdagen og alle kravene de blir stilt ovenfor?

Hvordan kan skolen gi elevene en tilpasset opplæring?

I følge Risberg (2007) er problemstillingen et vesentlig arbeidsredskap som er svært avgjørende for resten av forskningsprosessen.

I følge Holme og Solvang (1996) skal problemstillingen være spennende, fruktbar og enkel (Fuglseth & Skogen (2007).

Vår problemstilling:

Hvordan tilpasser skolen opplæringen for elever i utsatte livssituasjoner?

1.2 Noen teoretiske refleksjoner

Når vi skal undersøke hvordan skolene tilpasser opplæringen må vi først drøfte begrepet tilpasset opplæring. I følge Kunnskapsdepartementet (KD, 2006) skal opplæringen legges til rette for elevene slik at de kan bidra til fellesskapet, oppleve gleden av å mestre og nå sine mål innenfor de ulike fagene. Elevene skal få møte utfordringer som de kan strekke seg mot, som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Dette gjelder alle elever, uavhengig av kjønn, alder, geografisk-, kulturell-, sosial- eller språklig bakgrunn. Alle elever skal ha like gode muligheter for å utvikle seg i et inkluderende læringsmiljø.

1.2.1 Tilpasset opplæring

Kjennetegnet ved tilpasset opplæring er lærerens variasjon i forhold til arbeidsmåter, bruk av læremidler og lærestoff. Utgangspunktet for elevene vil være forskjellig, de vil bruke ulike læringsstrategier og de vil ha ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål innenfor de ulike fag og områder. Organiseringen og intensiteten vil være ulik for den enkelte elev (KD 2006).

I følge Peder Haug (2006) vil en lærer oppleve at enkelte elever ikke får et forsvarlig utbytte av den ordinære opplæringen. Til tross for mye tilpasning og tilrettelegging blir det faglige og/eller sosiale innholdet for vanskelig for noen elever. Han undres på hva det vil si at opplæringen er tilpasset evner og forutsetninger hos elevene? Han mener tradisjonell opplæring trolig har lagt seg på et nivå som passer best for gjennomsnittselevne der ett undervisnings opplegg og ett faglig nivå fortsatt er det vanlige utgangspunktet når mange lærere planlegger sin undervisning. Lærerne foreleser og forklarer på tavla, stiller spørsmål til elevgruppen, og elevene løser oppgaver. Lærerne prøver å kompensere for de ulikheter som er mellom elevene ved å gå rundt i klasserommet og gi individuell hjelp til de som melder fra om at de har behov for det.

Noen elever kan bli bedt om å forstå ting de ikke kan forstå, andre surfer på overflaten uten å anstrenge seg. Slik forstår vi at noen elever kan møte en undervisningspraksis som i liten

grad tar hensyn til individuelle interesser, evner og behov i opplæringen som igjen kan føre til svake læringsresultater. Elever med store lærevansker, matematikkvansker, lese- og skrivevansker, eller engstelige og usikre elever, kan sjelden dra nytte av de samme arbeidsmåter, opplæringsmål og formidlingspraksis på lik linje med de elevene som allerede mestrer store deler av skolens innhold og utfordringer (Bachmann & Haug, 2006).

Vi velger å definere tilpasset opplæring som en opplæring som krever et godt samarbeid mellom skole og hjem, samarbeid med en rekke instanser og at det også kan brukes ressurser utenfor skolen. Elevene må møtes der de er og som den de er, i skolesamfunnet. Individuelle forskjeller krever individuelle løsninger for å skape gunstige læringsbetingelser.

Tilpasset opplæring må i følge Haug (2006) ses i forhold til hver enkelt elev og er tilrettelegging for læring for eleven, ut fra evner og forutsetninger, slik at eleven kan søke utfordringer og utvikle seg faglig, sosialt, fysisk og personlig. Tilpasset opplæring må bygge på kunnskaper om og forståelse av elevens læreforutsetninger og personlighet. Læringen foregår i det området mellom det eleven kan og det eleven står for tur til å kunne (Bachmann & Haug, 2006).

1.2.2 Ulike elevtyper og tilpasset opplæring

Elevene er fra første skoledag utrustet med ulike evner, forutsetninger og ressurser både faglig, sosialt, kulturelt og økonomisk. Mulighetene som hver enkelt elev har, i forhold til det å hevde seg på skolen, avhenger av hvor godt utrustet de er fra naturens side, men forutsetningene kan også være påvirket av elevenes sosiale bakgrunn og hjemmekultur.

Vi ser at elevenes intellektuelle og språklige forutsetninger for læring er varierende selv om den kulturelle kapitalen ellers er nokså lik. Noe som kan bety at både sosiale og individuelle faktorer kan være avgjørende for om elevene vil lykkes på skolen.

I følge Haug (2006) finnes det mange ulike typer av elever. Vi finner noen elever som kan være innadvendte, andre kan være utadvendte, engstelige, temperamentsfulle, rolige og urolige. Skolen forventer ofte at disse ulike elevgruppene skal finne sin plass i ett og samme læringsmiljø. Dermed stilles det store krav til lærernes menneskekunnskap og relasjonskompetanse. Realiseringen av tilpasset opplæring forutsetter at læreren har god kjemi med alle elevene i elevgruppen. En svært viktig suksessfaktor for tilpasset opplæring kan være at læreren liker alle elevene sine, og at vedkommende klarer å verdsette deres unike personligheter. Når en lærer er trygg, byr på seg selv, viser toleranse og sitter inne med mye og variert menneskekunnskap, kan elevene føle seg ivaretatt og verdsatt. Ofte kan det virke som om skolen opplever at sterk personlighet hos enkeltelever utgjør et problem. Skolen bør i stedet se på de individuelle personlighetstrekk som en ressurs i skolens sosiale og faglige miljø (Bachmann & Haug, 2006).

God opplæring forutsetter at læreren klarer å etablere felles fokus med alle elevene i elevgruppen. Når felles fokus er etablert, kan elevens personlighet utnyttes i opplæringen. Læreren må vise at alle elevene blir verdsatt, også de som i noen sammenhenger kan oppleves svært utfordrende for læreren (Bachmann & Haug, 2006).

Elevenes atferd vies ofte stor oppmerksomhet på skolen. Skolen har et opplærings- og oppdrageransvar. I følge Opplæringslova (1998) er formålet med opplæringen at elevene skal utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger for å kunne mestre livet sitt, kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. De skal lære å tenke kritisk og skal ha medansvar. Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og gi dem utfordringer som fremmer lærelyst (KD 1998).

Noen ganger vil lærerne møte elever eller grupper av elever som har en atferd, som oppleves som problematisk for medelever og lærere. Ved tilpasset opplæring mener vi elevene bør få møte sosiale utfordringer som verken er for vanskelige eller for lette. Når

den sosiale opplæringen ligger i elevens nærmeste utviklingssone, mener vi utviklingen vil skje i pakt med evner og forutsetninger.

1.2.3 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er et sammensatt begrep med følgende definisjon:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap.

(Ogden 2001:196).

Vi har sett at skolens profesjonalitet ofte kan settes på prøve i det øyeblikk elever viser lærevansker og ikke minst problematferd på skolen. Ofte har vi sett lærere som har hatt en tendens til å danne seg bilder og konstruksjoner av foreldre til barn med ulike problemer på skolen. I følge Nordahl (2004) er det vanlig at lærerne ofte kan betegne foreldrene som "vanskelige", "ressurssvake", eller "foreldre en ikke kan regne med". Det er viktig at lærerne ser på foreldrene som likeverdige deltakere, for det er slik et samarbeid kan bære frukter. Han mener et konstruktivt samarbeid kan fremme tilpasset opplæring (Elevsiden.no).

I følge Rustad (2007) utfordrer elever med kompliserte hjemmeforhold skolen, og det er skolen som har utfordringen og ikke eleven. Hun mener dersom skolen setter hjemmeforholdene på dagsordenen, kan det bli en tilleggsbelastning for eleven. Problemet kan ikke alltid relateres til hjemmeforholdet, selv om det kan være en sammenheng.

Pedagogene har en tendens til å låse seg til slike forklaringer i stedet for å finne tiltak som kan hjelpe eleven videre.

Pedagogene må i følge Rustad (2007) øke sin evne til å lytte, og ikke bare evnen til å se og godkjenne. De voksne må synliggjøre for barnet hvem barnet egentlig er. Hun hevder at et kjennetegn for disse barna er at de er veldig pliktoppfyllende, ofte vant med å ta mye ansvar hjemme, og noen av dem er tidlig oppfordret til å leve fra dag til dag og lite oppfordret til å tenke fremover. En av skolens oppgaver blir å gi barnet håp, tanker og planer om fremtiden.

1.2.4 Evne til overlevelse

I følge Killen (2009) bruker barn store ressurser for å overleve, når de lever under daglig kaos, uttrykkhet eller voksnes likegyldighet, avvisning, invadering og eventuell utnyttning. Deres foreldre er ofte belastet av egne konflikter, kriser og udekkede behov, så de lykkes ikke med å være så gode foreldre som de gjerne vil være. De profesjonelle som arbeider med barna har enten ikke integrert den kunnskap de trenger for å se barnas behov, de kan mangle mot, eller de kan arbeide innenfor systemer som gir begrensede muligheter for å se barn som lider. Samfunnet kan også lukke øynene i forhold til disse barna. Det kan igjen føre til at barnet etter hvert opplever seg som et dårlig menneske, eller et menneske som ikke fortjener kjærlighet og omsorg. Barnet kan ha forventninger om å bli avvist, og for å unngå flere avvisninger kan det selv avvise, eller bruke alle sine krefter på å unngå å utløse den voksnes vrede.

På ulike nivå av bevissthet og planmessighet mestrer barnet å leve i og med sin groteske livssituasjon. En rekke vanskjøttede barn påtar seg tidlig en slags voksenrolle, fordi de må kompensere for foreldrenes unnlater. De må passe på seg selv og ofte også på foreldrene. Her kan den underliggende skade være lite synlig. Barnet kan til og med få de voksnes ros og anerkjennelse for sin forserte atferd, uten at noen er i stand til å se at de er blitt frarøvet sin barndom. I denne ytterst belastede situasjonen utvikler barnet ulike overlevelsesstrategier og angstfylte tilknytningsmønstre (Killen, 2009).

I følge Killen (2009) kan utagerende atferd være en overlevelsesstrategi, som viser seg ved aggressiv, destruktiv atferd som er lett å få øye på, fordi den er sterkt preget av uro. Lærere vet når de har et slikt barn i klassen. Barnet kan ødelegge leken og læresituasjonen for andre. Det kan ødelegge andre barns eiendeler, forstyrrer og skaper uro.

Killen (2009) viser til John Bowlby som i 1960 konkluderte med at den alvorligste trusselen av psykisk overgrep som et barn kan oppleve er trusselen om å miste omsorgspersoner. Et eksempel er når mor blir truet med drap og et lite barn må hente kniv for å forsvare mor. Et barn som ikke våger å sove før det nærmer seg morgen og ny skoledag. Barn som påtvinges til å påta seg mer ansvar enn de er modne for. Da er det enkelt å forstå at disse barna kan ha lite krefter og glede igjen til å investere i lek, i samvær med jevnaldrede og til læring.

Det er imidlertid viktig å være klar over at ett eller flere av disse problemene ikke nødvendigvis betyr at det er problemer i familien, men læreren eller andre som barnet har kontakt med, bør være oppmerksom på at det kan være en mulig årsak. Den eller de voksne som får mistanke om at det kan være noe som ikke helt stemmer, må gjøre noe for å få bekreftet eller avkreftet sine mistanker. Det er viktig å få gitt hjelp tidlig, for problemene fortsetter ofte seinere i livet. I ungdomstida og i voksen alder er det en høy forekomst av bl.a. rusmisbruk og kriminalitet i denne gruppen.

1.2.5 Pedagogiske bortforklaringer

Vi har erfart at pedagoger lett finner forklaringer i elevenes hjemmeforhold, unnskylder deres atferd, og ikke stiller krav til deres faglige og sosiale utvikling. Foreldrene kan bli kalt inn til møter hvor elevens problemer drøftes. Det blir kun satt fokus på elevens prestasjoner, eller mangel på prestasjoner. Negativ atferd og manglende faglig framgang blir satt på dagsorden, og konklusjonen blir ofte at eleven skal endre sin atferd og bli mer motivert for skolearbeid. Etter vår mening får eleven en tilleggsbelastning, og læreren unnlater dermed å ta ansvar.

1.2.6 Omsorgssvikt

I følge Killen (2009) støter de profesjonelle på en rekke problemer når de skal forsøke å skaffe seg oversikt over omfanget av omsorgssvikt. Omsorgssvikten kan tildekkes av både foreldre og barn. Foreldrene erkjenner sjelden, verken overfor seg selv eller andre, at de utsetter sine barn for overgrep eller vanskjøtsel. Barna på sin side forsøker å tildekke overfor både omverdenen og seg selv, hvor dårlig de egentlig har det. De er dessuten svært lojale overfor nettopp de foreldrene som sviker dem. De opplever ansvar for foreldrene, og føler ofte skyld for den omsorgssvikten de selv er utsatt for. Signalene de sender, er imidlertid ofte motstridende, idet de viser behov for hjelp samtidig som de forsøker å tildekke.

Når vi, som spesialpedagoger i Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), veileder en lærer, kan læreren ofte gi uttrykk for at mange tiltak har vært prøvd, og trenger hjelp til veien videre. Vi kan mange ganger se at de voksne i skolen ikke tar ansvar for veien videre. Vi vil kalle det en ansvarsfraskrivelse. Elevene kommer ofte fra familier med problemer, som blir dekket over og som ingen vet noe om. Barna blir ikke fulgt opp i skolehverdagen, får ikke hjelp til lekser, klarer ikke å nå opplæringsmålene, har stort fravær, og kan få atferdsproblemer. Noen har vansker som kan minne om Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), og vi kan ikke utelukke at enkelte av dem har ADHD. Andre kan slite med å få venner, og å holde på vennene.

Reaksjonsmønsteret er med andre ord ganske likt det vi ser hos barn som lider under andre former for omsorgssvikt.

Familien er ofte flink til å skjule sine problemer for omverdenen, og barnet kan også selv være en aktiv medspiller i å dekke over og bortforklare virkeligheten.

En del av disse barna er allerede, eller har vært, inne i skolens hjelpeapparat, men problemene kan være definert som f. eks. konsentrasjonsproblemer eller avvikende atferd. De får hjelp for sine problemer med atferd og konsentrasjon, men ikke med det som vi mener kan være det egentlige problemet, et problem som for barnet kan oppleves som en krise og/eller et traume.

I følge Dyregrov og Raundalen (1987) kan barn som opplever traumer eller kriser som blir bearbeidet utvikles til å bli sterkere og leve et rikere liv, enn barn som ikke får dem bearbeidet (Helgeland, 1997). I følge dem har begrepet traume/ krise to betydninger på kinesisk og betyr fare eller sjanse.

1.2.7 Åpenhet

I følge Solbakken og Lauritzen (2004) er mange av funnene fra den gamle forskningen til Dyregrov og Raundalen (1987) en aktuell problemstilling, også i dag. Deres forskning viser hvor viktig det er med åpenhet rundt temaet. Dette har også vi sett og erfart i vår praksis. Noe som vil være med på å endre den negative spiralen som barn ofte er havnet i, til det positive for barnet. Når skolen og lærerne er informert om elevenes vansker, kan de hjelpe dem med å sette ord på vanskene. Det kan gi dem hjelp til å mestre hverdagen lettere, enn det de kan oppnå når de går alene med sine tanker, noe som kan være en stor byrde og belastning for barnet å bære på sine unge skuldre.

Etter vår mening er det viktig å rette fokus mot den egentlige vansken, bearbeide den og være sikker på at barnet får mulighet til å utvikle sine evner ut fra de ressursene de innehar. Slik mener vi de profesjonelle voksne rundt barnet kan bidra til en tilpasset opplæring for barnet.

Det blir enklere å hjelpe når vi kjenner årsaken, eller tror vi gjør det. Når det for eksempel er full åpenhet om hva familiene sliter med i forhold til rus, alvorlig sykdom med kanskje dødelig utfall eller ved samlivsbrudd og andre årsaker til at familiene splittes. Nye relasjoner skapes når familiestrukturen oppløses og det blir nye koblinger. Ikke enkelt når det blir mine, dine, våre og andres barn som skal leve sammen, hvor de voksne har bestemt det, uten at barn og unge er tatt med på råd.

I følge Killen (2009) vil risiko og omsorgssvikt representere ulike dimensjoner, av varierende grad, for barn som er utsatt for vanskjøtsel, fysiske overgrep, psykiske overgrep og seksuelle overgrep. Hun mener videre at barn som opplever vanskjøtsel kan få

utviklingsskader på hjernen. Hjernens utvikling kan bli endret ved erfaringer som kan gi negativ innvirkning på fysisk, kognitiv, emosjonell og sosial utvikling.

2.0 Oppfølgende kunnskapsoversikt

I følge Redd barna (2008), er det mange barn som opplever at mor og far får all oppmerksomhet ved sykdom, samlivsbrudd eller straffbare forhold, og at de selv kommer i skyggen. Det kan være barn av rusmisbrukere, alvorlig syke foreldre, psykisk syke foreldre, familier som lever isolert i et trossamfunn eller der de lever i fattigdom, voksne som utsetter barn for seksuelle overgrep, og de som opplever situasjoner som bør preges av fortielse og skam. Barn som opplever at foreldre havner i fengsel sliter også. Det er ikke alle foreldre som klarer å prioritere barna sine i slike uvanlige situasjoner. Dermed bruker barna mye energi til å "passe på" foreldrene og på å dekke over problemene, slik at de ikke klarer å følge utfordringer på skolen.

2.1 Utsatte livssituasjoner

I følge Killen (2009) kan barn som lever med foreldre med rusproblemer ofte oppleve voksne som er opptatt av egne problemer og behov, og som ikke ser barnet og dets behov. Barna utsettes for angstfylte og ustabile situasjoner som de verken kan forutse eller forstå. De opplever voksne som ikke kan ta vare på seg selv, og som ikke har kontroll og styring på seg selv. De er langt fra å være i stand til å kunne ta vare på barn.

Killen (2009) mener det finnes dokumentasjoner for at barn som lever i isolerte trossamfunn også kan bli utsatt for overgrep. Barna er ofte utsatt for en autoritær oppdragelse som bryter ned det norske samfunnets demokratiske grunnverdier og de isoleres fra resten av samfunnet.

I følge Killen (2009) vil foreldrenes overlevelsesstrategier også belaste barnet. Foreldrene anvender benektning og projiseringsmekanismer i utstrakt grad. De benekter, bagatelliserer og nasjonaliserer sitt rusmiddelbruk. Benektningforsvar er meget forstyrrende for barnet. Det forkludrer barnets forsøk på å forstå og orientere seg, og vanskeliggjør utviklingen av persepsjonsevnen. Rusmiddelbruken bidrar gjerne til isolering og stigmatisering av familien. Den sosiale skammen kan være belastende for mange barn. Barnet kan ofte brukes til å dekke over problemene, og kan f. eks bli bedt om å ringe til foreldrenes arbeidsplass for å fortelle at foreldereren er syk, når sannheten er at vedkommende er sterkt beruset.

I følge Korshavn (2009) skal alle som opplever unormal atferd hos barn reagere og hente inn hjelp hos fagpersoner. Det er viktig å hente inn tidlig hjelp hos for eksempel barnevernstjenesten. De fysiske kjennetegn som kan observeres hos barna kan i følge Korshavn (2009) utarte seg som magesmerter, og kan senere føre til problemer med fordøyelsen. Barna kan slite med anspenthet i muskulatur, hodepine eller migrene. Andre kan slite med lavt selvbilde. Det kan også være barn som er plaget med enuresis eller encoprese, som er ufrivillig vannlating eller ufrivillig avføring om dagen eller natten. Det er også viktig å legge merke til tretthet som kan oppstå ved at barnet ikke får ro hjemme, eller har utviklet søvnproblemer og kan ha innsovningsvansker. Andre får urolig søvn fordi de ofte har mareritt.

I følge Korshavn (2009) kan psykiske kjennetegn hos barna utarte seg som tristhet, en hemmethet eller mimikkløshet som følge av at barnet sliter med angst, og noen barn kan ha et "dødt" ansiktsuttrykk. Andre symptomer kan være skoleproblemer som konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker, atferdsvansker, skulking, kommer ofte for seint, dårlige karakterer, varierende prestasjoner og arbeidsinnsats. Det er også viktig å være oppmerksom på følelsesmessig labilitet som gjør at barnet skifter hurtig fra latter til tårer eller sinne og det uten at det er så enkelt å forstå hvorfor.

Korshavn (2009) viser også til sosiale kjennetegn hos barna som kan utarte seg som motorisk uro, ved at barnet kan vise en utagerende atferd eller har atferdsvansker.

Barna kan ha vansker i forhold til venner og sosial tilhørighet. De tør ikke å invitere venner hjem eller være lenge borte fra sine foreldre. Andre barn kan være overyttere eller overdrevet tilpasning der de prøver å gjøre seg usynlige, eller er veldig opptatt av at ingen skal bli sinte. Noen barn kan se uflidd ut. Hun mener videre at vi må være oppmerksom hvis barnet ikke ønsker å fortelle så mye om hva de har gjort i helger og ferier, og heller kan velge å lage en del fantasihistorier. De elevene som ikke vil være med på turer, leirskole eller andre aktiviteter som betyr lengre fravær fra hjemmet og med mulig overnatting kan også være bærere av foreldrenes vansker.

Vi finner grunnlag for å bruke denne symptomlisten når vi refererer til teoretikeren Cook (2003). I følge Cook vet vi i dag, at når barn lever i, eller de opplever mye usikkerhet, mangel på forutsigbarhet, eller har opplevd uforståelige og ubehagelige opplevelser i barndommen, kan det resultere i ulike problemer. Et eksempel på det kan være manglende evne til å knytte relasjoner (attachement) til betydningsfulle andre. Barna kan få vansker med å kommunisere følelser og behov. Det kan føre til selvdestruktiv atferd med dårlig impuls kontroll, problemer med å fokusere og gjennomføre oppgaver, oppmerksomhetsproblemer og vansker med å innordne seg regler (complying). Videre nevner Cook vansker som spiseforstyrrelser, opposisjonell atferd, lavt selvbilde, skam og skyldfølelse. Hos disse barna kan vi finne diagnoser som depresjon og Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) (Stamnes & Haukø, 2007).

I følge Killen (2009) har Teicher (2000) og Laucht et al. (2007) dokumentasjoner for at destruktive livsbetingelser kan påvirke måten gener kommer til uttrykk, og hvordan dette bl.a. gjør seg gjeldende ved f. eks. ADHD. Hun sier at atferden også kan tilsies å være typiske for ADHD, og det debatteres om fellestrekk og forskjeller mellom barn med problematferd som har opplevd omsorgssvikt, og barn med diagnosen ADHD. Forskning som pågår om omsorgssvikt, tilknytnings- og hjerneforskning vil sannsynligvis føre til utvikling av flere profesjonelle holdninger og metoder overfor denne gruppen.

Barn av psykisk syke kan i følge Killen (2009) bli kognitivt sterkt belastet. Foreldrene formidler ofte en forvrengt virkelighetsoppfatning som barnet strever med å finne ut av. De opplever også at foreldrene endrer seg på måten å være på, som kan oppleves skremmende. Tabuet de kan oppleve i hjemmet tvinger barnet til å tildekke overfor omverdenen hvor dårlig det står til med foreldrene. Mange barn engster seg også for å bli syke som sine foreldre.

2.2 Samarbeid mellom skole og hjem

Skolen har i følge Opplæringslova (1998) § 1-3 og forskrift § 3-2 plikt til å legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldrenes medansvar i skolen (KD, 1998). Derfor er det viktig å kontakte foreldrene når en oppdager at barnet deres viser en unormal atferd. Vi vet av erfaring at foreldre som har problemer ofte kan være ressursfattige, og kan ha vansker med å komme på møter og for å samarbeide. Derfor mener vi det er viktig å legge forholdene til rette, slik at de føler trygghet når de stiller opp til samarbeid. Det er viktig å vise empati, å gi dem troen på og vissheten om at vi er deres støttespillere. For mange fagfolk på slike møter kan skremme dem. Vi er der for å hjelpe barnet og det vil trolig være enklere å håndtere vansker når vi kjenner årsaken til at barn og unge sliter. Det er, på en måte, mer godtatt at det er lov å sørge ved samlivsbrudd, alvorlig sykdom og ved dødsfall i nær familie, enn når det er snakk om psykiske lidelser, rusmisbruk og lignende. Somatiske sykdommer er fortsatt enklere å prate om enn psykiske sykdommer, rusmisbruk og straffbare handlinger.

2.3 Bearbeiding av elevens vansker

I følge Dyregrov og Raundalen (1987) kan barn som opplever traumer eller kriser, som blir bearbeidet, senere bli sterkere og leve et rikere liv (Helgeland, 1987). De viser til Tabuprosessens onde sirkel og Gyldiggjøringsprosessens gode sirkel.

TABUPROSESSENS ONDE SIRKEL

KULTUR	INDIVIDET	FARE	MULIGE SYMPTOMER
Tabulegger traume ugyldiggjøring	Internaliserer ugyldiggjøringen = Gjøre kulturens oppfatning til sin egen = tabuserer traumet	Årsaksforskyvning = Jeg er årsaken til mine problemer -katastrofe-hemmelighet -ensomhet - skyldfølelse - skam -avmakt Ingen bearbeiding av følelser	Som for eksempel -migrene -aggresjon - søvnløshet -magesmerter - oppfarenhet -passivitet etc.

(Helgeland, 2007:157)

I følge Dyregrov og Raundalen (1987) har barn som havner i tabuprosessens onde sirkel lettere for å oppleve, og tro, at de selv er årsaken til de vanskene som de har fått. De kan ofte føle skyld, skam eller avmakt og får ikke bearbeidet sine følelser. Dermed kan vi, som fagpersoner, se symptomer som for eksempel aggresjon og oppfarenhet. Disse barna er i følge vår forståelse bærere av vansker, vansker som er påført dem av andre.

GYLDIGGJØRINGSPROSESSENS GODE SIRKEL

LØSNING GJENNOM	SJANSE	Flytter årsaken fra seg selv dit den egentlig hører hjemme:	MÅL
Anerkjennelse	Gyldiggjøring av det som har skjedd: Gyldiggjøringsspiralen	Gjenerobre den ytre realitet og <ul style="list-style-type: none"> - deler og mister katastrofehemmeligheten - mister ensomheten - mister skam - mister skyld - mulighet overtar for avmakt 	Individet gjenerobrer egenverdi og styrker SELVTILLIT og PÅGANGSMOT.

(Helgeland, 2007:157).

Barn som er en del av Gyldiggjøringssprosessens gode sirkel deler sine vansker og hemmeligheter med noen. Slik kan de slippe å føle skam, skyld eller ensomhet. Når de får delt, og føler at det er noen voksne som forstår deres vansker, vil barna etter vår forståelse lettere kunne gjenerobre sin selvtillit og sitt pågangsmot.

Helsedirektoratet har gitt ut et hefte som heter *Fra bekymring til handling* (2004).

Der beskrives det hvor viktig det er for barnas videre utvikling at fagpersonell og lærere er informert om barnas vansker. I følge tabellen, som blir presentert på neste side, kan vi se de utfordringene som de ulike profesjonene kan få overfor barn i vanskelige livssituasjoner. Tabellen tar i utgangspunktet for seg rusmiddelproblematikk. Den er utarbeidet av Lauritsen og Solbakken (2004), og viser at barn som lever under forhold hvor rusproblematikken er kjent, lettere vil klare seg senere i livet. Den viser at tiltak hjelper barna til et lettere liv og bidrar til en bedre personlighets utvikling. Vi leser også ut av

tabellen hvor viktig det er å sette inn tiltak. Tabellen viser at i de familiene der det er taushet rundt problematikken kan barna senere oppleve problemer i dagliglivet, og trolig vil de ha lettere for å utvikle mulige psykiske lidelse i voksen alder. Slik har vi fått en forståelse av at åpenhet rundt foreldrenes vansker vil være til hjelp for å forebygge seinskader hos barn.

Tabellen under gir et bilde av hvilke utfordringer vi som fagpersoner kan stå overfor når det gjelder å identifisere og intervensere overfor barn av foreldre som ruser seg, men mye av dette kan også gjelde for alle elever i utsatte livssituasjoner. Tabellen deler barna i fire grupper, og er laget av Bjørn H. Solbakken og Grethe Lauritzen (2004).

				FORELDRENE	
		Rusmiddelproblemet hos foreldre er kjent	Rusmiddelproblemet hos foreldre er IKKE kjent BARNA		
B A R N A	Tegn til misstilpasning hos barnet	A: Disse barna er lettest å identifisere. Barna viser tydelige tegn til misstilpasning for eksempel gjennom utagerende atferd eller tilbaketrekning og depresjon. Omsorgssituasjonen, generelt, er for dårlig. Barna kan ha behov for behandling og annen hjelp.	B: Barna viser tydelige tegn på misstilpasning, og hjelpebehovene kan være de samme som for gruppe A. Når foreldrenes rusmiddelproblemer ikke er kjent og konsekvensene av disse for barnas dagligliv, kan vi ende opp med å behandle barnas symptomer, i stedet for å se foreldrenes rusproblem som er en sentral årsak til barnas problemer.		
	IKKE tegn til misstilpasning hos barnet	C: Barna fremstår som upåfallende eller til og med ekstra ressurssterke og tilpasningsdyktige. Barna vil ofte kompensere for foreldrenes manglende omsorg ved å innta rollen som den voksne og ansvarlige. Selv om barna fremstår som velfungerende, kan de slite.	D: Det er disse barna det er vanskeligst både å identifisere og intervensere overfor. Når det gjelder disse barna, er det viktig å legge merke til de vage signalene som gir en følelse av uro, selv om en ikke umiddelbart klarer å identifisere og sette ord med emosjonelle og kognitive vansker det kan på sikt medføre en større sårbarhet for utvikling av psykiske lidelser som depresjon og angst i voksen alder og på hva som forårsaker den.		

(Helsedirektoratet, *Fra bekymring til handling* 03/2010:23).

I følge Stamnes og Haukø (2007) er det omfattende dokumentasjoner som viser at barn av psykisk syke utgjør en stor gruppe, dvs. ca 15 000 barn i Norge. De viser til forskning som sier at foreldre med psykisk sykdom sliter med å opprettholde en adekvat holdning til barnet sitt og barna opplever ofte tillitsbrudd. Disse barna inntar ofte en voksenrolle og er ikke aldersadekvate i forhold til det livet de egentlig skulle ha hatt, en barndom med få eller ingen bekymringer. Mange av dem sliter også med en skyldfølelse for at foreldrene er blitt syke. Flere av barna opplever at de må fortrenge egne behov og fratras egne såre følelser, siden de ikke får snakke om sine egne behov. Det er ikke alle barn som rammes av disse symptomene, men risikofaktoren for at de tar skade er stor. Kunnskap vi innehar tilsier at vi har en moralsk og juridisk plikt til å gjøre noe før eventuelle skader skjer.

2.4 Oppvekstvilkår som barrierer for læring

I følge Formo (2007) har mange fagfolk som arbeider med barn med funksjonsnedsettelse, oppdaget at barn som lever under oppvekstvilkår som skaper barrierer for læring, ofte kan komme inn under gruppen som kalles underyttere. Dette kan skje på grunn av vanskelige forhold i familien og i oppvekstmiljøet. Videre mener Formo at både barnehage og skole står overfor store utfordringer når det gjelder disse elevene, både ut fra et inkluderingsperspektiv og ut fra et læringsperspektiv som bl.a. går ut på kognitive og språklige utfordringer. Formo (2007) mener dette er elever som faller utenfor tradisjonelle lærevesker og han hevder at forskning har vist at disse elevene, med tiden, også kan utvikle reelle lærevesker.

I følge Rustad (2007) vil elever med kompliserte hjemmeforhold utfordre skolen, slik at det er skolen som har utfordringen og **ikke** eleven. Hun mener skolen ikke bør sette det på dagsorden for de elevene som har et vanskelig hjemmeforhold, siden det ofte kan bli en tilleggs belastning for dem. Det er ikke alltid at problemet kan relateres til hjemmeforholdet, selv om det kan være en sammenheng. Pedagogene kan lett låse seg til slike forklaringer i stedet for å finne ulike tiltak for å hjelpe eleven videre (Statped.no). Skolens oppgave blir å gi barnet håp, tanker og planer for fremtiden, siden disse barna ofte

har møtt utsagn som ”du kan ikke”. Mange vil ha dårlig selvtillit og mange kan ha flere bekymringer enn det den såkalte normaleleven har, og dermed vil vi se at noen barn kan bli utagerende mens andre blir innadvendte.

2.5 Samarbeid for å hjelpe barnet

I følge Rustad (2007) kaller de fleste lærerne foreldrene inn til samtaler når de ser at eleven ikke mestrer skolehverdagen, og de kan be foreldrene om å få eleven til å endre sin atferd. Det er et klassisk eksempel på at skolen ikke tar sin oppgave på alvor, siden dette mest sannsynlig er et skoleproblem og ikke et hjemme problem. Når eleven ikke mestrer skolehverdagen må skolen legge forholdene til rette for eleven. I følge Bronfenbrenner (1979) kan atferdsendring skje ved at omgivelsene endres, noe som kan innebære at forklaringen på hva folk gjør, finnes i interaksjonen mellom person og omgivelser (Pettersen & Løkke 2007).

Det å hjelpe barnet handler, i følge Rustad (2007), ikke om å få ekstra ressurser inn i klasserommet eller mer informasjon, men om lærerens evne til å se barnet og situasjonen. Rustad hevder at lærere må være seg bevisst på at elever med kompliserte hjemme- og oppvekstforhold har samme behov og samme rett til tilpasset opplæring som alle andre. Det viktige er at læreren ser etter mangfoldet og ressursene i barnet, for barnet består ikke bare av erfaringer fra hjemmet.

I Helsedirektoratet og Barne-, Ungdoms- og Familiedirektoratets sitt hefte *De usynlige barna* sier fagsjef Kristin Tømmervik (2009) ved Lade Behandlingssenter, at barn som lever risikoutsatt utgjør en stor gruppe, og det blir viktig å fange dem opp og hindre at de utvikler alvorlige vansker. Ved Lade har de etablert egne barnegrupper for barn av foreldre med rusproblemer. I de gruppene er det barn med både synlige tegn til misstilpasninger og barn uten tegn på at noe er galt. Sentralt i deres arbeid står gyldiggjøring av opplevelser og bearbeiding av dem. Barna skal bli hørt, sett og forstått. Det gjøres ved å dempe barnas

skyld og skamfølelse og å bryte isolasjonen. Arbeidet har gitt resultater, og både barna selv, foreldre, barneverntjenesten og skoler beskriver positive endringer i barnas utvikling. Arbeidet er forankret i foreldresamarbeid og samarbeid med henvisende instanser (Helsedirektoratet, 2009).

Psykolog Tormod Rimehaug (2009) mener fastleger og helsestasjoner burde ha en rolle som informasjonssentral når foreldre blir psykisk syke. Denne informasjonssentralen kan ha betydning for barna som har foreldreproblemer, men her kreves det samtykke fra foreldrene (Helsedirektoratet, 2009).

2.6 God hjelp

I heftet *De usynlige barna* (2009) sier noen barn at god hjelp til dem har vært at noen bryr seg. Barna (2009) forteller at for dem har det vært viktig å få snakke med andre som har opplevd noe lignende. De mener videre at det er viktig å få tidlig hjelp, slik at de ikke blir syk selv og at de får lov til å leve et liv, slik som en vanlig ungdom/et vanlig barn får lov til (Helsedirektoratet 2009). I følge Solantaus (2009) må de voksne lære seg å oppdage signalene fra barna, slik at de kan unngå å få de samme vanskene som sine foreldre. Hun hevder vi må hjelpe til slik at vi kan bryte generasjonsoverføringer av problemer. Det kan vi blant annet klare hvis skolen med lærere og helsesøstre, får mer kunnskap om det å hjelpe. Det er viktig å ha noen å snakke med og som snakker et tydelig og forståelig språk (Helsedirektoratet 2009).

Mange har sikkert hørt om løvetannbarn. Som en løvetann blomstrer de og gror trass i svært tøffe og vanskelige oppvekstforhold. Forskningen som har vært gjort på såkalte "løvetannbarn" viser at de likevel ikke klarer seg helt uten hjelp av andre. I følge generalsekretær i Unicef, Kjersti Fløgstad (2011) har "Løvetannbarna" en ting felles i tillegg til vanskelige oppvekstvilkår. Det viser seg at de alltid har hatt en eller flere

voksenpersoner, utenfor familien og hjelpeapparatet, som har støttet dem og hatt tro på dem (<http://www.tv2.no>).

Unicef (2011) har startet en kampanje rettet mot norske barn som heter **Du kan være den ene**. Målet med kampanjen er at den skal skape en folkebevegelse for å få flere voksne og barn til å forstå hvor lite som skal til, for at de kan være den ene for et sårbart barn. Når det viser seg at en voksen, for eksempel postmannen, eller en fotballtrener kan bety mye for barn som har det veldig vanskelig, så må omsorgsfulle voksne kunne bety masse for de barna som bare har det **litt** vanskelig. I følge Fløgstad (2011) så finnes det enda flere av dem.

Vi har, på forelesning på Høgskolen i Bodø i oktober 2009, hørt basketballspiller Marco Elsafadi (2011) som flyktet, som barn, fra Libanon til Tyskland sammen med sin familie, forelese om sin vanskelige oppvekst. Han fortalte om da han og storebrødrene spilte fotball i gata, og om da postmannen begynte å spille sammen med dem. "Det var ofte bare fem minutter, men han roste oss og oppmuntret oss" fortalte Elsafadi. Med morens tillatelse fikk postmannen lov til å melde guttene på fotballskole og han påtok seg å kjøre dem til og fra trening.

I følge Elsafadi (2011) var han den første, "den ene", for han. Da Marco Elsafadi flyttet til Kragerø møtte han to 11 år gamle jenter med et hoppetau som tok den samme rollen som postmannen, men de forstod det ikke selv. De var nysgjerrige på de nye naboguttene og ringte på for å høre om de ville hoppe tau. De hoppet tau i noen dager før de fant ut at faren til en av jentene drev med fotball. Etter kort tid hadde Marco Elsafadi mange nye venner på fotballbanen og integreringen kom i gang. I dag takker han postmannen og to jenter med hoppetau for hjelpen til integreringen, og oppfordrer andre, på det sterkeste til å gjøre slik som disse gjorde; hjelpe medmennesker som trenger hjelp (Tv2.no).

2.7 Skolen må se etter

Vår oppgave bygger på teorier, egne erfaringer og uttalelser fra elever som vi har sett viser behov for at de voksne i skolen kan bry seg, kan være der for dem og tar dem på alvor. Vi har erfart at det er viktig at noen i skolen tar ansvar når elevene sender ut signaler på at de ikke har det bra. Det er viktig å snakke med eleven, lytte til det eleven har å si og gi eleven mulighet til å stole på oss voksne, og få eleven til å forstå at vi er en hjelper. Vi vil at alle som arbeider i skolen skal bli bevisst sin rolle som profesjonell voksen, og få presisert deres plikt til å gripe inn når et barn viser tegn til at de har noen av de vanskene som vi har beskrevet.

I følge Killen (2009) er det nødvendig å vite hvilke prosesser og samspill barn er utsatt for i ulike situasjoner og de strategier de bruker for å overleve. Hun mener det gjelder barn av foreldre med rusmiddelproblemer og psykiske lidelser. Videre gjelder det barn som lever i voldelige samlivssituasjoner og sammen med foreldre som har ubearbeidet problematikk i forbindelse med separasjon og skilsmisse. Barn som lever i isolerte trossamfunn, ensomme barn og barn som oppfattes annerledes enn de egentlig er.

Barn som opplever skilsmisser kan føle at de lever i en slags krigssone, der de kan oppleve å befinne seg midt ute på slagmarken. Barnet kan tillegges egenskaper som den andre forelderen opplever å ha, og kan bli behandlet deretter. Foreldrenes sorg kan bli til aggresjon som de flytter over til barnet. De kan avreagere mot barnet, eller de kan trekke seg bort fra barnet. I krigen kan det skapes allianser, og barnet kan oppleve tap av besteforeldre. Barnet kan oppleve at det befinner seg midt i en lojalitetskonflikt, der den ene av foreldrene svartmaler den andre og barnet kan bli presset til å velge side. Ofte kan barnet oppleve at det ikke får lov til å være glad i begge foreldrene og det får heller ikke levd ut sin sorg. Dette kan føre til at barnet blir deprimert eller blir til et vanskelig barn (Killen 2009).

I følge Killen (2009) kan barn som utsettes for psykiske overgrep omfatte barn som lever i meget forskjellige livssituasjoner. Psykisk overgrep er kanskje den vanskeligste definerbare av de ulike formene for omsorgssvikt, og kan kort defineres som en kronisk holdning eller handling hos foreldre eller en annen omsorgsgiver, som er ødeleggende for eller hindrer utvikling av et positivt selvbilde hos barnet. Barnet lever med kronisk bekymring for om foreldrene vil være i stand til å ta vare på og beskytte barnet og seg selv.

3.0. Design og metode

3.1 Et casestudiedesign

Designet er i følge Skogen (2007) den formen vi velger å gi forskningsprosjektet, det vil si forskningsprosjektets overordnede logikk. I følge Hellevik (2007) er det viktig å ha en prosjektplan som gir oversikt over det vi ønsker å undersøke. En slik plan kalles forskningsprosjektets design (Fuglseth & Skogen 2007).

Det er i følge Fuglseth (2007) en klar sammenheng mellom design, metode og generell vitenskapsteori. Ordet teori kommer av det greske ordet blick eller syn, og kan i denne sammenhengen relateres til en refleksjon over synet, synsmåten eller perspektivet vårt. Det er vårt ståsted som bestemmer perspektivet, og på grunnlag av dette, må vi bestemme valg av metoder, målet med forskningen og hvilke forklaringsmodeller vi vil benytte.

Designet beskrives som det forskningsmetodiske hovedmønster, og er en overliggende plan som skal hjelpe oss å finne svar på forskningsspørsmålet (Befring 2007).

Ut fra vår problemstilling har vi valgt å benytte oss av casestudier, siden vi mener det er et anvendelig forskningsdesign. I følge Skogen (2007) egner casestudier seg godt til eksplorerende, deskriptive og forklarende undersøkelser.

3.2 Utvikling av metode for innsamling av data

Vi hadde et ønske om å velge mellom observasjon, intervju, spørreskjema og hypoteser, noe som ville bety at vi skulle arbeide med en sammensatt singelcase.

I følge Yin (2003):

Casestudier kan vi si er en forskningstilnærming som egner seg spesielt godt for forskningsspørsmål hvor det første ordet er hvordan eller hvorfor, når vi skal studere her - og - nå fenomener i det virkelige liv, og der vi ikke kan manipulere og kontrollere variablene

(Skogen 2007).

Den opprinnelige betydningen av ordet metode er i følge Kvale (2009) veien til målet, men i følge Risberg (2007) brukes ordet metode om måten vi samler inn data. Vi vil redegjøre for de metodene vi har brukt for å belyse vår problemstilling. Det er designet og metoden som skal gjøre forskningen mulig. En metode beskrives som en framgangsmåte, et middel for å kunne løse problemer og komme fram til ny kunnskap.

Vi kan i følge Befring (2007) bruke empirisk forskning som har metoder og strategier for hva som skal observeres, hvem som skal observeres og hvordan dette skal gjøres.

Det er i følge han behov for systematiske metoder. De skal klargjøre hvordan opplysningene registreres, beskrives, analyseres og tolkes. Dette er en hovedmetode innenfor spesialpedagogisk forskning.

Ved systematisk innsamling og analyse av empiriske data kan en oppdage og kartlegge relevante sammenhenger, som i neste omgang kan gi grunnlag for både teoriutvikling og ønskelige praktiske endringer.

I empirisk forskning skal vi arbeide med primærdata som blir innsamlet ved observasjon, intervju eller spørreskjema.

Empirisk forskning handler om å sette søkelys på aktuelle problemstillinger.

Et av grunnkravene for valg av de metodene vi ønsket å benytte oss av i vår forskning, var at metodene måtte være tydelige og tilgjengelig.

I forhold til vår problemstilling vil vi bruke kvalitativ forskning og underbygge dette med intervju og eventuelt spørreskjemaer.

I følge Kvale (2002), er intervju en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler sammen om et felles tema (Dalen 2008).

I spesialpedagogiske sammenhenger er det mest vanlig å bruke semistrukturerte intervjuer. I disse intervjuene har forskeren, på forhånd, utarbeidet en intervjuguide med noen gjennomtenkte spørsmål. De kan følges opp med mer utdypende spørsmål, for å få mer utfyllende informasjon. I følge Johnsen (2007) er intervjuet en forskningssamtale i møtet mellom mennesker (Fuglseth & Skogen 2007).

Det kan i følge Dalen (2008) benyttes kvalitativ tilnærming når det fokuseres på opplevelsesdimensjonen, og ikke bare på en beskrivelse av forholdene som personer lever under. Tilnærmingen gir oss innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser. Det sentrale i en kvalitativ tilnærming er å få innsikt i *hvordan* det oppleves.

I følge Kvale (2009) må vi som forskere gjennom flere arbeidskrevende faser etter intervjuet. Under dette arbeidet vil vi få flere refleksjoner som er viktig å notere ned. Fasene vi arbeider oss gjennom er transkripsjon, analyse, vertifisering og rapportering av den kunnskap som ble produsert i intervjusamtalen. Intervju er samtalen mellom to mennesker som er fysisk til stede, som blir abstrahert og fiksert til skriftlig form gjennom en transkripsjon. Fra et språklig perspektiv blir transkripsjonene derimot regnet som oversettelser fra talespråk til skriftspråk hvor konklusjonene underveis krever en rekke vurderinger og beslutninger.

Det er i følge Kvale (2009) ikke ukomplisert å transkribere denne fortolkningsprosessen der forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer. Vi var begge til stede under intervjuene, den ene av oss sørget for å ta opp samtalen og stilte tilleggsspørsmål da informanten ikke svarte direkte på det vi spurte om. Det krevdes også at intervjueren sørget for å unngå bakgrunnsstøy, plasserte optakeren nært personene som snakket sammen, og ikke var redd for å be en mumlende person om å snakke høyere.

3.2.1 Utvalget

Vi har valgt et lite utvalg av informanter fra to grunnskoler i vår hjemkommune. Vi har seks informanter hvor to er skoleledere, med fartstid som ledere over flere år, men har tidligere jobbet som lærere. De fire andre informantene er pedagoger med ulik fartstid innen profesjonene. Alle våre informanter har erfaringer fra hele grunnskolen. Vårt utvalg av kandidater er i forskningsøyemed lite.

Informantene er ansatt ved en barneskole og ved en ungdomsskole. Grunnen til at vi har valgt skoleledere/rektorer og kontaktlærere finner vi i Opplæringslova (1998) som er skolens overordnede lovverk.

I følge § 2-3 er det rektor som skal organisere skolen, og slik vi tolker lovverket har han ansvar for at elevene får den tilpasningen og oppfølgingen som de har krav på etter grunnskolens lovverk (KD 1998).

Kontaktlæreren skal i følge forskriften § 3-9 til Opplæringslova (1998) samtale med foreldrene om utviklingen til eleven med tanke på Opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringen i Læreplanverket. Samtalen skal ta utgangspunkt i hvordan eleven, skolen og foreldrene skal samarbeide for å legge til rette for både læringen og utviklingen til eleven (KD 1998).

I følge § 8-2 skal eleven ha en lærer (kontaktlærer) som har særlig ansvar for de praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremålene som gjelder for de elevene som er der, og for blant annet kontakten med hjemmet (KD 1998).

3.2.2 Utvikling av intervjuguide med prøveintervju

Utarbeidelsen av en intervjuguide skal i følge Dalen (2008) sees i forhold til den type intervju som skal gjennomføres. Den skal omfatte sentrale temaer og spørsmål som skal dekke de områdene forskningen skal belyse. Det informantene forteller oss vil være vårt datamateriale, og det bør være så rikt og fyldig som mulig. Det er viktig å stille spørsmål som får informantene til å åpne seg og fortelle med egne ord om temaet.

Når intervjuet skal brukes i forskningssammenheng blir det viktig å ta seg tid til å lytte, og å la informanten fortelle alt den har på hjertet.

I følge Kvale (1997) skal intervju spørsmålene som en hovedregel være både korte og lette å forstå. Vi må unngå å stille to spørsmål på en gang. En intervjuguide trenger ikke å følges slavisk, for da kan vi oppleve at vi ikke får alle opplysningene som informanten sitter inne med. Dermed må vi være åpne for at vi spontant kan komme med oppfølgingsspørsmål til det som kommer frem i intervjuet. I ett intervju vil vi ha muligheter til å klargjøre meninger, fjerne tvetydigheter i svarene, og slik kan vi skape et pålitelig og godt utgangspunkt for vår analyse av materialet. Det at vi etterspør slike presiseringer av meninger under intervjuet, kan være en metode for å vise informanten at vi aktivt lytter og er interessert i det vedkommende sier (Fangen 2010).

Forskningsintervjuet er i følge Kvale (2009) en interpersonlig situasjon, altså en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse. De første minuttene av intervjuet er viktig, siden det må skapes god kontakt mellom personene. Det blir viktig for intervjueren å vise interesse, forståelse, lytte oppmerksomt og vise respekt for det intervjupersonen sier. Som intervjuer må vi være avslappet og klar over hva vi ønsker å vite. Med intervjuguide mener vi et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Den kan inneholde temaer som skal dekket, eller være en detaljert rekkefølge av formulerte spørsmål.

Paul Thompson skal i følge Dalen (2008) ha uttalt at det kreves ”skikkethet” for å kunne utføre gode intervjuer. Han mener det er en del egenskaper en intervjuer må inneha, som evne til å vise interesse og respekt for andre mennesker, smidighet i egne reaksjoner, evne til å vise empati, forståelse og toleranse for andres synspunkter og vilje til å sette seg ned og lytte rolig.

Videre er det viktig å presisere hvem vi er før vi starter intervjuet, hvorfor vi er der, hva vi vil, hva som skal skje med materialet vi samler inn, hvordan vi skal publisere det og at intervjuobjektene vil bli anonymisert (Dalen 2008).

I forkant av selve intervjugjennomføringen fulgte vi rådene fra Dalen (2008). I følge henne bør alle i forkant av en kvalitativ intervjustudie foreta ett eller flere prøveintervju, for å teste ut både intervjuguiden og oss selv som intervjuere, og for å erfare hvordan det tekniske utstyret fungerer. I følge Dalen vil vi under slike prøveintervjuer få gode tilbakemeldinger om hvordan spørsmålene er utformet og om vår egen væremåte i intervjusituasjonen.

Vi valgte å prøveintervjue en skoleleder som hadde sagt seg villig til å stille opp. Vedkommende hadde ikke fått vår intervjuguide på forhånd, noe vi i ettertid ser burde vært gjort. Intervjuobjektet fikk lese gjennom intervjuguiden like før vi startet intervjuet, og mente spørsmålene var forståelige. Informanten kunne støtte seg til intervjuguiden under selve intervjuet. Vi gav en kort innføring i hva det hele dreide seg om, og så kunne informanten begynne å prate ut fra vårt første spørsmål. Den ene av oss stilte spørsmålene, var aktiv, mens den andre hadde kontroll med lydopptakeren og kom med innspill der det var naturlig. Intervjuet forløp greit og vi opplevde at spørsmålene var satt opp i en naturlig rekkefølge, siden intervjuobjektet vårt automatisk gikk over til å svare på neste spørsmål uten å tenke over at det var spørsmålet etter. Vi fikk tilbakemelding om at spørsmålene var relevante i forhold til vår problemstilling, samtidig mente informanten at noen av spørsmålene passet best for de som ikke befinner seg i skolens administrasjon.

Prøveintervjuet forløp uten noen nevneverdig vansker og gav oss en bekreftelse på at vår intervjuguide var relevant, dermed kunne vi fortsette å bruke den uten å måtte foreta endringer.

I følge Kvale (2009) betyr å transkribere at vi transformerer, det vil si vi skifter fra en form til en annen form, vi tolker transkripsjoner som oversettelser fra talespråk til skriftspråk. Dermed kan vi støtte oss til den hermeneutiske tradisjon som mener utsagnet om oversettere også passer på dem som transkriberer: traduttori traditore som betyr oversettere er forrædere.

Vi valgte å transkribere prøveintervjuet for å få trening i transkribering. Vi merket at når intervjuene ble transkribert fra muntlig til skriftligform, ble intervjusamtalene mer strukturert slik at de ble mer egnet for analyse. Når materialet var mer strukturert i tekstform ble det lettere å få oversikt over det, og struktureringen ble i seg selv en begynnelse på analysen.

En transkripsjon innebærer etiske spørsmål og det er derfor viktig å beskytte konfidensialiteten både til intervjueren og til personene som nevnes. Det er nødvendig å lagre både opptakene og transkripsjonene trygt, og slette opptakene og makulere transkripsjonene når de ikke skal brukes lengre. Vi gav informantene informasjon om at vi ville anonymisere dem, derfor skrev vi ikke opp navnene deres eller gjorde opptak av navn, og vi har heller ikke notert hvilken arbeidsplass de representerer. Informantene fikk også spørsmål om de ville høre intervjuet eller om vi skulle skrive det ut til dem. Ingen av informantene ønsket dette. Alle informantene anonymiserte sine caser som de valgte å snakke ut i fra. Vi mener vi har passet på å følge de etiske reglene under både intervjuet og transkripsjonen. Siden ingen av informantene våre ønsket å lese transkripsjonene, trenger vi ikke å tenke på at det ordrette transkriberte muntlige språket kan fremstå som en usammenhengende og forvirret tale.

3.3 Plan for innsamling av informasjon med noen etiske refleksjoner

Vi har bevisst valgt å unngå å bruke egne tjenestesteder og tjenesteområde i vår forskning. Dette for å kunne gjøre en best mulig saklig og pålitelig datainnsamling, men også for å unngå solidaritetskonflikter.

I følge Dalen (2008) kan forskerens solidaritet med intervjupersonene utgjøre et metodeproblem som kan få betydning for vår tolkning og behandling av data. Ved et solidaritetsproblem kan vi oppleve at informanten kan unnlate å opplyse om de reelle fakta i forhold til vår problemstilling. Det kan informanten gjøre ved for eksempel å dekke over manglende tiltak ved eget tjenestested. Derfor ønsket vi å bruke informanter som ikke står oss nær i vårt daglige arbeid. Etikk handler i følge Johnsen (2007) om å bry seg om andre personer og det å ta andres perspektiv. En utfordring til forskeren vil være å ha gode etiske holdninger under intervjusituasjonen (Fuglseth & Skogen 2007).

Det etiske grunnprinsipp er i følge Befring (2007) at vi skal bruke den makta vi har over andre, til det beste for dem, og ikke til det beste for oss selv. For å klare det er det viktig å bruke sunn fornuft, fantasi og innlevelsessevne. Ansvarsetikken setter søkelys på interpersonlige tilfeller, der makt – og ansvarsrelasjonene mellom foreldre og barn, lærer og elev, har særlige pedagogiske implikasjoner.

Vi er klar over at all data vi innhenter må anonymiseres, samtidig som det er viktig å være forsiktige med hvordan vi går frem og hvordan vi behandler de ulike informasjonene. Ydmykhet vil være et viktig stikkord i vår forskning.

For å få tilgang til informanter sendte vi en skriftlig forespørsel til kommunens undervisningssjef, hvor vi ba om å få utføre forskningsintervju ved tre navngitte grunnskoler. Vi fikk til svar at tillatelse ble gitt under forutsetning av at forskningsetiske retningslinjer ble fulgt. Vi måtte selv etablere kontakt med den enkelte skole, og ble ønsket lykke til med arbeidet. Vi valgte å sende brev til den enkelte skole, ved rektor, og avventet svar pr. e-post. Det kom raskt positive svar fra to av de tre skolene. Den tredje skolen svarte ikke, derfor valgte vi å sende en e-post til skolens rektor med kopi til skolens

inspektør. Inspektøren svarte at forespørselen var sendt videre til det pedagogiske personalet uten positive tilbakemeldinger. Dermed satt vi igjen med to skoler og seks informanter. Vi inngikk avtaler med dem, og startet prosessen.

3.3.1 Bruk av båndspiller og notater

I følge Dalen (2008) anbefales det å bruke båndspiller ved gjennomføring av intervjuet, siden det er viktig å ta vare på informantenes egne uttalelser. Bruk av hjelpemidler gjorde oss mer avslappet og reflektert under det semistrukturerte intervjuet. Samtidig kunne vi skrive kommentarer underveis hvis vi ønsket å spørre mer om noe, eller føre merknader på informantens nonverbale språk.

Lydopptaket vil i følge Johnsen (2007) gi muligheter for å gjenta samtalen for informanten og han kan be om å få fjernet de deler av sine opplysninger som han ikke ønsker i intervjuet. Lydopptakene skal transkriberes eller overføres til tilgjengelig tekst. Det var viktig for oss å transkribere intervjuet snarest mulig etter gjennomføringen, for å sikre at hele intervjusituasjonen blir gjengitt mest mulig korrekt.

I følge Fangen (2010) har vi også mulighet til å gjengi for eksempel informantenes spesielle talemåte eller etterligne deres faktiske miljø i en langt større nøyaktighet når vi tar opp intervjuet på bånd. Under intervjuene opplevde vi at vi ikke hadde behov for å notere underveis. Informantene virket avslappet og hadde et kroppsspråk som viste at dette viste de noe om, dette kunne de, og her var de trygge. En informant var veldig kjapp og konkret i sine svar. Det var tydelig at flere av informantene hadde forberedt seg til intervjuet.

3.4. Intervjusituasjonen og behandling av data

Håndteringen av intervjuutskriftene kan i følge Fangen (2010) skje på to ulike måter. Vi kan skrive ned hvert minst krent, markere hver minste pause, gjengi dialekt og annen språkvariasjon, eller vi kan redigere slik at uttalelsene blir mer grammatisk riktig og med en skriftform der ufullstendige setninger fullføres, digresjoner utelates osv. Det er bruken av intervjuutskriftene som avgjør hvordan det blir riktig å transkribere. Vi velger å skrive ned intervjuene selv og er klar over at det å kunne skrive ned, lese intervjuet og å lytte til lydbåndet kan vekke mange ulike analytiske refleksjoner.

I følge Fangen (2010) skal vi ta etiske hensyn når vi skriver ut materialet. Det er viktig å anonymisere både person og institusjon fra første stund. Slik beskyttes konfidensialiteten til informantene fra første stund. Lydbånd og transkripsjoner må lagres trygt, og bånd som ikke brukes lengre må slettes. Videre må vi være klar over at hvis vi skriver ned ordrett det personen sier, kan det av enkelte informanter oppleves som sårende, siden muntlig tale kan være usammenhengende og forvirrende, og dialekt kan være dummere enn standardisert skriftspråk. Siden informantene ikke ønsket å få tilsendt intervjuet har vi valgt å skrive ut intervjuene ordrett, for siden å standardisere uttalelsene. Vi har vært nøye med å holde alle informantenes utsagn anonyme.

Det er i følge Dalen (2008) viktig å sjekke utskriftene grundig opp mot båndene før vi forholder oss til dem som råmateriale for analysen. Dersom vi finner noe uklart må vi gå tilbake til lydbåndene og lytte gjennom opptaket til vi har fått klarhet i det informanten virkelig har sagt.

I følge Fangen (2010) bør ikke intervjudata behandles som om de er handlingsdata. Det kan være en historie som gjenspeiler det informanten ønsker å fremstille selv, noe som er interessant og som igjen må tolkes ut fra våre observasjoner under intervjuet. Videre kan vi kombinere intervjuopplysningene med våre observasjoner, og siden for å validisere våre observasjoner.

Vi kan i følge Fangen (2010) etterspørre både negativ og positiv informasjon, stille gode oppfølgingsspørsmål og ved å etterspørre konkrete detaljer unngå å få et skjevt bilde av det informanten ønsker å fortelle oss. Slik kan vi i ett feltarbeid bruke ulike vinkler på å sjekke kunnskapen. Og kan vi holde ting vi har observert opp mot ting vi hører sagt, og etterpå kan vi på en varsom måte konfrontere informanten med at det de sier kanskje kan stemme dårlig overens med det de faktisk foretar seg.

3.5 Vitenskapsteoretisk tilnærming

I følge Fuglseth (2007) er det vanlig å skille mellom tre ulike vitenskapsområder - naturvitenskap, samfunnskunnskap og humaniora/ menneskekunnskap. Humaniora og samfunnsvitenskapen overlapper hverandre, og er vanlig å bruke innen pedagogikk. Hermeneutikken eller forståelselæren bygger på fortolkning, og danner et vitenskapelig fundament som passer inn i den kvalitative forskningen med vekt på forståelse og tolkning (Dalen 2008).

Ut fra vår problemstilling må vi ta et hermeneutisk perspektiv, det vil si vi ønsker å tolke den teorien og de opplysningene informantene våre har formidlet til oss. Målet vil være at vi hele tiden skal bli bedre til å tolke og å forstå det som andre mennesker forteller oss. Vi har et lite utvalg, noe som gir oss anledning til å gjennomføre en kvalitativ dybdeundersøkelse.

Forskere kan i følge Dalen (2008) møte områder som gir egen involvering og følelsesmessig nærhet til informantene. Det kan påvirke vår opplevelse og tolkninger av våre data. Siden vi arbeider i skolen, ser elever, ser ansvarsfraskrivelse og lignende har vi vært forberedt på den følelsesmessige nærheten.

Tolkning av informantenes opplysninger ønsker vi å tolke på en åpen måte. Dersom vi har motforestillinger til det som blir formidlet, kan en utviklingsprosess bli vanskelig. Objektiv eller rett tolkning ønsker vi å oppnå gjennom horisontsammensmeltning (Fuglseth & Skogen 2007).

Med horisontsammensmeltning mener vi vår forståelse av andre menneskers ytringer, noe som vil gi bedre og bedre forståelse av det som andre har ytret.

Vi mener det er viktig å bruke horisontsammensmeltning når vi skal tolke informantenes svar, og vi må være bevisst vår forforståelse av den hermeneutiske spiralen.

Den hermeneutiske spiralen har en vekselvirkning mellom del og helhet. Med det som utgangspunkt vil vi forstå det vi studerer bedre og bedre for hver omdreining vår forskning får på spiralen, og vi vil få en mer dynamisk prosess. Sirkelen viser en klar forbindelse mellom vår forforståelse, det vi ønsker å fortolke og den sammenhengen det er satt i. Uavhengig av hva vi forsker på, vil vi få en forforståelse av emnet ved å tilegne oss kunnskap om det vi ønsker å forske på, og ved å se på hva andre forskere har kommet fram til. Slik vil vi kunne endre vår egen forforståelse (Fuglseth & Skogen 2007).

I følge Fuglseth (2007) viser hermeneutikken at det ikke finnes nøytrale data, selv ikke når vi observerer. All forskning må derfor være selvreflekterende og ikke avgrense spørsmål om bruk av metode eller metodelære generelt til et spørsmål om rett teknikk. Å kartlegge bakgrunnen for vanlige handlingsmønstre i en organisasjon, kan sammenlignes med å kartlegge tolkningstradisjon til en tekst.

Hvilke handlingsalternativ oppfatter vi som absolutte og som legger føringer for oss i hverdagen?

Kunnskapen er gjerne taus kunnskap eller at deltagerne ikke er klar over det historiske utgangspunktet eller sitt eget forhold til situasjonen. Det er viktig å tenke gjennom slike mønstre, eller tradisjoner, når vi skal forstå hvorfor og hvordan kollegaer handler i ulike situasjoner (Fuglseth & Skogen 2007).

3.6 Analyse av innsamlet informasjon

Resultatene av all data er presentert kvalitativt.

I følge Dalen (2008) er koding av datamaterialet viktig. Hensikten er å finne kategorier som gir oss muligheter til å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå. Vi vil støtte oss til Dalens uttalelser, som påpeker at en viktig del av analysen er å identifisere områder der det finnes mange uttalelser. Det forteller oss om viktige temaer og hvor tyngden av analysen ligger. Etter at dataene var katalogisert, gikk vi inn i fasen som omfatter å fortolke og forstå den informasjonen vi har samlet inn.

Det er i følge Kvale (2009) viktig med kunnskap om intervjuetemaet for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål når informantene svarer. Kvaliteten på de produserte data i et kvalitativt intervju avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet.

Formålet med analysen er i følge Kvale (2009) å avdekke meningen med spørsmålene, å få fram forut antakelsene som ligger bak og dermed finne den implisitte oppfatningen av kvalitativ forskning. Kvale mener vi må tenke over hvordan intervjuene skal analyseres før de utføres. Analysemetoden vi bruker vil styre intervjuforberedelsene som utarbeiding av intervjuguiden, intervjuprosessen og transkriberingen.

Intervjuanalysen ligger i følge Kvale (2009) et sted mellom den opprinnelige fortellingen som ble uttrykt til intervjueren, og den endelige historien som forskerne vil presenterer for et publikum. Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer. Videre viser han til at analyseprosessen består av flere trinn. Det første trinnet er når intervjupersonene under intervjuet beskriver sin historie, eller temaet fra intervjuguiden. Ved andre trinn har intervjupersonene selv oppdaget nye forhold til temaet under intervjuet. Det tredje trinnet er når intervjueren i løpet av intervjuet gjør fortetninger eller fortolkninger. Ved det fjerde trinnet blir det transkriberte intervjuet tolket av intervjueren. I egen analysen utvikles intervjuenes mening.

Intervjupersonens forståelse hentes frem i lyset og forskeren presenterer nye perspektiver på fenomenet. Det femte trinnet er når forskeren har analysert og går gjennom det ferdige intervjuet. Ved det sjette trinnet forlenges tråden fra trinn fem til å omfatte handling. Det vil si at nå vil forskeren bruke den bakgrunnen eller innsikten han har fått i intervjuene. Disse analyseprosessene begynner etter intervjuene, under transkripsjonen og mens vi leser gjennom våre notater (Kvale 2009).

3.7 Fortolkningsprosessen

I følge Dalen (2008) finner vi i litteraturen om kvalitativ forskning begrepene ”experience near” og ”experience distant”, eller begreper som de andre teoretikere betegnes som ”member identified”, ”observer identified”, categories eller termene emic og etic. Vi har valgt å bruke begrepene til Dalen i vårt arbeid.

”Experience near” er betegnelsen for uttalelser som informanten bruker i sin omtale av konkrete forhold. De er ofte grunnstammen i sitater som senere kan forekomme i forskningsrapporten.

”Experience distant” er uttalelser der vi som forskere også har inkludert informantens fortolkninger av hendelser og opplevelser, hvor det med andre ord har foregått en analytisk prosess fra et beskrivende til ett mer fortolkende nivå, og som gjerne vil inkludere forskerens tolkning av uttalelsen. Denne tolkningen kan også beskrives som ”tykke beskrivelser”.

Neste trinn i analyseprosessen er begynnende refleksjon over hvilke teoretiske innfallsvinkler som blir naturlig å trekke inn. Mens vi arbeidet med tolkningsprosessen valgte vi å lage skjemaer som nedenfor. Vi laget ett skjema for hvert spørsmål i intervjuguiden. Deretter skrev vi inn de punktene som vi tolket som svar på spørsmålene fra alle informantene. Dette ble en prosess der vi måtte lete etter hva vil informantene si, har de svart på vårt spørsmål, hva kan vi gjøre med denne informasjonen, hvordan kan vi best mulig tolke den og hvordan kan vi knytte informasjonen opp mot ulike teorier.

"experience near"	"experience distant"	Teorier

(Dalen 2008:66).

I følge Dalen (2008) dreier det seg om å løfte materialet fra et beskrivende til ett mer fortolkende nivå. I denne prosessen må forskeren benytte informantens egne ord og uttrykk, samtidig som de bruker egne refleksjoner og tilgjengelig teori. Det handler om å få tak i hva det egentlige budskapet er, eller hva informanten virkelig gir uttrykk for. Teoretisk sensitivitet forteller om at det kan være vanskelig å finne det vi egentlig leter etter.

Det kan være en utfordring å se nye og alternative tolkninger i forhold til en gitt tekst, siden vi som pedagoger ofte er vant til å lete etter den ene riktige tolkningen. Vi kan lese teori, vi kan utforske det aktuelle fagfeltet og slik blir vi kjent med det fenomenet vi studerer. Livserfaring på området vi studerer, kan også gi genuint innsikt og muligheter til å forstå og tolke menneskers situasjon. Mens vi tolket opplevde vi nettopp dette.

I følge Strauss og Corbin (1990) defineres koding slik:

Coding represents the operation by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways. It is the central process by which theories are built from data.

(Dalen, 2008:69)

Som forskere må vi systematisk gjennomgå dataene for å sette merkelapp på hva de egentlig handler om. Hva er det informantene ønsker å fortelle oss? Hva er hovedbudskapet i intervjuet? Hensikten med disse systematiske gjennomgangene er å finne mer egnede kategorier som kan gi oss muligheter for å forstå innholdet på et mer

fortolkende og teoretisk nivå. Det er viktig at vi kan skille mellom å summere og å kategorisere.

Som pedagoger har vi en tendens til å ville telle opp eller putte uttalelser av en type i en kategori for å se hvor ofte denne kategorien forekommer gjennom flere intervjuutskrifter. Derfor er det viktig at vi beveger oss utover dette nivået, siden vi ønsker å forstå hva våre informanter vil fortelle oss på en dypere og mer innsiktsfull måte.

Det kreves i følge Dalen (2008) at forskerne er godt kjent med datamaterialet sitt parallelt med at egne kreative og skapende prosesser slippes til. Kodingsprosessen er krevende og Dalen har hentet teorier fra Strauss og Corbin (1990) som mener målet er å komme frem til en overordnet forståelse av datamaterialet, slik kan det bidra til teoretiseringen rundt det fenomenet vi studerer.

Kvaliteten av analysen vil i følge Dalen (2008) være avhengig av forskerens håndverksmessige dyktighet, hans kunnskap om forskningstemaet, sensitivitet overfor det mediet han vil arbeide med, språket han velger å bruke og hvordan han behersker analyseverktøyet. Gjennom vår forskning har vi sett at noen av de analytiske verktøyene som koding, er utviklet gjennom praksis uten noe teoretiske grunnlag.

Koding vil i følge Kvale (2009) ikke bare omfatte våre intervjuutskrifter, men også alle våre fortløpende notater. Han mener forskeren under analysen vil inngå i et samspill mellom dataene som foreligger. Samspillet vil bestå av analyser av intervju utskriftene, memos og selve kodingsprosessen. Videre må vi ikke glemme at våre informanter er unike, og de har unike informasjoner til oss. Disse beretningene skal lede oss til valget av analytisk tilnærming. Det er viktig å få fram det informantene har villet fortelle om det fenomenet som studeres.

Koding innebærer med andre ord at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekststavsnett, som senere skal kunne identifisere en uttalelse. Koding er et sentralt aspekt ved grounded theory, innholdsanalyse og datastøttende analyser av intervjuetekster. Koding spilte en viktig rolle i tilnærmingen til kvalitativ fortolkning som Glaser og Strauss innførte i 1967 under betegnelsen Grounded theory. Ved åpen koding henvises forskeren til analyse, undersøkning, sammenligning, begrepsgjøring og kategorisering av data (Kvale 2009).

Grounded theory har ikke som formål å teste en eksisterende teori, men til å utvikle en teori induktivt. Arbeidet med grounded theory innebærer, helt konkret en omhyggelig koding av materialet. Koding er, slik Charmaz (2005) presenterer det, umiddelbare og korte defineringer av den handling og opplevelse som beskrives av intervjupersonen. Målet er å utvikle kategorier som gir fullstendige beskrivelser av deres opplevelser og handlinger som undersøkes med henblikk på likheter og ulikheter (Kvale 2009).

Kodingen og analysen flytter seg gradvis fra deskriptive til mer teoretiske nivåer, og forskeren vil gjennom kodingsprosessen gå til en metning av materialet. Begrepsstyrt koding bruker koder som forskeren har utviklet i forveien, enten ved å se på noe av materialet eller ved å rådføre seg med eksisterende litteratur på området.

Begrepet meningsfortetting vil i følge Kvale (2009) medføre en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer. Lange setninger komprimeres til kortere, hvor den umiddelbare meningen i det som blir sagt gjengis med få ord. Vi har i vår analyse brukt meningsfortetninger.

3.8 Utfordringen med problemstillingen

Ved de fleste skoler er det mange voksne som kan hjelpe elevene og fange dem opp, men vi har erfart at disse elevene ikke får nok eller rett hjelp. Vi har flere ganger opplevd at ingen tar ansvar for å hjelpe dem. De profesjonene som er i skolen som kan hjelpe eleven er bl.a. kontaktlærer, assistenter, sosiallærer, rådgiver, helsesøster, rektor, inspektør og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT).

Gjennom vårt arbeid med prosjektskisse, prosjektbeskrivelse og metodologioppgave har vi reflektert over ulike problemstillinger, formål og vinkling for vår masteroppgave. Dette har vært en lang prosess i forhold til formålet med undersøkelsen, og vi er kommet fram til at vi ønsker å rette søkelyset mot hvordan skolen tilpasser opplæringen for elevene. Vi mener vår foreløpige problemstilling var noe vid og følte behov for å avgrense den. Det er i skolen vi arbeider, det er der vi ser vanskene og vil hjelpe eleven. Det er i skolen vi mener vi har mulighet til å påvirke, være pådrivere for å få til en refleksjon og til å få satt i gang endringsprosesser hos fagpersonene. Derfor avgrenser vi problemstillingen vår til å omfatte skolen, deres ansvar for opplæringen til elever som lever i utsatte livssituasjoner. Det har vært viktig for oss å finne en problemstilling som er faglig relevant, etisk forsvarlig og praktisk gjennomførbar.

4.0 Resultater

4.1 Noen forståelser av begrepet utsatte livssituasjoner

Det framkommer som et vidt begrep og kan omfatte mange ulike vansker som et barn kan oppleve. Det er enighet om at et barn som lever under kritikkverdige forhold vil leve under en utsatt livssituasjon. En av informantene uttrykker at det kan være barn som ikke passer inn i A-4 skolen. Det kan handle om barn som har brudd i sin familierelasjon, barn som har foreldre som ikke lever sammen, barn som opplever å måtte flytte mellom to hjem. De kan med sine vansker oppleve store stress påkjenninger i forholdet til skolen, fordi de har vansker i forhold til foreldrene og ofte er redde for å såre mor eller far.

En annen definisjon omfatter en elev som ikke følger forventet progresjon i forhold til både læring og sosial utvikling. Kanskje er ikke tryggheten og rammene i systemet rundt eleven slik de bør være.

En av informantene uttrykte *elever som finner ut av seg selv, hvilken legning og slike ting*. Et barn som er i en prosess med seg selv. Andre informanter var tydelige på at det kan være barn som har opplevd traumer eller kriser, hendelser i livet som har satt store dype spor. Alt fra vold, sykdom og plutselig død. Eller barn som må flytte mye, barn som er under bekymring hos andre voksne enn den nære familie, der familien velger å bytte skolekrets eller kommune når de blir kjent med fagpersoners bekymring. En informant uttrykker *Barn som flytter mye. Barn som blir revet opp med rota, og hit og dit*.

Det blir også trukket frem at barn som har foreldre med ulike vansker kan leve i utsatte livssituasjoner. Her nevner de alt fra alvorlig sykdom, psykisk syke, rus, overgrep og samlivsbrudd. En informant spurte *har det med hjemmet å gjøre eller er det andre ting som gjør det?* Felles for alle er at de nevner barn der de ser endring av atferd, som preges av store vansker sosialt eller med å tilegne seg læring.

4.2 Ulike måter elevene oppdages på

Alle informantene bekrefter at de har arbeidet med elever innenfor vår problemstilling. Skolelederne gir uttrykk for at de har en spesiell rolle, et hovedansvar i forhold til elevene, samtidig som de påpeker det ansvaret kontaktlæreren har.

Informantene har sett tydelige tegn på at barn har vist atferdsendringer, endret utseende, lavere eller manglende skoleprestasjoner, endret språkbruk og noen elever slutter å komme til skolen. Det er mange tegn i hverdagen som viser at noen elever ikke har det helt optimalt og vi ser at rammene/lover og regler rundt eleven er mangelfulle. En informant uttrykker at det er viktig å undersøke hva er det som ligger bak endringene. *Alle disse barna er unik, de er forskjellige.*

Informantene mente at noe måtte gjøres når de så signaler. Lærere opplevde det som veldig betryggende å vite at skolens ledelse hadde åpne dører, der de kunne komme med sine bekymringer og ta opp saken uformelt. På de skolene vi besøkte var det dannet tverrfaglige team med ulike navn, men felles for disse teamene var at de møttes annen hver uke. Lærerne kunne komme med bekymringssaker og få råd for hvordan de skulle hjelpe elever. Teamene besto i hovedsak av helsesøster, Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), skolens ledelse. Skolelederne kalte inn Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA), Innsatsteamet, barneverntjenesten, Multisystematisk Terapi (MST), Felles ansvar og andre profesjoner ved behov. Lærerne opplevde det som nyttig å kunne diskutere og å få hjelp. BUPA oppleves som vanskelig å nå, vanskelig å få råd hos, og to informanter uttrykker *kan ikke BUPA også få plass på skolene, så når vi dem?* En annen informant hadde inntrykk av at det er mye byråkrati for å få hjelp eller råd hos BUPA.

Lærerne starter med små tiltak når de ser det er endringer i atferd hos elevene. Tiltakene kan være å sende SMS til foreldre eller å ringe dem. Informantene sier at tiltakene er ulike ut fra de ulike problemstillingene. Er problemet psykisk relatert må det hentes hjelp fra

fagfolk. En informant uttrykker: *Vi er ikke psykologer, vi er ikke psykiatere, vi er ikke jurister, det skal inn fagfolk, vi er opptatt av læringsmulighetene til barna og de skal tilrettelegges.*

Det blir også presisert fra lærerne *vi går ikke å venter og tror og tenker at vi eier problemet selv, og må finne ut av det selv. Det synes jeg er uprofesjonelt, man må koble inn de rette instansene som skal ta problemene videre.*

En informant mente at det finnes elever som ikke viser utagerende atferd, men som derimot kan endre sin væremåte til å bli innadvendt/lukket. Disse elevene må også bli sett. I følge en annen informant oppleves det som viktigst å få eleven til å komme på skolen og å gjennomføre skoledagen, derfor må en del av skolens krav endres og det må lages tilpassede planer for skoledagen.

Andre informanter har opplevd at problemet ikke alltid ligger hos eleven, men hos foreldrene. En informant uttrykker *opplevde en mor som mente at sønnen hennes ble angrepet av lærerne, ikke fysisk angrepet, men at de var ute etter han, og gjøre han til syndebukk. Da er det ikke lett for lærer å samarbeide for å få barnet på rett sted.*

En skoleleder uttrykker vi må huske på at fosterhjemsbarn ofte kan komme under denne kategorien, siden de ofte kan ha med seg en tung bagasje. Det er viktig å ha tett samarbeid med barneverntjenesten.

4.3 Tiltak for elever du tror lever i en utsatt livssituasjon

Lederen skal være en medspiller som tar ansvar og som etterspør hvordan det går, følger opp saken og holder seg orientert.

Kontaktlærer skal være medmenneske, skape trygghet, undersøke, snakke med eleven, melde til leder, kalle inn til møte med foreldre, møte med bare mor/eller med bare far, snakke med lærere/team/rådgiver/sosiallærer og helsesøster, samt kalle inn andre instanser etter behov.

Informantene kom med undrende tanker i forhold til vårt intervju spørsmål. Undringen bestod i hva som kunne være lurt å gjøre. De lurte på hvordan familieforholdene egentlig var, om andre satt inne med viktige opplysninger i forhold til eleven og familien.

De mente det ville være viktig å snakke med eleven først, fiske litt hos eleven, og så konfrontere eleven med hva lærer viste. Alle lærerne mente det var viktig å finne et godt, egnet sted til en slik samtale. Noen kalte det elevsamtale. De var tydelige på at det var de som måtte finne ut av dette i første omgang. To informanter uttrykte at det ville være viktig å skape tillit hos eleven, slik at han følte seg trygg og trolig ville snakke/ betro seg til dem.

Lærerne uttalte at de måtte melde videre til skolens ledelse når de fant svar som det burde arbeides videre med. De kontakter ingen instanser selv, kun rektor, som har et overordnet ansvar. Men de kontakter Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) som er på skolen, for de ser ikke på PPT som utenforstående etat. Noen informanter sier de ofte diskuterer med PPT før de kontakter foreldrene eller skolens ledelse. De mener det er nyttig å ha eldre lærere på skolen. Flinke lærere med lang fartstid, som gjerne har mye erfaring og som kan gi dem råd i vanskelige saker.

4.4 Rutiner og tiltak for videre oppfølging

Lederne uttrykker at de har tiltak, rutinehåndbok hvor det står hvem som gjør hva. De har åpen dør der lærerne kan komme og ha uformelle samtaler. Skolene har regelmessige ressursteam/s-team hvor elevenes vansker kan diskuteres. Lærerne diskuterer ulike problemstillinger i sine team. Det holdes elevsamtaler og møter med foreldrene. Det er de som rektor som har det overordnede ansvar.

Tre lærere uttrykker at de ikke har fastsatte rutiner og tiltak, men alle mener de må gå til skolens ledelse (rektor eller inspektør) eller til Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Ut fra innsamlet data ser vi at det er individuelt hvordan sakene løses. Kontaktlærer føler hovedansvar for å finne løsninger og sakene drøftes på team. Deretter meldes saken til skolens ledelse eller blir drøftet med PPT. Informantene har også uformelle samtaler med erfarne lærere. De mener det er viktig at skolen er tydelig på hvem som gjør hva i saken. Kontaktlærer er hovedansvarlig og de bør diskutere med de andre lærerne på trinnet. Det gjennomføres samtaler med elevene, og de må informere foreldrene om saken gjennom en samtale/ et møte.

Det er viktig at skolen tar tak i saken tidlig, de må avdekke, kartlegge, legge til rette for at ting skal normalisere seg. Det bør avklares hvem som tar ansvar, som følger opp og tar ansvaret videre. Det er viktig å sette i gang tiltak, i hovedsak i miljøet der eleven er. I følge lærerne finnes det ikke noen rutine håndbok. De mener kommunen ikke har utarbeidet tiltaksplan og de mener at de skal kontakte rektor ved alvorlige saker. En skoleleder hadde laget en plan og kunne vise oss den, men den gjelder kun for hans område, dermed kan vi si at skolene i kommunen ikke har felles rutiner.

4.5 Ansvar for å hjelpe eleven

Informantene opplyser at kontaktlærer, rektor og team arbeider sammen for barna. Kontaktlærer har et særskilt ansvar og rektor har hovedansvaret. I tyngre saker kan det henvises til helsesøster eller til Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT).

Skolelederne mener at kontaktlærer er koordinator og skal koordinere de fleste sakene. De har et definert ansvar for det sosial-pedagogiske og det praktiske og administrative rundt elevene. Ved tunge saker kobles helsesøster eller PPT inn og det må arbeides på lag.

Lærerne uttrykker at det er deres hovedansvar, at de som kontaktlærer har et særskilt ansvar, og en informant uttrykker *vi jobber på lag for barna*. En annen informant uttrykker *Viktig å utvikle en VI- kultur på skolen, der alle har felles ansvar for alle våre elever*.

4.6 Samarbeid med andre instanser

Internt mener informantene at det er viktig med åpen dør til skolens ledelse. Videre mener de at det må samarbeides mellom kontaktlærer, rektor, PPT, helsesøster og de ulike lærerteamene rundt eleven.

Informantene mener kontakter utad med for eksempel Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA) er eksterne instanser. Videre nevnes Multisystematisk Terapi (MST), politi, Konfliktrådet, Felles ansvar, barnevernstjenesten, Utekontakten og Innsatsteamet. BUPA er en ekstern samarbeidspartner og en informant sier: *jeg opplever det som problematisk å samarbeide med BUPA, de har lang vente tid, vi når dem ikke. Det er så frustrerende. Det er kjempevanskelig. Så vanskelig at jeg blir rett og slett sur*.

Informantene uttrykker at de bruker PPT mye og betegner den som en intern instans. De mener PPT kan brukes til å snakke med elevene og lærerne på lik linje som med helsesøster.

En informant roste barnevernstjenestens skoling, innenfor Parent Management Training Oregon (PMTO), angående grensesetting. Dette hadde vært en positiv erfaring.

4.7 Ulike tilrettelegginger

Informantene mener skolen er god på tilrettelegginger.

En informant uttrykker:

Skolen er steike god på tilrettelegging og skyve unna, ta bort, skjerme i en periode. Og den perioden kan da godt bli lengre, for elevene er så godt skjermet at de synes det er veldig greit. Det synes foreldrene også, for da blir det fra enkel skjerming over til noe fryktelig spesielt. Og da har vi på en måte vært med på å løse eleven ut fra normalen og ut i det veldig spesielle.

Og uttrykker videre at dette er vanskelig å se i oppstarten, men av erfaring har jeg sett hvor viktig det er å ha fokus på normaliteten, bygge opp tillit og trygghet mellom elev og lærer. Elev og lærer gjør små avtaler der eleven for eksempel ved et lite tegn kan ta pause fra undervisningen, eller går hjem ved behov. Det er viktig å gi dem en plattform slik at de senere kan mestre arbeidslivet.

Flere av informantene mener læreren må lempe på kravene til eleven, men at det likevel er viktig å ha mest mulig normalitet i skolehverdagen. De mener det er viktig at eleven kan komme til skolen, ha faste regler, en person som viser omsorg og bryr seg, siden disse barna ofte mangler dette hjemme. De fleste er klar på at elevene skal være på skolen, men at hverdagen må gjøres levelig for eleven og de mener det er viktig med krav og forventninger.

I følge en informant er det viktig at elever som er utsatt for omsorgssvikt har tydelige rammer. Mer utflytende rammer, jo mer flytende kan livet til eleven bli. Informantene opplever at deres rolle som kontaktlærer er blitt mer omfattende og inneholder mange nye krav. En annen informant uttrykker at det blir stilt mange krav til elevene. De skal mestre fag, de skal være sosiale og det er mye som skal passe inn i skolehverdagen. Elevene får liten tid til å bare være barn. Videre kan de fortelle om elever som kun trenger omsorg fra

skolen fordi de klarer seg godt faglig. Det de elevene trenger er en voksenperson som spør hvordan de har det? Hvordan er dagen din i dag? Er det noe du vil fortelle meg? Informantene mener det er veldig individuelt hvordan elevene vil trenge en tilpasning og ingen tilfeller er like.

En informant sier:

Barna skal oppleve at de mestrer skolehverdagen sin. I mitt hode handler det om tilpasset opplæring. Få synliggjort barna sin kompetanse og gi de gode framovermeldinger. Fokus på det skolen skal gjøre og hva den er god på. Vi skal ballansere læringsarbeid og det sosiale. Lærerne må være tydelig på at vi lærere kan ikke alt som har med barn å gjøre, det er læring vi kan..

Det kommer fram at familiesentrene skulle ha hatt en mer aktiv rolle i skolehverdagen, slik at de kunne avlaste skolene i forhold til hjemmeforhold. En av informantene hadde ønske om å øke sin kunnskap innen fagområdet og foreslo mer skolering lagt til en planleggingsdag.

4.8 Tilpasset opplæring

En informant mener at tilpasset opplæring foregår best i klasserommet. De elevene som får ekstra tilrettelegging i klasserommet ser ut til å trives bra. Vi ser de oppnår like gode resultater som elever som har undervisning i en liten gruppe, en til en og lignende. Vi har sett at de kommer ut med karakterer i alle fag, med hodet høyt hevet og er blitt en del av klassen.

I følge informantene lykkes de noen ganger og noen ganger går det ikke så bra. *Sånn er det bare!* Andre tilpassninger kan være å gi elevene en alternativ skoledag der de får mulighet til å snakke med de riktige instanser og at det gis ulike individuelle tilpassninger.

Informantene sier også at kontaktlærer må følge opp, vise interesse og være oppdatert i forhold til saksgangen. Det er viktig å tenke positivt og gi ros. De mener også at hvis et barn må skjermes fra elevgruppen, så må de voksne ta den avgjørelsen og gjøre det som vil være best for barnet.

5.0 Drøftinger

5.1 Utsatte livssituasjoner og oppfølgende tiltak

Informantene hadde ulike tilnærminger før de kom fram til sin definisjon av begrepet *utsatte livssituasjoner*. De mente det var et vidt begrep som omfatter mange vanskeligheter et barn kan oppleve. To av lærerne var veldig svevende og noe diffuse, de ville helst prate om konkrete, egne caser. Skolelederne og de to andre lærerne var mer klar og direkte i sine uttalelser. De gav oss svar som var forenelig med våre tolkninger av begrepet, og som vi har erfart i vårt arbeid. Alle informantene var enige om at disse barna lever under forhold som ikke er helt bra, og at det kan være ulike årsaker som ligger bak.

Det har vært vanskelig å finne en teoretisk definisjon for utsatte livssituasjoner. Derfor har vi valgt å bruke en definisjon som omfatter risikoutsatte barn.

Begrepet risikoutsatte defineres som:

Barn og unge som sliter med eller har kjennetegn av vanskelig temperament, oppmerksomhetsproblemer, hyperaktivitet, helseproblemer, utfordrende atferd, impulsivitet, eller miljørisiko i form av en konfliktfylt familiesituasjon (Ogden, 2001:46).

Informantene var ikke enige om vanskene var påført barna eller om vanskene bare var i miljøet rundt dem. Det kan også handle om en livssituasjon, som det kan gjøres noe med, eller en uheldig situasjon som er kommet for å bli, for eksempel alvorlig sykdom.

Alle informantene hadde arbeidet med elever som de mener har levd eller lever i utsatte livssituasjoner. De arbeidet både direkte og indirekte i slike saker da intervjuene fant sted, slik ble intervju spørsmålene våre virkelighetsnære for dem. Dersom informantene svarte bekreftende på dette spørsmålet, var oppfølgingsspørsmålet om hvordan dette ble oppdaget. Vi fikk ulike svar fra informantene, men alle var enig om atferdsendringer hos barnet var den beste indikatoren på at noe ikke stemte. Samtlige informanter hadde sett at økt fravær og mangelfulle prestasjoner også var gode indikatorer på at her er det noe som ikke stemmer.

Når vi som voksne på skolen observerer endringer i atferd hos elevene har vi i følge Opplæringslova (1998), § 9a-3 plikt til å undersøke saken.

Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn

(KD 1998).

I følge Bronfenbrenner (1979) kan atferdsendring hos elever skje ved at omgivelsene endres, noe som kan innebære at forklaringen på hva folk gjør, finnes i interaksjonen mellom person og omgivelser (Pettersen & Løkke 2007). Vi mener informantene var flinke til å observere endringer i barns atferd, og at de tok elevenes vansker og endringer på alvor. De reflekterte under intervjuene mye rundt begrepet, og hvordan de kunne lete etter tegn hos elevene. Det viser at de som arbeider ute i feltet har gode erfaringer, er reflekterte og ønsker å være der for elevene sine. De viser at de er medmennesker. Det kan se ut til at har forstått hvor viktig det kan være for et barn, å møte den ene som Fløgstad (2011) og Elsafadi (2011) refererer til. Den ene som har tid til å lytte og er villig til å bruke av sin tid til å forstå barnet.

De informantene som ønsket å diskutere ut fra sine caser virker mer usikker på om de har

forstått begrepet, og om de har tolket riktig. De viser at de ennå famler og passer derfor inn i vår for forståelse av lærere som ikke vet hva de skal gjøre og hvordan de skal gripe tak i saken. Slik vi tolker dette vil de være medmennesker, men vi tror de er mer usikker på om det de gjør er det riktige. For disse to, vil en tiltaksplan og en god definisjon av begrepet være viktig, siden de etter vår tolkning, ser ut til å ha behov for konkrete instruksjoner.

Vi mener det er viktig å undersøke hvorfor eleven endrer atferd, hva ligger bak endringene? For oss er det viktig å se om det er noe i miljøet rundt eleven som påvirker atferden jf. Bronfenbrenners teori (1979). For å undersøke dette mener vi skolen må ha nedfelt skriftlig tiltak, slik at lærere vet hva som skal gjøres, noe vi vil komme mer inn på senere i oppgaven.

I følge Jarl Formo (2007) har mange som arbeider med barn med funksjonsnedsettelse, oppdaget at barn som lever under oppvekstvilkår som skaper barrierer for læring, ofte kan komme inn under gruppen som kalles underytere, på grunn av vanskelige forhold i familie og oppvekst. Formo (2007) kaller dette for elever som faller utenfor tradisjonelle lærevansker, og hevder at forskning har vist at disse elevene med tiden kan utvikle reelle lærevansker (Statped, no).

Etter vår tolkning handler det om elever som viser dårligere prestasjoner på skole. Våre informanter hadde i utgangspunktet noen ulike innfallsvinkler rundt hva som ble gjort med slike elever, mens de reflekterte og kom til slutt frem til like konklusjoner.

Lærerne var opptatt av å få snakket med barnet for å undersøke om det var noe som ikke var helt bra. De ønsket også å komme i kontakt med hjemmet for å høre deres versjon av saken, samt at de kunne gå til ledelsen og/eller interne team på skolen hvor saker kunne drøftes. Alle informantene var enige om at det var viktig å diskutere seg fram til ulike tiltak og å få foreldrene på banen. De poengterte at de trodde ingen sak ville være lik, og at ulike saker derfor vil kreve ulike løsninger, men at fremgangsmåten til å finne tiltakene likevel ville være like.

I følge Opplæringslova (1998) har skolen og lærerne plikt til å legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldrenes medansvar i skolen (KD 2006). Derfor er det viktig å kontakte foreldrene når en oppdager at barnet deres viser endring til en unormal atferd. Dette var alle våre informanter enige om. Alle ønsket kontakt med hjemmet for å høre deres versjon av hvorfor eleven viser en atferd eller en faglig prestasjon som gir grunn til bekymring. Alle informantene er opptatt av å få til et nært og godt samarbeid med foreldrene, og er villig til å strekke seg langt for å få det til. Det mener vi er både riktig tenkt og en viktig faktor for å finne en god løsning for barnet.

I følge Rustad (2007) kan flere lærere kalle foreldrene inn til samtaler når de ser eleven ikke mestrer skolehverdagen, og de kan be foreldrene om å få eleven til å endre sin atferd. Det kan være et klassisk eksempel på at skolen ikke tar sin oppgave på alvor, siden dette mest sannsynlig kan være et skoleproblem og ikke et hjemme problem. Når eleven ikke mestrer skolehverdagen må skolen legge forholdene til rette for eleven. Lærere bør i følge Rustad (2007) være bevist på at elever med kompliserte hjemme- og oppvekstforhold har samme behov og rett til tilpasset opplæring som alle andre elever (Statped. no).

Ofta har vi sett lærere som har hatt en tendens til å danne seg bilder og forstillinger om foreldre til barn med ulike problemer på skolen. I følge Nordahl (2004) er det vanlig at lærerne ofte kan betegne foreldrene som "vanskelige", "ressurssvake", eller "foreldre en ikke kan regne med". Det er viktig at lærerne ser på foreldrene som likeverdige deltakere, for det er slik et samarbeid kan bære frukter. Han mener et konstruktivt samarbeid kan fremme tilpasset opplæring (Elevsiden.no).

Mange ganger kan det være vanskelig for lærer å ta samtalen med foreldrene, som noen teoretikere kaller for "den vanskelige samtalen". Det kan etter vår mening alltid være vanskelig eller noe ubehagelig for en lærer å snakke med foreldre om saker som berører deres følelser, forhold som ikke er bra i hjemmet, eller et barn som ikke presterer slik det er ønskelig. Men som fagpersoner skal vi sikre at barnet får en god opplæring, og derfor må vi som følge av vår profesjon utføre samtaler som ikke alltid er så hyggelige. Vi mener samtalen må være strukturert som et gjensidig informasjonsmøte der både skolen og foreldrene har mulighet til å komme med informasjon om det de har observert. Det er etter

vår mening viktig at det i samtalen blir tatt tiltak som skal gjennomføres for å prøve å oppnå endringer. I følge Opplæringslova (1998) har vi opplysningsplikt når vi ser at noe ikke er som det skal, og derfor kan vi ikke lukke igjen øynene og la det skure og gå (KD 2006).

Våre informanter mente at dersom det ble avdekket problemer av psykisk art, ville det være viktig med hjelp fra andre fagfolk, som for eksempel fra Barne- og ungdoms psykiatrisk avdeling (BUPA), men at det var skolens ledelse som hadde ansvaret for å hente inn den hjelpen. En informant presiserte at de var pedagoger, ikke psykologer eller psykiatere, så derfor ble det viktig å klargjøre hvilke fagområder som det kunne være nødvendig å innhente kompetanse på. Det er i følge Solantaus (2009) viktig at de voksne ser signalene fra barna slik at generasjonsoverføringer av problemer kan brytes. Derfor vil det være viktig at lærere og helsesøstre får mer kunnskap innenfor vanskeområdene slik at de vet hvem de kan kontakte for å søke mer profesjonell hjelp (Helsedirektoratet 2009). To av informantene ønsket at BUPA skulle ha en naturlig plass i skolehverdagen og være mer tilgjengelig, på lik linje som Pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT).

I følge Korshavn (2009) finnes det flere kjennetegn for elever i utsatte livssituasjoner, som kan utarte seg som fysiske, psykiske eller sosiale kjennetegn. Derfor mener vi det kan være viktig for lærere å være observante når elever for eksempel har dårlig selvbilde, ufrivillig vannlating, skulker, er triste, ser uflid ut med mer. Ved slike kjennetegn bør læreren eller andre nære personer undersøke hva som ligger bak. Vi er enige med informantene om at BUPA bør være nærmere fagfeltet, men det er ikke alle saker BUPA kan hjelpe til med, kanskje er det i noen saker mer naturlig søke hjelp eller å melde videre til barneverntjenesten. Vi stiller spørsmål om ikke de også bør ha representanter som arbeider nærmere barna i skolen og barnhagen? Eller bør det lages flere arenaer der tverretattlig samarbeid settes på dagsordenen slik at disse etatene er nærmere grasrota?

5.2 Ansvar, oppfølging og tiltak

Under intervjuet ble det en glidende, naturlig overgang til neste spørsmål. Vi spurte hva som ble gjort når det ble oppdaget at en elev levde i en utsatt livssituasjon? Vi stilte også spørsmål rundt ansvarsområder, tiltak og rutiner. Informantene opplyste at de i fremtiden ville støtte seg til sine tidligere erfaringer og tiltak. Det tolker vi som at de tiltak som informantene hadde gjort var både gode og vellykkede tiltak. Informantene hadde ulike roller som skoleleder og kontaktlærer, og har hatt ulikt ansvar. I følge Opplæringslova (1998) er det rektor som skal organisere skolen, og slik vi tolker lovverket har han ansvar for at elevene får den tilpasningen og oppfølgingen som de har krav på etter grunnskolens lovverk (KD 2006).

Eleven skal i følge Opplæringslova (1998) ha en lærer (kontaktlærer) som har særlig ansvar for de praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremålene som gjelder for klassen og de elevene som er der (KD 2006). Det blir presisert at kontaktlærer skal ha den daglige kontakten og oppfølgingen av eleven, samt samarbeid med de øvrige involverte i saken. Kontaktlærer skal være et medmenneske som skaper trygghet og som skal videreformidle nødvendig informasjon. Skolelederen skal ha det overordnede ansvar og skal holde seg oppdatert, være medspiller og støtte i vanskelige saker.

Alle informantene presiserte hvor viktig det var å snakke med eleven, skape tillit og gi tid og rom for samtale. Tre av informantene kalte dette for en elevsamtale og var opptatt av å få tatt den før noe annet ble gjort.

I følge Killen (2009) støter de profesjonelle på en rekke problemer når de skal forsøke å skaffe seg oversikt over omfanget av omsorgssvikt. Omsorgssvikten kan tildekkes av både foreldre og barn. Foreldrene erkjenner sjelden, verken overfor seg selv eller andre, at de utsetter sine barn for overgrep eller vanskjøtsel. Barna på sin side forsøker å tildekke overfor både omverdenen og seg selv hvor dårlig de har det. De er dessuten svært lojale overfor nettopp de foreldrene som svikter dem. De opplever ansvar for foreldrene og kan føle skyld for den omsorgssvikten de selv er utsatt for. Signalene de sender, er imidlertid

ofte motstridende, idet de viser behov for hjelp samtidig som de forsøker å tildekke. Derfor er det viktig for lærer å få til en samtale med eleven. Har eleven tillit til sin lærer eller god kjemi, kan han betro sine vansker til læreren. Vi mener det vil være viktig for eleven å forstå at lærer er der for å hjelpe, for å gjøre ting bedre, og at eleven ikke skal gå alene med sine bekymringer. Vi mener læreren må gjøre avtaler med barnet om hva lærer får lov til å fortelle videre, slik at barnet føler seg trygg på at det han sier ikke blir brukt mot han, for eksempel av foreldrene eller andre omsorgspersoner.

Å drøfte saken med Pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) kan være en støtte for lærer, siden lærer ofte kan føle seg usikker på hva som kan være riktig å gjøre. Vi har erfart at det ofte er godt å kunne diskutere vanskelige saker med andre voksne for å kunne reflektere mer rundt våre spørsmål, og for å bli tryggere på at det vi gjør er det riktige. Ofte er vi i tvil om det vi ser er rett, er det bare jeg som ser det, ser du noe? Kan du observere? Vi er klar over at lærer ikke kan be PPT eller helsesøster om å komme for å observere en navngitt elev uten samtykke fra foreldrene, derfor må lærer be en annen lærer om hjelp til observasjon hvis han ikke ønsker å innhente samtykke fra foreldrene først.

Skolelederne mener de har rutiner og tiltak på sin arbeidsplass hvor det er tydelig hvem som skal gjøre hva. Tre av lærerne sier det ikke finnes faste rutiner på deres skole, men at de må gå videre til ledelsen eller Pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT). En av lærerne bekrefter at de har rutiner og tiltak over det som skal gjøres. Alle informantene påpeker hvor viktig det er at skolene har regler eller handlingsplaner for hvem som har ansvar for de ulike trinnene i en sak. Hvem som gjør hva, og hvem som skal ha ansvaret for å følge opp at tiltak blir satt i gang og evaluert underveis. En skoleleder kan vise til en tiltaksplan som personalet forholder seg til. Denne planen har skolene i nærområdet utarbeidet. Vi mener det er en bekreftelse på at kommunen ikke har felles rutiner eller tiltaksplaner.

I følge Rustad (2007) handler de ulike tiltakene om å kunne hjelpe barnet, ikke om å få ekstra ressurser eller mer informasjon, men om lærerens evne til å se barnet og situasjonen. Lærere må være seg bevisst på at elever med kompliserte hjemme- og oppvekstforhold har samme behov og samme rett til tilpasset opplæring som alle andre. Det er viktig at læreren ser etter mangfoldet og ressursene i barnet.

Flere barn (I de usynlige barna, 2009) forteller at for dem har det vært viktig å få snakke med andre som har opplevd noe lignende, og at de har fått hjelp tidlig, noe som har bidratt til at de ikke har blitt syke selv. De mener det er viktig, at de som barn, får lov til å leve et liv, slik som en vanlig ungdom/et vanlig barn får lov til (Helsedirektoratet 2009).

Vi har også gjennom erfaringer hørt at barn har uttrykt at god hjelp ville vært at noen bryr seg, og de tenker for eksempel på en voksen som tar seg tid til å se dem, snakke med dem og viser dem omsorg. At de voksne må lære seg å oppdage signalene de sender ut. Flere barn hadde opplevd at skolen hadde lite oppfølging fra lærere og helsesøstre, trolig fordi de ikke hadde nok kunnskap til å hjelpe. De ønsket at de hadde noen å snakke med, noen som snakker et tydelig og forståelig språk. Eller å få snakke med andre som har opplevd noe lignende. Det ble uttrykt behov for tidlig hjelp, slik at man ikke blir syk selv. At man får lov til å leve et liv slik som en vanlig ungdom eller et vanlig barn får lov til (Helsedirektoratet 2009).

Unicef (2011) har startet en kampanje rettet mot norske barn som heter *Du kan være den ene*. I følge Fløgstad (2011) er målet med kampanjen at den skal skape en folkebevegelse for å få flere voksne og barn til å forstå hvor lite som skal til, for at de kan være den ene for et sårbart barn (<http://tv2.no>). Vi tenker det er viktig at alle som arbeider i skolen eller som har kontakt med barn i fritiden bør lytte til Fløgstads uttalelser.

I følge alle informantene har rektor det overordnede ansvaret. Kontaktlærer har ansvar for å melde videre til rektor og foreldre, når det oppdages elever som har det vanskelig. Fagkompetanse innhentes etter behov, men Pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) og helsesøster bør tidlig bli informert om bekymringen rundt eleven. Bekymringene kan diskuteres anonymt, slik kan skolen få inn annen kompetanse, refleksjoner og hjelp fra fagpersoner som står utenfor klasserommet, men som kanskje har vært borti lignende saker tidligere, har høstet erfaringer og kunnskap. Siden informantene er sitt ansvar bevist, mener vi elevenes rettigheter blir i varetatt på de

skolene som vi besøkte. Vi stiller spørsmål ved om dette kan gjelde de resterende elevene i vår hjemkommune.

Vi støtter oss til teoriene til Rustad (2007) og Fløgstad (2011). Ressurser er ikke alltid den nødvendige hjelpen, men det kan være ett godt bidrag å kunne ha andre faginstanser på skolen som kan se elevene, snakke med dem og vise dem omsorg. Kanskje er de den rette som kan hjelpe eleven på rett vei videre? Vi tenker på andre ansatte på skolen som renholder, vaktmester, assistenter, barne- og ungdomsarbeidere med flere. Vi må være oss bevisst på at vi alle har ett felles ansvar for alle elevene.

Vi mener, ut fra funn i vår intervjuundersøkelse, at det vil være viktig for kommunene å ha en tiltaks- eller handlingsplan. Slik kan alle som arbeider med barna vite hva de skal gjøre den dagen de ser og oppfatter signaler som barna sender ut. Hvordan skal dette håndteres? Slik at vi unngår å miste dyrebar tid. Vi må unngå å miste viktig tid.

5.3 Samarbeid internt og med andre instanser

Våre informanter mener åpen dør til skolens ledelse er viktig. Interne samarbeidspartnere er lærere, kontaktlærere, rektor, Pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) og helsesøster.

En lærer kan oppleve at en elev ikke får forsvarlig utbytte av opplæringen og eleven vil ha behov for tilpasset opplæring.

I følge Peder Haug (2006) krever tilpasset opplæring et godt samarbeid med en rekke instanser og hjemmet. Elevene må møtes der de er i skolesamfunnet. Individuelle forskjeller krever individuelle løsninger, for å skape gunstige læringsbetingelser. For å oppnå dette mener vi det må legges til rette for et godt samarbeid mellom skolens interne instanser. Helsesøster kan bidra ved psykiske og somatiske plager. Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) med sin tilstedeværelse på de ulike skolene kan bidra med spesialpedagogiske tiltak, utredninger, samt råd og veiledning.

I følge Kunnskapsløftet (2006) skal skolen samarbeide med andre offentlige instanser som har ansvar for barn og unges læring, utvikling og oppvekstmiljø. Dette gjelder særlig elever med behov for særskilt tilrettelegging.

Informantene våre mener Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA), Multisystematisk Terapi (MST), politi, Konfliktrådet, Felles ansvar, barnevernstjenesten, Utekontakten og Innsatsteamet er eksterne instanser.

Vi har fått en forståelse av at samarbeidet mellom skolene og de eksterne instanser kan ha ulik praksis fra skole til skole. Det kan samarbeides om enkeltelever i ansvarsgruppemøter eller i samarbeidsmøter. Skolene kan i tillegg ha Basisteam hvor saker også kan diskuteres anonymt. Et samarbeid utover egen fagkompetanse vil gi et bredere og et bedre faglig tilbud som kan komme elevene til gode. Eksterne faginstanser kan se saken fra andre synsvinkler, enn de som til daglig arbeider med den og det kan bidra til mer refleksjon og drøftinger rundt problematikken.

I følge Tømmervik (2009) utgjør barn i risiko en stor gruppe, og det er viktig å fange dem opp og hindre at de utvikler alvorlige vansker. Lade Behandlingscenter har gjennom en etablering av egne barnegrupper for barn med foreldre som har rusproblemer, erfart at et samarbeid har gitt resultater. Både barna, foreldre, barnevern og skole kan vise til positive endringer i barnas utvikling. Arbeidet har vært forankret i foreldresamarbeid og samarbeid med henvisende instanser. Psykolog Rimchaug (2009) mener fastleger og helsestasjoner burde ha en rolle som informasjonssentral når foreldre blir psykisk syke. Denne informasjonssentralen kan ha betydning for barna som har foreldreproblemer. Men vi må være klar over at her kreves det samtykke fra foreldrene (Helsedirektoratet). Samtidig må vi være klar over at for mange samarbeidende instanser kan virke skremmende og mot sin hensikt i forhold til samarbeidet mellom elev, foreldre og lærere. Vi mener alle involverte parter må være trygge og sikker på at de ønsker hjelp, hvis en slik behandling skal gi positive resultater. Er det en part som ikke ønsker å bidra kan det fort bli vanskelig for de andre samarbeidspartnerne. Vi mener vi som fagpersoner må stille opp på møter, delta i analyseprosesser, bidra med tiltak og være både medmenneske og motivator.

I følge våre funn ser vi at skolelederne mener de skal bidra som skolens ansvarlige i slikt samarbeid, dermed føler vi oss trygge på at de støtter lærerne når de føler at de ikke når frem i tverretattlig samarbeid, og at de står sammen for å hjelpe eleven videre. Uansett vanske skal eleven ha et godt tilbud i skolen, så lenge han er elev der, og skolen må arbeide for å finne gode tilpasninger og tiltak slik at arbeidet kan lykkes.

Med begrepet ansvarspulverisering tenker vi hvis noen av de samarbeidende instanser eller foreldrene ikke bidrar med sitt og ikke tar sitt ansvar underveis i prosessen. Slik tror vi de kan bidra med å ødelegge samarbeidet, og eleven vil ikke få noe bedring i sin livssituasjon. Hvis det er offentlige ansatte som unnlater å gjøre arbeidet sitt, kan vi be om en ny saksbehandler, men hvis det er en foreldre som unnlater å følge tiltakene eller avtaler, vil vi ofte kunne kalle det for en omsorgssvikt. Ved en omsorgssvikt er det kun barnevernstjenesten som har mulighet til å kunne gripe inn med tvang. Her tenker vi på makt i loven, de kan hente ut og omplassere barnet. Det er også bare barneverntjenesten som kan gå inn i et hjem for å observere hjemmeforholdene til barnet. De kan gå inn etter anmodning fra skolen eller andre personer. Slik kan vi få en oversikt over hjemmeforholdene til barnet. Helsesøster kan be om å få komme på hjemmebesøk, men kan også bli avvist av foreldrene.

5.4 Tilpasninger og hjelp til eleven

Informantene mener de er flinke med tilrettelegginger og er opptatt av normalitet i skolehverdagen til eleven. De mener det viktigste er å få eleven til å komme på skolen, legge forholdene til rette slik at eleven er der. De mener de faglige kravene kan bli mindre. En informant mener det er viktig at eleven er inkludert i klassemiljøet og ikke blir for mye skjermet, siden vi skal utdanne elevene til å klare seg i hverdagen og i arbeidslivet, i tiden fremover. Det opplyses også fra informantene at de føler det i dag stilles store krav til lærerrollen. De skal ha kunnskap om elever og elevatferd som i deres tanker er kunnskap som bør tilhøre andre profesjoner.

Våre informanter opplyste at de var veldig opptatt av å legge forholdene til rette for eleven. De opplysninger vi fikk fra dem mener vi passer godt med påstander fra Rustad (2006) om at elever med kompliserte hjemmeforhold utfordrer skolen, og at det er skolen som har utfordringen og ikke eleven. Hun hevder at vi som pedagoger må øke vår evne til å lytte, og ikke bare vår evne til å se og godkjenne. Vi må synliggjøre for barnet hvem barnet egentlig er. Skolens oppgave blir å gi barnet håp, tanker og planer om fremtiden siden disse barna ofte har møtt den motsatte beskjeden som "du kan ikke". Mange vil ha dårlig selvtillit og mange flere bekymringer enn det normaleleven har. Dermed vil vi se at noen blir utagerende eller innadvendte (Statped. 2007).

Vi støtter oss til forskningen til Rustad (2007), de opplysningene som informantene gav oss og våre egne erfaringer, der vi vet at elevene fra første skoledag kan være utrustet med ulike evner, forutsetninger og ressurser både faglig og sosialt. Mulighetene til å hevde seg på skolen kan forklares ved at elevene er ulikt utrustet fra naturens side, men forutsetningene kan også være påvirket av elevenes sosiale bakgrunn og hjemmekultur. Det finnes mange ulike elevtyper. Vi finner noen elever som kan være innadvendte, andre kan enten være utadvendte, engstelige, temperamentsfulle, rolige og urolige. Skolen forventer ofte at disse ulike elevgruppene skal finne sin plass i ett og samme læringsmiljø. Dermed stilles det store krav til lærernes menneskekunnskap og relasjonskompetanse. Realiseringen av tilpasset opplæring forutsetter at læreren har god kjemi med eleven, selv om elevene kan synes å være ulik læreren selv. En svært viktig suksessfaktor for tilpasset opplæring kan være at læreren liker alle elevene sine, og klarer å verdsette deres unike personligheter. Når en lærer er trygg, byr på seg selv, viser toleranse og menneskekunnskap kan elevene føle seg ivaretatt og verdsatt (Kapittel 1.2.2, Ulike elevtyper og tilpasset opplæring).

Elevenes atferd blir ofte viet stor oppmerksomhet på skolen. Skolen har et oppdrageransvar og i følge Opplæringslova (1998) er sosial opplæring en del av innholdet i skolens opplæring. Noen ganger vil lærerne møte elever eller grupper av elever som har en atferd,

som oppleves som problematisk for medelever og lærere. Ved tilpasset opplæring mener vi elevene bør få møte sosiale utfordringer som verken er for vanskelige eller for lette. Når den sosiale opplæringen ligger i elevens nærmeste utviklingszone, mener vi han vil kunne utvikle seg i pakt med sine evner og forutsetninger.

6.0 Oppsummering med metodekritikk

Vi ønsket i vår forskningsoppgave å velge mellom observasjoner, intervjuer, spørreskjemaer og hypoteser, noe som har betydd at vi har arbeidet med en sammensatt singelcase. Underveis i vårt forskningsarbeid ble vi klar over at vi ikke hadde behov for verken observasjoner ute i feltet eller spørreskjemaer utover vår intervjuguide. De observasjoner som er knyttet til vår forskning er informantenes observasjoner og observasjoner fra vår praksis, og noen er knyttet til vår forforståelse. En informant lurte på om vi lot uttalelsene være anonyme, om vi tok dem med i oppgaven, og vi forsikret informanten om at det som ble sagt ville forbli mellom oss, at vi ikke ville bruke opplysninger som kunne gå direkte tilbake til personer. Vi mener alle våre informanter er anonymisert.

To informanter viste vansker med å komme i gang med å svare på spørsmål fra vår intervjuguide. Derfor kunne vi ikke gjøre et strukturert intervju, men måtte starte intervjuet som en mer uformell konversasjon, der vi måtte skyte inn spørsmål når det passet mens våre intervjuobjekter fortalte om sine tolkninger av vår problemstilling. Slik klarte vi, etter hvert, å få disse to informantene til å svare på våre spørsmål i intervjuguiden. I følge Schatzmann og Strauss (1973) finnes det tre ulike former for lyttestrategier når vi er ute i felten. Det er lyttestrategi, uformellkonversasjon og strukturert intervjuing (Fangen 2008).

Vi hadde i forkant av intervjuene delt ut intervjuguiden, slik at alle informanter skulle være forberedt. Vi var begge til stede i alle intervjusituasjonene og vi mener det var nyttig å fordele oppgavene. Vi opplevde at det var lettere for den som satt litt utenfor øyekontakten

til informanten å reflektere over hva som ble sagt, og hva vi ønsket å vite mer om. Som intervjuer måtte vi passe på å være interessert, holde blikk kontakt, og sørge for at informanten følte seg vel. Den av oss som hadde det tekniske ansvaret tok også ansvaret for å transkribere. I følge Kvale (2009) vil forskere som transkriberer egne intervjuer lære mye om sin egen intervjustil under transkripsjonen. Vi mener vi fikk repetert og gjort oss tanker om ulike sosiale og emosjonelle aspekter som oppsto under intervjusituasjonen, slik kunne vi påbegynne en meningsanalyse av det som ble sagt. Det er i følge Kvale (2009) en grunnregel i transkripsjon der det hevdes at forskeren skal skrive uttrykkelig i rapporten hvordan transkripsjonen er utført.

I følge Dalen (2008) er tekster som skrives i form av intervjuutskrifter fikseringer av språklige handlinger. Det er viktig å avgjøre om transkriberte intervjuutskrift kan defineres som tekster og derved være åpne for tolkninger utover dem som direkte er knyttet til den muntlige talen i intervjuet. Vi har i likhet med mange andre forskere valgt å anvende intervjuutskrifter som tekster i fortolkningsprosessen. For oss var det en fordel at intervjuene ble skrevet ut umiddelbart etter at intervjuene ble gjennomført. Vi opplevde at ved selv å transkribere intervjuene, fikk vi som forskere en unik anledning til å bli kjent med eget datamateriale. Noe som var en styrke i arbeidet med analyseprosessen.

Å transkribere var en lang og tidkrevende prosess. I forkant av transkriberingen hadde vi en diskusjon om uttalelsene burde transkriberes ordrett, ord for ord med alle gjentakelser og med registrering av alt, eller om vi bare skulle lytte til opptaket og analysere det vi hørte. Vi var også inne på tanken å kunne benytte en utenforstående person til å transkribere, men ut fra litteratur fra feltet forsto vi at det ikke ville være nyttig for oss, siden vi kunne gå glipp av en møysommelig og informativ prosess. Å transkribere krevde mye konsentrasjon og vi valgte å skrive ut ordrett det informantene sa.

I følge Kvale (2009) vil transkripsjonen av intervjuene til en skriftligform innebærer en abstraksjon, der stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt. Vi lager dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler. Derfor ble det viktig for oss å ha tilgang til

opptakene slik at vi kunne lytte til intervjuet samtidig som vi leste det. Skriftlige utskrifter er en oversettelse fra en narrativ form, en muntlig diskurs til en annen narrativ form, en skriftlig diskurs. Under arbeidet med å analysere og hente ut essensen i det transkriberte materialet merket vi at et velformulert muntlig uttrykk kan virke usammenhengende og preget av gjentakelser når det er blitt transkribert direkte. Det kunne høres kjedelig ut når det ble lest høyt. Derfor var det viktig for oss å ha tilgang til lydopptakene. Slik kunne den av oss som ikke hadde transkribert kontrollere om transkripsjonene var pålitelig og gyldig. Vi var videre klar over at utskriftene kan uttrykke to helt ulike betydninger avhengig av hvor utskriveren velger å sette punktum eller komma. For utskriveren vil spørsmålet om hvor komma og punktum skal settes, bli en fortolkningsprosess.

Det er i følge Dalen (2008) tre sentrale utfordringer som forskere kan møte i sin tolkning og teoretisering rundt eget intervjumateriale. *Den holistiske feilantagelsen* er et uttrykk for at forskeren mener å være godt kjent i det området som studeres. Han kan tolke hendelser og uttalelser ut fra en feilaktig forforståelse, slik at viktige avvik ikke blir registrert og ivare tatt. *Eliteskjevhets* er et uttrykk for at forskeren legger for stor vekt på informanter som er oppgitt som nøkkelinformanter i forhold til problemstillingen. *Going native* kan beskrives ved at forskeren er kjent og familiær med problemstillingen, og han kan få vansker med å trekke ut særtrekk og spesielle kjennetegn. Opplevs dette kan det være tegn på at forskeren bør ta en pause og distansere seg fra feltet.

Vi mener dette er feller vi lett kunne havnet i, siden vi har praksis, erfaring og en forforståelse fra det området som skulle studeres. Vi kunne lett fått nøkkelinformanter og blitt for familiære i vår forskning. Siden vi har vært bevisst på disse tre sentrale utfordringene, mener vi at vi har klart å trekke ut særtrekk og spesielle kjennetegn i vårt forskningsmateriale. For å unngå solidaritetsproblemer var det viktig for oss å unngå forskning på egen arbeidsplass og eget nærområde, derfor søkte vi informanter ved andre skolekretser i vår hjemkommune.

6.1 Validitet og reliabilitet

Validitet beskrives i følge Befring (2007) som datamaterialets gyldighet eller relevans for problemstillingen. I hvilken grad har vi fått svar på vår problemstilling? Ved all forskning blir det viktig å produsere gyldige og holdbare resultater på en etisk og akseptabel måte.

Det er i følge Yin (2003) forskerens håndtering av aspektene validitet, reliabilitet og etiske betraktninger som avgjør kvaliteten i casestudiet.

Det finnes i følge Dalen (2008) ulike kontrollpunkter som kan brukes for å gjøre forskningen mer troverdig. Vi tenker her på indre og ytre validitet, samt hvor pålitelig den informasjonen vi har samlet inn er og i hvilken grad vi har fått svar på vår problemstilling.

Vi har vurdert intervjutranskripsjonenes gyldighet, noe vi følte var komplisert. Hva er en gyldig transkripsjon? I følge Kvale (2009) er det umulig å besvare siden det ikke finnes noe sann og objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Derfor må vi spørre hva er en nyttig transkripsjon for vår forskning? Og vi mener vår transkripsjon er både pålitelig og gyldig siden vi har ordrette transkripsjoner, og vi har begge lest og lyttet til de transkriberte dokumentene, noe som er nødvendig for en lingvistisk analyse.

Reliabilitet er i følge Kvale (2009) en del av forskningsresultatene konsistens og troverdighet. Det stilles spørsmål om hvor vidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Det blir ofte stilt spørsmål vedrørende intervjuerens reliabilitet i intervjuforskning og vi kunne ha risikert at vi i vår tolkning hadde kommet fram til ulike tolkninger. Derfor valgte vi å samarbeide om transkripsjonen og analysen. Ut fra disse kriteriene mener vi at vi har utført en gyldig og pålitelig forskning.

Våre informanters subjektive oppfatninger rundt vår problemstilling fikk stor betydning for resultatet i analyse(rings)prosessen. Vi ønsket også å være den hermeneutiske tilnærmingen bevisst når vi tolket og analyserte datamaterialet. I følge Thagaard (2002) finnes det ingen egentlig sannhet, men at vi står fri til å tolke det personene gir av

informasjon på mange nivå. Dette har vi gjort underveis i analyseprosessen. Vi har valgt å tro på det de sa.

I følge Thagaard (2009) kan vi støtte oss til fenomenologien som tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, for så å oppnå en for forståelse med dypere mening ut fra enkeltpersoners erfaringer. Våre refleksjoner over egne erfaringer har dannet utgangspunktet for vår forskning. Den fenomenologiske reduksjon innebærer at vår interesse ble sentrert rundt fenomenverden slik som informantene opplevde den, og den ytre verden kom i bakgrunn.

Fenomenologien bygger i følge Kvale (2009) på underliggende antakelser om at realiteten er slik vi mennesker oppfatter den. Vi mener at studier av mennesker, hva de tenker og gjør, gir kunnskaper som er unike. Mennesker reagerer på ny kunnskap og endrer atferd. De er levende vesener som er i stadig utvikling. Alle forskere vil ikke kunne få de samme fasitsvar som naturvitenskapelige forskere kan få.

6.2 Avslutning

Ved å redegjøre for ulike trinn i forskningsprosessen, samt følge de retningslinjer som gjelder, mener vi at vi har nådd de målene vi hadde satt oss i forhold til vår problemstilling.

Hovedmålet vårt med denne oppgaven var å finne svar på hvordan skolen tilpasser opplæringen for elever i utsatte livssituasjoner. Og ut fra vår for forståelse ønsket vi å belyse vansker som kan oppstå i skolen for elever som lever under spesielle oppvekstvilkår.

Vi ønsket å utdype nærmere hvem som tar ansvar for eleven og hjelper han videre.

Vi har gjennom våre forskningsintervjuer gjort funn som viser at skolelederne har, og tar ansvar for elevene, men ikke alle lærerne vet hva de skal gjøre, eller hvordan de skal handle når de står overfor elever i utsatte livssituasjoner. Alle ønsker å hjelpe barna. Informantene var beviste på at de skulle være medmennesker, de brukte mye tid på å finne ut av elevenes vansker, og var tydelige på at de var pedagoger og ikke terapeuter. Det var enighet om at kontaktlærer har ansvaret for den sosiale og faglige utviklingen, samarbeidet med hjemmet, og de interne og eksterne instanser. I følge informantene var Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og helsesøster skolens interne samarbeidspartnere. Vi har gjennom informantenes erfaringer fått en forståelse av at de elevene som lever i utsatte livssituasjoner ønsker hjelp fra lærerne, og de ønsker å bli sett av de voksne i skolen.

Informantene mente at tilpasset opplæring var viktig, og samtidig understreket de viktigheten av at elevene møtte på skolen og i klasserommet. Vår konklusjon er at skolene er flinke til å tilrettelegge, skolelederne tar ansvar, mens kontaktlærerne er mer usikre på hvordan de skal håndtere bekymringer rundt elever. De famler og de føler at de ikke har gode nok rutiner. Vi har fått mange svar som stemmer med vår for forståelse, og mener vår hjemkommune kan ha god nytte av å få utarbeidet en felles tiltaks- og handlingsplan for håndtering av elever som lever i utsatte livssituasjoner. Vi har også fått en forståelse for at dette er et aktuelt tema i skolen, som pedagogene og skolelederne føler de kan for lite om, men som de ønsker å tilegne seg mer kompetanse i forhold til.

Litteraturliste:

Befring, E. (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.

Bronfenbrenner (1979). I Pettersen, R. C. & Løkke, J.A. (2004): *Veiledning i praksis: grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bø, I & Helle, L. (2008): *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

CooK (2003). I artikkel i Stamnes, J. & Haukø, B. (2007): *Opplevd stress av barn til psykisk syke – kan noe gjøres*, i *Spesial pedagogikk* nr 06, 10 – 17.

Dalcn, M. (2008): *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dyregrov og Raundalen (1997). I I. Helgeland (red.)(1997).*Utfordrende ungdom i skolen*. Oslo: kommuneforlaget.

Egelund, T. & Sundell, K. (2001): *Til barnets bedste*. København: Hans Reitzels forlag.

Fangen K. (2010):*Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fuglseth, K. og Skogen, K. (red) (2007): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Fuglseth, K. (i bok *kap 19*), *Vitenskapsteori og hermeneutikk*,(s. 256 – 269), Fuglseth, K. og Skogen, K. (red) (2007): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Helgeland, I.M. (1997): *Utfordrende ungdom i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget

Holm. H (2009): *Barn med foreldre som ruser seg*. I *Skolepsykologi* nr 3, 3 – 9.

Johnsen, G. (i bok kap. 10), *Intervjuet s. 118 – 131*, Fuglseth, K. og Skogen, K. (red) (2007): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Killen, K. & Olufsen, M. (2003): *Det sårbare barnet*. Oslo: Kommuneforlaget.

Killen K. (2009): *Sveket I*. Oslo: Kommuneforlaget.

Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplanverket for kunnskapsløftet*, Oslo.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Laucht et al. (2007): i Killen (2009) *Sveket I*. Oslo: Kommuneforlaget.

NOU 2009:18 (2009): *Rett til læring*, Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Pettersen, R. C. & Løkke, J. A. (2004): *Veiledning i praksis: grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Redd barna (2008): *Helse og rehabilitering: Se meg nå, faktakunnskap om vanlige barn med uvanlig livserfaring*, Oslo. Usikker utgivelses dato i følge e-post fra forlaget kan vi tro den ble trykket i 2008.

Ringheim G & Throndsen J (1997): *Løvetannbarn - de klarte seg mot alle odds*. Oslo: Cappelen Damm.

Risberg, T. (2007), (i bok kap. 2), *Prosjektplanlegging*, (s. 20 – 28.) i Fuglseth, K. og Skogen, K. (red) (2007): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder*. Kap 2 s. 20 – 28, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Sannes L.(1997) (i bok), Ringheim G & Thronsen J (Red.) (1997) : *Løvetannbarn - de klarte seg mot alle odds* .Oslo Cappelen Damm.

Skogen K (2007),(i bok *kap 1*), *Forskning: hensikt, innhold og form (s.13-19)*, Fuglseth, K. og Skogen, K. (red) (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder*. Kap 1 s. 13 – 19,Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Stamnes, J. & Haukø, B. (2007): *Opplevd stress av barn til psykisk syke – kan noe gjøres, i Spesial pedagogikk nr 06*, 10 – 17.

St.meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

St. meld. Nr 20 (2006-2007): *Nasjonal strategi for å utjevne sosiale helseforskjeller*. Oslo: Det kongelige helse- og omsorgsdepartement(2007).

Teicher (2000): i bok Killen K. (2009): *Sveket I*. Oslo: Kommuneforlaget

Thagaard, T. (2009): *Systematisk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Internettadresser:

Anonyme barn i De usynlige barna (2009) i artikkel *De glemte ungdommene*.
http://www.bufetat.no/Documents/Bufetat.no/NBBF/Bufetat_De_usynlige_barna.pdf

Elsafadi M.(2011)). *Løvetannbarn finnes ikke*. <http://www.tv2.no/gmn/nettprat/-loevetannbarn-finnes-ikke-3398520.html> lastet ned 17.04.11 kl. 12.20.

Fløgstad K (2011). *Løvetannbarn finnes ikke*. <http://www.tv2.no/gmn/nettprat/-loevetannbarn-finnes-ikke-3398520.html> lastet ned 17.04.11 kl. 12.20.

Formo,J (2007) *Når oppvekstforholdene skaper vansker*, Statped.no,
<http://mondosearch.skolenettet.no/cgi->

[bin/MsmGo.exe?grab_id=0&page_id=11788&query=formo&hiword=FORMOE%20form](#)
o lastet ned 12.08.09.kl 11.15.

Haug P. (2006) . i Forskningsrapport nr. 62, Forskning om tilpasset opplæring, Bachmann & Haug (2006).

http://www.udir.no/upload/Forskning/Tilpasset_opplaring.pdf, lastet ned 05.05.11 kl. 22.44

Korshavn S. (2009). *Retningslinjer for oppfølging av barn av pasienter innlagt ved Akuttpsykiatrisk avdeling* .Oslo Universitetssykehus HF, Aker

<http://www.google.no/search?client=firefox-a&rls=org.mozilla%3AAnb-NO%3Aofficial&channel=s&hl=no&source=hp&biw=1229&bih=528&q=psykiske+kjenn+tegn+hos+barn+som+lever+under+rus&meta=&btnG=Google-s%C3%B8k> lastet ned 06.05.11 kl. 09.24.

Nordahl T. (2004) i artikkel tilpasset opplæring.

http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1104529521_1 lastet ned 27.04.11 kl 17.44

Opplæringslova av 1998. Kunnskapsdepartementet (KD1998),

<http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>, lastet ned 05.11.10 klokken 19.40.

Rimehaug T. (2009) *I artikkel Utfordringer når barn tar rollen som "voksen" i familien, helsedirektoratet de usynlige barna*

http://www.bufetat.no/Documents/Bufetat.no/NBBF/Bufetat_De_usynlige_barna.pdf
Lastet den 06.05.11. kl. 10.05.

Rustad, K. (2007): *Når oppvekstforholdene skaper vansker*, Statped.,

http://mondosearch.skolenettet.no/cgi-bin/MsmGo.exe?grab_id=0&page_id=11788&query=rustad&hiword=rustad lastet fra nett 12.08.09 kl 11.15.

http://www.helsetilsynet.no/upload/Publikasjoner/rapporter2009/helsetilsynetrapport5_2009.pdf lastet ned 29.04.11 klokken 21.05.

Solantaus, T. (2009) artikkel : *Hvordan bryte generasjonsoverføring av psykiske problemer?* I helsedirektoratet de usynlige barna.

http://www.bufetat.no/Documents/Bufetat.no/NBBF/Bufetat_De_usynlige_barna.pdf

Lastet den 06.05.11. kl. 10.05.

Solbakken og Lauritsen (2004) i heftet *Fra bekymring til handling* 03/ 2010:

Helsedirektoratet

http://www.helsedirektoratet.no/rusmidler/fagnytt/ny_veileder_om_tidlig_intervensjon_p_rusomr_det_br_fra_bekymring_til_handling_455554 Lastet ned 31.03.10 kl. 21.35

http://www.helsedirektoratet.no/portal/page?_pageid=134,67714&_dad=portal&_schema=PORTAL&_piref134_67727_134_67714_67714.artSectionId=252&_piref134_67727_134_67714_67714.articleId=455554, lastet ned 03.05.11. kl. 17.02.

St. meld. 20 (2006-2007).

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-20-2006-2007-/2/4/2.html?id=449558> lastet ned den 7.11. 10 kl. 12.45.

Tømmervik K. (2009) artikkel, erfaringer fra tverrfaglig spesialisert rusbehandling i *helsedirektoratet de usynlige barna*.

http://www.bufetat.no/Documents/Bufetat.no/NBBF/Bufetat_De_usynlige_barna.pdf

Lastet den 06.05.11. kl. 10.05.

Unisef (2011) *Løvetannbarn finnes ikke*. <http://www.tv2.no/gmn/nettprat/-loevetannbarn-finner-ikke-3398520.html> lastet ned 17.04.11 kl. 12.20.

Vedlegg 1

Brev til undervisningssjefen i vår kommune:

SØKNAD OM TILLATELSE TIL Å UTFØRE FORSKNINGSINTERVJU

Vi er to studenter ved Masterstudiet i Tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø.

Vi har vår yrkeserfaring hovedsakelig fra barnehage- og grunnskolesektoren; som pedagoger, rådgivende spesialpedagoger og gjennom arbeid ved Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT).

I vårt arbeid møter vi elever som vi antar ikke har en god livssituasjon, og vanskene er synlige på skolen. Elevene viser atferd som kan være avvikende. Ved nærmere undersøkelser har det vist seg at disse vanskene kan være påført av nære omsorgspersoner, på grunn av den livssituasjonen de ufrivillig har havnet i. En felles beskrivelse av elevene er at de kan være bærere og preget av foreldrenes problemer, handlinger eller valg. Disse elevene skiller seg ofte ut ved at de ikke klarer å følge den vanlige undervisningen og lærerne blir bekymret for deres utvikling.

Vår problemstilling er:

Hvordan tilpasser skolen opplæringen for elever i utsatte livssituasjoner?

I forbindelse med vår masteroppgave ønsker vi å intervju tre rektorer/inspektører og seks kontaktlærere ved tre ulike grunnskoler i kommunen.

Vi søker herved om tillatelse til å utføre våre intervjuer og det er ønskelig at du er behjelpelig med å velge informanter. For å unngå solidaritetsproblemer ønsker vi informanter fra et annet nettverksområde enn vårt eget.

Vi håper på et raskt og positivt svar!

Vedlagt følger vår intervjuguide.

Med vennlig hilsen

Sølvi Solhaug og Britt Inger Wigen

Vedlegg 2

Intervjuguide

Vi er to studenter ved Masterstudiet i Tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø.

Vi har vår yrkeserfaring hovedsakelig fra barnehage- og grunnskolesektoren; som pedagoger, rådgivende spesialpedagoger og gjennom arbeid ved Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT).

I vårt arbeid møter vi elever som vi antar ikke har en god livssituasjon, og vanskene er synlige på skolen. Elevene viser atferd som kan være avvikende. Ved nærmere undersøkelser har det vist seg at disse vanskene kan være påført av nære omsorgspersoner, på grunn av den livssituasjonen de ufrivillig har havnet i. En felles beskrivelse av elevene er at de kan være bærere og preget av foreldrenes problemer, handlinger eller valg. Disse elevene skiller seg ofte ut ved at de ikke klarer å følge den vanlige undervisningen og lærerne blir bekymret for deres utvikling.

Vår problemstilling er:

Hvordan tilpasser skolen opplæringen for elever i utsatte livssituasjoner?

1. Hvordan vil du definere begrepet utsatte livssituasjoner?
2. Har du arbeidet med elever som lever i utsatte livssituasjoner? Hvis ja, hvordan ble dette oppdaget og hva ble gjort i saken?
3. Hva gjør du hvis du observerer en elev, som du tror, lever i en utsatt livssituasjon?
4. Har din arbeidsplass rutiner/tiltak i forhold til dette? Hvordan vil du håndtere saken?
5. Hvem tar ansvar for å hjelpe eleven videre ved din skole?
6. Hvordan samarbeides det internt og med andre eksterne instanser?
7. Hvordan mener du skolen kan gi disse elevene hjelp til å mestre skolehverdagen og alle kravene de blir stilt overfor?
8. Hvordan kan du på din skole gi disse elevene en tilpasset opplæring?

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*

2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*

3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*

4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelt øyskole?*

5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*

6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*

7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*

1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*

2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*

3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*

4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering: et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*

5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*

6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åsc Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god lærings situasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelson, Brigit: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i atferingsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

1/2007: Grepperud, Marit: *-"Alene..nei!" Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Jannic: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda:
Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.

8/2007: Rakel Magdalene Flaaten:
Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune
- En intervjuundersøkelse

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) *"Mellom barken og veden". Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lekang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: *"...men nå er det inni hodet mitt..." En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erferinger fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismspekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erferinger fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: *- Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erferinger med kunsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo: *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øic; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*

11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritetselever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furre Nilsen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske lesere*

14-2010 Anne-Trine Kristiansen; *...Sånn muntlige høytlesningsfag...En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter kunnskapsløftet*

15/2010 Mona Lisa Strand; *Det ble litt opphøring med ordene. En studie av elever på femte trinns lesevaner og bruk av lesestrategier*

16/2010 Torill Birkelund og John Berg; *Lærerkompetanse - en viktig faktor i den skriftspråklige begynneropplæringen*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland, serie ISSN:1890-4998

1/2011 Nina Krogstad: *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD? En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema*

2/2011 Ingvild Andreassen: *Hvordan vurderer styrere, helsesøstre og barnevernspedagoger det tverretatlige samarbeidet i forhold til førskolebarn med særskilte behov? En intervjuundersøkelse med fokus på barnehagen*

3/2011 Licsl Kristensen og Oddbjørg Mellingen: *Vi må jo kunne det, for at elevene skal lære ...Elever med dysleksi og PC*

4/2011 Hege Ross: *"Du ender jo alltid opp med de snille klassene" - Gode relasjoner i forebygging og reduksjon av samspillsvansker*

5/2011 Tone Dalen: *Rosa og blå. Lesepraksis i barnehagen. En diskursanalyse av leseaktiviteter i et likestillingsperspektiv*

6/2011 Anne Line Bruun: *En analyse av læreverk i matematikk i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

7/2011 Janne Vik Lossius: *Utvikling av estetisk kompetanse i skolen. "Every learning has a little pain"*