

UNIVERSITETET I
NORDLAND

*Samarbeid mellom skole og statlige omsorgssenter for enslige
mindreårige asylsøkerbarn.*

En kvalitativ casestudie med fokus på samarbeid om opplæring.

Inga Øybekk

ISSN; 1890-4990

ISBN;978-82-7314-682-3

Oppg.nr.; 6/2012

ST306L Masteroppgaven i tilpassa opplæring (40stp)

Våren 2012

Profesjonshøgskolen. Lærerutdanning, kunst og kulturfag

BODØ

Forord

Bakgrunnen for oppgaven er at jeg jobber på et omsorgssenter for enslige mindreårige asylsøkerbarn under 15 år, drevet av Bufetat. Etter å ha jobbet med samarbeid mellom skole og omsorgssenter, så jeg at problemstillingen kunne vært interessant og lærerik.

Oppgaven hadde ikke blitt til uten flotte kollegaer rundt meg som har støttet meg gjennom prosessen. Takk spesielt til Lisbeth, Eirill, Kjersti og Tord for at dere har hatt tro på meg mens jeg sleit som verst. Takk til Helene, Berit og Nina for gode faglige diskusjoner.

Informantene mine var hjelpsomme rundt intervjuene. Takk for at dere stilte opp med kaffe, bil, mat og prat. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave.

Videre vil jeg takke veilederen min, Toril, for konstruktive og gode tilbakemeldinger. Takk for den støtten du har gitt meg gjennom hele prosjektet. Takk for at du har hatt tro på meg!

Tusen takk til min familie. Takk til Bjørnar, som har støttet meg gjennom oppturer og nedturer. Takk til mine tre små barn som har måttet tåle å se mamma litt mindre innimellom. Takk for at dere alle har hjulpet meg til å holde oppe troen på at jeg skulle få dette til!

Sandnessjøen, mai 2012

Inga Øybekk

Abstrakt

Øybekk, Inga (2012): *Samarbeid mellom skole og statlige omsorgssenter for enslige mindreårige asylsøkerbarn. En kvalitativ casestudie med fokus på samarbeid om opplæring.*

Universitetet i Nordland. Profesjonshøgskolen. Lærercutdanning, kunst og kulturfag.

Masteroppgave nr:

Denne masteroppgaven presenterer resultatene fra en studie der målet har vært å få mer kunnskap om hvordan statlige omsorgssentre og skole samarbeider om opplæring for enslige mindreårige asylsøkere. Det innsamlede materialet er basert på casestudie av samarbeidet mellom et omsorgssenter og dets tilhørende to skoler. Det er brukt kvalitativt intervju som metode for innhenting av empiri. Informantene er en pedagogisk rådgiver fra et omsorgssenter, som har ansvar for å samarbeide med to skoler, en ungdomsskole og en barneskole. På hver av disse skolene er rektor og den læreren som har hovedansvar for de enslige mindreårige asylsøkerbarna, blitt intervjuet. Til sammen har det vært fem informanter.

Den innsamlede empirien har vært drøftet opp mot teori om opplæring, samarbeid og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Hovedfunnene i undersøkelsen viser seg å være at roller, aktiviteter og relasjoner i mikrosystemet, makrosystemet og eksosystemet er viktige grunnleggende elementer i forhold til hvordan samarbeidet mellom omsorgssenter og skole fungerer. Imidlertid viser det seg at det er flere elementer som er viktige for samarbeidet. Det er innsikt og forståelse for den andres situasjon, en god dialog, åpenhet, gjensidig tillit og gode relasjoner til hverandre. Det er også funn som tyder på at for å få til et godt samarbeid, må alle aktørene være enige om et felles mål som skal nås. I denne sammenheng er det barnets faglige og sosiale utvikling. For å klare dette kan det se ut som at færre aktører i samarbeidet gjør samarbeidet mer oversiktlig og derfor bedre.

Funnene mine viser at den kommunale skolen og det statlige barnevernet har et tverrfaglig, representativt, direkte og kontaktløst samarbeid. I gitte situasjoner har samarbeidet også elementer av ordinært skole-hjem samarbeid. Rollen pedagogisk rådgiver har hatt i samarbeidet er en sentral brikke. Hun har representert og sett barna som er i utvikling på alle nivåene i barnets liv.

Nøkkelord: Samarbeid, enslige mindreårige asylsøkere, omsorgssenter, skole, opplæring og tilpasset opplæring.

Abstract

Øybekk, Inga (2012): *Cooperation between schools and governmental child care centers for underage immigrants. A qualitative case study research focusing upon cooperation within education.*

University of Nordland. Faculties of professional studies.

Master thesis no.

This master thesis presents the results from a study focusing on obtaining more knowledge about the cooperation between governmental child care center for underage immigrants and schools. The initial survey is based on a case study of the cooperation between one child care center and two associated schools. Qualitative interviews have been used as a method for obtaining empirical data. One of the respondents in this survey is an educational consultant from a child care center, responsible for the cooperation between the center and two schools, a primary school and a secondary school. In each of these schools, both the headmaster and the teacher responsible for the underage immigrants, have been interviewed. Five informants have participated in all.

The collected empirical data has been discussed in the theory of education, cooperation and the ecology of human development of Bronfenbrenner. The main findings of the investigation seem to be that roles, activities and relations in the microsystem, the macrosystem and the exosystem are essential elements concerning the cooperation between the child care center and schools. It appears, however, that there are further elements essential to the cooperation. These are knowledge of, and understanding for the other part's situation, a good dialogue, frankness, reciprocity, confidence and good relations between each other. There is also an indication that to obtain a good cooperation, all the involved actors must agree on a common purpose, in this connection the professional and social development of the child. To obtain this, it seems that fewer involved, makes the cooperation more well arranged and therefore better.

In this master thesis I have concluded that the local school and the governmental child care center have a multi-disciplinary, representative, direct cooperation without any face to face meetings. In certain situations the cooperation also has elements of ordinary cooperation between school and home. The role of the educational adviser has been an essential part for

the cooperation. She has represented and seen the child who is in development, in all settings in the child's life.

Key words: Cooperation, underage immigrants, child care center, school, education and adjusted education.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for problemstilling	2
1.2	Oppgavens oppbygging	3
1.3	Oppgavens avgrensninger.....	3
2	Bakgrunnsforståelse	5
2.1	Enslige mindreårige asylsøkere	5
2.2	Omsorgssenter.	6
2.3	Miljøterapi	7
2.4	Skolen	8
2.4.1	Tilpasset opplæring	8
2.4.2	Spesialpedagogisk opplæring	9
3	Teoretiske tilnærminger	11
3.1	Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.....	11
3.1.1	Mikrosystemet.....	11
3.1.2	Mesosystemet	13
3.1.3	Eksosystemet	15
3.1.4	Makrosystemet.	15
3.2	Samarbeid.	16
3.2.1	Tverrfaglig samarbeid	16
3.2.2	Samarbeid og taushetsplikt.....	17
3.2.3	Formalisert samarbeid mellom skole og omsorgssenter	18
3.3	Opplæring	20
3.3.1	Læring	20
3.3.2	Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialpedagogisk opplæring	21
4	Forskningsmetode	24
4.1	Casestudiedesign	24
4.2	Det naturalistiske intervjuet.....	25

4.3	Utvalg	25
4.4	Intervjuguide.....	26
4.4.1	Utprøving av intervjuguide og teknisk utstyr.....	26
4.5	Forskjellige intervjusituasjoner.	27
4.6	Analyse og tolkning av data fra intervjuene	27
4.7	Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	28
4.8	Etiske betraktninger.....	30
5	Presentasjon av data.....	32
5.1	Samarbeid i tverrfaglig sammenheng.....	32
5.1.1	Samarbeid på kommunalt nivå.....	32
5.1.2	Samarbeid om spesialundervisning.....	33
5.2	Internt samarbeid	36
5.2.1	Grunnleggende premisser for et godt samarbeid.....	36
5.2.2	Samarbeid i FAU og foreldremøter.....	38
5.2.3	Samarbeid i konferansetimen	39
5.2.4	Det direkte samarbeidet.....	41
5.2.5	Samarbeid om arrangementer.....	42
5.2.6	Samarbeid om tilpasset opplæring	43
5.2.7	Taushetsplikten i samarbeidet	46
5.3	Det nære samarbeidet	47
5.3.1	Omsorgssentermiljøet.....	47
5.3.2	Skolemiljøet	49
6	Drøfting av datamateriale.....	53
6.1	Drøfting av roller	53
6.1.1	Roller i mikrosystemet	54
6.1.2	Roller i mesosystemet	55
6.1.3	Roller i eksosystemet	60
6.2	Drøfting av aktiviteter	61
6.2.1	Aktiviteter i mikrosystemet.....	62
6.2.2	Aktiviteter i mesosystemet	64

6.2.3	Aktiviteter i eksosystemet	65
6.3	Drøfting av relasjoner	68
6.3.1	Relasjoner i mikrosystemet	68
6.3.2	Relasjoner i mesosystemet	70
6.3.3	Relasjoner i eksosystemet	73
7	Avsluttende betraktninger	75
7.1	Samarbeidsfremmende betraktninger	75
7.2	Refleksjon over valgt metode	77
7.3	Veien videre	78

Vedlegg 1: Kvittering på melding om behandling av personopplysninger

Vedlegg 2: Skriftlig informasjon om prosjektet

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Informert samtykke

1 Innledning

Kjære lærer du lært meg alt.

Du vil ikke jeg skal gjøre noe galt.

Jeg glemmer aldri deg.

Du læreren min som har smillet for meg.

Du er en engel for meg.

Jeg har stor respekt for deg.

Du har passet på meg godt

Inne i klassrommet også ut.

Du skjønner som sol.

Det som du har lært meg. det er bedre enn gull.

Jeg har stor respekt for deg som jeg sa

like stor som jeg hadde for min mama.

Nå jeg reiser fra deg.

Men husk. Jeg glemmer aldri deg.

1.1 Bakgrunn for problemstilling

Diktet over er et sterkt dikt. Det er skrevet av en enslig mindreårig asylsøker som er i ferd med å forlate omsorgssenteret han har bodd på, for å starte sitt nye liv i Norge. Diktet er et lite bilde på hva denne oppgaven handler om. Jeg vil skrive om barn som har flyttet fra familien sin, landet sitt, kulturen sin og religionen sin og til Norge. De enslige mindreårige asylsøkerne er barn som kommer, uten noen med foreldreansvar for dem, for å søke asyl i Norge. Etter at disse barna har søkt asyl i Norge, blir mange av dem plassert på et statlig omsorgssenter for enslige mindreårige asylsøkerbarn. Tiden på omsorgssenteret er en verdifull tid for disse barna. Den skal forberede dem på et liv i Norge og på en ny tilværelse her. Det er på omsorgssenteret de får sin første smakebit av Norge. Det er her de møter de første menneskene i det nye landet de er kommet til. Det er her de knytter sine første bånd i det nye landet. Det er i mange tilfeller også her de får sin første opplevelse med skole. Første gang de deltar i undervisning. Første gang de lærer bokstaver og tall. For flere enslige mindreårige asylsøkerbarn er skole noe av det viktigste og tryggeste de har den første tiden i Norge.

Tema for oppgaven er å se på samarbeid mellom statlig omsorgssenter og skole. Bakgrunn for problemstillingen er min jobb som pedagogisk rådgiver på et omsorgssenter for enslige mindreårige asylsøkere under 15 år. Jobben min går ut på å være et bindeledd mellom omsorgssenteret og skolen der barna går.

De fleste barna som bor på omsorgssenter er mellom 13 og 15 år. De har lite skolebakgrunn fra før. Utfordringene for disse barna når det gjelder å mestre skolehverdagen er mange. Det er språklige utfordringer, både i undervisningssituasjonen, og i forhold til å få nye venner. Det er faglige utfordringer, både fordi opplæringa er på et språk de ikke forstår, men også fordi de ikke har gått på skole før. Det er kulturelle, religiøse og sosiale utfordringer, og barna kjenner ikke til hvilke regler som gjelder. Skal barna lykkes i skolesystemet i Norge, er de avhengig av å ha voksne rundt seg som samarbeider godt for å hjelpe dem, slik at de kan få en utdanning og senere en jobb. Det er dette samarbeidet jeg vil se på. Problemstillingen i oppgaven er følgende:

”Hvordan samarbeider statlige omsorgssenter og skole om opplæring for enslige mindreårige asylsøkere?”

For å operasjonalisere problemstillingen, ble en intervjuguide med spørsmål laget. Fem personer som har ansvar for samarbeidet mellom et omsorgssenter, drevet av Barne-,

ungdoms-, og familicetaten (Bufetat), og nærskolen, der de enslige mindreårige asylsøkerbarna går, ble intervjuet. En kvalitativ casestudie med intervju som empiriinnsamlingsmetode ble benyttet.

Ønsket for denne oppgaven er at den kan være med å belyse hva som gjøres av samarbeid for å hjelpe de enslige mindreårige asylsøkerbarna for å få en god skolegang i tiden de bor på omsorgssenteret. Jeg håper også at oppgaven kan være til inspirasjon for andre fagpersoner som jobber med denne gruppen barn i skole, Bufetat og kommune.

1.2 Oppgavens oppbygging

I oppgavens oppbygging vil det først bli gjort rede for hvem de enslige mindreårige asylsøkerne er, hva et omsorgssenter er og barnas situasjon i Norge. Når det gjelder de teoretiske tilnærmingene er samarbeid og opplæring to begreper som står sentralt i problemstillingen. Disse begrepene skal derfor utdypes faglig. Etter dette blir Uri Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell gjort rede for. I kapittel fire vil jeg skrive om de metodiske betraktningene jeg har gjort meg underveis i arbeidet med oppgaven. Utviklingsmodellen ligger til grunn for analysen og presentasjonen av datamaterialet. Avslutningsvis skriver jeg et drøftingskapittel hvor jeg trekker fram faktorer på tvers av de foregående kapitlene, og drøfter tema som peker seg ut gjennom analyseprosessen av datamaterialet.

1.3 Oppgavens avgrensninger

De enslige mindreårige asylsøkerbarna blir ofte i media, forskning og litteratur kalt EMA. For meg er ikke dette en gruppe, dette er barn. Jeg vil derfor bruke benevnelsen barn, eller enslige mindreårige asylsøkere. Jeg kunne også kalt dem ungdom, siden de ofte er mellom 13 og 15 år, men siden de er i en sårbar situasjon, lar jeg dem få lov til å være barn. De enslige mindreårige er barn med et annet morsmål enn norsk. Jeg kunne ha valgt å kalle dem flerspråklige, men siden begrepet minoritetsspråklige er det som blir mest brukt i min jobbhverdag, velger jeg å kalle dem minoritetsspråklige. Jeg kaller dem som jobber nært barna på omsorgssenteret for miljøpersonalet og de som jobber med barna på skolen for lærere eller rektor. Dette fordi for barna er de enten miljøpersonal, lærer eller rektor. Når jeg skriver generelt om barna, bruker jeg hankjønn og når jeg skriver generelt om læreren eller miljøpersonalet bruker jeg hunkjønn. Dette fordi det ofte er gutter som kommer til

omsorgssenteret og det ofte er kvinner som jobber med dem. Når jeg skriver om hjelpevergen skriver jeg han, til tross for at det både like mange kvinner som menn som er hjelpeverger.

Det var en lang prosess å finne passende teori å bygge oppgaven på. Jeg tenkte først å bygge oppgaven bare på teori om tverrfaglig samarbeid. Dette fordi skole og omsorgssenter representerer to forskjellige fagfelt, utdanning og barnevern. Jeg opplevde at å bruke dette som teorigrunnlag ble for overfladisk. Det ble for mye på systemnivå, barna på omsorgssenteret hadde ikke sin plass i denne teorien. Etter dette ble det vurdert å bruke bare teori fra skole-hjem samarbeid som bakgrunnsteori for å se på samarbeid mellom skole og omsorgssenter. Det viste seg at å bruke dette som teoribakgrunn, ble kunstig for å svare på min problemstilling. Miljøpersonalet er i barnas liv i foreldrenes sted, men når vakta er over så går de hjem til egen familie, og ett nytt miljøpersonale kommer på jobb. Derfor passet det ikke bare å bruke skole – hjem teori. Til slutt endte jeg med å bruke Urie Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell som teorigrunnlag for å besvare problemstillingen, sammen med tilnærminger om samarbeid og opplæring. Ved å bruke Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell er barna i sentrum og miljøene rundt barna blir tatt med inn i barnas liv. Jeg har valgt å presentere alle fire systemene i Bronfenbrenners økologiske modell. Dette til tross for at jeg ikke relaterer forskningen min til makrosystemet. Presentasjon av makrosystemet som en del av den teoretiske bakgrunn ser jeg på som viktig for å få et helhetlig bilde av den utviklingsøkologiske modellen.

2 Bakgrunnsforståelse

Som bakgrunnsforståelse vil jeg presentere de enslige mindreårige asylsøkernes situasjon i Norge, omsorgssenter, miljøterapi, skole, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk opplæring. Jeg har valgt ut disse begrepene, siden de er sentrale i min problemstilling og videre i oppgaven.

2.1 *Enslige mindreårige asylsøkere*

”De enslig mindreårige asylsøkerbarna er asylsøkere under 18 år, som kommer til Norge uten foreldre eller andre omsorgspersoner” (Bufetat.no (1)). Det er ikke en ensartet gruppe, men noe har de til felles: Dette er barn som daglig må veve bånd mellom sin egen kultur, forventningene de selv har med seg fra hjemlandet, forventningene til de som kanskje har sendt dem av gårde til Norge, og forventningene de møter til daglig i Norge.

Antall enslige mindreårige asylsøkere som kommer til Norge, varierer fra år til år, men det er en viss stabilitet i fordelingen av alder og kjønn. De fleste er gutter, og den største andelen er i alderen 15 – 18 år når de søker beskyttelse. Antallet som oppga å være under 18 år gikk jevnt opp fra 403 barn i 2007 til 2500 barn i 2009. I 2010 stupte antall barn ned igjen til rundt 1000 barn (regjeringen.no (5)). Når det gjelder barn under 15 år kom det i 2009 263 barn, i 2010 kom det 177 barn og i 2011 kom det 152 barn til Norge under 15 år (Kuhle –Gotovac, 2012)

Nasjonaliteten til disse barna har variert gjennom årene og avspeiler hvor i verden det er konflikter (regjeringen.no (5)). Siden 2008 har flest søkere kommet fra Afghanistan, Irak og Somalia. Barn fra Afghanistan økte dramatisk i 2009, da det kom 1719 enslige mindreårige fra Afghanistan til Norge.

”De enslige mindreårige er ulike fordi de kommer fra forskjellige land, religioner, kulturer, tradisjoner og språkgrupper, med ulik sosial og økonomisk bakgrunn” (regjeringen.no(5)). Noen har gode kunnskaper og kompetanse, mens andre aldri har gått på skole. De er gutter og jenter i ulik alder, med forskjellige behov i forhold til psykososial oppfølging med utgangspunkt i traumatiserende erfaringer før og under flukten. Samtidig er de i samme livssituasjon fordi de mangler foreldrenes omsorg, veiledning og beskyttelse. De er i et fremmed land med fremmed språk, kultur og tradisjoner. De kommer fra land med konflikter

og vold og har i varierende grad opplevd traumatiske hendelser som tap, savn, sorg, forfølgelse, nød og overgrep. Alle er på sitt vis sårbare og trenger beskyttelse, omsorg, trygghet og oppfølging. Undersøkelser viser at mange enslige mindreårige flyktninger bosatt i Norge har langt flere psykiske plager enn ungdommer med innvandrerbakgrunn som bor med familiene sine. De enslige mindreårige er ensomme og mangler trygge relasjoner til voksne. Til tross for at barnet er bosatt i kommune, kjennes framtiden usikker for mange av disse barna. Samtidig har mange av dem fortsatt kontakt med familien sin, enten i Norge eller i utlandet.

På grunn av sårbarheten som disse barna viser, så er flyktningkonvensjonen (regjeringen.no (1)) og barnekonvensjonen (regjeringen.no (2)) to viktige konvensjoner som kan bidra til at land som har ratifisert konvensjonene utvikler en felles praksis når det gjelder flyktninger og barns rettigheter. Den viktigste retten barna har gjennom Flyktningkonvensjonen er retten til ikke å bli returnert til områder hvor deres liv er i fare. Barnekonvensjonen, som Norge ratifiserte i 1991, sikrer barna retten til omsorg og hjelp, utvikling, utdanning, beskyttelse og innflytelse over eget liv. Barnekonvensjonen slår fast barnets rett til deltagelse, innflytelse og medbestemmelse. Konvensjonens rettigheter gjelder for alle barn uten forskjellsbehandling og uten hensyn til barnet og dets foreldres rase, farge, kjønn, språk, religion, opprinnelse, eiendom, funksjonshemming eller oppfatninger

2.2 Omsorgssenter.

Det at andelen enslige mindreårige asylsøkerbarn har økt de siste årene, har skapt store utfordringer for det norske mottaksapparatet. I desember 2007 overtok Barne- ungdoms- og familieetaten (Bufetat) ansvaret for enslige mindreårige asylsøke, foreløpig for barn under 15 år. Bufetats ansvar og tilbud til barna i omsorgssentrene er beskrevet i barnevernloven kap. 5A (Lov om barneverntjenester, regjeringen.no (3)):

§ 5A-1. Opphold på omsorgssenter for mindreårige

Statlig regional barnevernmyndighet skal gi barn som har kommet til riket og søkt asyl uten foreldre eller andre med foreldreansvar, tilbud om opphold på et omsorgssenter for mindreårige.

Tilbudet skal gjelde fra barnet blir overført fra utlendingsmyndighetene til statlig regional barnevernmyndighet frem til det blir bosatt i en kommune eller forlater riket.

Bestemmelsen gjelder barn som er under 15 år når asylsøknaden fremmes. For barn over 15 år gjelder bestemmelsen fra den tid Kongen bestemmer.

§ 5A-2. Ansvaret for omsorgen

Når barnet har opphold på et omsorgssenter, har statlig regional barnevernmyndighet omsorgen for barnet. På vegne av statlig regional barnevernmyndighet skal omsorgssenteret utøve omsorgen.

Omsorgssenteret skal gi barnet god omsorg og trygghet og bidra til at det får den oppfølgingen og behandlingen det har behov for.

Et omsorgssenter er en trygg bo- og omsorgsbasis, der omsorgen er preget av forutsigbarhet og varme. På omsorgssenteret får barna behandling for traumer, savn og andre vanskelige opplevelser og følelser. De får hjelp til å tilpasse seg det norske samfunnet, og til sist forberede en best mulig bosetting eller retur (bufetat.no (1)). Det har blitt opprettet mange nye institusjoner som skal ta vare på barna, både private og statlige. Bufetat driver i dag 7 slike omsorgssenter. Disse er lokalisert i Bærum, Eidsvoll, Gjøvik, Alstahaug, Grue, Ringerike og Skiptvet. I gjennomsnitt bor barna i underkant av ett år på et omsorgssenter, før asylsøknaden er ferdigbehandlet og barnet flytter til en kommune.

2.3 Miljøterapi

På omsorgssentrene jobbes det miljøterapeutisk med barna. Miljøterapiens oppgave er å skape muligheter for at barn og unge kan arbeide med sin forandring og utvikling (Larsen, 2004). Dette skal sikre muligheter for å utvikle sin selvstendighet, ferdigheter og sosial kompetanse. Det er miljøpersonalet som jobber på omsorgssenteret som har ansvar for barna. Siden et omsorgssenter er en barnevernsinstitusjon, er dagliglivet på mange måter forskjellig fra et vanlig hjem (Berg og Collin-Hansen, 2012). Barn i institusjoner har ikke en familie de hører sammen med i hverdagen. De har heller ingen selvskreven plass i et fellesskap. Strukturene og rutinene på et omsorgssenter har mindre fast definerte relasjoner mellom barn og voksne. Et omsorgssenter er et midlertidig bosted, men likevel et viktig hjem for barna. Når miljøpersonalet er på jobb, så er de der i foreldrenes sted. De biologiske foreldrene er byttet ut med andre omsorgspersoner som befinner seg i en arbeidslivssituasjon. På bakgrunn av dette blir det til at omsorgen utøves innenfor andre formelle og uformelle rammer enn om barna hadde bodd hjemme hos sine biologiske foreldre. I denne sammenheng tenker jeg på omsorgen miljøpersonalet må vise i forhold til opplæring. Siden miljøpersonalet har den daglige omsorgen for barna, har de også den daglige oppfølgingen opp mot skole og

opplæring. De skal legge til rette for barnets generelle utvikling, og si i fra dersom opplæringa fra skolens side ikke er godt nok tilpasset. Men miljøpersonalet har ikke det rettslige ansvaret ovenfor barna. Siden barna kommer alene til Norge, oppretter overformynderiet en hjelpeverge for dem (vergemålsloven, kap. 3). I følge veiledning til verger (regjeringen.no (4)), er hjelpevergens oppgave er å sikre barnas rettsikkerhet og er deres representant overfor offentlige myndigheter. Han skal være barnets rettslige representant overfor skoleverket. Det betyr at hjelpevergen skal følge opp at barnet får det opplæringstilbudet det har krav på. Hjelpevergen har det juridiske ansvaret overfor barnet, mens miljøpersonalet på omsorgssenteret har omsorgsansvaret for barnet.

2.4 Skolen

Skolen har styringsdokumenter å forholde seg til i forhold til hvilken opplæring de skal gi barna. *Opplæringsloven* er høyest rangert. Etter opplæringsloven kommer *forskriftene til opplæringsloven*, deriblant læreplanen *Kunnskapsløftet 06* (LK06). Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre (udir.no (2)). Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å hjelpe andre. Opplæringen i norsk skole er styrt gjennom opplæringsloven. I denne loven står det hvilke retter og plikter eleven har fra 1. trinn i grunnskolen til ut 3. trinn i videregående opplæring. Alle barn i Norge under 16 år har rett og plikt til grunnskoleopplæring i samsvar med opplæringsloven og tilhørende forskrifter (opplæringsloven §2.1). Dette betyr at enslige mindreårige asylsøkerbarn i denne aldersgruppen har de samme rettighetene og pliktene til skolegang som alle andre barn i Norge. I LK 06 blir det detaljert beskrevet hva barna skal lære i løpet av skolegangen. For barn som kommer til Norge sent i opplæringsløpet, kan det bli utfordrene å nå målene for opplæringen beskrevet i LK 06. For mange av barna kan det være nødvendig med tilpasset opplæring for å oppleve utbytte av opplæringen.

2.4.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er et grunnleggende element i skolen (udir.no (6)). Opplæringen må tilpasses både fag og stoff, alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Skolen skal sikre tilpasset opplæring slik at alle elever får samme mulighet til å utvikle sine evner (opplæringsloven §1.3). Dette gjelder alle barn, også de barna som kommer fra et annet land, en annen kultur og har et annet språk. Begrepet tilpassa opplæring er et mye brukt begrep. Etter min erfaring er det ulikt hva som legges i begrepet. I

denne oppgaven blir tilpassa opplæring i skole definert som "alle former for tilrettelegging som foretas for at elevene skal kunne tilbys en tilpassende og inkluderende opplæring" (udir.no (6)).

Utdanningsdirektoratet har i brev til kommuner med omsorgssenter presisert hva det vil si med tilpassa opplæring opp i mot enslige mindreårige asylsøkere (udir.no (8)). Her skriver de blant annet at "skolen har plikt til å tilpasse opplæringen slik at hver enkelt elev kan få tilfredsstillende utbytte av undervisningen" (udir.no (8)). De skriver også at "tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organiseringen av og intensiteten i opplæringen" (udir.no (8)). Slik jeg leser dette så blir de samme prinsippene for tilpasset opplæring brukt opp i mot enslige mindreårige asylsøkerbarn som opp i mot alle andre barn i Norge. Til tross for dette er det på enkelte områder noe som skiller de enslige mindreårige asylsøkerbarna fra andre norske barn. Dette gjelder behov for opplæring i norsk språk. I tillegg til paragrafen om tilpasset opplæring (opplæringsloven § 1.3), faller enslige mindreårige asylsøkere ofte inn under paragrafen om særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråkligfagopplæring (opplæringsloven, § 2.8). Barn med annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig kunnskap til å følge den vanlige opplæringen i skolen. Denne tilpasningen betyr også at dersom kartlegging viser det, så kan de også få tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring.

2.4.2 Spesialpedagogisk opplæring

"Elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett til spesialpedagogisk opplæring" (opplæringsloven, § 5-1). I følge Nilsen (2008) skal spesialundervisning bidra til at prinsippet om tilpasset opplæring blir oppfylt for elever med behov for forsterket støtte. Han sier videre at det er kommunen som skoleeier som er pålagt et lovbestemt ansvar for at denne retten blir ivaretatt. Spesialundervisning bygger på et vedtak fattet av skoleeier. Det er PPT som skal sørge for at saken blir godt nok opplyst før vedtak fattes, gjennom en sakkyndig vurdering. I henhold til § 2.1 i opplæringsloven gjelder lovbestemmelsen om spesialundervisning også de enslige mindreårige asylsøkerbarna. Det er ingen automatikk i at dersom et barn er minoritetsspråklig, så skal det henvises til PPT, utredes, få en sakkyndig vurdering som utløser retten til spesialpedagogisk opplæring. Det at et barn ikke forstår undervisningen, trenger ikke å henge sammen med at dette barnet trenger spesialpedagogisk opplæring. Likevel er barn og unge med minoritetsspråklig bakgrunn

overrepresentert i det spesialpedagogiske hjelpeapparatet (NOU, 2010:7). Barn som ankommer Norge seint i opplæringsløpet, kan være en særlig utsatt gruppe. Derfor er det viktig at skolen raskt fastslår elevens forutsetninger for å kunne gi tilpasset opplæring.

3 Teoretiske tilnærminger.

Jeg vil her presentere teorigrunnlaget for oppgaven. Først vil jeg presentere Urie Bronfenbrenner og hans utviklingsøkologiske modell. Jeg presenterer denne modellen for å belyse hvordan samarbeid mellom skole og omsorgssenter kan forstås. Deretter presenteres begrepene samarbeid og opplæring. Grunnen til at jeg velger disse begrepene, er at de er sentrale i problemstillingen min. Jeg vil senere i oppgaven knytte denne teorien opp mot samarbeidet mellom skole og omsorgssenter.

3.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.

Urie Bronfenbrenner, professor i utviklingspsykologi, er kjent for "the ecology of human development" (Bronfenbrenner, 1979). Jeg velger å oversette dette til norsk, og bruker heretter betegnelsene *utviklingsønologi* eller *den utviklingsøkologiske modell*. Da han i 1979 introduserte tankene sine rundt utviklingsøkologien, laget han en modell, *den utviklingsøkologiske modell*. Den utviklingsøkologiske modell har i ettertid fått status som en av de kjente referansem modellene i utviklingspsykologien (Gulbrandsen, 2006). Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er av andre blitt visualisert som sirkler som ligger utenpå hverandre (Bø, 1995). Den utviklingsøkologiske modell vil prøve å forklare oss hvordan ulike personer og forhold i miljøet påvirker hverandre gjensidig. Bronfenbrenners system er som en russisk dukke. Den ene dukken er inni den andre, og hvor den som er i utvikling, et barn eller en voksen, er den innerste dukken (Bronfenbrenner, 1979). Hver dukke representerer ett av de fire nivå, som fra innerst til ytterst er mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet. Disse nivåene er med på å danne utvikling og samhandling mellom den personen som er i utvikling og eventuelt andre parter. Forhold både innen et nivå og mellom nivåene påvirker hverandre gjensidig. I mitt forskningsprosjekt handler dette om at barnet som er i utvikling blir påvirket av andre barn og voksne det bor sammen med på omsorgssenteret. Barnet blir også påvirket av barn og lærere på skolen, og trenere og barn på fotballtreningen. Ikke bare blir barnet påvirket av andre, men barnet er også selv med på å påvirke andre.

3.1.1 Mikrosystemet

A microsystem is a pattern of activities, roles and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics (Bronfenbrenner, 1997: 22).

Bronfenbrenner sier over at et mikrosystem er et mønster av aktiviteter, sosiale roller og mellommenneskelige relasjoner. Komponentene aktiviteter, relasjoner og roller kaller Bronfenbrenner "the building blocks of the microsystem" (Bronfenbrenner 1979). Den personen som utvikler seg, enten det er en voksen eller et barn, opplever dette mønsteret i et bestemt miljø. Bronfenbrenner kaller dette på engelsk *setting*, men jeg velger å kalle det *miljø* på norsk. Bronfenbrenner sier at et miljø er et fysisk sted der menneskene har direkte kontakt med hverandre. Dette kan være skolen, barnehagen, hjemmet og jobben, altså et sted der det er aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner.

Aktør brukes om personen som er den virksomme i et miljø (Bronfenbrenner, 1979). Begrepet er et uttrykk for at mennesket er aktivt, søkende og velgende i seg selv. Mennesket er ikke bare en passiv aktør i egen utviklingsprosess som lar seg styre av krefter i familie, lokalmiljø og samfunn. Bronfenbrenner (1979) legger vekt på vekselvirkningen mellom aktørene i et miljø, hvordan de påvirker hverandre. I mikrosystemet er det en ansikt til ansikt interaksjon mellom menneskene som deltar i de forskjellige miljøene. Bronfenbrenner sier at mikrosystemet er ... "the setting within which the individual is behaving at a given moment in his or her life" (Bronfenbrenner, 2005:xiii). Slik jeg ser dette, kan mikrosystemet også forstås som et system der barnet blir påvirket og oppfører seg etter de påvirkningene det har fått fra miljøet rundt seg. I min sammenheng kan dette være i et friminutt på skolen eller ved lekselesing på omsorgssenteret. Dette er miljøer der det skjer samhandling mellom aktørene og de påvirker hverandre.

En av mikrosystemets byggesteiner er *aktiviteter*. Aktiviteter er det mikrosystemets deltakere gjør. Dette kan være rutinemessige eller tilfeldige aktiviteter. De aktivitetstypene som Bronfenbrenner gir mest oppmerksomhet, er morale aktiviteter. Dette er pågående aktiviteter som oppfattes som meningsfulle for menneskene i miljøet.

A molar activity is an ongoing behavior possessing a momentum of its own and perceived as having meaning or intent by the participants in the setting (Bronfenbrenner, 1979:45).

Over sier Bronfenbrenner at en moral aktivitet er mer enn en kort enkeltstående handling. Det er en rekke av handlinger. I denne sammenheng kan for eksempel dette være at Mohammed går på stien fra omsorgssenteret til skolen. I seg selv kan dette betraktes som en enkelt handling. Det kan også ses på som en rekke av handlinger som Mohammed gjør for å komme seg til skolen. Rekken av handlinger kan i denne sammenheng være å bli vekket av miljøpersonalet, stå opp, stelle seg på badet, kle seg, spise frokost med de andre beboerne,

pusse tenner, ta på yttertøy og sekk, gå bortover stien til skolen, høre klokka ringe, springe til klasseromsdøra, si god morgen til læreren og sette seg ved pulten sin. Alle disse enkelthandlingene er en del av den morale aktiviteten morgenrutine.

Relasjon er en annen av mikrosystemets byggesteiner:

A relation obtains whenever one person in a setting pays attention to or participates in the activities of another (Bronfenbrenner, 1979:56).

Bronfenbrenner (1979) sier over at en relasjon oppstår når en person i et miljø retter oppmerksomhet mot eller deltar i en annens aktivitet. Videre sier han at dersom to personer retter oppmerksomheten mot hverandre blir det en dyade, et system med to personer. Han sier at det er tre forskjellige former en dyade kan ha. Dette er observasjonsdyaden (min oversettelse), som kan være når et barn observerer miljøterapeuten som lager mat. En deltagende dyade (min oversettelse) kan være når miljøterapeuten og barnet gjør lekser sammen, eller når de spiller spill sammen. Den siste dyaden, grunndyaden (min oversettelse) er en dyade som fortsetter å eksistere til tross for at deltagerne ikke lenger er sammen. Deltagerne er i hverandres tanker og følelser. Dette kan for eksempel være læreren som tenker på eleven sin når han ikke er til stede

Roller er den siste av mikrosystemets byggesteiner. Bronfenbrenner sier:

A role is a set of activities and relations expected of a person occupying a particular position in society, and of others in relation to that person (Bronfenbrenner, 1979:85).

Her sier Bronfenbrenner at det ligger forventninger i en rolle. Hva som forventes kommer an på hvilken posisjon denne personen har i samfunnet. Det kommer også an på hvilke forhold andre har til denne personen. Det betyr at det er en viss gjensidighet mellom rolleinnhaver og andre som forholder seg til personen i denne rollen. For å eksemplifisere dette fra min jobbs virkelighet: Når Mohammed er på skolen, er han der i rollen som elev. Da blir det også forventet at når lærer Kari møter ham, som også er nabo, så møter hun ham som lærer, ikke nabo. Selv om Kari også er Mohammeds nabo, så opptrer hun på skolen som Mohammeds lærer, med de kulturelle forutsetningene som ligger i elev – lærer rollen.

3.1.2 Mesosystemet

Et mesosystem omfatter forbindelsene mellom to eller flere miljøer som den utviklede personen deltar i. Det er den utviklede personen selv som er forbindelsen mellom miljøene. Bronfenbrenner definerer mesosystem på følgende måte:

A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates (such as, for a child, the relations among home, school, and neighborhood peer group; for an adult, among family, work and social life) (Bronfenbrenner, 1979:25).

Bronfenbrenner sier over at et mesosystem er å forstå som et system av mikromiljøer. I denne sammenheng er det forholdet skole og omsorgssenter som blir fokusert på. Relasjoner i mesosystemet oppstår bare gjennom kontakt. Kontakten kan være telefonkontakt, e-post, skriftlige meldinger, samtaler, møter etc. Bronfenbrenner (1979) legger spesielt vekt på mesosystemet som pedagogisk ressurs. Han understreker hvor viktig det er at barn opplever stabilitet og tilnærmet like forventninger i hjemmemiljøet og på skolen. Hvis barnet opplever store kontraster mellom andre miljø og hjemmemiljøet, kan det være mulighet for at barnet opplever interessekonflikter, verdikonflikter og lojalitetskonflikter. Bronfenbrenner (1979) mener at barnets utvikling og læring er avhengig av at skole og hjem jobber mot samme mål, støtter hverandre og kjenner hverandre. På denne måten vil barnet oppleve trygghet, forutsigbarhet og sammenheng i hverdagen. Når lærere og barnets hjem jobber sammen mot et felles mål for barnet, blir det lettere for barnet å følge retningslinjene det har fått. Det blir da også lettere for de voksne i hjemmemiljøet til barnet og lærere å vite hva som foregår i barnets hverdag

Bronfenbrenner(1979) er opptatt av å se på utviklingen hos barnet. For ham utvikler barnet seg ut i fra de ulike mikrosystemene barnet deltar i. For at et barn skal få best mulig utbytte av deltakelse i de ulike mikrosystemene, er det viktig at barnet ikke trer inn i de nye miljøene alene. For et barn kan det være vanskelig å komme inn i nye mikrosystemer uten hjelp av en tredjeperson. I denne masteroppgavens sammenheng kan en slik person være et miljøpersonale som følger barnet til skolen første skoledag. Det kan oppleves utrygt for barnet å være alene. I tillegg til dette klarer ikke barnet nødvendigvis å forstå de nye opplevelsene i det nye miljøet. Det er derfor, slik Bronfenbrenner (1979) hevder, en fordel at de voksne som møtes sammen med barnet kjenner hverandre i flere roller. Slik jeg ser det vil det være med å fremme barnets utvikling dersom for eksempel læreren på skolen og miljøpersonalet på omsorgssenteret kjenner hverandre. Bronfenbrenner (1979) sier at uten hjelp av voksne på mesonivå, vil barnets utvikling begrenses. Skolen kan ikke stå for hele utviklingen til barnet, men ved hjelp av mennesker fra andre mikromiljø der barnet deltar, vil de sammen være med på å videreutvikle barnet.

Bronfenbrenner (1979) nevner tre begreper for hvordan foreldre og lærere kan utvikle et godt samarbeid mellom hjemmemiljøet og skolen. Disse begrepene er *felles aktivitet, informasjon og kommunikasjon*. Slik jeg ser dette er et godt samarbeid mer enn fravær av konflikter. Det er ikke et godt samarbeid dersom det finnes konflikter ingen tør å ta opp, eller hvis lærere og foreldre aldri har snakket sammen om hvilke tanker de har om barnets læring og utvikling

Ut i fra dette perspektivet er et godt samarbeid mellom omsorgssenter og skole av stor betydning for barnets utvikling, både faglig og sosialt. Bronfenbrenner (1979) går så langt at han hevder at betydningen av kontakten mellom skole og hjem er så viktig at det kan være like viktig som måten det blir undervist på.

3.1.3 Eksosystemet

Eksosystemet refererer til steder, situasjoner eller mikromiljøer hvor barnet sjelden eller aldri selv er til stede, men hvor det likevel skjer hendelser eller fattes beslutninger av betydning for barnet. I eksosystemet kan det likeledes skje noe som et resultat av hendelser i barnets miljø. Bronfenbrenner definerer eksosystemet på følgende måte:

An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person (Bronfenbrenner, 1979:25).

I min sammenheng kan dette dreie seg om avgjørelser som tas i offentlige organer, uten at barnet er tilstede. Det kan for eksempel være avgjørelser som tas på kommunalt nivå som får betydning for barnets undervisning på skolen. Det kan også være hendelser som skjer i lærerens hjemmemiljø som gjør at læreren blir sykemeldt. Dette får konsekvenser for barnets undervisning og kanskje trygghet på skolen. Det som skjer i eksosystemet har altså indirekte påvirkning på barnet og dets mikromiljø, uten at barnet selv er til stede i eksosystemet.

3.1.4 Makrosystemet.

Makrosystemet er det siste nivået Bronfenbrenner (1979) viser til. Han definerer makrosystemet på følgende måte:

The macrosystem refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso-, and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies (Bronfenbrenner, 1979:26).

Bronfenbrenners makrosystem er det systemet som ivaretar de kulturelle aspektene ved den økologiske modellen. Jeg tolker Bronfenbrenners definisjon av makrosystemet som et mønster av verdier, tradisjoner, økonomiske forhold etc. som eksisterer i en kultur. Elementer fra makrosystemet går inn i mikro- meso- og eksosystemet og binder det hele sammen og setter sitt preg på samhandling og omgivelser. Makrosystemet gjennomsyrrer mikro-, meso-, og eksosystemet. Dette betyr at makrosystemet gjennomsyrrer dagliglivets begrunnelser og forklaringer, i sosiale forhandlinger og forventninger vi har til hverandre.

Siden makrosystemet gjennomsyrrer de tre andre systemene, i forhold til lovverk, kulturelle holdninger osv så får dette i min sammenheng konsekvenser for samarbeid mellom omsorgssenter og skole. I samarbeidet er det for eksempel opplæringsloven med dens forskrifter begge parter må forholde seg til. Barnekonvensjonen sier også noe om vår kulturs tanker om barn. Dette er også noe skolen og omsorgssenter må ta inn over seg. Barnevernlova, som barna på omsorgssenteret er plassert etter, er også en lov som får påvirkning på både micro-, meso- og eksosystemet.

Bronfenbrenner (1979) mener at den utviklingsøkologiske modell er en dynamisk organisme hvor de ulike komponentene virker på hverandre. Systemet er derfor aldri i ro. Dette fordi den beveger seg og forandrer seg langs tidsaksen og er en del av den historiske prosess.

3.2 Samarbeid.

Når et barn plasseres på institusjon i Bufetats regi, vil samarbeidet mellom skole og hjem utøves innen andre rammer enn de ordinære. Siden problemstillingen i oppgaven representerer to kunnskapsområder, eller to fagtradisjoner, nemlig barnevern og skole, vil jeg først definere begrepet tverrfaglig samarbeid. Etter dette vil jeg skrive om taushetsplikten i samarbeidet. Til slutt pekes det på hva opplæringsloven sier om samarbeid mellom skole og hjem.

3.2.1 Tverrfaglig samarbeid

For de enslige mindreårige asylsøkerbarna er omsorgssenteret hjemmet. Det betyr at miljøpersonalet er der i foreldrenes sted for å yte omsorg. Samtidig er miljøpersonalet ansatt på en barnevernsinstitusjon. Når barnevernsinstitusjonene møter skolen oppstår et tverrfaglig samarbeid. Jeg definerer tverrfaglig samarbeid som:

... når flere yrkesgrupper arbeider sammen på tvers av faggrenser for å nå et felles mål (Gladvin og Erdal, 2007: 25).

Tverrfaglig samarbeid er en metode for å nå målene skole og omsorgssenter har, i arbeidet med de enslige mindreårige asylsøkerbarna. Tverrfaglig samarbeid blir sett på som en kreativ vei til samarbeid i det offentlige (Gladvin og Erdal, 2007). I denne sammenhengen blir det å jobbe på tvers av to etater, nemlig utdanningsetaten og Bufetat

Begrepet samarbeid er ikke et entydig begrep (Ravn, 1995). Det er et begrep som kan gi grunnlag for misforståelser, mistillit og urealistiske forventninger. Siden Norge er et demokratisk samfunn, finner de fleste av oss det naturlig å fremme samarbeid, enten det er i skolen, familien, i arbeidslivet eller i politikken.

Samarbeid er en prosess der deltakerne utveksler tanker, ideer og meninger med hverandre i den hensikt å nå eller handle mot et felles mål (Nilsen, 2010:82)

For at et samarbeid skal være mulig, må deltakerne i samarbeidet ha et felles mål (Nilsen, 2010). Alle partene må delta for å nå dette målet. Målet for samarbeidet mellom skole og omsorgssenter er å fremme barnets læring og utvikling, faglig og sosialt. For å få til et godt samarbeid må relasjonene mellom partene være gode. Relasjonene bygges i fredstid. Hvis partene har et godt samarbeid er det lettere å ta kontakt dersom det oppstår hendelser som er vanskelige. I denne sammenheng dreier det seg om at relasjonene mellom omsorgssenter og skole må være gode. Gode relasjoner blir bygd opp gjennom samtaler og felles opplevelser (Nordahl, 2007). For å kunne ha en reell dialog og medvirkning i et samarbeid, må det mellommenneskelige være til stede. En viktig medmenneskelig forutsetning er grunnleggende tillit og respekt for hverandre (Kristiansen, 1995). Tillit oppstår som et resultat av hvordan vi over tid handler i forhold til andre mennesker. Tillit handler om å tørre å utlevere seg selv. Ved å vise tillit gjør vi oss selv sårbare overfor den andres makt. Misbrukes denne tillit, tar vi herredømme over den andre, og muligheten for menneskelig vekst reduseres. Tillit forutsetter åpenhet, innsyn i hverandres verden, slik at det er mulighet for å komme fram til felles forståelse. I denne sammenheng dreier det seg om at skolen og omsorgssenteret må være åpen overfor hverandre og prøve så langt det lar seg gjøre å forstå den andres situasjon. I følge Kristiansen (1995) er det først da den gjensidige respekten for hverandre oppnådd og et godt samarbeid er mulig.

3.2.2 Samarbeid og taushetsplikt

I samarbeidet mellom skole og omsorgssenter er begge instanser underlagt taushetsplikten (forvaltningsloven, §13-13 ff, opplæringsloven § 15-1 og barnevernloven §6-7). Det betyr at både skole og omsorgssenter har taushetsplikt når det gjelder opplysninger om barnets

personlige forhold. For å få til en opplæring som er godt nok tilpasset, er det nødvendig for begge parter å få kjennskap til barnet og forhistorien til barnet. Hovedregelen om at taushetsplikten gjelder mellom institusjoner, kan være bakgrunnen for misforståelsen at taushetsplikt er et hinder for samarbeid. Dersom den personen det gjelder, samtykker i at opplysninger kan gis til en annen etat, er ikke taushetsplikten noe hinder (forvaltningsloven § 13b). I samarbeid mellom omsorgssenter og skole må barnet, sammen med hjelpevergen, samtykke i at opplysninger om personlige forhold kan utgis. Disse taushetsbelagte opplysninger må behandles med varsomhet.

3.2.3 Formalisert samarbeid mellom skole og omsorgssenter

Omsorgssenteret er de enslige mindreårige asylsøkernes hjem, derfor blir det naturlig å se på hva styringsdokumentene sier om skole - hjem samarbeid. *Opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven og læreplanverket kunnskapløftet (LK06)*, danner grunnlaget for samarbeidet mellom hjem og skole. Her blir det understreket viktigheten av at hjem og skole skal samarbeide om barnas læring og utvikling. Dette er hjemlet først og fremst i opplæringsloven § 1-1, der det står at opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet. Et slikt gjensidig samarbeid er avhengig av at begge parter tar ansvar og følger opp. ”Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men det bør utøves i samarbeid mellom skole og hjem” (udir.no (5)). Likevel blir det i opplæringsloven (§ 13. 3d) og i forskrift til opplæringsloven (§20. 1) poengtert at det er skolen som skal sørge for samarbeid med hjemmet, og at det er eleven sin faglige og sosiale utvikling som skal være fokus i samarbeidet. Dette blir fulgt opp i læreplanverket. Her står det at ” hjemmet skal få informasjon om opplæringen i fagene og hvordan hjemmet kan medvirke til at eleven skal nå målene sine” (udir.no (5)). Det skal også legges til rette for at de foresatte får nødvendige opplysninger for å kunne delta i reelle drøftinger om barnets utvikling. I denne oppgavens sammenheng innebærer dette at omsorgssenteret i samarbeid med skolen har både rettigheter og plikter. Omsorgssenteret bør ha forventninger til skolen og lærerne, samtidig som skolen vil ha forventninger til omsorgssenteret. Disse forventningene vil for begge parter innebære et ansvar. Ansvar i form av rettigheter og plikter, er ikke uttrykk for at noe er skolens ansvar og noe annet er omsorgssenterets ansvar. I følge Nordahl (2007) er ikke en slik ansvarsdeling hensiktsmessig i forhold til det enkelte barn. Barn og unge er hele mennesker som har et behov for at hjemmet og skolen i oppdragelsen tar et felles ansvar.

Samarbeidet mellom skole og omsorgssenter er et gjensidig ansvar, men i følge lovverket er det skolen som skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet (opplæringsloven, § 13. 3d,

forskrift til opplæringsloven, §20. 1). I opplæringsloven og dens forskrift står det beskrevet hva slags type samarbeid det skal være opp i mot hjemmet og hyppigheten av samarbeidet. Den type samarbeid er det Nordahl (2007) kaller *det representative samarbeidet*. Ved hver grunnskole skal det være et samarbeidsutvalg med to representanter fra foreldrerådet (opplæringsloven, §11.1). Samarbeidsutvalget har rett til å uttale seg i alle saker som gjelder skolen. I foreldrerådet er alle foreldre som har barn i skolen medlemmer. Foreldrerådet, som er et arbeidsutvalg (FAU) skal fremme fellesinteressene til foreldrene og arbeide for å skape godt samhold mellom hjemmet og skolen (opplæringsloven, §11.4).

I tillegg til det representative samarbeidet med hjemmet, har skolen også et *direkte samarbeid* (Nordahl, 2007). Skolen skal holde kontakt med foreldrene gjennom hele opplæringsåret. Skolen skal i starten av hvert opplæringsår holde et foreldremøte der foreldrene informeres om skolen, innholdet i opplæringen og medvirkningen til foreldrene (forskrift til opplæringsloven §20-3). I tillegg til dette har foreldrene minst to ganger i året rett til en planlagt og strukturert samtale med kontaktlæreren (forskrift til opplæringsloven, §20-3). Denne samtalen har forskjellige navn. Jeg holder meg til det tradisjonelle navnet konferansetime. I konferansetimen skal tema være hvordan eleven arbeider daglig, og om eleven sin kompetanse i fagene. Samtalen skal klargjøre hvordan eleven, skolen og foreldrene skal samarbeide for å legge til rette for læringen og utviklingen til eleven. Eleven kan være med i samtalen med foreldrene. Når eleven har fylt 12 år, har han rett til å være med i samtalen. I denne sammenheng er det miljøpersonalet på omsorgssenteret som er hjemmet, og dermed barnas representant på foreldremøter og konferansetimer. Elevsamtalen er en litt annen type samtale enn konferansetimen (forskrift til opplæringsloven, § 3-11). Alle elever i grunnskolen har rett til en elevsamtale minst hvert halvår, som en del av underveisvurderingen. Underveisvurderingen, som skal gis løpende, skal brukes som et redskap i læreprosessen og som grunnlag for tilpasset opplæring. Underveisvurderingen omfatter også krav til læreren om å vurdere om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Elevsamtalen skal gi eleven tilbakemelding på hvor han står faglig samt veiledning til hjelp for eleven i videre faglig og sosial utvikling. I tillegg til elevsamtalen en gang i halvåret, eller hyppigere, har eleven rett til jevnlig dialog med kontaktlæreren om sin utvikling (opplæringsloven, §1-1, forskrift til opplæringsloven, §3.8). Elevsamtalene og den jevne dialogen mellom kontaktlærer og elev kan også være utgangspunkt for samarbeid med hjemmet (Tangen, 2010). På et mer uformelt plan kan det legges opp til et direkte samarbeid gjennom bruk av nettsider, ukeplaner, e-post, telefon, SMS, kontaktbøker og lignende

(Nordahl, 2007). Dette kan på den ene siden føre til hyppigere dialog, men også en mindre formell dialog på grunn av formen på informasjonsutvekslingen.

En siste og tredje variant av samarbeid mellom skole og hjem er det *kontaktløse samarbeidet* (Nordahl, 2007). Dette er samtale, oppmuntring eller støtte omkring skole og skolegang som foregår i hjemmet mellom foreldre og barn. I denne sammenheng handler dette om at miljøpersonalet på omsorgssenteret kan snakke med barna og aktivt gi støtte og hjelp til skolearbeid og ellers det som skjer på skolen eller i skolens regi. Det dreier seg blant annet om å påse at barna har med seg det de skal på skolen, er riktig kledd og at tester og brev er underskrevet.

3.3 Opplæring

Kort tid etter ankomst omsorgssenteret begynner de enslige mindreårige asylsøkerbarna i norsk skole. For enslige mindreårige asylsøkerbarn er det å begynne i norsk skole å bli kjent med en helt ny kultur, nye strukturer, nye fag og skuffelsen over at de ikke har hatt mulighet til å gå på skole før. Det norske skolesystemet skal disse barna bli en del av og bli kjent med. Siden de enslige mindreårige asylsøkerbarna er barnevernsbarn, det vil si under Bufetats ansvar, befinner opplæringen for disse barna seg i et møtepunkt mellom opplæringsloven, barneloven og barnevernloven. Hva som står i barneloven og barnevernloven i forhold til opplæring, tas ikke opp her. Dette fordi opplæringsloven blir brukt som det styrende dokumentet i denne sammenheng.

Begrepet opplæring er et vidt begrep. Derfor vil denne oppgavens fokus være på to faglige perspektiver på opplæring. Dette er det rettslige perspektivet, som allerede er blitt presentert under kapitlet bakgrunnsforståelse (pkt 2.4) og det pedagogiske perspektivet. Det pedagogiske perspektivet er i denne sammenheng tilpasset opplæring og spesialpedagogisk opplæring. Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for hva jeg legger i begrepet tilpasset opplæring og spesialpedagogisk opplæring. Jeg vil først skrive om hva jeg legger i begrepet læring før jeg gjør rede for samspillet mellom tilpasset opplæring og spesialpedagogisk opplæring.

3.3.1 Læring

Begrepet læring er et vidt begrep som kan romme mye. Illeris (2006) sier at læring kan henvise til resultatene etter at en *endring* har funnet sted i et menneske. Det kan henvise til de *psykiske prosessene* som skjer inne i et menneske. Det kan henvise til *samspillsprossene* som skjer mellom mennesket og de sosiale omgivelsene. Og begrepet læring kan sammenfalle

med *undervisning*. I følge Illeris (2006) har læring en *sosial side* og en *individuell side*. Dette betyr at både den tradisjonelle læringspsykologiens individuelle orientering og den moderne sosialorienteringen må tas i betraktning. Illeris sier at ingen av dem alene kan tilby sannheten, og at det er fullstendig misforstått å velge den ene eller den andre retningen alene.

Ut fra min erfaring er det for barna som bor på omsorgssenteret mye ny læring som skal skje på kort tid. Dette er å lære et nytt språk, nye teoretiske skolefag, lese, skrive, men også kulturelle og sosiale koder, som er i enkelte situasjoner totalt annerledes enn kodene de har lært fra hjemlandet. Slik Illeris (2006) skriver om barrierer mot læring, mener jeg at det for mange av barna er forskjellige barrierer mot læring. Det er ikke alltid at impulsene og påvirkningene barna møter i sitt samspill med omgivelsene, omsettes i en indre psykologisk tilegnelsesprosess. Disse barrierene mot læring kan være *feillæring*, at barna misforstår det norske språket eller at de ikke klarer å konsentrere seg, og dermed ikke forstår eller oppfatter hva som foregår. Det kan være *forsvar mot læring*, at barna ikke lar de aktuelle impulsene trenge inn i bevisstheten, barnet overhører den. Dette kan for det minoritetsspråklige barnet oppleves som nødvendig for å opprettholde egenverdien og identiteten. En siste barriere mot læring kan være *motstand mot læring*. Dette er hindringer som virker bremsende på utviklingen. Ut fra min erfaring kan det se ut som at for mange av de enslige mindreårige asylsøkerbarna har de begrensede eller undertrykkende mulighetene for livsutfoldelse, ført til motstand mot læring. I følge Øyen (2010) har de opplevd adskillelse fra foreldre. De har vært på en potensiell farefull flukt til Norge der de kan ha opplevd overgrep. De er i et fremmed land uten nære omsorgspersoner. Jeg tror at for å møte disse barna pedagogisk, handler det om å skape læringsrom og situasjoner som kan gi plass til barnas motstand. Dette kan være en krevende jobb. Likevel er det skolen som i mange tilfeller utgjør den eneste sammenheng der barna har en mulighet til å utfolde og bearbeide sin motstand på en konstruktiv måte.

3.3.2 Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialpedagogisk opplæring

Striden om den norske enhetsskolen eller fellesskolen har dominert norsk skolehistorie i over hundre og femti år (Engen, 2003). Utviklingen av fellesskolen har som konsekvens at alle barn, på tvers av ulikheter i bosted, sosial bakgrunn, kjønn, religion, etnisk bakgrunn og funksjonsdyktighet blir samlet i samme klasserom. Utviklingen i det norske samfunn viser at skolen rommer et stadig større mangfold i elevenes bakgrunn og forutsetninger (Buli-Holmberg og Nilsen, 2010). Fellesskoletenkningen er at skolen skal romme alle, men den må også ta hensyn til at elevene er forskjellige. Dette felles kriteriesettet legger også Læreplanverket for kunnskapsløftet opp til, samtidig som den gir rom for lokal individuell

tilpasning. Prinsippene om tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er et grunnleggende element i fellesskolen.

Jeg har tidligere definert tilpasset opplæring til å være "alle former for tilrettelegging som foretas for at elevene skal kunne tilbys en tilpassende og inkluderende opplæring" (udir.no (6)). I følge læreplanverkets prinsipper for opplæringen (udir.no (6)), er tilpasset opplæring kjennetegnet av variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Her snakkes det om tilpasset opplæring innenfor fellesskapet, og om samspill mellom individuell læring og læring sammen med andre.

I følge Buli-Holmberg og Nilsen (2010) er tilpasset opplæring et virkemiddel for læring og dreier seg om tilrettelegging for læring for alle elever. For de elevene som ikke har fått et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, og som trenger mer omfattende former for tilpasning, finnes lovbestemmelsen om spesialundervisning (opplæringsloven §5). I følge Nilsen (2008) må spesialundervisning formelt forstås som et ledd i tilpasset opplæring, men den retter seg mot noen av elevene. Mens tilpasset opplæring kan sees som støtte til alle elevers læring, kan spesialundervisning forstås som forsterket støtte til noen elevers læring.

Tilpasset undervisning og spesialundervisning skal så langt som mulig foregå i fellesskap med andre barn. Opplæringsloven fastholder at nærskolen skal være felles arena for alle barn, med klassen som sosial arena mellom elevene (Opplæringsloven § 8.2). Til vanlig skal ikke organisering av undervisningen være delt i grupper etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Dette er en stor utfordring for skolen. Forskning viser at i mange norske kommuner organiseres undervisningen til nyankomne minoritetsspråklige elever i innføringsklasser den første tiden. Disse innføringsklassene kan ha sin tilhørighet på nærskolen eller i egne innføringsskoler (Engebrigtsen og Sletten, 2011). Restriksjoner i forhold til inndeling i klasser eller grupper må sees i sammenheng med retten til tilpasset opplæring og retten til grunnleggende norsk og tospråklig fagopplæring. Buli-Holmberg og Nilsen (2010) sier at dette er et dilemma skolen står i. Den skal tilpasse undervisningen for hvert enkelt barn ut ifra barnets forutsetninger og behov. Samtidig skal den følge et lovverk som sier at barna ikke skal deles i grupper ut i fra nivå, kjønn og etnisk tilhørighet. Bakgrunnen for dette er at tilpasset opplæring er preget av et samspill mellom individ- og systemperspektivet. Individet er fokus for det som skal læres og systemet rundt er med på å påvirke den som skal lære. Slik jeg ser det, betyr dette at de ulike faktorene i systemet som enslige mindreårige asylsøkebarn er en del av, kan fremme eller hemme barnets

læringsprosess og utvikling. I tillegg er barnets iboende krefter også av betydning for hvordan barnet utvikler seg. For barna på omsorgssenteret kan det bety at det å være sammen med de norske barna, dersom miljøet i klassen er positivt, vil fremme læringsprosessen deres.

4 Forskningsmetode

En av hovedutfordringene i forskning er å velge den mest hensiktsmessige metoden for datainnsamling og analyse av data (Dalen, 2004). For å komme fram til hvilken metode som skulle benyttes for å operasjonalisere problemstillingen, stilte jeg meg selv noen spørsmål. Hvilken informasjon trengs for å svare på problemstillingen? På hvilken måte kunne jeg finne fram til denne informasjonen? Hvem satt inne med informasjonen? På bakgrunn av blant annet disse spørsmålene og lesing av faglitteratur og metodelitteratur bestemte jeg meg for kvalitativ metode med bruk av naturalistiske intervjuer. Et typisk trekk ved kvalitative studier er at datamaterialet ofte foreligger i form av en skriftlig tekst som skal studeres (Befring, 2007). Disse tekstene er blitt til gjennom samtaler. Gjennom språket skal samtaler formidle kjernen i datamaterialet. Gjennom intervjuene med mine informanter forsøkte jeg å finne en mening med det jeg så og hørte. Gjennom samtaler med dem som har ansvar for samarbeid mellom skole og omsorgssenter, ønsket jeg å frembringe svar på hvordan dette samarbeidet fungerer.

4.1 Casestudiedesign

Design i forskningssammenheng dreier seg om å utvikle et forskningsprosjekt med utgangspunkt i et forskningsspørsmål (Skogen, 2006). Før innhenting av empiri, bør fokus, strategi og taktikk for forskningen vurderes. Det er mange forskjellige empiriske design å velge mellom. Det mest egnede designet til problemstillingen måtte velges. I mitt forskningsarbeid valgte jeg å benytte meg av *casestudie design* som metodisk tilnærming. Dette fordi jeg ville bruke et kvalitativt forskningsintervju, med få informanter. Casestudie design som forskningstilnærming egnet seg spesielt godt siden problemstillingen starter med *hvordan*, og fordi her og nå fenomener skulle studeres (Skogen, 2006). Det finnes flere typer av casestudier. I dette studiet ble det gjennomført et *embedded singel-case design* (Yin, 2009), der det naturalistiske intervjuet som datainnsamlingsstrategi ble brukt. Jeg har intervjuet de personene som har ansvaret for samarbeidet mellom skole og omsorgssenter i et spesielt område i landet. Siden omsorgssenteret har en barneskole og en ungdomsskole å forholde seg til, er en pedagogisk rådgiver som jobber på omsorgssenteret, to rektorer og to lærere med spesielt ansvar for de enslige mindreårige asylsøkerbarna blitt intervjuet.

4.2 *Det naturalistiske intervjuet*

Det naturalistiske intervjuet er den eldste og kanskje den mest dominerende tilnærmingen til data innen kvalitativ forskning (Ryen, 2002). I det naturalistiske intervjuet er det informantens fortellinger og opplevelser som skal komme fram. Da intervjuene ble foretatt, var det viktig for meg å lytte til informantens representasjoner av virkeligheten. Jeg hadde tro på at informantene kunne fortelle hvordan livet er i deres verden, derfor lette jeg etter informantens representasjon av sin virkelighet. Det naturalistiske intervju som tilnærming vektlegger at det finnes en sannhet for informanten, og at det er denne forskeren skal forsøke å finne fram til gjennom intervjuet (Ryen, 2002). Dette betydde at jeg, under selve innsamlingen, ikke måtte komme i skade for å påvirke dataene. I analysen har jeg vært opptatt av å presentere informantens sannhet så korrekt som mulig.

Det er forskjellige måter å gjennomføre en intervjusamtale på (Postholm, 2005). Det halvstrukturete intervjuet er den benyttede formen for innhenting av empiri til dette forskningsprosjektet. Ut fra en intervjuguide ble spørsmålene stilt, med åpning for at informantene også kom til å ha ulike forhold de ville ta opp. Dersom intervjuet dreide seg i en annen retning enn det på forhånd tenkte, var jeg med på informantens refleksjonsreise i stedet for å holde meg strikt til spørsmålsrekken. Dette førte til at jeg fikk del i informasjon jeg kanskje ikke hadde fått tak i dersom en annen form enn det halvstrukturete intervjuet hadde blitt brukt. Det halvstrukturete intervjuet gir mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål. På denne måten ble intervjusituasjonen en mer jevnbyrdig samtale, der enkelte forhåndslagde spørsmål ikke ble så grundig besvart, fordi andre tema ble brakt på banen.

4.3 *Utvalg.*

Siden casestudie skulle benyttes, var ønsket at de personene som har ansvar for samarbeidet mellom skole og omsorgssenter drevet av Bufetat, i et gitt område, skulle intervjues. Etter at godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD, var mottatt (Vedlegg 1), tok jeg pr telefon kontakt med et omsorgssenter som har vært lenge i drift. Grunnen til at dette omsorgssenteret ble valgt, er at de har lang erfaring når det gjelder samarbeid med skole. Etter å ha fått positiv tilbakemelding fra omsorgssenterets leder om at pedagogisk rådgiver kunne delta, ble rektorene på de respektive skolene kontaktet. Rektorene sa ja til å delta, og de snakket med de lærerne som har ansvar for samarbeid opp i mot omsorgssenteret på disse skolene. Lærerne var positive til å delta. Til sammen deltok fem informanter. Før

intervjurunden fikk leder på omsorgssenteret skriftlig informasjon om prosjektet. Den samme informasjonen fikk rektorene på skolene. I dette brevet ble det forklart hva prosjektet gikk ut på, samt hvilke tema det ville bli spurt om i intervjuene (Vedlegg 2). Etter å ha fått ledernes godkjenning av prosjektet, ble møtetidspunkt med hver enkel informant avtalt. Fire av intervjuene ble holdt på informantenes arbeidsplass. Ett av dem måtte jeg ha telefonintervju med. Alle informantene er anonymisert i oppgaven. Når jeg skriver om dem, kaller jeg dem ved tittel.

4.4 Intervjuguide

For å få operasjonalisert forskningsspørsmålet, ble en intervjuguide laget, med relevante spørsmål jeg ønsket å få svar på. Siden det naturalistiske halvstrukturerte intervjuet ble valgt, er intervjuguiden verken detaljert eller utfyllende. Den inneholder emner og noen spørsmål jeg ønsket å komme inn på i løpet av intervjuet (Vedlegg 3). Intensjonen gjennom intervjuet var å få tak i mest mulig informasjon. Derfor var det viktig at informanten opplevde spørsmålene som relevante. For at jeg skulle klare å stille gode nok spørsmål, var bakgrunnsteori om det jeg skulle spørre om, en forutsetning. Spørsmålene i intervjuguiden var ikke ledende, men åpne, slik at informantens perspektiv ble løftet fram. Med bakgrunn i intervjuguiden ble samtalen styrt i en retning som var fruktbar for problemstillingen. Dette ble gjort ved å ta utgangspunkt i informantens uttalelser og stille oppfølgingsspørsmål. Slik Ryen (2002) anbefaler, gav jeg informanten bekræftende tilbakemeldinger gjennom å nikke, si ”hm”, ”ja” og ”kan du si noe mer om dette?”. De første spørsmålene i intervjuguiden var oppvarmingsspørsmål, det vil si lette spørsmål for å få informanten på gli. Etter dette kom de litt tyngre spørsmålene, som var enklere å svare på etter at relasjonen mellom informanten og meg var etablert. For at informanten skulle kunne gå ut av intervjuet med en god følelse avsluttet jeg intervjuguiden med et lett spørsmål.

4.4.1 Utprøving av intervjuguide og teknisk utstyr

Etter å ha diskutert intervjuguiden i flere omganger med veileder, ble et prøveintervju med en kollega foretatt. I dette intervjuet ble intervjuguiden brukt som utgangspunkt for samtale, og det ble tatt opp som lydfil. Dette for å sjekke ut hvordan opptakstutstyret ville fungere ved et virkelig intervju. Erfaringen fra prøveintervjuet var god. Jeg hadde fått prøvd ut både meg selv, utstyret og intervjuguiden og opplevd at alt fungerte godt. Tilbakemeldingen fra kollegaen min var også god, noe som førte til at jeg gledet meg til de virkelige intervjuene.

4.5 *Forskjellige intervjusituasjoner.*

Fire av intervjuene var oppmøteintervjuer, der informantene ble møtt på deres arbeidsplass. Intervjuene startet med spørsmål til informantene om de hadde lest informasjonsskrivet som var blitt sendt dem på e-post, og om de hadde noen spørsmål til dette. De ble fortalt at de fortsatt hadde mulighet til å trekke seg dersom de ønsket det. Etter dette skrev de under på informert samtykke (Vedlegg 4), og intervjuet kunne begynne. For å ha orden i notatene og opptaket, ble først dato, tid, sted og informantens navn sagt høyt og skrevet ned. Erfaringen min er at første møte mellom mennesker er viktig, derfor prøvde jeg med kroppsspråket og ansiktsuttrykket mitt å signalisere velvilje. Lydopptaksutstyret var en ipod, så den tok lite oppmerksomhet. Dermed kunne jeg være en interessert lytter samtidig som alt informanten sa ble tatt opp som lydfil. En av informantene var forhindret fra oppmøteintervju.

Telefonintervju ble brukt i stedet. Fordelen ved bruk av telefonintervju er at dette er tidsbesparende, kostnadsreducerende og det kan også i noen situasjoner virke mer befriende (Jacobsen, 2005). Ulempen, slik jeg opplevde det, var at med telefonintervju fikk jeg ikke med meg ansiktsuttrykk og kroppsspråk til informanten. Erfaringen etter dette telefonintervjuet var at den personlige kontakten og åpenheten mellom informanten og forskeren var heller ikke lett å få til gjennom telefonintervju. Samme informant ville reservere seg mot lydopptak, noe som måtte tas hensyn til. Dette førte til at under intervjuet måtte informanten ta en liten pause, slik at alt hun sa kunne bli skrevet ned. De fire andre oppmøteintervjuene ble transkribert etter at intervjuene var gjort.

4.6 *Analyse og tolkning av data fra intervjuene*

Siden det naturalistiske paradigmet som tilnærming legger vekt på at det bare finnes en sannhet eller virkelighet for informanten (Ryen, 2002), blir min oppgave som forsker å gjengi eller representere denne virkeligheten så riktig som mulig i rapporten. Det er informantens egne fortellinger og opplevelser som skal danne grunnlag for analysene. Forskeren må ha tro på at informantene kan fortelle hvordan livet er i deres verden, og være på leting etter informantens representasjon av sin virkelighet. Alle intervjuene tok ca en time. Etter at intervjuene var gjort, ble de transkribert så nøyaktig som mulig. Allerede ved transkriberingen var analyseprosessen i gang. Dette gjennom tankene som oppstod mens jeg lyttet til intervjuene og skrev dem ned. I prosessen med nedskrivningen av intervjuene, hadde jeg en dialog med meg selv som gikk mellom teori, tidligere intervjuer og det intervjuet som ble transkribert i øyeblikket. Dette gav meg assosiasjoner til både teorier og tema. Da alle

intervjuene var nedskrevet, ble de lest gjennom flere ganger, slik at innholdet ble kjent. Etter dette ble de transkriberte intervjuene delt inn i deskriptive kategorier. Det ble mange kategorier. Under disse kategoriene satte jeg inn ulike sitater fra alle informantene, de minste enhetene som kunne stå alene som uavhengige tanker. Noen av kategoriene var såpass like, at jeg kunne slå dem sammen til en ny kategori. Disse nye kategoriene satt jeg nye navn på. På denne måten ble igjen nye kategorier dannet og resultatet ble færre og færre kategorier. Dette var en tidkrevende prosess. En annen forsker ville kanskje brukt andre kategorier. Forskeren er fleksibel i denne prosessen (Ryen 2002). Prosessen kan pågå så lenge dataene selv rettferdiggjør det. Jeg opplevde at jeg hadde så mye data, at noen valg måtte tas i forhold til hva som skulle få sin plass i oppgaven og ikke. Den empirien som kunne hjelpe meg i å svare på problemstillingen ble valgt. Etter at den valgte empirien var blitt analysert skrev jeg, med utgangspunkt i de deskriptive kategoriene, kapitlene som omhandler presentasjon av data. Til slutt ble den analyserte empirien satt opp i mot tidligere teori på området og ut i fra dette formidle undersøkelsens funn.

4.7 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

Det er flere forskjellige måter å formidle resultatene av den kvalitative forskningen. Uansett hvilken måte det blir gjort på, er målet med formidlingen å gi leseren en innsikt i undersøkelsens funn, slik at de på selvstendig vis kan bedømme undersøkelsens troverdighet (Tjora 2010). Det er denne troverdigheten det skal redegjøres for i det jeg skal diskutere forskningens *reliabilitet, validitet og generaliserbarhet*.

Reliabilitet eller pålitelighet i kvantitative undersøkelser forutsetter at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere (Dalen, 2004). I en kvalitativ studie blir det vanskelig å stille et slikt krav. Å være fullstendig nøytral eller objektiv er ikke mulig, derfor blir det også vanskelig for andre forskere å etterprøve resultatene. Mye kunnskap om det aktuelle temaet er en fordel for å stille presise spørsmål, men kan også være en ulempe ved at man har med seg mange forutinntatte holdninger. Forskeren må derfor gjøre rede for hvordan ens egen posisjon kan komme til å prege forskningsarbeidet. I kvalitativ forskning bør forskeren derfor nærme seg spørsmålet om reliabilitet på andre måter. En måte er å være veldig nøyaktig i beskrivelsene av de enkelte leddene i forskningsprosessen slik at en annen forsker i prinsippet kan ta på seg de samme "forskerbrillene" ved en tenkt gjennomføring av det samme prosjektet. Beskrivelsene må

omfatte forhold ved forskeren, informantene og intervju situasjonen samt angivelse av hvilke analytiske metoder som er anvendt under bearbeiding av datamaterialet. I min forskning er dette gjort rede for i masteroppgaven. Resultatet forutsetter imidlertid at de samme informantene hadde blitt intervjuet. Kapitlene i denne oppgaven som omhandler presentasjon av resultater (Kapittel 5) og drøfting av resultater (Kapittel 6) hadde mye mulig vært annerledes dersom jeg hadde valgt andre informanter. Dersom omsorgssenteret eller de tilhørende skolene hadde sagt nei til å la seg intervju, hadde forespørselen gått til andre, og resultatene og drøftingen hadde altså mest sannsynlig vært en annen.

Reliabiliteten styrkes ved at forskeren er bevisst den bakgrunnen han har med seg og sin rolle som forsker (Dalen 2004). Det er informantens opplevelser og synspunkter som skal komme fram i den kvalitative forskningen, ikke forskerens. Forskeren må i minst mulig grad la seg styre av de oppfatningene han hadde fra før. Jobben jeg har på et stallig omsorgssenter, er et forhold som har spilt betydelig rolle for meg i forskningsarbeid. Jeg har en bakgrunnsforståelse med meg, som jeg har måttet vært bevisst gjennom hele prosessen. Er det informantens utsagn som kommer fram eller er det mine forutinntatte meninger jeg nå presenterer? At jeg jobber med samarbeid mellom skole og omsorgssenter i det daglige, gjør sitt til at jeg har en bakgrunnsforståelse både i forhold til hvordan dette samarbeidet blir organisert i min sammenheng, men også på begreper og utfordringer. Siden jeg har kjent noen av utfordringene informantene forteller om på kroppen selv, kunne jeg lettere sette meg inn i dette og spørre mer utdypende rundt emnet. Jeg hadde som utgangspunkt at jeg var interessert i å få fram informantens synspunkt og opplevelser, og i minst mulig grad la dette styres av de oppfatningene jeg hadde fra før. Utfordringen har vært å la datamaterialet snakke til meg og vise vei. Siden jeg har forsket på noen som har hatt samme type jobb som meg selv, så kunne jeg fort falle i den grøfta der jeg visste alle svar på forhånd. Jeg har derfor hele tiden vært bevisst på at den informasjonen jeg satt inne med fra før, kunne være god bakgrunnsinformasjon, men at det var informantene som satt med svarene på min problemstilling.

Opptak av intervjuene styrker reliabiliteten til undersøkelsen fordi i det skriftlige arbeid siden, vil sitater fra informantene gjøre at informanten kommer "nærmere" leserne (Dalen 2004). For å sikre at jeg fikk en gjengivelse av datamaterialet slik informasjonen ble gitt, ble alle intervjuer, så nær som ett, tatt opp som lydfil og deretter transkribert ordrett. Ett intervju ble ikke tatt opp. For å sikre at jeg hadde forstått denne informanten riktig, sendte jeg henne en e-

post med de avsnittene der jeg hadde brukt hennes uttalelser, for å få henne til å godkjenne innholdet.

Å sikre en undersøkelses *validitet* handler om forskerens håndverksmessige dyktighet gjennom hele prosessen. Validering består i å kontrollere, stille spørsmål og teoretisere empiriske funn (Kvale, 1997). I denne oppgaven ble en metode valgt som jeg mener er tilpasset undersøkelsens formål, problemstilling og teoretisk forankring. Dette betyr at jeg gjennom hele prosessen har forholdt meg bevisst til aktuelle teorier, perspektiver og tidligere forskning gjort innenfor samme tema. Siden det ikke har vært forsket direkte på samarbeid mellom skole og statlige omsorgssenter før, har jeg tatt noen valg i forhold til hvilken teori jeg ville støtte forskningen min på. Gjennom aktuell teori og spørsmålsstilling skal det sikres at resultatenes validitet står i samsvar med undersøkelsens problemstilling og formål, og at valgt metode er velegnet. Dette har jeg prøvd å etterstrebe gjennom hele oppgaven.

I forskning melder spørsmålet om *generaliserbarhet* seg. I hvor stor grad vil det jeg kommer fram til være overførbart til andre populasjoner, fenomener eller i mitt tilfelle andre kasus? Hensikten med kvalitative metoder er som regel ikke å generalisere fra utvalget av enheter til en større gruppe enheter (Jacobsen, 2005). Ofte i kvalitative studier er det få enheter som skal intervjues, og disse enhetene er trukket ut for et spesielt formål. Det kan være fordi de er spesielt interessante eller kan gi god informasjon. Dermed er det vanskelig å påstå at dette utvalget er representativt for en større populasjon av enheter. Dette fordi utvalget ofte er skjevt, forskeren velger ofte de beste informantene eller de mer ekstreme enhetene. Det forskeren kommer fram til i sitt kasus, vil ikke være overførbart til andre kasus. Bakgrunnen for dette er at det er enkeltmennesker som er intervjuet. Det som er virkeligheten for ett menneske er ikke nødvendigvis virkeligheten for et annet menneske. Jeg gjorde et bevisst valg da jeg valgte ut mine informanter. Det var disse skolene og dette omsorgssenteret som hadde samarbeidet lengst. I min forskning ser jeg at mine funn er lite overførbare til andre populasjoner, men de kan gi en pekepinn på hvordan det kan være.

4.8 Etiske betraktninger.

Forskningens troverdighet henger sammen med de etiske perspektivene forskeren må ha gjennom hele forskningsprosessen. Begrepet "forskningsetikk" viser til ulike verdier, normer og institusjonelle ordninger som hjelper til med å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet (Nasjonal forskningsetisk komité for humaniora og samfunnsfag, NESH).

Forskningsetikken skal bidra til at god vitenskapsmoral blir praktisert. De forskningsetiske retningslinjene skal hjelpe forskere til å reflektere over sine etiske oppfatninger og holdninger. De skal hjelpe til å bli bevisst normkonflikter, styrke godt skjønn og peke på faktorer som er viktige å ta hensyn til i forskningen. De skal være et hjelpemiddel til at evnen til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn blir bedre.

Kvale (1997) sier det er tre etiske regler for forskning på mennesker som må tas spesielt hensyn til i forskningen. Dette har jeg etterstrebet i denne oppgaven. *Informert samtykke*, som innebærer at informantene har fått informasjon om undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i prosjektplanen, om fordeler og ulemper med å delta i forskningsprosjektet og informasjon om at informanten kan trekke seg når som helst. *Konfidensialitet i forskningen*, som går ut på at jeg som forsker ikke har offentliggjort personlige data som kunne avsløre informantens identitet. Hvis data kunne avslørt informantens identitet, måtte informanten ha samtykket i at denne informasjonen kunne frigis. *Konsekvensene av intervjuene* jeg har gjort, har jeg måttet vurdert med hensyn til mulig skade som kunne påføres informanten, men selvfølgelig også de mulige fordelene informanten kunne ha av å delta.

Disse etiske avgjørelsene har ikke hørt til under noen enkelt del av intervjuundersøkelsen, men gjennom hele forskningsprosessen. Etiske teorier og regler kan sjelden gi konkrete svar på hvilke normative valg som skal foretas i løpet av et forskningsprosjekt. Jeg har gjennom prosessen vært bevisst på de etiske valgene jeg har tatt.

5 Presentasjon av data.

I dette kapitlet vil jeg presentere studiets empiriske funn. Jeg har stilt spørsmålet: *Hvordan samarbeider statlig omsorgssenter og skole om opplæring for enslige mindreårige asylsøkere?* Med utgangspunkt i dette er datamaterialet basert på en casestudie mellom omsorgssenteret og de to skolene der barna går, en barneskole og en ungdomsskolen. Utvalget består av en pedagogisk rådgiver som jobber på omsorgssenteret, to rektorer og to lærere, med samarbeid opp mot omsorgssenteret som hovedoppgave.

Jeg har valgt å inndele datamaterialet i tre hovedavsnitt som jeg har valgt å kalle *samarbeid i tverrfaglig sammenheng*, *internt samarbeid* og *det nære samarbeid*. Dette fordi jeg ser at samarbeid mellom omsorgssenter og skole foregår på ulike arenaer: Langt unna barna, med det tverrfaglige samarbeidet, internt, mellom omsorgssenter og skole og til slutt nært barna. Med utgangspunkt i det innsamlede materialet, er disse hovedoverskriftene igjen delt inn i underoverskrifter hvor materialet blir presentert. Målet har vært å konkretisere innholdet i hovedoverskriftene. Jeg har ikke vært opptatt av å finne likheter og ulikheter i informantenes forståelse av samarbeidet, men heller finne en helhetlig tenkning mellom omsorgssenter og skole.

5.1 Samarbeid i tverrfaglig sammenheng.

5.1.1 Samarbeid på kommunalt nivå

Skolesjefen i kommunen der omsorgssenteret ligger, innkaller to ganger i året rektorene på barneskolen og ungdomsskolen, pedagogisk rådgiver og leder fra omsorgssenteret til møte. Tema på disse møtene er samarbeidssituasjonen for omsorgssenteret og skolen. Pedagogisk rådgiver forteller:

Vi har i tillegg to samarbeidsmøter på litt høyere plan for å fortelle litt hvor skoen trykker fra vår side, antall barn, antall nasjonaliteter, osv. Og så gjør kommunen det samme, nå trenger vi det og det, morsmåslærere, kan vi få penger til tolk, så blir det et fellesmøte. Dette er også et veldig viktig samarbeidsfora.

Hun sier videre at omsorgssenteret blir trukket inn i dette møtet, til tross for at det er et kommunalt møte. Dette fordi tema er minoritetsspråklige barn, og en stor gruppe minoritetsspråklige barn på skolene kommer fra omsorgssenteret. Pedagogisk rådgiver

forteller at i et slikt møte kan omsorgssenteret si noe om hvor myndighetene i Norge antar at det kommer flest barn fra i tiden fremover. Hun gir et eksempel:

Sånn som i fjor, da fikk vi greie på at nå får nok omsorgssenteret mange somaliere. Da kunne skolen si til læreren i somali at nå kan vi øke stillingen din fra 60% til 75%, for vi vet at vi har jobb til deg et halvt år til. Eller slik som det var nå i september, da hadde vi veldig få barn, vi hadde 23 barn, og har plass til 36. Det er et stort tap for kommunen, og det har ført til at en lærer fikk vite 1. oktober at han mister jobben 1. januar. Slike saker blir tatt opp på møtet med kommunen.

Disse kommunale samarbeidsmøtene har ikke alltid eksistert. Pedagogisk rådgiver forteller at første gangen hun deltok i et møte som dette var nesten ett år etter at driften startet på omsorgssenteret. Bakgrunnen for dette møtet var at omsorgssenteret fikk flere barn som sa de var 14 år, men som så ut som om de var 10. Da tok hun kontakt med skolesjefen i kommunen og spurte om de kunne ha et møte for å diskutere problemstillingen. Et slikt møte så kommunen og omsorgssenteret nytte av, og etter en tid innkalte skolesjefen i kommunen rektorene på ungdomsskolen og barneskolen, pedagogisk rådgiver og leder av omsorgssenteret.

Rektor på ungdomsskolen bekrefter det pedagogisk rådgiver sier, men hun suppler pedagogisk rådgiver med at skolene hadde et møte i kommunen før det kom barn til omsorgssenteret. Bakgrunnen for dette møtet var å planlegge hvordan de i skolen skulle jobbe opp mot omsorgssenteret. Rektor forteller også om en rådgiver i kommunen som sitter i dette møtet, en rådgiver som holder kontakten med fylkesmannen og departementet.

5.1.2 Samarbeid om spesialundervisning

Læreren på ungdomsskolen foreller at de har hatt en henvisningssak til pedagogisk-, psykologisk tjeneste (PPT), der det endte med en individuell opplæringsplan (IOP). Hun sier at i denne henvisningssaken fulgte hun vanlig prosedyre. Hun skrev en pedagogisk rapport og drøftet dette med pedagogisk rådgiver. Hjelpevergen skrev under på henvisningen. Etter dette ble de innkalt til møte med PPT, testing av barnet ble gjennomført og til slutt hadde de et tilbakemeldingsmøte med PPT. I denne saken ble det utarbeidet en IOP.

Pedagogisk rådgiver forteller også om denne saken. Barnet fikk tildelt 7 timer i uka til spesialpedagogisk undervisning. Hun sier at i forbindelse med denne saken møttes hjelpeverge, pedagogisk rådgiver, rektor, spesialpedagogisk koordinator og kontaktlærer. Tema for dette møtet var hvilke fag skal styrkes i forhold til andre fag. Hun sier at utfordringene til dette barnet var egentlig ikke dårlige evner, men han hadde så store traumer

at det gikk utover konsentrasjonen. Lærer på ungdomsskolen forteller videre om denne saken. Hun sier at i selve utformingen av IOP var verken hjelpeverge eller pedagogisk rådgiver med. Dette fordi en IOP er et arbeidsredskap for lærere, derfor sendes den hjem til gjennomlesning og underskrift. Hun sier at dersom hjelpevergen eller pedagogisk rådgiver hadde hatt noen innvendinger på noen av målene som var satt opp i IOP en, så hadde det vært mulig å utarbeide noe sammen.

Lærer på ungdomsskolen diskuterer også utfordringene det er rundt minoritetsspråklige barn og usikkerhetene rundt en henvisningssak til PPT. Hun sier at et barn ikke nødvendigvis har matematikkvansker selv om det oppnår dårlige resultater på tester. Kan hende er utfordringen at barnet ikke kan norsk enda, derfor forstår ikke barnet tekststykkene i matematikk. Å henvise et barn til PPT med dette som grunnlag mener denne informanten ikke er riktig. Hun sier at det er ikke sikkert at det er spesialundervisning som er det riktige for dette barnet, men tospråklig fagopplæring. Med dette som bakgrunn har de også få henvisningssaker til PPT.

Pedagogisk rådgiver forteller om en sak de er inne i akkurat nå. Det gjelder en gutt på 15 år som har en atferd omsorgssenter og skolen reagerer på. Han har dårlig fungering på skolen og han har dårlig fungering på omsorgssenteret. Informanten sier at samarbeidet rundt denne saken har vært at hun og spesialpedagogisk koordinator på ungdomsskolen tok kontakt med PPT og drøftet først saken anonymt. PPT foreslo at skole og omsorgssenter skulle henvise barnet til PPT. Pedagogisk rådgiver tok etter dette kontakt med hjelpeverge og fikk hans godkjenning. Pedagogisk rådgiver og spesialpedagogisk koordinator på skolen skrev sammen en henvisning til PPT. Etter dette innkalte PPT hjelpeverge, spesialpedagogisk koordinator, pedagogisk rådgiver og kontaktlærer til et møte. Der står saken i dag.

Pedagogisk rådgiver sier at de bare har hatt ett barn på omsorgssenteret med IOP. Bakgrunnen for dette er at barna i gjennomsnitt bor på omsorgssenteret i underkant av ett år, derfor er det begrenset hvor langt PPT kan rekke å komme i en sak før barnet flytter til ny kommune. Hun fortsetter:

Men det er alltid lurt at saken er påbegynt, slik at nytt PPT tar saken ganske fort. Slik som den henvisningssaken vi jobber med nå, han har nå fått opphold, og kommune. Jeg har allerede informert ny kommune om dette barnet. Jeg har ringt ny kommune og sagt at PPT må komme på banen. Jeg vet de allerede har tatt kontakt med PPT her i kommunen.

Pedagogisk rådgiver sier at det er en fordel for barna når de flytter til ny kommune at kommunen vet mest mulig om barnet før det kommer. I denne sammenheng er det viktig at PPT i ny kommune kjenner barnet før det begynner på ny skole.

Når det gjelder barneskolen så forteller rektor at hun husker at de har hatt ett barn der de har vurdert å starte en henvisningssak, men barnet flyttet før de fikk gjort noe med saken. Da dette barnet flyttet til ny kommune, ble all kartlegging rundt barnet sendt ny skole. Hun fortsetter med å si at det er en utfordring at barna på omsorgssenteret bor der i såpass kort tid før de flytter. Derfor rekker ikke skolen å bli godt nok kjent med dem for å kunne vurdere om det er en spesialpedagogisk sak eller ikke. Hun sier at språket også er en utfordring i forhold til å kunne vurdere om et barn har spesialpedagogiske behov.

... ja de fleste er nye i norsk sammenheng, snakker sitt morsmål, og mye av det er jo språklig relatert. Spørsmålet er hvor lenge språket er en barriere før det blir en spesialpedagogisk sak.

Denne informanten sier at hun og spesialpedagogisk koordinator på skolen har drøftet denne problemstillingen, hvilket tidspunkt det er riktig å begynne å vurdere om det er noe annet enn språklige utfordringer som gjør at et barn har atferdsvansker eller faglige vansker. Hun sier at dette er et vanskelig spørsmål som gjelder alle minoritetsspråklige barn på skolen.

Lærer på barneskolen sier at hun har opplevd det som vanskelig å skulle ha et samarbeid med pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). Hun har fått en opplevelse av at det ikke er grunnlag for å henvise minoritetsspråklige barn til PPT de to til tre første årene barnet er i Norge. Bakgrunnen for dette er at barna ikke har lært seg norsk enda, så da har PPT heller ikke mulighet for å teste barna. Denne informanten sier videre:

....altså jeg forstår det på en måte da fordi de ikke har språket. Men samtidig så, hvis den ungen har for eksempel lese- og skrivevansker da, så er det jo nesten litt meningsløst det vi driver med.

Hun sier videre at hun har valgt ikke å bruke så mye energi på dette. Hun tilpasser undervisningen så godt hun kan opp i mot hvert enkelt barn, og håper at det er godt nok det hun gjør. Hun sier at i dag har hun et barn som hun lurte på om hun skulle få henvist til PPT. Hun har uttrykt bekymring for dette barnet til omsorgssenteret, men med bakgrunn i at barnet virker traumatisert, ville ikke omsorgssenteret henvise barnet til PPT enda. Hun sier på generelt grunnlag at hjelpevergene etterspør ikke i saker som dette, så da er det ingen som presser saken fram. Etter å ha vært lærer for rundt 50 barn fra omsorgssenteret, så er det

kanskje to til tre stykker hun har vært bekymret for, men hun har ikke klart å få til noe samarbeid med PPT om dette.

5.2 Internt samarbeid

5.2.1 Grunnleggende premisser for et godt samarbeid

Informantene mine har ulike fokusområder for å peke på hva et godt samarbeid er.

Pedagogisk rådgiver sier følgende om hva hun tenker premisser for et godt samarbeid er:

Ja, fra min side synes jeg at et godt samarbeid skal være at du skal tør å si: Det her er jeg ikke enig i. Og at du vet at den som tar i mot det er villig til å lytte til hvorfor, uten å komme i en angrepsposisjon.

Pedagogisk rådgiver sier at et godt samarbeid er at deltakerne i samarbeidet tør å si det en mener, og at den som tar i mot budskapet er villig til å lytte, uten å angripe den eller det som ble sagt. I stedet for å angripe, mener hun videre at partene i samarbeidet skal diskutere hva de er uenige i, uten at partene tar uenigheten personlig. Hun mener at det er en fordel for et godt samarbeid at partene i samarbeidet kjenner hverandre utover samarbeidet.

Man trenger ikke nødvendigvis være bestevenninner eller venner i det daglige, men at man er litt mer enn bare samarbeidspartnere, kanskje gode kollegaer da.

Denne informanten kommer i løpet av intervjuet med to historier der hun forteller at hun setter stor pris på at hun møter dem hun samarbeider med i jobbsituasjon på fritida. Den ene historien handlet om at hun ble invitert hjem til læreren på ungdomsskolen, både for å snakke litt jobb, men også spise mat sammen. Den andre historien handlet om da hun løp et langt løp, og så stod samarbeidspartneren i barneskolen og heiet på henne. Hun forteller dette med et smil om munnen:

Jeg løp Birken, og samarbeidspartneren min stod på Lillehammer og heia på meg, så det er litt sånn...Jeg tror ikke at en trenger å være bestevenninner, men det å være en god kollega, og kjenne hverandre veldig godt, jeg tror det er et utgangspunkt for å få til et godt samarbeid.

Hun sier videre at dersom den ene parten er kravstor, hvis for eksempel omsorgssenteret krever morsmåslærere, morsmålsassistenter, tospråklig fagopplæring og tilpasset opplæring, uten å ta hensyn til de andre barna i klassen, som også har behov, skaper ikke dette et godt samarbeid. Det er viktig i et samarbeid å ha innsyn og forståelse for den andres situasjon, om

hvorfor noe blir prioritert framfor noe annet. Særlig forståelse i forhold til morsmåslærer situasjonen og tospråklig fagopplærer situasjonen er viktig i et samarbeid mellom skole og omsorgssenter.

Rektor på barneskolen følger opp tanken til pedagogisk rådgiver om at i et samarbeid kan ikke bare den ene parten stille krav. Hun sier:

Jeg tenker at samarbeid må være toveis. Samarbeid må være noe som skjer mellom noen, og da kan det ikke være sånn at den ene parten bare stiller krav. Det må være god dialog, åpenhet, i forhold til det som skal samarbeides om.

Hun legger til at et samarbeid må være gjensidig og åpent i forhold til det som skal samarbeides om. Hun sier videre at åpenhet for henne er at partene i samarbeidet kan ta opp både de positive sakene, men også de vanskelige sakene. Informanten sier at partene ikke nødvendigvis trenger være enige om alt, men det må være takhøyde i forhold til å tørre å ta opp alle saker, til beste for hvert enkelt barn.

Lærer på barneskolen sier at det er viktig i et samarbeid at alle partene i samarbeidet har definerte oppgaver. Hun sier at når et samarbeid går dårlig, så er det fordi partene har ulike forventninger. Denne informanten mener det er en fordel at det er nedskrevet hva man skal samarbeide om og på hvilken måte det skal gjøres. En samarbeidsavtale som partene har gått sammen og blitt enige om kan være bra for samarbeidet. Denne informanten sier også at i et samarbeid er det viktig med en åpen dialog. Hun eksemplifiserer dette med at skolen og omsorgssenteret kan ringe til hverandre dersom det skjer noe med barna. Hun sier også at jevnlig møter er viktig for at samarbeidet skal fungere. I et godt samarbeid så møtes partene uten at det nødvendigvis er et problem eller en vanskelig sak som skal diskuteres. Hun sier at å treffes i fredstid, se hverandre og prate med hverandre er viktig for at et samarbeid skal kunne fungere.

Rektor på ungdomsskolen sier at for at samarbeidet skal være godt, må alle aktørene i samarbeidet være enige om at hva som er målet og veien aktørene skal gå for å nå målet. Hun presiserer at for å nå målet, er det en fordel at aktørene i samarbeidet kjenner hverandre og hverandres situasjon. Hun sier videre:

For å komme til målet..... Det er ofte veldig situasjonsavhengig og personavhengig. Hvis en tenker i forhold til omsorgssentrene så er det utfordrende at det ikke er de samme personene som er der

hele tida. Så, for å få til et godt samarbeid der, så er pedagogisk rådgiver nøkkelpersonen vil jeg si. For ellers så ville det ikke gå.

Denne informanten sier, for at et samarbeid skal fungere, er det viktig at det ikke er så mange personer involvert. Her sier hun at den rollen pedagogisk rådgiver har på omsorgssenteret er viktig for at samarbeidet skal fungere. Dette støtter også rektor på barneskolen:

Jeg tror at måten det er organisert på, det med at det er en kontaktperson opp mot skole, sånn som den jobben pedagogisk rådgiver har, det er vesentlig. Jeg tror også det er vesentlig at den personen er en pedagog, at den kjenner til systemet i skole.

Her sier informanten også at i samarbeidet opp i mot omsorgssenteret er det viktig at den personen som er kontaktperson, er en pedagog. Hun fortsetter med å si at andre egenskaper hun ser på som viktig for denne kontaktpersonen, er at det er en fleksibel person, som kan samarbeide også utenom de fastlagte tidene.

Lærer på ungdomsskolen sier at et godt samarbeid for henne er at aktørene i samarbeidet har tillit til hverandre. Tilliten går på at partene tør å ta kontakt med hverandre når som helst, uten at dette skal oppleves ubehagelig. Hun sier at dersom dette skal være mulig, må det være åpent mellom partene, enten ved at en tør å ta en telefon til hverandre eller at en tør å møtes ansikt til ansikt.

5.2.2 Samarbeid i FAU og foreldremøter

Pedagogisk rådgiver på omsorgssenteret forteller at hun sitter i foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU).

I Fau sitter jeg som representant på begge skolene, og møter på alle møtene som er. Og tilbakemelding fra FAU møtene sendes på mail til avdelingslederne, som avdelingslederne tar opp på noe vi kaller avdelingsmøter.

Hun sier videre at informasjon som er viktig går fra henne og spres videre på omsorgssenteret, slik at denne informasjonene er noe alle skal eie. Rektor på ungdomsskolen forteller også at pedagogisk rådgiver sitter som styremedlem i FAU for omsorgssenteret:

Ja, hun var vara før, men nå er hun inne som styremedlem ser jeg. Det tror jeg er fint fordi at da..jeg tror det er lurt for å ha den oversikten over hva foreldrerådet driver med. At det er et naturlig bindeledd der.

Denne informanten legger vekt på at pedagogisk rådgiver på omsorgssenteret er et bindeledd mellom skole og omsorgssenter, og derfor sitter i FAU. Hun forteller videre at før pedagogisk rådgiver ble spurt om å sitte i FAU, hadde saken om at omsorgssenteret burde vært representert i FAU vært oppe ved flere anledninger. Denne informanten sier at siden miljøpersonalet jobber, og kanskje ikke er på jobb når det er FAU møter, så er det bra at det er pedagogisk rådgiver som har denne jobben.

Da er det nok lettest å få til henne, og de andre er ut og inn i større grad. Du vet jo aldri om de er på jobb når det er møter. Og selvfølgelig har de ikke anledning heller å dra unna på kveldstid for de er på jobb. Så jeg tror det er lurt at det er en med en sånn jobb som pedagogisk rådgiver har, som er med å representere senteret på skolen, for hun er der hele tida.

Rektor på barneskolen forteller også at pedagogisk rådgiver sitter i FAU, men hun stiller seg selv noen spørsmål rundt dette. Siden barna fra omsorgssenteret i barneskolen har en klassetilhørighet, og miljøpersonalet går på foreldremøtene slik alle andre foreldre gjør, så er det kanskje litt unaturlig at omsorgssenterbarna har en direkte representant i FAU.

Lærer på barneskolen bekrefter at det er miljøpersonalet som går på foreldremøtene. Hun sier at det er miljøpersonalet på jobb den dagen eller hovedkontakten til barnet som deltar. Hjelpevergene kan også være med. Pedagogisk rådgiver på omsorgssenteret sier at hun ikke deltar på foreldremøtene, men at det blir avtalt på forhånd hvem som drar:

Foreldremøtene er jeg ikke på. På foreldremøtet på barne- og ungdomsskolen, møter en fra miljøet, om det er hovedkontakt eller ikke hovedkontakt, men en som er på vakt den kvelden der møter. Hvis vi har fire barn i 5. klasse, og de bor på avdeling en, to, tre, fire, så får dem ikke fire representanter. Vi prøver å sende to miljøpersonale.

5.2.3 Samarbeid i konferansetimen

Konferansetimene på ungdomsskolen for barna i innføringsklassen, blir organisert på en litt annen måte enn den tradisjonelle. Lærer på ungdomsskolen forteller at for de barna som går i innføringsklassen, er den tradisjonelle konferansetimen byttet ut med at lærer, pedagogisk rådgiver, barnet og tolk skriver en rapport sammen. Dersom hjelpevergen har mulighet, kan også den være med. For de barna som ikke lenger går i innføringsklasse, men har egen klassetilhørighet, foregår konferansetimene på kveldstid. Da er også hjelpevergen med. Pedagogisk rådgiver forteller at bakgrunnen for at konferansetimene ble organisert på denne måten var at det viste seg at for barna på omsorgssenteret ble det utfordrende å skulle gå tilbake til skolen på ettermiddagstid, etter at skolen egentlig var ferdig. Flere av barna hadde

ikke forståelse for hvorfor dette var viktig, derfor møtte de ikke opp på konferansetimen. Resultatet ble at pedagogisk rådgiver og hjelpeverge satt på møtet og mottok informasjon fra læreren. Denne informantene sier videre:

Og den informasjonen kunne vi like gjerne fått på et papir. Så det de gjør på ungdomsskolen nå, de skriver en opplæringsplan, den kan være på, den er sikkert noen ganger på 50 sider, og der står det alt eleven har vært igjennom, og hvilke punkter han har svart på ut i fra

Hun sier at denne planen fungerer som en rapport. Det blir dokumentert alt eleven har vært gjennom. Det er en kartlegging av oppnådde resultater samt en plan for videre utvikling for barnet. Den er også et grunnlag for samtale om videre faglig utvikling. Pedagogisk rådgiver forteller at etter denne planen er ferdig skrevet, går hun gjennom den i samtale med barna på omsorgssenteret. I samtalen forteller hun at hun gjør slik mor og far gjør i et vanlig skole-hjem samarbeid. Hun snakker med barnet om skolen og realitetsorienterer barnet om hva som skal til for at barnet kan komme seg videre. Hun sier at i samtalen kommer det tydelig frem hvor forskjellig faglig ståsted barna har. Noen barn har mye skolegang fra hjemlandet, andre har ingen skolegang. Noen barn lærer raskt, mens andre bruker lang tid.

Pedagogisk rådgiver er imponert over dette dokumentet, og hvor mye tid hun ser lærere bruker på det.

Så det er en arbeidskrevende form, og jeg er imponert over at lærerne i det hele tatt holder fast på den, andre året på rad. Men den blir gitt to ganger i året. Den blir sendt hjem til vergene, så får jeg den, også får ungene den.

Når det gjelder konferansetimen på barneskolen, så har de her den tradisjonelle formen på samtalen. Det vil si at hjelpeverge, pedagogisk rådgiver og barnet blir innkalt. Hvis ett miljøpersonale kan, er dette også med. I tillegg deltar også lærer og lærer med spesialpedagogikk. Det vil si at det kan til tider være fem voksne og ett barn på en konferansetime. Lærer på barneskolen bekrefter det pedagogisk rådgiver sier, men utdyper det noe. Hun sier at barna nesten alltid er med på konferansetimen, men dersom de er veldig små, så deltar de ikke.

Barnet er nesten alltid med, så sant de ikke er veldig små. For eksempel vi har en 2. klassing, da er ikke han med. Vi synes det blir så voldsomt med så mange voksne og det stakkars barnet. Det er tøft nok for de store barna her..... Og vi har vel valgt at når de er så små som 1. og 2. klasse...3. trinn da vurderer vi litt i forhold til hvordan ungen er.

Denne informanten sier videre at hun ikke har hørt at barna har uttalt at det er for mange voksne til stede, men hun mener at hun ser det på dem. Hun mener å se at de av og til blir nervøse og redde. Pedagogisk rådgiver bekrefter at de har hatt en diskusjon som går på om barnet synes konferansetimer med mange voksne er skummelt eller ikke. Hun sier at hennes inntrykk er at barnet synes det er bra med konferansetime. Hun forteller at fokus på møter som dette er barnets faglige utvikling og det er ikke skummelt for barnet. Lærer på barneskolen sier det samme, men legger til at av og til må samtalen også dreie i retning av hvilke utfordringer barna har i skolen. Dette mener hun kan være vanskelig for de minste barna å høre.

Pedagogisk rådgiver trekker også fram en samtale på skolen hun kaller elevsamtale. Når jeg spør henne om det er hun eller skolen som tar initiativ til disse samtalene, svarer hun:

Ja det er litt begge deler. Det kan være kontaktlæreren, det kan være norsklæreren som har eleven 8 timer i uka alene, det kan være spes ped læreren som har hatt en test, og ut i fra den testen så har samtalen bare sklidd helt ut og kommet fram til at "å ja, det er derfor du er så mye der eller det er derfor du har vært så mye sånn og sånn" også har hun tatt en telefon til meg: "I går sa den jenta det og det, dette må vi snakke nærmere om. Har du mulighet til å komme i dag klokka ett?" Da prøver jeg å få til det.

Her forteller pedagogisk rådgiver litt om formen på samtalen. Samtalen kan ha et faglig utgangspunkt, men samtalen kan utvikle seg til å handle om elevens sosiale fungering på skolen. Hun forteller at etter en elevsamtale kan det være nødvendig med en oppfølgende elevsamtale. Da kan hun og læreren som har hatt samtalen blitt enige over telefon om et nytt møte. Hun forteller at på ungdomsskolen blir slike elevsamtaler brukt regelmessig.

5.2.4 Det direkte samarbeidet

Gjennom intervjuene jeg har hatt med skole og omsorgssenter blir telefon ofte brukt i samarbeidet. Pedagogisk rådgiver på omsorgssenteret sier ved flere anledninger gjennom intervjuet:

Ja, det starta på en måte med en telefon, også ..

Rektor på barneskolen har også fått en forståelse av at telefonen er mye brukt ved samarbeid. Hun relaterer dette til at de enslig mindreårige barna er en gruppe, der de til tider har behov for fri fra skolen for å delta på andre aktiviteter som lege, tannlege, asylintervju, politi etc.

Jeg skjønner det er mange telefoner om frammøte, ikke frammøte og sånne ting. De skal hentes og til tannlege, til lege og til asylintervju.

E-post er også mye brukt for å kommunisere i samarbeidet. Pedagogisk rådgiver nevner e-post og telefon som et slags tillegg til faste møter. Hun sier at når faste møter ikke alltid er mulig, så blir telefon og e-post brukt i samarbeidet.

Men utover det er det ufattelig med telefoner, ufattelig med mailer, og det er ikke alltid like lett å møtes mellom åtte og fire.

Rektor på barneskolen sier at ukeplaner og annen type post som blir lagt i sekken til barna, er en viktig måte å samarbeide på. Hun sier at den posten som blir lagt i postmappa, har noe for seg. De opplysningene og beskjedene som kommer med barnet hjem på et ark fra skolen, er det viktig at miljøpersonalet tar på alvor og leser for barnet. Dette kan være beskjeder som handler om hva som skal skje på skolen dagen etter, utstyr som skal tas med eller lekser som må bli gjort. Dette for at barna skal få mest mulig ut av skolehverdagen.

Lærer på barneskolen sier at de beskjedene som følger skolesekken, enten fra skolen til miljøpersonalet, eller fra miljøpersonalet til skolen, er samme type samarbeid som hun har med andre foreldre.

Når det gjelder skole-hjem samarbeid, så sender miljøterapeutene meldinger hvis noen er syke, eller skal til tannlegen. Da skriver de når de skal bli henta. Det er det samme som foreldre må skrive i meldingsboka. Og så må vi følge opp hvis elevene ikke klarer å pakke sekken sin selv, eller klarer å få de rette tinga med seg på skolen.

Her sier hun også at skolen og omsorgssenteret må samarbeide uformelt dersom barna ikke klarer å få med seg de rette tingene på skolen. Denne informanten sier at mellom skole og omsorgssenter har det vært en utfordring over tid at barna ikke har hatt med seg utstyr og lekse. Hun sier at en av årsakene til dette kan være at ukeplanene fra skolen ikke er tydelige nok. Dersom det er noe miljøpersonalet lurer på i forbindelse med ukeplanen, kan de ta en telefon, ringe og oppklare dersom noe var utydelig på ukeplanen.

5.2.5 Samarbeid om arrangementer

Pedagogisk rådgiver på omsorgssenteret sier at arrangementer som skjer i skolen eller bygdas regi prøver de så godt de kan å delta på. Hun sier at dette samarbeidet er viktig for dem. Det kan være 17. mai arrangement, sykkeldag, skidag eller skogdag. Disse arrangementene får omsorgssenteret alltid invitasjon til å bidra på. Det kan være å bidra med en voksen, slik andre

foreldre bidrar ved slike arrangementer. Denne informanten sier at det er hyggelig å få invitasjon til å bidra, men hun har sagt til skolen at de kan ikke forvente at omsorgssenteret setter inn ekstra ressurser på omsorgssenteret for å få hjulene til å gå rundt på en slik dag. Dette fordi da går det utover de barna som er igjen på omsorgssenteret. Hun sier at dette har skolen full forståelse for, men de sender alltid ut forespørsel om omsorgssenteret har mulighet til å bidra.

Lærer på barneskolen følger opp dette med å si at det omsorgssenteret bruker å delta på er kulturkvelder, 17. mai, juletefester og slike aktiviteter. Hun presiserer at miljøpersonalet på omsorgssenteret organiserer seg slik at det ikke kommer en voksen på hvert barn.

De kommer ikke en på hver unge, men de kommer fra avdelingen, så hvis det er 3 unger på avdelingen, så kommer det en voksen med. Så det har vært hyggelig det, og det syns også de som jobber i miljøet, de syns det er hyggelig å se dem sammen med.... Vi hadde seinest i går kveld på 7. trinn, da hadde vi..

Denne informanten fortsetter med at hun setter pris på å se miljøpersonalet sammen med barna på kulturelle arrangementer, på lik linje med andre foreldrene. Hun sier også at miljøpersonalet syns det er hyggelig å delta på slike typer arrangementer sammen med barna.

Jeg opplever på aktiviteter som er ut mot elevene så stiller dem opp så langt dem kan. Er som andre foreldre. Altså juletefester og foreldremøter og kakebaking er jo en del av.. og da stiller dem opp på lik linje.

Sitatet over kommer fra rektor på barneskolen. Hun mener også at delaktigheten miljøpersonalet viser i forbindelse med aktiviteter i skolens regi, er positivt. Hun sier at på kulturelle aktiviteter er de delaktige slik som andre foreldre.

5.2.6 Samarbeid om tilpasset opplæring

Pedagogisk rådgiver på omsorgssenteret forteller at samarbeid om tilpasset opplæring starter allerede samme uka som barnet kommer til omsorgssenteret. Da kartlegger hun barnet i de fire regneartene, tidsbegreper og litt engelsk. Resultatene fra denne enkle kartleggingen tar hun med seg i første møte med skolen omkring dette barnet.

Lærer på barneskolen fortsetter der pedagogisk rådgiver slapp. Hun sier at når barnet kommer første gang til skolen, så har hun et møte med barnet der hun spør ham om han har gått på skole før og hvilke fag han har hatt. Etter å ha blitt bedre kjent med barnet starter skolen med mer formell kartlegging ved bruk av forskjellige kartleggingsverktøy. Hun sier at denne type

kartlegging er det skolen som styrer. Lærer på ungdomsskolen sier at hun har alltid et informasjonsmøte med den nye eleven og pedagogisk rådgiver før barnet begynner på skolen. På dette møtet er tema tidligere skolebakgrunn og hvordan den norske skolehverdagen er. Dette møte foregår som en dialog mellom partene.

Pedagogisk rådgiver forteller at det er to paragrafer i opplæringsloven som blir mye brukt i forhold til barna på omsorgssenteret. Det er §1.3, som omhandler tilpasset opplæring og §2.8, som omhandler grunnleggende norskopplæring og tospråklig fagopplæring. Hun sier at ut i fra §2.8 blir det fattet et enkeltvedtak på hvert enkelt barn. Det er rektor på skolene som fatter enkeltvedtaket. Hun sier at enkeltvedtaket ut i fra § 2. 8 blir fattet innen en måned etter at barnet startet skolen. Det fattes på bakgrunn av den kartleggingen som er gjort i samarbeid mellom omsorgssenter og skole på forhånd. Dette gjelder begge skolene.

Lærer på barneskolen forteller at barna fra omsorgssenteret får opplæring på det trinnet de tilhører. Dette betyr at de får tilpasset undervisningen i klassen, med støtte fra en assistent. I tillegg til dette får de også opplæring i små grupper bestående av to eller tre barn.

Pedagogisk rådgiver forteller at ut fra kartleggingen og samtaler mellom lærer på barneskolen og pedagogisk rådgiver, lager de sammen en tilpasset plan. Lærer på barneskolen forteller at den tilpassede planen tar utgangspunkt i det eleven kan og følger elevens tempo i de teoretiske fagene. Denne informanten sier følgende:

Hvis de har hatt veldig lite skolegang så er det helt sikkert at det bare er å begynne på bokstavprogram. Hvis de kan engelsk, tar vi også bokstavprogrammet, men vi kjører det som norske lyder, og går mye fortere fram. Så begynner vi også med matte, begynner med de fire regneartene. Begynner med pluss og minus og sånn og ser om hva de får til, og så tilrettelegger vi ut i fra det, og skrur fort opp hvis vi ser at dette var for lett, og ned.

Lærer på barneskolen sier videre at for at den tilpassede planen skal fungere, er skolen og omsorgssenteret avhengig av å samarbeide. Derfor har skolen og omsorgssenteret ukentlige møter. I disse møtene blir de faglige og sosiale ferdighetene til barnet diskutert. Dersom pedagogisk rådgiver på omsorgssenteret ser at barnet har store problemer med de leksene barnet får, så blir planen justert. Dette slik at utfordringene ikke blir for store for barnet.

Rektor på barneskolen sier at når det gjelder utarbeidelsen av de tilpassede planene, er det skolen som lager planene. Skolen kommer med forslag på hvordan opplæringen rettet mot et

barn kan foregå. Dette forslaget blir diskutert i møte mellom lærer og pedagogisk rådgiver.

Hun sier følgende:

..... og det er derfor jeg mener det er ganske vesentlig at den kontaktpersonen er en pedagog da, som kan skole og kan se linjene i det. For det blir jo forholdsvis likt med alle andre enkeltvedtak vi gjør hvor vedtaket sier noe om retningen for den individuelle planen. Så der er det skolen som lager og foreslår.

Denne informanten sier videre at siden dialogen mellom pedagogisk rådgiver og lærer på barneskolen er såpass tett underveis i utarbeidelsen av en tilpasset plan, så er hjelpevergen og omsorgssenteret stort sett fornøyd med de tilpassede planene som lages for hvert enkelt barn.

Rektor på ungdomsskolen sier at det fattes enkeltvedtak på språkbakgrunn etter §2.8 på hvert enkelt barn, og opplæringen blir tilpasset. Hun sier at lærer på ungdomsskolen og pedagogisk rådgiver samarbeider om forslag til antall timer hvert enkelt barn skal ha i enkeltvedtaket, og til slutt er det rektor som fatter vedtak. Dette bekrefter lærer på ungdomsskolen. Hun sier at barna ikke får tilbud om morsmålsopplæring, men de kan ha mulighet for tospråklig fagopplæring. Da skriver lærer på ungdomsskolen søknaden om antall timer til grunnleggende norskopplæring og antall timer til tospråklig fagopplæring. Denne gjennomgås med pedagogisk rådgiver, før hun sender den videre til hjelpevergen for gjennomlesning. Hjelpevergen sender den underskrevet tilbake til skolen og skolen sørger for at kopi blir sendt omsorgssenteret og hjelpevergen. Denne informanten sier at dette enkeltvedtaket gjelder bare etter §2.8, grunnleggende norsk og tospråklig fagopplæring. Ellers får barna tilpasset undervisning, slik alle barn har rett på.

Rektor på ungdomsskolen sier at de har valgt å tilpasse undervisningen i egen mottaksklasse med bare minoritetsspråklige barn, men også her er undervisningen nivådelte, slik at den skal være tilpasset enkeltindividet. Etter en tid, når barnet har nådd et visst nivå, vil barnet, etter kartlegging, bli flyttet over og følge de norske barnas undervisning i enkelte fag. I mottaksklassen er det tilsatt en morsmålslærer, som er til god hjelp for barna med tospråklig fagopplæring. Med hans hjelp er det også lettere å tilpasse undervisningen for hvert enkelt barn. Rektor sier i neste sitat at å organisere den tilpassede undervisningen på en best mulig måte for de enslige mindreårige asylsøkerbarna har vært en stor utfordring.

Det har vært en ganske ny opplevelse det for mange lærere å ta i mot ungdomsskoleelever som helt tydelig ikke har holdt i en blyant før og som ikke har noe erfaring fra skole. I følge norsk lov så skal de ha undervisning i alle fag. Det er en voldsom utfordring at de skal ha hele fagspekteret. Og i

den grad vi klarer å skaffe morsmåslærer, så er det noen som har det. Men de har ikke morsmålet, de har tospråklig fagopplæring, sånn at den kan få tilpassa fagstoffet.

Lærer på ungdomsskolen sier at skolen tilpasser undervisningen for hvert enkelt barn. I tillegg har hun møter med pedagogisk rådgiver på omsorgssenteret. Dersom pedagogisk rådgiver ser at et barn kanskje burde hatt mindre lekser, så tar hun dette opp med læreren og de tilpasser leksene bedre. Læreren på ungdomsskolen sier at skolen har sin organisering av undervisningen. Dette blir omsorgssenteret og hjelpevergene orientert om. Hun sier også at dersom det er noe de ønsker å ta opp i forhold til denne organiseringen, så er hun åpen for å diskutere det.

Rektor på barneskolen sier at det er viktig for barna på omsorgssenteret at den tilpassede opplæringen barnet får blir dokumentert. Dette fordi barnet er i gjennomsnitt på omsorgssenteret i underkant av ett år, før det blir bosatt i ny kommune. Dersom den nye kommunen skal se hva barnet har fått av tilpasset opplæring, har denne barneskolen laget en avslutningsmappe som barnet får med seg. I denne mappen ligger kartlegginger, hva de har vært igjennom av undervisning og hvilket materiell som er brukt. Dette blir gjennomgått i et møte sammen med hjelpevergen og sendt til ny skole. Rektor på ungdomsskolen sier noe av det samme. Når en elev flytter, har barnet med seg til ny skole en detaljert rapport om hva eleven har fått av tilpasset opplæring, slik at ny skole kan fortsette arbeidet der ungdomsskolen slapp. Pedagogisk rådgiver forteller også om denne rapporten fra ungdomsskolen. Hun sier at den er på rundt 50 sider, en detaljert rapport om hva barnet har vært igjennom av undervisning og hvilke resultater barnet har oppnådd på kartleggingen. Den blir sendt omsorgssenteret og hjelpevergen to ganger i året. Hjelpevergen skriver under på at han har sett den, mens pedagogisk rådgiver tar den opp i samtale med barnet på omsorgssenteret.

Pedagogisk rådgiver forteller at når barnet skal flytte til ny skole, enten fra barneskolen eller ungdomsskolen, tar pedagogisk rådgiver med seg all dokumentasjon fra den gamle skolen over til den nye skolen.

5.2.7 Taushetsplikten i samarbeidet

Rektor på ungdomsskolen sier at hun ikke opplever taushetsplikten som noe problem i samarbeidet med omsorgssenteret. Hun eksemplifiserer med at i andre sammenhenger har hun følt taushetsplikten som hinder for samarbeid, men ikke i forhold omsorgssenteret. Denne informanten tror hun får de opplysningene skolen trenger om hvert enkelt barn.

Jeg tror vi får de opplysningene vi trenger. Men det er klart det er noen opplysninger som ikke hele kollegiet behøver å ha. Og det får dem ikke da. For rundt enkeltelever så er det noe spesielt sånn...

Pedagogisk rådgiver forteller at av og til kan et barn sovne veldig seint. Hun eksemplifiserer med at bakgrunnen for dette kan være at barnet har kommet i kontakt med sin bror og fått vite at onkelen er død. Hun fortalte følgende eksempel om taushetsplikten i samarbeidet:

Vi er opptatt av taushetsplikten og glemmer litt at vi har en opplysningsplikt. Det var da rektor på barneskolen sa: Hvis dere hele tida tenker hva er til barnets beste... Er det til barnets beste å si i fra at nå har han fått en trist beskjed, nå har han fått vite at onkel er død, han har hatt en tøff natt? Så kan vi når han kommer på skolen gi han en helt annen undervisning en helt annen behandling når vi vet noe.

Her peker pedagogisk rådgiver på hva rektor i barneskolen har sagt, nemlig at dersom de skal klare å gi barna fra omsorgssenteret en god skolehverdag, er de avhengig av å vite noe om livet til barnet. Derfor, sier rektor på barneskolen, bør omsorgssenteret også være fokusert på opplysningsplikten. Dette for at viktige opplysninger om barnets situasjon kommer fram til dem som trenger det på skolen.

5.3 Det nære samarbeidet

5.3.1 Omsorgssentermiljøet

Pedagogisk rådgiver forteller at hun og miljøpersonalet har møtt lærerne på skolen. Der har lærerne fortalt dem hvilke forventninger de har til miljøpersonalet som tilstedeværende foreldre til barna på omsorgssenteret. Skolen forventet at hjemmet skal gjøre klar gymtøy, de skal ha spist mat og de skal ha med matpakke på skolen, leksene skal ha blitt gjort og de skal møte tidsnok. Dersom det er behov for fri fra skolen grunnet asylintervju, lege eller tannlege, så skal de være skrevet melding fra miljøpersonalet til skolen. Pedagogisk rådgiver sier at selv om barna kommer til Norge uten foreldre, så skal det ikke stå som en merkelapp på dem at de skal være annerledes enn alle andre barn.

Lærer på barneskolen forteller at hun opplever at det er mange som jobber som miljøarbeidere på omsorgssenteret. Dette gjør det vanskelig for henne å vite hvem som har rollen som barnets nærmeste. Hun forteller at hun også har lurt på hvilken rolle miljøpersonalet har ovenfor barna. Dette temaet har hun tatt opp med miljøpersonalet. Hun har sagt til dem at slik hun ser det er miljøpersonalet der i foreldrenes sted. Derfor forventer hun at miljøpersonalet gjør det samme mot de enslige mindreårige som andre foreldre gjør

mot sine barn. Hun ønsker at disse barna skal være så lik de andre barna på skolen som mulig. Derfor vil hun at miljøpersonalet også skal være der som foreldre. Forventningene hun har til miljøpersonalet, er at de følger opp barna med lekser og fritidsaktiviteter og at barna har mat og klær. Denne læreren sier at hun aldri kommer til å legge fra seg tanken om at miljøpersonalet er som foreldrene til disse barna, fordi barna har ingen andre i den rollen.

Lærer på barneskolen forteller at hun tror at grunnen til at barna enkelte dager ikke har med seg mat, klær eller ikke har gjort lekser, er at det er for mange omsorgspersoner på avdelingen barnet bor. Hun sier at når det er mange i samme rolle, er det fort gjort at en tror at en annen har gjort lekser med barnet. Det ender med at barnet ikke har gjort lekser sammen med noen voksne, og så blir ikke leksene gjort. Hun sier at hun tror det samme skjer når det gjelder å ha klær og utstyr i orden til skolen. Flere av barna har sagt til henne at de har blitt lovet utstyr av miljøpersonalet på omsorgssenteret, men så tar det flere uker før barna får det de trenger. Læreren tror at bakgrunnen for dette er et organisatorisk problem, ikke vrang vilje fra miljøpersonalet. Hun tror at det er fordi miljøpersonale som går i turnus, kan være borte fra barnet i flere dager før det er tilbake igjen. Dette miljøpersonalet kan tro at andre i mellomtiden har ordnet utstyr til barnet, men så er det ikke det. Derfor kan det ta så lang tid før barna får det de trenger.

Rektor på ungdomsskolen sier at omsorgssenteret har egne tider det blir gjort lekser på. Likevel, ser hun at det å få til en god leksesituasjon for barna ikke alltid er så lett for miljøpersonalet.

Lærer på ungdomsskolen sier at miljøpersonalet ikke akkurat er som vanlige foreldre, men i deres sted. Hun sier at hun forventer at miljøpersonalet sender melding hvis et barn er sykt, skal til tannlegen eller legen. Hun sier også at dersom et barn ikke klarer å pakke sekken sin selv, må barnet få hjelp av miljøpersonalet. Hun begrunner dette med at det er slik foreldrene til andre barn også må gjøre.

Rektor på ungdomsskolen forteller hvor viktig hun tenker jobben til miljøpersonalet på omsorgssenteret er:

Du (miljøpersonalet) er faktisk i mors eller fars sted. Det er ikke bare en jobb. Jeg tenker ikke sånn. Jeg vet at det er ikke gjennomførbart, sånn som SOS barnelandsbyer, hvor du har mor, og er mor hele tida. Vi har ikke sånne folk i Norge. Vi har ikke noen nonner eller som kan ta den jobben, men det å være klar over faktisk hvor viktig du er...

Rektor på ungdomsskolen sier noe av det samme. Hun sier at det er en utfordring og til ettertanke at elevene kjenner læreren, men når de snakker om dem som de lever sammen med på omsorgssenteret så sier de "voksen". Hun begrunner dette med at relasjon til miljøpersonalet kanskje ikke er så nær som den relasjonen barna får til lærerne. Hun sier også at enkelte av miljøpersonalet er ganske unge, og det er ikke sikkert at disse har tenkt så grundig igjennom at de er i foreldrenes sted. Rektor mener det er viktig at miljøpersonalet er bevisst denne rollen, ikke bare at de er en voksen eller en ansatt. Rektor sier at hun tenker at utfordringen til miljøpersonalet må være at de ikke får fulgt hele barnets utvikling når de jobber turnus. Hun sier at når miljøpersonalet er borte fra jobb, kanskje i fem dager, så er det mye som har skjedd i barnets utvikling i løpet av den tida.

Lærer på ungdomsskolen forteller at pedagogisk rådgiver på omsorgssenteret har sommerferieskole. Hun forteller at dersom et barn kommer ny til Norge i løpet av sommerferien, vil pedagogisk rådgiver bli godt kjent med barnet, både faglig og sosialt før det begynner på skolen til høsten. Hun sier også at dersom barnet kommer på vinteren, midt i skoleåret, så er det ikke alltid pedagogisk rådgiver kjenner barnet så godt, og da kan første møte mellom pedagogisk rådgiver og barnet bli på skolen.

Pedagogisk rådgiver forteller at hun har samtaler på omsorgssenteret med barna som går på barnas faglige utvikling på skolen. For enkelte av disse barna kan en slik samtale ta to timer, for andre kan det ta 20 minutter. Det kommer an på hvor mye skole barnet har med seg fra hjemlandet sitt, hvor lenge de har vært i Norge og hvor mye barnet har tatt til seg av ny kunnskap mens det har vært her.

Pedagogisk rådgiver på omsorgssenter sier at en hjelpeverge er en person som har et ekstra engasjement for barnet i en vanskelig situasjon. Noen av barna får en veldig nær og god relasjon til sin hjelpeverge. Hun forteller at for noen av barna er hjelpevergen en ressurs. Omsorgssenteret har 40 gode hjelpeverger som hver har en eller to barn.

5.3.2 Skolemiljøet

Læreren på barneskolen sier at hun tror at rollen miljøpersonalet har opp i mot barnet, kan være like viktig som rollen læreren har til barnet. Hun opplever at hun i rollen som lærer får en nær relasjon til barna.

.....Og jeg tror det (miljøpersonalet og læreren) er to like viktige roller for disse ungene. Nå tror jeg det av og til nesten er sånn at vi som skole og lærere blir nesten nærmere ungene enn de som jobber

på senteret blir. Det går nok litt på måten vi har valgt å jobbe på. Vi har valgt å jobbe at de er integrert i klasser, men at vi tar de ut i rom aleine eller to eller tre eller i små grupper, alt etter som.

Hun tror at bakgrunnen for at hun får en såpass god relasjon til barna, er måten undervisningen er lagt opp på. På skolen har de valgt å integrere barna i klassen de tilhører. I enkelte timer blir de tatt ut av klassen, i grupper på to eller tre, for å få et tilpasset undervisningstilbud. Rektor på barneskolen bekrefter det lærer på barneskolen forteller. Barna fra omsorgssenteret får opplæring i den klassen de tilhører. Det betyr at kontaktlæreren har hovedansvar for barnet. I klassen får barna opplæring tilpasset sitt nivå. Rektor forteller også at to andre lærere tar barna ut av klassen for å gi dem opplæring i grunnleggende norsk. Hun har stor tro på den sosiale integreringen som skjer i klassen. Hun har snakket med noen barn fra omsorgssenteret som har sagt at de lærer like mye av de andre elevene i klassen som de lærer av læreren.

Lærer på barneskolen forteller at relasjonen lærerne har til barna er god:

...Og vi har valgt å møte disse ungene med åpen favn. Og vi hører aldri her at noen synes det er et stress å ha de ungene. Folk er bare glad i disse ungene og synes det er en berikelse for skolen. Og det tror jeg at de ungene merker, at vi bryr oss om dem. For skal de få lært noe, så må de forstå at de er viktige for oss også. De ser oss hver dag, fem dager i uka, men de som jobber i miljøet ser de ikke riktig så ofte. Så sånn sett så føler jeg at vi blir litt nærme. De kaller oss for mormor og forskjellig sånt. Vi har vel vært alt fra tante og mormor og mamma og i det hele tatt, farfar har jeg vært....

Læreren på barneskolen forteller videre at hun vet ikke helt hvem som er den viktigste voksne i barnets liv akkurat nå, læreren eller miljøpersonalet. Hun sier at hun ser at barna binder seg til noen få miljøpersonale på avdelingen, men ikke så mange. Dette gir seg utslag i måten enkelte av barna omtaler miljøpersonalet på. Barna kaller miljøpersonalet for voksen. Noen av miljøpersonalet bruker barna navnet på, kanskje dem de har knyttet seg litt ekstra til. Hun forteller at en gang var det et barn fra omsorgssenteret som fortalte at han ikke orket å fortelle navnet sitt til flere voksne.

Rektor på ungdomsskolen sier at på ungdomsskolen er det et knippe av fire til fem lærere som er sammen med barna fra omsorgssenteret størsteparten av tiden. Hun sier hun tror dette er viktig, slik at barna får noen de kjenner seg knyttet til og noen de kan være trygge på.

Lærer på ungdomsskolen forteller at på ungdomsskolen er opplæringen organisert litt annerledes enn på barneskolen. Her får elevene opplæring i ei mottaksgruppe. I denne gruppa

blir igjen opplæringen delt inn i grupper, etter hvilket nivå barnet er på. Denne nivåinndelingen skjer etter kartlegging av faglærer. Lærer på ungdomsskolen forteller også at det i dag ikke er mange elever fra omsorgssenteret som er i klasser sammen med de norske barna. De barna som er i klasse sammen med de norske barna, har den samme kontaktlæreren som de norske barna har. Ellers har omsorgssenterbarna som går i mottaksgruppa en egen kontaktlærer der. Lærer på ungdomsskolen forteller at på ungdomsskolen er språket noen ganger til hinder for at de norske og de minoritetsspråklige barna skal tørre å ta kontakt med hverandre. Hun sier at hun tror det er enklere på barneskolen, der barna leker mer. På ungdomsskolen, i friminuttene går barna rundt og henger. De prater med hverandre. Hun sier at på ungdomsskolen så har de basketball, fotball og bordtennis, og noen av barna er der og spiller med hverandre. Men språk er en bøyg. Det er vanskelig å bli kjent med nye barn på skolen for dem som ikke kan så godt norsk språk og som er nye i Norge. Hun sier at for dem som har vært i Norge ei stund, og som går i norsk klasse, er det å bli kjent med nye barn mye lettere.

Læreren på barneskolen sier at omsorgssenteret har vært kjempeheldige. Da omsorgssenteret åpnet, var det mange lag og foreninger som tok kontakt med omsorgssenteret og sa at de ønsket at barna på omsorgssenteret skulle begynne på fotball, turn eller dans. Så dermed ble barna med. Læreren ser at de som spiller fotball på lag i fritida, også trekker sammen i friminuttene og spiller fotball der.

Rektor på barneskolen sier at dersom barna fra omsorgssenteret blir kjent med barna i klassen, så fører dette til at barna har lyst til å begynne på de samme fritidsaktivitetene som barna i klassen er med på. Rektor tror også det er viktig at miljøpersonalet viser interesse for fritidsaktivitetene barna er med på. Dette fordi det er der miljøpersonalet kan bli kjent med de andre barna i klassen.

Pedagogisk rådgiver forteller at barna på omsorgssenteret blir glade for besøk. Hun sier:

For ungene synes det er ekstremt hyggelig at lærerne kommer hit, og ser rommet deres og ser hvordan de bor og... Dessverre så bor vi sånn til at det er ikke så enkelt for folk å ta turen nedom her, dessverre, så det blir veldig lite besøk. De får lite besøk.

Rektor på ungdomsskolen er usikker på hvor mye kontakt barna på omsorgssenteret har med bygda generelt. Hun vet at flere av dem er aktive i turn, fotball, ungdomsklubben og andre aktiviteter. Hun tror barna ellers er ganske avsondret. Hun begrunner dette med at

omsorgssenteret ligger langt ute på et jorde, langt fra der det bor andre folk. Hun tenker at dette kan være trist for barna. Som regel kommer de fra steder i verden der mennesker bor tett.

6 Drøfting av datamateriale

Denne masteroppgaven har som mål å få svar på hvordan statlige omsorgssentre og skole samarbeider om opplæring for enslige mindreårige asylsøkere. Bronfenbrenners grunnleggende pilarer i den utviklingsøkologiske modellen blir brukt som overskrifter for å svare på problemstillingen. Grunnen til dette valget er at roller, aktiviteter og relasjoner er viktige elementer i alle systemene i den utviklingsøkologiske modell, og dermed også viktig i samarbeidet mellom omsorgssentre og skole. Videre drøftes først rollenes plass i ekso-, meso-, og mikrosystemet, for å se på hva roller har å si for samarbeidet mellom skole og omsorgssentre. Deretter drøftes aktivitetene i ekso-, meso-, og mikrosystemet, for å få fram hva aktivitetene har å si for samarbeidet mellom skole og omsorgssentre. Til slutt drøftes relasjonene i ekso-, meso-, og mikrosystemet, for å vise hva dette har å si for samarbeidet mellom skole og omsorgssentre. Bakgrunnen for at Bronfenbrenners grunnleggende pilarer ikke blir drøftet i makrosystemet, er at jeg ikke har informanter fra dette systemet, og derfor ser dette som uhensiktsmessig.

Siden egen forforståelse og teoretisk perspektiv er sentralt i forhold til validitetsaspektet, har jeg lagt vekt på å sette meg inn i teori vedrørende samarbeid og opplæring, i tillegg til den utviklingsøkologiske modell. Bruken av Bronfenbrenners grunnleggende pilarer som overskrifter betyr ikke at drøftingen er relatert bare opp til hans teori. Data blir også drøftet mot tidligere nevnt teori om opplæring og samarbeid, samt bakgrunnsforståelse om enslige mindreårige asylsøkerbarn, omsorgssentre, miljøterapi og øvrige styringsdokumenter og forskning. Utgangspunktet for tolkning er informantenes egne opplevelser og forståelse slik det kommer fram gjennom informantenes beskrivelser. Med utgangspunkt i en naturalistisk kvalitativ tilnærming, drøftes og tolkes informantenes utsagn. Resultatene fra undersøkelsen drøftes i lys av den teoretiske referanserammen.

6.1 Drøfting av roller

Roller er en av mikrosystemets byggesteiner. Roller kan være roller barnet selv går inn i eller roller barnet møter (Bronfenbrenner, 1979). I min sammenheng møter den enslige mindreårige oftest lærerrollen og miljøterapeut rollen. Jeg vil i dette underkapittelet drøfte hvilken betydning de ulike rollene har i samarbeidet mellom skole og omsorgssentre i mikro-, meso-, og eksosystemet.

6.1.1 Roller i mikrosystemet

Gjennom samtale med informantene sier samtlige at lærerne og rektorene har høye forventninger til hva slags rolle miljøpersonalet har. Lærerne har fortalt miljøpersonalet hvilke forventninger de har til dem, nemlig som tilstedeværende foreldre til barna på omsorgssenteret. Slik jeg ser det er de enslige mindreårige asylsøkerbarna i en annen situasjon enn ordinære barnevernsinstitusjonsbarn på mange områder. Ett av disse områdene er forholdet til mor og far. På ordinær barnevernsinstitusjon er barna blitt plassert på bakgrunn av tvang (barnevernloven § 4-24) eller frivillig (barnevernloven § 4-26). Disse plasseringene har foreldrene ofte en delaktighet i. Fra den ene ytterligheten, at barn og institusjon samarbeider godt med foreldrene, til den andre ytterligheten, at foreldrene absolutt ikke samarbeider med institusjonen. For de enslige mindreårige asylsøkerbarna er situasjonen en annen. De kom til Norge uten foreldre. De oppsøkte politiet, søkte asyl og ble plassert på et omsorgssenter i påvente av at asylsøknaden skulle ferdigbehandles (barnevernloven § 5A). Etter min erfaring inneholder historiene til barna en mor og en far. Dette kan være at foreldrene plutselig er blitt borte, barnet kan ha sett at foreldrene er drept, barnet mistet foreldrene på flukten eller de lever og barnet vet godt hvor de er. Disse foreldrene, som ikke er der, må barnet, læreren, miljøterapeuten og hjelpevergen forholde seg til på en eller annen måte. Barnet forholder seg ofte til foreldrene sine med savn, sinne, sorg eller kanskje fortvilelse. Miljøpersonalet har på omsorgssenteret omsorgsmandatet. Miljøpersonalet skal vise barna omsorg, en omsorg kanskje ikke barna er klar for å ta i mot (Misje, 2011). Hjelpevergen har det juridiske ansvaret overfor barna, som skal se til at barnets rettslige vilkår blir oppfylt (vergemålsloven, kap. 3). Til slutt er det læreren, som må forholde seg til både hjelpevergen, miljøterapeuten og barnet, som på en eller annen måte har med seg foreldrene som ikke er der.

Min erfaring er at for lærere er det viktig å se at barna blir godt fulgt opp hjemme. Dersom en lærer oppdager at et barn ikke blir fulgt opp med lekser, utstyr, mat og klær, kan læreren reagere med å bli bekymret. Lærerne på skolen er vant med å tenke skole-hjem samarbeid. I den generelle delen av LK06 står det:

Foreldra har primæransvaret for oppfostringa av barna sine. Det kan ikkje overlatast til skolen, men bør utøvast også i samarbeidet mellom skole og heim. For læringsmiljøet femner også om foreldra (udir.no (1)).

Lærerne har med seg denne tradisjonen i jobben sin, og som læreren på barneskolen sier: ”Jeg tenker ikke at jeg kommer til å slutte å tenke at de (miljøpersonalet) skal være foreldre. Det er mine forventninger i aller høyeste grad.” I følge krav til de ansatte i barnevernsinstitusjoner (bufetat.no (2)) er det ikke sikkert miljøpersonalet ser på seg selv som foreldre. De kan se seg selv som ansatt med barnevernfaglig og/eller sosialfaglig kompetanse, som nå jobber som miljøterapeut på en barnevernsinstitusjon. Derfor er det forståelig dersom forventningene læreren har til miljøpersonalet ikke lar seg forene med forventningene miljøpersonalet har til seg selv. Den samme informanten sier ”..og det har kræsjet mye, for å si det sånn..” Slik jeg ser dette ligger det en rollekonflikt i dette utsagnet. Jeg tolker denne informantens utsagn som at miljøpersonalet bør ha samme rollen som foreldre, mens miljøpersonalet kanskje ikke ser på seg selv som foreldre, men omsorgsarbeidere. Miljøpersonalet på omsorgssenteret, som går i turnus, kan gå hjem når arbeidsdagen er ferdig, eventuelt til sine biologiske barn. Rektor på ungdomsskolen sier:

Du (miljøpersonalet) er faktisk i mors eller fars sted. Det er ikke bare en jobb. Jeg tenker ikke sånn. Jeg vet at det er ikke gjennomførbart, sånn som SOS barnelandsbyer, hvor du har mor, og er mor hele tida. Vi har ikke sånne folk i Norge. Vi har ikke noen nonner eller som kan ta den jobben, men det å være klar over faktisk hvor viktig du er....

Denne informanten setter ord på utfordringene Bufetat står overfor. Hun sier at til tross for at barna på omsorgssenteret ikke bor sammen med foreldrene sine, så må miljøpersonalet være bevisst hvilken rolle de har og hvor viktig denne rollen er. Samme informant tar senere opp utfordringene som ligger i at enkelte av miljøpersonalet på omsorgssenteret er unge voksne. Hun er usikker på om de har reflektert nøye over at de er der for barna i mor og fars sted. For å få jobb som miljøterapeut på et omsorgssenter eller barnevernsinstitusjon i Norge, blir det som regel søkt etter barnevernspedagoger eller sosionomer med tre-årig høyskole eller videregående (bufetat.no (2)). Det betyr at en sosionom kan få jobb som miljøterapeut på en barnevernsinstitusjon eller et omsorgssenter i en alder av 22 år. På omsorgssenteret der intervjuet er gjort er barna 15 år eller yngre. Dette betyr at differansen mellom miljøpersonalet og barnet kan være bare syv år. I noen situasjoner kan dermed realkompetansen til miljøarbeideren ikke være tilstrekkelig i møte med en traumatisert gutt fra Afghanistan, som har sett sine egne foreldre bli drept. Dette har min informant erfart har vært en utfordring.

6.1.2 Roller i mesosystemet

Bronfenbrenner (1979) sier at den menneskelige utviklingen fremmes gjennom samhandling med mennesker som innehar et variert utvalg av roller og ved deltakelse i et voksende

rollerepertoire. Det er barnet som er i utvikling som innehar hovedrollen i et mesosystem. Opplæringsens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre (udir.no (2)). Slik jeg leser dette er det barnets faglige og sosiale utvikling som er målet for samarbeidet. For å bistå barnet i den faglige og sosiale utviklingen, er det flere personer som står rundt barnet for å hjelpe. I min sammenheng gjelder dette lærer, rektor, miljøpersonalet på omsorgssenteret, hjelpevergen og pedagogisk rådgiver.

Læreren i barneskolen sier det er viktig i et samarbeid at alle partene i samarbeidet har definerte oppgaver. Hun sier at når et samarbeid går dårlig, er det fordi partene har ulike forventninger til hverandre. Slik jeg tolker denne informanten, ligger det i dette utsagnet ulike forventninger om innholdet i roller. Hvilken rolle har for eksempel pedagogisk rådgiver i samarbeidet med lærerne? Ut fra opplæringsloven §13.3d og forskrift til opplæringsloven §20.1 er det foreldrene som har hovedansvar for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves i samarbeid mellom skole og hjem. Læreren rolle i samarbeidet er å være den som har hovedansvaret for at et samarbeid skal finne sted. Siden det i denne sammenheng ikke er snakk om foreldre i biologisk forstand, men ansatte i en barnevernsinstitusjon, så kan innholdet i rollene i samarbeidet fortone seg annerledes enn i vanlig skole – hjem samarbeid. Samarbeidet mellom skole og omsorgssenter kan derfor falle inn under betegnelsen tverrfaglig samarbeid. Siden ”tverrfaglig samarbeid er når flere yrkesgrupper samarbeider på tvers av faggrenser for å nå et felles mål” (Gladvin og Erdal, 2007:25), kan arbeid fram i mot en skriftlig samarbeidsplan være veien å gå for å få definert rollene. Dette blir også presisert fra læreren på barneskolen sin side. Hun mener det er en fordel at det er nedskrevet hva man skal samarbeide om og på hvilken måte det skal gjøres.

I denne sammenhengen her tenker jeg at det er viktig med definerte oppgaver for alle parter og at man har jevnlig møter og at det er litt på arket hva er der forventet hva hver av samarbeidspartene skal gjøre.

Rektorene på både ungdomsskolen og barneskolen sier at rollen til pedagogisk rådgiver er vesentlig for at samarbeidet mellom skolen og omsorgssenteret skal fungere. De vektlegger at da er det ikke så mange personer inne i samarbeidet. I tillegg sier informantene at i samarbeidet med omsorgssenteret er det viktig at den personen som er kontaktperson, er en pedagog. Dette begrunner de med at en pedagog kjenner skolesystemet. Slik jeg ser dette så hadde antagelig ikke rektorene ønsket at foreldrene skulle hatt pedagogisk utdanning for å kunne samarbeide med skolen dersom dette hadde vært vanlig skole – hjem samarbeid. Men

siden det her er snakk om et tverrfaglig samarbeid, så er det en fordel at den som innehar rollen som den personen som skal samarbeide med skolen, kjenner skolesystemet. Gladvin og Erdal (2007) skriver også at hindringer i det tverrfaglige samarbeidet kan være at de ulike yrkesutdanninger har lite kjennskap til hverandres arbeidsmåter, og dermed har heller ikke de ulike profesjonene tillit til hverandres kompetanse på området. Slik jeg tolker mine informanter fra skolene, unngår de i stor grad disse hindringene i samarbeidet. Dette kanskje fordi personen de skal samarbeide med har pedagogisk utdanning. Gladvin og Erdal (2007) sier at i et tverrfaglig samarbeid er fleksibilitet og omstillingsevne en viktig samarbeidskompetanse. Rektor på barneskolen støtter seg til dette. Hun sier at det er viktig at personen skolen skal samarbeide med er fleksibel og kan samarbeide også utenom de fastlagte tidene.

I et tverrfaglig samarbeid kan taushetsplikten være til hinder for at samarbeidet skal fungere. Både barnevernet og skole er underlagt taushetsplikten (forvaltningsloven §13), men som Gladvin og Erdal (2007) presiserer, er begge instanser avhengig av åpenhet rundt taushetsplikten for å kunne klare å gjøre en god jobb. Rektor på barneskolen er opptatt av at dersom de skal klare å gi barna en god skolehverdag, er det viktig at omsorgssenteret forteller skolen om viktige hendelser i barnets liv. Dersom barnet har sovet dårlig fordi han har fått høre at familiemedlemmer er drept, er dette en opplysning skolen trenger for å forstå atferden til barnet. Dermed kan de gi barnet en annen undervisning og oppmerksomhet den dagen enn de ville gjort dersom de ikke hadde fått denne opplysningen. Øyen (2010) skriver at de enslige mindreårige asylsøkerbarna har med seg historier fra livet. Min erfaring er at etter hvert som miljøpersonalet og lærerne blir bedre kjent med barna, kommer flere og flere bruddstykker fra barnets liv fram. Slik jeg ser det kan det å opplyse hverandre om historiene barnet forteller være en måte å få et helhetlig bilde av barnet på. For at ikke tilliten til barnet skal svekkes, bør barnet samtykke i at historiene blir delt mellom skole og omsorgssenter.

På bakgrunn av at samarbeidet mellom omsorgssenter og skole kan ses på som et tverrfaglig samarbeid, er også samarbeid omkring kartlegging og tilpasset opplæring områder der det samarbeides. Rektor på begge skolene sier at det er viktig at den som har samarbeidsfunksjonen med skolen er en pedagog. De sier at dette er særlig viktig når det er samarbeid omkring kartlegging og tilpasset undervisning. Pedagogisk rådgiver forteller at samarbeid om tilpasset opplæring starter allerede samme uka som barnet kommer til omsorgssenteret. Da kartlegger hun barnet i de fire regneartene, tidsbegreper og litt engelsk. Resultatene fra denne enkle kartleggingen tar pedagogisk rådgiver med seg inn i første møte

med skolen omkring dette barnet. Når barnet har begynt på skolen, overtar skolene den mer formelle kartleggingen. Lærer på ungdomsskolen sier at denne type kartlegging er det skolen som styrer.

Pedagogisk rådgiver forteller at ut fra kartleggingen og samtaler mellom lærer på barneskolen og pedagogisk rådgiver, lager de sammen en tilpasset plan. Lærer på barneskolen sier videre, for at den tilpassede planen skal fungere, er skolen og omsorgssenteret avhengig av å samarbeide. Derfor har skolen og omsorgssenteret ukentlige møter. I disse møtene blir de faglige og sosiale ferdighetene til barnet diskutert og tilpasset plan for hvert enkelt barn kan bli justert. Rektor på barneskolen sier at det er skolen som lager planene og kommer med forslag på hvordan opplæringen for et barn kan foregå. Dette forslaget blir diskutert i møte mellom lærer og pedagogisk rådgiver. Slik jeg forstår dette er rollen skolen har i møtet veldig klar. Det er skolen som utarbeider de tilpassede planene. Så kan pedagogisk rådgiver komme med synspunkt i etterkant. Den rollen pedagogisk rådgiver har i dette møtet, kan ligne på en rolle som foresatte har i slike møter. Likevel er pedagogisk rådgiver der i rollen som profesjonell, som skal se barnet i utvikling, både i hjemmemiljøet og i skolemiljøet.

På barneskolen og ungdomsskolen der jeg har foretatt intervjuene, praktiseres formen på konferansetimene litt forskjellig. Det er læreren, i rollen som den profesjonelle lærer, som innkaller til konferansetimen. Dette er en del av det direkte samarbeidet Nordahl (2007) skriver om. Det er et direkte samarbeid fordi det er formalisert og foregår i direkte møter mellom lærer og foreldre. I konferansetimen skal tema være hvordan eleven arbeider daglig, og om eleven sin kompetanse i fagene (forskrift til opplæringsloven, §20-3). Samtalen skal klargjøre hvordan eleven, skolen og foreldrene skal samarbeide for å legge til rette for læringen og utviklingen til eleven. I konferansetimen på barneskolen der jeg har foretatt intervjuene er det flere deltakere som er innkalt til konferansetimen. Slik jeg ser det blir det ikke riktig å si at de er der i rollen som foreldre. De er der i rollen som miljøpersonell, som har ansvar for den daglige omsorgen for barnet. De er der som hjelpeverge, som har ansvar for det juridiske opp i mot barnet. De er der som pedagogisk rådgiver, som har ansvar for samarbeidet med skolen. Miljøpersonalet kan i løpet av møtet og i etterkant av møtet relatere det som blir sagt til barnets daglige fungering. Hjelpevergen kan i løpet av møtet få et innblikk i at den opplæringen som gis barnet er i henhold til lov og forskrifter. Pedagogisk rådgiver kan være der og se helheten rundt barnet. Lærerne som deltar på konferansetimen, enten det er i rollen som kontaktlærer, eller rollen som spesialpedagog, har i rollene sine å følge opp det som pålegges dem i læreplanverket.

Informantene mine gir det som Nordahl (2007) kaller det direkte samarbeidet stor plass, særlig det samarbeidet som er på det mer uformelle planet. Dette direkte, uformelle samarbeidet blir mye brukt mellom omsorgssenteret og begge skolene. Informantene mine snakker i intervjuene om alle e-postene som blir sendt og telefonene som blir tatt. I tillegg til dette har de meldingsboka som blir hyppig brukt. Slik jeg forstår dette er det stort sett to aktører som samarbeider om barnet som er i utvikling. Det er aktøren i rollen som lærer og aktøren i rollen som omsorgsarbeider. Jeg ser gjennom mine intervju at i det direkte, uformelle samarbeidet er det ofte informasjon direkte knyttet mot enkeltbarnet. Det er beskjedne som omhandler asylintervju, tannlegebesøk, legebesøk, politibesøk etc. Med bakgrunn i at barna er asylsøkere, blir fraværet fra skolen mye større enn ved vanlige elever. Lærer på barneskolen sier:

Når det gjelder skole-hjem samarbeid, så sender miljøterapeutene meldinger hvis noe er syke, eller skal til tannlegen. Da skriver de når de skal bli henta. Det er det samme som foreldre må skrive i meldingsboka.

Utfordringen denne informanten senere tar opp er at ved flere anledninger har informasjon om fravær uteblitt. Miljøpersonalet har glemt å skrive i meldingsboka, eller glemt å sende e-post eller ta en telefon. Dette er, slik Nordahl (2007) skriver, utfordringen med det uformelle samarbeidet. Det kan bli så uformelt at det til slutt ikke er et samarbeid, og rolleinnhaverne glemmer rollen sin. Lærer på barneskolen forteller at på ukeplanen har læreren skrevet ned hva som er lekse til neste dag, aktiviteter som foregår og utstyr barnet må ha med seg. Hun har en opplevelse av at ukeplanen ikke blir godt nok fulgt opp på omsorgssenteret. Dersom miljøpersonalet ikke tar rollen som omsorgspersoner på alvor, og ikke leser ukeplanen, kan dette gå utover barnet som er i utvikling. Dersom miljøpersonalet setter seg ned med barnet, leser ukeplanen og snakker positivt om lekser og aktiviteter som skjer på skolen, er dette en variant av det kontaktløse samarbeidet som Nordahl (2007) skriver om. Bronfenbrenner (1979) understreker hvor viktig det er at barn opplever stabilitet og tilnærmet like forventninger i hjemmemiljøet og på skolen. Jeg mener at dersom barnet opplever at læreren sier at lekser er viktig, og barnet ikke får hjelp til leksene når det kommer hjem, kan denne kontrasten mellom skole og omsorgssenter være så stor at det kan være mulighet for at barnet opplever interessekonflikt. En interessekonflikt kan, slik Bronfenbrenner (1979) også hevder, være uheldig for et barn som er i utvikling.

I løpet av et skoleår blir det på informantenes skoler arrangert tilstelninger av ulike slag. Når miljøpersonalet deltar sammen med barna på arrangementer i skolens regi, samt snakker

positivt om det i forkant og etterkant, er dette en variant av det kontaktløse samarbeidet.

Rektor på barneskolen sier om dette:

Jeg opplever på aktiviteter som er ut mot elevene så stiller dem opp så langt dem kan. Er som andre foreldre. Altså juletefester og foreldremøter og kakebaking er jo en del av.. og da stiller dem opp på lik linje.

Denne informanten mener at når miljøpersonalet er delaktige på kulturelle arrangementer sammen med barna er dette positivt. Bronfenbrenner (1979) sier også at delaktighet i flere mikromiljøer er positivt for barnet som er i utvikling. Jeg tror at for enslige mindreårige asylsøkere er det spesielt viktig å delta på arrangementer i skolens regi. Der vil de møte andre barn og foreldre, bli kjent med nye mennesker og bli kjent med norsk kultur.

6.1.3 Roller i eksosystemet

I min sammenheng er det i eksosystemet forskjellige roller som samarbeider for barnet som er i utvikling. Dette er rollene aktørene inntar og møter hverandre med i møte på kommunalt nivå, i FAU møte, på foreldremøte og i samarbeid med PPT.

Informantene forteller at skolesjefen i kommunen der omsorgssenteret ligger, innkaller to ganger i året rektorene på barneskolen og ungdomsskolen, pedagogisk rådgiver og leder fra omsorgssenteret til møte. En rådgiver i kommunen deltar også på møtet. Slik jeg ser dette innehar skolesjefen rollen som skoleeier (udir.no (4)), og dermed ansvarlig for å gi barna på omsorgssenteret den opplæringen de etter loven har krav på. Alle barn i Norge under 16 år har rett og plikt til grunnskoleopplæring i samsvar med opplæringsloven og tilhørende forskrifter (opplæringsloven §2.1). Dette betyr at enslige mindreårige asylsøkerbarn i denne aldersgruppen har de samme rettighetene og pliktene til skolegang som alle andre barn i Norge. Kommunens rådgivers rolle, forteller rektor på ungdomsskolen, er å ha kontakt med fylkesmannen og departementet. Rektorens rolle er å se til at skolene tilpasser opplæringen slik at hver enkelt elev kan få tilfredsstillende utbytte av undervisningen (opplæringsloven § 1.3) og for at barna får særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring dersom kartlegging tilsier det (opplæringsloven, § 2.8). De skal forvalte ressursene til beste for hvert enkelt barn på hele skolen, ikke bare de minoritetsspråklige. Penger og ressurser trengs for å gjennomføre det skolen er pålagt. Forskning viser at minoritetsspråklige barn ofte ikke får den undervisningen de etter loven har krav på (NOU 2010:7). Pedagogisk rådgiver forteller at prioritering av penger og ressurser er viktig tema i et kommunalt møte. Lederen på omsorgssenteret er den som kan si noe om hvor myndighetene i

Norge antar at det kommer flest barn fra, samt hvor mange, i tiden framover. Pedagogisk rådgiver er plassert der som omsorgssenterets samarbeidsrepresentant med skolen. For hennes rolle er et samarbeidsmøte på kommunalt nivå, et viktig møte. Slik jeg ser det viser undersøkelsen at rollene som møtes i eksosystemet, er av betydning for barnets sosiale og faglige utvikling.

Rektor på ungdomsskolen sier at på FAU møtene, sitter pedagogisk rådgiver i en rolle som barna på omsorgssenterets representant. Siden det i FAU er valgt inn andre foreldre, vil hun møte andre med foreldrerollen i dette møtet. Rektor sier videre at til tross for at hun ikke er forelder men statlig ansatt, har FAU sett viktigheten av at omsorgssenteret har en representant i FAU. Slik jeg ser det er hennes representasjon her like viktig som miljøpersonalets representasjon av barna på foreldremøtet. Til tross for at miljøpersonalet eller pedagogisk rådgiver ikke er foreldre, representerer de en trygghet og stabilitet for barna i rollen som omsorgspersoner.

Lærer på ungdomsskolen forteller at i henvisningssaker til pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) har det vært tre aktører inne og samarbeidet rundt henvisningen. Den første er læreren, i rollen som skolens representant og pedagogisk ansvarlig. Den andre er hjelpevergen, som juridisk ansvarlig. Den tredje er pedagogisk rådgiver som omsorgssenterets samarbeidsrepresentant. Denne informanten forteller at hjelpevergen, i rollen som juridisk ansvarlig overfor barnet, må skrive under på henvisningen. Slik jeg forstår det, må hjelpevergen være enig i henvisningen, på samme måte som andre foreldrene må samtykke i at sitt barn blir henvist til PPT (opplæringsloven §5). Dersom han motsetter seg det, har ikke lærer eller pedagogisk rådgiver mandat til å henvise. I henvisningssaker til PPT, som mine informanter har snakket om, har ikke hjelpevergen stoppet saken. Hjelpevergen har heller ikke vært den som har etterspurt henvisning. Slik pedagogisk rådgiver forteller er det henne eller lærer eller begge sammen som har hatt rollen som den som søker til PPT. Hun sier at PPT sin rolle i disse sakene har vært å komme med råd og veiledning. PPT har også hatt rollen som sakkyndig instans med ansvar for testing, rapportskrivning og innkalling til møter.

6.2 Drøfting av aktiviteter

En av mikrosystemets byggesteiner er aktiviteter (Bronfenbrenner, 1979). Aktiviteter er det mikrosystemets deltakere gjør. Dette kan være rutinemessige aktiviteter eller tilfeldige

aktiviteter. Jeg vil i dette underkapittelet drøfte hvilken betydning de ulike aktivitetene har i samarbeidet mellom skole og omsorgssenter i mikro-, meso-, og eksosystemet.

6.2.1 Aktiviteter i mikrosystemet

Rektor og lærer på barneskolen forteller at barna fra omsorgssenteret får opplæring i den klassen de tilhører. I følge opplæringsloven § 8.2 har barna uansett religiøs eller kulturell tilhørighet rett til å tilhøre en klasse, et mikrosystem. Dette mikrosystemet består av lærer og elever i klassen. Rektor på barneskolen sier hun har stor tro på den sosiale integreringen som skjer i klassen. Bronfenbrenner (1979) mener at de hendelser i miljøet som sterkest påvirker en persons utvikling, er aktiviteter som andre engasjerer seg i, sammen med barnet. Dette har også de enslige mindreårige asylsøkerbarna erfaring med. Rektor på barneskolen sier at de enslige mindreårige asylsøkerbarna har sagt at det er når de er sammen med andre barn at de lærer.

Rektor på barneskolen forteller at i klassen får barna opplæring tilpasset sitt nivå. Dette har barnet rett til ut i fra opplæringsloven § 1.3. Rektor på ungdomsskolen sier at det er en stor utfordring å skulle gi barn tilpasset opplæring når de kommer til Norge i 12 års alderen. Dette fordi de kan være uten skolegang, kan ikke lese eller skrive og kjenner ikke undervisningsspråket. Forskning peker på at denne utfordringen er så stor at enkelte skoler, særlig ungdomsskoler, oppretter egne mottaksgrupper for disse barna (Engebrigtsen og Sletten, 2011). Denne måten å organisere elevgrupper på er mye brukt i norsk skole. Dette til tross for at barna, uansett kjønn, etnisk-, kulturell- eller faglig bakgrunn har rett til tilhørighet i en klasse (opplæringsloven, § 8.2). Østbergutvalget foreslår som et tiltak nasjonale standarder for innføringsklasser for nyankomne elever i grunnskolen og videregående opplæring før en overgang til ordinær undervisning (NOU 2010:7). Slik jeg forstår lærer på ungdomsskolen er det denne modellen de har brukt på ungdomsskolen. Pedagogisk rådgiver forteller at dette er en stor skole, med ca 500 elever. Rundt 60 av disse er minoritetsspråklige, og av disse er ca 20 barn fra omsorgssenteret. Lærer på ungdomsskolen forteller at i mottaksgruppen har barna egen kontaktlærer. Pedagogisk rådgiver forteller at når kartleggingen til barna viser at de kan følge kompetansemålene til det trinnet de egentlig tilhører, blir de plassert i klasser med de norske barna, og får en ny kontaktlærer. Når barnet bytter klasse, må de gjennom det Bronfenbrenner (1979) kaller en økologisk overgang. Barna får et nytt mikrosystem å forholde seg til. Han sier videre at dersom et barn skal bevege seg fra ett mikrosystem og inn i et neste, er det viktig at det har med seg en person det er trygt på i overgangen. Pedagogisk rådgiver forteller om hvordan hun følger barna til skolen ved

forskjellige anledninger. Med dette som bakgrunn er det positivt for barnet at pedagogisk rådgiver ukentlig er til stede på skolen.

Læreren på ungdomsskolen forteller at i mottaksgruppa blir opplæringen delt inn i grupper, etter barnas nivå. Denne nivåinndelingen skjer etter kartlegging fra faglærer. Dette gjør læreren for å tilpasse undervisningen til det enkelte barn. Jeg ser at i forhold til å tilpasse undervisningen for hvert enkelt barn, kan det være en fordel å organisere undervisningen i mottaksgrupper. Dette har likevel sin pris. Det er vanskeligere for et minoritetsspråklig barn å bli integrert i mikromiljøene på skolen, dersom det ikke er sammen med de norske barna i aktiviteter eller samtaler i undervisningen. Dersom det ikke legges vekt på å gjøre aktiviteter sammen i timene, blir det vanskelig for de enslige mindreårige asylsøkerbarna å få til integrering i friminuttene. Bronfenbrenner (1979) sier også at dersom relasjoner skal oppstå mellom mennesker, må de være sammen i aktiviteter. Det kan være aktiviteter barnet gjør sammen med andre barn, eller at barnet observerer aktiviteter som andre utfører. Språket er også en utfordring for barna når det gjelder å tilpasse seg skolen som mikrosystem. Lærer på ungdomsskolen forteller at språket noen ganger er til hinder for at de norske og de minoritetsspråklige barna skal tørre å ta kontakt med hverandre. Hun sier at hun tror det er enklere på barneskolen, der barna leker mer. Her peker læreren på ungdomsskolen på det som er drøftet over. Barna på barneskolen har lettere for å oppnå en relasjon til hverandre, uavhengig av språket, nettopp på grunn av at de leker sammen. De gjør aktiviteter sammen som ikke trenger språk, men som likevel gjør sitt til at nye relasjoner oppstår. Læreren på ungdomsskolen sier at i friminuttene går barna rundt og ”henger”. De prater med hverandre for å bygge relasjoner. Mine erfaringer sier at det er vanskelig å opparbeide nye relasjoner uten samme språk. Lærer på ungdomsskolen sier imidlertid at, de som har vært i Norge ei stund, og går i norsk klasse, har lettere for å bli kjent med nye barn. Bakgrunnen for dette er at barna over tid lærer språket og dermed kan opparbeide relasjoner til hverandre.

Informantene fra skolen var opptatt av at det er miljøpersonalet som har ansvar for at lekser blir gjort. De har ansvar for at barna har med matpakke, gymtøy og at de møter tidsnok. Dersom det er behov for fri fra skolen grunnet asylintervju, lege eller tannlege, skal miljøpersonalet skrive melding til skolen melding til skolen. Dette er også begrunnet ut i fra LK06, prinsipper for opplæringen:

Foreldre og føresette har hovedansvaret for egne barn, og dei har stor innverknad på motivasjonen og læringsutbyttet deira. Samarbeidet mellom skole og heim er sentralt både for å skape gode læringsvilkår for kvar ein skild elev og for eit godt læringsmiljø i gruppa og på skolen (udir.no(4)).

Skolen forventer at foreldrene har hovedansvaret for egne barn. Slik jeg tolker det informantene mine sier, så har de samme forventninger til miljøpersonalet. Lærer på barneskolen har erfart at siden miljøpersonalet jobber turnus, kan det være flere dager denne arbeidstakeren har opphold fra jobb. Dermed kan vedkommende gå glipp av mye av barnets ønsker, behov og utvikling. Denne informanten tror at bakgrunnen for dette er et organisatorisk problem. På et omsorgssenter drevet av Bufetat, jobbes det miljøterapeutisk (bufetat.no (1)). Larsen (2004) sier at rutiner og strukturer er en viktig del av barnas og miljøterapeutenes hverdag. Rutinene skal være til hjelp, slik at uansett hvem som er på jobb, så blir det samme gjort for barna. Det er de samme rutinene i forhold til leksegjøring, kveldsrutine, matsituasjon, beboermøte etc. Min erfaring tilsier at dersom rutinene ikke er godt nok innarbeidet i organisasjonen eller på den enkelte avdeling, går dette utover barna. Dermed blir ikke barnas utvikling, ønsker og behov godt nok fulgt opp av miljøpersonalet. Slik jeg ser det er rutinene på omsorgssenteret det Bronfenbrenner (1979) kaller morale aktiviteter, en rekke handlinger. Dette er pågående aktiviteter som oppfattes som meningsfulle for menneskene i miljøet. Rutinene i miljøterapeutisk tankegang er til for at barnet skal ha trygge og forutsigbare rammer i livet sitt. Ved å leve i disse strukturene, kan dette skape rom for barnets utvikling på omsorgssenteret.

6.2.2 Aktiviteter i mesosystemet

Bronfenbrenner (1979) mener at de hendelser som sterkest virker inn på personens utvikling, er aktiviteter som andre engasjerer seg i sammen med personen eller i personens nærvær. Informantene mine forteller at i samarbeidet mellom skolen og omsorgssenteret, finnes det ulike aktiviteter. Aktiviteter kan være at barn og voksne snakker sammen, leker sammen, gjør lekser sammen, går på ski sammen osv. Pedagogisk rådgiver sier at arrangementer som skjer i skolen eller bygdas regis prøver de så godt de kan å delta på. Hun sier at dette samarbeidet er viktig for dem. Dette kan være 17. mai arrangement, sykkel dag, skidag eller skogdag. Slik jeg ser det styrker disse utviklingsfremmende aktiviteter den personen som er i utvikling. Når miljøpersonalet inviteres til å delta på aktiviteter sammen med barna, fører dette til utvikling, både av barn, lærere og miljøpersonalet. Lærer på barneskolen sier at hun setter pris på å se miljøpersonalet sammen med barna på kulturelle arrangementer, på lik linje med de andre

foreldrene. Hun sier også at miljøpersonalet sier at det er hyggelig å delta på slike typer arrangementer sammen med barna.

Bronfenbrenner (1979) hevder at gjennom aktiviteter bygges relasjoner. Dette kan for eksempel være møtevirksomhet på skolen eller på omsorgssenteret. Rektor på barneskolen sier at barna på omsorgssenteret blir veldig glade når lærerne kommer på besøk på omsorgssenteret. Dette kan enten være i forbindelse med møter eller fester lærerne er invitert til på omsorgssenteret. Slik jeg ser det er det positivt for barnets utvikling at læreren besøker hjemmemiljøet, omsorgssenteret. Dette fordi barnet kan med egne øyne observere at de ulike miljøene har et felles verdigrunnlag og stabilitet. I følge Bronfenbrenner (1979) øker den pedagogiske muligheten når to mikromiljøer møtes på denne måten og barnet profiterer på det. Jeg mener at dette engasjementet også vil tjene de voksnes utvikling, ved at miljøpersonalet og lærerne kan observere hverandre og dermed lære av hverandre.

Læreren på barneskolen ser at de som spiller fotball på samme lag i fritida, også trekker sammen i friminuttene og spiller fotball. Rektor på barneskolen følger dette opp og sier at dersom barna fra omsorgssenteret blir kjent med barna i klassen, fører det til at barna fra omsorgssenteret har lyst til å begynne på de samme fritidsaktivitetene som barna i klassen er med på. Rektor tror det er viktig at miljøpersonalet viser interesse for fritidsaktivitetene som barna er med på. Dette fordi det er der miljøpersonalet kan bli kjent med de andre barna i klassen. Bronfenbrenner (1979) skriver om viktigheten av at barnet i utvikling møter de samme aktørene i forskjellige mikromiljøer. I denne sammenheng er det barnet fra omsorgssenteret som møter de samme barna i klasserommet som på fotballtreningen. Dette gir stabilitet og trygghet for barnet. Når miljøpersonalet er med barnet på treningen, kan det føre til sterkere trygghet for barnet.

6.2.3 Aktiviteter i eksosystemet

Pedagogisk rådgiver forteller at i møtene på kommunalt nivå snakker kommune, skole og omsorgssenter sammen om utfordringer de har og hvordan løse disse. Utfallet av dette møtet påvirker barnet i ulik grad. Her blir morsmålssituasjonen på skolen drøftet, hvilke land kommer det flest barn fra i tida framover og hvordan bevilge penger til dette? Forskning viser at til tross for at barna har lik rett til opplæring, kan være en utfordring å få tak i morsmålsassistenter, både av økonomiske og ressursmessige grunner (Engebrigtsen og Sletten, 2011). Det at noen minoritetsspråklige barn ikke får den opplæringen de etter opplæringsloven § 2.8 skulle ha hatt, er også Østbergutvalgets erfaring (NOU 2010:7). Det er

ikke alltid like lett for en kommune som ligger litt avsides til å få tak i morsmåslærer med ønsket morsmål. Slik jeg ser det er utfallet av om rektor klarer å finne en morsmåslærer av stor betydning for barnet. Dette både i forhold til barnets læringsutbytte, men også selvfølelsen til barnet og stoltheten av sitt eget språk og sin egen kultur.

I foreldrerådet er alle foreldre som har barn i skolen medlemmer. Mandatet til foreldrerådet er at de skal fremme fellesinteressene til foreldrene og arbeide for å skape godt samhold mellom hjemmet og skolen (opplæringsloven, § 11.4). Pedagogisk rådgiver forteller at foreldrerådet avholder FAU møter flere ganger i året. Dette er møter barna ikke er til stede på, men hvor det tas avgjørelser som får betydning for dem. At det er pedagogisk rådgiver som deltar på FAU møtene er, i følge rektor på ungdomsskolen, et praktisk spørsmål. Fleksibiliteten i pedagogisk rådgivers stilling gjør det enklere for henne å delta enn det vil være for miljøpersonalet. Rektor på ungdomsskolen sier at siden pedagogisk rådgiver er bindeledd mellom omsorgssenter og skolen, er det naturlig at hun har en plass i FAU. Rektor på barneskolen er litt betenkt i forhold til at pedagogisk rådgiver har en plass i FAU. Hun begrunner dette med at det kan virke litt unaturlig. Dette fordi barna fra omsorgssenteret har sin representant i FAU gjennom trinnet de tilhører, slik som alle andre barn. Gjennom intervjuene jeg har gjort, sier samtlige informanter at siden det på omsorgssenteret er så mange voksne å forholde seg til, er det positivt at det er en pedagogisk rådgiver på omsorgssenteret som har rollen som bindeledd mellom omsorgssenter og skolen. Slik jeg ser det, kan dette være et argument for at barna fra omsorgssenteret har en representant i FAU. Hun kan snakke barnas sak, samtidig som hun kan ta med seg informasjon fra FAU møtet tilbake til omsorgssenteret. Siden omsorgssenteret representerer et statlig foretak, Bufetat, kan omsorgssenteret også være en ressurs i FAU. Jeg mener at de avgjørelsene som tas i FAU får betydning for barna på omsorgssenteret. Det kan være for eksempel dugnad på uteområdet på skolen som vedtas, trygg skolevei som debatteres eller grunnskolens uke som planlegges.

I følge forskrift til opplæringsloven (§20-3) skal skolen holde kontakt med foreldrene gjennom hele opplæringsåret. Skolen skal i starten av hvert opplæringsår holde et foreldremøte der foreldrene informeres om skolen, innholdet i opplæringen og medvirkningen til foreldrene. Pedagogisk rådgiver forteller at på foreldremøtene har også barna fra omsorgssenteret sin representant, en miljøkontakt. På foreldremøtene møtes foreldrene til barna for diskusjon og informasjon. Bronfenbrenner (1979) understreker hvor viktig det er at barn opplever stabilitet og tilnærmet like forventninger i hjemmemiljøet og på skolen. Han sier også at barnets utvikling og læring er avhengig av at skole og hjem jobber mot samme

mål, støtter hverandre og kjenner hverandre. På denne måten vil barnet oppleve trygghet, forutsigbarhet og sammenheng i hverdagen. Når lærere og barnets hjem jobber sammen mot et felles mål for barnet, blir det lettere å følge retningslinjene det har fått. Det blir også lettere for både miljøpersonell og lærere å vite hva som foregår i barnets hverdag. Jeg mener at gjennom foreldremøter kan foreldrene sammen med læreren diskutere og bli enige om hvilke forventninger de har til barna. På denne måten er det mulig å unngå store kontraster mellom skolemiljø, andre miljø og hjemmemiljøet, og de største interessekonfliktene, verdikonfliktene og lojalitetskonfliktene kan forhindres.

Den siste aktiviteten jeg vil drøfte i eksosystemet, er samarbeidet skole og omsorgssenter har med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Dette samarbeidet ble oppfattet nokså forskjellig hos mine informanter. Ungdomsskolen hadde erfaring som gikk på at de ved henvisningssaker hadde møtt forståelse hos PPT og vanlig henvisningsprosedyre ble fulgt. Annerledes var det for læreren i barneskolen. Lærer på barneskolen sier at hun har opplevd det som vanskelig å skulle ha et samarbeid med pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). Hun har fått en opplevelse av at det ikke er grunnlag for å henvise minoritetsspråklige barn til PPT de to til tre første årene barnet er i Norge. Bakgrunnen for dette er at barna ikke har lært seg norsk enda, derfor har ikke PPT mulighet for å teste barna. En annen utfordring skolen og omsorgssenter opplever i samarbeidet med PPT er at barna er på omsorgssenteret i kort tid. Enkelte av barna er også traumatisert, slik at det å starte en utredningsprosess i løpet av den tida er vanskelig. I følge opplæringsloven (§5-1) har elever i grunnopplæringen, som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, rett til spesialundervisning. Retten til spesialundervisning utløses dersom den sakkyndige vurderingen viser at eleven har behov for spesialundervisning. Utfordringen for informant min, som er barneskolelærer, er at hun ser at uten hjelp fra PPT er det vanskelig å gi barnet den nødvendige, og i noen tilfeller spesialpedagogiske hjelpen det trenger. Hun sier selv at hun løser dette med å tilpasse undervisningen. Slik jeg forstår henne, opplever hun å komme til kort, siden dette kanskje ikke er den spesialpedagogiske hjelpen barnet trenger. Barna som trenger spesialpedagogisk tilrettelegging kan være i en vanskelig situasjon. Dette fordi språket, de eventuelle traumene og den korte tiden de er på omsorgssenteret, gjør det vanskelig for PPT å starte en kartleggingsprosess. Dermed vil det ta lang tid før de får den spesialpedagogiske hjelpen de kanskje trenger. Slik jeg ser det får de avgjørelsene som blir tatt i samarbeid mellom skole, omsorgssenter og PPT, stor betydning for barnets utvikling, både faglig og sosialt.

6.3 Drøfting av relasjoner

Relasjoner mellom mennesker oppstår når en person i et miljø retter oppmerksomhet mot eller deltar i en annens aktivitet. Dette kan skje enten ved observasjon, deltakelse eller i hverandres tanker og følelser (Bronfenbrenner 1979). Jeg vil i dette underkapittelet drøfte hvilken betydning de ulike relasjonene har å si for samarbeidet mellom skole og omsorgssenter i mikro-, meso-, og eksosystemet.

6.3.1 Relasjoner i mikrosystemet

To av informantene forteller meg historier om de enslige mindreåriges relasjon til miljøpersonalet. De forteller at barna kaller miljøpersonalet for voksen. Barna bruker ikke navnet på dem. Hvorfor gjør barna dette? Jeg mener det kan være av flere grunner. Det kan være språklig betinget. Voksen er det ordet barnet kan på norsk, derfor bruker barnet dette ordet om miljøpersonalet. Det kan være kulturelt betinget. Barnet kan komme fra en kultur der det å bruke fornavnet til en voksen er respektløst. Det kan også være at barnet ikke vet hva navnet til miljøpersonalet er. Rektor på barneskole kommer selv med en forklaring på hvorfor hun tror enkelte av barna bruker bare navnet voksen. Hun begrunner det med at relasjonen barnet har til miljøpersonalet kanskje ikke er så nær. Dette er en antagelse rektor har. Hun blir støttet på dette av læreren på barneskolen. Læreren på barneskolen sier at hun ser at barna binder seg ekstra til noen få av miljøpersonale på avdelingen, men ikke mange. Dette gir utslag i måten enkelte av barna omtaler miljøpersonalet på. Rektor på ungdomsskolen sier at det er mye miljøpersonale barna og skolen må forholde seg til. Dette gjør det uoversiktlig både for barna og for lærerne. Lærer på barneskolen forteller en historie om en gutt som ikke orket å fortelle navnet sitt til flere. Læreren begrunner dette med at han hadde fortalt navnet sitt til så mange, at nå orket han ikke å fortelle det til flere. Bronfenbrenner (1979) sier at det er gjennom aktiviteter at relasjoner oppstår. Når barn og voksne retter oppmerksomheten mot hverandre, blir det en dyade. Jeg mener at når barnet observerer miljøpersonalet, tenker på miljøpersonalet eller gjør noe sammen med miljøpersonalet, blir relasjoner mellom dem sterkere. Dersom det ofte blir brudd mellom ett miljøpersonale og barnet, enten ved ferieavvikling, sykdom eller turnusutfordringer, vil barnet måtte nærme seg et annet miljøpersonale på samme måte. Dersom det ofte blir brudd i dyadene mellom miljøpersonalet og barnet, kan det hende at barnet vil reagere slik mine informanter forteller. Barnet blir sliten av dette, og orker ikke å involvere seg i flere voksne.

Læreren på barneskolen sier at lærerne på skolen har valgt å møte barna med åpen favn og positive holdninger. Holdningene blant lærerne går på at det er ingen som synes det er ekstraarbeid å ha ansvar for barna fra omsorgssenteret. Hun sier at relasjonen lærerne har til barna er god. Denne læreren tror at barna merker at lærerne er blitt glade i barna. Hun sier at fordi hun har en nær relasjon til disse barna fem dager i uken, så får hun en god relasjon til dem. Relasjonen blir så god at barna begynner å kalle lærerne for mormor, mamma, tante og farfar. Slik innhentet materiale peker på, setter denne informanten fokus på hvor viktig det er for barnet at det blir møtt av noen som bryr seg. Bronfenbrenner (1979) legger vekt på hvor viktig det er at dersom et barn skal utvikle seg må det få lov til å være i et mikrosystem med hele seg. Her møter barnet de andre. Dersom utvikling skal skje må vekselvirkningene mellom eleven, de andre i systemet og omgivelsene være gode.

Slik jeg tolker lærer på barneskolen, legger hun mye omsorg i sin rolle som lærer for barna. I LK06 (udir.no (3)), under læringsplakaten, står det at skolen skal sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet skal fremme helse, trivsel og læring (opplæringsloven, § 9A). Den største andelen enslig mindreårige asylsøkerbarn kommer fra Afghanistan. Skolesystemet i Afghanistan er ikke godt utbygd. Bare en liten del av de enslige mindreårige barna fra Afghanistan har gått på skole (Øyen, 2010). Min erfaring er at mange av barna har et bilde av skolen som et strengt system med en streng lærer. Forskjellen er stor når gutten fra Afghanistan møter den norske, kvinnelige barneskolelæreren. Informanten min, som er lærer på barneskolen, opplever at hun i rollen som lærer får en nær relasjon til barna. Hun tror at bakgrunnen for relasjonen, er måten undervisningen er lagt opp på. Hun integrerer barna i klassen de tilhører, men de blir også i enkelte timer blir tatt ut av klassen, i grupper på to eller tre, for å få et tilpasset undervisningstilbud. Jeg mener at i det mikrosystemet som består av lærer og tre enslige mindreårige asylsøkerbarn, er det helt naturlig at det oppstår en relasjon. Denne relasjonen kan både være dårlig og god. Min informant opplever denne relasjonen som god.

Pedagogisk rådgiver på omsorgssenteret forteller at hun har samtaler med barna om faglig utvikling. Bakgrunnen for samtalen er tilbakemelding fra skolen om faglig ståsted. En slik samtale er det Bronfenbrenner (1979) kaller en samhandlingsdyade. Barnet og pedagogisk rådgiver snakker om skole, slik andre foreldre gjør med sine barn. Det å snakke med barnet om skole, er en del av det Nordahl (2007) kaller det kontaktløse samarbeidet. Dette samarbeidet er viktig for at barnet skal få et positivt forhold til skolen. Lærer på ungdomsskolen forteller også at pedagogisk rådgiver har sommerskole på omsorgssenteret.

Slik jeg ser det oppnår pedagogisk rådgiver og miljøpersonalet en styrket relasjon til barna gjennom en sommerskole. Lærer på ungdomsskolen forteller at pedagogisk rådgiver blir kjent med barna i løpet av sommerskolen. Av egen erfaring vet jeg at gjennom en sommerskole får miljøpersonalet en nærere relasjon til barna. Dette er den relasjonen Bronfenbrenner (1979) kaller en deltagende dyade (min oversettelse). Miljøpersonalet og barnet har i denne aktiviteten større ro enn i den vanlige, travle hverdagen. Denne aktiviteten gir også signaler om at skole er så viktig at det blir prioritert i sommerferien.

6.3.2 Relasjoner i mesosystemet

Mine informanter sier at å ha en god relasjon til hverandre i et samarbeid er viktig.

Pedagogisk rådgiver på omsorgssenteret sier:

Man trenger ikke nødvendigvis være bestevenninner eller venner i det daglige, men at man er litt mer enn bare samarbeidspartnere, kanskje gode kollegaer da.

Slik jeg tolker henne trenger hun en god relasjon til dem hun samarbeider med. Pedagogisk rådgiver forteller en historie om at hun setter stor pris på å møte dem hun gjennom jobben samarbeider med på fritida. Hun setter pris på at de kan spise mat sammen eller heie hverandre fram i et stort løp. Bronfenbrenner (1979) sier at det er positivt for barnets utvikling at voksne som møtes sammen med barnet kjenner hverandre i flere roller. I eksempelet over møtes pedagogisk rådgiver og lærer i andre roller, nemlig som gjest og vertinne, som idrettsutøver og publikum. Gjennom slike møter styrkes relasjonen mellom aktørene og samarbeidet fremmes. Uten hjelp av voksne i mesosystemet, vil barnets utvikling begrenses. Å hjelpe barnet i dets faglige og sosiale utvikling klarer ikke skolen alene (Bronfenbrenner 1979). Derfor er det positivt at de voksne som samarbeider i mesosystemet, og skal hjelpe barna til å utvikle seg, har god relasjon til hverandre.

Pedagogisk rådgiver sier at det er viktig i et samarbeid å ha innsyn og forståelse for den andres situasjon. Dette gjelder blant annet hvorfor noe blir prioritert framfor noe annet. Bronfenbrenner (1979) sier at dersom aktørene i mesosystemet har innsikt i hverandres situasjon, vil dette være med på å fremme et samarbeid. Jeg mener at for å ha forståelse for den andres situasjon er det en forutsetning at aktørenes relasjon til hverandre er god. Dersom den ikke er det vil det være vanskelig å oppnå forståelse for hverandre. En god dialog mellom aktørene blir dermed vanskelig. Rektor på barneskolen trekker fram at i et godt samarbeid er det viktig med åpen og gjensidig dialog om det som skal samarbeides om. Partene i samarbeidet må kunne ta opp både de positive og de vanskelige sakene. Informanten sier at

partene trenger ikke være enige om alt. Det må være takhøyde i forhold til å tørre å ta opp alle saker, til beste for hvert enkelt barn. Lærer på barneskolen sier at i en åpen dialog ligger det at de som skal samarbeide har så god relasjon at de kan møtes uten at det er et problem eller en vanskelig sak som skal diskuteres. Hun sier at å treffes i fredstid, se hverandre og prate med hverandre er viktig for at et samarbeid skal kunne fungere. Nilsen (2010) støtter dette. Hun vektlegger at for å få til et godt samarbeid må relasjonene mellom partene være gode. Hun mener at relasjoner bygges gjennom samtaler og felles opplevelser. Hvis partene i et samarbeid har en god relasjon til hverandre, er det lettere å få til en dialog dersom det oppstår vanskelige hendelser.

Rektor på ungdomsskolen sier at for at samarbeidet skal være godt, må alle aktørene i samarbeidet være enige om at hva som er målet og veien aktørene skal gå for å nå dette målet. Nilsen (2010) sier at samarbeid er en prosess der deltakerne utveksler tanker, ideer og meninger med hverandre i den hensikt å nå eller handle mot et felles mål. For at et samarbeid skal være mulig, må deltakerne i samarbeidet ha et felles mål. Alle partene må delta i samarbeidet for å nå dette målet. Slik jeg ser det er målet mellom skole og omsorgssenter å få til et godt samarbeid, for å fremme barnets læring og utvikling, faglig og sosialt. Rektor på ungdomsskolen presiserer at for å nå målet, er det en fordel at aktørene i samarbeidet kjenner hverandre og hverandres situasjon. Derfor, sier min informant, er det en utfordring i samarbeidet at det er så mange forskjellige voksne involvert. Slik jeg ser det så er det vanskelig for skolen å bli kjent med alt miljøpersonell på omsorgssenteret og få en relasjon til disse. Alt miljøpersonell kan ikke delta i samarbeidet med skolen. Derfor kan samarbeidet med miljøpersonalet oppfattes som vanskelig. Med dette som bakgrunn er rollen pedagogisk rådgiver har i samarbeidet med skolen viktig. Det er mye lettere å få god relasjon til en person i et samarbeid, enn flere.

Lærer på ungdomsskolen sier at et godt samarbeid for henne er at aktørene i samarbeidet har tillit til hverandre. Tilliten går på at partene må ha så god relasjon at de tør å ta kontakt når som helst, uten at det oppleves ubehagelig. Dette blir støttet av Nordahl (2007). Han sier at for å kunne ha en reell dialog og medvirkning i et samarbeid, må det mellommenneskelige være til stede. En viktig medmenneskelig forutsetning er grunnleggende tillit og respekt. Tillit oppstår som et resultat av hvordan vi over tid handler i forhold til andre mennesker. Gjennom intervjuene jeg har hatt har informantene over flere år opparbeidet relasjoner til hverandre, noe som gjør at de har oppnådd respekt for hverandre. Jeg ser at de gode relasjonene og respekten de har opparbeidet har ført til at de har fått tillit til hverandre. Gjennom tilliten tør

de å utlevere seg selv. Kristiansen (1995) sier at tilliten forutsetter åpenhet og innsyn i hverandres verden, slik at det er mulig å komme fram til felles forståelse. Jeg mener at i denne sammenheng dreier det seg om at skolen og omsorgssenteret må være åpne overfor hverandre og prøve så langt det lar seg gjøre å forstå den andres situasjon. Først da er den gjensidige respekten oppnådd og et godt samarbeid er mulig.

På konferansetimene er det mest vanlig at barna er med på samtalen. For barna som går i innføringsklassen på ungdomsskolen blir det skrevet en rapport. Dette gjøres sammen med lærer, pedagogisk rådgiver, tolk og eventuelt hjelpeverge. For de barna som ikke lenger går i innføringsklasse, men har egen klassetilhørighet, foregår konferansetimene på kveldstid. Slik jeg ser det styrkes relasjonen mellom aktørene ved at mange voksne møtes, for å samarbeide om barnets utvikling. Pedagogisk rådgiver forteller at det var vanskelig for de enslige mindreårige i ungdomsskolen å forstå viktigheten av en konferansetime. Nettopp derfor er det positivt at de voksne som står rundt barnet har god relasjon til hverandre slik at de kan stå sammen. De kan være kreative og tenke nytt for å jobbe for felles mål, å styrke barnets faglige og sosiale utvikling.

Nordahl (2007) hevder at halvparten av konferansetimene på skolen bør foregå uten barnet til stede. Han mener at arenaer som konferansetimer i all hovedsak bør tilhøre de voksne. Han begrunner dette med at da kan de voksne snakke fritt sammen, som likeverdige samtalepartner, uten å ta hensyn til at barnet hører på. På barneskolen der jeg har foretatt intervjuer, har også denne debatten foregått. Nordahl (2007) er mest opptatt av at barna ikke skal delta med bakgrunn i at da er en sannferdig kommunikasjon mellom foreldrene og skolen umulig. Derimot er informantene min på barneskolen mest opptatt av at en konferansetime med så mange voksne kan skremme barna. De har endt opp med at de aller minste barna (1. -3. klasse) ikke er med. Slik jeg forstår informantene mine, er de fortsatt uenige i dette. Pedagogisk rådgiver på omsorgssenteret er mest positiv til at barna skal være med. Hun sier at hun ikke ser at de ikke takler denne situasjonen. På konferansetimen på barneskolen der min informant jobber, har de den tradisjonelle formen på samtalen. Det vil si at det kan være fem voksne og ett barn på en konferansetime. Jeg tenker at dersom barnet har en god relasjon til de voksne i utgangspunktet, så vil barnet takle et slikt møte med mange voksne. Dersom de voksne i samarbeidet rundt barnet har god relasjon til hverandre, kan de snakke sammen og finne ut av hvordan de skal løse problemstillingen. Fordelen med at alle voksne rundt barnet møtes i en konferansetime, til tross for at det blir mange voksne, er at alle aktørene hører de samme historiene og forventningene. Bronfenbrenner (1979) understreker hvor viktig det er at

barn opplever stabilitet og tilnærmet like forventninger i hjemmemiljøet og på skolen. Dersom barnet opplever store kontraster mellom andre miljø og hjemmemiljøet, kan barnet oppleve interessekonflikter, verdikonflikter og lojalitetskonflikter. Jeg mener at gjennom en konferansetime har skole og omsorgssenter mulighet for å jobbe mot samme mål, støtte hverandre og bli bedre kjent med hverandre. Slik vil barnet oppleve trygghet, forutsigbarhet og sammenheng i hverdagen. Jeg mener at når lærere og barnets hjem jobber sammen mot et felles mål, blir det lettere for barnet å følge retningslinjene det har fått. Det blir også lettere for de voksne i hjemmemiljøet til barnet samt for lærere å vite hva som foregår i barnets hverdag.

Pedagogisk rådgiver trekker også fram en samtale på skolen hun kaller elevsamtale. Denne samtalen starter i et mikrosystem, nemlig i dyaden mellom to aktører, kontaktlærer og elev. I en slik samtale kan relasjonen mellom partene bli sterkere og målet om å styrke barnet i dets utvikling er lettere å nå. Pedagogisk rådgiver forteller at i enkelte situasjoner blir også hun trukket inn i denne samtalen. Slik jeg oppfatter dette har da samtalen utviklet seg til et samarbeid i mesosystemet. Når elev og kontaktlærer beslutter at de skal kalle inn pedagogisk rådgiver til et møte, møtes to mikrosystem. Dermed styrkes relasjonene i mesosystemet rundt barnet.

6.3.3 Relasjoner i eksosystemet

Foreldremøter og FAU- møter er tradisjonelt sett forbeholdt foreldrene. FAU- møtene er åpne for alle foreldrene ved skolen og skal fremme fellesinteressene til foreldrene. De skal arbeide for å skape godt samhold mellom hjemmet og skolen (opplæringsloven, §11.4). Skolen skal holde kontakt med foreldrene gjennom hele opplæringsåret. Skolen skal i starten av hvert opplæringsår holde et foreldremøte der foreldrene informeres om skolen, innholdet i opplæringen og medvirkningen til foreldrene (forskrift til opplæringsloven §20-3).

Pedagogisk rådgiver sier at hun deltar på FAU- møtene men at miljøpersonalet deltar på foreldremøtene. Jeg mener at gjennom deltagelse på disse møtene oppnås en relasjon til de andre foreldrene. Jo oftere det er FAU- møter eller foreldremøter, desto mer styrket blir relasjonen mellom de voksne i systemet.

Informantene mine forteller om samarbeidet med PPT. Erfaringene mine informanter har med PPT spriker veldig. Pedagogisk rådgiver og lærer på ungdomsskolen forteller at de har hatt kontakt med PPT. PPT har fulgt henvisningsprosedyre, slik at det til slutt endte med en IOP. Gjennom intervjuet jeg hadde med disse, virket det som om de hadde oppnådd en relasjon til PPT. Lærer på barneskolen derimot, sleit med å oppnå relasjon til PPT. Hun sier at

hun oppnådde ikke gehør, verken på omsorgssenter eller hos PPT for sin bekymring for et barn. Nilsen (2010) sier at når ikke alle aktørene i et samarbeid er med, er det ikke mulig å få til et samarbeid. Denne informanten har ikke oppnådd å få de andre aktørene med, verken PPT eller omsorgssenter. Dermed styrkes heller ikke relasjonen til aktørene rundt dette barnet.

En gang i halvåret møtes alle aktørene som har med de minoritetsspråklige barna i kommunen til fellesmøte. Ingen av informantene mine sier noe om hvordan relasjonene mellom aktørene i dette samarbeidet er. Hovedinntrykket jeg sitter igjen med etter å ha intervjuet informantene er at de ser på dette møtet som viktig. Pedagogisk rådgiver sier at her får de lov til å fortelle om hvor skoen trykker og hvilke behov de har. Ved at både representanter fra kommunen, skole og omsorgssenter møtes, styrkes relasjonene mellom partene, og det blir lettere å ta opp vanskelige saker når disse kommer.

7 Avsluttende betraktninger

Denne masteroppgaven har som mål å få svar på hvordan statlige omsorgssentre og skole samarbeider om opplæring for enslige mindreårige asylsøkere. I dette siste kapittelet vil jeg løfte fram flere samarbeidsfremmende faktorer som går igjen i intervjuene jeg hadde med mine informanter. De utvalgte faktorene i denne sammenheng er *felles mål, avklarte roller, god dialog og åpenhet, relasjoner, innsikt og forståelse for hverandres situasjon og gjensidig tillit til hverandre*. Til slutt i dette kapittelet skal jeg reflektere rundt valgt metode og veien videre.

7.1 Samarbeidsfremmende betraktninger

Gjennom drøftingen av datamaterialet kan det se ut som at for å få til et godt samarbeid, bør aktørene i samarbeidet mellom skole og omsorgssenter være enige om et *felles mål*. I denne sammenheng barnets *faglige og sosiale utvikling*. For å nå målet om *faglig utvikling*, har skole og omsorgssenter samarbeid med instanser på utsiden av skole og omsorgssenter. Dette er PPT, kommunerepresentanter og foreldrerepresentanter. Skole og omsorgssenter har samarbeidsmøter der de diskuterer tilpasset plan for hvert enkelt barn, konferansetimer og elevsamtaler. I tillegg til dette har de også samarbeid rundt kartlegging av hvert enkelt barn og oppfølging av ukeplan og lekser. Når det gjelder barnets *sosiale utvikling* samarbeider skole og omsorgssenter om velkomstsamtaler, utveksling av erfaringer rundt sosiale relasjoner blant barna, sammenkomster på omsorgssenteret og sosiale tilstelninger i skolens regi. Gjennom drøfting av datamaterialet kan det se ut som at for å nå målet om barnas faglige og sosiale utvikling, er det en fordel med færrest mulig aktører, slik at samarbeidet blir mer oversiktlig og derfor bedre.

Dersom samarbeidet skal fungere, må *rollene* de enkelte medlemmene har i samarbeidet gjøres rede for. I samarbeidet mellom skole og omsorgssenter kan det se ut som at skolens rolle er avklart. Gjennom drøftingene av datamaterialet virker det som at lærere og rektor vet nøyaktig hvem som har ansvar for å fatte enkeltvedtak, kartlegging, rapportskrivning, føring av protokoll, skriving av ukeplaner og oppfølging av lekser og utstyr. Pedagogisk rådgivers rolle virker også avklart. Hun er omsorgssenterets samarbeidsrepresentant i forhold til skolen. Hun vet hvem aktørene i skolen og omsorgssenteret er og har oversikt over og deltar i aktiviteter og møter mellom skole og omsorgssenter. Miljøpersonalet sin rolle kan virke noe uavklart i

samarbeidet med skolen. Skolen er opptatt av at miljøpersonalet er på omsorgssenteret i foreldrenes sted, mens dette er en rolle miljøpersonalet ikke nødvendigvis opplever selv.

Ut i fra drøftingene som er gjort kan det se ut som at *dialog* på ulike samarbeidsområder er viktig for at samarbeidet skal fungere. Dette er dialog gjennom det *representative samarbeidet*, det *direkte samarbeidet* og det *kontaktløse samarbeidet*. Dialogen omsorgssenteret oppnår gjennom deltagelse på FAU-møter, foreldremøter og konferansetimer har betydning for samarbeidet og barnet som er i utvikling. Åpenheten som er mellom deltakerne i det direkte samarbeidet gjennom ukentlige møter, telefonsamtaler, sms, e-post, beskjeder i meldingsboka og ukeplaner, er viktig i det daglige samarbeidet. Det kontaktløse samarbeidet i form av positive holdninger ovenfor skolen, oppfølging av lekser samt deltagelse på arrangementer i skolens regi, bidrar positivt til barnets utvikling og samarbeidet mellom skole og omsorgssenter.

Å hjelpe barnet i dets faglige og sosiale utvikling klarer ikke skolen eller omsorgssenteret isolert sett alene. Derfor er det viktig at de voksne som samarbeider har *god relasjon* til hverandre. Gjennom møter, enten elevsamtaler, konferansetimer, foreldremøter, FAU møter eller samarbeidsmøter, styrkes relasjonen mellom aktørene og samarbeidet fremmes. Funn fra drøftingen peker også på at å kjenne hverandre som gode kollegaer og å møtes privat, er positivt for samarbeidet. Dersom relasjoner bygges i fredstid, styrker dette samarbeidet mellom aktørene når de store samarbeidsmessige utfordringene dukker opp.

Samarbeidet mellom omsorgssenter og skole er preget av å være et tverrfaglig samarbeid, der den kommunale skolen møter det statlige barnevernet. De samarbeidende partene har valgt å skriftliggjøre enkelte deler av samarbeidet og ha forholdsvis faste møtetidspunkt. I dette samarbeidet er det positivt at skolen har én person på omsorgssenteret å forholde seg til. Det fremmer samarbeidet at denne personen er en pedagog, som kjenner skolesystemet. Det er også fremmede at personen er fleksibel og kan løse utfordringer utenom fastsatte tider. Gjennom samtaler med informantene kommer det fram at *innsikten og forståelsen* pedagogisk rådgiver viser for skolen som system, både pedagogisk og administrativt, er en stor fordel for at samarbeidet skal fungere. Hun har tidligere jobbet i skolen, og har forståelse for situasjonen for elever og lærere.

Drøftingen av datamaterialet viser at partene i samarbeidet har *tillit* til hverandre. Aktørene har jobbet sammen over flere år og gjennom erfaringer, både som medmennesker og profesjonelle, har de bygget opp en grunnleggende respekt og tillit til hverandre. Tilliten

informantene har opparbeidet, gjør at de tør å være åpne og slippe hverandre inn i sin verden, både privat og på jobb.

7.2 Refleksjon over valgt metode

I metodekapittelet ble det beskrevet de metodiske valg som er tatt for å innhente empiri. I dette kapittelet vil jeg vektlegge tanker gjort underveis i skrivingen av masteroppgaven. De kritiske refleksjonene vil også komme fram her.

Den utarbeidede intervjuguiden skulle sikre data som kunne gi svar på problemstillingen. Opplevelsen etter transkriberingen av intervjuene, var at jeg ble sittende med mye informasjon. Derfor måtte det tas hensyn til hva som var relevant i forhold til problemstillingen. Derfor kan det hende informantene lurer på hvorfor de andre elementene som kom fram i løpet av intervjuet ikke er tatt med. Svaret på dette er at det som gav svar på problemstillingen måtte komme fram, og ikke det andre. I ettertid har jeg vurdert om det å bruke halvstrukturert intervju var hensiktsmessig i min sammenheng. Ulempen var at det framkom mye informasjon som ikke gavnet problemstillingen. Fordelen var at jeg fikk vite en god del som jeg har brukt, men som ikke ble spurt om i intervjuguiden.

Ved innhenting av empiri, ble både oppmøteintervju, telefonintervju, lydopptak og ikke lydopptak brukt. I presentasjon av data er stemmen til informanten jeg hadde telefonintervju med, uten lydopptak, mindre tydelig enn hos de andre. Dette intervjuet ble også kortere, siden dialogen mellom oss ikke var så nær som hos de andre. Informantens ønsker om å ikke bli tatt opp på lydfil ble imøtekommet. Hennes stilling er viktig i samarbeidet mellom skole og omsorgssenter, derfor var det ønskelig at hun deltok. Likevel er det mulig at dersom intervjuet hadde blitt gjort ansikt til ansikt med lydopptak, hadde hennes plass blitt større i drøftingen. Jeg har prøvd å være dette bevisst gjennom drøftingen ved å la henne snakke med sin stemme der det gagnar problemstillingen.

I kapitlene som omhandler presentasjon av data og drøfting av data blir miljøpersonalets rolle i samarbeidet både presentert og drøftet uten at miljøpersonalets stemme blir hørt.

Informantenes informasjon om miljøpersonalets betydning for samarbeidet var interessant.

Med bakgrunn i dette ville jeg ha disse uttalelsene med, både i presentasjon og drøfting.

Hadde jeg visst på forhånd hvor stor vekt informantene ville legge på miljøpersonalets jobb, hadde jeg også intervjuet representanter fra disse.

Å gjennomføre intervju, transkribere dem og velge ut og presentere data som passer i forhold til problemstillingen tar lang tid. Samtidig fungerte casestudiedesign og det kvalitative intervjuet svært godt til denne problemstillingen. Dette både i forhold til tilgang til informanter, praktisk gjennomføring og det å få tak i data for å belyse problemstillingen. Fordelen ved å intervju begge samarbeidende parter var at da fikk jeg kjennskap til om de hadde felles opplevelser i eksisterende samarbeid. Bildet av samarbeidet ble større og tydeligere gjennom dette. Hadde antall informanter blitt redusert, kunne kanskje noen nyanser underveis blitt borte, noe som kunne svekket undersøkelsens validitet.

7.3 Veien videre

Etter å ha skrevet oppgaven, sitter jeg igjen med mange ubesvarte spørsmål som kunne vært interessant å få svar på. Ett av disse spørsmålene handler om hva som skjer med de enslige mindreårige etter at tida på omsorgssenteret er over og de flytter til kommunen de har fått tildelt? De flytter fra det statlige barnevernet til det kommunale barnevernet. Hvordan er samarbeidet mellom bofellesskapet, som mange av barna flytter til og skolen der disse barna går? Er det andre utfordringer? Hvordan organiseres det? Underveis i skriveprosessen har jeg også tenkt på hvilke resultater jeg hadde fått dersom jeg hadde brukt informanter fra et omsorgssenter uten pedagogisk rådgiver. Hvordan samarbeider skole og omsorgssenter uten pedagogisk rådgiver? Hadde jeg hatt bedre tid, og omfanget av oppgaven vært større, kunne observasjon eller intervju av barn også vært spennende å gjøre. Det kunne også vært interessant å ha informanter fra miljøpersonalet helt opp til Bufdir. Dette hadde gjort bildet mer sammensatt.

Referanser

- Befring, E. (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Berg, K. og R. Collin-Hansen, (2012): *Opplæringsomsorg. Utfordringer for skole og barnevern*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag as.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, og London, England: Harvard university press.
- Bronfenbrenner, U. (red.) (2005): *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, London og New Delhi: Sage Publications.
- Bufetat (bufetat.no (1)): <http://www.bufetat.no/barnevern/ema> (01.03.2012, kl 13.25)
- Bufetat (bufetat.no (2)):
<http://www.bufetat.no/Documents/Intranett/Rutiner%20og%20organisasjon/Arbeidsforhold%20og%20rutiner/Barnevern/Institusjon/Kvalitet/Krav%20til%20de%20ansattes%20kompetanse%20i%20barneverninstitusjoner.pdf> (24.04.12, kl 11.19)
- Bø, I. (1995): *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. 2. utg. Otta: Tano as.
- Buli-Holmberg J. og S.Nilsen (red) (2010): *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. 2. opplag, 2008. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engebriksen, A. og M. A. Sletten (2011): *Kartlegging av opplæringstilbudet til enslige mindreårige asylsøkere og barn av asylsøkere*. NOVA 2011: 20
- Engen, T.O (2003): *Enhetsskolen og flerkulturell nasjonsbygging*. I: Østerud, P og J. Johnsen (red) (2003): *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Oplandske bokforlag.

- FOR-2006-06-23-724. Forskrift til opplæringslova. <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html> (01.03.2012, kl 13.45)
- Glavin, K. og B. Erdal (2000): *Tverrfaglig samarbeid i praksis - til beste for barn og ungdom i kommune-Norge*. 2. revidert utgave, 2007. Oslo: Kommuneforlaget
- Guldbrandsen, L.M. (Red.) (2006): *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Illeris, K. (2006): *Læring*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Jacobsen, D. I. (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Kristiansen, A.: *Når et samarbeid går i stå... Om tillit og mistillit i samarbeidet mellom hjem - skole*. I: Arneberg, P. & B. Ravn (Red.) (1995): *Mellom hjem og skole, et spørsmål om makt og tillit*. Oslo: Praxis forlag og Unge pædagoger.
- Kuhle –Gotovac, M. (2012): Seniorrådgiver, Bufetat region øst.
- Kunnskapsløftet 2006, generell del (udir.no (1)): <http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/Det-samarbeidande-mennesket/> (01.03.2012, kl 13.50)
- Kunnskapsløftet 2006, generell del (udir.no (2)): <http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/> (25.04.12, kl 10.56)
- Kunnskapsløftet 2006, læringsplakaten (udir.no (3)):
<http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>
- Kunnskapsløftet, prinsipp for opplæringa (udir.no (4)):
<http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/Innleiing/>
- Kunnskapsløftet 2006, prinsipp for opplæringa (udir.no (5)):
<http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/Samarbeid-med-heimen/>
(01.03.2012, kl 13.45)
- Kunnskapsløftet 2006, prinsipp for opplæringa (udir.no (6)):
<http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/Tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>

- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Larsen, E. (2004): *Miljøterapi med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LOV 1967-02-10 Lov om behandlingmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven)
- LOV 1981-04-08 nr 7 Lov om barn og foreldre (barneloven)
- LOV 1992-07-17 nr.100 Lov om barneverntjenester (barnevernsloven)
- LOV 1998-07-17 nr. 61 Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringsloven).
- LOV-2010-03-26-9 Lov om vergemål (Vergemålsloven)
- Misje, E. (2011): *De kan bare snakke med meg! En kvantitativ studie av enslige mindreårige asylsøkeres opplevelse av omsorg i omsorgssenter*. Master i sosialt arbeid. Fakultet for samfunnsvitenskap. Universitetet i Nordland.
http://brage.bibsys.no/hibo/handle/URN:NBN:no-bibsys_brage_18399
- Møller, J og L. Sundli (Red.) (2007): *Læringsplakaten, skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høgskoleforlaget. Kap.12.
- NESH, (2008) (Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer. Oslo.
<http://www.etikkom.no/no/FBIB/Introduksjon/Innforing-i-forskningsetikk/Humaniora-samfunnsfag-juss-og-teologi> (01.03.2012)
- Nilsen, S.(2008): *Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring*. I: Befring, E. og Tangen R. (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Nilsen, V. (2010): *Hvordan kan pedagoger og PPT samarbeide med hjemmet om hjelp og opplæring til barn og unge med lærevansker?* I: Haugen, R. (2010) (Red): *Barn og unges læringsmiljø – med vekt på lærevansker*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Nordahl, T. (2007): *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Postholm, M. B. (2005): *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ravn, B (1995): *Sambeidje, magt og tillid – en begrepsutredning, et analysegrunnlag og et forslag til samvirke*. I: Arneberg, P. & B. Ravn (Red.) (1995): *Mellom hjem og skole, et spørsmål om makt og tillit*. Oslo: Praxis forlag og Unge pædagoger

regjeringen.no (1): Barnekonvensjonen.

http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/barn_og_ungdom/fns_barnekonvensjon/fns-konvensjonen-om-barnets-rettigheter.html?id=412552 (01.03.2012)

regjeringen.no (2): Flyktningkonvensjonen.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/dok/regpubl/stmeld/2009-2010/Meld-St-9-2009--2010/4/2.html?id=597844> (01.03.2012, kl 13.45).

regjeringen.no (3): Ot.prp.nr. 28 (2007-2008). *Om lov om endringer i lov 17. juli 1992 nr. 100 om barneverntjenester mv.*(Omsorgen for enslige mindreårige asylsøkere inntil bosetting eller retur). <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/otprp/2007-2008/Otprp-nr-28-2007-2008-.html?id=496950> (29.05.11 09.15)

regjeringen.no (4): Veiledning til verger.

http://www.regjeringen.no/upload/kilde/jd/bro/2003/0003/ddd/pdfv/178463-veiledning_til_verger.pdf (01.04.2012, kl 13.20)

regjeringen.no (5): Barne-, likestillings-, og inkluderingsdepartementet: *Arbeid med enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger. En håndbok for kommunene*.

www.regjeringen.no/enslige-mindrearige-handbok

Ryen, A. (2002): *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skogen, K (2006): *Case forskning*. I: Fuglseth, K. og K. Skogen (Red.) (2006):

Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Tangen, R. (2010): *Elevsamtalens betydning for tilpasset opplæring*.

I: Buli-Holmberg, J. og Nilsen, S (2010): *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tjora, A. H. (2010): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirktoratet (udir.no (8)) <http://www.udir.no/Regelverk/Tolkning-av-regelverket/Minoritetsspraklige/Kommunens-og-fylkeskommunens-plikter-for-enslige-mindrearige-asylokeres-rett-til-opplaring/> (02.03.2012, kl 20.30)

Yin, R. (2009): *Case Study Research. Design and Methods. Fourth Edition*. London: SAGE Publications.

Øycn, C. (2010): *Underveis. En studie av enslige mindreårige asyløkere*. Fafo-rapport 2010:20

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfreges gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 55 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 824

Toril Risberg
Profesjonshøgskolen
Universitetet i Nordland
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 29.09.2011

Vår ref: 27961 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.09.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 27.09.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27961	<i>Hvordan samarbeider skolen og statlige omsorgscentre for å sikre tilpassa opplæring for enkelte mindreårige asyløkerbarn?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Toril Risberg
Student	Inga Øybekk

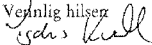
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillter kravene i personopplysningsloven.

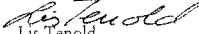
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Inga Øybekk, Jutulveien 29, 8800 SANDNESSJØEN

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7481 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 00. kjenns@kvalifisering.ntnu.no
TRONDHØJ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9021 Tromsø. Tel: +47-77 65 43 36. matrikel@undervisning.uit.no

Inga Øybekk

Vedlegg 2

Jutulveien 29

8800 Sandnessjøen

Tlf. 98894351/46619559

Inga.oybekk@bufetat.no

Veileder: Toril Risberg, Universitetet i Nordland

Sandnessjøen 23.05.11

Til.....

Søknad om tillatelse til å forske på samarbeidet mellom skole og omsorgssenter.

Jeg viser til hyggelig mail-korrespondanse og takker for stor imøtekommenhet vedrørende planlagt undersøkelse om samarbeid mellom skole og omsorgssenter.

Jeg er student ved universitetet i Nordland, og er i gang med min masteroppgave i tilpassa opplæring. Problemstillingen for min masteroppgave er: *Hvordan samarbeider skolen og statlige omsorgssentre for å sikre tilpassa opplæring for enslige mindreårige asylsøkerbarn?* Oppgaven min vil ha en kvalitativ tilnærming med intervju som metode.

Bakgrunnen for denne problemstillingen er min egen jobb som pedagogisk rådgiver ved et statlig omsorgssenter på Helgelandskysten. Det jobben min i hovedsak går ut på er å være et bindeledd mellom skole og omsorgssenter. I denne forbindelse ønsker jeg å forske på hvordan andre omsorgssentre og skoler samarbeider for å sikre tilpassa opplæring for enslige mindreårige asylsøkerbarn.

For at jeg skal kunne forske på dette, er jeg avhengig av å ha noen å intervju. Jeg ønsker å intervju de som er ansvarlige for skolesamarbeidet på omsorgssenteret og de respektive skolene. Det er på forhånd utarbeidet en intervjuguide som det tas utgangspunkt i. Det er vanskelig å anta tid for hvert intervju, men en times tid er nok aktuelt å bruke. Hvis det ikke er motforestillinger, ønsker jeg å benytte ipod for å ta opp intervjuet. Avgitte svar anonymiseres, slik at det ikke kan spores tilbake hvem som har avgitt de enkelte svarene. Opptakene vil slettes når oppgaven er ferdig, innen 15.november 2012. I sluttrapporten vil den enkelte institusjon og skole også anonymiseres. Både skole og omsorgssenter vil få et eksemplar av den ferdige oppgaven.

Studiet er meldt inn til NSD, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste for godkjenning.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Med vennlig hilsen

Inga Øybekk.

Intervjuguide

Tittel:

**Samarbeid mellom skole og statlige omsorgssentre for enslige mindreårige
asylsøkerbarn.**

En intervjuundersøkelse med fokus på tilpassa opplæring.

Problemstilling:

**Hvordan samarbeider skole og statlige omsorgssentre for å sikre tilpassa opplæring for
enslige mindreårige asylsøkerbarn?**

Hensikten med dette intervjuet er å få fram hvordan omsorgssenter og skole samarbeider på systemnivå. Jeg vil stille åpne spørsmål, så er det opp til informanten hva den ønsker å svare på spørsmålet. Jeg håper informanten opplever intervjusituasjonen trygg og åpen, slik at mest mulig informasjon kommer fram. Jeg skal bruke ipod som opptaker, eventuelt ta notater underveis. Disse opptakene kommer jeg til å lagre på min pc. Det er ingen andre enn jeg som skal høre disse opptakene, jeg skal bare bruke dem til oppgaveskriving. Når oppgaven er levert, skal jeg slette lydopptakene.

Dersom det er noen spørsmål, kan disse stilles før intervjuet starter.

Intervjuspørsmål.	Notater underveis.
Tema: Begrepet samarbeid.	
Hvordan vil du beskrive et godt samarbeid?	
Hva mener du skal til for at samarbeidet mellom omsorgssenter og skole skal være bra?	
Tema: Systemer for samarbeid.	
Beskriv hvordan skole og omsorgssenter samarbeider.	
Beskriv hvordan ansvarsforholdet i	

samarbeidet mellom skole og omsorgssenter er.	
Beskriv hvordan møtetidsforholdene er mellom skole og omsorgssenter, både på systemnivå og på individnivå.	
Beskriv på hvilken måte omsorgssenteret deltar i møter som har med skole/hjem samarbeidet å gjøre.	
Tema: Tilpassa opplæring.	
Beskriv hvordan skole og omsorgssenter samarbeider for å legge til rette for tilpassa opplæring for EMA i skolen.	
Beskriv på hvilken måte omsorgssenter og skole samarbeider rundt faglig kartlegging av EMA.	
Beskriv hvordan skole og omsorgssenter samarbeider rundt utarbeiding av enkeltvedtak.	
Beskriv på hvilken måte omsorgssenter og skole samarbeider rundt utvikling av tilpassa planer (TIP) for EMA.	
Tema: Spesialpedagogisk opplæring.	
Ved eventuelle henvisningssaker til PPT, beskriv hvordan skole og omsorgssenter samarbeider om dette.	
Beskriv på hvilken måte omsorgssenter og skole samarbeider rundt utvikling av individuelle opplæringsplaner (IOP).	
Kan du beskrive på hvilken måte hjelpevergen er med i samarbeidet som skolen og omsorgssenter har?	
Tema: Sosiale tilpasninger.	

Kan du beskrive hvordan skole og omsorgssenter samarbeider for å hjelpe EMA i integreringsprosessen?	
Er det andre forhold du ønsker å ta opp, eller noe annet du ønsker å nevne?	

Inga Øybekk

Vedlegg 4

Jutulveien 29

8800 Sandnessjøen

Samtykke.

I forbindelse med Inga Øybekks masterstudie i spesialpedagogikk ved Universitetet i Bodø, skal hun skrive oppgave med følgende forskerspørsmål:

Hvordan samarbeider skolen og statlige omsorgssentre for å sikre tilpassa opplæring for enslige mindreårige asylsøkerbarn?

Jeg er forespurt om å delta i undersøkelsen, og har fått muntlig informasjon om hva studiet går ut på.

Jeg er inneforstått med at deltakelsen er frivillig, og at jeg har rett til å avbryte samarbeidet når tid som helst.

Sted.....

Dato.....

Underskrift.....

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: *Matematikksscreening. 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, Åse 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: Samuelsen, 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 attføringsløp.*

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, Janne: *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 Lckang: *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: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismspekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer 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 erfaringer med kunnsformidling 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 Øie; *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 minoritets elever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furre Nilssen; *"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 Birkclund 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 Liesl 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"*

8/2011 Sølvi Solhaug og Britt Inger Wigen: *Om tilpasset opplæring i skolen for elever i utsatte livssituasjoner*

9/2011 Tommy Hanssen: *Hvilke effekter kan intensiv trening med Magnimaster Gold ha på ulike deler av leseprosessen hos elever med dysleksi?*

10/2011 Mia van Rijn-Janssen: *Tilpasset Opplæring ved skoleforberedende aktiviteter Et aksjonsforskningsprosjekt i barnehagen*

11/2011 Hilde Hansen og Kaisa Ludviksen: *Lærernes psykososiale arbeidsmiljø En casestudie med livshistorieintervju som metode*

12/2011 Odd Magne Nicolaisen og Kristin Willassen: *Små barn og psykisk helse. En casestudie med intervju som metode*

13/2011 Bente Forsbakk: *Er 451 større eller mindre enn 541?" Posisjonssystemet – en av de viktige byggesteinene i matematisk kompetanse*

14/2011: Tove Th. Heggedal. *Samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen. Hva skjer når PP-tjenesten integreres i skolens elevtjeneste? I hvilken grad kan det bidra til utviklingen av en lærende skole?*

15/2011 Evy Janne Jensvoll: *Om gutter og læreplaner. En studie om endringer i læreplanene og mulige konsekvenser for guttenes motivasjon og læring.*

16/2011 Lill-Anita Hamran og Anne Brit Larsen: *Elever med epilepsi i grunnskolen 1.-7.trinn.*

17/2011 Tore Tverbakk: *Rektor, jeg lærer best når jeg har to lærere i matematikk! En studie av rektors bruk av eleverfaringer i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen.*

18/2011 Lillian Egren: *Skolevegring i videregående skole*

19/2011 Natallia Bahdanovich Hanssen: *Ka ska vi gjør i dag? En casestudie om musikkens påvirkning på utvikling av ordforståelse og ordforråd hos 3-4 års barn*

1/2012 Anne-Rita Kolberg: *Ut fra to skolehistorier – hva gjør at noen klarer å gjennomføre videregående skole og andre ikke?*

2/2012 Hanne Marit Kvitting: *Erfaringer med kartleggingsverktøyet DAt-Kon*

3/2012 Berit Opland: *Henvisninger til PP-tjenesten - en studie av hvordan henvisningskategoriene fordeler seg i forhold til alder og kjønn*

4/2012 Helene Myrvoll Pettersen: *Samarbeid mellom hjem og skole. En studie av hvordan to foreldre til barn med diagnose innenfor autismspekteret opplever samarbeidet med skolen*

5/2012 Anne Grete Altermark: *LOSA. Lokal opplæring i samarbeid med arbeidslivet. Elvers erfaring med opplæringsmodellen*