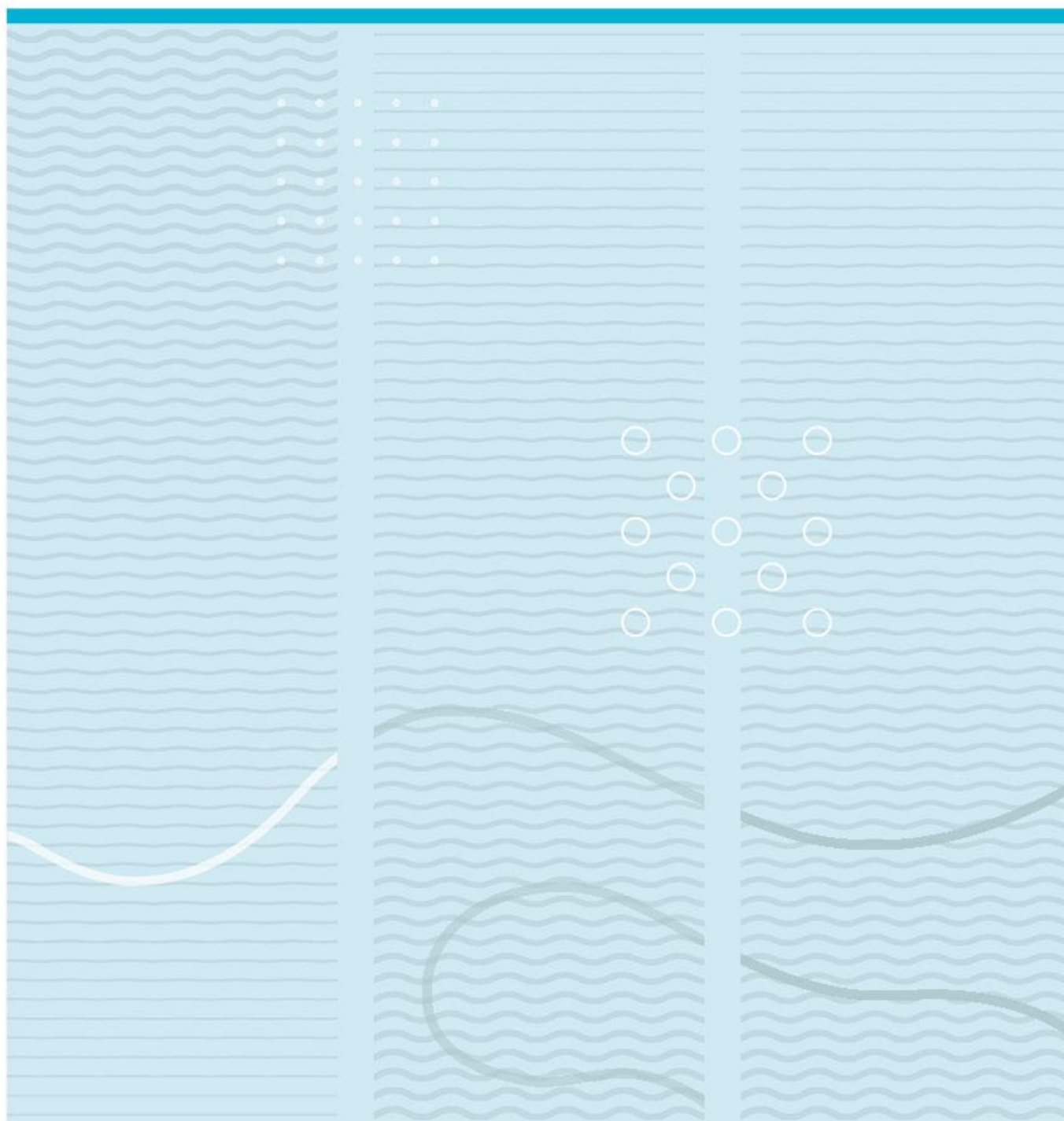


Silje Østereng

Omsorgsplasserte elever i dagens skole

En kvalitativ studie av læreres opplevelse i arbeidet med omsorgsplasserte elever



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for Pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Silje Østereng

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne kvalitative studien handler om læreres opplevelse av å arbeide med omsorgsplasserte elever, med fokus på relasjoner, tilpasset opplæring og hjem-skole-samarbeid. Ut fra egen erfaring, og fra den begrensede forskningen som finnes på feltet spør denne studien om det å være omsorgsplassert i dagens samfunn er tabubelagt. Denne hypotesen undersøkes ved at jeg ser på om lærer har dialog med eleven og hjemmet om elevens fortid. Tidligere forskning viser at skolehverdagen til omsorgsplasserte elever har fått begrenset oppmerksomhet gjennom tidene. Berg og Collin-Hansen (2012) viser også at elevgruppen ofte er utsatt psykologisk og sosialt, elevgruppen har gjennomgående lave skoleprestasjoner og at omsorgsplasserte elever klarer seg jevnt over dårligere som voksne i arbeidsliv og i utdanning. Samme studie viser til at elevgruppen har et høyere behov for spesialundervisning enn jevnaldrende.

Oppgaven bygger på fire semistrukturerte kvalitative forskningsintervju, hvor informantgruppen er satt sammen ved et strategisk utvalg. Innsamling av data er bygd på hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming, som gir forsker en tolkende stemme når de indre tankene til informantene kommer frem. Studien er gjennomgående strukturert av forskningsspørsmålene, som er koblet til de tre temaene presentert ovenfor.

Informantene forteller at relasjonen mellom lærer-elev og elev-elev til tider oppleves som krevende, og det vises til utagering, sjalusi og trusler. Gjennomgående opplever informantene at de har en positiv relasjon til omsorgsplasserte elever og lærerne uttrykker det som at de «har blitt glad i elevene». Materialet danner et bilde av at det er ulikheter mellom hvem elevene går bedre og dårligere overens med, og informantene sier at de ser tegn til at eleven danner relasjoner med sin referansegruppe (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En annen observasjon fra lærerne i utvalget er at elevene fort får en observatørrolle hvis de har flere å forholde seg til samtidig. Samtlige informanter gir et generelt bilde av at omsorgsplasserte elever er inkludert i klassemiljøet. Når det kommer til tilpasset opplæring peker funnene mot at informantene vektlegger at de ikke legger til rette for at eleven er omsorgsplassert, men for de omsorgsplasserte elevene som har vansker. Det fremkommer at flertallet av elevene har ulike vansker som påvirker skolegangen deres. Egelund et.al. (2004) viser også at flertallet av elevene mottar spesialundervisning. Dette sammenfaller med funn fra denne studien hvor informantene viser til at læringsutbytte for elevgruppen er høyere i de praktiske fagene. Hjem-skole-samarbeidet beskrives av informantene som tett, og at det til tider kan oppleves som krevende. Det kommer frem at foresatte har høye forventninger til skolen og erfaringen er at å arbeide med elevgruppen medfører mye møter, rapporter som skal skrives og meldingsbøker skal

hjem. En informant forteller om å ha vært med på flere rettsaker som vitne og om regelmessige møter med barnevern. Et utslag av tabu-tematikken fremkommer i relasjonen mellom lærer og elev. Her viser informantenes erfaringer store variasjoner. For to av informantene er elevenes fortid beskrevet som en naturlig samtale. En annen informant forteller at hun så vidt prater om temaet og en informant har ikke fått noen informasjon om elevens fortid. Med dette bekrefter studien at det å være omsorgsplassert, fortsatt er tabu i dagens samfunn.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Problemstilling og avgrensning av oppgaven	9
1.2 Tidligere forskning på feltet.....	10
1.3 Disposisjon.....	12
2 Teori	14
2.1 Hvem og hvorfor	14
2.1.1 Tabu.....	16
2.2 Relasjon.....	17
2.2.1 Lærer-elev-relasjon	18
2.2.2 Elev-elev-relasjon	20
2.2.3 Et inkluderende læringsmiljø	20
2.3 Tilpasset opplæring	22
2.3.1 Smal og bred tilnærming av tilpasset opplæring.....	23
2.3.2 Paragraf 5 - spesialundervisning	24
2.4 Skole-hjem-samarbeid	26
3 Metode	28
3.1 Forskningsdesign	28
3.2 Kvalitativt forskningsintervju	29
3.2.1 Utvalg, informanter og gjennomføring	30
3.3 Analyse	31
3.3.1 Transkribering.....	32
3.3.2 Koding og meningskondensering	33
3.4 Validitet og reliabilitet	35
3.5 Forskerrollen og etiske aspekt	37
4 Presentasjon av empirisk materiale	39
4.1 Informantenes opplevelse av temaet relasjon	39
4.1.1 Lærer-elev-relasjon	39
4.1.2 Informantenes opplevelse av elevgruppens relasjon med medelevene.....	41
4.1.3 Informantenes opplevelse av elevgruppens inkludering i læringsmiljø	43
4.2 Informantenes arbeid med tilpasset opplæring	44

4.2.1	Smal og bred tilnærming.....	44
4.2.2	Paragraf 5.....	46
4.2.3	Læringsutbytte.....	47
4.3	Informantenes opplevelse av samarbeid med hjemmet	48
4.3.1	Hjem-skole-samarbeid	48
4.3.2	Dialog om fortid	50
5	Diskusjon	52
5.1	Hvilke opplevelser har lærere av relasjoner i arbeidet med omsorgsplasserte elever?...52	
5.2	Hvordan har lærerne tilrettelagt undervisningen for omsorgsplasserte elever?.....55	
5.3	Hvilke opplevelser har lærere av hjem-skole-samarbeid med elevgruppens foresatte? .58	
6	Avslutning.....	61
7	Kilder	64
8	Vedlegg	68
8.1	Vedlegg 1: Intervjuguide	68
8.2	Vedlegg 2: Mail til rektorer	69
8.3	Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	70
8.4	Vedlegg 4: Godkjennelse fra NSD	72

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en lang og krevende, men særdeles lærerik og inspirerende prosess. Studien har gitt meg god innsikt i arbeidet med omsorgsplasserte elever, og har økt interessen min betydelig mer for temaet og elevgruppen. Masteroppgaven har vært lærerik med tanke på det vitenskapelige, men også i alt arbeidet rundt det å få et ferdig produkt; intervjuer med informanter, søke til NSD og finne relevant teori. Dette er en prosess jeg er takknemlig for å ha gjennomgått.

Jeg vil først og fremst takke førsteamanuensis Johan Lövgren ved Universitet i Sørøst-Norge som har vært min veileder gjennom prosessen. Du har fått meg til å arbeide videre når jeg har stått fast, kommet med motiverende tilbakemeldinger og gode råd gjennom hele prosessen. Videre vil jeg takke rektorene som tok seg tid til å hjelpe meg med å finne informanter, og informantene som har deltatt retter jeg en stor takk til. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Mine gode studievenner Elisabeth og Caroline fortjener også en stor takk, dere motiverte meg til å arbeide videre når jeg ikke ønsket det selv. Avslutningsvis vil jeg takke familien for støtte og tålmodighet gjennom hele studieløpet.

Mai 2021

Silje Østereng

1 Innledning

Som lærer møter en elever med ulike bakgrunner. Noen er opprinnelig fra andre land, noen har annen kultur og noen har ulike forhold til hjemmet. Alle barn har behov for gode og trygge voksne rundt seg, som gir dem nærhet, trygghet og omsorg, og som bidrar til en hverdag med utvikling og etter hvert mestring (Hoseth, 2019, s.13). Formålet med denne oppgaven er å sette lys på de barna som ofte ikke er nevnt i teoribøker, de barna som har opplevd diverse som et barn ikke skal oppleve, de barna som kan trenger en ekstra klem i hverdagen eller som trenger en løpetur rundt skolen. Når et barn blir flyttet ut av familien blir alt kjent borte, noe som gjør at barnet på en måte mister kontrollen over livet sitt (Ruud, 2011, s.204). Plassering i fosterhjem er tiltak som ofte blir benyttet når barn har opplevd at familien bryter sammen, eller er blitt utsatt for alvorlig vanskjøtsel eller mishandling (Smith, 2019). Det å flytte ut fra sitt opprinnelige hjem kan føre til store belastninger hos barnet, blant annet nevner Ruud (2011) at atskillelse og flytting i fosterhjem vil påvirke selvbildet og utviklingen av identiteten til eleven. Ruud (2011, s.197) legger til at barn som må flytte fra foreldrene sine har flere sårbarheter og lever med større belastninger enn jevnaldrende, noe som er dokumentert i ulike undersøkelser, blant annet viser Ruud (2011) til Bunkholt og Sandbæk (2008). Usikkerheten ved å flytte i fosterhjem er også stor, ettersom det alltid er fare for at barna senere må forlate fosterhjemmet til tross for barnevernets planer (Smith, 2019). Betegnelsen løvetannbarn brukes om barn som ser ut til å klare seg godt, selv om barnet har lidd betydelige psykiske og fysiske overlast i oppveksten (Nordahl, 2017, s.17). Det minnes om at omsorgsplassert elever ikke må skille seg ut fra medelevene, og elevene må nødvendigvis ikke ha vansker.

Når barnet kommet i nytt fosterhjem, kan barnet ha negative samspillmønstre eller uhensiktsmessige mestringsstrategier, eller det kan trenge hjelp til å komme i gang med utviklingen sin (Hoseth, 2019). Det er svært viktig å tilrettelegge for at barn som har blitt omsorgsplassert opplever mestring, og har en mulighet til å lykkes på skolen (Ruud, 2011, s.198). Forfatter legger også til at skolen er en mer nøytral arena enn familien, som fører til at barnet får vekstmuligheter på skolen (Ruud, 2011). Smith (2019) viser til at med riktig informasjon fra barnevernet og et støttende sosialt nettverk i naboskap og skole, vil foreldrene ha de beste muligheter for å utføre sin oppgave på en god måte. Den viktigste suksessfaktoren for barn i fosterhjem – hvis en ser på deres langsiktige utvikling – ser ut til å være at eleven ikke svikter i skolen (Vinnerljung, et.al, 2015, s.5). Berg og Collin-Hansen (2012) legger til at de har sett marginaliseringstendenser både i skole og i barnevernets virksomheter når det kommer til de omsorgsplasserte elevene, og dette viser at fokuset burde rettes mot omsorgsplasserte elever i skolen for å unngå at dette skjer.

Når barnet ble omsorgsplassert har noe å si, men det er ingen entydig indikator på hvordan det kommer til å gå med barnet (Ruud, 2011). En trygg tilknytning vil fungere som en beskyttelsesfaktor for barnets psykiske helse, og det får virkning for utviklingen av livsglede (Hoseth, 2019, s.14). Hoseth (2019) skriver videre at tilknytningen er ofte forstyrret i disse barnas liv, og dette påvirker barna på individuelle måter. Jo yngre barnet er når det blir plassert, jo kortere tid vil tilknytningen til nye omsorgspersoner da, og vis-a-vers (Smith, 2019). Den medfødte tilknytningsmekanismen vil bli aktivert på nytt, uansett når barnet er plassert (Smith, 2019). De elevene som har opplevd omsorgssvikt kan oppleve seg selv som en som ikke er verdt å elske, og denne følelsen vil prege barnets selvbylde og opplevelse av egenverd over tid (Ruud, 2011). Dette kan medføre for eksempel atferd som ikke er ønsket. Det har stor betydning å ikke avvise et omsorgsplassert barn som kan være opposisjonell og aggressiv eller engstelig og unnvikende, og grunnregelen er å ikke svare med samme mynt (Smith, 2019). Ekstra sensitivitet til barnets signaler og refleksjon rundt barnets atferd anses som viktig i arbeidet med elevgruppen (Hoseth, 2019). Hoseth (2019) påpeker videre at en av de tingene omsorgsplasserte elever har behov for å lære seg er følelsesregulering slik at det unngås at følelsene tar overhånd, ettersom barnet ikke klarer å kontrollere seg selv.

Ruud (2011, s.195) viser til Statistisk sentralbyrå når hun forteller at det bodde 6294 barn i fosterhjem i Norge 31. desember 2010, og 149 barn bodde i beredskapshjem. Dataene til Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet [bufdir] (u.å.) viser at det bor i underkant av 10 000 barn i fosterhjem i Norge i dag, og rundt 600 barn bor i beredskapshjem. Dette betyr at det er en økning på rundt 4000 barn i fosterhjem, samt en økning på 450 barn som bor i beredskapshjem på ti år. Dette vil si at det er ett av hundre barn i Norge i dag som bor i fosterhjem, og dette igjen utgjør at 1% av alle barn i Norge i alderen 0-17 år (Bufdir, u.å.). Det er dermed en sannsynlighet for at flertallet av dagens lærere vil oppleve å arbeide med omsorgsplasserte elever. Det finnes ikke bare fosterhjem og beredskapshjem, men også forsterkede fosterhjem (Ruud, 2011, s.195). Ruud (2011) forteller videre at dette handler om ekstra støttekontakt, avlastning eller andre tiltak fordi omsorgen for barnet krever mer ressurser enn det den gjør for barn i ordinære fosterhjem, hvor en eller foreldre vil være helt eller delvis hjemmearbeidende. Ruud (2011) beskriver beredskapshjem som et fosterhjem som tar imot barnet i krisesituasjoner hvor barnevernet må gripe raskt inn og omplassere barnet.

Dette er noe av bakgrunnen for valg av tema i dette prosjektet. En annen grunn er min personlige nysgjerrighet og interesse rundt de sårbare barna og da spesielt de omsorgsplasserte elevene i

skolen. Gjennom praksis og studiet har jeg hørt og lest om utagerende atferd, atferdsproblemer, hvordan barnet har det hos barnevernet og barn med særskilte behov, men jeg har hørt lite om hvordan barn har det etter at de har flyttet. Dette prosjektet vil ikke være en *mal* på hvordan lærere skal arbeide med elevgruppen, men mitt ønske er at det skal brukes som en oppvekker og inspirasjon i arbeidet med omsorgsplasserte barn. Betegnelsene «barnevernsbarn» eller «fosterbarn» er det denne gruppen som oftest blir kalt, men jeg ønsker å unngå denne betegnelsen ettersom jeg mener at dette er en uheldig betegnelse. I denne oppgaven blir betegnelsene «omsorgsplasserte barn» og «barn som er plassert utenfor hjemmet» barn som er plassert utenfor hjemmet brukt. Dette støttes opp Ruud (2011, s.197) som sier at barna denne oppgaven gjelder, ønsker å endre begrepsbruken fra «fosterbarn» til «omsorgsbarn». Personene som befinner seg i det nåværende hjemmet til eleven, fosterforeldrene, vil bli omtalt som foresatte gjennom hele prosjektet. Det vil ikke komme frem om eleven bor i fosterhjem, beredskapshjem eller på institusjon, hvor bakgrunnen for dette er at elevene og lærerne som deltar i prosjektet skal holdes anonyme. Hjemmet, som er begrepet som blir brukt i dette prosjektet, vil dermed kalles hjemmet uavhengig av hvor elevene bor.

1.1 Problemstilling og avgrensing av oppgaven

Med bakgrunn i innledning er problemstillingen for dette masterprosjektet *Hvilke opplevelser har lærere av arbeidet med omsorgsplasserte elever i praksis?* Hvor fokuset vil være på lærere i barneskolen sitt arbeid de siste fem årene, og dette er for å få frem lærernes nåværende opplevelser slik at prosjektet blir dagsaktuelt. Ordene *i praksis* er også med, og dette er for å få konkrete erfaringer fra lærernes yrkesliv (Anker, 2020, s.26). Ettersom ordet *oppleve* er et vidt ord, er det valgt å konkretisere problemstillingen ved å bruke tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke opplevelser har lærere av relasjoner med omsorgsplasserte elever?
2. Hvordan har lærere tilrettelagt undervisningen for elevgruppen?
3. Hvilke opplevelser har lærere av hjem-skole-samarbeid med elevgruppens foresatte?

Forskningsspørsmålene vil ta utgangspunkt for videre struktur i prosjektet, både i teori-, analyse- og diskusjonsdelen. Det påpekes igjen viktigheten med at dette er en kvalitativ studie som vil si at det som kommer frem i denne oppgaven ikke gjelder alle læreres opplevelser – det skal ikke generaliseres. Leseren kan overføre noe til eget klasserom samt tilpasse handlingene til eget klasserom, men det er ikke snakk om direkte overføring (Postholm, 2010, s.38).

1.2 Tidligere forskning på feltet

Arbeidet med å undersøke tidligere forskning på feltet opplevdes ikke som lett, spesielt ikke å finne norske undersøkelser. I følge Berg og Collin-Hansen (2012, s.23) har skolekarrierer for utsatte barn fått begrenset oppmerksomhet både innenfor skoleforskning, juridisk forskning og barnevernsforskning, og dette er til tross for at skolen har en selvsagt plass i den norske barndommen. Forfatterne viser til internasjonale undersøkelser av barn som er plassert utenfor hjemmet når de fremlegger at elevgruppen ofte er utsatt sosialt og psykologisk, også når det gjelder opplæring i skolen (Berg & Collin-Hansen, 2012). Videre peker forfatterne på at elevgruppen har gjennomgående uforholdsmessige lave skoleprestasjoner, skolegangen blir avsluttet tidligere enn jevnaldrende og de omsorgsplasserte elevene klarer seg jevnt over dårligere som voksne, både i arbeidslivet og i utdanningssituasjoner (Berg & Collin-Hansen, 2012, s.24-25). Thoresen (2019) skriver: «Utredningen *Svikt og svikt* fra barnevoldsutvalget avdekket svikt fra ulike instanser, også fra skolens side (NOU 2017:12, s.12). Utvalget uttrykte at «vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt mot barn er uten tvil en av de største truslene mot folkehelsen». Thoresen (2019) legger videre til at utredningen er bygd på nasjonal og internasjonal forskning, og viser til langtidsvirkninger for de som er utsatt for omsorgssvikt, seksuelle overgrep og vold i barndommen. Samlet sett fremstår det som at samfunnet ikke har nok fokus på omsorgsplasserte elever, og at elevgruppen får vansker selv når barndommen er over.

I en dansk undersøkelse gjennomført i 2003 av omsorgsplasserte elever på 1.trinn kommer det frem at skolegangen kan være mer utfordrende for elever som er plassert utenfor hjemmet enn for de jevnaldrende (Egelund et.al., 2004). Det var omsorgsplasserte elevers foresatte som besvarte undersøkelsen. I rapporten kommer det frem at utgangspunktet til de omsorgsplasserte elevene er lavere, og behovet for spesialundervisning er markant større enn til de jevnaldrende, hvor hele 45 prosent av elevene er bak norm (Egelund et.al., 2004). Videre skriver studien at elevgruppen følger dårligere med i skolen enn sammenligningsgruppen, og at faget som elevene stiller høyest i er gym (Egelund et.al., 2004). Innenfor relasjoner fremlegges det at foresatte har opplevelser av at eleven ikke besøker eller får besøk av medelever, noe som gir en indikasjon på at omsorgsplasserte elever har et lavt nettverk av venner (Egelund, et.al.2004). Elevene som bodde i fosterhjem hadde dog mer besøk enn elevene som bodde på institusjon og forfatterne peker på at når det kommer til lærer-elev-relasjon kom det frem at en stor gruppe av de omsorgsplasserte elevene knytter seg positivt til en eller flere lærere, men at konfliktnivået til omverdenen var hyppigere enn med jevnaldrende (Egelund, et.al.2004).

Konsentrasjonsproblemer er dominerende og psykiske problemer veier tungt blant elevgruppen i følge studien, og videre kommer det frem at omsorgsplasserte elever har dobbelt så ofte psykiske problemer og tre ganger så ofte konsentrasjonsvansker som deres jevnaldrende (Egelund, et.al. 2004, s.237). Avslutningsvis legger Egelund et.al (2004) til at disse forholdene påpeker viktigheten av at skolegangen er et sentralt innsatsområde for mange omsorgsplasserte elever og lærings- og sosiale problemer som starter ved skolestart, vil kreve ekstraordinær innsats fra lærer for å unngå reduksjon av elevenes sosiale muligheter senere. Elevene som var med i undersøkelsen fra 2003 var en del av et prosjekt som foregikk over lengre tid, hvor elevene ble fulgt gjennom flere år. I 2009 kom forskningsoversikten ut, som viste samme funn som rapporten fra 2003. Funnene bekreftet at omsorgsplasserte elever ligger etter faglig, trives ikke på skolen og flertallet mottar spesialundervisning (Egelund, et.al. 2009). Forfatterne konkluderer forskningsoversikten med å fremlegge at elevgruppen er særdeles utsatte i forhold til å trives i skolen, de har vansker med å klare seg faglig og elevenes sjanser for å oppnå utdanning er svekket i forhold til jevnaldrende (Egelund, et.al.2009, s.133).

Vinnerljung et.al (2015) har skrevet en rapport hvor målet er å redusere risikoen for marginalisering av barn og unge som bor eller har bodd i fosterhjem. I Norden er det gjennomført to studier av høy kvalitet på hvor vanlig psykisk sykdom er hos barn i fosterhjem, hvor den ene, en dansk, viser at hvert femte barn på 11 år hadde minst en psykiatrisk diagnose (Vinnerljung et.al, 2015, s.10). Vinnerljung et.al (2015) forteller at den andre studien, en norsk, viste at 51 prosent av omsorgsplasserte barn oppfyller kravene for minst en diagnose. Videre kommer det frem en annen norsk studie av 109 barn i fosterhjem i alderen 6-12 år, viste at tre av fire hadde symptom på klinisk relevant psykisk helseproblem. Forfatterne legger til at alle studier viser en høy forekomst av psykiske problemer blant fosterbarn, også i voksen alder (Vinnerljung et.al, 2015, s.11). For å rette blikket mot skolesammenheng, viser Vinnerljung et.al. (2015, s.15) til en svensk studie hvor funnene viser at flertallet av fosterbarn har ingen, ufullstendige eller lave karakterer fra 9.klasse sammenlignet med jevnaldrende. Rapporten retter også fokuset mot psykisk helse, og den fremlegger at en dansk studie fant at det var høyere sjanse for selvskading blant 15 åringer (Vinnerljung et.al, 2015, s.10). Vinnerljung et.al (2015) legger til at folk som har blitt plassert i fosterhjem har radikalt høyere dødelighet i selvmord av unge voksne, sammenlignet med jevnaldrende. Denne rapporten viser store konsekvenser av diagnose, skoleresultater og psykisk helse blant elever som er plassert utenfor hjemmet.

For å rette blikket til nyere forskning, kom det i 2021 en artikkel ut som fokuserer på blant annet barnevern under covid-19-pandemien (Krane, et.al., 2021). I artikkelen kommer det frem at nasjonalt og internasjonalt ble det uttrykt større betydning for økt grad av overgrep, vold og omsorgssvikt i familier, og dette videreføres med å legge til at det har vært særskilt bekymring for barn og unge med psykiske lidelser, utviklingsvansker og funksjonsnedsettelse (Krane, et.al., 2021). Krane et.al. (2021) beskriver at hensikten med studien var å utvikle kunnskap om barnevernsarbeideres erfaringer knyttet til sitt daglige arbeid og beslutninger under pandemien. Det fremkommer at flertallet av barnevernets ansatte fikk hjemmekontor da pandemien startet, noe som gjorde at møtene barnevernet hadde med hverandre, barn og familier ble digitale (Krane, et.al., 2021). Forfatterne legger videre til: «Når skoler og barnehager var stengt, utgjorde det en risiko for at barn som ble utsatt for omsorgssvikt, ikke ble fanget opp (Bufdir, 2020b)» (Krane, et.al., 2021, s.3). Videre legger informantene frem at de var bekymret for nedgangen, som var stor, i bekymringsmeldingene, og enkelte informanter ga uttrykk for at tjenesten hadde stoppet opp (Krane, et.al., 2021). Krane et.al. (2021) viser også til at barnevernet ikke bare opplevde negative konsekvenser, men det var også enkelte barn i fosterhjem som så ut å ha fått en større ro i pandemiperioden. Denne artikkelen viser at temaet om omsorgsplasserte elever er et dagsaktuelt tema, og at fokuset på elevgruppen er viktig.

1.3 Disposisjon

Innledningsvis, kapittel 1, starter en med å se på valg av tema og en kort presentasjon av elevgruppen dette prosjektet omhandler. Problemstillingen og forskningsspørsmålene for prosjektet er også presentert. Avslutningsvis ses det på tidligere forskning.

I kapittel 2 blir teorien blir trukket frem. Her blir det presentert utdypende om hvem dette prosjektet gjelder og hvorfor det burde være mer fokus på elevgruppen. Temaet tabu blir fremstilt, samt å se på om det å være plassert utenfor hjemmet kan oppleves som tabu i dag. Neste underkapittel er relasjon hvor det først skal legges frem hva relasjon er, deretter lærer-elev-relasjon og kort om elev-elev-relasjon, før det avsluttes med inkluderende læringsmiljø. Neste underkapittel tar utgangspunkt i forskningsspørsmål to, og da skal det ses på tilpasset opplæring. Under tilpasset opplæring kommer fremlegges det betydningen av begrepet, og det ses på smal og bred tilnærming av begrepet, før paragraf 5 presenteres, som omhandler spesialundervisning. Siste underkapittel handler om hjem-skole-samarbeid og hva som ses på som viktig i samarbeidet.

Kapittel 3 omhandler metode, hvor det først fremlegges hvilket forskningsdesign prosjektet er inspirert av, før det utdypes om det kvalitative forskningsintervjuet som er den benyttede metoden for å hente inn data. Utvalg, informanter og gjennomføring av intervju legges frem, deretter forklares det hvordan analysen er gjennomført med fokus på transkribering, koding og meningskodensering. Validitet og reliabilitet er temaet som fremlegges, før forskerrollen og etiske aspekt ved prosjektet presenteres.

I kapittel 4 blir det empiriske materialet presentert, hvor funnene er strukturert i samme rekkefølge som resten av oppgavene. Under hvert kapittel er det underkategorier som tilhører det overordnede kapitlet. Dette kan ses i lys av hvordan teorikapitlet er oppdelt.

Kapittel 5 omhandler prosjektets diskusjonsdel. Dette kapitlet deles også inn i tre deler, etter struktur på forskningsspørsmålene. Først ses det på relasjon, videre på tilpasset opplæring og til slutt samarbeidet mellom hjem og skole. Det empiriske materialet fra kapittel 4.0 blir drøftet mot teorien i kapittel 2.0 slik at det blir en bygd en bro mellom kapitlene.

Avslutningsvis kommer kapittel 6 som oppsummere studien. Det mest sentrale empiriske materialet blir sammen med forskningsspørsmål trukket frem. Det ses på om det å være omsorgsplassert i dagens samfunn fortsatt er tabu. I kapittel 7 blir kilder fremlagt, før vedlegg blir presentert i kapittel 8.

2 Teori

I dette kapitlet formidles teori som anses som relevant til problemstillingen og forskningsspørsmålene for prosjektet. Først utdypes det hvem omsorgsplasserte er og hvilke vansker eleven og de som arbeider med eleven kan oppleve, før det tas opp å være omsorgsplassert i dagens samfunn. Videre presenteres teori og relasjoner, hvor lærer-elev-relasjon og elev-elev-relasjon utdypes, og videre ses det på inkludering i læringsmiljøet. Neste tema som blir tatt opp er tilpasset opplæring hvor det legges frem om begrepets betydning, smal og bred tilnærming av tilpasset opplæring og spesialundervisning forklares. Avslutningsvis ses det på viktigheten av et godt hjem-skole-samarbeid for omsorgsplasserte elever.

2.1 Hvem og hvorfor

Innledningsvis ble det presentert hvilken elevgruppe dette prosjektet gjelder og nå skal det utdypes videre hvilke faktorer som kan påvirke skolehverdagen i arbeidet med omsorgsplasserte elever. I alle klasser finnes det elevgrupper med ulike behov og det skal være rom for hver og en elev i klasserommet, noe som også er gjengitt i opplæringsloven (opplæringslova, 1998). Elever som er plassert utenfor hjemmet kan være som alle andre elever, men de kan også skille seg ut. Mona Hoseth er en psykologspesialist som er ansatt i Barne- og familietjenesten og har 20 års erfaring i arbeidet med omsorgsplasserte barn. I boken *Fosterbarn og psykisk helse* (2019) har hun skrevet om flere faktorer kan påvirke elever som er plassert utenfor hjemmet sin skolehverdag.

For det første kan overganger være vanskelig for elever som har mye å tenke på, og i disse situasjonene mister omsorgsplasserte elever lett kontrollen (Hoseth, 2019). I skolehverdagen møter eleven flere overganger mellom fag, lærerbytte og romendringer og Hoseth (2019) forteller at dette kan oppleves som utfordrende for elevgruppen ettersom kravet til konsentrasjon er høyere ved overgangssituasjoner, samtidig som mulighet for støtte fra andre blir mindre og støyten rundt øker. Ved overgangssituasjoner, og ved andre situasjoner, kan eleven oppleve konsentrasjonsvansker. Mange vil se konsentrasjonsvansker som et symptom på diagnosen ADHD, men det kan også være en konsekvens av omsorgssvikt (Hoseth, 2019, s.66). Det er dermed viktig å vite til elevens historie, slik at en unngår å gi en diagnose eleven ikke har. Læreren som omgås eleven trenger å vite hvordan hun kan møte vedkommende på en måte som er god for eleven, og som ivaretar andre involverte (Samnøy, 2015). Videre beskrives søvn som viktig for elevgruppen, hvor søvnen bør ha høy kvalitet ettersom elevene har mye å ta igjen både fysisk og psykisk, samt god søvn gjør at eleven kan takle vanskelige situasjoner lettere (Hoseth, 2019, s.50). Hvis eleven har sovet lite kan

det føre til en dårlig dag på skolen, som igjen gir læreren en god forklaring på hvorfor eleven oppfører seg som han gjør. Hoseth (2019) skriver videre om triggere og at dette er vanlig blant traumatiserte barn. Dette handler om sanseinntrykk som lukt, smak, handlinger, hørsel og syn som minner tilbake om tidligere traumatiserte hendelser, flash-backs, og eleven opplever den samme ubehagelige følelsen som da hendelsen skjedde (Hoset, 2019, s.75). Forfatteren påpeker at det er viktig å finne om barnet har triggere, slik at ubehagelige situasjoner kan unngås for eleven (Hoset, 2019).

Omsorgsplasserte elever kan glemme lett. Hoseth (2019, s.191) påpeker at elever som er utsatt for stress i flere år får problemer med hukommelsen og at dette ikke bare gjelder gamle hendelser, men det kan påvirke evnen til å lagre nye minner. Når barnet har opplevd traumatiske hendelser, er forsvarmekanismen å stenge av hendelser og perioder (Hoseth, 2019). Det er dermed en naturlig ting for barnet å glemme, noe som må tas hensyn til på skolen ved å for eksempel legge til rette for eleven. Videre sier Hoseth (2019) at innenfor temaet stress kan det oppleves at omsorgsplasserte elever ofte oppfatter at de er dårlig behandlet av andre. Bakgrunnen for dette er at eleven alltid har alarmsystemet på, stresset har økt og dermed skal det lite til for at eleven mister kontrollen og et lite dytt kan dermed oppleves som å bli dårlig behandlet av eleven (Hoseth, 2019). En annet faktor som ofte oppleves er smerte, og dette er fordi all stimulering oppleves som overveldende ettersom kroppen har alarmsystemet på (Hoseth, 2019). Videre skriver Hoseth (2019, s.68) at barn som er traumatisert, har liten kapasitet til regulere følelser og noen barn ikke har lært å regulere følelser. Dette betyr også at både positive og negative følelser kan eskalere (Hoseth, 2019, s.158). Med andre ord kan omsorgsplassert elever begynne å utagere fordi eleven gleder seg, noe eleven ikke kan noe for. Når eleven opplever redsel og ikke klarer å kommunisere ved ord kan følelsen av redsel komme ut i andre former, som gjerne er vanskeligere å se og tolke (Hoseth, 2019, s.52). Dette går også inn det Fallmyr (2017, s.35) sier om følelsesreaksjoner; hvis vi forstår årsaker til væremåten og de psykologiske behovene som ligger bak, er det lettere å identifisere seg med eleven, samt å tolerere følelsesreaksjonene til eleven.

En annen faktor som kan oppleves som vanskelig i skolehverdagen er at lærer ikke opplever å knytte seg til eleven, ikke kommer inn på eleven og ikke blir kjent med eleven. Tilknytningsvansker er vanlige utfordringer hos elevgruppen dette prosjektet omhandler (Hoseth, 2019). Tilknytning fører til at eleven danner indre mentale strukturer, og disse strukturene er grunnleggende for elevens personlighet og samspill med andre (Gjertsen, 2013, s.20). Hoseth (2019) viderefører tilknytningsvansker ved å si at dette er fordi eleven ikke har forventinger om å bli tatt vare på.

Gjertsen (2013, s.22) legger til at det ikke bare er tilknytningen som er vanskelig, men også det å utvikle tillit til andre. Avslutningsvis er det normalt med varierende og ujevn fungeringsnivå blant elevgruppen, ettersom elevgruppen har opplevd ting og typer omsorg som de ikke skulle ha fått i oppveksten (Hoseth, 2019, s.91). Omsorgssvikt kan føre til at elevene kan bli skjevutviklet og underutviklet i fungeringen sin (Hoseth, 2019, s.91) og dette igjen påvirker skolehverdagen. Dette støttes også opp av Kinge (2009) som legger til at hvis barn utsettes for mangelfull omsorg, finner en at barn ofte utvikler følelsesmessige og atferdsmessige problemer, samt forsinket mental utvikling. Det viktigste lærer kan gjøre for omsorgsplasserte elever er å finne mestringsarenaen de trives i (Hoseth, 2019). Der kan eleven glemme hvem de er for øyeblikket og nyte det de mestrer. Dette er også plassen de klarer å slappe av på og eventuelt være hvor de bygge nye relasjoner. Det fremkommer at det er det mange små og store faktorer som kan påvirke en omsorgsplassert elev sin hverdag. Flere av disse faktorene kan forklare ulike sammenhenger i elevens oppførsel og væremåte, og derfor er dette påpeker viktigheten av å vite om historien til eleven.

2.1.1 Tabu

I dagens samfunn er det flere som ønsker å gjøre samfunnet mer åpent for å snakke om tabubelagte temaer. Det er blant annet mer åpenhet om kropp, fødsel, mat, alkohol og rusproblemer. I løpet av min skolegang og årene på grunnskolelærerstudiet, kan det telles på en hånd om hvor mange ganger elevgruppen i dette prosjektet er tatt opp. Ruud (2011) påpeker i sin bok *Hvorfor spurte ingen meg?* at voksne som arbeider med barn i utfordrende situasjoner er for dårlige til å kommunisere med eleven om de utfordrende situasjonene. Barna forteller at når de har uttrykk for at noe er vanskelig har de voksne rundt unngått å spørre eller å forholde seg til det barna formidler (Ruud, 2011, s.15).

De siste årene har influencerverden vokst frem og det er tydelig at disse menneskene har større og større påvirkningskraft på sosiale medier både på godt og vondt. En influencer som skal ses nærmere på er Isabel Raad. I boken sin *Shirog: jenta jeg en gang var* (2018) forteller hun om sin oppvekst bestående av vold i nære relasjoner, barnevernet og livet hos fosterfamilie (Raad, 2018). Isabel har i dag en podkast med sin venninne Golnaz Khalil, hvor de åpent forteller om deres liv (Raad & Khalil, 2020). Isabel har de siste årene ikke lagt skjul på fortiden sin, og gjennom podkasten kommer det frem at Golnaz også har opplevd å bli omsorgsplassert. I episode #13 – *Konny* skal Golnaz fortelle om oppveksten, men det høres allerede få sekunder inn i episoden at hun har vansker med sin historie som omsorgsplassert (Raad & Khalil, 2020). Det fremkommer at Golnaz er den som ringte barnevernet og fikk seg og søsknene flyttet ut av hjemmet natt til julaften for flere år siden (Raad & Khalil, 2020). Golnaz velger å ikke fortelle sin historie ettersom det

fremstår som for tøft for hun, og det hun derimot forteller om er hvor mye hun hater julen og juleforberedelser. I grunnskolene i Norge er det ofte juleverksted rundt juletider, hvor elever snakker om hvor mye de gleder seg til jul, hva de ønsker seg og hva de skal gjøre. Golnaz snakker ikke om hvordan hun opplevde skolegangen sin rundt juletider i podkasten, men en kan tenke seg hvilke følelser hun hadde. Hvis læreren ikke vet om historien til Golnaz kan ikke læreren forstå følelsesreguleringen, slik som Hoseth (2019) og Fallmyr (2017) viser til. Isabell og Golzas gir en bevisst på at det er ytterst få som prater om livet som omsorgsplassert. En influencer som Isabel med 272 000 følgere på Instagram viser at bevisstheten rundt temaet må øke, samt hvor dagsaktuelt temaet er. Barn kan og klarer å fortelle hvordan de har det, men de trenger en samtalepartner som lytter til dem og møter dem med respekt og ydmykhet og som hjelper dem til å forstå hva som skjer og situasjonen barnet er i (Ruud, 2011). Det viser derfor at en må tørre å prate med elevene om dette, eller så kan de ha vansker i lang tid med å fortelle sin historie.

2.2 Relasjon

Stortingsmelding nr.28 ((2015-2016), s.68) sier: «Et godt læringsfellesskap handler om å være bevisst på relasjonsarbeid, gode relasjoner mellom elever, mellom elever og lærere og skolens ledelse». I en skolehverdag er lærer i relasjon med elever, kollegaer og foreldre og som Meld. St. 28 ((2015-2016), s.68) sier, bidrar bevissthet om relasjon til et godt læringsfellesskap. Nordahl (2012, s.7) beskriver relasjon som innstillingen til eller oppfatningen en har av andre mennesker. Videre skriver Nordahl (2012, s.7) det handler om hva andre mennesker betyr for deg. Spurkeland (2020) sier at relasjonskompetanse er det som gjør at vi får kontakt og kan samhandle, og videre legger han til at menneskeinteresse utgjør inngangen til relasjonskompetanse. Relasjon handler om samhandling og interaksjon mellom to (eller flere) mennesker, og relasjon går igjen i alt arbeidet som foregår før, i og etter undervisning.

Duesund (2017) viser til Bowlby (1969) sin forskning som ble hentet inn etter andre verdenskrig. Forskningen viste at barn som vokste opp uten trygghet og stabile bånd, de barna som mistet sine foreldre og ikke fikk andre trygge relasjoner, utviklet lett stressreaksjoner og mistillit til andre. Barn som vokste opp og fikk en trygg tilknytning til sine relasjoner, hadde større sjanse til å knytte seg andre mennesker som var utenfor familien senere. Denne forskningen er like aktuell i dag. Hoseth (2019) fremlegger at en trygg tilknytning er viktig for utviklingen av god psykisk helse. Videre skriver forfatteren at tilknytningen fungerer som en beskyttelsesfaktor og påvirker utviklingen av livsglede (Hoseth, 2019, s.14). Dette sammenfaller med hva Befring et.al. (2013) finner i rapporten

sin hvor det skrives at mange de barna som har størst problem med å forholde seg til andre, har opplevd alvorlig omsorgssvikt og manglet tilhørighet i et trygt fellesskap. Befring (m.fl., 2013) legger videre frem at det derfor er viktig å kjenne til konteksten eleven befinner seg i og lever i slik at det unngås å betrakte eventuelle atferdsproblemer som en konstant egenskap ved eleven, men heller skape en forståelse til atferden koblet til situasjonen.

2.2.1 Lærer-elev-relasjon

«Vi mennesker er flokkdyr som trenger å føle tilknytning og tilhørighet for å lære og utvikle oss. Det gjelder i hjemmet og på skolen. En lærer som skaper en følelse av tilknytning og tilhørighet mellom seg og elevene og mellom elevene, har lagt fundamentet for vekst og trivsel.

Relasjonsbygging handler om å se eleven, vekke positive følelser og ressurser, skape trygghet og tillit ved å være empatisk og tydelig. Relasjonsbygging er også å reparere relasjoner når de brister eller bryter sammen» (Fallmyr, 2017, s.35)

Gjennom forskning har det kommet frem flere faktorer som påvirker elevenes læring, hvor en god relasjon til lærer er en av de viktigste faktorene (Hattie, 2009). Relasjonen har ikke bare betydning for at elevene får en god skoledag, men også for elevenes læringsresultat og atferd (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette kommer frem i sitatet fra Fallmyr (2017) ovenfor; relasjonen lærer har med elevene påvirker deres fundament for vekst og trivsel. Relasjonen mellom lærer og elev har stor påvirkning på hvordan begge parter opplever skolehverdagen. Det er læreren som har ansvar for at klassen fungerer positivt, og dette gjøres gjennom sine egne relasjoner til elevene samt ved å regulere samspillet elevene imellom (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Drugli (2012) legger til at relasjonen mellom lærer og elev ikke er noe som kommer ekstra i arbeidet som lærer, det er med i alt som gjøres i løpet av skolehverdagen.

En relasjonskompetent lærer ser den enkelte elev som selvstendig aktør i sitt eget liv og viser respekt for elevens integritet (Drugli, 2012, s.45). Når det kommer til eleven som aktør legger Nordahl (2010) til at en bør kjenne elevenes verdier og oppfatninger hvis det er ønsker om å endre på eller påvirke læringsstrategier, læringsinnsats, atferd og annet. Hvis lærere skal få innsikt i elevens verdier og oppfatninger og forståelse for deres handlinger, vil det være nødvendig med en nær relasjon og tillit til eleven (Nordahl, 2010, s.16). Spurkeland (2020, s.147) beskriver relasjonsbygging som en mental bevissthet om viktigheten av å etablere, utvikle og pleie relasjoner som er viktige for ulike områder i livet. I sitatet til Fallmyr (2017) vektlegger han også at relasjonene kan bryte sammen Det er viktig å huske på at læreren har ansvaret for relasjonen, og

hvis det fremkommer negativ relasjon til eleven er ikke relasjonen statisk; den kan endres så lenge lærer er villig til å arbeide for å bedre relasjonen (Drugli, 2012). Hvis relasjonen oppleves som negativ må den ikke gis opp, og lærer skal arbeide for å bygge opp relasjonen igjen ettersom relasjonen er lærerens ansvar. Dette støttes opp av Spurkeland (2020) som sier at relasjoner får prøvelser som må takles, og alle viktige relasjoner trenger fornyelse og vedlikehold. Dette kan kobles mot det Sørli og Bjørk (2016, s.9) beskriver som en signifikant andre; en som er trygg og nær nok til å aktivt dempe indre trykk for dermed å fremme læringsfokuset. Ved å være en signifikant andre er lærer der for eleven, både når relasjonen er bra og når den prøves ut – lærer er elevens trygge base.

Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev kan være både positiv og negativ. Kjennetegn på en positiv relasjon er egenskaper som støtte, omsorg, åpenhet, tillit, nærhet, respekt og åpenhet mellom partene (Drugli, 2012, s.48). Fallmyr (2017) legger til egenskapene humor, følelshåndtering, empatisk, tydelighet og forutsigbarhet som kjennetegn på en positiv og god relasjon. Anerkjennelse påpekes som viktig av begge forfattere i arbeidet med relasjoner. Anerkjennelse handler om å bry seg, og er viktig i arbeidet med elever som skal lære seg å akseptere seg selv (Drugli, 2012, s.51). En annen forfatter som påpeker viktigheten av anerkjennelse, er Thomas Nordahl. Nordahl (2010, s.21) fremlegger at eleven må forstås innenfra og ikke bare utenfra, og dette gjøres ved at elevens stemme får komme frem. Da må lærer lytte til, se, vise interesse, rose, oppmuntre, støtte og snakke med eleven (Nordahl, 2010, s.21). Utdanningsdirektoratet (2016) påpeker at en positiv relasjon er særlig viktig for elever som strever på skolen, og elevgruppen i dette prosjektet kan streve på skolen som tidligere forskning viser. Elevene som er plassert utenfor hjemmet har flyttet fra menneskene som de først bygde en relasjon og tilknytning til. Dette kan påvirke elevene videre i livet, og være med på å skape vansker for å danne nye relasjoner. Dette går inn i tilknytningsvanskene som Hoseth (2019) nevner i kapitlet ovenfor.

Kjennetegn ved en negativ relasjon er ofte konflikter. Når det først er en negativ relasjon kan det være vanskelig å komme seg ut av den. Drugli (2012) beskriver det som en ond sirkel hvor mennesker skaper inntrykk av hvordan et annet menneske er, og når inntrykk først er dannet kan det være vanskelig å endre inntrykket. Som lærer er det da vanskelig å se eleven en har en negativ relasjon til, gjøre noe positiv (Drugli, 2012), og det er enda vanskeligere å anerkjenne eleven for det. Ved mangel på anerkjennelse og positiv bekreftelse fra lærer, vil det gå utover elevens selvverd og følelsen av å være inkludert (Drugli, 2012, s.59). Elever som ikke har en god relasjon til læreren, vil ha begrenset dannelsesmuligheter og mindre hensiktsmessig utvikling av egen identitet (Nordahl,

2010, s.121). Etersom elever ofte bruker læreren som referanseramme når de gjør seg opp en mening om sine medelever (Drugli, 2012, s.88), vil medelevene ofte danne en negativ relasjon til eleven det gjelder. En skal derfor være meget oppmerksom på negative relasjoner mellom lærer og elev, da dette kan få mange negative konsekvenser for eleven (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Dette er også bakgrunn for at elever med negativ relasjon til læreren ofte danner gode relasjoner til andre elever som har negativ relasjon til sin lærer (Drugli, 2012, s.59). Dette handler om elevens referanseramme (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

2.2.2 Elev-elev-relasjon

Ovenfor er det presentert viktigheten av god lærer-elev-relasjon, men det er vel så viktig at relasjonen mellom elev og elev er bra. I dette prosjektet er fokuset på læreres opplevelse i arbeidet med omsorgsplasserte elever, dermed skal det kort presenteres teori om elev-elev-relasjonen ettersom det påvirker skolehverdagen til den omsorgsplasserte eleven. Som presentert ovenfor har lærerens holdninger og oppførsel mot elevene stor påvirkning på hvordan elevene ser på hverandre (Drugli, 2012). Nordahl et.al (2016) fremhever at positive jevnalderrelasjoner har stor betydning for barn og unges sosialisering og utvikling. Dette videreføres med at negative relasjoner er en risiko for flere problemer på både kort og lang sikt (Nordahl, et.al., 2016). Relasjon mellom elevene har stor sammenheng med hvordan læringsmiljøet er, noe som elever som deltok i Nordahl et.al. (2016) sin undersøkelse påpekte. Konsekvensen av å stå utenfor fellesskapet er større enn tidligere, ettersom elevene tilbringer mye tid på skolen (Nordahl, et.al., 2016). Ved etablering av relasjoner det viktig at eleven deltar i sosiale aktiviteter, hvis ikke poengterer Nordahl (2005) at en rolle som tilskuer gir få muligheter for å etablere relasjoner. Kort sagt er positive elev-elev-relasjoner en sentral utviklingsfremmende faktor (Nordahl, et.al., 2016). Når det kommer til hvem eleven ofte bygger relasjon til, viser Skaalvik og Skaalvik (2013) til at det kan ses på referansegruppen til eleven. Skaalvik og Skaalvik (2013, s.105) beskriver referansegruppe slik: «i følge Festinger (1954) vil vi foretrekke å sammenligne oss med andre som er mest mulig lik oss selv med hensyn til alder, kjønn, erfaringer og atferdsmønstre». Dette betyr med andre ord at eleven bygger relasjon med noen eleven kan sammenligne seg med.

2.2.3 Et inkluderende læringsmiljø

Stortingsmelding nr.18 ((2010-2011), s.8) understreker at inkludering er et grunnleggende prinsipp i utdanningspolitikken og viderefører dette ved å skrive «Det utdanningspolitiske målet om inkludering handler om at barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes i en barnehage og fellesskole som har høy kvalitet og høye

forventinger til læring for alle». Bjørnsrud (2014) påpeker at den inkluderende skolen har vært et grunnleggende prinsipp i den norske utdanningen siden innføring av skolereformene, samt at det er rom for alle i en inkluderende skole. I følge Nordahl og Overland (2015, s.6) lærer elevene først når de møter en lærer som etablerer inkluderende læringsmiljø. I overordnet del, under prinsipper for skolens praksis, står det at skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15). Dette videreføres med at læringsmiljøet er grunnlaget for at eleven oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling, hvor det er ansatte på skolen, foresatte og eleven som har ansvar for å fremme helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15). Det fremkommer også i NOU 2009:18 (kap.1.2.3) *Rett til læring* at inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt. Inkludering er både en prosess og et mål, og det handler om hvordan skolen kan møte individenes forutsetninger og behov på best mulig måte (NOU 2009:18, kap.1.2.3)

Buli-Holmberg (2017, s.110) vektlegger at hvordan lærer-elev-relasjonen er, påvirker hvordan eleven blir inkludert og får tilhørighet i klassemiljøet. Har en elev har vansker med å bli akseptert og inkludert i fellesskapet må derfor ikke blikket rettes bare mot elevgruppen, men også mot hvordan lærer forholder seg til eleven (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Selv om en elev opplever tilhørighet i en klasse, betyr ikke dette at eleven er inkludert. Dette påpekes av Buli-Holmberg (2017) som viderefører dette ved å legge trykk på at aktiv deltakelse spiller en stor rolle for at eleven skal føle seg inkludert. Lassen (2017, s.153) tilføyer «i et inkluderende skolemiljø trengs det rom for mangfold og forståelse for at alle mennesker gjør feil», og dette er spesielt viktig for elever med spesielle behov. Lærer har dermed en viktig oppgave med å skape læringsmiljøer som bidrar til at elevene opplever tilhørighet og erfarer å delta i likeverdige samspill med andre (Buli-Holmberg, 2017). Nordahl (2010) legger til at inkludering som begrep vil si at miljøet skal tilpasse seg enkeltelevens forutsetninger og behov, altså det er ikke bare individet som skal tilpasse seg fellesskapet. Elever som opplever gode elev-elev-relasjon og lærer-elev-relasjon, tydelige normer og ledelse og som blir verdsatt, samt får mestring i skolen har gode beskyttende betingelser omkring seg i opplæringen (Nordahl, 2010, s.121). Videre fremlegger Nordahl (2010) at ved fravær av beskyttelsesfaktorene i form av sosial isolasjon, negative tilbakemeldinger, lav grad av mestring og uklare normer, fremstår læringsmiljøet som en risikofaktor i utviklingen og dette påvirker danningsmulighetene og utviklingen av elevens identitet på en negativ måte. Lassen (2017) trekker frem at det er vesentlig hvordan lærer legger til rette for inkludering, samt hvordan elevens behov blir møtt. Videre skriver hun at hvordan eleven opplever inkludering, påvirker resilensen til eleven og resilens definerer forfatter som evnen til å stå på til tross for store utfordringer (Lassen, 2017).

2.3 Tilpasset opplæring

Omsorgsplasserte elever har, som presentert over, ofte ulikt utgangspunkt enn andre elever. Dette gjelder også når det kommer til læring og undervisning. I følge opplæringslova (1998) §1-3 skal undervisningen tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Dette fremkommer også i Stortingsmelding nr.31 ((2007-2008), s.26) som innebærer at læreren har en viktig oppgave med å tilrettelegge og utvikle et godt inkluderende klassemiljø. Tilpasset opplæring handler om tilretteleggingen skolen gjør for å sikre flest mulig elever får best mulig utbytte av ordinær opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre fremlegger Kunnskapsdepartementet (2017, s.16) at tilrettelagt undervisning omhandler å legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. For å bygge opp et klassemiljø hvor de fleste møter tilpasset opplæring på en effektiv måte, er det avgjørende at undervisning og læringsmiljø skaper trygge og utfordrende rammer (Nordahl & Overland, 2015, s.5-6). Det er ikke alle elever som får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen, og disse har krav på spesialundervisning. Dette utdypes nedenfor.

Undervisningen kan tilpasses ved bruk av ulike arbeidsformer, læremidler, organisering, pedagogiske metoder og det går igjen i arbeidet med læringsmiljø, læreplaner og vurderinger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Buli-Holmberg (2017) legger til at det er sentralt å belyse hvilken grad lærer er oppmerksom på elevens bakgrunn i tilrettelegging av undervisning. Videre sier Buli-Holmberg (2017, s.98) hvordan elevens ulike faglige ståsteder i tilpasning av undervisning møtes, går inn på læringsfellesskapet. Det er påpekes dermed viktigheten med en klasseromskultur som tillater at det er lov å gjøre feil, og hvor hver elev blir møtt med realistiske forventninger (Nordahl & Overland, 2015, s.5-6). Hvis det ikke skaffes innsikt i hva hver og en elev forstår, eller hvilke strategier eleven velger og bruker underveis i arbeidet, kan det føre til at eleven i liten grad får tilpasset lærerveiledning i arbeidet med å løse oppgaven (Buli-Holmberg, 2017).

Kunnskapsdepartementet (2017, s.16) påpeker at nøkkelen for å tilpasse undervisningen er å ha tydelige forventninger til eleven, elevmedvirkning og at eleven blir hørt underveis i arbeidet. Når det gjelder valg av oppgaver, innhold og vanskegrad kan tilpasset opplæring ses i lys av den nærmeste utviklingssonen som Vygotsky er kjent for (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Skaalvik og Skaalvik (2013, s.64) legger frem at den nærmeste utviklingssonen definerer det stoffet og/eller det

nivået som undervisningen i øyeblikket bør konsentreres om. Videre skriver forfatterne «Betydningen av å konsentrere undervisningen som den nærmeste utviklingssonen illustrerer Vygotskij (1978) ved å peke på at eleven, i samarbeid med voksne, gjennom samtale og imitasjon, er i stand til å gjøre ting som han eller hun ikke kan gjøre på egenhånd» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.64). Dette viderefører Skaalvik og Skaalvik (2013) ved å legge til at tilpasset undervisning er konsentrert om den enkelte elevs nærmeste utviklingszone, som fører til at eleven stadig strekker seg og er i utvikling.

Nordahl og Overland (2015) mener at barn og unge med særskilte behov utgjør 10 til 20% av alle elever i skolen. Med særskilte behov menes faktorer som er knyttet både til eleven og familiebakgrunn (Nordahl & Overland, 2015, s.5-6) – med andre ord gjelder dette omsorgsplasserte elever. Dette går inn i tallene som ble presentert innledningsvis med antall omsorgsplasserte elever i Norge i dag. Hoseth (2019) påpeker, som presentert i kapittel 2.1, at varierende og ujevn fungeringsnivå er vanlig for elever som er plassert utenfor hjemmet, samt at omsorgssvikt kan føre til skjevutvikling og underutvikling i barnets fungering. Videre legger Hoseth (2019) til at dette forekommer av ting eleven har opplevd, eller typer omsorg eleven ikke skulle hatt i oppveksten. Barn og unge med spesielle behov kan møte utfordringer som akademiske vansker og sosial utstøting daglig (Lassen, 2017, s.135). Lassen (2017, s.135) skriver videre at dette tærer på deres psykiske helse, motivasjon for å lære og deres livsmot. Nordahl og Overland (2015, s.6) poengterer at det er avgjørende at eleven blir møtt med en pedagogikk som bygger på forskningsmessig kunnskap. Dette vil si kunnskap som bygger på forskning som er prøvd i klasserom. Uansett forutsetning er det mulig å oppnå gode læringsresultater for alle elever, og dette oppstår når elever med særskilte behov møter lærere med inkluderende læringsmiljø, har strukturert og differensiert undervisning, har god faglig kunnskap, reflekterer utfordringer med kollegaer på teamet og finner forbedringspunkter i undervisningen sin (Nordahl & Overland, 2015, s.6). Det er viktig for elever med spesielle behov at de får støtte til å bli sterke nok til å tåle motgang uten å miste troen på seg selv og sin framtid, ettersom denne elevgruppen står i risiko for å feile og oppleve nederlag (Lassen, 2017, s.153).

2.3.1 Smal og bred tilnærming av tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring kan deles inn i to tilnærminger; smal og bred tilnærming. Smal tilnærming handler om individperspektivet, hvor det innebærer at fokuset rettes mot problemene og utfordringene hver enkelt elev har (Nordahl & Overland, 2015, s.23). Nordahl og Overland (2015) legger til at for å gi en best mulig individuell tilpasset hjelp, vil identifisering av den enkelte elevs

problemer og vansker stå sentralt. Det vektlegges at en må unngå å ha for mye fokus på elevens vansker, da er sannsynligheten stor for at det i mindre grad ses på elevens sterke sider (Nordahl & Overland, 2015, s.23). Ved å ha et individperspektiv i skolen kan variabler som kan forklare elevenes handlinger eller atferd i skolen ses, samt eventuelle læringsvansker (Nordahl & Overland, 2015), slik som Hoseth (2019, s.66) påpeker; konsentrasjonsvansker kan være et symptom på ADHD, på samme måte som det kan være en konsekvens av omsorgssvikt. Variablene kan være individuelle, som for eksempel en eller flere diagnoser, eller som for elevgruppen i dette prosjektet; en vanskelig oppvekst.

Den brede tilnærmingen handler om systemperspektivet. Fokuset endres fra å tilpasse opplæringen individuelt til eleven, til å se på hele lærings situasjonen og forhold rundt eleven (Nordahl & Overland, 2015). Videre skriver Holland (2013) at perspektivet flytter fokuset fra barnet og familien, til å fokusere på systemet her og nå og hva som opprettholder eventuelle problem. For eksempel vektlegges faktorer som relasjonelle forhold, lærer-elev-relasjonen og elev-elev-relasjonen, i systemperspektivet (Nordahl & Overland, 2015, s.27). Nordahl og Overland (2015, s.29) legger til at hensikten med systemperspektiv er å finne andre forhold som bidrar til svake læringsresultater i tillegg til spesifikke forhold ved eleven, som vil si at smal og bred tilnærming er avhengig av hverandre i tilpasset opplæring. Det er flere faktorer i læringsmiljøet og undervisningen som sammen opprettholder problemer som problematferd, dårlig læringsutbytte, lav arbeidsinnsats eller bråk og uro (Nordahl & Overland, 2015, s.37). Holland (2013) tilføyer at med et systemperspektiv ses eleven og den voksne som et system som gjensidig påvirker hverandre i positiv eller negativ retning. Det er viktig å huske på at bred og smal tilnærming av tilpasset opplæring ikke er motsetninger av hverandre, de griper inn i hverandre, det handler om å forstå hva tilpasset opplæring er og hvor tyngdepunktet i undervisningen er (Nordahl & Overland, 2015).

2.3.2 Paragraf 5 - spesialundervisning

Noen elever møter vansker med den tilpassede opplæringen i ordinær undervisning. Disse elevene har i følge §5 i opplæringsloven rett til spesialundervisning (opplæringslova, 1998). Undervisningen blir tilpasset på en slik måte hvor eleven får andre læringsmål å arbeide etter, egen lærer eller assistent følger opp eleven, eller så får eleven tilpasset utstyr (Utdanningsdirektoratet, u.å.a). Nordahl m.fl. (2018, s.85) legger til at eleven kan få opplæringen i en annen gruppe, eneundervisning eller har opplæring på en annen opplæringsarena enn skolen. Hvis eleven får rett til spesialundervisning er det i følge Utdanningsdirektoratet (u.å.b) særdeles viktig at likeverdsprinsippet huskes på. Likeverdsprinsippet omhandler at spesialundervisningen eleven får

skal ha et opplæringsstilbud som er likeverdig med tilbudet som andre elever får, som igjen vil si at eleven får de samme mulighetene til å nå målene som andre elever har for å realisere sine mål (Utdanningsdirektoratet, u.å.b). Nordahl og Overland (2015, s.21) påpeker at hvis det er mange elever i en klasse som har behov for spesialundervisning, kan det være et hint til at den ordinære opplæringen ikke er godt nok tilpasset elevenes ulike behov. På samme måte vil det si at hvis behovet for spesialundervisning er liten, er den ordinære opplæringen godt tilpasset elevenes ulike forutsetninger (Nordahl & Overland,2015). Omfanget av spesialundervisning øker med alder og skoletrinn (Nordahl m.fl., 2018, s.97). Nordahl m.fl. (2018) tilføyer at dette kan ha noe med at opplæringsloven (1998) §10-1 ikke stiller kompetansekrav til lærere som skal gi spesialundervisning, og at det ofte er bruk av assistenter uten spesialpedagogisk kompetanse i spesialundervisningen.

For å undersøke om eleven har behov for spesialundervisning, foregår det en sakkyndig vurdering (Utdanningsdirektoratet, u.å.c). Tidligere var spesialundervisning ofte koblet sammen med diagnoser, men i dagens lovgivning er det barnets særskilte behov for tilpasset opplæring og ikke eventuelle diagnoser som skal være avgjørende for retten til spesialundervisning (Nordahl & Overland, 2015, s. 26). Den sakkyndige vurderingen blir tatt av pedagogisk-psykologisk tjeneste og dersom vurderingen viser at eleven har krav på spesialundervisning, blir det laget en individuell opplæringsplan (Utdanningsdirektoratet, u.å.a). Utviklingen og realiseringen av individuelle opplæringsplaner er en avgjørende betingelse for at elever med enkeltvedtak om spesialundervisning skal få en opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger (Nordahl & Overland, 2015, s. 96). Nordahl m.fl. (2018) påpeker at identifisering av det enkelte barns problemer og vansker vil være sentralt for å kunne gi best mulig individuell tilpasset hjelp. I opplæringsloven (1998) §5-4 er det påpekt at tilbudet om spesialundervisning, så langt er mulig, skal utformes i samarbeid med eleven og foresatte. Videre sier opplæringsloven at foresatte og eleven kan kreve at skolen undersøker om eleven trenger spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-4). En individuell opplæringsplan, en IOP, inneholder faglige mål, men også sosiale og personlige mål (Nordahl & Overland, 2015, s. 97). Nordahl og Overland (2015) påpeker at både den personlige og den sosiale utviklingen skal undersøkes hos eleven i en IOP, og ikke bare faglig utvikling. Planen er et levende aktivt dokument, noe som er viktig å tenke på ettersom den skal være et grunnlag for pedagogisk praksis (Nordahl & Overland, 2015, s. 6-7). Ensomhet og sosial isolering kan lett bli en konsekvens av manglende samordning mellom klassens plan og den individuelle opplæringsplanen, og hvis eleven blir ensom og opplever sosial isolering går ikke dette bare utover eleven men det er også et brudd på skolens formålsparagraf (Nordahl & Overland, 2015, s. 51).

2.4 Skole-hjem-samarbeid

Det er flere forskere som påpeker at samarbeidet mellom hjem og skole er en uvurderlig ressurs for skolen, for eleven og for samfunnet, blant annet Samnøy (2015, s.11). Høihilder (2015, s.139) gjør oppmerksom på at et nært samarbeid sikrer at skole og hjem i størst mulig grad kan vektlegge samme prinsippløse for oppdragelsen. Samarbeidet er nedfelt i Formålsparagrafen, hvor det står «opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (opplæringslova, 1998, §1-1). Overordnet del viderefører dette ved å legge til at samarbeidet skal bidra til å styrke elevens læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17). Dette støttes opp av Utdanningsdirektoratet (2020) som sier «ved å etablere et godt samarbeid med foreldre får dere [lærere] bedre innsikt i hvilke behov eleven har og hvordan eleven fungerer, og det blir enklere å legge til rette for eleven i skolehverdagen». Samnøy (2015) påpeker to punkt som er gjennomgående i skole-hjem-samarbeidet, hvor punkt en er at foresatte er viktig for alle elevers skolegang og punkt to er at hvis skolen og læreren viser interesse for foresattes perspektiv, blir foresatte engasjerte og gode ressurser i hverdagen. Med et godt samarbeidsklima kan foresatte og lærer få til mye, både med den enkelte elev og med læringsmiljøet i klassen (Samnøy, 2015, s.11). Skal samarbeidet fungere som en god støtte for hver enkelt elev, må skole og hjem gjensidig informere hverandre om forhold som har med eleven å gjøre (Lillejord et al., 2013, s.206).

Samnøy (2015) skriver at for å få til et godt samarbeid i praksis, er det viktig å prioritere et godt samarbeid med hjem til elever som har utfordringer – dette angår også omsorgsplasserte elever. Hjemmet er elevens viktigste omsorgspersoner, og foresatte har kunnskap som skolen kan bruke for å støtte elevens danning, læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17). I møte med foresatte til elever med særskilte behov, er lærerens holdninger, villighet til å lytte og være i dialog særskilt påkrevd (Samnøy, 2015, s.109). Omsorgsplasserte elever har ofte en eller flere mestringsarenaer, slik Hoseth (2019) skriver, og ved et godt samarbeid med hjemmet kan elevens mestringsarena bli funnet. Høihilder (2015) tilføyer at lærerens kroppsspråk, holdninger og evne til å lede samtalen på en inkluderende måte, vil ha en grunnleggende betydning for trygg og god dialog med elever og foresatte. Utdanningsdirektoratet (2020) legger til at en god og tillitsfull dialog mellom partene er et gjensidig ansvar, og Samnøy (2015, s.24) fremhever at kontaktform og tidsintervall mellom hver kontakt er viktige elementer i et godt samarbeid. En forutsetning for at lærere skal lykkes i arbeid med elever som har det vanskelig, er et godt samarbeid med hjemmet (Samnøy, 2015, s. 12).

Til tider kan det være mer krevende å samarbeide med hjemmet enn med eleven, og det er ikke uvanlig at elever som på ulike vis strever på skolen, også har foresatte som lærer finner det krevende å samarbeide med (Samnøy, 2015, s.16). Egelund et.al. (2004) trekker frem i deres forskning at samarbeidet kan vakle dersom eleven strever på skolen. Selv om samarbeidet kan være krevende, er det viktig å være bevisst på at skolen har det overordnede ansvaret for å legge til rette for og ta initiativ til samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Berg og Collin-Hansen (2012) påpeker at barn i utvikling og vekst trenger stabile, trygge og tilgjengelige voksne som kan verne, støtte og inspirere når de vokser opp. For elever plassert utenfor hjemmet er gode skoleopplevelser spesielt viktig, ettersom elevgruppen har få andre arenaer hvor de lykkes (Egelund et.al., 2004) og dermed er engasjement og innsats fra foresatte viktig for elevgruppen (Berg & Collin-Hansen, 2012). Hoseth (2019) legger til at det nye hjemmet ikke alltid får vite hva barnet har erfart så langt i livet, og derfor er det ekstra viktig å være mer sensitiv til barnets signaler, barnets atferd, og reflektere rundt hva som kan være grunnen til atferden. Smith (2019) fremlegger at barnet har i starten med seg forventning om at nære relasjoner er dysfunksjonelle, ettersom barnet ikke har opplevd det som trengs for en god oppvekst. Dette kan trekkes mot Ruud (2011, s.201) sin forklaring på hvorfor et barn med mange negative erfaringer i bagasjen ikke skal plasseres i et perfekt hjem - dette er for å unngå følelsen barnet kan sitte med om at «det er meg det er noe galt med». Smith (2019) beskriver den største usikkerheten som foresatte må leve med er stabilitet og varighet. Som skrevet innledningsvis vet en ikke hvor lenge barnet er omsorgsplassert i hjemmet. Avslutningsvis påpekes viktigheten av riktig informasjon fra barnevern og et støttende sosiale nettverk i naboskap og skole gjør at foresatte har de beste muligheter for å utføre sin oppgave på en god måte (Smith, 2019).

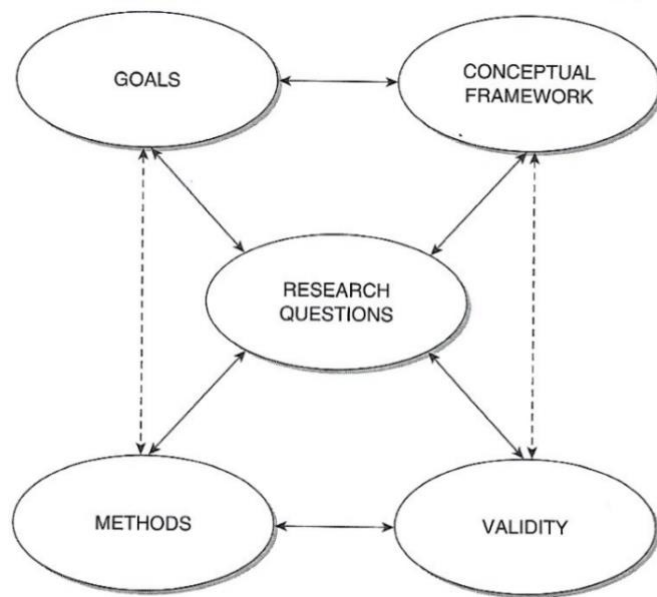
3 Metode

I dette kapittelet vil forskningsdesign presenteres, før valg av metode for datainnsamling legges frem. Deretter vil utvalg, informanter og gjennomføring beskrives, før det presenteres hvordan analysen har foregått ved å ses på blant annet transkripsjoner, koding og meningskondensering. Til slutt vil studiens validitet og reliabilitet presenteres, før forskerrollen og etiske hensyn formidles.

3.1 Forskningsdesign

Et forskningsdesign er en tenkt eller en visuell fremstilling av de ulike delene i et prosjekt (Anker, 2020, s.15). Forskningsdesignet i dette prosjektet er inspirert av Joseph Maxwell. Forfatteren fokuserer på at alle komponentene i forskningsdesignet henger sammen, og alle er gjensidig avhengig av hverandre (Maxwell, 2012, s.2). Dette støttes opp av Anker (2020, s.11) som legger til at et forskningsdesign fungerer når alle delene kobles sammen. Maxwell (2012, s.2) beskriver modellen for forskningsdesign som «It is intended to help you understand the actual design of your study, as well as to plan this study and carry it out. An essential feature of this model is that it treats research design as a real entity, not simply an abstraction or plan». Videre poengterer Maxwell (2012) at andre forskningsdesign ofte starter med å presentere forskningsspørsmålet/problemstilling som arbeides ut ifra. Derimot setter Maxwell (2012) problemstilling og forskningsspørsmål i midten av modellen for å vise at alt som gjøres i prosjektet, tar utgangspunkt i problemstillingen.

Modellen til Maxwell (2012, s.4) består av fem komponenter. For å unngå mistolkninger er komponentene skrevet på engelsk, og beskrevet på norsk. Den første komponenten i modellen til Maxwell (2012) er *goals*. Dette handler blant annet om studien som gjennomføres er verdt å gjennomføre, hvilke spørsmål som ønskes at studien skal avklare og hvorfor en vil gjennomføre studien (Maxwell, 2012, s.4). Videre presenterer Maxwell (2012) komponent nummer to *conceptual framework*, som innebærer blant annet hvilke problemer, innstillinger og personer som planlegges å studere og hvilke teorier og tidligere forskningsresultater som brukes. Neste komponent er *research question*, som omhandler blant annet hva en spesifikt vil forstå bedre med studien og hva som ikke forsker ikke vet om studien (Maxwell, 2012). Nest siste komponent i modellen til Maxwell (2012) er *methods*, som handler blant annet om hva som vil gjøres ved gjennomføring av studie og hvilke tilnærminger og teknikker som vil brukes til å innhente data, samt analysere dataene. Det siste komponentet er *validity*, hvor det blant annet ses på hvordan resultater og konklusjoner kan være feil, hvordan kan dataene som er samlet inn støtte og utfordrer ens ideer om hva som skjer og til slutt hvorfor en skal tro på resultatene som kommer frem (Maxwell, 2012).



Figur 1: Forskningsmodellen til Maxwell (2012, s.5)

Avslutningsvis vil forskningsmodellen brukes som en inspirasjon i dette prosjektet. Modellen har en klar struktur, men strukturen er også fleksibel (Maxwell, 2012). Modellen er konstruert og rekonstruert, slik at den passer til prosjektet slik Maxwell (2012) fokuserer på at forsker kan gjøre.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Når det kommer til valg av metode, bestemmes dette av problemstillingen slik som Maxwell (2012) viser til i sitt forskningsdesign. Problemstillingen for dette prosjektet er *Hvilke opplevelser har lærere av arbeidet med omsorgsplasserte elever i praksis?* Krumsvik og Jones (2019) sier at målet med kvalitativ forskning er å gå bak tallene, utforske sosiale mønster og hvordan individer oppfatter og fortolker omverdenen og virkeligheten rundt oss. Det ble et naturlig valg i dette prosjektet å velge kvalitativ metode og ikke kvantitativ metode ettersom forsker ønsker å gå i dybden på læreres opplevelse av arbeidet med omsorgsplasserte elever. Krumsvik og Jones (2019, s.24) bygger dette videre ved å si at et mantra innenfor kvalitativ forskning er derfor å tenke dybde fremfor bredde, og heller få frem god og valid kunnskap om det «lille» som studeres, noe som er ønskelig i dette prosjektet. Videre kommer en til valg av metode innenfor det kvalitative, og ettersom det er ønskelig å gå i dybden på læreres opplevelser stilte forsker seg det samme spørsmålet som Kvale og Brinkmann (2017, s.18) stiller: «hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?». Det kvalitative forskningsintervjuet, eller *den personlige samtalen* som Fog (2004, s.12) kaller metoden, er det som skal brukes for å innhente data.

Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale (Kvale & Brinkmann, 2017, s.22). Forskningsintervjuet for prosjektet vil være et semistrukturert intervju, som beskrives av Kvale og Brinkmann (2017, s.46) som verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Dette omhandler at forskeren møter opp med temaer hun på forhånd ønsker å ta opp og lar samtalen flyte underveis i intervjuet. Det er også viktig for forsker å ha god innsikt i temaet, og mulighet til å stille oppfølgende og opplærende spørsmål (Maxwell, 2012). En annen grunn til at valget har havnet på semistrukturert intervju, er at prosesser og fenomener i verden bør forstås før de forklares (Kvale & Brinkmann, 2017, s.30) og som presentert tidligere finnes det lite forskning på feltet. For å unngå at intervjuene stopper opp underveis, er det laget en intervjuguide på forhånd, se vedlegg 1. Intervjuguiden viser hvilke tema forsker ønsker kunnskap om, men en må ikke nødvendigvis holde seg til spørsmålene som står der. I intervjuguiden i vedlegg 1 fremkommer det at forskningsspørsmålene ikke stemmer overens med de i selve prosjektet. Dette er fordi forskningsspørsmålene ble endret underveis i prosjektet. For å vise at problemstilling og forskningsspørsmål ble ferdigutviklet underveis i arbeidet med prosjektet, lot forsker de stå slik som de stod da intervjuene fant sted.

3.2.1 Utvalg, informanter og gjennomføring

For å lettere kunne sammenlikne likheter og ulikheter mellom lærernes opplevelse av arbeidet med omsorgsplasserte elever, er fokusområdet snevret inn ved at informantene arbeider som lærere på barneskole og at de har arbeidet med omsorgsplasserte elever i løpet av de siste fem årene. Dette er for å sikre dagsaktuell data. Størrelsen på utvalget består av fire informanter, og utvalget ble strategisk valgt for å sikre at læreren har arbeidet med omsorgsplasserte elever i løpet av de siste fem årene. Først ble flere rektorer ved ulike skoler kontaktet hvor de fikk informasjon om prosjektet og ble spurte om de hadde informanter som passet til prosjekt, samt om de ønsket å delta. Mailen som ble sendt ut ligger som vedlegg 2, for å vise hvordan det strategiske utvalget ble valgt ut. Det opplevdes som særdeles vanskelig å skaffe informanter av flere grunner. Den første grunnen er fordi det ikke er mange lærere som har arbeidet med omsorgsplasserte elever de siste fem årene og den andre grunnen er at samfunnet er preget av Koronapandemien som medfører at lærere har mer arbeid enn tidligere og det er vanskeligere å møte mennesker. Det var også flere rektorer som ikke svarte på mailen som ble sendte ut. To rektorer svarte, som henviste videre til passende lærere. Kontaktinformasjon til lærerne ble utlevert, og det ble avtalt tid med lærerne om når intervjuet skulle foregå. Siste informant tok forsker kontakt med selv, ettersom jeg vet at hun har erfaring på området og har kunnskap til å være en del av det strategiske utvalget.

Informantene som deltok i prosjektet har ulike bakgrunn. To informanter har lang erfaring med å arbeide på barneskole, og to informanter har kortere erfaring. To informanter har de siste årene arbeidet på småskoletrinnet (1.-4.trinn), en informant på storskoletrinnet (5.-7.trinn) og en informant er ikke utdannet lærer, men har pedagogisk utdanning. Videre i prosjektet er denne informanten definert som lærer, for å opprettholde anonymiteten. To informanter arbeider som kontaktlærer, en informant som timelærer og en informant med ulike elever i ulike klassetrinn. Samtlige informanter vil videre bli betegnet som kvinner, noe informantene er informert om. Gjennomføringen av intervjuene var varierende. To intervju foregikk ansikt til ansikt på barneskolen informantene arbeider på. De to resterende intervjuene foregikk digitalt over Facetime og Teams. Informantene kunne velge om de ønsket intervjuet fysisk eller digitalt. Forsker opplevde at på de fysiske intervjuene ytret informantene mer utfyllende enn ved på de digitale intervjuene, men om dette er tilfeldig eller ikke kan ikke fastslås. Elevtallene på skolene er ulike da to av skolene har høye elevtall og den siste skolen har et lavere elevtall. To av informantene jobber på samme skole. Forventingene er at informantene som arbeider på skolene med høye elevtall har mer erfaring i arbeidet med omsorgsplasserte elever ettersom sannsynligheten er høyere for at det har vært flere omsorgsplasserte plasser på deres skole, enn skolen med lavere elevtall. Det er vist gjennom forskning at elever har bedre relasjon til lærere i klasser med mindre elevtall, og derfor er forventninger at informantene på skolen med lavere elevtall har bedre relasjon med elever plassert utenfor hjemmet.

3.3 Analyse

Det finnes mange måter å analysere på og i dette prosjektet brukes tematisk innholdsanalyse, noe Anker (2020) beskriver som den vanligste og mest generelle formen for analyse i masterprosjekter. Analyseformen er ikke ute etter tall og telling, noe som går igjen i Krumsvik og Jones (2019) sin forklaring på kvalitativ forskningsmetode, det identifiseres temaer og begreper fra et materiale og det ses gjerne på konteksten, samt det letes etter informasjon som ligger i det uuttalte (Anker, 2020). Videre beskriver Anker (2020) et problem ved tematisk innholdsanalyse; en fokuserer på deler som tas ut av helheten, noe som har positive og negative konsekvenser. I kvalitativ forskning analyseres materialet gjennom å velge ut, systematisere, kategorisere og tolke, og denne jobben resulterer i det vi kaller funn (Anker, 2020, s.11), som presenteres nedenfor.

«Posisjonen forteller imidlertid noe om hvilket forskerblikk du møter verden med, og hva det betyr for fremgangsmåten for å samle inn og fortolke materialet» (Anker, 2020, s.55). Videre fremlegger Anker (2020) at posisjonene omhandler rammeverket for hvordan virkeligheten forstås (ontologi) og hvordan vi vitenskapelig sett skal få tilgang til denne (epistemologi). Krumsvik (2014) legger til at verktøyene og teknikkene som brukes til å innhente kunnskap (metodologi) er viktig, som ble presentert i metodekapitlet ovenfor. I dette prosjektet legges det fokus på læreres opplevelse i arbeidet med omsorgsplasserte elever, og dette går inn i Anker (2020) sin forklaring om humanvitenskapelig blikk: «slike posisjoner legger vekt på mening, enten i et fenomen, eller i den betydningen aktøren tillegger egne eller andres handlinger.[...] Da er ikke meningen direkte observerbar, men knyttes til allerede eksisterende meningssammenhenger». Dette går inn i vitenskapsteoretiske forståelsesmodeller, og under forståelsesmodeller kommer en til hermeneutikk. Hermeneutikk omhandler å forstå og tolke (Anker, 2020, s.50) og dette gir rom for min analytiske og tolkende stemme som forsker (Krumsvik, 2019). Dette vil si at ord og sitater som blir trukket frem i analysen, er koblet mot forsker sin forståelse av de tre hovedområdene i dette prosjektet. Den tolkende stemmen Krumsvik (2019) forteller om, gjør det mulig for at forsker kan tolke mellom linjene, noe som igjen kommer inn i drøftingsdelen hvor en bygger bro mellom funn og teori. Krumsvik og Jones (2019) legger til at fenomenologi handler om å studere de indre tankene til individ om ulike fenomen. Dette går igjen problemstillingen for dette prosjektet, som omhandler læreres opplevelser. Dette prosjektet har dermed en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming.

3.3.1 Transkribering

I følge Kvale og Brinkmann (2017, s.205) betyr transkribering å transformere; med andre ord å skifte fra en form til en annen. For å ha mulighet til å konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk ble det brukt lydopptaker underveis i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2017).

Intervjuene ble transkribert, slik at det kunne arbeides videre med koding og analyse av innsamlet data. Når en transkriberer intervju innebærer det en abstraksjon hvor blant annet ordbruk, pauser og tonefall går tapt (Kvale & Brinkmann, 2017). Dette vil si at inntrykket intervjuer sitter med etter gjennomførte intervju, ikke nødvendigvis er det leseren av transkripsjonene sitter igjen med. For å ikke miste informasjon ved transkripsjonene, har forsker vært med på både intervjuene og transkribering (Krumsvik, 2014). Transkripsjon er kort sagt svekkende, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler (Kvale & Brinkmann, 2017, s.205).

For å øke validiteten valgte forsker å transkribere intervjuene selv (Kvale & Brinkmann, 2017). Dette er både for å få en bedre innsikt i innsamlede data, men også for å delta aktivt i

analyseprosessen ettersom transkripsjon regnes som det første steget i analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2017). Underveis i transkriberingsprosessen forholdt forsker seg så objektiv som mulig, og prøvde så langt det lot seg gjøre å notere ned ordrett det informantene ytret for å sikre validiteten (Krumsvik, 2014). For å beholde anonymitet til informant og elev er diverse ord som «hun/han», klassetrinn, kjønn og hvilken eventuell annen stilling/utdanning informantene har, ikke nevnt i transkripsjonene. Ord som «mhm», «ikke sant» og gjentakende ord som for eksempel «og, og, og» er ikke notert. Hvis det har blitt nevnt ord på dialekt som kan være identifiserende, er disse omskrevet slik at informanter forblir anonyme. Beslutningene om å omskrive dialektord og ikke notere ord som er nevnt overfor er gjort ettersom det ikke ses som nødvendig for å besvare problemstillingen til prosjektet, samt å forenkle lesingen av transkripsjonene.

3.3.2 Koding og meningskondensering

I arbeidet med koding opplevde forsker vanskeligheter med å forstå hvordan transkripsjonene skulle kodes. Koding innebærer at et eller flere nøkkelord blir knyttet et til tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse (Kvale & Brinkmann, 2017, s.226). Postholm (2010, s.88) viderefører dette med at i kodingsprosessen blir data delt inn i mindre deler og gitt et navn, en kode. Med andre ord handler koding om å dele opp transkripsjonene i mindre biter og finne ut hva informanten faktisk sier. Koding er en viktig del av analysen hvor forsker blir tvunget til å gjøre seg kjent med hver eneste detalj i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017, s.227). Postholm (2010, s.88) definerer åpen koding som den delen av analysen hvor forskeren setter navn på og kategoriserer fenomener gjennom intens og nøye gjennomgang av datamaterialet.

Etter å ha blitt inspirert av en tidligere masteroppgave (Andersen, 2020) er Kvale og Brinkmann (2014) sin femtrinnsmodell for meningskondensering blitt brukt for å kode innhentet data, samt for å skape en ryddig oversikt over dataene til analysen. «While coding breaks down a text into smaller units, meaning interpretation may extend the original text by adding hermeneutic layers that enable the researcher to understand the meaning» sier Kvale og Brinkmann (2014, s.231) og som en ser er det rom for hermeneutisk tolkning i modellen deres. Meningskondensering omhandler å kategorisere transkriberte intervjuer over fem trinn, og det er rom for å finne utsagn som brukes videre (Kvale & Brinkmann, 2014). Ved å gjøre det på denne måten er også arbeidet med å trekke ut og sammenlikne likheter og ulikheter av lærernes opplevelser enklere.

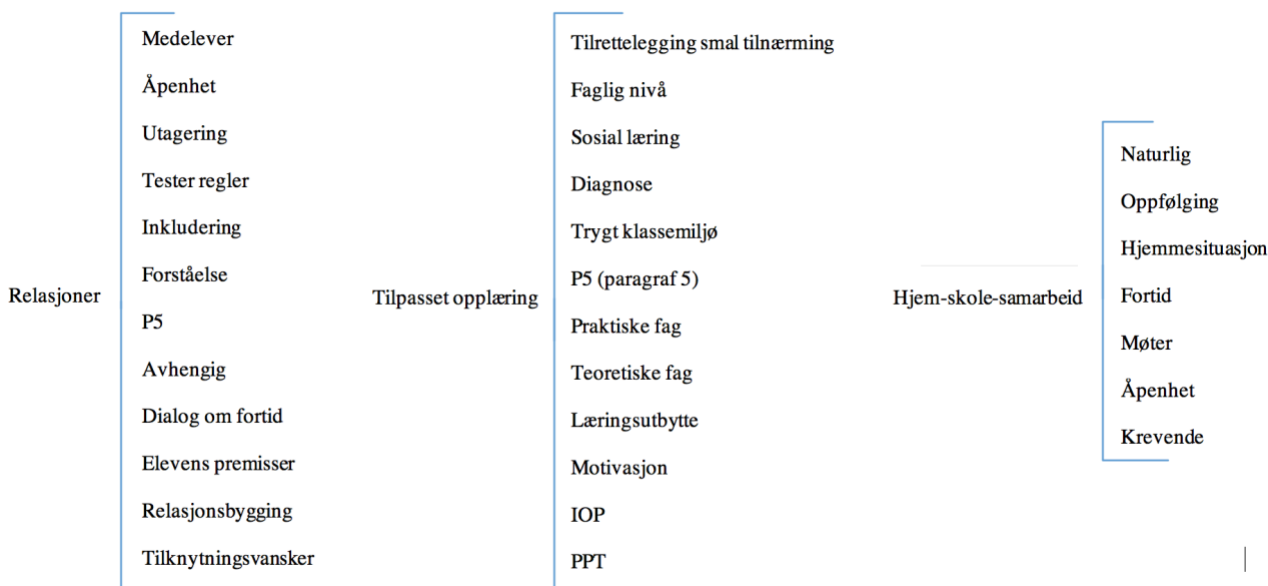
Trinn en i modellen starter med nøye gjennomlesning av transkripsjonene (Kvale & Brinkmann, 2014), som gjør at forsker blir bedre kjent med innholdet fra dataene. I figur 2 er det vist hvordan

innhentet data er kodet og kategorisert. I kolonne 1 i figur 2 presenteres spørsmålene forsker stiller underveis i intervjuet. I kolonne to er rådata, altså svarene til informanten transkribert, og eventuelle utdypende spørsmål fra forsker. For å skille mellom hvem som sier hva er kodene L1, L2, L3 og L4 lagt inn foran det informanten sier, og det forsker sier er markert med I for intervjuer. I kolonne 3 er lange uttalelser forkortet, for å få frem hovedpoengene i uttalelsene (Kvale & Brinkmann, 2014, s.233) og for å finne det som er relevant for problemstillingen. I kolonne fire av Kvale og Brinkmann (2014, s.325) sin modell er forkortede uttalelser kortet ned til å bestå av empirinære koder, før det i kolonne 5 er notert hvilket forskningsspørsmål utsagnet er koblet til.

Spørsmål stilt av intervjuer	Informantens svar:	Sentrale temaer	Empirinære koder	Kodene som representerer forskningsspørsmål
Hvordan har du som lærer tilrettelagt undervisning for denne elevgruppen?	L1: Den erfaringen jeg har så har jeg egentlig ikke tilrettelagt noe spesielt i forhold til de er omsorgsplassert. Heller bare tilrettelagt i forhold til faglig nivå og tilfeldigvis hvis de har andre ting. Og kan jo være da andre faglige vansker selv om man er. Men det er på en måte helt uavhengig at du er omsorgsplassert eller ikke. Så jeg har tilrettelagt, men det har ikke noe med det å gjøre, men tilrettelagt for et barn som strever veldig med lesing, har dysleksi for eksempel. Men sånn det har ikke noe med omsorgsplassert å gjøre da. I: Det er generelt for alle barn på en måte, det er gått under det samme. L1: Og det er jo for det at i løpet av de siste fem årene har ikke jeg hatt barn som på en måte har hatt behov for noe spesielt tilrettelagt på grunn av at de er omsorgsplassert. I: Nei, det er bra. Da hopper vi over alle underspørsmålene for det er akkurat det det går i.	Tilrettelagt til faglig nivå og eventuelle diagnoser, ikke på grunn av omsorgsplassert	Tilrettelegging smal tilnærming Faglig Diagnoser	Tilpasset opplæring

Figur 2: eksempler fra kodings- og analyseprosess etter Kvale og Brinkmann (2014) sin femtrinnsmodell.

I figur 2 kommer de empirinære kodene frem, og de blir koblet mot et (eller flere) av forskningsspørsmålene for prosjektet. For å lage en strukturert oversikt hentet jeg videre inspirasjon fra masteroppgaven til Andersen (2020). I figur 3 tydeliggjøres arbeidet med koding og det presenteres hvilke koder som hører til hvilket forskningsspørsmål, slik at strukturen i kapittel 4 om det empiriske materialet begrunnes. Figur 3 viser også eventuelle andre koder som kom frem i arbeidet med analysen.



Figur 3: Oversikt over sortering og strukturering av koder koblet mot forskningsspørsmålene

3.4 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er to begrep som er mye brukt i arbeidet med kvalitativ forskning. Dette handler overordnet om sannheten i forskningsfeltet ditt. Validitet handler om forsker har undersøkt det som var hensikten å undersøke (Krumsvik, 2014, s.151). I dette prosjektet handler det om forsker faktisk har undersøkt det som problemstillingen spør om *Hvilke opplevelser har lærere av arbeidet med omsorgsplasserte elever i praksis?* Krumsvik (2014, s.154) viderefører validitetsbegrepet ved å påpeke at det handler om å ha en kritisk holdning til eget arbeid, samt stille spørsmål underveis i prosessen, og dette kaller han det kritiske forskerblikket. Kvale og Brinkmann (2017, s.277) påpeker viktigheten av at validitet ikke handler om en fase i forskningen, men at en skal jobbe med validitet gjennom hele forskningsprosessen.

I dette prosjektet er forskningsintervju metoden som er brukt for å hente inn data. Når det ses på validitet og forskningsintervju er det et kjent problem som ofte oppstår, og som går igjen i dette prosjektet. Dette handler om at funnene ikke er valide ettersom intervjupersonenes informasjon kan være usann (Kvale & Brinkmann, 2017, s.281). For å styrke validiteten her kunne forsker intervjuet flere av lærerne på samme klassetrinn og sett om deres svar tilsvarede med hverandre. Perspektivet kunne også endres til å intervju elever og foresatte, og spurt om deres syn på lærerens arbeid. Dette går inn under begrepet triangulering, som handler om prosedyrer for å kvalitetssikre forskningsprosessen (Postholm, 2010). Postholm (2010) definerer triangulering som at forskeren bruker mange og ulike kilder, flere datainnsamlingsstrategier, forskningsresultater fra flere forskere

og ulike teorier for å understøtte sine funn. Forfatteren viderefører dette med å si at dersom ulike kilder kan bekrefte og understøtte hverandre, vil dette være med på å styrke studien (Postholm, 2010, s.132). Dette går også inn under intern validitet, som handler om det er konsistens mellom funnene forskeren har gjort, og det teoretiske rammeverket, eller mellom ulike metodeinnganger (Krumsvik, 2014, s.152). Observasjon er en annen metode som kunne blitt brukt som metode i dette prosjektet. Ettersom det opplevdes som problematisk å finne informanter, vansker med godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata [NSD], og det er en tidsbegrensning på prosjektet, opplevdes det ikke som tid nok for forsker til å finne lærere som arbeider med omsorgsplasserte elever i dag. Videre har det vært fokus på bruk av kilder i prosjektet. Krumsvik (2019) trekker frem at primærkilder, altså kilder direkte fra forfatter, foretrekkes at en bruker og at burde unngås å bruke mye sekundærkilder. Ved bruk av primærkilder øker det transparensen, unngår feiltolkninger, styrker semantiske utfordringer og en unngår for mange fortolkningsledd (Krumsvik, 2019, s.6).

For å få en dypere innsikt i temaet for prosjektet og for å kunne få mer ut av intervjuene, satte forsker seg inn i teori og tidligere forskning før intervjuene ble gjennomført. Dette medfører at forsker får dypere innsikt i temaet, noe som kommer godt med i videre arbeid. Dette handler om overføringsverdi, som også defineres av Krumsvik (2014, s.152) som ekstern validitet. Ut i fra dette kan det trekkes en tråd til generaliserbarhet, som også kommer under validitet. I en avgrenset kvalitativ studie, som dette prosjektet, er ikke den kunnskapen kommer frem til mulig å generalisere til andre studier (Anker, 2020, s.110). Generaliserbarhet har Kvale og Brinkmann (2017, s.289) definert slik: «hvis resultatene av en intervjuundersøkelse vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene primært er av lokale interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner». Generaliserbarhet handler dermed om noen andre kan bygge på eller bruke det som er funnet, i andre situasjoner. Som det ble påpekt innledningsvis vil ikke funnene i prosjektet tale for alle lærere sine opplevelser i arbeidet med omsorgsplasserte elever, men vise hvordan fire lærere sine opplevelser har vært. Videre kan funnene brukes til inspirasjon for andre lærere, noe som går under det Krumsvik (2014, s.160) definerer som naturalistisk generalisering. Dette handler om at leseren kan oppleve en sammenheng mellom egen situasjon og situasjonen som er skildret, og dette stimulerer til for eksempel mer refleksjon hos leser (Krumsvik, 2014).

Som nevnt ovenfor er begrepet reliabilitet også mye nevnt i arbeidet med kvalitativ forskning. Reliabilitet blir av Kvale og Brinkmann (2017, s.357) definert som «En forskningsrapports konsistens og pålitelighet [...] henviser til om et resultatet kan gjentas på andre tidspunkter og av

andre forskere ved hjelp av den samme metoden». Postholm (2010, s.169) viderefører dette med å si at det normale kriteriet på reliabilitet er at resultatene kan reproduseres og gjentas. Kvale og Brinkmann (2017, s.275) legger til at dette har med å gjøre om intervjupersonen ville endret sine svar i et intervju med en annen forsker. Mine intervjuer belager seg på informantenes egne opplevelser, ettersom det er det problemstillingen for prosjektet er ute etter. Hver og en informant har sine egne opplevelser rundt temaet, som vil si at hvis noen ønsker å gjennomføre samme studie, er det ikke sikkert de vil ende opp med nøyaktig samme svar som informantene i dette prosjektet. For å styrke reliabiliteten på oppgaven er det tatt lydopptak av intervjuene. Dette gjør at intervjuene kan høres flere ganger, hvis forsker skulle være i tvil om noe eller hvis forsker vil legge til ulike aspekter ved intervjuene. Kvale og Brinkmann (2017, s.211-212) viderefører dette med å si «og dersom de emosjonelle aspektene ved samtalen blir tatt med, for eksempel «anstrengt stemme», «sukk», «nervøs latter» osv., vil transkripsjonens intersubjektive reliabilitet kunne utvikle seg til å bli et forskningsprosjekt i seg selv».

3.5 Forskerrollen og etiske aspekt

Forskerrollen og etiske aspekt omhandler det formelle rammeverket og skjønnsmessige vurderinger, som innebærer at forsker må forholde seg til regler som sikrer personvern og informantens anonymitet (Anker, 2020). Anker (2020) legger videre frem at det innebærer hvordan forsker behandler informantene, samt refleksjoner over sin rolle som forsker. Krumsvik (2014) legger til at etisk bevissthet er viktig gjennom hele forskningsdesignet. Kort oppsummert handler det om å ivareta personer i undersøkelsen, følge formelle regelverk og utøve et godt forskningshåndverk (Anker 2020, s.104). Før innsamling av data måtte alle informantene signere på informert samtykkeskjema (vedlegg 3). Anker (2020) beskriver at informert samtykke innebærer at det er gitt nok opplysninger til informantene, slik at de vet hva de er med på. Skjemaet informerte informanten videre om målet med prosjektet, rettighetene deres og hva intervjuet skulle brukes til. Det ble også påpekt at det er frivillig å delta (Anker, 2020, s.105). Informantene er informert om at de har mulighet til å trekke seg under hele perioden forskningsprosjektet foregikk, uten at de må begrunne hvorfor (Anker, 2020).

Prosjektet ble meldt til NSD ettersom det kommer frem personopplysninger i prosjektet, som måtte godkjenne søknad før forsker samlet inn data. Dette var for å sikre de etiske aspektene og informantene. Krumsvik (2014) legger til at når prosjektet er godkjent av NSD, har forsker den ryggdekningen og den forskningsmessige legitimiteten som skal til for å få gjennomført

forskningen. Godkjenningen fra NDS er vedlagt som vedlegg 4. Det opplevdes som vanskelig å få godkjent prosjektet, og medførte endring av problemstilling og fokus for oppgaven flere ganger. Dette er bakgrunnen for at det ikke er et tydelig skille i oppgaven med hvilken informant som sier hva, samt hvorfor informantene ikke er presentert hver for seg. Det ble gjort lydopptak av intervjuene, hvor lydfilene ble oppbevart på ekstern minnepenn og slettet da transkribering var gjennomført, ettersom forsker har ansvar for at dataene blir lagret på en sikker og forskriftsmessig måte (Krumsvik, 2014). For å sikre anonymitet er navn, kjønn og alderstrinn av informanter og elever ikke tatt med i transkripsjonene. Det er ikke kommet frem hvor de ulike skolene befinner seg geografisk, i samråd med Anker (2020) sine anbefaler om etiske aspekt. I transkriberingen er det tatt bort ytringer som gjør at informanten kan komme til skade (Krumsvik, 2014, s.175).

4 Presentasjon av empirisk materiale

Problemstillingen som skal undersøkes i dette prosjektet er:

Hvilke opplevelser har lærere av arbeidet med omsorgsplasserte elever i praksis?

Prosjektet er videre innsnevret med å fokusere på tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke opplevelse har lærerne av relasjoner i arbeidet med omsorgsplasserte elever?
2. Hvordan har lærere tilrettelagt undervisning for omsorgsplasserte elever?
3. Hvilke opplevelser har lærere av hjem-skole-samarbeid med elevgruppens foresatte?

Analysen er kategorisert etter disse forskningsspørsmålene, som vil si at kategoriseringen er tredelt; informantenes opplevelse av temaet relasjon, informantenes arbeid med tilpasset opplæring og til slutt informantenes opplevelse av samarbeid med hjemmet. Disse kategoriene er skilt i analysen ved å få hvert sitt underkapittel. Under hvert underkapittel kommer det underkategorier som blir presentert ved hvert underkapittel. Funnene vil ses mot teori fra teorikapitlet. Omsorgsplasserte elever vil i analysen bli presentert som *omsorgsplassert elev*, *elevgruppen* eller *han* for å tydelig skille mellom hvilke elever det er snakk om. Lærer vil som tidligere bli presentert som *lærer* eller *hun*.

4.1 Informantenes opplevelse av temaet relasjon

I denne kategorien er fokuset på lærerens opplevelse av temaet relasjon. Ettersom det finnes to hovedrelasjoner i et klasserom er underkategoriene delt i lærer-elev-relasjon og elev-elev-relasjon. Etter at funnene i disse underkategoriene er presentert, presenteres også underkategorien inkludering ettersom relasjoner og inkludering henger tett sammen.

4.1.1 Lærer-elev-relasjon

Etter å ha lest teori om viktigheten av en god trygg og god relasjon for omsorgsplasserte elever, var det viktig å få et blick på informantenes relasjon med elevgruppen. To av informantene uttrykker:

Jeg vil si at jeg har en god relasjon med de [omsorgsplasserte elevene] og jeg tror barna selv føler at de har god relasjon til meg [...] Det er lett å bli glad i de [...] Det er mer at de stoler på meg og sånne ting, men det har vært en ekstremt krevende relasjon.[...] De er veldig sjalu, for de er veldig knyttet til meg. Skulle helst sittet på fanget mitt liksom. [...] Jeg har også fått trusler fra en elev, hvor eleven sier at han skal knerte meg.

Det er klart at et barn som strever mer faglig får du oftere tettere relasjon til, for jeg har fulgt opp litt ekstra. Men samtidig er jo kanskje de du blir mest opptatt av, mest glad i og utrolig nok får tettest forhold til, for unger som strever litt blir mest avhengig av kontaktlæreren sin.

Informantenes beskrivelse rundt lærer-elev-relasjonen fremhever uttrykk som «god relasjon», «glad i» og «nær relasjon til» som kan minne om en positiv relasjon, slik Drugli (2012) og Fallmyr (2017) beskriver kvaliteten på relasjoner. Det andre sitatet gir et bilde av at lærer opplevde relasjonen som sterkere når hun bruker mere tid med han, ved bruk av paragraftimer. Når lærer har paragraftimer med en elev foregår det, etter egen erfaring, som oftest utenfor klasserommet og kun med lærer og eleven. Dette er tider hvor eleven får all oppmerksomheten av lærer, og dette gjør at rommet for å danne en positiv relasjon med eleven blir større. Informanten i det første sitatet forteller at relasjonen er krevende, og hun har opplevd at omsorgsplassert elev er sjalu når hun har en god relasjon med medelevene. Dette kan peke på at han ønsker å ha læreren for seg selv, som kan ses i lys av beskyttelsesfaktor i tilknytningsteorien som Hoseth (2019) vektlegger. Det kan være tegn på at han har funnet sin person og er redd for at denne personen (læreren) kanskje blir mer glad i andre eller bruker opp kjærligheten sin på medelevene. Det fremkommer som at han ønsker læreren for seg selv ettersom det er hans trygge person, eller som informant selv uttrykker: «de er svært knyttet til meg». Det kommer også frem at det har foregått flere lærerbytter på trinnet og at trinnet nå har fått en lærer som ikke skal byttes ut, noe som kan være et tegn på tilknytningen eleven har til lærer. Informanten har også opplevd trusler fra den omsorgsplasserte, som danner et bilde av at relasjonen er krevende. En annen informant uttrykker:

I starten holdt elevgruppen de to verdenene [hjem og skole] veldig separert. [...] Og var veldig på at vi ikke skulle snakke sammen. [...] Nå kan elevgruppen komme å fortelle morsomme ting som har skjedd hjemme.

Informanten har tidligere uttrykt at hun har arbeidet over lenger tid med den omsorgsplassert eleven på dette tidspunktet. Sitatet ovenfor kan være et bilde av at lærer må ha god tålmodighet og bruke tid med han, og ikke forhaste seg med å bygge en relasjon. Dette kan også peke mot det Sørli og Bjørk (2016) definerer som den signifikante andre.

Informantene forteller at relasjonen mellom lærer og elev oppleves til tider som krevende. Det kommer frem at han kan oppfattes som sjalu når lærer bruker tid med medelevene, som kan peke i

retning av tilknytningsteoriene Hoseth (2019) nevner. Gjennomgående opplever informantene at de har en positiv relasjon til omsorgsplasserte elever og lærere uttrykker det som at de «har blitt glad i elevene». Fra sitat to fremkommer det at det oppleves som enklere å danne en god relasjon, når en har han på tomannshånd. Dette kan være tegn på at en ser han mer innenfra og ikke bare utenfra, slik Nordahl (2010, s.21) trekker frem. En informant uttrykker at hennes opplevelser er at relasjonen tar tid til å bygge opp, men når relasjonen har blitt sterk nok åpner også de omsorgsplasserte elevene seg sakte med sikkert.

4.1.2 Informantenes opplevelse av elevgruppens relasjon med medelevene

Informantene gir på dette temaet en differensierende indikasjon på hvem elevgruppen går best overens med. En informant uttrykker elev-elev-relasjonene slik:

De har kanskje strevd litt med å finne sin plass. Kanskje gjort ting som ikke er helt greit bestandig, snakka litt bak ryggen, tøyd grenser. [...] Særlig med samme kjønn har det vært litt ugreit. [...] De har gått ekstra overens med noen andre elever som har hatt det litt vanskelig, de har på en måte vært trukket til andre barn som ikke har så det så greit hjemme. De har ikke blitt bestevenn med en veldig omgjengelig og sosial sterkt elev.

Sitatet dannet et bilde av han har hatt vansker med å finne sin plass og testet grenser, noe som kan trekkes mot tilknytningsteorien Hoseth (2019) forteller om. Dette er ettersom det er snakk om samspill med andre (Gjertsen, 2013) og kan ses mot Kinge (2009) som fremlegger at omsorgsplasserte elever ofte kan utvikle atferdsmessige problemer. Informantene forteller at flertallet av deres omsorgsplasserte elever bygger relasjon med medelever som ikke har så god oppfølging hjemme, noe som gir en indikasjon på at det dannes relasjoner med referansegruppen hans (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette kan trekkes mot Ruud (2011, s.201) sin forklaring på hvorfor et barn med mange negative erfaringer i bagasjen ikke skal plasseres i et perfekt hjem - dette er for å unngå følelsen barnet kan sitte med om at «det er meg det er noe galt med». Dette kan gå igjen i hvilke venner den omsorgsplasserte eleven knytter bånd med. Eleven kan trekkes mot venner som ikke er perfekt, med andre ord en medelev som han kan sammenligne seg selv med og kjenne seg igjen i. Flere av informantene uttrykker også at hvis elevgruppen må forholde seg til flere venner på en gang, trekker den omsorgsplasserte eleven seg fort ut og får en observatørrolle i aktiviteten. Dette kan ha bakgrunn i tilknytningsteorien og elevens vansker med å forholde seg til flere personer på en gang.

Videre skal det ses på om det har vært og eventuelt hvilke atferdsmessige utfordringer informantene har opplevd når det kommer til arbeidet med elev-elev-relasjon. To av informantene uttrykker:

[...] eleven gjør mye rart for å få oppmerksomhet. Så det er slåing, sparking, spyting og hyling. Det er den måten eleven tar kontakt på, som er problematisk for de andre [medelevene]. Det er en veldig ond sirkel da. [...] De som er plassert de har en tendens til å... de skylder litt på at grunnen til at de gjør som de gjør, er fordi det som har skjedd har skjedd da.

Også har vi jo hatt mye utfordringer rundt utagerende atferd. Ekstrem utagering i perioder.

Som det fremkommer i sitatene kan han utagere til tider. I det første sitatet legger informanten frem at utageringen foregår ved at det går utover andre, og det andre sitatet blir det ikke bekreftet hvem han utagerer mot og hvordan utageringen kommer frem. Ettersom elever som er traumatisert har liten eller ingen kapasitet til å regulere følelser, gir det en indikasjon på at utageringen nevnt i sitatene over kan kobles mot følelsesregulering (Hoseth, 2019, s.68). Hvilken situasjoner utageringen har forekommet i er ikke nevnt, men i det første sitatet blir det fortalt at han gjør det for å få oppmerksomhet og videre fortelles det om at han skylder på at han er omsorgsplassert. Dette kan vise tegn til en bevissthet hos den omsorgsplasserte eleven som viser at han forstår at det han gjør er galt, men at fortiden til hans «unnskylder» oppførselen. Fallmyr (2017) forteller om at hvis lærer forstår årsaken til væremåten og de psykologiske behovene som ligger bak så kan en lettere identifisere seg med eleven, noe som det viser tegn til her.

Som presentert peker det empiriske materialet på at det har vært varierende observasjoner på omsorgsplasserte elevers relasjon med medelever. Det fremkommer at det har vært utfordrende for han å finne sin plass, samt samhandle med samme kjønn kan være vanskelig. Det har videre blitt presentert at informantene har opplevd at han trekkes mot medelevene som har dårligere oppfølging hjemmefra, som beskrives som deres referansegruppe (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Flere informanter fremlegger opplevelse av utagering, og at den omsorgsplasserte eleven begrunner utageringen med sin fortid. Utagering kan føre til utenforskap, og derfor er neste tematikk å se på om omsorgsplasserte elever har vært inkludert i læringsmiljøet.

4.1.3 Informantenes opplevelse av elevgruppens inkludering i læringsmiljø

Samtlige informanter uttrykker at omsorgsplasserte elever er inkludert i læringsmiljøet. En informanter forteller:

Ja, det har de. Vi har et stort fokus på det. Det er en av grunnene til at jeg fikk denne klassen [...] Vi gjør mye for klassemiljøet for å prøve og inkludere. [...] De leker cowboy og indianer og da er hele klassen med.

En kan også se på det empiriske materialet som presenteres om lærer-elev-relasjon, at en positiv relasjon mellom lærer og elev er med på å skape et inkluderende miljø (Buli-Holmberg, 2017) og dette kan være en påvirkende faktor for at han er inkludert. Fra sitatet kan det pekes mot at lærer arbeider bevisst med inkludering i klassen, noe som kan virke peke mot at læreren har kunnskap om viktigheten av inkludering når det kommer til elever med spesielle behov (Lassen, 2017), som omsorgsplasserte elever. Informanten tydeliggjør at hele klassen er med på leken, som markerer at inkluderingen hun har arbeidet med har fungert. To av informantene sier:

Så lenge de [medelevene] forstår og det at vi som voksne holder det litt varmt. Hvis vi bare overlater det til seg selv, blir det en elev som veldig fort har en observatørrolle.

Hvis det er flere som skal være med bestevennen så klarer ikke eleven å forholde seg til det, og da melder elevgruppen seg ut.

Dette kan ses på som en antydning til selvmotsigelse ettersom samtlige informanter bekreftet at de omsorgsplasserte elevene var inkludert i læringsmiljøet, men her uttrykker informantene at han får en observatørrolle hvis det er flere med i aktiviteten. Dette kan være et tegn på at læreren må hjelpe han inn i aktiviteter til tider ved å være til stede og gi medelevene et push til å huske på å inkludere. Dette kan dannet et bilde av at lærer blir en signifikant andre (Sørli & Bjørk, 2016) når eleven får en observatørrolle. Det settes dermed et spørsmål om inkluderingsprinsippet er oppnådd hvis eleven må få hjelp av lærer for å bli med på aktiviteten. Dette kan kobles til det Ruud (2011) forteller om at åpenhet skaper forståelse. Denne teorien gjenspeiles i hva en informant uttrykte:

Jeg har alltid prøvd å oppmuntre foreldre og andre elever til å fortelle. La oss fortelle at eleven har ADHD, la oss fortelle at eleven har sånn og sånn, eller sliter litt med det og det. For da blir de [medelevene] så gode. De prøver veldig hardt å inkludere.

Informanten vektlegger at åpenhet skaper forståelse, og informant oppfordrer både foresatte og omsorgsplassert elev til å være åpen som situasjonen til medelever. Ruud (2011) sier at flere elever i hennes forskning har opplevd lærere som ikke vil ta de vanskelige samtalene med sine elever. I dette tilfellet ser det ut som at lærer ønsker å skape forståelse og inkludering ved bruk av åpenhet, og at hun ikke er redd for å ta de vanskelige samtalene med han. Informanten legger frem at hvis medelevene vet om situasjonen til den omsorgsplasserte, får de forståelse for eventuell oppførsel, som gjør at medelevene prøver å inkludere han mer.

Samtlige informantene gir et generelt bilde av at omsorgsplasserte elever er inkludert i læringsmiljøet, men at han til tider kan få en observatørrolle hvis det blir for mange for han å forholde seg til. Det fremlegges at det står på lærer sin rolle å hjelpe den omsorgsplasserte eleven inn i aktiviteten, ved å være åpen med medelevene om situasjonen. Informantene trekker frem at hvis det arbeides mot å skape et inkluderende læringsmiljø, kan det føre til at eleven blir inkludert. Videre ytrer en informant det samme som Ruud (2011) sier: «åpenhet skaper forståelse», og informanten legger videre til at medelevene blir bedre på inkludering hvis de vet om vanskene til eleven som er plassert utenfor hjemmet.

4.2 Informantenes arbeid med tilpasset opplæring

I denne kategorien presenteres hvordan lærere har arbeidet med tilrettelegging for de omsorgsplasserte elevene. Først ses det på underkategorien om smal og bred tilnærming, før det empiriske materialet om paragraftimer legges frem. Til slutt i denne kategorien fremlegges det hvordan lærere har opplevd læringsutbytte til elevene i dette prosjektet. Det kommer frem hvilke fag de omsorgsplasserte elevene trives med og hva informantene har gjort for å prøve å få et høyest mulig læringsutbytte hos elevene.

4.2.1 Smal og bred tilnærming

Informantene uttrykker at de ikke har opplevd noen spesiell tilrettelegging for elevene med tanke på at de er omsorgsplassert, fokuset har heller vært på andre vansker. Dette uttrykkes gjennom sitatene:

Den erfaringen jeg har, så har jeg ikke tilrettelagt noe spesielt i forhold til at de er omsorgsplassert. Heller tilrettelagt i forhold til faglig nivå. [...] Det har vært paragraftimer

og ekstra oppfølging.[...] Det er tilrettelagt for et trygt klassemiljø hvor unger tørr å snakke sammen.

Det er avhengig av hva som er elevens utfordring [...] Eleven har kortere skoledager, eleven har del grunnleggende undervisning på eget grupperom. Også har eleven noe undervisning med klassen.

Det har vært en del lærere med en elev i undervisningen. Elevgruppen har også blitt tatt ut av undervisning og jobber på samme område, men med egen lærer. Lærerne som er med eleven har tatt ansvar for tilretteleggingen.

Informantenes beskrivelser av hvordan de har tilpasset opplæringen trekker frem uttrykk som «heller tilrettelagt til faglig nivå», «avhengig av elevens utfordring», «tatt ut av undervisning». Disse beskrivelsene kan peke i retning av smal forståelse av tilpasset opplæring, som Nordahl og Overland (2015) beskriver som at en retter fokuset mot hvert enkelt barn. Det er en gjenganger i flertallet av intervjuene at han blir tatt ut av undervisningen, men det blir ikke utdypet hvorfor. Skal en se på den andre siden, uttrykker en informant:

Noen ganger har de rett og slett fått lov til å se på NRK super [...] og da har det vært fredfullt [...] Da tenker jeg at de andre [medelevene] har fått det de skal ha. Et godt læringsutbytte er det ikke, men de har ikke ødelagt for de andre.

Informanten som sa dette har gitt uttrykk for at det til tider er utfordrende å ha han i undervisning, og for å sikre et godt læringsutbytte blant medelevene får han til tider lov til å holde på med Ipad. Det fremstår som at informanten stort sett er alene med klassen, og at informant er dratt mellom hvilke elever som skal få best læringsutbytte. Sitatene som er gjengitt i her kan gi et bilde av tre punkter: 1) den smale tilnærmingen stiller motsetninger til inkluderingsprinsippet. Inkludering handler om at miljøet skal tilpasse seg enkeltelevens forutsetninger og behov (Nordahl, 2010), og ettersom han blir tatt ut av klasserommet kan dette ses på at læringsmiljøet ikke tilpasses elevens behov. 2) Det å ta han ut av klasserommet kan beskytte han fra å bli ekskludert fra klassen på grunn av utagerende atferd, hvor det tidligere i analysen har blitt presentert at informantene har opplevd utagerende atferd hos omsorgsplasserte elever. 3) Undergraver mestringsfølelse i klasserommet. To av informantene forteller at de har opplevd omsorgsplasserte elever som ligger blant annet tre klassenivå faglig bak medelevene. Dette kan kobles mot Hoseth (2019) som peker på at det er

normalt med varierende og ujevn fungeringsnivå blant omsorgsplasserte elever og det kan bli skjevutvikling og underutviklet som følge av omsorgssvikt. Dersom en syvendeklasseelev har et faglig nivå som en tredjeklassing, kan en se flere utfordringer ved å ha eleven i ordinær undervisning. Dette går igjen i hva Lassen (2017, s.135) sier om at elever med spesielle behov kan oppleve utfordringer som akademiske vansker og sosial utstøtning daglig.

I følge Nordahl og Overland (2015) er det viktig å gi en best mulig individuell tilpasset opplæring, vil identifiseringen av det enkelte barns problemer og vansker stå sentralt. Hvis en elev ikke får godt nok utbytte av den ordinære undervisningen, har eleven rett på tilpasset opplæring. I to av intervjuene kom det frem at elevene hadde paragraftimer. Tematikken som skal ses på nå er paragraftimer, også kalt spesialundervisning.

4.2.2 Paragraf 5

Det at elevene blir tatt ut av undervisningen, som kom frem i forrige kapittel, tyder på at det kan være spesialundervisning inn i bildet. En informant uttrykker:

Vi tilrettelegger ut fra, vi har en individuell opplæringsplan, hvor målene er ganske tydelige [...] I forhold til halvårsrapporten vi skriver, så ser vi at eleven er på vei [faglig]. De utvikler seg. [...] Men så er det jo hele tiden den balansen med hva er egentlig et læringsbytte? Det er det pedagogiske læringsutbytte som handler om det faglige, men det andre er hvor langt du har kommet som menneske? Er du en god venn? [...] Så læringsutbytte er jo veldig mye da.

Dette sitatet forteller at det har foregått en sakkyndig vurdering, og eleven har krav på spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, u.å.). I tidligere sitat kom det frem at informant ikke har tilrettelagt for at elevgruppen er omsorgsplassert, samt at en informant ga uttrykk for at hun opplevde at relasjonen ble bedre med elever som fikk paragraftimer. Informanten i sitatet over viser også at hun står ovenfor et dilemma når det kommer til å se på læringsutbytte. Det påpekes flere i gangen i intervjuet at informant legger like mye vekt på hvor langt eleven har kommet i å utvikle seg sosialt, som faglig. Dette kan kobles mot det Nordahl og Overland (2015, s.97) sier om at en individuell opplæringsplan inneholder faglige, sosiale og personlige mål.

I det empiriske materialet om tilpasset opplæring kommer det frem funn som vektlegger at informantene ikke legger til rette for at eleven er omsorgsplassert, men for de omsorgsplasserte

elevene som har vansker. Det dannes videre et bilde av at flertallet i elevgruppen har en form for vanske, noe som Hoset (2019) peker på som en konsekvens av omsorgssvikt. Det fremkommer at to av elevene har paragraftimer, og at en annen elev blir stadig tatt ut av timen for å få undervisning på eget rom. Om dette er spesialundervisning eller ikke, kommer ikke frem i intervjuet. For å se om elevene har hatt utbytte av undervisning ble det stilt spørsmål om læringsutbytte og hvilket fag som elevene trivdes best med, som er neste tematikk.

4.2.3 Læringsutbytte

Det var stort sett enighet blant informantene om hvilket fag elevene var mest motiverte i og hvor læringsutbytte var høyere. En informant ytret:

Kunst og håndverk og gym går bedre [...] Musikk, dans, fysiske ting og uteskole har fungert bra. De fagene hvor du må jobbe og streve litt, og som kanskje krever ekstra oppfølging hjemmefra, matematikk kanskje, det er vanskelig for foreldre å forstå også. Det er de fagene hvor du ikke klarer å holde fokus, du har kanskje på en måte nok problemer i livet ditt da, de fagene er vanskelige.

Det fremstår som at de praktiske fagene er fag som elevene trives i og som gjenspeiler seg i læringsutbytte hos elevene. Det fortelles også om at de største utfordringene ligger i de teoretiske fagene, og de fagene hvor en sitter med papir og blyant oppleves som mindre motiverende. Dette går inn i det som Lassen (2017) legger til om at hvis en elev med spesielle behov møter utfordringer som akademiske vansker så tærer dette på deres psykiske helse, motivasjon for å lære og deres livsmot. Dette kan peke i retning av hvor viktig det er med tilrettelegging som fører til motivasjon for omsorgsplasserte elever med vansker, slik tidligere forskning viser (Berg & Collin-Hansen, 2012). I sitatet i forrige kapittel la informanten vekt på at et læringsutbytte ikke bare kan måles faglig, men også hvor langt eleven har kommet som menneske. Informanten legger videre til:

Det [læringsutbytte] er jo der elevenes interesse er. [...] Det som kreves av meg er det å faktisk finne ut hvordan jeg kan klare å vekke den nysgjerrigheten hos eleven når jeg presenterer temaer.

Her viser informanten til at læringsutbytte er der interessen hans er, og da må lærer kjenne til hva som motiverer. Dette peker mot at en positiv relasjon til eleven er viktig, slik at undervisningen blir motiverende, som igjen fører til høyere læringsutbytte. Samlet sett fremstår det at læringsutbyttene

til elevene er varierende, men i de praktiske fagene er læringsutbytte høyere enn i teoretiske fag. En annen faktor som en informant peker som hun mener har virket inn på læringsutbytte er hjemmet. Informanten sier:

Det barnet her strevde med å få nok læringsutbytte, men at det selvfølgelig hjalp at det var omsorgsplassert hos foreldre som fulgte veldig tett opp. [...] De [foresatte] har gode rutiner, hjelp til med alt av skole, det var trygt og godt hjemme, de [elevene] hadde gode opplevelser. Så da fikk de et så bra læringsutbytte som mulig for dem.

Informanten ytrer at hjemmet hjalp til med styrke læringsutbyttet hans ved hjelp av god oppfølging. Med lys på denne tematikken, flyttes fokuset over til neste kategori og tema; informantens opplevelse av hjem-skole-samarbeid.

4.3 Informantenes opplevelse av samarbeid med hjemmet

Avslutningsvis i forrige kategori ble det presentert et sitat fra en informant om viktigheten med god oppfølging hjemmefra koblet mot læringsutbytte. I denne siste kategorien skal det ses på informantenes opplevelse av samarbeid med hjemmet, før det avslutningsvis presenteres om foresatte og eleven har hatt en dialog med lærer om elevens fortid.

4.3.1 Hjem-skole-samarbeid

Ettersom samarbeidet er en uvurderlig ressurs for skolen, for elevene og for samfunnet (Samnøy, 2015), ønsket jeg å undersøke hvordan lærerne har opplevd samarbeidet med hjemmet til omsorgsplasserte elever. Med hjemmet menes stedet hvor omsorgsplassert elev bor etter å ha blitt omsorgsplassert. Samtlige informanter forteller at de opplever et tett og godt samarbeid med hjemmet. En informant forteller at hun opplever ekstra god oppfølging fra hjemmet, og at foresatte stilte opp mer en gjennomsnittlig. To informanter uttrykker videre:

Det er mye møter. [...] De [foresatte] vil barnets beste, samtidig som jeg føler at de har større krav til meg enn hva de har rett til. Det er veldig mye «du må gjøre sånn og sånn» og ikke helt forståelse for at jeg har andre barn å forholde meg til også.

De [foresatte] har vært kritiske til skolen om hvordan vi gjør ting, uten å ha bakgrunn for det. [...] lærer har gjort masse for å tilpasse, også setter ikke hjemmet pris på det i det hele tatt.

Dette kan være en indikasjon på at samarbeidene har vært tette, men at hjemmet stiller høye krav til læreren og følger opp ekstra nøye. Berg og Collin-Hansen (2012) viste til at barn i utvikling og vekst trenger stabile, trygge og tilgjengelige voksne, som støtter, verner og inspirerer. Dette kan gi et bilde av grunnen til at hjemmet stiller høye krav til skolen. Ettersom samarbeidet defineres som godt og tett, kan det gå inn i Utdanningsdirektoratet (2020) sin forklaring, ved at lærer vet hvilke behov han har og hvordan han fungerer. Det som menes med dette er at ettersom de foresatte følger ekstra opp og krever mer, så vet de foresatte hva omsorgsplassert elev trenger. Informantene legger videre til at det som skiller et ordinært hjem fra et fosterhjem er at det er flere møter, daglige samtaler med foresatte, mere oppfølging i form av meldingsbøker som skal hjem og rapporter skal skrives. Det fremstår dermed at det er ekstra oppgaver for en lærer med omsorgsplassert elev i klassen. En informant legger også til:

Det er regelmessige ansvarsgruppemøter, og det er å vitne, rettsaker og kontaktmøter med barnevern, så sånn blir det litt annerledes.

Dette viser tegn til at det kan være et mer krevende samarbeid enn med ordinære hjem, og dette kan trekkes mot Samnøy (2015) som understreker at samarbeidet med hjemmet kan til tider være mer krevende enn å arbeide med eleven. Med en ordinær familie opplever ikke en lærer normalt sett rettsaker eller å vitne, men dette kan en lærer oppleve med en omsorgsplassert elev. Læreren er med han stort sett hver dag, og dette fører til at lærer kan følge med på helsetilstanden, oppfølgingen, omsorgen og oppførselen hans. Alt dette kan brukes i rettsaker, og dette medfører at en lærer kan måtte vitne i retten.

Samlet sett ytrer informantene at de opplever et tett og til tider krevende samarbeid med hjemmet. Det forteller om rettsaker og det å vitne, møter med barnevern og flere møter med hjemmet. Dette danner et bilde av at det er ekstra oppgaver for lærer å ha omsorgsplassert elev i klassen. En informant avslutter temaet ved å legge til «et godt samarbeid er positivt for eleven». I følge Lillejord et.al. (2013) må hjem og skole gjensidig informere hverandre om forhold som har med eleven å gjøre, og ettersom elevene er omsorgsplassert skal temaet om informantene vet om fortiden til elevene belyses.

4.3.2 Dialog om fortid

For å undersøke temaet som Ruud (2011) er opptatt av, ble informantene spurt om de har hatt dialog med foresatte om elevens fortid. Informantene sa:

Nei. [...] Det at man [foresatte] fortalte om det med en gang, men veldig lite detaljer, bare at de er her og her skal de bli.

Ja, det er jo kjempe viktig. Både sånn i forhold til å holde ut når det blir veldig vanskelig i skolehverdagen. Det å ha informasjon er viktig og bidrar bare til forståelse.

Ja, det fikk jeg vite før jeg tok over klassen.

Her er tre sitater fra informantene, som henter til ulikheter når det kommer til informasjon om fortiden hans. Det andre og tredje sitatet trekker frem det Ruud (2011) står for om at åpenhet skaper forståelse, som viser tegn til at teori og empiri stemmer overens. Informant i det første sitatet forteller at hun vet at han er omsorgsplassert, men ikke hvorfor han er det. Dette kan indikere på at hjemmet ikke er klar over fortiden hans, slik som Hoseth (2019) peker på i sin bok. Læreren i det første sitatet legger til videre at under en læringsmiljøtime fortalte en omsorgsplassert elev selv at han hadde flere foreldre, noe lærer beskrev som at hun ble overrasket over. Det fremstod på lærer som at hun ikke visste at han visste at de hadde flere foreldre. Dette danner også et bilde av motsetninger til hva informanten sa om et tett hjem-skole-samarbeid. Informantene ble også spurt om de har hatt dialog med de omsorgsplasserte elevene om elevens fortid. Her kom det også varierende svar:

Veldig lite. De [foresatte] ønsket ikke noe fokus på det, for dette var en varig ordning og en liten del av deres hverdag. [...] Vi snakket om det hvis det var naturlig. For meg er det ikke naturlig å si liksom «nå skal vi snakke om det» [til elevene]. [...] Hadde det vært et annet tilfelle, som jeg har hatt før, mer midlertidig, så snakker man jo om det på barnet premisser. Jeg tenker at skolen er en avbalansering for et barn som har det litt strevsomt. Skolen er det pusterommet hvor barnet kan være som alle andre barn og det skal de få lov til.

Jeg har opplevd begge deler. En elev kan fortelle alt og gjerne en gang i uken, og en annen er innesluttet helt til eleven knekker. Og da kommer alt, som kan være kanskje annen hver måned. [...]. Eleven som forteller ofte vet at jeg er pliktig til å snakke om disse tingene når

*eleven vil snakke om det, det er på en måte eleven sin måte å få meg på tomannshånd på.
Den andre eleven kan ha ekstrem utagerende oppførsel, og når jeg setter ned foten så
sprekker eleven.*

Sitatene over markerer to motsetninger hvor en informant ikke har pratet med omsorgsplassert elev, etter foresattes ønske, og en informant prater ukentlig med han om fortiden hans. Informant fra første sitat legger også til at hun tidligere har snakket med omsorgsplasserte elever om deres fortid, på elevens premisser. Ruud (2011) vektlegger at voksne kan ha et ønske om å beskytte barnet ved å unnlate å si noe som kan oppleves som belastende, og det kan virke som foresatte i det første sitatet ønsket dette. Begge sitatene fremhever at lærerne prater med omsorgsplasserte elever på deres premisser, og det fremstår at de ikke presser dialogen på han. Dette kan ses lys av at noen barn trenger hjelp til å få fortalt om sine opplevelser, slik den ene eleven i det andre sitatet, mens andre trenger respekt for at de vil la være å dele med andre akkurat nå (Ruud, 2011, s.32).

Avslutningsvis peker informantene mot at det er variasjoner om de vet om fortiden hans og ikke. For to av informantene er elevenes fortid beskrevet som en naturlig samtale. En annen informant forteller at hun så vidt prater om temaet og en informant har ikke fått noen informasjon om elevens fortid. Det fremstår på alle informantene at hvis det prates om, så foregår det på barnets premisser. Dette danner et bilde på at det å være plassert utenfor hjemmet i dagens samfunn, fortsatt er tabu.

5 Diskusjon

Hensikten med dette prosjektet er å undersøke hvordan lærere har arbeidet med omsorgsplasserte elever de siste fem årene, med fokus på relasjoner, tilpasset opplæring og samarbeid med hjemmet. I dette kapitlet skal det bygges en bro mellom informantenes opplevelser som er presentert i kapittel 4, og det teoretiske grunnlaget som er presentert i kapittel 2. Diskusjonen er systematisert på samme måte som resten av oppgaven, og vil derfor være delt i tre deler. Første delkapittel vil ta for seg lærernes opplevelse av omsorgsplasserte elevers relasjoner, både med lærer selv og med medelevene og vil dermed besvare forskningsspørsmål en. Del nummer to går inn på hvordan lærerne har tilrettelagt undervisningen for elevgruppen, om det er tilrettelagt for smal eller bred tilnærming og om det har vært spesialundervisning inn i bildet og dette kan kobles mot forskningsspørsmål to. Siste del av diskusjonen vil ta for seg forskningsspørsmål tre og vil omhandle lærernes opplevelse av samarbeidet mellom skole og hjem. Her skal det også belyses om lærere snakker med foresatte og elever om elevens fortid, og se om det å være omsorgsplassert i dagen samfunn er tabu.

5.1 Hvilke opplevelser har lærere av relasjoner i arbeidet med omsorgsplasserte elever?

Relasjoner handler om innstillingen til eller oppfatningen mennesker har av andre mennesker, samt hva andre mennesker betyr for deg (Nordahl, 2012), noe som ses som en sentral faktor i arbeidet med omsorgsplasserte elever. Det blir derfor relevant å belyse lærernes opplevelser av omsorgsplasserte elevers relasjon med lærer og medelever, og ettersom relasjoner og inkludering henger tett sammen vil det også bli sett på om elevgruppen har vært inkludert i læringsmiljøet. Dette er med bakgrunn i Meld. St. 28 ((2015-2016), s.68); et godt læringsfellesskap handler om å være bevisst på relasjonsarbeid, gode relasjoner mellom elever, mellom elever og lærere og skolens ledelse.

I det empiriske materialet kommer det frem tendenser hvor det vises til at relasjonene har opplevdes som krevende med blant annet utagering, sjalusi og trusler. Utagering hos elevgruppen kommer frem i to av intervjuene og i det tredje intervjuet kommer det frem at eleven ofte har testet grenser mot medelevene. I dette prosjektet er ikke elevenes fortid fortalt, for å sikre elevenes anonymitet. Det kan dermed fremstå som at fortiden til eleven har en påvirkning på hvordan eleven oppfører seg i klasserommet, ettersom lærerne trekker frem at relasjonen er god men at atferden ikke alltid er det.

Hoseth (2019) understreker at det kan forekomme atferdsmessige og følelsesmessige problemer hos omsorgsplasserte elever, noe som det empiriske materialet påpeker. Sjalusien til eleven kan framkomme av at eleven føler seg dårlig behandlet (Hoseth, 2019) ettersom lærer har fokus på medelevene og ikke eleven selv, og utageringen kan være en prøvelse (Spurkeland, 2020) fra eleven sin side for å se om læreren fortsatt er der for eleven selv etter utagering. Dette kan handle om at eleven syntes det er utfordrende å skape tillit til andre (Gjertsen, 2013) på grunn av tilknytningsvansker og fortiden til eleven og når læreren fortsatt er der for eleven etter utagering, viser det tegn til tillit mellom elev og lærer.

Samlet sett kommer det frem at lærergruppen beskriver relasjonene til omsorgsplasserte elever som til tider krevende, med faktorer som sjalusi, utagering og trusler. Selv om relasjonen har vært krevende, viser informantene til at de har en positiv relasjon til elever som er plassert utenfor hjemmet, noe som er en av de viktigste faktorene for elevens læring (Hattie, 2009), og som funnene illustrere har informantene blitt glad i elevene. Dette tyder på at lærer har bevissthet om at selv om relasjonen bryter sammen, gir ikke lærer opp (Fallmyr, 2017). Et annet bilde fra materialet i kapittel 4 fremhever at arbeidet med omsorgsplasserte elever kan være tidkrevende. Eleven ville ikke at skole og hjem skulle ha kontakt i starten, og eleven ytret ikke om hendelser som skjedde hjemme til skolen, og omvendt. I motsetning kommer eleven nå til lærer og forteller om hendelser som har skjedd hjemme, og dele gleden og sorgen med læreren noe som kan tyde på at læreren har bygd seg opp til å bli en signifikant andre for eleven (Sørli & Bjørk, 2016) og at relasjonen mellom lærer og elev har tatt tid for å bli bygd opp, men at relasjonen har blitt en positiv relasjon.

I det empiriske materialet om elev-elev-relasjonen trekker frem at det er ulikheter hvem omsorgsplasserte elevene til informantene går bedre og dårligere overens med. I det fleste intervjuene kommer det frem at elevgruppen ikke går godt overens med elever med sterke personligheter, men at elevene ofte får bedre relasjon med medelever med samme utgangspunkt som en selv. Utgangspunkt her skaper et bilde av medelever som har dårlig oppfølging hjemmefra, elever med samme diagnose og elever med samme atferd, noe som går igjen i vår referansegruppe, slik Skaalvik og Skaalvik (2013, s.105) sier. To informanter forteller også at elevene utagerer mot andre elever. Utagering kan medføre utestengelse blant andre elever, men det fremstår blant annet fra Ruud (2011) og fra en informant om at åpenhet skaper forståelse. Informanten viser til at hennes erfaring er at når medelevene vet om hva som kan være vanskelig for den omsorgsplasserte eleven, er det enklere for medelevene å sette seg inn i situasjonen og inkludere igjen. Det legges også til at

informanten ytret at medelevene var mye bedre på å inkludere eleven, når de forstod vanskene til den omsorgsplasserte eleven.

Nordahl et.al (2016) vektlegger at en fellesskapsfølelse er viktigere enn tidligere. Funnene presentert i kapittel 4 tyder på at elevgruppen fort kan få en observatørrolle når de har flere elever å forholde seg til på en gang. Informantene ytret at de kunne være i en fin aktivitet med en medelev, men når flere ble med i leken trakk den omsorgsplasserte seg ut og observerte i stedet. En rolle som tilskuer i sosiale aktiviteter gir få muligheter til å etablere relasjoner (Nordahl, 2005), som vil at det å være en observatør i aktiviteten ikke danner gode relasjoner med medelevene. På en annen side vil eleven observere hvordan det sosiale samspillet og aktiviteten foregår, som kan føre til at eleven med tid forstår hvordan en forholder seg til andre mennesker og kan delta i aktiviteten senere. Viktigheten ved jevnalderrelasjonen viser at det har stor betydning for barn og unges sosialisering og utvikling (Nordahl, et.al.2016), og slik funnene peker på fremstår det som at alle omsorgsplasserte elevene har minst en god venn å forholde seg til som er på elevens egen alder. Sosialiseringen og utviklingen til elevene vil dermed ha fremgang, og vansker som å knytte seg andre mennesker vil da forsvinne med tiden.

Samtlige informanter gir et generelt bilde av at elevene er inkludert i læringsmiljøet. Buli-Holmberg (2017) legger trykk på at aktiv deltakelse spiller en rolle for at eleven skal føre seg inkludert. Som presentert ovenfor får eleven en observatørrolle hvis flere er med i aktiviteten, noe som tyder på at eleven ikke er inkludert i følge utsagnet til Buli-Holmberg (2017). En informant ytret viktigheten av å være åpen om vanskene til eleven, noe informantene opplevde som positivt i forhold til at medelevene inkluderte den omsorgsplasserte eleven mer. Det kommer frem at å skape forståelse fører til inkludering, noe som stemmer overens med teorien til Ruud (2011). En annen informant forteller at hun har arbeidet mye med inkludering i læringsmiljøet og at det er en grunn til at hun fikk klassen hun har. Videre ytrer informantene at ved å bevisst arbeide med å inkludere alle elevene i læringsmiljøet, er alle elevene med på leker klassen har felles. Tidligere i kapitlet ble det presentert informantenes erfaring med utagering, hvor denne tråden kan trekkes hit også. Lassen (2017) understreker at det er viktig med rom for mangfold og forståelse for at alle mennesker kan gjøre feil i et inkluderende skolemiljø. Ingen informanter har ytret at medelevene har hatt tatt avstand fra omsorgsplasserte elever ved utagering, og alle informanter ytret at elevgruppen er inkludert i læringsmiljøet. Dette gir et bilde av at det er rom for å gjøre feil i læringsmiljøene til informantene og at omsorgsplasserte elever er inkludert, som i følge Nordahl (2010) er med på å bidra til gode

beskyttelsesfaktorer for elevgruppen, og at elevene har mulighet til å danne resilens slik som Lassen (2017) nevner.

Det empiriske materialet prestert i dette delkapitlet peker mot at materiale stemmer overens med det teoretiske grunnlaget som er presentert tidligere i prosjektet. Relasjonen mellom lærer-elev og elev-elev fremstår som positiv, som igjen påvirker elevens inkludering i læringsmiljøet på en positivt måte. Lærerne har opplevd at relasjonen kan være krevende til tider, samtidig har de fortsatt å vedlikeholdt relasjonen slik at relasjonen fremstår som positiv. Medelevene har også relasjon til elevgruppen, men det påpekes av en informant at åpenhet er viktig for at medelever skal inkludere og for å skape forståelse. Det fremstår at det er varierende hvem de omsorgsplasserte elevene trekkes mot vennskapelig, men flertallet av informantene viser til at de bygger tettest relasjoner med elever i deres referansegruppe (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I aktiviteter får elevgruppen ofte en observatørrolle når elevene må forholde seg til flere mennesker, og i følge Nordahl (2012) gir dette få muligheter til å etablere relasjoner. Det siste temaet som ble presentert omhandler inkludering i læringsmiljøet. Det oppleves at elevene er inkludert i læringsmiljøet, selv om det til tider har vært utagering. En informant ytret også at ved å arbeide bevisst med inkludering i læringsmiljøet, er nå alle elevene inkludert og med i felles aktiviteter. Avslutningsvis fremstår det at elevene er inkludert og har positive relasjoner med lærer og medelever og dette danner gode beskyttende betingelser i opplæringen av elevene (Nordahl, 2010), noe som bidrar til positiv utvikling av elevens resilens (Lassen, 2017).

5.2 Hvordan har lærerne tilrettelagt undervisningen for omsorgsplasserte elever?

Funnene som er presentert i kapittel 4 trekker frem at lærerne ikke har tilrettelagt undervisningen etter om eleven er omsorgsplassert, men heller til elevens vansker. Her er fremkommer det noen interessante tendenser i materialet. Samtlige informanter forteller at de har opplevd ulike vansker med omsorgsplasserte elever gjennom de siste fem årene. De nevner at faglig nivå er lavt, elevene har lesevansker og/eller flere av elevene har en eller flere diagnoser. Dette pekermot Hoseth (2019) som understreker at skjevutvikling og underundervikling er konsekvenser av omsorgssvikt, og Kinge (2009) legger til at forsinket mental utvikling er en konsekvens på mangelfull omsorg. Tre av informantene har opplevelser med at elevgruppen ligger under det faglige nivået som medelevene er på, og det legges til at det er snakk om tre til fire klassetrinn under. Dette vil si at en sjuendetrinnselev er på faglig nivå med en tredjeklassing. Barn og unge med spesielle behov kan

møte utfordringer som akademiske vansker (Lassen, 2017, s.135), og funnene peker mot at informantenes elever har akademiske vansker.

Tilretteleggingen informantene har gjort er koblet mot elevenes vansker. To informanter forteller at de har erfaring med at elevene til tider eller ofte blir tatt ut av ordinær undervisning og får undervisning på eget rom. En informant legger til at hvis undervisningen passer til elevens faglige nivå, er eleven med i ordinær undervisning. En annen informant trekker frem at eleven blir tatt ut av undervisning i timer med spesialundervisning. Det kommer frem at flere av elevene har kortere skoledager og oftere pauser i undervisningen. Dette tyder på at informantene tilrettelegger for smal tilnærming (Nordahl & Overland, 2015, s.23). Bakgrunnen for at elevene blir tatt ut, som skrevet i forrige avsnitt, er at deres faglige nivå ligger under medelevene sitt og informantene ønsker å styrke det faglige nivået før elevene får delta i ordinær undervisning. En informant ytrer at ettersom hun er alene med hele klassen har hun ikke mulighet til å ta ut eleven fra undervisningen, noe som hun mener går utover medelevenes læringsutbytte. Omsorgsplasserte elever i hennes klasse har dermed til tider fått se på NRK super, slik at informanten kan fokusere på medelevene også. Hun ytrer derfor at hun ønsker å ha flere lærere i undervisningen, slik at hun kan få hjelp.

Det å ta eleven ut av undervisning har positive og negative konsekvenser. De positive konsekvensene er at eleven får best mulig individuell hjelp og en kan se variabler som kan forklare for eksempel læringsvansker (Nordahl & Overland, 2015). Ved at eleven får undervisning alene gjør at lærer nøye får fulgt opp læringsutbytte, det hindres at eleven blir ekskludert fra klassen på grunn av utagerende atferd, samt eleven får ikke undergravd mestringfølelsen i klasserommet. Tidligere er det presentert at tilfeller av utagerende atferd er opplevd blant informantenes elever. Medelevene kan fort ta avstand fra den omsorgsplasserte eleven ved utagering, slik det er skrevet tidligere i drøftingen. Hvis eleven ikke utagerer foran medelevene, er sjansen mindre for at medelevene tar avstand. En elev som ligger etter i faglig nivå kan også fort oppleve å føle seg «dum» ettersom eleven ikke klarer det andre klarer. Ved å ha eleven ute av klasserommet, forhindres disse negative følelsene og det kan skape mer motivasjon for læring hos de omsorgsplasserte elevene. Dette kan skape et bilde av at informantene også har et systemperspektiv ved å ta eleven ut av ordinær undervisning, ettersom blikket er mot rasjonelle forhold (Nordahl & Overland, 2015). Dette kan gi en indikasjon på at det å ha en omsorgsplassert elev i ordinær undervisning kan by på utfordringer for medelevene.

De negative konsekvensene ved å ta eleven ut av undervisning kan først og fremst være at det fokuseres for mye på elevenes vansker og ikke på elevens sterke sider (Nordahl & Overland, 2015, s.22). Det kan også forekomme at likeverdsprinsippet (Utdanningsdirektoratet, u.å.) ikke leves opp til. Som det kommer frem i intervjuene ligger noen av elevene til informantene etter faglig. Elevene som tas ut får en undervisning som er tilpasset deres nivå, blant annet ved bruk av en individuell opplæringsplan. Likeverdsprinsippet handler om at elevene skal få de samme mulighetene til å nå målene som medelevene (Utdanningsdirektoratet, u.å.), men når en elev som er sjuendetrinns elev er på samme nivå som tredjeklasse, kan det diskuteres om likeverdsprinsippet blir opprettholdt. En annen konsekvens er at eleven blir utstøtt av gruppen, altså at inkluderingsprinsippet som er presentert tidligere, ikke blir oppfylt. Det er vanskelig å bygge en relasjon med en elev som sjeldent er i klasserommet. Det å oppleve utstøting daglig tærer på elevenes psykiske helse, motivasjon for å lære og elevens livsmot (Lassen, 2017, s.135), og dette viser klare fordeler og ulemper ved å ta en elev ut av ordinær undervisning.

I intervjuene fremkommer det at det har vært positivt for elevenes læringsutbytte å bli tatt ut av undervisningen. En informant ytrer at hun og eleven forholder seg til IOP, og at informant ser fremgang faglig i halvårsrapportene. Videre forteller hun at fokuset ikke bare er på elevens faglige læringsutbytte, men at det også ses på hvor langt eleven har kommet som et menneske, og i en IOP er det i følge Nordahl og Overland (2015, s.97) ikke bare faglige mål men også sosiale og personlige mål. Informanten legger til viktigheten ved å finne ut hvor interessen til eleven er, for deretter å planlegge undervisningen ut i fra det. Videre forteller hun at ved å vekke nysgjerrigheten hos eleven ved et nytt tema, har mye å si for hvordan eleven møter temaet. For å vekke elevens nysgjerrighet er lærer avhengig av å ha relasjon til eleven, og når lærer kjenner eleven blir nysgjerrigheten vekket og læringsutbytte høyere. Det er også ytret at en informant opplevde å få nærere relasjon med eleven når hun hadde spesialundervisning, ettersom en følger elevene opp litt ekstra.

Ettersom læringsutbytte er del av opplæringen, ble det også sett på hvilke fag som lærerne opplevde som mer motiverende og hvilke fag som læringsutbytte er høyere i. Lassen (2017) peker på at elever med spesielle behov ofte møter utfordringer som akademiske vansker, og at dette tærer på elevens psykiske helse. En tilpasset opplæring som legger til rette for motivasjon og et godt læringsutbytte kan dermed ses på som viktig. Informantenes ytringer peker mot at elevene er mer motiverte og trives bedre i praktiske fag. Det fremkommer i utsagnet til Lassen (2017) ovenfor at det omsorgsplasserte elever ofte har vansker med akademiske oppgaver og ettersom det er lite

akademiske oppgaver i praktiske fag, kan det føre til at praktiske fag fallere lettere i smak hos elevene. Dette stemmer overens med den tidligere forskningen av Egelund (2004) som er nevnt i kapittel 1.3. Et utsagn peker også på at hvis det er mye som skjer i elevens liv, er det vanskelig å holde fokus på fagene. Et annet utsagn peker mot at det ikke kun er elevens faglige nivå som teller når en ser på læringsutbytte, det handler også om å finne hvor elevenes interesse er. Hvis lærer skal finne elevens interesse, er lærer igjen avhengig av å ha positiv relasjon til eleven.

Funnene som er presentert i dette delkapitlet fremhever at omsorgsplasserte elever ikke nødvendigvis trenger annen tilpasset opplæring enn medelevene, men igjen viser samtlige informanter at de har opplevd at elevene har hatt ulike vansker. Dette kan ses i lys av Hoseth (2019) sin teori som påpeker at elever som har opplevd omsorgssvikt kan være skjevutviklet og underutviklet. Den tilretteleggingen som er gjort er at elevene har hatt kortere skoledager, kortere arbeidsøkter og flere pauser. Elevene har til tider også fått se på NRK super, og lærer har da hatt mulighet til å fokusere på medelevene. Det fremkommer at flertallet av elevene blir delvis eller veldig ofte tatt ut av ordinær undervisning, hvor elevene får undervisning på eget rom. Diskusjonen ovenfor ser på fordeler og ulemper ved å ta en elev ut av undervisning, og hva som kan være konsekvensene ved å gjøre eller ikke gjøre det. Når det kommer til læringsutbytte er det ytret flere ganger at det ikke skal fokusere kun på det faglige, men også det sosiale og personlige (Nordahl & Overland, 2015). Viktigheten av å ha en positiv relasjon påpekes når det kommer til å motivere eleven. Informantene er samstemte når de ytrer at læringsutbytte har vært høyere i praktiske fag og teoretiske fag er opplevd som utfordrende, slik den tidligere forskningen til Egelund et.al. (2004) trekker frem.

5.3 Hvilke opplevelser har lærere av hjem-skole-samarbeid med elevgruppens foresatte?

Det empiriske materialet peker mot at hjemmet er med på å påvirke læringsutbytte til eleven, og at tett oppfølging hjemmefra er viktig for elevgruppen. Dette kan trekkes mot at foresatte er en uvurderlig ressurs for skolen (Samnøy, 2015). Som nevnt tidligere kan omsorgsplassert elever møte en vansker underveis i opplæringen. Hvis eleven møter ulike forventinger hjemme og på skolen kan det medføre at utviklingen av eleven går saktere og det er derfor en viktig faktor at samarbeidet mellom skole og hjem er nært, slik at de samme prinsippene vektlegges begge steder for eleven (Høihilder, 2015). Samtlige informanter ytrer at samarbeidet har vært tett og godt. Selv om samarbeidet har vært godt, har det blant flere informanter opplevdes som krevende til tider slik som

Samnøy (2015) påpeker. Foresatte har hatt høye krav til lærerne og ikke satt pris på den tilretteleggingen som er gjort for eleven. Flertallet av lærerne forteller at det er flere møter med foresatte til omsorgsplasserte elever, og en informant ytrer at hun har vært med på rettsaker, hun har vitnet, det er ofte kontaktmøter med barnevern og ansvarsgruppemøter. Smith (2019) påpeker viktigheten av riktig informasjon fra barnevern og et støttende sosialt nettverk i naboskap og skole for elevgruppen, gjør at skole og foresatte har de beste muligheter for å utføre sin oppgave på en god måte. Ettersom lærer ytrer at det er regelmessige møter, fremkommer det at samarbeidet er godt, noe som gjør at skole og foresatte har gode muligheter.

Lillejord et.al. (2013) legger frem at hvis samarbeidet skal fungere som en god støtte for eleven, må skole og hjem gjensidig informere hverandre om forhold som har med eleven å gjøre. Dette ble undersøkt ved å spørre informantene om de har hatt dialog med foresatte om elevenes fortid. Det empiriske materialet viser at det er store ulikheter om informantene har fått informasjon eller ikke. To informanter er informert om hvorfor eleven er omsorgsplassert, en informant har fått særdeles lite informasjon og en informant har ikke fått informasjon. Hoseth (2019) sier at foresatte ikke alltid vet om elevenes fortid, og dette kan være bakgrunnen til at to informanter ikke vet om elevens fortid. Hoseth (2019) trekker frem flere utfordringer som kan møtes i arbeidet med omsorgsplasserte elever i løpet av en skoledag. I kapittel 2.1 kommer det frem flere utfordringer, blant annet konsentrasjonsvansker, vansker ved overgangssituasjoner, viktigheten av søvn, hvilke trigger eleven har og at eleven fort kan glemme (Hoseth, 2019). I løpet av en skolehverdag kan både lærer og elev møte alle disse utfordringene, og i stedet for å se på eleven som vanskelig kan en tilrettelegge for at disse vanskene ikke oppstår. Dette danner et bilde av at informasjon om elevens fortid er positivt slik som Buli-Holmberg (2017) påpeker om å belyse elevens bakgrunn i tilrettelegging av undervisning. For å ikke bare se eleven utenfra, men innenfra (Nordahl, 2010, s.21) er det dermed viktig å vite hva eleven har opplevd som kan påvirke skolehverdagen. Ruud (2011) påpeker viktigheten av at åpenhet skaper forståelse, noe som er viktig i arbeidet med omsorgsplasserte elever.

Foresatte er ikke de eneste som kan prate med skolen om elevens fortid. I det empiriske materialet er det stor variasjon om de omsorgsplasserte elevene tar opp fortiden sin selv eller ikke. Flere informanter ytrer at hvis eleven skal prate om dette, må det foregå på elevens premisser. Ingen informanter forteller at lærer bestemmer når dette skal prates om. En informant legger frem at hun har opplevd at eleven kan prate om fortiden sin en gang uken, og eleven vet at informant må prate med eleven når eleven tar det opp. Videre forteller hun om opplevelser med en annen elev hvor

eleven har utagerende oppførsel frem til lærer setter foten ned, og da knekker eleven sammen og eleven forteller om fortiden sin. En annen informant ytrer at hun tidligere har pratet med eleven om det å være omsorgsplassert, men da har det vært et midlertidig hjem eleven har vært i. Det kommer frem at elevene til en informant har tatt opp temaet til tider, men da har det ikke blitt utdypet av elevene. Det å ta temaet opp på barnets premisser peker mot Ruud (2011, s.32) sin teori om at barn trenger hjelp til å få fortalt om sine opplevelser, mens andre trenger respekt for at de vil la være å dele med andre. Skolen kan oppleves som elevens fristed, et sted hvor barnet er som alle andre, slik en informant ytrer. Samtidig påpekes det fra Ruud (2011) at voksne unngår å spørre elever om de vanskelige samtalene, men materialet i dette prosjektet tyder på at informantene tar opp temaet på barnets premisser. Hvis lærere blir flinkere og mer bevisste på å ufarliggjøre det å være et omsorgsplassert, kan merkelappen om å være en omsorgsplassert elev også bli mindre. I Norge i dag finnes det i underkant av 10 000 barn som er omsorgsplassert, noe som utgjør at en av hvert hundre barn er omsorgsplassert (Bufdir, u.å.). Dette vil igjen peke mot at det er mer vanlig enn en tror å være omsorgsplassert.

Samlet sett viser materialet at lærere opplever et godt samarbeid med hjemmet, men til tider kan det være krevende. Det å samarbeide med hjemmet til en omsorgsplassert elev kan oppleves annerledes enn med ordinære hjem, ettersom det kan være rettsaker hvor det må vitnes, møter med barnevern og generelt flere møter med hjemmet. Det fremkommer at dette bringer ekstra arbeid på lærer. For å ha et godt samarbeid med hjemmet som støtter elevens utvikling viser Lillejord et.al. (2013) til at hjem og skole må informere hverandre gjensidig om eleven. Dette vil si at hjem burde informere skolen om fortiden, så lenge foresatte vet om fortiden, slik at lærer får tilrettelagt undervisningen på en best mulig måte for eleven. Det er variasjon om informantene vet om elevens fortid eller ikke, og dette stemmer overens med teorien til Hoseth (2019). Det er også variasjon om elevene velger å fortelle om sin fortid eller ikke, og når eleven velger å åpne seg er også varierende. Informantene er enige når det kommer til at hvis temaet skal snakkes om, skal det tas opp på elevens premisser.

6 Avslutning

I denne masteroppgaven har formålet vært å undersøke *Hvilke opplevelser har lærere av arbeidet med omsorgsplasserte elever i praksis?* de siste fem årene. Ved å diskutere det empiriske materialet som ble samlet inn gjennom kvalitative forskningsintervju mot teori som anses som relevant, er det forsøkt å gi et bilde av hva som er viktig i arbeidet med elever plassert utenfor hjemmet. Den empiriske studien bygger på semistrukturerte intervju med fire informanter om de tre temaene, forskningsspørsmålene, som er gjennomgående gjennom prosjektet. Disse er:

1. Hvilke opplevelser har lærere av relasjoner i arbeidet med omsorgsplasserte elever?
2. Hvordan har lærere tilrettelagt undervisningen for omsorgsplasserte elever?
3. Hvilke opplevelser har lærere av hjem-skole-samarbeidet med elevgruppens foresatte?

Målet har vært å bringe frem et tema som jeg både i egen praksis, og i undervisning og teoribøker ved lærerstudiet har opplevd som underkommunisert. Gjennom lærlingtid og i studiets praksisperioder har jeg opp til flere ganger blitt fortalt at «det er et barnevernsbarn», men uten videre forklaring. Min opplevelse har ofte vært at den begrensede informasjonen om barnets fortid kan virke hemmende for elevens opplæring. Dette har ført til økt interesse for omsorgsplasserte elevers adferd og har fått meg til å spørre om det finnes måter jeg som lærer kan forstå disse elevene bedre. Slike erfaringer har sammen med aktuell litteratur fått meg til å spørre om omsorgsplasserte elever i dagens samfunn er et tabu-belagt tema og om denne informasjon er til hjelp for elevene. Denne problematikken ligger bak de tre temaene som er gjennomgående i prosjektet. Disse er blitt valgt ettersom jeg ser på dem som viktige faktorer i løpet av en skolehverdag, både for lærer og for elever plassert utenfor hjemmet. Viktigheten av at det empiriske materialet i oppgaven ikke kan generaliseres påpekes, ettersom dette er en begrenset kvalitativ studie.

Gjennom presentasjon av empirisk materiale og diskusjon kommer det frem at lærergruppen beskriver relasjonene til omsorgsplasserte barn som til tider krevende, med faktorer som sjalusi, utagering og trusler. Selv om relasjonene har vært krevende, viser informantene til at de har en positiv relasjon til elever som er plassert utenfor hjemmet og lærerne uttrykker det som at de «har blitt glad i elevene». Når det kommer til relasjoner til medelever forteller samtlige informanter at omsorgsplasserte elever har minst en venn å forholde seg til, og det empiriske materialet gir bildet av at elevene fort får en observatørrolle hvis flere medelever er med i aktiviteten. Dataene sammenfaller med Skaalvik og Skaalviks (2013) observasjoner om at elevgruppen bygger relasjoner med sin referansegruppe, ettersom elevgruppen har dannet vennskap med elever med

lignende diagnoser, samme atferd og sammenfallende mønster for oppfølging hjemmefra. Samtlige informanter gir et generelt bilde av at elevene har vært inkludert i læringsmiljøet.

På temaet tilpasset opplæring kommer det frem funn som vektlegger at informantene ikke legger til rette for at eleven er omsorgsplassert, men for de omsorgsplasserte elevene som har vansker. Videre dannes det et bilde av at flertallet i elevgruppen har en form for vanske, noe som Hoseth (2019) peker på som en konsekvens av omsorgssvikt. Informantene forteller at flere av elevene ligger etter faglig, i forhold til medelevene, noe som kan oppleves som utfordrende å ha i ordinær undervisning. De fremlegger også at flertallet av elevene blir tatt ut av undervisning og får undervisning på eget rom med bakgrunn i paragraftimer og individuell opplæringsplan. Læringsutbyttet til elevene ses på som varierende, men i de praktiske fagene er læringsutbyttet høyere enn i teoretisk fag.

Informantene ytrer at de opplever et tett og til tider krevende samarbeid med hjemmet. Studien viser også eksempler på at læreren må i rettsaker som vitne og på mange møter med barnevern og med hjemmet. Meldingsbøker og rapporter som skal skrives er nevnt som andre ekstra oppgaver.

Avslutningsvis gir prosjektet et bilde av at temaet om å være omsorgsplassert fortsatt er tabubelagt i dagens samfunn. Kun to av fire informanter i studien viser at de er informert om elevens bakgrunn, en informant vet svært lite og en informant vet lite men ikke nok. For å kunne gi en best mulig tilpasset opplæring, følge godt nok opp og sette realistiske mål så er det viktig å vite om elevens fortid. En informant uttrykker dette med samme ord som Ruud (2011): «åpenhet gir forståelse». Et utsagn som for meg blir nøkkelen til tabuproblematikken. Hvordan skal det unngås at en traumatisert elev opplever flere traumer, hvis en ikke vet om fortiden. Det å utvikle kunnskap og lage rom for åpenhet i arbeidet med omsorgsplasserte elever vil kunne bidra til at flere barn opplever en trygg og god skolehverdag. På denne måten kan vi unngå de konsekvensene som Egelund et.al. (2004) og Vinnerljung et.al. (2015) forteller om i tidligere forskning.

I arbeidet med denne studien kom det opp flere nærliggende problemstillinger som kunne vært interessant å undersøke. En videre undersøkelse kan være å se på hvordan foresatte relaterer til skolens arbeid med omsorgsplasserte elever, samt hvordan omsorgsplasserte elever opplever skolehverdagen. Hvert av de tre forskningsspørsmålene i denne oppgaven vil kunne fordypes til hver sin studie som kan observeres over tid, slik at en sikrer en pedagogikk som bygger på forskningsmessig kunnskap (Nordahl & Overland, 2015). Videre er det interessant å se på den tidligere forskningen som Egelund et.al. gjorde i 2004 og 2009 stemmer i dagens samfunn, og da spesielt i Norge. Det kan også være hensiktsmessig å danne et større bilde av hvordan lærere

arbeider med omsorgsplasserte elever i dagens skole, gjennom en kvantitativ undersøkelse. En slik undersøkelse kan bidra til et større fokus på å bygge kunnskap om omsorgsplasserte elever i skolen i dag.

7 Kilder

Andersen, T. (2020). *Dybdelæring – Begrepsforståelse blant språklærere på ungdomstrinnet: En kvalitativ studie med fokus på læreres forståelse og tolkning av dybdelæring som begrep* [Masteroppgave]. Universitet i Sørøst-Norge.

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.

Befring, E., Duesund, L. & Popovici, S. (2013) *Familier og barn i krise. Rapport fra forskningsprosjektet: Økningen i tilmeldte til barnevernet – en analyse av utviklingstrekk*. Institutt for spesialpedagogikk. <https://www.uv.uio.no/isp/english/people/aca/livdue/rapport-familier-og-barn-i-krise.pdf>

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

Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen – læringskraft for elever og lærere?* Gyldendal akademisk.

Bufdir (u.å.). *Barn i fosterhjem*. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Barn_og_unge_med_tiltak_fra_barnevernet/barn_i_fosterhjem/

Buli-Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 90-114). Universitetsforlaget.

Duesund, L. (2017) Fellesskap og klasser med uro. I S. Nilsen (Red.) *Inkludering og mangfold – sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 155-180). Universitetsforlaget.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.

Egelund, T., Hestbæk, A.-D. & Andersen, D. (2004). *Små barn anbragt uden for hjemmet: En forløbsundersøgelse af anbragte børn født i 1995*. (Socialforskningsinstituttet 04:17) <https://www.vive.dk/media/pure/3091/317483>

Egelund, T., Christensen, P. S., Jakobsen, T. B., Jensen, Y. G. & Olsen, R. F. (2009). *Anbragte børn og unge: en forskningsoversigt*. (Det Nationale Forskningcenter for Velfærd 09:24) <https://www.vive.dk/media/pure/4108/271953>

Fallmyr, Ø. (2017) *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: en emosjonsfokusert tilnærming* (2.utg). Universitetsforlaget.

Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. Akademisk forlag.

Gjertsen, P.-Å. (2013). *De usynlige barna*. Fagbokforlaget.

- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relation to achievement*. Routledge.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal Akademisk.
- Hoseth, M. (2019). *Fosterbarn og psykisk helse*. Fagbokforlaget.
- Høihilder, E. K. (2015) Relasjonskompetanse. I E. K. Høihilder (Red.), *Praksisboka for lærerutdanningen* (s.134-145). Gyldendal Akademisk.
- Kinge, E. (2009) *Hvor er hjelpen når den trengs? Om relasjonskompetanse. Om foreldresamarbeid*. Gyldendal akademisk.
- Krane, V., Ausland, L. H. & Andvig, E. (2021). «Kan vi hjelpe når krisa rammer?»: Barnevern, smittevern og store forskjeller i tjenestene under covid-19-pandemien. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 24(2), s.1-14. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2021-02-02>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019). Forord. I J. R. Krumsvik (Red.) *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 5-7). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metodar i lærerutdanninga. I J. R. Krumsvik (Red.) *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 151-190). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærerutdanninga? I J. R. Krumsvik (Red.) *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 13-42). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *InterViews –Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. (3.edition). Sage Publications Inc.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal akademisk.
- Lassen, L. M. (2017). Inkludering ved å fokusere på elevers resiliens og «well-being». I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s.135-154). Universitetsforlaget.
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofesjonalitet* (2.utg). Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design. An interactive Approach*. (3. edition). Sage publications Ltd.

- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Meld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Nordahl, T. (2005). Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge. I A. L. von der Lippe & S. R. Wilkinson (Red.), *Risikoutvikling: Tilknytning, omsorgssvikt og forebygging. Et jubileumsskift til Kari Killén*. (NOVA Rapport 7/2005).
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2.utg). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012) Forord. I M. B. Drugli (Red.) *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel* (s. 6-8). Cappelen Damm Akademisk
- Nordahl, T., Flygare, E. & Dugli, M. B. (2016). Relasjoner mellom elever. *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>
- Nordahl, T. m.fl. (2018) *Inkluderende fellesskap for barn og unge – ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal Akademisk.
- NOU 2009:18. (2009). *Retten til læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=2>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg). Universitetsforlaget.
- Raad, I. (2018). *Shirog: jenta jeg en gang var*. Egmont Kids Media Nordic AS.
- Raad, I. & Khalil, G. (Programleder). (2020, 4. desember). #13 – Konny. [Audio podkast episode]. I *Suzy & Konny – Alt eller ingenting*. Moderne Media.
- Ruud, A. K. (2011). *Hvorfor spurte ingen meg? Kommunikasjon med barn og ungdom i utfordrende livssituasjoner*. Gyldendal akademisk.

Samnøy, S. (2015). *På samme lag: Samarbeid mellom hjem og skole*. Gyldendal Akademisk.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013) *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2.utg). Universitetsforlaget.

Smith, L. (2019). Forord av Lars Smith. I M. Hoseth (Red.) *Fosterbarn og psykisk helse: 71 historier og refleksjoner* (s. 5-6) Fagbokforlaget.

Spurkeland, J. (2020) *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling* (3.utg). Universitetsforlaget

Sørli, K. & Bjørk, H. (2016). Tiden er inne for det relasjonspedagogiske løftet. *Spesialpedagogikk*, 81(6), 4-12.

Thoresen, I. T. (2019). *Skolen som samfunnsinstitusjon: Elev, hjem og skole*. Cappelen Damm Akademisk

Utdanningsdirektoratet (2016, 24.juni). *Lærer-elev-relasjonen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Utdanningsdirektoratet (u.å.a). *PPT og spesialundervisning – rettigheter*. Hentet 04.mai 2021 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning---til-deg-som-er-forelder/>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Samarbeid mellom hjem og skole*. Hentet 04.mai 2021 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>

Utdanningsdirektoratet (u.å.b). *Veilederen spesialundervisning: 2. Retten til spesialundervisning*. Hentet 04.mai 2021 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/>

Utdanningsdirektoratet (u.å.c). *Veilederen spesialundervisning: Sakkyndig vurdering av elevens behov – fase 3*. Hentet 04.mai 2021 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Fase-3/>

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

PROBLEMSTILLING:

Hvilke opplevelser har lærere av skolehverdagen til omsorgsplasserte elever?

Forskningsspørsmål:

- Hvordan har læreren tilpasset opplæringen til elevene?
- Hvilke opplevelser har læreren av elevenes læringsutbytte/læringsresultat?
- Hvordan har samarbeidet med hjemmet vært?
- Hvilke inntrykk har læreren av elevenes relasjoner til medelever?

INTERVJUGUIDE

- Hvordan har du som lærer tilrettelagt undervisning for denne elevgruppen?
 - Er det noe du opplevde som vanskelig?
 - Er det noe du opplevde som lett?
 - Var det noe ulikt i tilpasning av undervisning fra andre elever?
 - Hva var viktig å passe på i undervisningen?
- Hvilke opplevelser har du av elevgruppens læringsutbytte gjennom årene du har arbeidet med omsorgsplasserte elever?
 - Er det noe som er ulikt fra andre elever?
 - Er det spesifikke fag du ser at læringsutbytte har vært høyere/lavere i? Er det noen gjengangere? Hvis ja; hvorfor?
- Hvordan har du opplevd samarbeidet med hjemmet for de omsorgsplasserte elevene?
 - Har du opplevd noen spesielle utfordringer med samarbeidet?
 - Har dere hatt en dialog om hvorfor elevgruppen er omsorgsplassert?
 - Har du opplevd noen ulikheter mellom samarbeidet med disse hjemmene og andre elevers hjem?
 - Har det vært et tett samarbeid med hjemmet?
- Hvordan har relasjonen mellom denne elevgruppen vært med medelevene?
 - Har elevgruppen vært inkludert i klassemiljøet?
 - Har du opplevd at elevgruppen har hatt vansker med å danne gode relasjoner?
 - Er det noen typer elever elevgruppen har gått veldig godt overens med/ikke gått overens med?
 - Har det vært stabile relasjoner gjennom skolegangen eller har elevgruppen byttet venner ofte?
- Gjennom de årene du har jobbet som lærer, har du snakket med elevgruppen om deres fortid?
 - Hvis ja; har du eller eleven tatt det opp? I hvilken sammenheng har det blitt tatt opp?
 - Har elevene du har hatt visst at de er omsorgsplassert?
 - Har det hendt at elevene har tatt opp temaet selv og pratet om det? Hvordan er dine reaksjoner da?

8.2 Vedlegg 2: Mail til rektorer

Hei xxxx.

Jeg tok kontakt med deg for ca en måned siden og spurte om deres skole var interessert i å delta i mitt masterprosjekt som da omhandlet arbeidet med omsorgsplasserte elever i Coronapandemien. Etter mye vanskeligheter og frem og tilbake med NDS har jeg nå gått over til å ha fokus på læreres opplevelse av skolehverdagen til omsorgsplasserte elever. Dette handler ikke om coronapandemien, men læreres generelle erfaringer i arbeidet med omsorgsplasserte elever de siste fem årene.

Datainnsamlingsmetoden vil være intervju, og jeg ser for meg at intervjuene vil vare i 20-30 minutter. Jeg ønsker gjerne å møte læreren ansikt til ansikt, men hvis det foregår digitalt vil det også gå bra. Læreren vil forbli 100% anonym, og har mulighet til å trekke seg fra intervjuet når som helst - både før og etter intervjuet.

NSD godkjente søknaden min i dag, så jeg kan starte med innsamling av data når det passer for læreren. Godkjennelsen fra NDS kan sendes til informant, sammen med informasjonsskriv og samtykkeskjema.

Jeg lurer på om din skole kunne vært interessert i å delta i mitt prosjekt, enten med en eller flere lærere?

For spørsmål kan jeg kontaktes på epost xxxx eller telefon xxxx, eller så er veilederen min, Johan Lövgren (førsteamanuensis), tilgjengelig på telefon xxxx.

Ønsker deg en fin dag og en god helg :)

8.3 Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Læreres opplevelse av skolehverdagen til omsorgsplasserte elever?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke dine opplevelser av skolehverdagen til omsorgsplasserte elever. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Silje Østereng, og er lærerstudent ved Universitet i Sørøst-Norge hvor jeg studere overgangsmaster i pedagogikk. I løpet av våren 2021 skal jeg velge et tema å fordype meg inn i, og skrive en masteroppgave om dette. Omfanget på oppgaven vil være på 20 000 – 24 000 ord.

Formålet med dette prosjektet er at jeg ønsker å få dypere innsikt i og undersøke hvordan du som lærer opplever/har opplevd skolehverdagen til omsorgsplasserte elever. Ettersom det finns forskning på "alle" barn, ønsker jeg å ha fokus på kun denne elevgruppen ettersom de kan være mer sårbare enn andre elever. Problemstillingen for oppgaven er *Hvilke opplevelser har lærere av skolehverdagen til omsorgsplasserte elever?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket etter behov for lærere med erfaring med undervisning for omsorgsplasserte elever. Dette er for å sikre at informanten har relevant erfaring i forhold til hensikten med prosjektet. Det er ønskelig å intervju fire lærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å bli med på et intervju. Det vil ta deg ca. 20-30 minutter å delta i intervjuet. Intervjuet vil bli tatt opp med en lydopptaker, og dette vil bli transkribert og registrert elektronisk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som student som har tilgang til opptaket fra intervjuet. Navnet på informanten vil ikke bli nevnt under selve opptaket av meg. Når transkriberingen foregår vil informanten bli erstattet med en kode (Lærer 1, lærer 2, lærer 3, lærer 4), og denne vil bli holdt adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på ekstern harddisk. Dette vil si at deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjon da de som deltar vil bli anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når transkriberingen foregår, og lydopptak slettes når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen utgang av desember 2021.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Silje Østereng, på epost _____ eller telefon _____
- Universitetet i Sørøst-Norge ved Johan ~~Løvgrøn~~, på epost _____ eller telefon _____
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg på epost _____

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Johan ~~Løvgrøn~~
Prosjektansvarlig
(Veileder)

Silje Østereng
Student
(Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Læreres opplevelse av skolehverdagen til omsorgsplasserte elever* og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker med min signatur til å delta i intervjuet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, senest 31. Desember 2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.4 Vedlegg 4: Godkjennelse fra NSD

30.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Læreres opplevelse av skolehverdagen til omsorgsplasserte elever

Referansenummer

365616

Registrert

07.01.2021 av Silje Kopperud Østereng - @student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Johan Lövgren, , tlf:

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Silje Østereng, , tlf:

Prosjektperiode

16.12.2020 - 31.12.2021

Status

19.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

19.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 19.02.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i->

meldeskjema

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)