

Masteroppgave

God skole er godt barnevern

Hva kan skolen gjøre for at barn og unge som er under tiltak fra barnevernet kan få økt mestring og læring i skolen?

av

Jorid Avdem

FORORD

Etter mange år i skolen var det særlig en gruppe elever jeg ikke forsto så godt som jeg ønsket. Jeg vil derfor sette søkelys på dem i dette masterprosjektet i pedagogikk. Jeg så at mange av elevene i gruppa hadde forutsetninger for læring som det var vanskelig for dem å utnytte. De strevde med konsentrasjon, motivasjon, å regulere seg og å forholde seg til andre mennesker. Hendelser som ikke var forberedt skapte utrygghet. Noen utfordringer galt mange, andre var mer individuelle. Det var krevende for skolens ansatte å forstå elevgruppa og å legge til rette for læring på en god måte.

Målgruppa i masteroppgava er barn og unge som er under tiltak fra barnevernet. Hovedtema er hva skolen kan gjøre for at disse elevene kan få økt mestring og læring i skolen.

Utgangspunktet mitt er at barnehage og skole er svært viktig for et godt barneliv, for ungdomstida og danner grunnlag for et godt voksenliv. Utdanning er en viktig beskyttende faktor for utsatte barns langsiktige og positive utvikling. Min erfaring er at det både i faglitteratur om undervisning og skole, og i skolens daglige arbeid, har vært lite fokus på kompetanse om hvordan en kan forstå og tilrettelegge for barn og unge som har opplevd større omsorgssvikt. Gjennom den tida jeg har brukt på studiet og arbeidet med masterprosjektet, har tema kommet litt på dagorden, men jeg mener det fortsatt er behov for fokus og kompetanse om elevgruppa. Dette er et stort og sammensatt fagområde. Jeg har i denne oppgava prøvd å samle trådene om elevgruppas utfordringer og om hvordan de bør møtes i skolen, for at de, på lik linje med andre barn og unge, skal få en skolegang som rustar dem best mulig for framtida.

Masterprosjekt har gitt meg stor inspirasjon til å engasjere meg videre i hvordan skolen bør møte og tilrettelegge for denne elevgruppa.

Øyer, januar 2017

Jorid Avdem

SAMMENDRAG

Hovedproblemstillinga i denne masteroppgava i pedagogikk er *hva skolen kan gjøre for at barn og unge som er under tiltak fra barnevernet kan få økt mestring og læring i skolen.*

Forskningsspørsmålene er knytta til forståelse av målgruppa, de spesielle behovene for tilrettelegging og skreddersøm som målgruppa har, samt hvordan aksjonslæring og aksjonsforskning kan bidra til å gi skoler utvikling og kompetanse.

Mennesker påvirkes av miljøet rundt seg og vi påvirker miljøet. Barn har behov for å være trygge og møtes med gode relasjoner for å utvikle seg positivt, og de trenger hjelp til å regulere seg. Hvert tiende barn eller ungdom i Norge kommer under tiltak fra barnevernet i løpet av oppveksten sin. Det er ulike årsaker og alvorlighetsgrader. Antallet har økt i de siste tiårene. Omsorgssvikt kan forekomme på ulike måter og i ulik alvorlighetsgrad. Gjennom at barn ikke får dekket sine livsnødvendige og grunnleggende behov, at de opplever forsømmelse eller overgrep, blir de påført ulike skader. Fordi utviklingen er størst i de første leveårene, er barn mest utsatt i denne perioden. Masterprosjektet viser at barn som har opplevd omsorgssvikt i en alvorlighetsgrad som har resultert i traumer, har størst behov for tilrettelegging i skolen. Traumer kan påføre barn store utfordringer og karakteristiske uttrykk. Masterprosjektet har også satt søkelyset på hjernen. Denne påvirkes av det vi gjør og alt vi opplever. Det er viktig at hjernen blir stimulert og brukt på en positiv måte. Hjernen kan bli skada dersom vi opplever særlig krevende situasjoner. Men fordi hjernen kan påvirkes helt fram til voksne alder, er det viktig å sikre positive utviklingsprosesser.

Masterprosjektet viser at elevgruppa lett kan bli misforstått og at de har vært lite fokusert i litteratur retta mot ansatte i skolen. Vår arbeid viser behov for at ansatte i skolen sikres en tverrfaglig forståelse for elevgruppa og deres behov, og at det på bakgrunn av denne blir tilrettelagt spesielt for målgruppa i skolen.

Forskning viser at barn som er under tiltak fra barnevernet har høy risiko for marginalisering på flere områder og at de har dårligere skoleprestasjoner enn andre elever. Manglende skolegang er en stor risikofaktor for mestring av voksenlivet. Fire av ti elever i målgruppa fullfører videregående skole, mot nesten åtte av ti i samla ungdomskull. Forskning viser at økt oppmerksomhet om målgruppa, interesse og tidsbruk, bedre tilrettelegging, at barna får tiltro til egen evner, blir sett og får støtte både på skolen og hjemme, samt at de har minst én voksen

som bryr seg og synes skole er viktig, er sentrale elementer for å bedre målgruppas situasjon i skolen. Læring er en sammensatt prosess. Prosessen kan knyttes både til hva som skjer med den enkelte og til fellesskapet, fordi læring skjer i samspill mellom individet og omgivelsene. Skolen må både ha fokus på fellesskapet og det enkelte individ. Skolens felles læringsmiljø må legge til rette for at alle skal høre til og delta. Det er viktig at miljøet er læringsorientert.

Skolearbeidet må tilpasses og tilrettelegges for den enkelte. Elever må møte forventninger om læring, men disse må passe til ferdigheter og kunnskap. Forskning viser at læreren er den viktigste faktoren for elevenes læringsutbytte. Arbeid med relasjoner har en grunnleggende betydning og må særlig vektlegges. Dette gjelder både relasjoner med voksne og medelever. Andre sentrale elementer vi har sett betydningen av gjennom masterprosjektet er trygghet og oversikt gjennom hele skoledagen, forutsigbarhet og struktur, styrking av elevens sterke sider og selvbilde, mestring, deltakelse og integrering, stor grad av tålmodighet hos de voksne, kjærlighet og konsekvent omsorg, god kommunikasjon og systematisk arbeid med følelsesregulering. Vi har også sett viktigheten av at skolen har tett kontakt med den enkelte elev, og at det derfor er nyttig at en voksen i skolen har hovedansvar for oppfølging og tilrettelegging. Barn med denne bakgrunnen må ikke bli påført ny traume, straff må derfor ikke brukes. For å forstå barnet og dets utfordringer, er det nyttig å sette seg inn i barnets sted. Fordi hjernen er skada, men kan fornye seg, må det sikres mye bruk av rutiner og strukturerte gjentakelser. Det er viktig å sikre lang nok tid til disse prosessene.

Skolens samarbeid med foresatte og tverrfaglige tjenester for å legge til rette for positiv utvikling og læring for den enkelte elev, er viktig. Sentrale samarbeidspartnere er pedagogisk psykologisk tjeneste, barnevernet, skolehelsetjenesten, fagteam for psykisk helse og barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk. Masterprosjektet viser behov for å styrke veiledningen til skolene om målgruppa.

Skolen har store og sammensatte oppgaver. For at skoler skal sikre kvalitet i sitt arbeid, er det viktig at de er utviklingsorientert. Jeg har brukt kvalitativ metode i masterprosjektet, og har gjennomført en aksjonslæring med aksjonsforskning ved en skole. Min erfaring viser at hermeneutisk metode gir positive bidrag til slike prosesser i skolen, blant annet fordi den vektlegger tolking og forståelse, engasjerer virksomhetens ansatte, bruker teori og tar utgangspunkt i den sammenhengen som skal studeres.

INNHold

FORORD.....	1
SAMMENDRAG.....	2
INNHold.....	4
1 INNLEDNING	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema og for arbeidet med masteroppgava.....	6
1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.3 Definisjon og avklaring av begreper	9
1.4 Avgrensninger	11
1.5 Oppbygging av oppgava.....	12
2 BARN OG UNGE UNDER TILTAK FRA BAREVERNET	14
2.1 Hjelpetiltak gjennom barnevernet	14
2.2 Noen fakta om målgruppa	14
2.3 Skolens samarbeidspartnere knytta til målgruppa	16
2.4 Forskning om målgruppa.....	17
3 LÆRING OG LÆRINGSMILJØ I SKOLEN, INDIVID OG FELLESSKAP	21
3.1 Skolens samfunnsmandat	21
3.2 Læring, motivasjon og mestring i skolen	22
3.3 Individ og miljø, konsekvenser for læring	26
4 VITENSKAPSTEORI OG METODE	31
4.1 Valg av metode, overordna betraktning	31
4.2 Hermeneutikk og kvalitative metoder	33
4.2.1 Aksjonsforskning og aksjonslæring	35
4.3 Aksjonslæring med aksjonsforskning i masterprosjektet	37
4.3.1 Fokusgruppas arbeid.....	37
4.3.2 Om arbeid med litteratur	41
4.3.3 Modeller og teknikker brukt i masterprosjektet	43
4.3.4 Datagrunnlag og analyse	47
4.3.5 Tverrfaglig arbeid knytta til egen skole og egen kommune	47
4.3.6 Arbeid på tvers av skoler.....	49

5	RESULTATER FRA LITTERATURSTUDIER	50
5.1	Om hjernens utvikling og hvordan hjernen blir påvirka av omsorgssvikt.....	50
5.2	Barn og unge som har opplevd omsorgssvikt, med tilknytningsvansker og relasjonsskader	55
5.3	Barn og unge som har opplevd omsorgssvikt som har gitt traumer	58
6	RESULTATER FRA ARBEID I FOKUSGRUPPA	61
6.1	Forståelse av målgruppa og deres utfordringer i skolen.....	61
6.1.1	Hvordan skolen opplever elever med denne bakgrunnen, eksempel på utfordringer....	63
6.1.2	Viktig kompetanse for skolen.....	66
6.2	Tilrettelegging for målgruppa i skolen	68
6.2.1	Hovedområder for skreddersøm for målgruppa	68
6.2.2	Hvordan skolens felles læringsmiljø kan bidra til positiv utvikling	76
6.2.3	Skolens behov for eksternt samarbeid knytta til målgruppa.....	78
6.3	Aksjonslæring og aksjonsforskning i skolen	81
6.3.1	Skolens behov for kontinuerlig utvikling	81
6.3.2	Muligheter og fordeler med aksjonslæring og aksjonsforskning i skolen	82
6.3.3	Forutsetninger for og utfordringer med aksjonslæring og aksjonsforskning.....	84
7	DRØFTINGER.....	86
7.1	Forståelse av målgruppa og deres utfordringer i skolen.....	86
7.2	Tilrettelegging for målgruppa i skolen	94
7.3	Aksjonslæring og aksjonsforskning i skolen	105
8	AVSLUTNING OG KONKLUSJON	114
	LITTERATURLISTE	119

Vedlegg 1: SWOT-skjema

Vedlegg 2: Gråpapirmodellen

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema og for arbeidet med masteroppgava

Jeg har arbeidet i ungdomsskolen i 25 år og opplever at skolen er en svært viktig arena for barn og unges utvikling. Jeg har særlig hatt interesse for hvordan en kan legge til rette for læring og positiv utvikling for utsatte barn og unge. Jeg ser behov for at skolen fanger opp elever med ulike typer utfordringer, ikke bare de som har konkrete diagnoser. I denne masteroppgava i pedagogikk setter jeg søkelyset på hvordan skolen kan legge spesielt til rette for at barn og unge som er under tiltak fra barnevernet skal oppleve mestring og læring i skolen. Jeg opplever at mange elever i denne gruppa ikke har vært forstått godt nok og at det ikke har vært gode nok tilrettelegginger for dem i skolen, ut i fra bakgrunnen og utfordringene elevgruppa har.

Som ansatt i skolen ser en daglig at det vi som enkeltmenneske og det skolen i fellesskap gjør, har betydning både for enkeltungdommer og for en felles skolekultur. Jeg mener skolen er en unik institusjon i samfunnet, og at det derfor er viktig at de som arbeider i skolen har god kompetanse. Skolen er tillagt store og sammensatte oppgaver. Kompetanse i skolens voksemiljø har avgjørende betydning. Jeg ser behov for kompetanse på ulike enkeltområder, både de fagtema det skal undervises i, men også innen pedagogikk, spesialpedagogikk, enkeltelevers behov og organisasjonsutvikling.

Målgruppa elever har hatt alvorlige opplevelser i livet, nå eller tidligere, knytta til omsorgssvikt. Mange har tilknytningsvansker og relasjonsskader. En del har opplevelser som har påført dem traumer. De har større eller mindre tiltak i barnevernet. For mange er det utfordrende å mestre skolen, både elevrolla og den faglige og sosiale læringen. Noen opptrer på en utfordrende måte, har høylytt oppførsel i enkelte situasjoner eller strever med å innordne seg regler og fellesskapet. Andre prøver å gjøre seg selv usynlig. Noen avviser de som prøver å bygge relasjoner til dem. Det kan se ut som om en del har bra forutsetninger for kognitiv læring, men at de strever med å utnytte ressursene sine fordi de blant anna har vansker med å konsentrere seg, med å regulere seg og med å forholde seg til andre mennesker, både på sin egen alder og voksne. Samtidig som skolen kan være utfordrende for disse elevene, ser jeg at den også kan være en ekstra viktig arena for positiv utvikling og læring, sosialt og faglig. Jeg har i de siste årene hatt et voksende engasjement for å finne ut mer om denne elevgruppa, hvem de er, hva de trenger, hva det er som ligger bak deres utfordringer i møtet med skolen og hvordan skolen kan legge til rette for at de kan få økt

mestring og læring. Jeg er opptatt av at skolen fanger opp *alle* elever, bidrar til en god og positiv barne- og ungdomstid og til mestring av voksenlivet for *alle*.

Målgruppa i masteroppgava er altså en gruppe elever, barn og unge som er under tiltak fra barnevernet. Men hovedfokuset er å følge utviklingsprosessen i en fokusgruppe bestående av noen ansatte i en skole, og litt et samla kollegium, gjennom en aksjonslæring med aksjonsforskning om hva skolen kan gjøre for at denne målgruppa kan få økt læring og mestring i skolen. Gjennom arbeidet i fokusgruppa fikk deltakerne generell kunnskap om ulike relevante tema knytta til egen praksis. Denne omsatte de selv til sitt eget arbeid i skolen og tilpassa det til grupper elever og enkeltelever etter behov. Fordi fokus har vært retta mot aksjonslæringsprosessen i fokusgruppa, er det ikke brukt intervju av elever, men elevenes stemme kom fram gjennom arbeidet medlemmene i fokusgruppa gjorde i sin daglige praksis og ved at de samtalte med elevene. Ved å ha et overordna perspektiv, ønsket jeg også å legge til rette for at arbeidet kunne ha overføringsverdi både internt i egen skole og til andre.

Det er mye konfidensielt materiale knytta til barn som opplever omsorgssvikt og er under tiltak fra barnevernet. Jeg var derfor i kontakt med Datatilsynet om hvordan arbeidet i masterprosjektet burde legges opp. Fokuset i oppgava er ut i fra skolens generelle arbeid overfor en elevgruppe, altså på de voksnes prosess i skolen. Jeg har ikke omtalt eller berørt enkeltelevers bakgrunn, situasjon og tilrettelegging. På grunn av konfidensielle opplysninger er det også få vedlegg til oppgava.

Skolens kjernevirksomhet er knytta til sosial og faglig læring. Skolen har faste strukturer og voksne med kompetanse. Skolen kan gi muligheter. Skolegang har en primær rolle for barn som vokser opp, og er et viktig grunnlag for utdanning, arbeid og selvforsørging i voksen alder. Grunnskolen er obligatorisk, og setter derfor et avgjørende preg på alle over flere år. I tillegg er skolen en av de viktigste arenaer for selvbildedanning, livsutsikter, demokratiutdannelse og sosialisering med jevnaldrende. Utdanningskompetanse er kjernedimensjonen i samfunnsutviklingen, så vel som i den individuelle utviklingen. Utdanning er oppdragelsens mål og dens målestokk (Frønes, 2013). Ulike trekk i dagens samfunnsutvikling øker forskjellene mellom barn, blant anna fordi familiens betydning blir større på flere områder og det blir større krav om å handle langsiktig, noe som blant anna kan føre til sosial eksklusjon. Frønes hevder vidare at utdanningssamfunnets krav skaper muligheter for de fleste, men øker risikoen for eksklusjon for noen. Jeg mener dette peker på viktig grunner for at det må fokuseres på kvalitet i skolen, ikke minst for utsatte elever.

Både for den enkelte og ut i fra et samfunnsperspektiv, er det et stort behov for å fange opp denne elevgruppa. Utdanning er den mest beskyttende faktoren for utsatte barn og unges langsiktige og positive utvikling (Overland & Nordahl, 2013). Tilsvarende er manglende skolegang en stor risikofaktor for mestring av voksenlivet. Risikoutsatte barn og unge har særlige utfordringer knytta til oppvekst, hjemmemiljø og egne forutsetninger, noe som også kan gi seg utslag i manglende mestring og læring i skolen (T. S. Olsen & Jentoft, 2013).

I masterprosjektet har jeg brukt kvalitativ metode. Jeg gjennomførte og ledet et aksjonslærings- og forskningsprosjekt ved den skolen der jeg selv er undervisningsinspektør. Hovedaktørene i prosjektet var en fokusgruppe sammensatt av ansatte ved skolen. Jeg har også trukket inn noen erfaringer fra skolens samarbeid med andre tjenester og andre skoler. Hovedbegrunnelsen for å velge aksjonslæring med aksjonsforskning som metode, var at jeg ønsket å bruke en metode som la opp til at de ansatte skulle være aktive i prosessen, at denne konkrete skolen skulle få økt kompetanse om tema og å legge til rette for at kompetansen skulle bli værende i virksomheten framover, og at det skulle være lokalt engasjement og lokalt eierskap i utviklingsarbeidet. Jeg mente at det også var en fordel at utviklingsprosessen gikk over en viss tid. Dersom det var mulig, ønsket jeg i tillegg å få fram kunnskap som kunne ha verdi for andre virksomheter som har lignende utfordringer og lignende prosesser.

Høsten 2014 fikk Høgskolen i Lillehammer ved Lene Nyhus støtte fra Regionale Forskningsfond Innlandet til et forprosjekt om risikoutsatte barn og unge i skolen. Forprosjektet ble gjennomført i 2015, og hadde blant annet sitt utspring i masterprosjektet mitt. Forprosjektet hadde som hovedmål å bedre kunnskaps- og samarbeidsgrunnlaget for et senere hovedprosjekt med arbeidstittel «*Bedre støtte til risikoutsatte barn og unge i skolen – Innovasjon i skolen og i samspillet mellom skole, barnevern og andre instanser*». Arbeidet som ble gjort i forprosjektet var svært nyttig for masterprosjektet mitt. Deler av dette vil derfor bli presentert her. Jeg vil takke Lene Nyhus for at hun viste meg tillit ved at masterprosjektet fikk delta i forprosjektet, og for den nyttige kunnskapen og erfaringen forprosjektet ga. Jeg takker henne også for meget god veiledning gjennom hele masterprosjektet.

Jeg vil rette en stor takk til medlemmene i fokusgruppa, for deres engasjement for målgruppa og for stor interesse og alle gode bidrag i fokusgruppas arbeid.

Jeg takker også Hege Jordet og Per Normann Andersen for nyttige innspill i deler av prosessen.

1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Hovedproblemstillinga i masteroppgava er *hva skolen kan gjøre for at barn og unge som er under tiltak fra barnevernet kan få økt mestring og læring i skolen*. Jeg fokuserer altså på en gruppe elever i skolen, barn og unge som er under tiltak fra barnevernet. Disse benevnes heretter som målgruppa. For å svare på problemstillinga, har jeg valgt å fokusere på tre forskningsspørsmål. Dette er gjort både i tilknytning til studier av forskning og litteratur, og egen aksjonslæring med aksjonsforskning.

De to første forskningsspørsmålene er direkte retta mot målgruppa, mens det siste er retta mot skolens behov for utvikling og kompetanse. Forskningsspørsmålene er:

- hvordan kan en forstå barn og unge som er under tiltak fra barnevernet og deres særegne utfordringer knytta til mestring og læring i skolen
- hvilke spesielle behov for tilrettelegging og skreddersøm trenger barn og unge som er under tiltak fra barnevernet for at de kan få økt mestring og læring i skolen
- hvordan kan aksjonslæring og aksjonsforskning bidra til at skoler kan møte stadig nye utfordringer, gi utvikling og kompetanse, for eksempel knytta til en elevgruppe som dette

1.3 Definisjon og avklaring av begreper

I starten av arbeidet ble det gjort ulike vurderinger om definering av målgruppa. Betegnelsen «*barn og unge som er under tiltak fra barnevernet*» ble valgt. Beslutningen ble gjort i samråd med fokusgruppa. Ut i fra tidligere erfaringer så fokusgruppa at det var en gruppe elever som strevde med seg selv og med rolla si på skolen, som skolen ikke forsto og ikke hadde god nok kompetanse om hvordan vi skulle legge til rette for, slik jeg har gjort rede for tidligere. Etter en del drøftinger fant fokusgruppa ut at en viktig fellesnevner var at elevene var under tiltak fra barnevernet og hadde utfordringer knytta til nåværende eller tidligere omsorgssituasjon.

Barn som er tilknytta barnevernet er en sammensatt gruppe. Jeg har særlig fokusert på elever med psykososiale vansker. Dette er for eksempel barn som er oppvokst i ustabile eller dysfunksjonelle familier, barn som har relasjonsskader eller som har opplevd omsorgssvikt som har gitt dem traumer. Grunnen til at jeg har fokusert særlig på disse gruppene, er at de har særegne utfordringer, og jeg har erfaring med at det er behov for økt kunnskap og kompetanse om nettopp denne elevgruppa i skolen. Jeg vil påpeke at barn og unge kan oppleve traumer

uten å komme i kontakt med barnevernet, men disse tar jeg ikke opp her. Jeg går heller ikke inn på spesielle forhold for barn som barnevernet plasserer i institusjoner. Jeg bruker begrepene «barn og unge som er under tiltak fra barnevernet» og «barn og unge som er i barnevernet» om hverandre, og mener da barn og unge som mottar ett eller flere tiltak fra barnevernet. Formålet med barnevernets tiltak er å bidra til positiv endring hos barnet eller i familien. Noen plasser bruker jeg også betegnelsen barn og unge som er i risiko, og mener da som regel samme målgruppe. Jeg bruker ikke begrepet barnevernsbarn, med unntak av der jeg siterer andres bruk av dette ordet.

Tilpassa opplæring er et viktig prinsipp i skolen, og viser til de tiltakene skolen setter inn for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Noen steder i oppgava bruker jeg benevnelsen «skreddersøm» i forbindelse med behov for særlige tilrettelegginger i skolen for enkeltelever innen målgruppa. Uttrykket karakteriserer en form for tilpassa opplæring. Jeg bruker begrepet fordi jeg synes det får fram at i enkelte situasjoner eller som generelle tiltak er det behov for tilpasninger til den enkelte elev, ut over det som vanligvis ligger i tilpassa opplæring. Målgruppa er eksempler på at det trengs både utvidelser og innstramminger, altså skreddersøm, for å kunne møte dem på en best mulig måte ut i fra deres spesielle behov i skolen. Noen ganger kan dette skje innen rammen av spesialundervisning.

Jeg har valgt å benevne min metode som «aksjonslæring med aksjonsforskning». Målet med et aksjonsforsknings- eller aksjonslæringsprosjekt er å forbedre praksis, produsere kunnskap og å dokumentere endringsprosesser og forbedret praksis (Tiller, 2006). Både aksjonslæring og aksjonsforskning legger vekt på grundighet og systematikk, og kan plasseres innenfor feltet konstruktiv samfunnsvitenskap eller konstruktiv pedagogikk. Begrepet aksjonslæring brukt i skolen viser til det skoleledere og lærere gjør i egen hverdag, mens aksjonsforskning brukes når forskere arbeider sammen med ledere og ansatte i skolen. I og med at mitt arbeid ble utført ved egen skole, der særlig en gruppe ansatte var sterkt involvert, hadde arbeidet klart preg av aksjonslæring. Men fordi arbeidet var en del av min masteroppgave og jeg var i en forskerrolle, hadde det også klare elementer av aksjonsforskning. Derfor valgte jeg karakteristikken aksjonslæring med aksjonsforskning.

Fokusgruppa hadde i ulike faser av arbeidet klare behov for og nytte av å lese og drøfte litteratur om aktuelle tema. Noe var knytta til metoden vi brukte, aksjonslæring og aksjonsforskning, men det ble arbeidet mest med litteratur om målgruppa elever. Noen ganger

benevnes dette som en litteraturstudie. Jeg vil presisere at det ikke er utført en systematisk litteraturstudie som metode (C. Hart, 1998).

1.4 Avgrensninger

I masteroppgava ser jeg først og fremst på skolens eget ansvar og muligheter for at barn og unge som er under tiltak fra barnevernet skal få økt mestring og læring, hva skolen kan gjøre internt i egen virksomhet. Dette gjøres fordi jeg selv arbeider i skolen, og fordi jeg synes dette er et viktig tema i seg selv. Men fordi skolen samarbeider tett med foresatte og flere andre offentlige tjenester om tilrettelegging for mestring og læring, var det naturlig å belyse litt av det tverrfaglige samarbeidet skolen har for målgruppa, men dette har et underordna fokus. Jeg går heller ikke inni detaljer om skolens samarbeid med hjemmene, men dette berøres i sammenhenger der det er naturlig.

Selv om jeg belyser forhold knytta til konkrete utfordringer målgruppa elever har, gjøres ikke det for å fokusere på disse i seg selv, men for å vise de spesielle uttrykkene og behovene elevgruppa har, for at ansatte i skolen skal gjenkjenne og forstå elevene, og kunne tilrettelegge ut i fra dette. På samme måte nevner jeg noen av skolens lovverk og læreplaner i enkeltsituasjoner der det er naturlig, men jeg går heller ikke inn i en større analyse av disse knytta opp mot tema eller målgruppe elever. Jeg presiserer at som del av dette masterprosjektet er det ikke gjort systematiske analyser av hvordan tilretteleggingene som er påpekt i oppgava har fungert, men medlemmene i fokusgruppa har gjort generelle erfaringer som del av eget pedagogisk arbeid.

Jeg tar ikke opp forhold knytta til ansvaret skolen og andre har for å sende bekymringsmeldinger til barnevernet dersom en har bekymring for et barn eller en ungdom. Jeg går heller ikke inn i debatten om kvalitet i spesialundervisningen (Nordahl & Hausstätter, 2009), men påpeker behov målgruppa har, og nevner noen forhold som er særlig viktig for at de skal få god læring og mestring i skolen, og der kan spesialundervisning være aktuelt. Jeg vil heller ikke gå inn i tema sett i et historisk perspektiv eller hvordan skolen fungerer i forhold til jenter og gutter som er i barnevernet. Omsorgen og opplevelser barn har i de første leveår har særlig stor betydning for deres senere utvikling. Oppfølgingen familiene bør få i denne fasen, for eksempel av helsesøster eller barnevern, er derfor særlig viktig, men denne typen arbeid ligger også på siden av mitt tema og blir derfor ikke tatt opp her.

Hovedfokus i masteroppgava er hva *skolen* kan gjøre for målgruppa elever. Jeg går ikke inn i detaljerte beskrivelser av enkelttiltak for elvene, for eksempel metodikk for læring og regulering av atferd. Men jeg nevner en del eksempler på områder som er viktige å følge opp overfor elever i målgruppa. I starten av sitt arbeid var fokusgruppas opptatt av hvordan en kan legge til rette for gode samtaler med elever i skolen. Fokusgruppa tok erfaringene i bruk i sin praksis, men jeg går ikke i dybden av dette i masteroppgava. Arbeidet galt elever generelt, ikke spesielt målgruppa, men viktigheten av gode samtaler nevnes i sammenhenger der det er naturlig. Et annet emne som bare kommenteres i naturlige sammenhenger, men som jeg ikke går i detalj om, er skoleledelsens ansvar og oppgaver knytta til målgruppa. Når jeg skriver om skolen, mener jeg noen ganger skolens ledelse, andre ganger ansatte og noen ganger skolen som helhet. Som regel vil en forstå hvem som menes ut i fra sammenhengen.

Som nevnt har jeg inntrykk av at målgruppa har vært lite fokusert i skolen, både forståelsen av dem, utfordringer og hvordan en bør tilrettelegge på en best mulig måte for at de skal oppnå mestring og læring. Jeg presiserer at jeg ikke har gjort undersøkelser om disse inntrykkene er en realitet, ut over arbeidet med litteratur om målgruppa som er beskrevet i oppgava.

Til tross for en del avgrensninger, tar jeg opp mange store tema i masteroppgava. Jeg har gjort et bevisst utvalg og prøvd å unngå å ta opp tema eller sette tema til debatt som ikke er relevante for hovedproblemstillinga.

1.5 Oppbygging av oppgava

I denne masteroppgava har jeg først et eget kapittel der jeg presenterer kunnskapsstatus om målgruppa, barn og unge som er under tiltak fra barnevernet. Her presenteres statistikk om målgruppa, grunnlaget for skolens samarbeid med foreldre og foresatte, og for det tverrfaglige samarbeid som skal skje. Til slutt i kapittel 2 presenteres eksisterende forskning om ulike emner knytta til problemstillinga. Jeg viser her at selv om det i de par siste årene er kommet noe oppmerksomhet om hovedtema i masteroppgava, er det behov for ytterligere kunnskap om og et helhetlig fokus på målgruppa, blant anna om forståelsen av elevgruppa og sentrale elementer for hvordan skolen bør tilrettelegge spesielt for dem.

Skal en ha et grunnlag for å si noe om hva skolen kan gjøre for at en bestemt gruppe barn og unge kan få økt mestring og læring, må en se på sentrale elementer om læring og mestring

som gjelder generelt for alle. Dette er ett av hovedtemaene i kapittel 3. Her presenteres kort skolens rolle for alle barn og unge, og viktige forutsetninger for at barn og unge kan lære. Jeg ser også på viktigheten av skolens felles læringsmiljø og av at den enkelte elev får tilpasning ut i fra individuelle behov. I dette kapitlet tar jeg dessuten opp forhold som omhandler individ og miljø, for eksempel om tilknytning, og forhold knytta til hjernens utvikling. Som jeg viser her, er det mange faktorer som har betydning for læring.

I kapittel 4 belyses metoden som er brukt, aksjonslæring med aksjonsforskning. Jeg begrunner mitt metodevalg og viser metodens forankring. Her beskrives også arbeidet som ble gjort ved den aktuelle skolen i masterprosjektet. Fokusgruppas arbeid er sentralt, og jeg beskriver hvordan gruppa arbeidet både ved egen skole og med litteratur. Jeg presenterer min egen rolle og nevner kort om datagrunnlag og analyse. Dessuten presenteres modeller og teknikker som ble brukt, samt tverrfaglig arbeid og arbeid på tvers av skoler i denne kommunen.

I kapittel 5 og 6 presenteres funn som er kommet fram i undersøkelsene. I kapittel 5 presenteres resultater fra arbeid med litteratur om målgruppa. Først fokuserer jeg på hjernens utvikling, og hvordan den påvirkes av omsorgssvikt. Deretter vises funn om barn og unge som har opplevd større omsorgssvikt, med tilknytningsvansker og relasjonsskader, og funn om omsorgssvikt som har resultert i traumer. I kapittel 6 presenteres resultater fra selve arbeidet i fokusgruppa. Dette blir gjort ut i fra forskningsspørsmålene i masterprosjektet, altså om forståelsen av målgruppa, behovet for tilrettelegging og om aksjonslæring og aksjonsforskning i skolen. Det blir viet mest oppmerksomhet til hovedfunnene i arbeidet. Også kapittel 7, som er oppgavas drøftingskapittel, er inndelt etter forskningsspørsmålene. Der tas også tre drøftingsspørsmål fram. Jeg sammenholder teori og metode som grunnlag for drøftingen. Jeg vil her blant annet drøfte om mine funn passer med eksisterende teori.

Masteroppgava avsluttes med mine konklusjoner i kapittel 8. Her svarer jeg på spørsmålene jeg stilte innledningsvis og presenterer mine bidrag til ny kunnskap og praksis for hva skolen kan gjøre for at barn og unge som er under tiltak fra barnevernet kan få økt mestring og læring i skolen. Jeg presenterer også ideer til hvordan resultatene kan følges opp videre.

Jeg vil til slutt påpeke at noen emner går igjen flere steder i oppgava. De sentrale temaene i masterprosjektet belyses ut i fra ulike utgangspunkt, for eksempel fra forskning, litteratur, fokusgruppas erfaringer og min egen drøfting. Jeg har lagt vekt på å få fram ny informasjon hver gang, men det kan likevel bli noen gjentakelser. Enkelte ganger viser jeg også til andre kapitler der samme tema er tatt opp eller nevner emner mer i stikkordsform.

2 BARN OG UNGE UNDER TILTAK FRA BAREVERNET

Målgruppa i mitt masterprosjekt er barn og unge som er under tiltak fra barnevernet. I dette kapitlet vil jeg belyse viktig bakgrunnskunnskap om målgruppa og problemstillinga i prosjektet. Jeg vil først sette fokus på hjelpetiltak som gis gjennom barnevernet og gi noen fakta om målgruppa. Jeg belyser deretter forhold knytta til målgruppas møte med skolen. Til slutt presenteres forskning om målgruppa.

2.1 Hjelpetiltak gjennom barnevernet

Om lag 10 prosent av alle barn og ungdommer i Norge kommer i barneverntiltak i løpet av sin oppvekst (Kristofersen, 2014). Det sentrale formålet med å sette i verk hjelpetiltak gjennom barnevernet er å bidra til positiv endring hos barnet eller i familien (Barne ungdoms-og familiedirektoratet, 2013). Dette kommer blant anna fram i Barnevernlovas § 4-4, Hjelpetiltak for barn og barnefamilier (Barnevernloven). Når barnevernet kobles inn i en sak, skal det først gjennomføres undersøkelser. Det er disse som danner grunnlag for å vurdere om det er nødvendig å iverksette tiltak overfor det enkelte barn eller den enkelte familie. Eksempel på mindre hjelpetiltak kan være råd og veiledning, støttekontakt og besøkshjem. Eksempel på større tiltak er plassering utenfor hjemmet, enten i fosterhjem eller i institusjon. Noen eldre ungdommer får også ettervern, som ledd i overgangen til et selvstendig liv (Barne ungdoms-og familiedirektoratet, 2013). Barnevernlova bygger blant anna på det mildeste inngreps prinsipp, at barnevernet ikke kan bruke tvang dersom forholdene kan bedres ved hjelp av frivillige tiltak. Prinsippet om barns beste er sentralt i Barnevernslova (Eriksen & Germeten, 2012). Hensynet til barnets beste vil kunne være utslagsgivende tolkningsmoment ved en vurdering om det skal besluttes en frivillig plassering utenfor hjemmet eller om barnevernet skal gå til omsorgsovertagelse. Det er bare fylkesnemndene for barnevern og sosiale saker som kan fatte vedtak som pålegger foreldrene å ta imot hjelpetiltak. De fleste barna som mottar tiltak fra barnevernet, mottar hjelp i form av frivillige hjelpetiltak (Barne ungdoms-og familiedirektoratet, 2013).

2.2 Noen fakta om målgruppa

Antall barn og unge i Norge som mottar støtte var barnevernet, har vært økende i de siste tiårene. 53 150 barn og unge mottok tiltak fra barnevernet i 2013 (Statistisk sentralbyrå,

2014). Tallet på unge mellom 18 og 22 år, som fikk ettervern fra barnevernet, var 6 850 i 2013. Dette er en økning på 3 prosent fra 2012, men det er en lavere vekst enn de siste årene. Av barna med tiltak på slutten av 2013 var 39 prosent plasserte utenfor hjemmet, enten som hjelpe- eller omsorgstiltak. Det svarer til 14 500 barn og unge. Tallet på plasserte barn økte med 4 prosent fra utgangen av 2012, inkludert de som bor i institusjon. Fosterhjem er det viktigste plasseringstiltaket, 7 av 10 plasserte bodde i fosterhjem i 2013. Det var omkring 650 barn og unge i beredskapshjem på slutten av året. Det er flest barn og unge i aldersgruppen 6-12 år (30 000) og 13-17 år (ca. 24 000), mot vel 15 000 i gruppen 0-5 år og 8000 mellom 18-22 år. Økningen av barn og unge som mottar støtte fra barnevernet vært særlig stor etter 2007 (Backe-Hansen, 2014).

Barn i dagens «risikosamfunn» utfordres når det gjelder både fysisk og psykisk helse, sosial utvikling, relasjoner, stressymptomer med mere (Jørgensen, 2005). Med begrepet risikosamfunn menes det sammensatte samfunnet vi alle er en del av, som innebærer ulike typer risiko som vi alle kan bli berørt av. Risikoutsatte barn og unge har særlige utfordringer knytta til oppvekst, hjemmemiljø, egne forutsetninger med videre, som også kan gi seg utslag i manglende mestring og læring i skolen (T. S. Olsen & Jentoft, 2013). Med begrepet risikoutsatte barn og unge menes de konkrete barn og ungdommer med sine individuelle risikofaktorer som de har. Dette kan for eksempel være knytta til deres omsorgssituasjon.

For barn og unge i barnevernet er det bare fire av ti som gjennomfører videregående skole (Kristofersen, 2014), mot nesten åtte av ti i samla ungdomskull. NOVAs beregninger viser at bare vel 10 prosent av barn som har vært knytta til barnevernet har tatt fag på universitet eller høyskolen, mot vel 35 prosent og vel 40 prosent i sammenligningsutvalget. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet uttrykker det så sterkt at de karakteriserer mange barn i barnevernet som underyttere, og de sier at for at disse barna skal lykkes med å utdanne seg, må det stilles langt klarere krav og forventninger til deres skoleprestasjoner enn til andre barn og unge (Bufdir, 2014). Barn og unge som har vokst opp i ustabile eller dysfunksjonelle familier, kjennetegnes av lave skolefaglige prestasjoner og atferdsvansker i skolen (Kvelling, 2007).

Manglende skolegang er en stor risikofaktor for mestring av voksenlivet (Overland & Nordahl, 2013). Konsekvensene av at risikoutsatte barn og unge får mangelfull utdanning er store, både for dem personlig, for familiene og nettverket rundt og for samfunnet. For eksempel er helserisikoen stor. Dette viser seg i bruken av uførepensjon, der uførhet er betydelig mer utbredt blant unge voksne i barnevernergruppen sammenlignet med andre unge

voksne (Kristofersen, 2014). Det ligger store økonomiske, sosiale og andre positive følger av å bedre utdanningen for barn og unge i barnevernet. Dette vi gi bedre muligheter i livet for dem det gjelder, bedre måloppnåelse i skolen og store gevinster på samfunnsnivå.

2.3 Skolens samarbeidspartnere knytta til målgruppa

Skolens samarbeid med hjemmene er viktig. Dette bygger på to forhold (Opplæringslova). På den ene siden er foreldrene hovedansvarlig for egne barn, også når det gjelder opplæring. På den andre siden har skolen selvsagt også klare oppgaver, blant anna for innholdet i opplæringa og læringsmiljøet i skolen. Skolen skal sørge for samarbeid med hjemmene, jamfør Opplæringslovas § 1-1 og 13-3d. I forskrift til Opplæringslova kapittel 20 blir det understreka at foreldresamarbeidet skal ha eleven i fokus og bidra til faglig og sosial utvikling. Et godt foreldresamarbeid er en viktig ressurs for skolen for å styrke utviklinga av gode læringsmiljø og for å skape læringsresultat som blant anna fører til at flere fullfører videregående skole. Foreldresamarbeid foregår gjennom ulike tiltak, gjennom ulike typer foreldremøter og samtaler med kontaktlærer minst to ganger i året. Skolen er pålagt å informere foreldre om ulike forhold, blant anna fravær. For enkelte gjennomføres ulike typer samarbeidsmøter. Dersom flere tjenester er involvert, deltar hjemmet og skolen i ansvarsgruppemøter.

I en rekke offentlige dokumenter som er kommet i de siste årene, påpekes det behov for samarbeid på tvers mellom offentlige tjenester, og mellom offentlige virksomheter og andre (Eriksen & Germeten, 2012). Dette er viktig for å få mer helhet, kvalitet og effektivitet i tilbudet som gis de ulike målgruppene, og handler både om samarbeid på tvers av fag, profesjoner, etater og sektorer i samfunnet. Samarbeidet berører den enkelte medarbeider og hele organisasjonen. Selv om en har et samarbeid på tvers, har de ulike funksjonene fortsatt sine egne særlover og retningslinjer. Dette gjelder for eksempel for skole, barnehager, barnevern, helseetat og pedagogisk psykologisk tjeneste. Tverrfaglig samarbeid gjelder også for skoler og barnehager, og skal inngå som en naturlig del av hverdagen. Behovet for samarbeidet kan ha ulike årsaker og det kan ha ulike typer karakter. For mange av de elevene som er i målgruppa for denne oppgava, vil flere tjenester være koblet inn.

2.4 Forskning om målgruppa

I 2013 iverksatte Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, Bufdir, en langsiktig satsing for å bedre utdanningssituasjonen og skoler resultatene for barn i barnevernet. Som en del av Bufdirs arbeid, ble det utarbeidet ulike dokumenter. Norsk institutt for forskning, velferd og aldring, NOVA, ble engasjert for å lage kunnskapsoversikten «*Skoleresultater og utdanningssituasjon for barn i barnevernet*» (Seeberg, Winsvold, & Sverdrup, 2013). Dette er en sammenstilling av eksisterende forskning om hva som kan bidra til å forbedre skoler resultatene og utdanningssituasjonen for barn i barnevernet. NOVA konkluderer med at de fleste systematiske tiltak for å fremme skoleferdigheter har en positiv effekt, noe som kan sees i sammenheng med et kanskje for svakt fokus på dette tema i arbeidet med barn og unge som mottar tiltak fra barnevernet. NOVA framhever at økt oppmerksomhet, interesse og tidsbruk, bedre tilrettelegging og høyere forventninger gir samla sett et bedre grunnlag for å få til godt utbytte av skolegangen. Studier viser hvordan skolen både kan være en positiv faktor for å fremme resiliens og mestring, og hvordan skolegang bedrer livssjansene for ungdom med barnevernsbakgrunn. Barna må få tiltro til egne prestasjoner, anerkjennelse og oppmuntring, bli sett, få støtte og hjelp, og få ros når de fortjener det.

Det påpekes behov for at skolene disse barna er elever ved har høyt kompetente og engasjerte lærerkrefter og at en voksen har mest mulig helhetlig oversikt over situasjonen til barnet og kunnskap om hva som er viktig for barnets motivasjon, slik at en kan tre støttende til, ta kontakt med aktuelle instanser og personer når det er nødvendig og oppmuntre underveis. Det blir spesielt understreka betydningen av at disse elevene har minst en voksen som bryr seg og synes fokus på skole er viktig. I noen studier har den ene voksne vært en lærer, i andre en egen utdanningskoordinator i barnevernet eller det har vært en omsorgsperson, for eksempel en av fosterforeldrene. Det ble påpekt at i noen situasjoner kan det være nødvendig å gi opplæring av omsorgspersonene i hvordan de skal følge opp skolearbeidet. En-til-en-undervisning er en type tiltak som har vist seg som særlig nyttig, men det understrekes samtidig viktigheten av å unngå tiltak som ekskluderer barn og ungdom fra skolen og jevnaldrende. Andre poeng som nevnes er viktigheten av at læring blir integrert som en del av barn og unges hverdag, ikke skilles ut som separate prosjekt, at familien bør organisere dagliglivet rundt skolearbeidet, for å gi en følelse av at skolearbeid anerkjennes som viktig. Å få tilgang til bøker og å stimulere foresatte og omsorgspersoner til å støtte opp om barnas lesing er også effektivt for å forbedre leseferdigheter i løpet av relativt kort tid.

Et annet poeng som framheves som viktig er stabilitet rundt eleven, både når det gjelder skoletilhørighet og i fosterhjems plasseringer. Funnene fra studiene viser dessuten at tilfredsstillende bolig og økonomisk støtte er viktig for å gi gode rammer rundt skolesituasjonen, at det er viktig å samordne tjenestene rundt barna, at man sikrer samarbeid mellom barnevern og utdanningssektoren, inkludert personer som følger de enkelte familiene og barna. Nærmest i alle studiene påpekes betydningen av å iverksette tiltak både på struktur- og individnivå. Å samkjøre tiltak på ulike nivå, gjennom samarbeid mellom skole, barnevern, fosterforeldre og barna blir påpekt som viktig. Dette kan for eksempel skje ved at å ha klare oppgaver som er organisatorisk forankra, ved tydelig ansvarsfordeling og ved at det er dialog og personlig kontakt mellom samarbeidspartnerne.

Høsten 2014 ble skolerapporten «*Hvordan bedre skoleresultatene og utdannings situasjonen for barn og unge i barnevernet*» lagt fram (Bufdir, 2014). Her konkluderer Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet med at skole er en helt avgjørende forutsetning for barn og unges mestring i livet som voksne. De ser behov for et paradigmeskifte i norsk barneverns praksis i arbeidet med skole og utdanning, og mener at det kan skje blant annet gjennom holdningsendringer og kompetansehevende tiltak. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet påpeker at forskning viser at systematisk innsats og fokus over tid gir resultater og at det er behov for systematisk og langsiktig innsats for å skape holdnings- og handlingsendringer i barnevern og skole. De understreker behovet for at det stilles langt klarere krav og forventninger til barn og unge som er i barnevernet og deres skoleprestasjoner, og viser til at disse elevene har et større potensiale for å innhente kunnskapshull enn de tidligere har trodd. Det ble også påpekt behov for å sette i verk tiltak både i skolen og i barnevernet, at disse to instansene utvikler bedre og tettere samarbeid og har bedre kjennskap om hverandres felt.

På vegne av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet utarbeidet Rambøll i 2015 rapporten «*Kartlegging av holdninger til skolegang for barn og unge med tiltak fra barnevernet*» (Rambøll, 2015). Her er holdninger til ansatte i barnevern og skole kartlagt. Eksempel på tema som kommer fram her er viktigheten av at det stilles krav og forventninger til alle elever gjennom hele skoleløpet, at skole og barnevern må kjenne til hverandre og få økt kunnskap og forståelse for hverandres fagfelt, at det er behov for holdningsendringer hos begge parter, at en må styrke samarbeidsrutiner mellom barnevern og skole, sikre møteplasser og rutiner, at elevens egeninnsats må fokuseres og at en må drøfte muligheter for skolens tilpasninger. Med

bakgrunn i disse arbeidene, ble det i 2016 gitt ut en ny veileder med tittelen «*Samarbeid mellom skole og barnevern. En veileder*» (Barne ungdoms-og familiedirektoratet, 2016).

I september 2014 la Norsk institutt for forskning, velferd og aldring, NOVA, fram rapporten «*Barnevern i Norge 1990-2010*» (Backe-Hansen, 2014). Her konkluderer NOVA med at forskningen nokså entydig viser at unge voksne med barnevernserfaring har høy risiko for marginalisering på mange viktige livsområder, og at de har forhøya risiko for psykiske helseproblemer og andre livsproblemer. En langt større andel av de som har barnevernserfaring har ikke fullført minst videregående skole, har ikke en gjennomsnittlig årsinntekt lik den øvrige befolkningen, og de har i langt større grad enn de uten barnevernserfaring mottatt sosialhjelp, arbeidsledighetstrygd eller uføretrygd. I tillegg viser analysene høyere dødelighet blant denne gruppa. Et anna funn er at hos de av barn og unge som er i barnevernet som hadde oppnådd gode overganger til voksenlivet, var det flere unge kvinner enn menn, det var bedre resultater for de som hadde mottatt ettervernstiltak eller som hadde vært plassert i fosterhjem. Personer med store atferdsproblemer, rusproblemer eller unge voksne med funksjonsnedsettelse strevde mest. NOVA framhever at de fleste unge voksne med barnevernserfaring er vokst opp i familier der ulike marginaliseringsfaktorer spiller tungt inn. Foreldrene har ofte lavere utdanning enn det som er vanlig i dagens samfunn, og har følgelig også større problemer med sin tilknytning til arbeidslivet. Dette øker også sannsynligheten for at de oftere blir avhengig av langvarige ytelser fra det offentlig. I tillegg forsterkes situasjonen av forhøyet risiko for ulike helseproblemer og høyere dødelighet.

Når det gjelder funn direkte knytta til skolen, viser NOVA sine analyser av standpunktkarakterer i 10. klasse at ungdom med tiltak fra barnevernet presterer nesten en hel karakter lavere enn jevnaldrende (Backe-Hansen, 2014). Dette forklares både med en overrepresentasjon av foreldre med lavere sosioøkonomiske ressurser i barnevernsutvalget, samt den negative effekten av omsorgssvikten. NOVA påpeker at gode grunnskolepoeng fører til større sannsynlighet for å være i jobb ved 22-årsalder. Selv når man ikke fullfører videregående skole, fører bedre grunnskolekarakterer til større sannsynlighet for å være i jobb eller utdanning og betydelig lavere sannsynlighet for å være hverken i jobb eller utdanning. NOVAs analyser gir klare indikasjoner på at opphavsfamiliens kulturelle kapital har avgjørende betydning, og at tiltak fra barnevernet ikke greier å kompensere for dette. Dette er en alvorlig situasjon når en vet at det i gruppa barn som er utsatt for omsorgssvikt er en stor opphoping av ungdommer som kommer fra familier med lav utdanning. Analysene gir klar

indikasjon på at reproduksjon av sosial ulikhet fremdeles er et stort problem blant barnevernets familier. NOVA har også gjort funn som viser at dess flere typer omsorgssvikt man utsettes for i oppveksten, dess mer skadelig er langtidsvirkningene. I deres materiale, var en av fire personer registrert med to typer omsorgssvikt, og en av ti med tre eller flere. De fant også funn som viser at det er store forskjeller i standpunktkarakterer mellom elever som bor i fosterhjem og ungdommer som er utsatt for omsorgssvikt, men som har blitt boende hjemme. I følge NOVA er gruppa som bor hjemme en mer belasta gruppe enn tiltakene skulle tilsi, og de har mer behov for hjelp fra barnevernet og andre instanser enn det de har fått hittil.

Også når det gjelder gjennomføring av høyere utdanning er det forskjell ut i fra ungdommenes bakgrunn. I NOVA-rapporten «*Barnevernsklienter i Norge 1990-2005*» presenteres funn som viser at bare 9 prosent av de som har vært i fosterhjem fullfører utdanning på universitets eller høyskolenivå, mot ca. 40 prosent av barn flest (Bufdir, 2014). Årsakene til denne ulikheten er svært sammensatt. Viktige faktorer som nevnes er forhold ved barna og deres vanskelige omsorgssituasjon før plassering, samt forhold ved hjelpeapparatets og skolens innsats overfor disse barna. Betydningen av intensivert og målretta innsats på ulike nivå for å sikre bedre mestring av skolen for barn og unge i fosterhjem er stor. Gjennom intervju av ungdommer som selv har bodd i fosterhjem, kom det fram signal som særlig understreker betydningen av de unges egne evner og motivasjon, samt fosterforeldrenes betydning. Flere av ungdommene som hadde fullført høyere utdanning, hadde strevd betydelig både faglig og sosialt i skolen. Men de understreka at å ha tro på seg selv, ønsket om å få et annet liv enn sine biologiske foreldre, lysten til å lære mer og ønsket om økonomisk trygghet motiverte dem til ikke å gi opp. Fosterbarna understreket dessuten betydningen av å ha tilhørighet i fosterhjemmet for å kunne konsentrere seg om skolearbeid og å kunne prestere på skolen, ønsket om å være mest mulig lik andre barn, fosterforeldrenes verdier og holdninger om at skole og utdanning er viktig og at de hadde en forventning om at fosterbarna skulle gjøre sitt beste, fullføre det de hadde begynt på og at barna skulle gå på skolen hver dag. I tillegg ble god struktur på hverdagen og innarbeidelse av gode rutiner for leksearbeid poengtert som viktig.

3 LÆRING OG LÆRINGSMILJØ I SKOLEN, INDIVID OG FELLESSKAP

Elever har ulike forutsetninger for læring. Dette skyldes både deres egne forutsetninger og forhold som skapes i miljøet omkring. Tema læring og læringsmiljø er stort, og jeg har derfor gjort et bevisst utvalg. Jeg har trukket fram forhold som gjelder alle elever i skolen, men utvalget er gjort med et særlig blikk på målgruppa og masterprosjektet. Jeg har erfart at skal en forstå en spesiell elevgruppes situasjon i skolen, og få fram deres spesielle behov, er det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i sentrale elementer som gjelder *alle* elever. Noe av materialet som presenteres var kjent for meg og aksjonslæringsgruppa fra tidligere, mens noe er resultater av arbeid med litteratur vi gjorde i masterprosjektet. Jeg starter med å se på skolens samfunnsmandat, som blant annet er nedfelt i Opplæringslova og dagens læreplan. Deretter belyses forhold knytta til læring, motivasjon og mestring i skolen. Jeg avslutter med å sette søkelyset på individ og miljø. Som en del av dette, ser jeg også på identitet og sosialisering, og avslutter kapitlet med et fokus på skolens læringsmiljø. Jeg tar opp igjen forhold fra disse emnene i kapittel 6, og setter dem da i sammenheng med målgruppas særegne situasjon og utfordringer, og hva skolen kan gjøre for at de kan få økt mestring og læring.

3.1 Skolens samfunnsmandat

Sentrale myndigheter utarbeider lover og læreplaner som styrer skolenes virksomhet. Opplæringslova setter de ytre rammene for skolen, og danner grunnlag for skolens ansvar overfor alle elever, uansett forutsetninger og bakgrunn (Opplæringslova). Alle elevers rett og plikt til grunnskoleopplæring er nedfelt i § 2-1. I Kunnskapsløftets generelle del blir formålsparagrafen utdypa, og de overordna mål for opplæringa angitt. Her heter det blant annet at «*Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp*» (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Elever har også klare rettigheter knytta til personlig og sosial utvikling i skolen, jamfør formålsparagrafen i Opplæringslova og den generelle delen i Kunnskapsløftet. Mange elever innen målgruppa kan ha særlige utfordringer knytta til å forholde seg til andre personer og å gå inn i tette relasjonar. Jeg vil derfor også framheve § 9a, som omhandler elevenes skolemiljø (Opplæringslova).

Noen elever har behov for spesiell tilrettelegging i skolen. Dette gjelder blant anna mange elever innen min målgruppe. I § 1-3 i Opplæringslova, Tilpassa opplæring og tidleg innsats, heter det blant anna at «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten*» (Opplæringslova). I kapittel 5 i Opplæringslova klargjøres rettigheter til spesialundervisning. Skolen har et stort og viktig oppdrag for *alle* elever. Dersom en ser de poengene jeg har framheva ovenfor, i lys av enkeltelever eller grupper sine spesielle utfordringer, understrekes skolens viktig rolle ekstra godt. Dette gjelder for eksempel min målgruppe elever. Jeg vil nå gå vidare med å se på teori om hvordan skolen skal arbeide med læring, motivasjon og mestring for alle elever.

3.2 Læring, motivasjon og mestring i skolen

Jeg vil innlede tema om læring med noen poenger om læring generelt, og knytter meg her blant anna til Illeris. Jeg synes det er interessant å gå inn i ulike sider ved læring, og dette danner et viktig grunnlag for masterprosjektet mitt. Jeg har særlig plukka ut elementer som jeg senere vil bruke for å analysere målgruppas utfordringer. Jeg vil deretter påpeke en del forhold om hjernens utvikling, noe jeg også vil komme tilbake til, men da sett i forhold til hvordan hjernen blir påverka av omsorgssvikt.

Læring er en sammensatt prosess. Læring kan analyseres både ut i fra hva som skjer med det enkelte individ, en indremental prosess, tilegnelse og bearbeidelse, eller en kan se på læring som en sosial prosess fordi læring skjer i samspill mellom individet og dets omgivelser (Illeris, 2012). Illeris skiller mellom fire hovedbetydninger av begrepet læring. Den første er når læring henviser til resultatene av de læreprosessene som finner sted hos den enkelte. Den andre betydningen er de psykiske prosessene som finner sted i det enkelte individ og kan føre fram til endringer eller resultater som den første betydningen omhandler. For det tredje kan læring og læreprosess henviser til samspillsprosessene mellom individet og dets materielle og sosiale omgivelser som direkte eller indirekte er forutsetninger for de indre prosessene som gjelder for den andre betydningen. Den siste hovedbetydningen er at læring og læreprosesser svært ofte, både i dagligspråket og i offisielle og faglige sammenhenger, mer eller mindre sammenfaller med ordet undervisning, fordi en vanlig oppfatning er at det som det blir undervist i, også er det som læres (Illeris, 2012). Jeg vil her minne om poenget om at barn har ulike forutsetninger og behov, og lærer og utvikler seg i ulikt tempo.

Illeris har også satt opp en modell for læring som utvikling av kompetanse (Illeris, 2012). Denne omfatter dimensjonene innhold, drivkraft og samspill. Illeris knytter innholdsdimensjonen til kunnskap, forståelse og ferdigheter. han påpeker at gjennom denne dimensjonen prøver vi å skape mening og mestring, og styrker på den måten vår funksjonalitet, altså vår evne til å fungere hensiktsmessig i de omgivelsene vi befinner oss i. Drivkraftdimensjonen omfatter motivasjon, følelser og vilje. Gjennom denne prøver vi generelt å opprettholde en mental og kroppslig balanse, og samtidig utvikler vi vår sensitivitet og følsomhet. Den siste dimensjonen, som er knytta til samspill, omfatter handling, kommunikasjon og samarbeid. Gjennom denne prøver vi generelt å oppnå en sosial og samfunnsmessig integrasjon som vi finner akseptabel, på samme tid som vi utvikler vår sosialitet. Jeg bruker modellen senere til å analysere målgruppas situasjon knytta til læring. Som jeg vil vise, kan følger av omsorgssvikt virke inn på flere forhold som er nevnt her, og kan forklare noen av utfordringene målgruppa har med læring og utvikling av kompetanse.

Det er mange måter å tilrettelegge for læring, motivasjon og mestring i skolen. Elevgrupper er sammensatt, og det er derfor nødvendig med ulike typer tilpasninger. Denne skolen har nyttige erfaringer fra et tidligere prosjekt, kalt «*Styrk sterke sider*». Prosjektet hadde utgangspunkt i arbeid med resiliens (M. I. Olsen & Traavik, 2010), og vektla å styrke elevers sterke sider, lete etter ressurser hos den enkelte elev eller i dens miljø, og bevisst søke etter ulike typer mestring. Skolen hadde erfart at arbeidet hadde hatt særlig verdi for ulike typer risikoungdommer, og fokusgruppa mente at elementer fra dette også kunne trekkes inn overfor målgruppa i masterprosjektet.

Motivasjon er et annet element som virker inn i læringsprosesser. Å være motivert er å bli beveget til å gjøre noe (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2016). Vi lar oss bevege både av indre og ytre årsaker. Når vi gjør noe fordi vi er interessert, aktiviteten gir mening og glede for oss, kommer vi lett i flytopplevelser, og dette knyttes til indre motivasjon. Når vi derimot gjør noe fordi vi må, av plikt eller fordi vi vil oppnå noe annet, kobles det til ytre motivasjon. Her er ikke aktiviteten et mål i seg selv, men et middel for å oppnå noe annet.

Csikszentmihalyi påpeker at elever best kan oppnå optimal læring og har høyest motivasjon for læring når de er i flow eller flytsonen (Csikszentmihalyi, 2008), når de er helt oppslukt av læringen, og ikke stiller spørsmål ved innsatsen som kreves. En forutsetning for å komme i en slik flytzone, er at en møter forventninger som passer sine ferdigheter og kunnskap. Dersom utfordringene er for høye, kan elevene føle angst og sjansen for at de vil gi opp øker. Dersom oppgava er for lett, kan de lett kjede seg. En grunnleggende forutsetning for å finne den

enkelte elevs flytsone, er at læreren har tett dialog, feedback, med den enkelte elev (Hartberg, Dobson, & Gran, 2012). Så langt det er mulig, bør skolen legge mest mulig til rette for at skolearbeidet bygger på elevenes indre motivasjon, for eksempel ved å knytte læringsstoffet til barnas interesser, noe de har kunnskap om fra tidligere eller ved å legge opp til aktiviteter som en vet elevene er motivert for (Brandtzæg et al., 2016).

Det er gjort ulike studier om elevers læringsutbytte, noe som også har sammenheng med tema i masterprosjektet mitt. Hatties rapport viser at læreren er den viktigste faktor for å skape et høyt læringsutbytte (Hattie, 2009). I tillegg er det viktig at skolen og læreren har høye ambisjoner, at det brukes læringsmål og vurderingskriterier i alle timer og at en må bruke tilpassa vurdering til den enkelte elev. Hattie påpeker også viktigheten av å skape lærende organisasjoner. Skoleledere og lærere må lage ulike miljø for ny læring, og deltakere i skolen må føle seg trygge på at de kan lære og relære på veien til kunnskap og forståelse. Skaalvik og Skaalvik konkluderer med at elevers motivasjon, innsats og hjelpesøkende atferd er størst når undervisningen er tilpassa og elevene opplever mestring, at elevene opplever lærerne som støttende og elevene opplever miljøet som læringsorientert (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Når det gjelder hvilken pedagogisk praksis disse funnene bør følges opp av, mener de det er viktig å se helhet i opplæringen og sette inn flere tiltak samtidig. De anbefaler økt satsing på faglig tilpassing, gi lekser innenfor elevenes mestringssone, arbeide for å fremme læringsorientert målstruktur og å arbeide med å utvikle et godt elev-lærer-forhold.

Alle barn har en trang til å utforske verden, til å lære om og forstå ulike sider ved livet (Brandtzæg et al., 2016). Denne utforskertrangen er også en del av grunnlaget for å utvikle selvstendighet. Det er viktig at skolen og andre voksne støtter barna i deres utforsking, og på den måten bygger opp om barnets eget initiativ og opplevelse av å være aktør i verden, en som kan bidra til at ting skjer. Dette er viktig både for læring og positiv utvikling her og nå, men også for deres selvstendighet og for å gi dem erfaring med å kunne påvirke, noe som er viktig for framtida. Det er dessuten viktig at skolen gir elever erfaring med læring innenfor rammene av de voksnes initiativ. Men ofte kan elevens initiativ tas inn i disse. Alle personer har også et grunnleggende behov for å lykkes, føle at vi behersker og kan være til nytte. I ulike former for mestringforskning blir det hevdet at risikobarns evne til å overvinne motgang ligger i individets naturlige omgivelser og i rammebetingelser som gir trygge og emosjonelle tilknytninger og egne erfaringer om å kunne noe (Slåttøy, 2002). Sentrale stikkord er trygghet, oversikt, deltakelse og mestring.

Kvello viser til tre mål for skoletilpasning (Kvello, 2010a). Dette er skolefaglige prestasjoner som svarer til evnenivå, en atferdsmessig tilpasning i form av å innordne seg fellesskapets regler og forventninger, samt trivsel. Som jeg vil komme tilbake til, kan målgruppa i mitt masterprosjekt ha særlige utfordringer med å nå disse målene for skoletilpasning. Dette kan blant annet være fordi de kan ha utfordringer med selve læringsprosessen, med å forholde seg til sosiale fellesskap og å innordne seg til andre mennesker eller til regler. Deres generelle livssituasjon kan også skape utfordringer. Kvello påpekte at for å nå disse tre skolemålene, og for å forbygge mot lave skoleprestasjoner, skoleskulk og at risikobarn utvikler vansker, er det viktig at de ansatte i skolene arbeider kollektivt og at det er en god relasjon mellom voksne og barn i skolen. Han var dessuten opptatt av at det i hovedsak bør gis endringstiltak, ikke kompensierende tiltak (Kvello, 2010b).

Jeg vil til slutt peke på noen forhold om hjernen og hjernens utvikling. Hjernens utvikling er et viktig tema knytta til barns utvikling og læring, men har likevel vært lite i fokus (Finstad, 2016). Hjernen vokser særlig mye i de første årene vi lever, noe som forklarer viktigheten av denne perioden i livet vårt. Uansett bakgrunn, har alle barn evnen til å utvikle seg. I følge Finstad (2016) har dette sammenheng med hjernens oppbygging, fungering og utvikling. Hjernecellene blir påvirket av det vi gjør og alt vi opplever. Dette skjer fordi hjernecellene er plastiske. Hjernen kan også lage nye celler. Hjernecellene forandrer form og funksjon etter hvordan de blir brukt. Det er derfor viktig at hjernen blir stimulert og brukt på en positiv måte. Men fordi hjernen er påvirkelig, betyr det at den også kan bli skada dersom vi opplever særlig krevende situasjoner. Men nettopp fordi hjernen er plastisk og kan påvirkes, kan skolen og andre også bidra til positiv utvikling for det enkelte barn.

Hjernen er inndelt i ulike områder og disse styrer ulike funksjoner (Rønhovde, 2004). Frontallappen styrer de overordna og regulerende funksjonene, for eksempel evnen til å kontrollere atferden vår, evnen til å vurdere konsekvenser før de skjer og at vi kan planlegge og holde oss til en plan. Denne delen brukes også når mennesker løser uvante oppgaver og holder konsentrasjon og kritisk sans aktiv over tid. Frontallappen styrer evnen til å tenke målretta, vurdere situasjoner og legge opp en strategi. De overordna og styrende funksjonene i frontallappet settes i gang dersom vi står overfor situasjoner der rutiner, regelstyring eller tidligere repertoar ikke kan brukes, for eksempel oppmerksomheten. Først i 3-4-årsalderen begynner disse områdene å utvikle seg, og de utvikles langsomt og er ikke ferdig utviklet før i 11-15-årsalderen, og er ikke fullt ut funksjonsdyktige hos mange mennesker før etter at vi er fylt 20 år (Rønhovde, 2004). Den nederste delen av hjernen, der det implisitte minnet ligger,

regulerer de basale kroppsfunksjonene som søvn, aktivitet, rytme og balanse. Det er denne delen av hjernen som utvikles først (Perry & Szalavitz, 2011). Den midterste delen av hjernen, der det eksplisitte minnet er, kalles følelseshjernen. Dette området regulerer hukommelsen, arbeidsminnet, tristhet, glede, konsentrasjon, oppmerksomhet, affekter og skam. Disse forholdene er viktig å ta hensyn til når en planlegger læring og stiller krav til barn og unge.

Et annet viktig poeng om hjernen, er at vi lærer best i relasjon. Dette skjer fordi læring skjer gjennom emosjonell kommunikasjon, som støtter opplevelsen av trygghet, og logisk kommunikasjon, som inneholder mening og kunnskap (Brandtzæg et al., 2016). Det ser ut til at følelsesregulering og kognitive funksjoner som er viktige for at vi mennesker kan være oppmerksomme og organiserte, skjer i samme kjerneområde. Det er derfor viktig at skolen er oppmerksom på elevens negative tilstander, og viser at en vil hjelpe eleven ut av disse.

3.3 Individ og miljø, konsekvenser for læring

I ulike situasjoner blir vi påvirket av miljøet rundt oss, og vi påvirker miljøet. Som jeg vil komme tilbake til, kan disse miljøene deles inn i forskjellige nivå. Det er laga ulike modeller om tema. Miljø utenfor skolen kan ha betydning for elevens skolehverdag, og viser viktigheten av at de voksne i skolen er bevisst disse forholdene, men også bidrar til å gi elever mest mulig positivt grunnlag for sin utvikling, både som enkeltindivid og i et fellesskap.

Menneskers grunnleggende behov henger sammen. Dette er beskrevet i Trygghets sirkelen (Brandtzæg et al., 2016). Trygghets sirkelen, utviklet av Cooper, Powell og Marvin, ble opprinnelig laget for å gi opplæring for unge foreldre som trengte å styrkes i omsorgsrollen. Modellen beskriver to grunnleggende behov mennesker har, behovet for tilknytning og for utforsking. Til tilknytningsbehovet knyttes barnets avhengighet og beskyttelsesbehov, deres grunnleggende og naturlige behov for nærhet og bekreftelse og å få følelsesmessig påfyll fra voksne. Til barns utforskerbehov knyttes selvstendighet og utforskertrang, barnets behov for å erobre og mestre verden, samt behovet for at voksne er der og passer på for at en skal tørre å utforske verden. Modellen viser også barns behov å ha trygge voksne som kan støtte deres utforskning, passe på, glede seg over dem, beskytte, trøste og organisere følelser.

I barnets tre første leveår er den emosjonelle utviklingen størst (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013). Dette handler blant annet om å bli kjent med og håndtere følelser, og utvikle evnen til å erfare, tåle og uttrykke både positive og negative følelser. Å kunne gjenkjenne og

skille mellom ulike følelser både hos seg selv og andre, er av avgjørende betydning for å kunne være sammen med andre, og en vesentlig dimensjon ved psykisk helse. Først når barn har en trygg og omsorgsfull voksen ved sin side, kan det starte på sin langsomme erobring av verden. Små barn har dessuten behov for å utvikle sin evne til å kunne regulere egne følelser, slik at de greier å håndtere følelser inni seg uten at de blir for store. Små barn har i liten grad utviklet denne evnen. De trenger hjelp til å regulere ned følelser. Barn trenger hjelp med å tåle egne følelser, kjenne på eget sinne uten å bli så overveldet at man utagerer eller å kunne roe seg ned ved å søke trøst hos en annen. For små barn er det viktig at de får denne hjelpen av noen de er knytta til, og det er først og fremst sammen med sine egne, nære tilknytningspersoner de lærer dette. Å lære om egne følelser legger grunnlaget for psykisk helse og vennskap gjennom livet. Noe av vår identitet ligger fast, slik som utseende, men noe er foranderlig og påvirkes gjennom livet vårt, særlig i oppveksten. I disse prosessene er det grunnleggende viktig at en kan feste lit til at personer, og at ekspertsystem og ordninger i omverdenen fungerer på forutsigbare måter (Berg & Collin-Hansen, 2012). Skolen og hjemmet har særlig stor betydning i disse prosessene for barn og unge.

Å fungere i fellesskap og å kunne samhandle med andre, både på sin egen alder og voksne, og er viktig for å lære. Dette ser en betydning av daglig i skolen. Dette gjelder både forhold innad i elevgrupper og i forhold mellom elever og voksne. I følge Mead, en av sosialpsykologiens grunnleggere, skjer utviklingen av selvet i et sosialt fellesskap og selvbevissthet oppstår gjennom sosial samhandling, «vi må være andre for å være oss selv» (Mead & Vaage, 1998). Læring forutsetter sosial handling. I følge Vaage, kan Meads viktigste bidrag til samfunnsvitenskapen sammenfattes i formuleringen «å ta andres perspektiv». Dette var et grunnprinsipp i hans teori om sosialisering. Mead mente mennesker påvirker og påvirkes gjennom sosial samhandling, at det er viktig å sikre positive tilbakemeldinger til hverandre gjennom gode læringsmiljø fordi disse er med å danne grunnlag for egen atferd og eget selvbilde. Han mente at språket også har stor betydning i denne prosessen, at språk også inkluderer handling, ikke bare verbal kommunikasjon (Dysthe, 2001). Vi starter som små barn, der den sosiale samhandlingen, med foreldre og andre i nære relasjoner, foregår mye med ansiktsuttrykk og ord for å gi trygghet og ro hos barnet. Dette er starten på selvbevissthets danning, der vi lærer oss sosiale gester og samhandling, steg for steg. Det er å bli klar over sine egne følelser, og hvordan man selv reagerer på andre, som gir selvbevissthets styrke. Det kan være her vi blir «rustet» til å tåle mer, samtidig som vi blir

reflekterte. Mead så på skolen som en svært viktig samfunnsinstitusjon. Han argumenterte sterkt for at opplæring og utdanning må tilpasses det utviklingsnivået barn har. Som nevnt blir barn påvirket av den kulturen de er en del av. I følge Skaalvik og Skaalvik har hjemmet størst betydning, men også skolekultur og læringsmiljø har verdi for identitetsutvikling, motivasjon og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Skoleelevers læringsmiljø er kompleks. I følge Skaalvik og Skaalvik påvirkes dette av forhold knyttet til eleven direkte, for eksempel motivasjon og atferd, i tillegg til forhold knyttet til læringsmiljøet på skolen og hjemme, styringsinstrumenter og forhold i samfunnet. Skoler må forholde seg til alle faktorer som virker inn på elevers skolehverdag. Disse er i et gjensidig forhold til hverandre og er i stadig utvikling, noe som igjen virker inn på skolen og elevene.

Tilpassa opplæring kan være en mulighet for å oppnå læring og motivasjon hos den enkelte elev. Undervisning skal gis på riktig nivå for den enkelte, samtidig som alle skal tilhøre fellesskapet, jmfør Opplæringslovas § 1-2 og kapittel 5 (Opplæringslova), og læreplanverkets generelle del (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Jeg ser tilpassa opplæring og inkludering som to naturlige begrep å se i sammenheng. Et sentralt poeng i skolens arbeid er forholdet og balansen mellom individet og fellesskapet. Her er det ulike faktorer som spiller inn. Et sentralt poeng med inkludering er deltakelse i fellesskapet, særlig det sosiale fellesskapet (Bachmann & Haug, 2006). Inkludering blir særlig brukt i sammenheng med spesialundervisning og spesialpedagogikk. Men det har etter hvert også blitt brukt i sammenheng med at alle elever, eller de fleste elevene, blir integrert i vanlige klasser. En viktig forutsetning for inkludering er at hele skolen må ta hensyn til den store variasjonen som er mellom elevene. Fire sentrale arbeidsoppgaver som skolen må arbeide mot for å oppnå inkludering, er å øke fellesskapet slik at alle elever kan delta blant anna i det sosiale livet, å øke deltakingen og å gjøre den ekte blant anna ved at en er i stand til å gi noe til eller nyte noe fra fellesskapet, å øke demokratiseringen ved at alle skal bli hørt og kunne påvirke, samt å sikre at alle skal få økt utbytte, få en opplæring som de har en fordel av både sosialt og faglig (Bachmann & Haug, 2006). Målet er at så mange elever som mulig skal få realisert høy kvalitet på alle fire områdene. Sett i en slik sammenheng, blir inkludering langt videre enn spesialundervisning, fordi inkludering retter seg til alle elever.

Det er et overordnet mål å øke bruk av tilpassa opplæring for å bidra til at flere elever skal prestere bedre faglig (Bachmann & Haug, 2006). Det er viktig å arbeide bevisst for å nå det store mangfoldet av elever og foresatte i dagens skole. I Kunnskapsløftet fokuseres det på at

undervisninga må være tilpassa den enkelte elev, og skolen kan derfor ikke være ensidig fellesskapsorientert. Det er en prinsipiell debatt i skolen om en skal vektlegge hensyn til tilpassa opplæring innad i fellesskapet eller direkte mot det enkelte individ (Bachmann & Haug, 2006). Skoler har tradisjonelt hatt hovedfokus på felleskap, men har også hatt mange tiltak direkte retta mot enkelte elever individuelt. En kan skille mellom smal og vid forståelse av tilpassa opplæring. Smal forståelse vektlegger ofte en individualisert undervisning der en tilpasser opplæringa mest mulig til behov den enkelte elev har ut i fra sammenheng mellom individuelle vansker og problemer i skolen. Gjennom bred forståelse vektlegges fellesskapet og det kollektive i skolen. Det trenger ikke være motsetning mellom disse to forholdene, men det er et spørsmål om hvor tyngdepunktet er i undervisningen og i forståelse av begrepet.

Utdanningsdirektoratet hadde i perioden 2010-14 satsinga «*Bedre læringsmiljø*». Jeg arbeider selv i en kommune som deltok i satsingen. Med begrepet læringsmiljø mener Utdanningsdirektoratet de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp, positive relasjoner med den enkelte elev, positive relasjoner og kultur for læring blant elevene, godt samarbeid mellom skole og hjem, samt god ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen er forhold som Utdanningsdirektoratet framhever som særlig avgjørende (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Skoleledelsen har et særlig ansvar for å sette i gang og utvikle bevisste strategier for gode læringsmiljø. Det må skapes felles kunnskapsgrunnlag, utvikles felles tiltak, sikres veiledning, evaluering av erfaringer og utvikling av nye tiltak ut i fra disse.

Mange barn og unge som er under tiltak fra barnevernet, har opplevd utfordringer i sin omsorgssituasjon og med sine næreste relasjoner, og er blitt påvirket av dette. For å kunne analysere hva som skjer mellom individ og miljø, har jeg brukt ulike modeller.

Transaksjonsmodellen viser hvordan samhandling mellom individer (foreldre og barn) og konteksten (familien, skolen, nabolaget) utvikles til forskjellige mønstre over tid (Sørli, Frønes, & Befring, 2010). Mønstrene kan enten utvikles til å bli tilpassningsegnende og konstruktive, eller det motsatte. Det som ivaretar stabiliteten er ikke personen alene eller miljøet alene, men forholdet mellom de to. Dysfunksjonaliteten ligger i forholdet mellom individet og eget miljø. Kjernen i modellen er hvordan enkeltmennesker får miljøet rundt dem til å respondere, og hvordan denne responsen oppleves av individet.

For å forstå målgruppa og deres situasjon, har jeg sett nytte av å bruke modeller som tar utgangspunkt i ulike perspektiv, både det horisontale og det hierarkiske. Bronfenbrenners økologiske miljømodell innebærer et horisontalt perspektiv på barnas virkelighet, og viser hvordan enkeltindivider blir påvirket av krefter som finnes i forskjellige system, nivå, som individet selv er en naturlig del av (Klefbeck & Ogden, 2003). Barnet er i sentrum i sirkelen og de ulike miljøene danner ringer med ulike størrelse rundt. Disse systemene henger sammen i et mesosystem, og sammen kan de enten forverre, forbedre eller vedlikeholde sider ved personens utviklingsforløp. Det innerste nivået kalles det ontologiske nivået, og viser til individets iboende egenskaper. Nivå to kalles mikronivået, og inkluderer påvirkningen på individet fra foreldre, jevngamle, lærere og den utvidete familien. De to siste nivåene kalles makro- og exosystem. De er mer overordna og påvirker barn og unge mer indirekte gjennom normer og verdier i nabolaget, nærmiljøet, samfunnet og kulturen generelt (Sørli et al., 2010). Barn har ulike tilknytningspersoner, jamfør Bronfenbrenner. Foreldre er nummer en, voksne i barnehagen og skolen nummer to. Som jeg vil komme tilbake til, ser jeg at for barn som opplever omsorgssvikt i sin nærmeste relasjon, blir personer nummer to, for eksempel ansatte i barnehager og skoler, ekstra viktige for å få en så sunn utvikling som mulig.

I arbeidet for å finne forklaringer og generaliseringer om målgruppa, hadde jeg også nytte av Brantes sosiologiske nivåinndeling (Brante, 1997). Brante kan settes i sammenheng med kritisk realisme. Hans modell innebærer et hierarkisk perspektiv på barnas situasjon. Han var opptatt av at man må forklare hvilke mekanismer som fungerer, gå i dybden for å forklare fenomenene og utviklingen en ser, og ta hensyn til både strukturer og aktører i en slik analyse. I mitt arbeid har jeg særlig brukt de tre nederste nivåene av Brantes modell. Dette er det institusjonelle nivået (relasjoner mellom formelle og uformelle statusposisjoner, sosiale roller, posisjoner i nettverk, i alt fra foretak og offentlige hierarkier til for eksempel familier), det interindividuelle nivået (relasjoner mellom individer i direkte samspill med hverandre, og hvilke strukturer, regler og ritualer som kan utvikles i slike kulturer, gjennom menneskers samspill med hverandre, og som kan leve sine egne liv innad i større organisasjoner) og det individuelle nivået (relasjoner mellom intraindividuelle komponenter, og hvordan denne strukturen legger grunnlaget for individuell autonomi og selvstendige aktiviteter). Brante påpeker teorien om det sosiale jeg-et som et standardeksempel, for eksempel med Meads teori om forholdet mellom jeg-et, meg-et og den generaliserte andre. Disse nivåene er delvis autonome, men de kan også relateres til hverandre. For eksempel kan en utfordring i hovedsak være forankret i ett nivå, men likevel bli påvirket av nivået under eller over (Brante, 1997).

4 VITENSKAPSTEORI OG METODE

Forskning er systematisk produksjon av kunnskap (Nyeng, 2012). Kunnskap kan defineres som å ha en sann og velbegrunnet oppfatning av noe. Forskning og vitenskap skiller seg fra andre kunnskapskilder ved måten vi søker etter sannheten på. Det er ikke kunnskapen i seg selv som står i sentrum, men prosessen knytta til hvordan man tilegner seg kunnskap på (Jacobsen, 2010). Forstår vi prosessene som genererer kunnskap, forstår vi også sterke og svake sider ved denne kunnskapen.

Fokus på behov for, og kompetanse om, endringer i organisasjoner er blitt mer og mer fokusert i samfunnet generelt (Irgens, 2011). Læring for voksne foregår i stor grad i situasjoner med andre mennesker, og kan forstås som kontekstuell og rasjonell, den foregår i spesifikke omgivelser og under visse rammevilkår, skjer i møte med andre mennesker i arbeidssituasjonen og utvikles i samvirke (Tiller, 2004a). Ut i fra tidligere erfaring har jeg sett at selv om skoler legger vekt på å være i kontinuerlig utviklingsprosess for å utføre sine oppgaver på en god måte, er det hensiktsmessig og nyttig å definere ett eller flere tema som en særlig fokuserer på, og lage et endrings- eller utviklingsarbeid rundt disse for en tidsavgrensa periode. Dessuten er det slik at skoler, som mange andre typer virksomheter, må drive sine utviklingsprosesser ved siden av sine daglige gjøremål. Levering og læring blir to gjensidig avhengige prosesser (Rennemo, 2006). Skoler er sammensatte organisasjoner. Samtidig som en utgjør en felles enhet, er skolen også et resultat av samfunnet, samtidig som den er sammensatt av mange små enheter, knytta for eksempel til skoleklasser, klassetrinn og fagseksjoner. Rennemo påpeker spørsmål om hvordan vi forstår oss selv og den virkelighet vi er en del av, og uttrykker det slik: «*Dette betyr en forståelse av mennesker, organisasjoner og samfunn som mangeartede nettverk i en stadig omdanning, reskapning og reforståelse av seg selv*» (Rennemo, 2006).

4.1 Valg av metode, overordna betraktning

Jeg har tidligere hatt ansvar for ulike utviklingsprosjekter og endringsarbeid i den skolen dette masterprosjektet er gjennomført i. Gjennom disse har jeg erfart at det er viktig å velge metode som passer hensikten med og ønska prosesser for endrings- og utviklingsarbeidet. Tema jeg ønsket å belyse i mitt masterprosjekt var knytta til en elevgruppe og hvordan disse kan få økt mestring og læring i skolen. Slik jeg vurderte problemstillinga og grunnlaget for

masterprosjektet, var det mest hensiktsmessig å velge en metode for tolking og forståelse, som åpnet for å finne fenomener som kan tolkes på flere nivå og at en kunne arbeide og analysere i lys av den sammenhengen problemet befant seg i. Det ville også være nyttig å ha en metode som ble gjennomført ved samarbeidende kritisk analyse gjort av deltakerne selv på en måte som førte til profesjonell utvikling av egen virksomhet gjennom grupperefleksjon, handling, evaluering og forbedring av praksis (Madsen, 2004). Det var dessuten viktig at jeg som forsker kunne delta i et avklart samarbeid med de ansatte i virksomheten, og at jeg kunne bruke erfaringer fra fokusgruppa og skolens arbeid i min egen forskning. Dette er karakteristiske trekk for aksjonslæring.

I den positivistiske vitenskapsteorien bygger en på at det finnes rene erfaringsdata som kan sikre at kunnskap blir objektiv og verdinøytral, og at teori bygget på slike data erstatter oppfatninger basert på spekulasjon og følelser (Nyeng, 2012). Posivistene mener det kan gjøres sikre observasjoner selv om en ikke kjenner den sosiale konteksten innenfra og uten at en selv er deltakende. Det blir hevda at forskeren både kan og bør ha et utenfra-og-inn-syn på verden. Vitenskapsidealet her er generell og abstrakt kunnskap, kunnskap som er kontekstuavhengig, altså en klar motsats til hermeneutikken. Jeg vurderte at positivistisk metodisk tilnærming ikke ville fange opp hensikter og prosesser jeg ønsket i masterprosjektet.

Jeg valgte altså å ta utgangspunkt i hermeneutisk teori og kvalitativ metode, og å bruke aksjonslæring med aksjonsforskning i mitt masterprosjekt. En gruppe ansatte fra egen skole meldte seg frivillig til å danne fokusgruppa i prosjektet. Disse ble klart mest involvert, men alle ansatte ble trukket inn i perioder underveis og i implementeringsprosessen til slutt. Som jeg vil komme tilbake til i kapittel 4.3.1, hadde fokusgruppa et systematisk arbeid over lengre tid. Kort sagt kan en si at aksjonslæring brukes om målretta utviklingsprosesser som lærere og skoleledere gjør i sin egen skolehverdag, mens aksjonsforskning brukes når forskere arbeider sammen med virksomhetens ansatte i slike prosesser (Tiller, 2006). De samarbeider for å finne ut hva problemet består i, og for å finne nyttige strategier og handlinger for å løse disse. Forskeren kan også bruke erfaringer fra skolens arbeid inn i egen forskning. Å gjennomføre et slikt arbeid i egen organisasjon har både fordeler og utfordringer (Thagaard, 2013).

For å forstå bakgrunnen for arbeidet, vil jeg gå dypere inn i utvalgte elementer knytta til hermeneutikk, kvalitativ metode, aksjonslæring og aksjonsforskning. Jeg vil deretter beskrive den konkrete aksjonslæringen med aksjonsforskning som ble gjennomført i masterprosjektet.

4.2 Hermeneutikk og kvalitative metoder

Hermeneutikk kalles metoden for tolking og forståelse. Begrepet hermeneutikk betyr å tolke eller fortolke. En hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes egentlige sannheter, men at fenomener kan tolkes på flere nivå. Prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen vi studere, er sentralt (Thagaard, 2013). Hermeneutikken går ut på å forstå og å leve seg inn i, ikke bare begripe intellektet og forklare (Thurén, Gjerpe, & Gjestland, 2009). Den skiller seg derfor klart fra positivismen som vektlegger empiriske oppdagelser og bruk av fornuften til å utvikle et vitenskapelig verdensbilde (Nyeng, 2012). Tolkingsspraksis og læren om fortolking av tekster har forløpene helt tilbake til antikken. Opprinnelig var hermeneutikken læren om tekstfortolking, bestemte typer tekster ble fortolket innenfor bestemte fagområder for eksempel innen teologi og jus. I dag brukes altså hermeneutikk om en allmenn teori om fortolking og forståelse i vid forstand (Thomassen, 2006). Mennesker, til forskjell fra tekster, fortolker seg selv og sin virkelighet. Disse tolkingene vil også være viktige å forholde seg til som forsker, altså at de en forsker på blir tatt inn som fortolkere.

Det er blitt retta kritikk mot hermeneutikken blant anna fra positivister, fordi tolking er så sentralt (Thurén et al., 2009). Tolking gir alltid rom for diskusjon, og påvirkes av tolkerens egne vurderinger, tolkerens forståelse og konteksten. Opplevelser og følelser er vanskelig å teste. Men en hermeneutiker vil insistere på at både følelser og handlinger er det de er i kraft av en større sosial sammenheng, og at vi ikke kan forstå dem uten at de tolkes inn i sin meningsgivende sammenheng (Nyeng, 2012).

Den hermeneutiske sirkelen er et kjent begrep innen hermeneutikken og kvalitative metoder. Modellen ble skapt av Ast, men ble videreutviklet blant annet med Gadammers videreføring av den hermeneutiske tradisjonen (Krogh, 2009). Den hermeneutiske sirkelen betegner at for å forstå noe som har mening, må vi alltid i fortolkingen av enkeltdelene gå ut i fra en viss ”forhåndsforståelse” av helheten som detaljene er en del av. Den forståelsen som vi da oppnår av delene, virker tilbake på forståelsen av helheten og så videre. Den hermeneutiske sirkelen betegner i klassisk hermeneutikk hvordan forståelsen utvikler seg gjennom en stadig bevegelse fram og tilbake mellom helhet og del i det materialet vi søker å forstå (Thomassen, 2006). Fasene er plan, handling, observasjon og refleksjon (Tiller, 2004a). Fasene gjentas

etter behov. Et aksjonsforskningsprosjekt kan derfor involvere flere runder i sirkelen. Noen kaller den derfor også en spiral.

Den hermeneutiske sirkelen legger altså vekt på at delene forstås i lys av helheten og helheten forstås i lys av delene. Bruken av den hermeneutiske sirkelen har endret seg til større fokus på forståelse, der det blant annet legges vekt på at når vi skal forstå noe nytt, bruker vi den kunnskapen vi allerede har, forståelsen, til å fortolke det som skjer, det er alltid en fortolking mellom oss og det vi oppfatter (Gustavsson, 2007). Gadamar uttrykte blant annet at når vi kobler det nye vi opplever med det vi har av tidligere forståelse, har vi tolket og forstått noe nytt. Våre liv er derfor en evig bevegelse for stadig å forsøke å forstå, tolke og forstå på en ny måte. Det kommer aldri en slutt på bevegelsen, den er stadig pågående. Schleiermacher var også opptatt av fortolking, men han knyttet det i tillegg opp mot språk (Nyeng, 2012). Han mente at å forstå alltid krever et element av fortolking, og at dette gjør seg gjeldende i all menneskelig utveksling. Han påpekte at utgangspunktet for all fortolking og forståelse er språket. Han så på språkets objektive, allmenne dimensjon som vi har og bruker felles, og så på språket som et redskap som hvert enkelt menneske kan bruke til fritt å uttrykke det en selv ønsker, den individualiserte eller subjektive dimensjonen. Språk er noe mennesker har felles, og er en forutsetning for å forstå hverandre. Men selv om det er felles, kan vi uttrykke oss på vår egen subjektive måte.

Gjennom den hermeneutiske sirkelen kommer synet om at det ikke finnes egentlige sannheter, at fenomener kan tolkes på flere nivå og at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen vi studerer det i, tydelig fram (Madsen, 2004). Hver gruppe som samarbeider legger sine egne utfordringer inn i prosessen og arbeider seg gjennom de ulike fasene, tolker og reflekterer, ut i fra den konkrete sammenhengen en selv har. Dette er særegent for denne vitenskapsteoretiske retningen og gir også aksjonsforskning et klart særpreg. De som eier problemet, er aktive sammen med forskeren, og vil også eie prosessen, kunne utvikle arbeidet akkurat ut i fra de behov som er lokalt og de vil kjenne nærhet til utviklingen av løsninger. Jeg vil komme tilbake til fokusgruppas bruk av den hermeneutiske sirkelen.

Hermeneutisk teori kan gi opphav til varierte forskningsstrategier. Den oppfattes blant annet som den vitenskapsfilosofiske begrunnelse for kvalitative metoder, men har også bidratt til økende metoderefleksjon generelt og et mangfold av metodiske tilnærminger (Thagaard, 2013). Hermeneutisk tilnærming gir grunnlag for tolking på flere plan. Første grad

innebærer at fortolkeren fortolker hva som hender, i kraft av at hun/han selv deltar. Fortolkning av annen grad avdekker handlingens symbolske betydning. Fortolkninger av tredje grad er knyttet til fortolkernes tolkinger av handlinger ut i fra teori som framhever handlingenes skjulte eller underliggende betydning (Thagaard, 2013). Det er i dialog med det nye og fremmede at vår forståelse kan endres og korrigeres, ny mening kan oppstå og kunnskap kan utvikles. Dette utvikler seg til å bli en toveisprosess som krever en åpen dialog.

Det finnes ikke en allment akseptert definisjon av hva kvalitativ forskning er, eller hva de kvalitative forskningsmetodene er. Når forskningen er kvalitativ, mener man som oftest at man interesserer seg for hvordan noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles. En kan for eksempel være opptatt av å beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere kvaliteten i den menneskelige erfaring (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Kvalitative metoder kjennetegnes ved at de er fleksible, dynamiske og tilpasningsdyktige og av at de er i stadig bevegelse. Metodene gir empiri, men de blir også påvirket av teori (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Teorien utvikles i møtet med empirien. Både metode, empiri og teori legges altså til grunn i kvalitative metoder. Dette er i motsetning til i metoder som bygger på positivistenes vitenskapsideal, der en bygger på at metoder i seg selv kan gi sannheten og empiri kan sees uten tilknytning til teori.

4.2.1 Aksjonsforskning og aksjonslæring

Både aksjonslæring og aksjonsforskning legger vekt på grundighet og systematikk, og kan plasseres innenfor feltet konstruktiv samfunnsvitenskap eller konstruktiv pedagogikk (Tiller, 2006). En henspiller på ansats og evne til finne utveier og søke nye løsninger på det som ser vanskelig ut. Pedagogikken må ha kontakt med praksis, samfunnsforskeren må utvide sin virksomhet til noe mer enn å finne feil og sette tall på det folk flest har i sin ryggmargsfølelse. Konstruktivisme oppfatter kunnskap som konstruert av dem som deltar i bestemte sosiale sammenhenger, at vår forståelse er preget av den kultur vi lever i (Thagaard, 2013). Et konstruktivistisk perspektiv på kvalitativ metoder fremhever at forskningskunnskap er et resultat av relasjonen mellom forsker og de som blir studert. Både forsker og personer i felten utformer kunnskapen i fellesskap. Dette bryter med den tradisjonelle positivistisk orienterte forskningen og naturvitenskapelig kunnskap, som betrakter vitenskapelige fakta som ”objektive” og som er brakt fram av forskeren. Dette sier altså noe om forholdet mellom hermeneutisk og hypotetisk deduktiv metode.

Målet med et aksjonsforsknings- eller aksjonslæringsprosjekt er å forbedre praksis, produsere kunnskap og dokumentere endringsprosesser og forbedret praksis (Thagaard, 2013). Meninger kan bare forstås i lys av den sammenheng og helhet som delene inngår i. Det legges vekt på å fortolke folks handlinger gjennom å utforske dypere enn det en umiddelbart ser. I aksjonsforskning skal forskeren sammen med deltakerne finne ut hva problemet består i og hvilke strategier og handlinger en tror skal til for å løse disse. Forskeren og deltakerne skal delta etter avtale. Både teori og praksis er nødvendig og kan støtte hverandre når de brukes konstruktivt. Aksjonsforskning blir gjennomført ved at samarbeidende, kritisk analyse blir gjort av deltakerne slik at dette fører til profesjonell utvikling gjennom grupperefleksjon, handling, evaluering og forbedring av praksis (Madsen, 2004). I aksjonslæring i en skole arbeider virksomhetens ansatte alene, men etter mye av samme målsetting for når en ekstern forsker deltar. Aksjonsforskning har menneskers frigjøring som mål, uttrykker eksplisitte mål og virkemidler, og handler om å få til endringer i menneskers tenke- og handlemåte eller i de sosiomaterielle vilkår (Tiller, 2006).

Aksjonsforskning er preget av åpenhet mot flere perspektiv og ulike valg, også ved valg av metode. Den preges av samfunnsengasjement og solidaritet, uttrykker mål og virkemidler (Tiller, 2006). I aksjonsforskning kan forskeren ha en konstruktiv oppgave, og det åpner for at samfunnsforskning både bør ta tak i samfunnet slik det er og har vært, men også bidra til forbedringer i samfunnet (Møller, 1996). De som deltar i et aksjonsforskningsprosjekt har tatt stilling, som for eksempel slik jeg har gjort i dette masterprosjektet ved at jeg gikk inn i et arbeid med hensikt å bedre skolesituasjonen for en målgruppe elever. Det har vært reist spørsmål om en kan si at aksjonsforskning er forskning når den ikke kan sies å være nøytral, om den har god nok vitenskapelig status når det sies at lojaliteten i aksjonsforskningen er knyttet til aksjonen og ikke til teorien og at en gjennom aksjonsforskning kan gripe inn i de studerte felt (Tiller, 2006). Tiller uttrykker at aksjonsforskning ikke er en metode eller en særegen type data, men et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter der forskeren er deltakende i forandrende inngrep i det studerte feltet. Det kan være et poeng å skille mellom aksjonsforskning initiert av praktikere eller initiert av forskere selv. Den siste typen har vært mest vanlig hittil, men den første er i økning nå blant annet som en del av økt fokus på utviklingsarbeid og kompetanseheving i virksomheter, for eksempel i skoler. Produktet som kommer fram kan i utgangspunktet bare knyttes til den konkrete situasjonen det er hentet fra, og kan bare overføres til andre hvis den kan overføres slik at den har betydning for deltakerne i den nye konteksten. Forskningsresultatet er produktet av forskerens praksis og

praksisfeltet det forskes i (Tiller, 2004b). Forskeren blir medansvarlig både for planleggingen av forskningen, for gjennomføringen og for endringen i praksisfeltet. Deltakerne skal delta med sin stemme i teoretiseringen, analysene og i konklusjonen. Aksjonsforskning og aksjonslæring er begreper som er kommet inn i skolene blant annet i forbindelse med fokus på behovet for stadig utvikling av kompetanse, lærende skoler.

4.3 Aksjonslæring med aksjonsforskning i masterprosjektet

Som tidligere nevnt, oppretta jeg en fokusgruppe knytta til masterprosjektet mitt. Denne gruppa skulle arbeide sammen med meg over en viss tid. Jeg skulle lede gruppa, og arbeidet i fokusgruppa skulle skje i et samarbeid mellom dem og meg. Forskingen i masterprosjektet har altså vært knytta til fokusgruppas arbeid. I tillegg har jeg henta noe informasjon gjennom FOU-prosjektet ved Høgskolen i Lillehammer, men også her var fokusgruppas arbeid viktig. Jeg har dessuten kommentert noe materiale fra tverrfaglig arbeid knytta til samme skole og egen kommune, samt arbeid på tvers av skoler innad i egen kommune.

4.3.1 Fokusgruppas arbeid

Hovedfokuset i masterprosjektet var fokusgruppas prosess, gjennom deres regelmessige møter der de blant annet trakk inn erfaringer fra egen praksis og drøfta litteratur. Elevenes stemmer kom fram gjennom fokusgruppas arbeid og fokusgruppemedlemmenes erfaringer fra skolehverdagen, både sammen med målgruppa og andre elever. Fokusgruppa la blant annet vekt på å utvikle gode samtaler med elevene. Det ble også utført noen observasjoner og kartlegginger. Det ble ikke gjennomført intervju med elevene.

Utgangspunktet for fokusgruppas arbeid var masteroppgava mi og ønsket om å fordype seg i hva skolen kan gjøre for at barn og unge som er under tiltak fra barnevernet kan få økt mestring og læring i skolen. Ut over dette, ønsket jeg at medlemmene i fokusgruppa også skulle sette sitt klare preg på arbeidet, få belyse de deltema de ønsket ut i fra mitt hovedtema. På denne måten mente jeg vi ville få fram sentrale temaområder om målgruppa og deres møte med skolen, fordi skolens ansatte selv opplever utfordringer i det daglige, på lignende måte som jeg selv som undervisningsinspektør. Jeg mente også at gruppemedlemmene på denne måten ville bli mest motivert for å arbeide og se størst nytte av arbeidet i fokusgruppa. Dette er også et sentralt poeng i aksjonslæring og aksjonsforskning. Fokusgruppemedlemmenes

innspill satte på denne måten sitt preg på problemstillinger og tema som er ble tatt opp i arbeidet, på helheten i masterprosjektet og på selve masteroppgava.

Noen av forutsetningene jeg hadde for arbeidet i fokusgruppa, var at det skulle være frivillig deltakelse, at skolens ledelse skulle være involvert og støtte opp, at gruppa skulle få påvirke eget arbeid, at det skulle være faste møter, at det skulle avsettes en viss ressurs til deres arbeid, at arbeidet skulle ha preg av langsiktighet og at det skulle arbeides systematisk. Vi ønsket å trekke inn tema fra aktuelle situasjoner på skolen som gruppemedlemmene hadde behov for å drøfte i tilknytning til hovedtema for arbeidet. I perioder hadde ikke skolen ressurser til å frikjøpe medlemmene i fokusgruppa, slik at medlemmene brukte da av sin tid som er avsatt til for- og etterarbeid. Men i 2015 deltok vi i et forprosjekt i regi av Høyskolen i Lillehammer, og fikk da ressurs til frikjøp. I de fleste periodene var det avsatt et fast tidspunkt på timeplanen for alle gruppemedlemmene for gjennomføring av det faste møtet en time pr. uke. I en periode av arbeidet var møtetidspunktet siste time på skoledagen, slik at vi kunne fortsette noe lengre dersom det var ønskelig og mulig.

Før oppstart presenterte jeg arbeidet mitt for felles kollegium på skolen. Jeg fortalte da om mitt masterprosjekt, at jeg ønsket å fokusere på elever som hadde relasjonsvansker, som altså har vansker med tilknytning til andre mennesker, og poengterte at mange av disse er under tiltak fra barnevernet. Jeg fortalte videre at jeg ville danne en fokusgruppe av ansatte ved skolen i forbindelse med dette arbeidet. De som var interessert i å vite mer eller å delta, kunne ta kontakt med meg. Arbeidet ble tatt positivt opp, og det meldte seg raskt en gruppe ansatte som var interessert. Mange andre uttrykte også interesse for at skolen fokuserte på tema, men de hadde ikke anledning til å delta selv. Jeg hadde en individuell samtale om arbeidet med alle som hadde meldt sin interesse, og alle ble med. Disse hadde en variert og spennende bakgrunn som passet meget godt for arbeidet. Fra oppstart besto gruppen av skolens sosialpedagogiske rådgiver, to kontaktlærere, en faglærer og en barnevernspedagog, i tillegg til meg. Alle hadde mye erfaringer med og oppgaver knytta til utsatte elever i skolen. Jeg laget et skriftlig brev til gruppas medlemmer der jeg presenterte bakgrunnen for arbeidet og inviterte til første møte.

Gruppa gjennomførte sitt arbeid etter planen. Vi hadde møter til fastsatt tid én gang i uka i de fleste ukene fram til sommeren 2014. Men i skolen er det mange ting som skjer, og som jeg skal komme tilbake til, fikk vi erfare at det kan være utfordrende å sikre kontinuitet i denne typen arbeid som involverer så mange voksne i skolen. I siste del av skoleåret, med gjennomføring av skriftlig og muntlig eksamen for 10. klasse og avslutning av skoleåret for 8.

og 9. klasse, ble det særlig utfordrende. Gruppen var ikke fulltallig på alle møtene i denne perioden, og i de siste ukene av skoleåret måtte vi avlyse noen møter. Høsten 2014 hadde vi også noen møter, men da var de ikke timeplanlagt. Vi opplevde da at det var klart vanskeligere å samle medlemmene. I 2015 fikk medlemmene egen ressurs til å delta i fokusgruppa og møtene ble på ny fastsatt i timeplanen. Dette var klart den perioden med mest kontinuitet og der arbeidet var mest effektivt, frammøtet var best og ga mest resultater. Vi hadde også noen få møter i vårhalvåret 2016. Da var fokus oppsummering og sluttrefleksjon om arbeidet. Jeg skrev et kort referat fra alle møtene i gruppa. Vi laget en langtidsplan for arbeidet, blant annet bygget på elementer fra kvalitativ metode og den hermeneutiske sirkelen. Eksakt tema for kommende møte ble fastsatt på slutten av hvert møte.

I starten av arbeidet i fokusgruppa arbeidet vi med litteratur om aksjonslæring og om målgruppa elever, se kapittel 4.2, 4.3.2 og kapittel 5. Vi drøfta ulike sider ved disse temaene. Det var viktig både for meg som aksjonsforsker og for gruppemedlemmene å få et felles kunnskapsgrunnlag om begge temaene helt fra start. Jeg delte også ut en skrivebok til alle gruppemedlemmene, og oppfordra dem til å bruke den til refleksjon både i tilknytning til gruppas arbeid og til erfaringer fra egen hverdag i skolen. Det meldte seg raskt et ønske om å lage grupperegler for å sikre en god ramme for gruppas arbeid. Disse ble utforma. Vi ønsket å arbeide langsiktig med fastsatte tema som vi selv satte opp, men også å kunne ha anledning til å ta opp mer spontane drøftinger ut i fra hovedtema for vårt arbeid, for å kunne få refleksjoner på dagsaktuelle situasjoner og behov som den enkelte hadde der og da. Denne blandingen av typer dagsorden fungerte fint for alle parter. Etter ønske fra meg og fra gruppemedlemmene tok vi opp ulike tema i tilknytning til hovedproblemstillingen. Vi utarbeidet tidlig en konkret avklaring av målgruppa elever vi ville konsentrere arbeidet vårt om. Jeg hadde selv benevnt målgruppa med elever som har relasjonsvansker. Medlemmer i fokusgruppa ønsket at målgruppa ble tydeligere spesifisert. Vi hadde alle en fornemmelse av hvilke elever vi ønsket å fokusere på, både for å forstå dem bedre og for å arbeide med hvordan skolen kunne møte dem på en bedre måte, for at de kunne få økt mestring og læring. Etter noe drøfting fant vi ut at elevgruppa hadde en livssituasjon som gjorde at de hadde tiltak fra barnevernet. Denne bakgrunnen satte også et visst preg på skolehverdagen for elevgruppa. Se også kapittel 6.1.1 om hvordan skolen opplevde målgruppa.

Fokusgruppa definerte vår målgruppe til å være *barn og unge som er under tiltak fra barnevernet*, og vår hovedproblemstilling ble da *hva skolen kan gjøre for at barn og unge som er under tiltak fra barnevernet kan få økt mestring og læring i skolen*.

Ut over vinteren og våren leste og drøfta medlemmene i fokusgruppa litteratur om ulike tema, for eksempel om bakgrunnen for målgruppa og om hvordan en kan samtale med barn og unge på gode måter. Jeg laget notater om ulike tema til gruppa, ut i fra gruppas egne ønsker, og vi drøfta ut i fra disse og egne erfaringer. Vi ønsket å gjøre systematiske observasjoner fra egen skole, og gjorde det blant anna knytta til situasjoner i friminutt og i timer. I dette arbeidet trakk vi inn pedagogisk analyse, se kapittel 4.3.3. Vi drøfta også arbeidet vårt med personer utenfor fokusgruppa, for eksempel andre på skolen, men også med ressurspersoner utenfor skolen. Tidlig på høsten 2014 oppsummerte fokusgruppa sine foreløpige funn og erfaringer i notatet «Eksempel på tiltak for læring spesielt rettet mot barn i barnevernet, - ut i fra erfaringer gjort ved aksjonslæring ved egen skole skoleåret 2013/14».

Da arbeidet med masterprosjektet ble trukket inn i et forprosjekt i regi av Høgskolen i Lillehammer, fortsatte fokusgruppas arbeid. Vi bygde videre på arbeidet fra første periode, og trakk inn temaene fra høgskolens prosjekt i tillegg. I denne fasen deltok også Lene Nyhus, prosjektleder for forprosjektet, og andre ressurspersoner på noen av gruppas møter. Dette var andre ressurspersoner fra høgskolen og ansatte fra barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) Lillehammer. Også i denne fasen leste vi litteratur, laget notater og drøfta ut i fra disse og egne erfaringer. Våren 2015 hadde vi en større prosess der vi oppsummerte hva vi hadde erfart hittil ved Øyer ungdomsskole, som bidro positivt til at barn og unge som er under tiltak fra barnevernet kunne få økt mestring og læring i skolen. Vi skrev våre oppsummeringer på et stort gråpapir, og arbeidet ble derfor kalt Gråpapirmodellen, se vedlegg 2. Temaene vi fokuserte på var hva som er særlig sentralt generelt i skolehverdagen - i felles læringsmiljø, hva som er viktig generelt i skolehverdagen – i tilpassa opplæring, skreddersøm. Vi satte også opp hva vi mente var viktig sett ut i fra skolens årshjul, vårhalvåret og høsthalvåret, hva det er særlig viktig å unngå, hvilken kompetanse skolen trenger og hva ønsket vi å arbeide videre med. I tillegg hadde vi enn åpen post med andre tema som fokusgruppa mente var viktige for målgruppas mestring og læring i skolen.

Som et grunnlag for arbeidet med Gråpapirmodellen, så vi tidlig nytten av å se spesielt på forholdet mellom enkeltelever og skolens fellesskap. Vi laget derfor en modell av en pyramide, der fellesskapet var den klart største gruppa, og var den nederste delen av pyramiden. Enkeltelever var to grupper øverst i pyramiden, der de som trenger noe tilpassing var på midten, og de som trenger mest skreddersøm var på toppen. Fokusgruppa signaliserte at gjennom sitt arbeid, hadde de sett store fordeler med hva skolens fellesskap betyr og kan gi alle elever. I arbeidet med denne modellen, hadde de derfor som et klart mål at det må

arbeides bevisst for at fellesskapet i skolen må være romslig og at alle elever skal tilhøre skolens fellesskap så langt det er mulig, men noen trenger noe ekstra i tillegg til det fellesskapet kan gi dem og for å greie å tilhøre fellesskapet. Fokusgruppa var opptatt av at det må arbeides slik at den nederste delen av pyramiden derfor blir størst mulig. På grunn av dette, mente fokusgruppa at skolen trenger bevisst fokus både på skolens fellesskap generelt, hvordan sikre at dette rommer alle elever til en viss grad, og flest mulig elever i de fleste situasjoner, og hvordan en sikrer den nødvendige tilpasningen og skreddersømmen for enkeltelever både for at de skal kunne tilhøre fellesskapet og for at de skal få optimal læring og mestring i skolen. Fokusgruppa mente at dette var viktige poenger både for vår målgruppe elever og for elever i skolen generelt. Jeg kommer tilbake til dette arbeidet, blant anna fokusgruppas begrunnelse for hvorfor det er så viktig at alle elever tilhører skolens fellesskap, noe de så som et spesielt viktig poeng for vår målgruppe elever.

Sentrale tema som fokusgruppa tok opp i sitt arbeid var å identifisere målgruppe elever, å forstå barn og unge som er under tiltak fra barnevernet og deres særegne utfordringer knytta til læring og mestring i skolen, å analysere hvilke spesielle behov for tilrettelegginger og skreddersøm denne målgruppe elever har for at de skal få økt mestring og læring i skolen, samt å se noe på hvilke behov som er i skolens organisasjon for læring og utvikling, for eksempel gjennom aksjonslæring og aksjonsforskning. Vi brukte modeller og teknikker som er omtalt i kapittel 4.3.3.

4.3.2 Om arbeid med litteratur

For å få den nødvendige bakgrunnen for arbeidet i masterprosjektet ble det brukt mye litteratur. Men jeg presiserer at vi ikke utførte en systematisk litteraturstudie som metode (C. Hart, 1998). Det var jeg som aksjonsforsker som hadde hovedansvar for å skaffe litteraturen, men medlemmene i fokusgruppa kom også med innspill. Fokusgruppa starta med å lese og drøfte litteratur om aksjonslæring og aksjonsforskning. Men hovedvekten av arbeidet med litteratur var knytta til å få en forståelse av målgruppe elever og hvordan skolen kan tilrettelegge for dem. Vi gikk først gjennom ulike typer litteratur som er retta direkte mot skoleverket og som vi oppfatta kunne være relevant for tema. Vi var tidligere kjent med en del litteratur om læring og motivasjon, men denne galt for elever generelt. Jeg leita både i aktuelle bibliotek, for eksempel ved Høgskolen på Lillehammer, og søkte på nett og hos nettbokhandlere. Jeg søkte også i litteratur skolen hadde brukt i tidligere utviklingsarbeid. Jeg

fant litteratur med fokus på atferdsvansker, problematferd og utfordrende elever i skolen og noe litteratur om å bygge gode relasjoner, om resiliens og hvordan en kan arbeide med skolens læringsmiljø. I denne delen av arbeidet fant vi lite litteratur om forståelsen av målgruppas utfordringer, noe som var viktig for fokusgruppas arbeid.

Jeg utvida derfor litteratursøket, og søkte da i litteratur fra andre fagfelt, for eksempel fra barnevern og psykologi. I denne fasen hadde vi også kontakt med eksterne fagpersoner som kunne veilede oss til tema og litteratur som det var interessant å belyse, for eksempel forskning om målgruppa og om hjernens utvikling. Etter hvert fant vi da litteratur om tema vi var ute etter, som bidro til en bedre forståelse av målgruppa og deres utfordringer på grunn av ulike typer omsorgssvikt. Jeg fant også litteratur om andre tjenesters tiltak overfor målgruppa, for eksempel barnevernet. I denne fasen fant jeg også et par nyttige nettsider.

Ikke noe av litteraturen vi fant ga en helhetlig framstilling av hvordan en kan forstå vår målgruppe elever i skolen, deres utfordringer spesielt knytta til læring og skole, og hvordan skolen bør tilrettelegges spesielt for dem. For å få fram dette, måtte fokusgruppa og jeg sette sammen litteratur fra ulike fagfelt, og drøfte denne ut i fra vår egen erfaring med elevgruppa i egen skole. I denne prosessen laget jeg flere litteraturnotat til fokusgruppa og medlemmene og drøftingene tok særlig utgangspunkt i disse.

Litteratursøkene ble gjort gjennom hele masterprosjektet, og ut i fra de begrep og tema som til enhver tid var sentrale, og som er blitt hovedtema i denne masteroppgava. I litteraturarbeidet direkte retta mot målgruppa ble en rekke tema belyst. Vi studerte først forhold som galt selve målgruppa, barn og unge som er under tiltak fra barnevernet, se kapittel 2. Vi drøfta tidlig litteratur om hvordan en bør samtale med elever på gode måter. Vi var alle ansatte i skolen, og hadde derfor behov for kunnskap om hjelpetiltak som gis gjennom barnevernet, studere fakta og forskning om målgruppa. Vi gikk også litt inn i skolens samarbeidspartnere knytta til målgruppa. Deretter fokuserte vi på forhold i skolen som gjelder alle elever, se kapittel 3. Hovedtemaene her var skolens rolle for alle barn og unge, læring, motivasjon og mestring, skolens læringsmiljø, samt individ og miljø. Gjennom dette drøfta vi også forhold knytta til individ og fellesskap. Fokusgruppa hadde her utbytte av skolens tidligere utviklingsarbeid om læringsmiljø. Men som tidligere nevnt, så fokusgruppa behov for særlig å fordype seg i målgruppas særegne utfordringer og behov, og både jeg som aksjonsforsker og fokusgruppa arbeidet mye med litteratur knytta til dette, se kapittel 5 og 6.1. Gjennom prosessen i masterprosjektet så vi også behov for og nytte av å fordype oss i litteratur om hjernens

utvikling og hvordan hjernen påvirkes av omsorgssvikt, om viktigheten av de første leveårene og hvilke følger barns opplevelser i denne fasen kan få for senere utvikling, se kapittel 3.2, 5.1 og 5.2. Fokusgruppa ønsket kompetanse om traumer som er påført elevene på grunn av omsorgssvikt, se kapittel 5.3. Se kapittel 6.2 om resultater av drøftinger om tilrettelegging for målgruppa i skolen, ut i fra drøfting av litteratur om elevgruppa og våre egne erfaringer.

4.3.3 Modeller og teknikker brukt i masterprosjektet

I mitt masterprosjekt arbeidet jeg altså ut i fra en kvalitativ metode. Grunnlaget for arbeidet bygger på prinsipper fra hermeneutikken. I det daglige arbeidet henta jeg både kompetanse, inspirasjon og tok i bruk i praksis ulike teknikker fra kvalitativ metode, ut i fra at jeg gjennomførte en konkret aksjonslæring med aksjonsforskning ved denne skolen.

Ut i fra arbeid med tidligere utviklings- og endringsprosjekter, har jeg erfart at det ikke bare finnes en teknikk eller modell som gir nyttige bidrag i utviklingsprosesser. Mine erfaringer viser at det viktigste er at vi bryr oss, engasjerer oss, vil noe og gjør noe som er i riktig retning, arbeider systematisk og at vi bruker kunnskap, metoder og opptrer i det daglige på måter som i størst mulig grad kan dokumenteres har positiv effekt. Dette synet støttes også av Irgens (Irgens, 2011). Han legger særlig vekt på at vi trenger kunnskap fra flere perspektiv, og for å bli en dyktig yrkesutøver må du kunne anvende ulike forståelsesformer. Jeg vil også understreke perspektivet om at vi både må handle i fellesskap og alene. Men for å få hjelp til å se sammenhenger og system, trenger vi inspirasjon og innspill både om teori og metode. Jeg vil beskrive noen av de konkrete modellene og teknikkene vi gjorde nytte av i prosjektet.

Rennemo presenterer en aksjonsbasert helhetsmodell for utvikling av organisasjoner (Rennemo, 2006). Overbygningen i modellen kalles aksjonsplattformen, og bygger på fire verdier (Rennemo, 2006). Den første verdien er aksjonsbasert utforskning. I dette legger Rennemo verdien av å tenke nytt, sprengte tankemessige grenser og reflektere over egen, andres og organisasjonenes måter å løse utfordringer på. Den andre verdien kaller Rennemo aksjonsbasert kunnskap, som blant annet er verdien av å skape ny kunnskap og økt kompetanse for individer og organisasjoner. Tredje verdien er aksjonsbasert formidling, som er verdien av å gjøre bruk av og utvikle generaliserbar kunnskap i en problemløsende sammenheng, samt formidle resultatene av kunnskapsutviklingen til et større

organisasjonsnettverk og til akademiske miljøer. Siste verdi i Rennemos aksjonsbasert helhetsmodell er aksjonsbasert produksjon, som er verdien av å bidra til produksjon av høyt verdsatte og/eller målbare forretningsmessige resultater for de foretak eller organisasjoner som involveres i utviklingsprogrammet. Jeg har erfart at denne modellen danner et godt grunnlag for å designe og evaluere aksjonsbaserte programmer og prosesser, og at den gir en ryddig og nyttig inndeling både av arbeidet jeg skulle gjøre knytta til aksjonslæringen og aksjonsforskningen ved egen skole, og knytta til denne masteroppgava. Jeg har derfor brukt den aksjonsbaserte helhetsmodellen når jeg analyserte fokusgruppas arbeid, se kapittel 7.3.

I erfaringslæring kan en skille mellom fire hovedstadier, vist ved en modell som er kalt læringstrappa (Tiller, 2006). På første trinn snakker en løst om de erfaringer en gjør, på andre trinn ordner en sine personlige erfaringer i ord og begreper. Dette arbeidet danner grunnlag for å koble det vi har ordnet sammen med de andres ordnede erfaringer. På øverste trinnet knyttes de sammenkoblede erfaringene fra flere opp mot relevant teori på feltet. Teknikken passer godt i en aksjonslæringsprosess og ble brukt av fokusgruppa i deler av deres arbeid.

Som jeg vil komme tilbake til, fant fokusgruppa gjennom sitt arbeid ut at noen forhold hadde særlig stor betydning for at målgruppa skulle få økt mestring og læring i skolen. Disse elementene sammenfaller med hovedelementene i den didaktiske trekanten (Christensen & Ulleberg, 2013), og jeg vil derfor presentere den kort her. Modellen framhever læreren, elevene og innholdet som det sentrale i læringsarbeidet i klassen. Den didaktiske trekanten kan brukes som analysemodell både for forberedelse, gjennomføring og vurdering av undervisning. For læreren legges det blant annet vekt på den menneskelige, faglige og etiske kompetanse, og at disse er en forutsetning for å kunne lede elevenes læringsarbeid. Elevene skal lære gjennom sansning, handling og opplevelse, mens deres læringsevne og danning blir drøfta i didaktisk teori og forskning. Med begrepet innhold menes særlig faglige, kulturelle og politiske forhold. Den didaktiske trekanten kan snus på ulike måter. Modellen kan også sette lærer og elev/elevfellesskap øverst og ha innholdet nederst, noe som har vært mest nyttig i vårt arbeid. En ser her på relasjoner, og de omfatter både relasjoner mellom personer og mellom personer og innhold. I arbeidet med vår målgruppe elever har vi sett at relasjonen mellom de voksne og eleven er av særlig stor betydning, og på mange måter rammer dette inn arbeidet med det faglige. Som jeg tidligere har poengtert, har målgruppa vår en helt spesiell bakgrunn. De fleste har opplevd en eller annen form for omsorgssvikt, har utfordringer knytta til relasjoner til mennesker, er relasjonsskada, noe som setter et klart preg på deres utvikling

generelt, også på deres forutsetninger for læring. Særlig fordi denne modellen får fram et system mellom lærer, elev og innholdet, så fokusgruppa at den var nyttig i vårt arbeid. Dette vil jeg komme tilbake til i de siste kapitlene av oppgava.

Avslutningsvis her vil jeg kommentere noen forhold knytta direkte til gjennomgående arbeidsmetoder i fokusgruppa i mitt masterprosjekt. Vi valgte ikke å bruke direkte intervju med elever i vårt arbeid. Dette ble diskutert, men vi valgte heller å legge vekt på å ha generell tett kontakt og god relasjon med elevene gjennom hele prosessen, men at dette ikke skulle gjøres i direkte intervju form. Begrunnelsen var at vi ønsket å ha en arbeidsform som generelt var bygget på og fanget opp behovet for kontinuitet og for tett kontakt og god relasjon mellom elever og voksne. Det ble derfor naturlig å legge vekt på den gode daglige samtalen i stedet for intervju. Signaler fra elevene ble på denne måten også kontinuerlig fanget opp som en naturlig del av skolens daglige arbeid. Tema i disse var både knytta til skolens generelle arbeid, konkrete tiltak vi gjorde, konkrete hendelser eller opplegg som skulle skje på skolen, forhold til og mellom medlevere og til ansatte. Samtalene hadde ulike typer karakter, og skjedde både i forbindelse med forberedelse, underveissituasjoner, evaluering og i mer uorganiserte situasjoner. Vi arbeidet bevisst med kvaliteten i disse samtalene, leste litteratur om emnet og utarbeida blant anna et eget hefte om hvordan en gjennomfører gode samtaler med elever i skolen. De enkelte medlemmer i fokusgruppa tok med innspill fra elevene og sine egne refleksjoner inn i fokusgruppas arbeid.

Det ble satt opp sakliste og ført referat fra møtene i fokusgruppa. Jeg gjennomførte et lengre fokusgruppeintervju med fokusgruppa ved starten av prosessen i januar 2014, et kortere intervju våren 2014 og et lengre intervju våren 2016. Disse ble tatt opp på bånd og skrevet ut. Fokusgruppen fylte også ut et SWOT-skjema midt i prosessen og på slutten av sitt arbeid, se vedlegg 1. Tema for skjema var vår skoles kunnskap og kompetanse om risikoutsatte barn og unge, og utgangspunktet var fokusgruppas arbeid. De fire elementene i dette skjema er strengths (styrker), oppurtunities (muligheter), worries (bekymringer) og treats (trusler). Både møtoreferatene, fokusgruppeintervjuene og SWOT-skjemaene viser godt hvilken prosess gruppa var gjennom og hvilke forhold som sto i fokus i de ulike fasene. De viser også godt utviklinga i gruppas prosess i forhold til problemstillinga og tema som tas opp i oppgava. I siste intervju og på siste SWOT-skjema kommer sentrale konklusjoner av gruppas arbeid fram. Fokusgruppeintervjuene og SWOT-skjemaene viste hovedelementer fra prosessen i

fokusgruppas arbeid. Grunnen til at jeg legger ved et tomt SWOT-skjema, og ikke et utfylt skjema fra fokusgruppas arbeid, er av personvern hensyn.

Som jeg kommer tilbake til senere, deltok den skolen som jeg er inspektør ved i et fireårig prosjekt sammen med alle skolene i vår kommune. Tittel på prosjektet var «*Bedre læring*», se kapittel 4.3.5. Et viktig arbeidsverktøy i arbeidet med læringsmiljø var bruk av den pedagogiske analysemodellen (Nordahl & Hansen, 2012). Medlemmene i fokusgruppa i mitt arbeid var derfor allerede kjent med bruk av denne analysemodellen, og ønsket å bruke den i ulike faser av sitt arbeid, noe som også ble gjort. Hovedmålsetting med bruken av den pedagogiske analysemodellen er å etablere gode læringsmiljø i skolene, der det skal eksistere hensiktsmessige betingelser for både skolefaglig og sosial læring hos elevene, samt å bidra til at skolene og lærerne utvikler kompetanse til å forebygge og redusere lærings- og atferdsproblematikk (Nordahl & Hansen, 2012). Eksempel på konkrete elementer i den pedagogiske analysemodellen er den såkalte Relasjonssirkelen og å finne opprettholdende faktorer i en situasjon. Gjennom å bruke den pedagogiske analysemodellen skal den enkelte lærer, i samarbeid med andre lærere, utvikle kompetanse til å forstå sammenhengen mellom elevenes handlinger i skolen og ulike forhold i læringsmiljøet og undervisningen. Ved å gjennomføre gode analyser av disse samhandlingene skal lærere kunne iverksette ulike strategier for både å redusere og å forebygge ulike former for problematisk atferd og legge til rette for gode læringsprosesser. Bruk av analysemodellen skal også bidra til å utvikle en kollektiv endringsorientert kultur i den enkelte skole. Denne skal kjennetegnes ved godt samarbeid mellom lærerne og ved felles målsetting og retningslinjer for pedagogisk praksis.

Jeg har selv erfaring med at skriving er nyttig som en del av en utviklingsprosess. Deltakerne i fokusgruppa fikk derfor ved oppstart utdelt hver sin skrivebok. Denne ble brukt på ulike måter, som vi i fellesskap ble enig om i prosessen. Eksempel på fordeler med skriving i en slik utviklingsprosess er at skriving gir mental og kognitiv avstand til hverdagens erfaringsmylder, at det har en pedagogisk filtreringsfunksjon, at gjennom skriving siles det som ut fra aktørens selv oppleves til å være særlig viktig eller særlig kritisk (Tiller, 2006). Når en skriver, er det lettere å se mønstre og spesielle trekk fra hverdagen, og disse blir tydeligere. Tydelighet er et viktig vilkår for å gripe forandrende inn i hverdagen med sikte på å fornye eller forbedre. Gjennom skriving dokumenteres arbeidet på en måte som gir bedre grunnlag for diskusjon eller handling enn når en erfaring er gjort på en med diffus måte. Fokusgruppa brukte også skriftlighet og bevisst struktur i analyser i flere andre situasjoner. Dette ble blant

annet gjort da vi utarbeidet den såkalte Gråpapirmodellen som viste hva fokusgruppa har erfart hittil som bidrar positivt til at elever som er under tiltak fra barnevernet kan få økt mestring og læring i skolen. Modellen ga en god oversikt over viktige faktorer, se vedlegg 2.

4.3.4 Datagrunnlag og analyse

Gjennom prosessen i fokusgruppa og samla masterprosjekt ble det danna et stort datamateriale. Dette kom fram gjennom hele prosessen, for eksempel gjennom fokusgruppeintervjuene, utfylte SWOT-skjema, referat fra møtene i fokusgruppa, Gråpapirmodellen, observasjoner, pedagogisk analyse, ulike temanotat, og ved bruk og drøfting av ulike modeller, se i kapitlet ovenfor. Innspill etter samtaler med elever, fokusgruppemedlemmenes notater underveis, innspill fra andre ansatte i skolen og fra andre prosesser skolen deltok i, kom fram gjennom de før nevnte prosessene.

Etter at fokusgruppa hadde avslutta sitt arbeid, samla jeg som aksjonsforsker materialet og gikk systematisk gjennom og analyserte dette. Opplysningene i de ulike dokumentene ble fargekodet ut i fra de tre forskningsspørsmålene i masterprosjektet. I tillegg noterte jeg funn med innspill til kapittel 2, 3 og 4 i oppgava, altså kunnskapsstatus, teori og metode. Deretter skrev jeg ned de ulike funnene i en egen bok, gruppert etter forskningsspørsmålene, om forståelsen av målgruppa, tilrettelegging for målgruppa i skolen og om aksjonslæring og aksjonsforskning i skolen. Jeg sorterte så funnene ut i fra hvor det passa å bruke dem i masteroppgaveteksten, altså enten i kapittel 5, om litteraturstudier, i kapitel 6, resultater fra arbeidet i fokusgruppa, i kapittel 7, drøftinger, eller i kapittel 8, avslutning og konklusjon. Datamaterialet, sorteringen og påfølgende analyse var grunnlaget for selve masteroppgava.

4.3.5 Tverrfaglig arbeid knytta til egen skole og egen kommune

Skolen der masterprosjekt ble gjennomført har lang erfaring med å arbeide tverrfaglig. Det tverrfaglige arbeidet gjøres på ulike måter. Det er etter hvert kommet inn ulike yrkesgrupper i skolen, både som ansatte, for å veilede skoler og foreldre eller for å samarbeide med skolene. Ved denne skolen er det ansatt barne- og ungdomsarbeidere, assistenter og vernepleiere. I en periode var det også ansatt miljøterapeut og barnevernspedagog. Disse har oppgaver retta mot enkeltelever og deres behov ut i fra sakkyndig tilrådning fra pedagogisk psykologisk tjeneste, og de bidrar selvsagt også til å utvikle skolens felles læringsmiljø på lik linje med alle ansatte.

Ved denne skolen har skolehelsesøster fast arbeidstid på skolen en til to dager i uka. Psykiatrisk sykepleier har også fastlagte samtaler med elever. Disse gjennomføres oftest på ungdomsskolen og psykiatrisk sykepleier har derfor fast arbeidstid ved skolen en dag i uka. Skolen har et tett samarbeid med kommunens pedagogisk psykologisk tjeneste. I perioder har deres arbeid ved skolen vært mest preget av utredningsarbeid med enkeltelever, samt deltakelse i møter om elever. Men i perioder har de også hatt fast tilstedeværelse på skolen, som særlig har vært brukt til veiledning av skolens personale og observasjon av enkeltelever og klasser. Det er oppretta ansvarsgrupper for flere enkeltelever, der både foresatte, skolen og ulike tverrfaglige tjenester er med. For noen få elever har også representant fra barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk deltatt på enkeltmøter.

Skolens samarbeid med de ulike tjenestene tilpasses behovet som er til enhver tid. I enkeltsaker kan skolen i perioder samarbeide mest med barnevernet, for eksempel om samarbeid med hjemmet eller om forhold som gjelder elevens totale livssituasjon. I andre perioder samarbeides det mest med den pedagogisk psykologiske tjenesten. Dette kan være knytta til utredningsarbeid og utarbeidelse av sakkyndig vurdering. Skolen har gode erfaringer med regelmessig samarbeid med de ulike tverrfaglige tjenestene ut i fra behov knytta til enkeltelever. Dette samarbeidet er også blitt noe fokusert gjennom arbeidet med min masteroppgave, fordi for flere elever i målgruppa er flere tjenester kobla inn. I denne oppgava setter jeg søkelyset på skolens samarbeid med de tverrfaglige tjenestene ut i fra oppgavens målgruppe, altså barn og unge som er under tiltak i barnevernet, og ut i fra målet om at målgruppa skal få økt mestring og læring i skolen.

Denne skolen har et eget barne- og ungdomsteam (BUT). Retningslinjene er nedfelt i kommunens plan for forebyggende tiltak og plan for psykisk helse. Samarbeidet skal bidra til at medlemmene har en felles plattform og forståelse i arbeid med barn og unge, og arbeidet skal gjennomføres i tråd med felles prioriteringer, blant anna kommunale planverk. På møtene i barne- og ungdomsteamet drøftes oppfølging av enkeltelever eller temasaker. Alle medlemmer kan komme med ønsker om tema som kan tas opp. Elevsaker kan tas opp med navn eller anonymt. Det er faste prosedyrer for kontakt med og godkjenning fra de foresatte når enkeltelever tas opp med navn. Teamet skal bidra til at elever får hjelp på et tidlig tidspunkt og at de tverrfaglige tjenestene og skolen vet om hverandres arbeid og at dette koordineres. Eksempel på temasaker som har vært tatt opp er oppfølging av elevers fravær, ungdom og rus, hvordan skolen og kommunen følger opp flyktninger og om mesting og læring for elever som er under tiltak fra barnevernet. Barne- og ungdomsteamet ved denne skolen består av

representanter fra barnevernstjenesten, pedagogisk psykologisk tjeneste, skolehelsetjenesten og fagteam for psykisk helse. Fra skolen deltar undervisningsinspektør og sosialpedagogisk rådgiver. Når konkrete elevsaker drøftes, deltar lærere eller andre ansatte fra skolen etter avtale. Leder av kommunens helse- og familietjeneste og skolens rektor kan møte dersom de ønsker. De får kopi av innkallinger og referat. Det er møter hver sjette uke. Teamet ledes av den enkelte skole, som også er ansvarlig for å lage sakliste og skriver referat.

Denne aktuelle ungdomsskolen har også kontakt med andre fagmiljø knytta til enkeltelever, for eksempel barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk. Skolen har hatt kontakt med dem om enkeltelever som er henvist til dem. Mange av disse er også under tiltak i barnevernet. Samarbeidet har vært nyttig, blant annet for å få forstå den enkelte elev og for å drøfte tilrettelegging i skolen. Skolen merker at barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk har liten tid til å ha kontakt med skolen, slik at samarbeidet har vært begrenset. Kommunalt barne- og ungdomsteam samarbeider også noe med barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk.

4.3.6 Arbeid på tvers av skoler

For å se helhet og for å utvikle kvalitet, er det viktig med samarbeid på tvers av skoler innad i en kommune og eventuelt innad i en region. I denne kommunen er det regelmessige møter både mellom rektorene og inspektørene fra de ulike skolene. I perioden fra august 2010 til juni 2014 gjennomførte kommunen et større prosjekt på tvers av alle skolene. Prosjektet «Bedre læring» skulle bidra til å inkludere alle elevene i godt tilrettelagte læringsmiljø og å legge til rette for at elever får studie- og/eller yrkeskompetanse fra videregående skole. Det ble særlig fokusert på utvikling av læringsmiljøet og vurdering for læring, fordi dette er svært sentrale elementer for å oppnå god læring i skolen og vi ønsket å utvikle et helhetlig arbeid innen disse områdene fra 1. til 10. klasse. Dette var også nasjonale satsinger i denne perioden. Vi knytta til oss eksterne kompetansemiljø, ønsket å lære av og å inspirere hverandre, både for ansatte, foresatte og elever. Professor Thomas Nordahl, fra Høgskolen i Hedmark, var prosjektveileder i de to første årene. Jeg var en av prosjektlederne. Noen erfaringer og metoder fra prosjektet ble trukket inn i arbeidet i fokusgruppa i masterprosjektet. Det er vanskelig å gjøre sikre analyser av et utviklingsarbeid, blant annet fordi skoler er sammensatte organisasjoner og elevgruppene i årskullene er ulike. En kan se at denne skolen har hatt positiv utvikling både når det gjelder antall dropoutelever fra videregående skole, elevenes grunnskolepoeng og resultater i Elevundersøkelsen i løpet av og etter prosjektperioden.

5 RESULTATER FRA LITTERATURSTUDIER

Omsorgssvikt kan ha ulike karakterer og kan gi ulike følger. Jeg vil trekke fram noen forhold som jeg mener er særlig aktuelle i forhold til tema i oppgava. I dette kapitlet presenteres resultater fra litteraturstudier jeg gjorde som aksjonsforsker og etter behov vi så gjennom fokusgruppas arbeid. Bakgrunnen for at jeg gjorde en slik litteraturstudie som del av masterprosjektet mitt, er fordi fokusgruppa hadde behov for en større forståelse av målgruppa og om hvilke forhold som virker inn på deres møte med skolen, og vi fant ikke dette utført av andre. Arbeid med ulike typer litteratur, for å forstå og se sammenhenger, var derfor viktig både for mitt eget arbeid med samla masterprosjekt og som grunnlag for fokusgruppas arbeid. Fokusgruppa og jeg hadde kontakt med fagmiljø utenfor skolen, som også ga nyttige innspill knytta til bakgrunn og forståelse av elevgruppa, og som ledet meg videre i mitt litteraturstudium. I denne delen av arbeidet fokuserer jeg på hjernens utvikling og hvordan den blir påvirket av omsorgssvikt. Jeg presenterer deretter funn som særlig knyttes til tilknytningsvansker og relasjonsskader, og avslutter med spesielle forhold knytta til barn og unge som har opplevd traumer og større stressopplevelser. Jeg vil gjøre oppmerksom på at jeg leste litteraturen med et blikk ut i fra hovedtema i mitt masterprosjekt. Arbeidet med litteratur om målgruppa var så omfattende at jeg har valgt å presentere det som et eget kapittel. Materialet danner viktige bidrag for arbeidet med de to første forskningsspørsmålene og de to første drøftingsspørsmålene.

5.1 Om hjernens utvikling og hvordan hjernen blir påvirket av omsorgssvikt

Når mennesker lærer, skjer det alltid noe i kroppen og hjernen. Gjennom mitt masterprosjekt har jeg blitt mer og mer interessert i hjernens utvikling og aktivitet, og hvilken premiss dette har for våre liv i praksis, blant annet for hvordan vi lærer og kan mestre skolen, faglig og sosialt. Det har vært svært interessant å studere barnehjernens muligheter og begrensninger, og hva den trenger. Jeg ser at ved å være bevisst noen av disse forholdene, gir det viktige bidrag til at vi kan forstå sentrale elementer om hvordan vi lever våre liv både som barn, ungdom og voksen, og hvordan en kan opptre for å reparere negativ utvikling blant annet av omsorgssvikt. Jeg mener dette bør komme langt mer i fokus, blant annet i utdanninger av lærere. Jeg vil komme tilbake til disse temaene i senere kapitler.

Hjernen utvikler seg over tid. Hjernecellene er plastiske, og kan forandre form og funksjon etter hvordan de blir brukt (Perry & Szalavitz, 2011). De innretter seg etter det vi opplever og gjør. Hvert øyeblikk er derfor en mulighet til å forsterke enten positive eller negative mønstre. Når et mønster først er dannet, fungerer dette som en «sti eller et spor», som gjør at det blir lettere å gjenta denne atferden neste gang. Speilsystemene i våre sosiale hjerner innebærer at adferd smitter. Hjernen kan også lage nye celler. Hjernen hos et barn er ekstra påvirkelig. Dette er på grunn av den store utviklingen som foregår i hjernen de første årene vi lever. Dette viser hvor viktig barns omsorgssituasjon og stimulering er (Finstad, 2016).

Før jeg går inn i forhold retta mot elever som har opplevd omsorgssvikt, og hvordan hjernen og barnets utvikling blir påvirket av dette, vil jeg nevne Finstads bok «*Ditt smarte barn. Slik hjelper du barnet å lære*». Hennes arbeid gjelder for barn generelt, og jeg tolker en del av hennes poenger til også å ha verdi for min målgruppe elever. Hun viser til to ulike tankesett omkring læring, «fixed mindset» og «growth mindset» (Finstad, 2016). Disse bygger blant annet på at hjernen kan utvikle seg ved trening. Hennes arbeid bygger på innsikt i hvordan hjernen fungerer, hvor påvirkelig den er og hvordan man kan tilrettelegge for læring ut i fra dette, altså noe av samme grunnlag som jeg er opptatt av for min målgruppe elever. Finstad mener at man for eksempel bør være bevisst på å gå inn i læringsprosessen og spørre om hva det er en elev ikke forstår, være bevisst på å påpeke at en er på riktig spor, framheve for eleven at det hjelper å øve, få erfaring med at en kan prøve på en annen måte og å se at en kan trene hjernen til å klare nye ting. Et viktig prinsipp er at en skal rose innsats og utvikling, ikke medfødte egenskaper. I tillegg mener Finstad det er viktig å lære av feil og nederlag. For at barn skal få til dette, trenger de voksne som støtter dem og viser interesse for deres utvikling.

Hjernen utvikler seg i samspillet mellom barnet og de nærmeste omsorgspersonene. Det er påvist endringer i hjernen hos barn, unge og voksne som har vært utsatt for omsorgssvikt (Hjelptilhjelp.no, 2015). Alle barn og unge har et grunnleggende behov for å få gjentatte erfaringer og bekreftelser på at «det er trygt å være meg», at de er verdifulle og at voksne vil dem godt. Dette er et grunnleggende poeng for tema i denne oppgava. Gjennom at barn opplever dette, vil det altså danne seg «stier og spor» i hjernen, noe som igjen bidrar til å øke barns muligheter for mestring senere i livet og at en greier å styre de stadig forandrende sanse- og følelsesinntrykkene en opplever. Dette kan gjelde for eksempel både i privatlivet, i barnehagen og skolen. Dersom et barn ikke får dekket slike grunnleggende behov, kan dette føre til større eller mindre utfordringer for dem. Alvorlige barnetraumer kan blant annet føre til oppsplitta personlighet, at barnet lett føler skam og skyld, får angst, har tillitsproblemer eller

forvrenger virkeligheten. En vanlig skade hos barn som har vært utsatt for omsorgssvikt, er mangelfull evne til å kunne regulere intensiteten i egne følelser.

Frontallappen i hjernen styrer menneskets evne til å tenke målretta, vurdere situasjoner og legge opp strategi (Rønhovde, 2004). Dersom man står overfor en situasjon der rutiner, regelstyring eller tidligere innøvd repertoar ikke kan brukes, trer de overordna og styrende funksjonene i frontallappen i virksomhet. Oppmerksomheten er en av disse. Den kalles en «top-down»-funksjon, noe som indikerer at den ikke er styrt av primitive impulser, men er regulert fra hjernen og sterkt medvirkende i å styre, kontrollere, velge blant alternativer og fatte beslutninger. De prefrontale områdene i hjernen er altså involvert ved oppmerksomhet og ved motivasjon, planlegging og gjennomføring av atferd som krever refleksjon og overveielse (Rønhovde, 2004). Som tidligere nevnt, utvikler hjernen seg i samspill mellom barnet og de nærmeste omsorgspersonene. Dette gjelder blant anna frontallappen. Hos barn med diagnosen ADHD er det også påvist at eksekutiv funksjonssvikt bidrar til at denne gruppen personer får problemer i organisering av livet sitt og i forhold til andre mennesker. I følge Rønhovde hevder Barkley at de eksekutivfunksjonene som er nødvendig for å utvikle selvkontroll, impuls kontroll, impuls hemming og kontroll over målretta atferd, samt flyt og motorisk kontroll over atferd, er arbeidsminne, tidsfornemmelse, forståelse av tid, indre språk, selvregulering med hensyn til affekt og motivasjon, samt analyse og syntese. Amygdala er hjernens alarmsentral (Brandtzæg et al., 2016). Når et barn blir stressa eller redd, går alarmen og amygdala bidrar til å sette i gang en kjede reaksjoner som sender kroppens stresshormon, kortisol, ut i blodbanen for å gjøre kroppen klar til kamp eller flukt. Å få hjelp til å nedregulere amygdala er med på å styrke barnets psykiske helse, og potensielt også den fysiske helsen. Dette trenes best i trygge relasjoner og har stor betydning for selvregulering. Dersom eleven opplever trygghet, kan alarmen bli skrudd av og kortisolnivået i kroppen reduseres. Dersom barn ikke får denne hjelpen, er dette uheldig for deres utvikling. Å hjelpe barnet med å sette ord på det de føler, eller formulere historier om noe som har skjedd og hva man følte, kan skape en opplevelse hos barnet av å ha kontroll over emosjonene. Dette kan være til hjelp for ikke å bli overvelda av følelser og bidra til å organisere følelsene deres.

Hvilke opplevelser og stimuli et barn får av de voksne, er altså av avgjørende betydning for barnets generelle utvikling. Hjernens utvikling, blant anna frontallappen, kan påvirkes fram til voksen alder (Rønhovde, 2004). De utfordringer som et barn har fått på grunn av omsorgssvikt, kan derfor bedres med styrka omsorgssituasjon og trygge omsorgssituasjoner, voksne som over tid møter barnet på en måte som er støttende og forutsigbar, noe som blant

anna kan bidra til større grad av selvregulering (Hjelptil hjelp.no, 2015). Dette betyr at lærere kan bidra til å «reprogrammere» hjernen hos utrygge elever ved å tilby fysisk trygghet, en støttende relasjon og et stimulerende læringsmiljø (Brandtzæg et al., 2016).

Tidlig innsats er nesten alltid bedre enn senere innsats, men det må være riktig innsats (Perry & Szalavitz, 2011). Jeg ser dette som et viktig poeng også i skolen. Som jeg vil komme tilbake til senere, mener jeg det er av stor betydning at en forstår hovedelementene i elevenes situasjon og bakgrunn, hva som ligger bak deres utfordringer for at vi skal møte dem på en måte som hjelper dem framover i en positiv utvikling, i motsetning til ikke hjelpe dem i det hele tatt eller til og med gjøre vondt verre. Det kan være både vanskelig å forstå, og ikke minst krevende å arbeide med, barn som har opplevd omsorgssvikt. Jeg vil komme tilbake til disse forholdene i de siste kapitlene i oppgava. Jeg vil her vise til noen hovedprinsipper som Perry mener er av særlig stor betydning når en skal yte en innsats for denne målgruppa.

I følge Perry er det særlig viktig at barn og unge med denne bakgrunnen blir møtt med tid og tålmodighet. Han viser til at traumatiserte barn har typiske overaktive stressresponser, noe som kan gjøre dem aggressive, impulsive og krevende (Perry & Szalavitz, 2011). Barn med psykiske problemer føler en eller annen form for smerte, noe som gjør dem irritable, aggressive og at de lett kan ha angst. Barna blir lett vanskelige, de blir lett opphisset og er vanskelige å roe ned. De overreagerer kanskje på den minste nye ting eller forandring, og de er ofte ikke i stand til å tenke seg om før de handler. Før de kan oppnå noen som helst form for varig endring i denne adferden, må de føle seg trygge og elska. Tidligere har mange behandlingstilbud og tiltak mot denne målgruppen vært bygd på straff, en har håpa at barna skal oppføre seg godt og få kjærlighet og trygghet i etterkant av at de har oppført seg fint først. Dette kan true barna til å gjøre som de voksne ønsker, men vil ikke skape den langsiktige, indre motivasjonen, som på sikt vil hjelpe dem med å oppnå bedre selvbeherskelse og bli mer kjærlig overfor andre.

Perry mener de samme prinsippene gjelder både for små barn og ungdommer (Perry & Szalavitz, 2011). For å hjelpe er det viktig å ha langsiktighet, være tålmodig og å gi kjærlig og konsekvent omsorg. Før man gjør noe som helst anna, må man ta seg tid til å være oppmerksom og lytte. På grunn av de nevrobiologiske speilegenskapene som er i hjernen, er en av de beste måtene å hjelpe noen til å være rolig og fokusert, at man selv er rolig og fokusert, i tillegg til å være oppmerksom. Når en møter barn ut i fra dette perspektivet, får en en helt annen respons enn om en bare går ut i fra at man vet hva som foregår og hvordan

hjelpen kan gis. Ved å forsøke å sette seg inn i barnets sted, jo tryggere gjør man det, og jo bedre vil oppførselen være og jo større sjanse er det for at man kan finne måter å forbedre den på. Perry påpeker også at en ikke bør samle barn med aggressive eller impulsive tendenser, fordi de ofte vil speile og forsterke de negative tendensene hos hverandre snarere enn å virke beroligende på hverandre. Slike grupper kan forverre problemene hos deltakerne.

Perry understreker også hvor viktig rutiner og gjentakelser er for at barnas evne til å komme seg (Perry & Szalavitz, 2011). Hjernen endrer seg som følge av strukturerte gjentakelser og opplevelser. Jo mer man gjentar noe, jo mer innarbeidet blir det. I og med at det tar tid å akkumulere gjentakelser, tar det også tid å komme seg. Perry mener at jo lengre traumeperioden har vart, eller hvor voldsomt traumet har vært, jo flere gjentakelser skal det til for å gjenvinne balansen. Han understreker at fordi traumer grunnleggende er en opplevelse av total maktesløshet og tap av kontroll, kreves det dessuten at barnet har kontroll over viktige aspekter av det terapeutiske samspillet. Perry påpeker at tvang ikke må brukes, for eksempel for å åpne seg før de selv er klar for det, fordi trygghet er en helt avgjørende forutsetning for at å komme seg og fordi tvang skaper frykt. Selv om Perry sine poenger her er forhold som særlig er beregna på situasjoner mellom en terapeut og en pasient, mener jeg det er mye å hente her også for hvordan skolen kan forstå og møte elever med denne bakgrunnen.

Et annet viktig poeng for Perry er viktigheten av respekt for relasjoner (Perry & Szalavitz, 2011). Han mener relasjoner er et viktig grunnlag for utvikling av empati. Perry påpeker at empati, sammen med for eksempel språk, er en av menneskenes grunnleggende kapasiteter, som er med å definere hva det vil si å være menneske. Dette er noe vi normalt utvikler i den tidlige barndommen, men utviklingen av empati og de relasjonelle ferdigheter som bygger på empati, forutsetter input fra omgivelsene. Dette poenget er viktig både overfor barn som har opplevd omsorgssvikt og for generell omsorg av barn, fordi barn i dag oppholder seg mye i miljø som er så strukturerte og har så stor grad av oppsatt program, at det er liten tid til å danne vennskap og få øvelse og den gjentakelse som er en forutsetning for å fremme empatisk omsorg (Perry & Szalavitz, 2011). Perry mener at både samfunnet generelt og skolen spesielt har for lite fokus på dette. Han minner om at hjernens utvikling avhenger av hvordan vi bruker den, og at det derfor er viktig at barn og unge opplever for eksempel å ha nødvendig tid til å lære hvordan man er sammen med andre, hvordan man danner bånd, håndterer konflikter i komplekse sosiale hierarkier, for å unngå at disse områdene av hjernen blir underutviklet. Han viser også til at barn og unge trenger å oppleve risiko og utfordringer, på lik linje med trygghet, og at det er viktig å få nyttige erfaringer med konsekvenser av ulike

beslutninger og handlinger. Også Perry understreker at vår biologi disponerer oss til å avspeile adferden hos de mennesker som omgir oss, jamfør for eksempel Mead, og at jo mer vi gjør noe, jo sterkere blir systemene i hjernen. Som jeg vil komme tilbake til, viser dette hvor viktig det er at alle elever får tilhøre et positivt felles læringsmiljø i skolen. Dette blir også poengtert av Perry.

Jeg vil avslutte presentasjonen av Perrys arbeid i dette kapitlet, med å referere til noen av hans kommentarer direkte retta mot skole. Disse er myntet på forhold i USA, og er derfor ikke direkte overførbare til Norge, men jeg mener de gir nyttige innspill likevel. Han mener dagens skole er for mye fokusert på kognitiv utvikling, og stort sett ignorerer følelsesmessige og fysiske behov (Perry & Szalavitz, 2011). Han mener også at poenget om at gutter modnes senere enn jenter ikke blir tatt nok hensyn til. Perry er opptatt av at barns hjerne har bruk for kjærlighet, vennskap, frihet til å leke og dagdrømme, ikke bare ord, undervisning og organiserte aktiviteter, noe han mener bør tas hensyn til både av foreldre og skole.

5.2 Barn og unge som har opplevd omsorgssvikt, med tilknytningsvansker og relasjonsskader

Det blir brukt en rekke begreper for å betegne ikke god nok barneomsorg (Kvelling, 2010b). Omsorgssvikt kan brukes i to betydninger, på et overordnet nivå for all omsorg som ikke regnes som god nok, og synonymt med forsømmelse og vanskjøtsel. Barn som utsettes for omsorgssvikt er en meget uensartet gruppe (Killén, 2009). I litteratur differensieres det ofte mellom fire former for omsorgssvikt. Det er barn som blir utsatt for vanskjøtsel, barn som blir utsatt for fysiske overgrep, barn som blir utsatt for psykiske overgrep og barn som blir utsatt for seksuelle overgrep. Barn som er utsatt for omsorgssvikt, utsettes sjelden for bare én av formene for overgrep. Men det er snarere spørsmål om hvilken form som til enhver tid er mest iøynefallende.

Det er noen felleselementer knytta til omsorgssvikt som gjør seg gjeldende med varierende styrke (Killén, 2009). Disse elementene er mangel på erkjennelse av og respekt for barns behov, avvisning og/eller likegyldighet, foreldrenes manglende evne til å engasjere seg positivt i barnet og til å prioritere barnets mest grunnleggende behov framfor sine egne, et sterkt og irrasjonelt engasjement i barnet hvor barnet tillegges egenskaper det ikke har, og behandles deretter, som kan føre til åpen avvisning eller invadering, foreldrenes personlighet

og samliv/livsstil som fører til at barnet lever med en kronisk bekymring for det forutsigbare uforutsigbare, blant anna for tapet av tilknytningsperson.

Barns opplevelser og tilknytning i tidlige barneår er særlig viktig og setter klare preg på deres senere utvikling, blant anna for utvikling av strategier og tilknytningsmønstre for å takle krevende situasjoner, for eksempel adskillelse, sykdom og stress (Kvelling, 2010b). Mennesker utvikles i relasjoner. Å forstå mennesker handler derfor ofte om innsikt i de levde relasjoner, det vil si de relasjonene personen har hatt og lever. Dersom et barn opplever utrygg tilknytning til sine omsorgspersoner, kan dette for eksempel skape dårligere evne til å mentalisere, mindre utforskning av omverdenen, mer negative emosjoner som sinne, frykt, redsel, pessimisme og irritasjon.

«Barnet har behov for å møte anerkjennelse, noe som innebærer at omsorgspersonen er følelsesmessig tilgjengelig og er i stand til å leve seg inn i barnets behov. Det er denne anerkjennelsen som gir barnet en opplevelse av å ha rett til sine egne følelser.»
(S. Hart, 2011)

Det er gjort ulike studier om barns tilknytning. Den mest anerkjente inndelingen av tilknytningsmønstre er utviklet av Ainsworth på grunnlag av Bowlbys tilknytningsteori (S. Hart, 2011). Ainsworth understreka blant anna viktigheten av at *barnet kjenner moren* grundig før det er i stand til å utforske andre mennesker, og at hvor trygt det har vært i relasjon til moren danner grunnlag for med hvilken sikkerhet og åpenhet barnet går ut i omverdenen med. Med bakgrunn i viktigheten av at barn har trygg tilknytning og følelse av å være forankret i eget liv, utledet hun fire tilknytningsmønstre. Disse er trygg tilknytning, utrygg og unnvikende tilknytning, utrygg og ambivalent tilknytning og desorganisert tilknytning (S. Hart, 2011).

Det er sammenheng mellom tilknytningsmønstre og mentalisering. Mentalisering er et sentralt begrep når en skal se på forholdet mellom individ og gruppe (Wallroth & Arneberg, 2011), og som også kan bringe inn nyttige poenger knytta til målgruppa i masteroppgava.

Mentaliseringsteorien bygger på kjensgjerningen om at alle mennesker oppfatter virkeligheten på ulike måter fordi vi alle har hver våre erfaringer. Å mentalisere dreier seg om å se seg selv utenfra og andre mennesker innenfra. Når man mentaliserer, legger man til rette for å reflektere over egne og andres tanker og følelser. Det er også derfor ulike mennesker kan oppleve samme situasjon så ulikt, noe en ofte kan se for eksempel i skolen, ikke minst i situasjoner der målgruppa elever er involvert. Evnen til å mentalisere er viktig for et

menneske. Tidlig forhold mellom barn og omsorgsperson er av stor betydning. For å kunne mentalisere selv, må en ha opplevd å bli mentalisert rundt, noe barn som har opplevd dårlig bekrefting og tilknytning ofte ikke har.

«For et barn er foreldrenes fysiske og psykiske tilgjengelighet en absolutt forutsetning for at det skal kunne bygge et trygt grunnlag for å forstå og interagere med omgivelsene og seg selv.»(Rydén & Wallroth, 2011)

Omsorgssvikt har alvorlige konsekvenser for barns psykiske, kognitive og sosiale utvikling (Killén, 2010). Barn og unge som opplever utfordrende oppvekstforhold, kan vise ulike karakteristiske trekk, for eksempel vedvarende avvik i sosiale relasjonsmønstre, emosjonell tilbaketrekking og tilfeldig sosial kontaktsøking, dårlig sosialt samspill, fysisk mistriivsel og veksthemming, aggresjon mot seg selv og andre, tristhet, har ikke skolefaglige prestasjoner som svarer til evnenivå, har ikke en atferdsmessig tilpasning i form av å innordne seg fellesskapets regler og forventninger, sliter med generell trivsel, blant annet på skolen, skulker skolen, opplever lojalitetskonflikt mellom hjem og skole eller kan ha vansker med å etablere langvarige, gjensidige og positive vennskap med jevnaldrende. Små barn har sterke motstridende eller ambivalente sosiale reaksjoner som særlig kommer til uttrykk ved atskillelse og gjenforening. Andre konsekvenser som kan vise seg etter hvert i oppveksten er depresjoner, angstforstyrrelser, suicidal adferd, lav selvfølelse, spiseforstyrrelse, seksuelle problemer, dissosiative forstyrrelser, post-traumatiske stressforstyrrelser og rusmiddelproblemer (Killén, 2009). Mange barn og unge som er under tiltak fra barnevernet har tidligere opplevelser som kan gi dem et skjørt selvbilde og ulike utfordringer. De trenger ofte mer enn andre den positive opplevelsen av å lykkes i noe som legger et grunnlag for deres egen framtid (Berg & Collin-Hansen, 2012). Selvbildet er basert på kompetanse i form av noe du kan, får til, mestrer, på samme tid som det er relasjonsbasert, ved at det avklarer hvem du hører til, hvem du har samspill med, hvem som er dine referanser og bekræftere, og hvem du forhandler med om identitet.

En forstyrrelse eller manglende utvikling av den refleksive funksjonen hos barn som har opplevd omsorgssvikt, blir stadig mer kompleks etter hvert som barnet nærmer seg voksen alder (S. Hart & Schwartz, 2009). Dette handler særlig om barnets erkjennelse av seg selv som atskilt fra mor, om at en kan påvirke og skade andre og om at den andre har et indre mentalt rom som barnet eller ungdommen ikke har fullstendig kjennskap til eller kontroll

over. Denne funksjonen forutsetter at personen har bidratt aktivt til sin egen utvikling ved å tolke og bedømme sin egen verden.

«En mangel på refleksive funksjoner fører til at personens atferd framstår som rigid og ofte strider med de sosiale normene, fordi vedkommende ikke er i stand til å anlegge andres perspektiv. Mangelen på refleksiv funksjon kan dermed føre til antisosial reaksjon. Mentaliseringsfunksjonene har særlig verdi i komplekse interpersonlige situasjoner.» (S. Hart & Schwartz, 2009)

For noen barn vil utfordringene særlig komme til syne senere, for eksempel i ungdomsårene (S. Hart & Schwartz, 2009). Dette kan blant annet skyldes at på grunn av tidligere omsorgssvikt har ungdommen fått svekket evne til empati, og derfor ikke greier å håndtere psykisk smerte, noe som er viktig for å kunne utvikle mentaliseringsevnen. I ungdomsårene er det vanlig å utvikle den kognitive kapasiteten til symbolsk og abstrakt tenkning og bedre refleksjons- og mentaliseringsevnene sine. Men dersom denne utviklingen ikke skjer i denne perioden, vil deres utfordringer komme tydeligere til syne da.

Alle har behov for beskyttelse, tilhørighet og kontakt. Barn har større behov enn voksne. Dersom de ikke får dekket disse grunnleggende forholdene, kan de lett bli uregulerte, engstelige og urolige. Barn som har opplevd stress og utrygghet i hjemmet, har et særlig stort behov for beskyttelse, tilhørighet og kontakt. Det er ikke vanskelig å forstå at omsorgssvikt fører til konsekvenser for hvordan disse barna og ungdommene opplever skolen, både i forhold til sosial og faglig utvikling. Det er viktig å sikre spesiell tilrettelegging for dem. Som jeg vil komme tilbake til, er solid omsorg og støtte, gode relasjoner til barn og voksne, samt trygghet og forutsigbarhet eksempel på viktige behov disse elevene vil ha i skolen.

5.3 Barn og unge som har opplevd omsorgssvikt som har gitt traumer

Traumer kan deles inn i to hovedgrupper. Traumer som oppstår brått og uventa, er enkelthendelser, for eksempel ulykker, kalles type 1. Traumer som gjentar seg flere ganger, for eksempel mishandling og seksuelt misbruk, kalles type 2 (Handlekraft - RVTS Sør, 2016c). Hvordan barnet reagerer, er avhengig av ulike forhold, for eksempel sammenheng, utviklingsnivå, temperament, tidligere utviklingshistorie og hvordan barnet er forberedt. Etterreaksjonen er mye avhengig av om det er en enkelthendelse eller gjentakende traume. Dersom en har blitt utsatt for komplekse traumatiserende opplevelser, kan en utvikle

symptomer på post traumatisk stress forstyrrelser (Handlekraft - RVTS Sør, 2016c). Disse viser seg gjerne ved gjentatte ikke viljestyrte gjenopplevelser av skrekk og hjelpeløshet, som for eksempel mareritt og flashbacks, samt hyperaktivitet og hypervaktsomhet. Andre symptomer kan være hurtige og sterke negative følelses- og stressreaksjoner, samt problemer med konsentrasjon og fokus. Mange utvikler også et fokus på å unngå alt som kan minne om traumet.

Når barn og unge utsettes for traumatiserende hendelser, klarer ikke alltid hjernen å fordøye eller sette sammen inntrykkene til en helhetlig opplevelse (Handlekraft - RVTS Sør, 2016b). Dette kan gi barnet en vedvarende fornemmelse av pågående fare, også selv når faren reelt ikke er til stede lenger. Vedvarende følelse av fare, skaper unormal aktivitet i barnets sentralnervesystem. Noen ganger ses påfallende overaktivering hvor barnet kan reagere reaktivt og impulsivt med kroppslig uro, rastløshet, hyperaktivitet og aggresjon.

Overaktiveringen kan utløse reaksjoner som kan preges av kamp, konflikter eller flukt. Andre ganger kan en reagere med sterkt preg av passivitet, apati, likegyldighet og følelsesmessig nummenhet. Denne situasjonen kan igjen utløse reaksjoner av dagdrømming eller utkopling.

Eksempel på funksjonsområder som påvirker barn som er komplekst traumatisert, er redusert evne til tilknytning, biologiske- og kroppslige smerter og sykdom, redusert evne til å regulere egne følelser, redusert kontroll over egen atferd, dissosiering, benekting, reduserte kognitive ferdigheter og endret eller dårligere selvfølelse og selvbylde (Handlekraft - RVTS Sør, 2016a). Barn som har brukt dissosiering eller annen metode for å mestre svært krevende situasjoner, opplever ofte emosjonell forflating, og mister gradvis evnen til å kjenne på følelser (Dyregrov, 2010). Reaksjonene kan komme raskt etter opplevd traume eller etter lengre tid (Killén, 2010). Utslag kan komme knyttet til lek, være gjentatte mareritt, gi seg utslag som fortvilelse ved å bli utsatt for opplevelser som kan minne om begivenheten, invaderende angstfylte minner, unngåelse av aktuelle steder eller mennesker som knyttes til traumet, nummenhet, konsentrasjonsvansker og/eller raserianfall. Barnets biologiske og psykologiske utviklingsstadium påvirker måten barnet reagerer på traumer på og kvaliteten av og mønsteret i posttraumatisk stresslidelse.

Barn som utsettes for slike reaksjoner over tid kan risikere at hjernens utvikling påvirkes i en slik grad at evne til nylæring, hukommelse og til konsentrasjon og oppmerksomhet reduseres (Handlekraft - RVTS Sør, 2016c). Slike funksjonstap vil også ha negativ innvirkning på barnets evne til å knytte seg til og utvikle tillit til andre mennesker, samt på dets evne til å

regulere sin egen atferd, herunder også kunne «roe seg ned» eller trøste seg selv. Mange traumatiserte barn beskrives da også som hyperaktive. Barn er avhengig av støtte fra nære omsorgspersoner for å lære selvregulering, for eksempel å kontrollere handlinger, tanker og følelser. Når omsorgspersonen utgjør en fare for dem, får ikke barna denne reguleringsstøtten de trenger, og lærer i tillegg at voksne ikke er til å stole på. Da oppstår skjevutvikling og de får redusert tillitt til at tilknytningspersonene har evne til å beskytte dem. Dette gjelder blant annet fysiske og seksuelle overgrep. En traumatisk opplevelse etterlater seg dype og varige spor i personligheten og forholdet til livet.

Traumer påvirker barns læringsevne gjennom forstyrrelse av oppmerksomhet og hukommelse (Dyregrov, 2010). De fleste barn som har opplevd traumer, opplever at skolearbeidet blir vanskeligere, spesielt områder som krever konsentrasjon, for eksempel matematikk, fysikk og grammatikk. Nedgang i skoleprestasjoner er derfor vanlig. Jo mer posttraumatisk reaksjon, jo mer problem med skolen. Denne elevgruppa opplever doble plager, både plager direkte knytta til traumet og plager fordi de mestre skolen dårligere. Elever som opplever vedvarende traumatisering, vil ofte overvåke sine omgivelser, noe som krever kontinuerlig bruk av store mentale ressurser, som da ikke er disponible for læring og utvikling (Dyregrov, 2010). Opplevelse av trygghet og sikkerhet er en forutsetning for utforsking og læring, en «luksus-opplevelse» få av disse barna er forunt å oppleve når de stadig må skanne sine omgivelser for nye farer. Traumatiske hendelser påvirker dessuten barns framtidstro, de mister troen på en bra framtid for seg selv eller en framtid generelt. Å være trist, nedstemt og å ha flashbacks forstyrrer konsentrasjonsevnen, læringskapasiteten og svekker hukommelsesevnen.

6 RESULTATER FRA ARBEID I FOKUSGRUPPA

Dette kapitlet omhandler funn fra selve prosessen i fokusgruppa. Kvalitative funn er ikke alltid direkte observerbare. Jeg laget ulike former for dokumentasjon for å vise konkret hva fokusgruppa var opptatt av og arbeidet med. Dataene er hentet fra de tre fokusgruppeintervjuene, referater fra gruppemøter, ulike temanotat, utfylte SWOT-skjema og fra Gråpapirmodellen, samt fra andre aktiviteter gruppa hadde, for eksempel ulike observasjoner av og samtaler med elever, samt deltakelse i prosjektet «*Bedre støtte til risikoutsatte barn og unge i skolen*». I tillegg vil trekke jeg inn noen erfaringer fra det tverrfaglige samarbeidet skolen deltar i, der jeg selv har hatt en aktiv rolle. Jeg viser dessuten til kapittel 4.3.4 Datagrunnlag og analyse.

Funnene som presenteres her reflekterer de tre forskningsspørsmålene i oppgava. Første forskningsspørsmålet er *hvordan kan en forstå barn og unge som er under tiltak fra barnevernet og deres særegne utfordringer knytta til mestring og læring i skolen*. Til dette var litteraturstudien av stor betydning. Men selve prosessen i fokusgruppa hadde også verdi. Jeg presenterer derfor funn om hvordan skolen opplever elever med denne bakgrunnen og hvilken kompetanse fokusgruppa mener det er særlig viktig at skolen har. Andre forskningsspørsmålet er *hvilke spesielle behov for tilrettelegging og skreddersøm barn og unge som er under tiltak fra barnevernet trenger for at de kan få økt mestring og læring i skolen*. Temaene som særlig belyses her er hvilke hovedområder for skreddersøm målgruppa mente var viktig, hvordan skolens felles læringsmiljø kan bidra til positiv utvikling og skolens behov for eksternt samarbeid knytta til målgruppa. Til slutt beskriver jeg funnene som er gjort knytta til tredje forskningsspørsmålet, om *hvordan aksjonslæring og aksjonsforskning kan bidra til at skoler kan møte stadig nye utfordringer, gi utvikling og kompetanse, for eksempel knytta til en elevgruppe som dette*. Her fokuserer jeg på skolens behov for kontinuerlig utvikling, muligheter og fordeler med aksjonslæring og aksjonsforskning og forutsetninger for å drive denne typen arbeid i skolen.

6.1 Forståelse av målgruppa og deres utfordringer i skolen

Før oppstart av fokusgruppas arbeid hadde jeg definert målgruppa for masterprosjektet som «elever med relasjonsvansker». Allerede på første møte i fokusgruppa meldte det seg et behov for å klargjøre enda tydeligere hvem som var innen målgruppa. Fokusgruppa var helt enig i hvilken problematikk vi skulle arbeide med, men mente at begrepet relasjonsvansker

kunne romme også utfordringer som lå på siden av det vi ønsket å fokusere på. Gruppen ønsket en helt klar definisjon, men understreket samtidig at det var viktig å sikre at vi fanget opp de elevene vi ønsket å arbeide med. På andre møtet kom vi fram til at en fellesnevner for alle elevene var at de var under tiltak fra barnevernet, og vi viste til at de aller fleste som har tiltak fra barnevernet har opplevd omsorgssvikt eller andre opplevelser som gjerne har klare elementer av relasjonsskader i seg. Denne avklaringen fungerte fint gjennom hele prosessen videre. På siste fokusgruppeintervju oppsummerte gruppa at avklaringen av målgruppe hadde vært nyttig og positiv gjennom hele prosessen.

Allerede i starten av arbeidet, ble det understreka at selv om fokusgruppa så at elevgruppa hadde utfordringer, så de også svært mange sterke sider hos dem, noe som de både kunne og ønsket å bygge videre på og få fram i lyset. Fokusgruppa var også enig om å konsentrere seg om elever som er i ungdomsskolealderen, i og med at de arbeidet ved en ungdomsskole og at en har erfart at kanskje denne aldersgruppa har helt spesielle utfordringer fordi en også opplever puberteten og store forandringer i kroppen og livet ellers i disse årene, i tillegg til de utfordringer en har knyttet til egen omsorgssituasjon, bakgrunnen for at en har tiltak fra barnevernet. Fokusgruppa så et poeng i at barn og unge blir fanga opp tidlig, tidlig intervensjon. For noen kan dette bety å bli fanga opp i barnehagen, for andre i barneskolen, og for noen i ungdomsskolen.

Funnene vi gjorde i litteraturen danna et nyttig grunnlag for fokusgruppas arbeid. Jeg vil særlig trekke fram bidragene til en bedre forståelse av målgruppa elever, se kapittel 5.2 og 5.3. Disse danna også et viktig grunnlag for arbeidet med andre tema. Funnene stemte meget godt med observasjoner fokusgruppa selv har gjort i praksis, og bidro til at brikker falt på plass med erfaring og forståelse av målgruppa elever. Skolen har tidligere opplevd at det var vanskelig å forstå denne gruppa elever, og det har vært vanskelig å vite hvor dypt deres utfordringer egentlig har sittet. Det var derfor veldig nyttig å lese litteratur og drøfte disse poengene med eksterne fagmiljø, og relatere dette til fokusgruppas egne erfaringer.

Forståelsen av målgruppe ble særlig viktig for fokusgruppa. Her var hjernens utvikling og at hjernen kan påvirkes fram til voksenalder, betydningen av tilknytning, samt bygging av relasjoner og konsekvenser av traumer særlig sentrale. Ut i fra erfaringen fokusgruppa hadde, mente de det er viktig å gi god hjelp der barnet eller ungdommen er, men de så også et behov for grundighet i slik arbeid, og at denne grundigheten både må legges til grunn for skolens arbeid og krever et tverrfaglig arbeid om enkeltelever. Gjennom litteraturen så fokusgruppa at

på grunn av denne elevgruppas bakgrunn, var skolen ekstra utfordrende, men vi erfarte også at skolen var ekstra viktig nettopp for denne elevgruppa, noe som motiverte oss.

6.1.1 Hvordan skolen opplever elever med denne bakgrunnen, eksempel på utfordringer

Fokusgruppa så at elever som er under tiltak fra barnevernet er en sammensatt gruppe elever, og at deres møte med skolen, og hvordan skolen opplever dem, derfor er noe ulikt. Men fokusgruppa så likevel en del klare fellestrekk for flere av elevene med denne bakgrunnen. Jeg vil understreke at beskrivelsen av hvordan skolen opplever målgruppa, er utformet på en måte slik at en ikke skal kunne identifisere enkeltelever og enkeltsituasjoner.

Fokusgruppa så at flere av elevene som var under tiltak fra barnevernet hadde et større kognitivt potensiale for mestring og læring enn det de fikk utnytta i praksis. Dette bekymra oss, og engasjerte oss, og var en viktig motivasjon for å ta tak i temaet. Det var mange elementer som forstyrta elevgruppa, både i privatlivet og gjennom skoledagen. Konsentrasjon og systematikk om skolearbeid var utfordrende, arbeidsminnet virket til å være begrenset, flere strevde med å hemme sine impulser og med å holde flere tanker i hodet samtidig. Evnen til å se seg selv i forhold til andre var vanskelig. Dersom de var sikre på hva som skulle skje, var det enklere for dem. Noen hadde opplevd flere flyttinger, enten sammen med egne foresatte eller fordi de var i beredskapshjem eller fosterhjem. De opplevde derfor mange brudd, begynte stadig på nytt, både på skoler og i samarbeid med andre tjenester. Andre opplevde mye uro og ustabilitet i privatlivet av andre årsaker.

Skolen hadde varierende mengde informasjon om de ulike elevene. Om enkelte hadde de blitt informert om noe av bakgrunnen til, mens for andre ble det blant annet fra barnevernet gitt uttrykk for at en ønska at elevene skulle starte på denne skolen med blanke ark. Det varierte ut fra hvordan elevens møte med skolen var, hvor mye informasjon skolen trengte. I noen tilfelle trengte skolen en viss informasjon for å kunne forstå og med det gjøre de gode overordna tilretteleggingene. Skolen hadde flere eksempler der de selv måtte etterspørre ganske fundamental informasjon. I flere tilfeller samarbeidet skolen med den pedagogisk psykologiske tjenesten om dette.

Mange elever strevde med konsentrasjon og systematikk i skolearbeidet. De kunne på ulike måter virke rotløse og rastløse. Noen opptrådte mer stille, andre med mer lyd, i hvert fall i enkeltsituasjoner. På skolen kunne mange begynne på en oppgave, men de greide sjelden å fullføre denne, selv om den var tilrettelagt for dem. Det kunne bli opphoping av uferdige oppgaver, og lite ble levert inn til vurdering. Mange hadde strevd over flere år, og hadde derfor faglige hull, som ikke hadde blitt fanga opp godt nok. Mange hadde behov for spesialundervisning eller stor grad av tilrettelegging på skolen. Noe tilpassa opplæring ble gitt inne i klassa, noe i mindre grupper eller som eneundervisning. Mange elever fungerte best enten i egen klasse eller i eneundervisning, mens grupper var vanskelig. Noen få trengte også en del skjerming fra andre, til enesamtaler, både retta mot sosial og faglig utvikling. Det kunne være en utfordring å sikre god tilhørighet til egen klasse for enkelte av disse elevene, noe fokusgruppen så som et viktig tema å følge opp. Det kunne også være noe ulik forventning om læring hos enkelte av elevene. Mange av elevene gjorde lite lekser hjemme. Noen hadde liten oppfølging med lekser og skolearbeid hjemme, mens andre ikke greide å konsentrere seg hjemme eller uttrykte at de ikke så nok verdi i å gjøre lekser og skolearbeid. Det var andre forhold som opptok dem mer, både her og nå og på sikt. Noen foreldre uttrykte at det faglige nivået i ungdomsskolens pensum var vanskelig for dem, og at det derfor var vanskelig å følge opp hjemme.

Avvisning av de voksne var et typisk trekk ved noen elever. De signaliserer at ”det er bedre at jeg avviser deg enn at du avviser meg” og ”jeg er ikke noe verd, det er ingen som kan eller ønsker å forstå meg”. Fokusgruppa så at det er viktig, men kan være utfordrende, å greie å gi normal tilknytning, relasjon, omsorg og opplæring i skolen til en ungdom som støter de voksne så tydelig fra seg. Denne skolen har vært lite prega av utagerende atferd og konflikter, men det har vært noe uro mellom elever, blant anna mellom elever innad i denne målgruppa og i noen tilfeller mellom dem og andre. Noen av elevene i målgruppa oppførte seg også på en måte som tiltrakk seg mye oppmerksomhet, både fra medelever og voksne. Flere av elevene med denne bakgrunnen kunne oppleve en situasjon helt tydelig på sin egen måte. Dette virket til å være reelt for dem selv, ikke fantasi, men det var ofte en annen versjon enn det både skolens ansatte og andre elever opplevde. Det var mange misforståelser og mange elever strevde tydelig «på innsiden». I noen tilfeller kunne slike situasjoner være uoversiktlige i skolemiljøet, og elevene trengte hjelp og oppfølging fra de voksne. Mange av elevene i vår målgruppe samla seg i grupper sammensatt av elever med noenlunde samme bakgrunn. I starten av fokusgruppas arbeid var det flere slike grupper på

skolen. Elevene i gruppene hadde tett kontakt med hverandre både i skoletida og på fritida. De kunne også rekruttere nye elever med samme bakgrunn inn i sine grupper, for eksempel når nye elevkull begynte på skolen.

Noen av elevene i målgruppa hadde en del fravær fra skolen, særlig i perioder. Mens mange var sjelden borte fra skolen. I perioder kunne noen av dem komme sent inn til ny undervisning etter at friminuttene var slutt. De ga uttrykk for at det som skjedde i klasserommet var uvesentlig eller vanskelig, og de var mer opptatt med og interessert i det som hadde foregått i friminuttet eller de ville ordne opp med ting som hadde skjedd på fritida. Det var dessuten vanskelig for dem å få til et tett samarbeid, faglig og sosialt, sammen med andre elever i klassene. Mange av elevene i målgruppa isolerte seg til en viss grad fra de andre. Mange ville ta regien selv i en del situasjoner, noen ganger kunne de være noe motvillige til å rette seg etter deler av skolens felles rutiner og normer. Noen hadde også vansker med å stå i en situasjon over tid, de glapp fort unna eller ga bevisst opp. Mange var mest opptatt av situasjonen sin her og nå, hadde lite perspektiv på framtida. Antall mestringsopplevelser gjennom en skoledag var nok begrenset for mange. De fleste av elevene i målgruppa ønsket tett kontakt med de voksne på skolen. De oppholdt seg gjerne på områder der det var mye trafikk av skolens voksne. Noen ganger oppsøkte elevene de voksne på eget initiativ, og de var også positive til å snakke med voksne etter initiativ fra skolens ansatte. Dette galt både samtaler om faglige spørsmål og om andre forhold, for eksempel om skolens læringsmiljø eller om episoder som hadde skjedd. Kommunikasjonen på tomannshånd var som regel rolig og kontrollert. Elevene deltok gjerne i planlegging av videre skolearbeid, og ga uttrykk for at de ønska å greie det som ble planlagt. Men ofte gikk det kort tid før avtaler ble brutt. Også samtaler om sosiale forhold var ofte preget av ro. Noen ganger ble avtalene fulgt opp etter intensjonen, andre ganger ble de brutt.

Skolen opplevde at miljøet blant elevene i målgruppa var særlig urolig på mandager og rett før og etter ferier. Mange hadde opplevelser på fritida som de dro med seg inn i skoletida, både i forkant og etterkant. Noen grua seg før ferier, og ga uttrykk for at vanlige skoledager med vanlige rutiner var best. Mange av disse elevene var også urolige og grua seg for annerledesdager i skoletida, for eksempel idrettsdager, skiturer på fjellet og når skolen hadde ekskursjoner. Noen av elevene tok på seg mye ansvar, følte blant annet skyld for omsorgssviktsituasjonen i eget hjem og kunne ha ulike utfordringer knytta til lojaliteten til foreldrene. Denne skolen har tradisjon for å samarbeide tett med foreldre og foresatte.

Fokusgruppa så at noen av foreldrene innen målgruppa sjelden møtte opp til felles foreldremøter, og at deres innsikt i, engasjement om og kontinuitet i oppfølging av skolens arbeid kunne være noe begrenset. Oppmøtet til samarbeidsmøter og ansvarsgruppemøter var jevnt over god. Kontakten på telefon og tekstmelding var også god. Fokusgruppa mente trengte eksternt veiledning som gikk dypere både i kompetanse og mengde om mange elever i målgruppa. Fokusgruppa var dessuten opptatt av at skoler må ha nok økonomiske ressurser til å ivareta oppfølging av behov enkeltelever har.

Denne skolen har lang tradisjon og kultur for å «se» alle elevene, og en vilje til å bidra og yte for positiv utvikling både for enkeltelever og skolens fellesskap. Skolen har også positiv erfaring med samarbeid med foreldre og foresatte, og med tverrfaglig samarbeid med ulike tjenester både innenfor og utenfor kommunen. Likevel oppfatta fokusgruppen at målgruppa hadde en bakgrunn som både deres egen skole, og trolig mange andre, har begrensa kompetanse om og derfor ikke alltid møter på en god nok måte. Fokusgruppa hadde behov for å bedre kompetansen sin før de kunne utvikle tiltak både knytta til enkeltelever i målgruppa og for å utvikle skolens felles læringsmiljø slik at det rommer elevgruppa på en bedre måte.

6.1.2 Viktig kompetanse for skolen

Kompetansebehovet om denne målgruppen elever har vært noe av de mest sentrale temaene for fokusgruppa. I skolens møte med elever er det viktig at de voksne er større, sterkere, klokere og gode, at vi følger barns behov når det er mulig og tar tak og ledelse når det er nødvendig (Brandtzæg et al., 2016).

Eksempel på tema fokusgruppa ønska kompetanse om er hva det er som ligger bak elevgruppas situasjon og utfordringer, hva det er særlig viktig at skolen sikrer og legger vekt på både i generell ivaretagelse av elevgruppa og i sosial og faglig læring, for at elevgruppa skal oppleve så god mestring og læring som mulig, slik at det kan stilles forventninger og elevene kan oppnå disse på en positiv måte. Konkret kan dette være kompetanse om tilknytning, relasjoner, hjernens modning, om konsekvenser av omsorgssvikt og om psykisk helse. Fokusgruppa var opptatt av hvordan disse forholdene virker inn på menneskers generelle læringsprosesser, og hvordan de spesielt kan skreddersy opplegg for målgruppa. Fokusgruppa mente det dessuten var viktig å se på generelle rutiner i skolehverdagen for å sikre elevgruppa best mulig, hva som ligger i begrepet god skole genuint sett ut i fra vår

målgruppes behov. Fokusgruppa mente at hele kollegiet bør få del i denne overordna kompetansen, fordi alle ansatte uansett rolle overfor enkeltelever har ansvar for skolens felles læringsmiljø, og fordi elevgruppas situasjon kan være krevende, både for dem selv og for ansatte i skolen. Uten en slik grunnkompetanse hos alle voksne i skolen, kan målgruppa bli møtt på måter som ikke virker, eller på måter som har negativ virkning, eller de kan bli møtt på forskjellige måter av ulike voksne. Felles kompetanse er også viktig for å støtte opp om de som følger opp målgruppa tettest.

Jeg vil nå gå nærmere inn i noen av emnene om kompetanse. De fleste elevene med denne bakgrunnen har utrygg tilknytning til voksne. Å skape trygghet blir derfor særlig viktig. Ansatte i skolen må ha kompetanse om hva det er som skaper, utvikler og sikrer denne tryggheten. Positive voksenrelasjoner er sentralt. De voksne i skolen må ha kompetanse om hva relasjoner er, hvordan disse etableres og utvikles, og hvordan de kan brukes for å skape positiv utvikling hos enkeltelever, blant anna for å utvikle trygghet overfor seg selv og andre. I dette arbeidet er det også viktig å kommunisere og samtale med elevene på gode måter. Fokusgruppa så dessuten behov for å øke kompetansen om hvordan ansatte i skolen kan hjelpe barn med å regulere seg, og om hvordan vi kan hjelpe elever med å mentalisere, å se seg selv innenfra og andre utenfra. Fokusgruppa så et særlig behov for at skoler får bedre kompetanse for å forstå og kunne tilrettelegge for elever som har opplevd traumer.

Fokusgruppa så også at skolens ansatte, og skolen som helhet, har behov for kompetanse om å stå i krevende situasjoner med elever. Enkeltelever med denne bakgrunnen kan ha særlige utfordringer, blant annet med tilknytning og reguleringer, noe som kan være svart utfordrende for de voksne rundt. Fokusgruppa erfarte at et viktig poeng for at voksne skal kunne bidra til å regulere elever, er at de voksne er i stand til å regulere seg selv.

Gjennom masterprosjektet kom det dessuten fram behov for utvikling av tverrfaglig samarbeidskompetanse, fordi skolen samarbeider tett med ulike tjenester knytta til elever med denne bakgrunnen. Fokusgruppa så verdien av slik samarbeid, men også viktigheten av å sikre kvalitet i dette. De mente at det blant anna var viktig å sikre kvalitet og gode rutiner i samarbeidsmøter og ansvarsgruppemøter, og å avklare roller og intensjoner i samarbeidet. Fokusgruppa så behov for at de ulike tjenestene som skolen arbeider tettest med, kunne informere om sitt arbeid til alle skolens ansatte. Inkludert i dette ønsket de også en gjennomgang av bekymringsmeldinger til barnevernet.

Eksempel på andre forhold som fokusgruppa ønsket å utvikle kompetanse og bevissthet om lokalt ved egen skole, var skolens felles læringsmiljø, der en sikrer gode relasjoner både mellom elev og voksen og mellom elevene, og at skolens felles læringsmiljø preges av at alle hører til i fellesskapet og har kontakt med prososiale venner, blir speila av en bredde barn og unge på en positiv måte, og at skolen har en forventning om og tilrettelegger for at alle skolens elever skal lære, mestre og kunne utnytte sitt potensiale. Fokusgruppa ønska et særlig fokus på hvordan en bør arbeide for at utsatte grupper skal bli en del av felles læringsmiljø. Fokusgruppa var også opptatt av gode rutiner for tett kontakt med hjemmene, viktigheten av felles holdninger i skolens personale, hva som bør gis i lekse og hvordan lekse bør følges opp, fokus på basisbehov med mat, søvn, struktur og å bli sett.

Avslutningsvis vil jeg framheve fokusgruppas poeng om at hver skole må analyserer sin egen virksomhet ut i fra den generelle kompetansen som er gitt om et tema som dette, og at en i en slik prosess må være grundig og analyserende. Alle skoler har sin særegenhet, styrker og behov. Noe kompetanse gjelder for alle, og noe må utvikles videre lokalt. Fokusgruppa mente at selv om denne skolen har arbeidet lenge med denne typen tema, var det fortsatt behov for ytterligere utvikling. Fokusgruppa mente at for at kompetansen skal bli varig og få betydning både for elevene og de ansatte, må den både utvikles og eies lokalt, noe som vil bidra til at den blir en naturlig del av det ordinære skolemiljøet.

6.2 Tilrettelegging for målgruppa i skolen

Fokusgruppa så det som viktig at skoler arbeider både med skolens felles læringsmiljø og med tilpassa opplæring og skreddersøm spesielt retta mot vår målgruppe elever. De mente mange av de generelle forholdene som nevnes senere, er av stor betydning også når det gjelder skreddersømmen. Men fokusgruppa erfarte at for vår målgruppe er det noen forhold som har ekstra stor betydning og derfor bør framheves spesielt.

6.2.1 Hovedområder for skreddersøm for målgruppa

Også elever med denne bakgrunnen er sammensatt, og skolens oppfølging må derfor tilpasses enkelteleven og dens bakgrunn og situasjon. Fokusgruppa så noen trekk som vil gjelde for de fleste, og jeg legger særlig vekt på dem i dette kapitlet. Alle elever i skolen skal lære, oppnå faglig og sosial kompetanse. Dette er en forpliktelse både for skolen og hjemmene.

Perspektivet om læring må derfor ligge i bunnen både for generelle tiltak for alle elever og for skreddersøm for enkeltelever. I skoler er det ansatte med ulik kompetanse i tillegg til lærere. Dette kan være spesialpedagoger, vernepleiere, barnevernspedagoger, barne- og ungdomsarbeidere og assistenter. Hvilke grupper som tilsettes avgjøres lokalt blant anna ut i fra presiseringer gjort i sakkyndig tilrådinger fra den pedagogiske psykologiske tjenesten. Fokusgruppa påpekte ved flere anledninger viktigheten av at skolen har en slik tverrfaglighet i egen stab og at en bruker de ansattes kompetanse og egenskaper bevisst for å møte ulike elevgrupper, også målgruppa i masterprosjektet. Men fokusgruppa understreka likevel viktigheten av at grunnbemanningen i skolen består av personale med pedagogisk bakgrunn og at disse har ansvar for å utarbeide undervisningsopplegg og å veilede andre yrkesgrupper. Det må derfor sikres regelmessig samarbeidstid for de som har ansvar for samme elev. Fokusgruppa påpekte at det generelt er viktig å sikre god kompetanse hos de ansatte i skolen, og at alle elever skal møte ansatte med kompetanse som kan ivareta deres behov.

Som første poeng om skreddersøm for målgruppa framheva fokusgruppa at alle elever trenger trygghet ut i fra de behov den enkelte har, å få gode emosjonelle samspillserfaringer og å sikre opplevelse av å bli forstått. Da vil de også lettere forstå seg selv og andre, noe som er viktig for videre utvikling. De voksne må ha evnen til å ta elevens perspektiv i samspillsprosesser, en må se eleven med den utfordringen han eller hun har innenfra. Dette forutsetter tette og gode relasjoner. Både ut i fra teori og egen erfaring, så fokusgruppa at for disse elevene var det en grunnleggende verdi at det blir arbeidet bevisst for å gjenskape trygghet og å sikre at de møter personer som de kan bygge en tett og god relasjon til. Alle skolens ansatte må derfor ha kompetansen om å bygge gode relasjoner og handle relasjonsorientert, ha evne og trening i å gi trygghet. Alle barn og unge trenger minst en betydningsfull voksen i livet. Fokusgruppa mente at noen ganger kan denne finnes i skolen. En viktig oppgave for denne personen er nettopp å arbeide bevisst med trygghet og relasjoner. God kommunikasjon og gode samtaler er viktig her. Fokusgruppa har erfart at når eleven kjenner at en voksen tar ledelsen og har oversikt, bidrar det til at eleven føler seg trygg. Sentrale elementer for å utvikle trygghet, som de erfarte som nyttig, var at de voksne er bevisst på å bruke faste rutiner som gjentas hver dag, har mange repetisjoner, at de voksne er tålmodige, har en målrettet tilstedeværelse, er bevisst på å dele tanker, gleder og sorger med eleven, speiler eleven, har en repeterende vennlighet og ikke avviser eleven uansett. Fokusgruppa har også sett at når de voksne viser at de ikke forlater elevene selv om de strever, bygger det seg på sikt opp ny tillit og elevene tør å stole mer og mer på dem og andre. De så behov for stadig gjentakelser overfor ungdommene

om at de er verdifulle og at de kan stole på seg og at det er viktig å finne fram til barnets grunnleggende behov. Medlemmene i fokusgruppa har erfart at barn har noen felles behov og noen er av mer individuell karakter. Ofte vet ikke barna selv hvilke behov de har.

Fokusgruppa har erfart at det er viktig at de voksne søker etter «nøklerne» inn til hvordan hvert enkelt barn egentlig har det og hva barnet egentlig trenger. Det er viktig at de voksne i skolen deler erfaringer med hverandre, sørger for felles forståelse av hvert enkelt barn og lytter til de som kjenner barnet best. Andre viktige elementer i å være trygge tilknytningspersoner, satt opp av fokusgruppa, er å være profesjonell og moden, ha en tett og gjensidig kontakt med eleven der en legger vekt på god kommunikasjon og evne til å oppnå tillit, beholde positiv autoritet, sette naturlige og varme grenser for hva som er akseptabel atferd, om dirigere og finne praktiske løsninger når alt er vanskelig og være god mot ungdommen selv om du må bruke tydelige grenser. Det er viktig at en ikke handler i affekt, men følger barnets initiativ og deres interesser når en kan, og tar styringen når en må. Andre viktige erfaringer er at de voksne som er tette på enkeltungdommene, til en viss grad må være «dedikerte» til oppgava, at det må sikres kompetanse og at den voksne og eleven må passe gjensidig til hverandre. Fokusgruppas erfaring viser også at ved at den voksne viser positivitet i samvær med målgruppa, entusiasme og glede, bidrar det i seg selv til at elevene føler trygghet, blir roligere og mer fokuserte om skolearbeidet, men også i situasjoner med utfordringer og stress.

Som en del av å ha ansvar for å bygge en tillitsfull og god relasjon til enkelteleven, så fokusgruppa at den «betydningsfulle voksne» også må ha oversikt over skoledagen og opplegg for enkelteleven. Inkludert i dette er det for de fleste også nødvendig å ha oversikt og medansvar for oppfølging av faglig arbeid. Dette må skje i samråd med klassas lærere. De fleste elever i denne gruppa trenger ekstra hjelp fra en voksen til å se helhet og koordinere, planlegge og følge opp i det daglige. Fokusgruppa opplevde at sikring av dagliglivets rutiner også er med å gi trygghet. Samspill med andre elever og deltakelse i egen klasse og felles læringsmiljø er andre områder å følge opp. I tillegg er det lurt at den faste personen har hovedansvar for å gi eleven beskjeder og er den eleven kan gå til når han eller hun lurer på noe. Denne personen bør være sammen med eleven noe i vanlig undervisning og når det skjer opplegg som er annerledes. Men erfaringer fra fokusgruppa viser at elever ikke må bli helt avhengig av denne ene voksne, og må derfor også få erfaring med å knytte seg til noen andre, for eksempel sin egen kontaktlærer.

Fokusgruppa påpekte at denne skolen har erfaring med å arbeide med resiliens. I dette arbeidet blir det blant annet lagt vekt på å lete etter og styrke elevens sterke sider, styrke elevenes selvoppfatning, vektlegge ulike typer mestring og bevisst legge til rette for å gi elevene motivasjon, se kapittel 3.2. Ut i fra disse erfaringene, mente fokusgruppa at målgruppa også ville ha nytte av denne typen tiltak. I tillegg ble det pekt på at en så langt det er mulig bør gi elevene «flyt»-opplevelser, knytte lærestoffet til elevens interesser, bevisst bygge på kunnskap elevene allerede har og gjerne gjøre undervisninga noe lekbetont.

Fokusgruppas andre poeng om skreddersøm er denne elevgruppas behov for å bli møtt med generell god struktur og styring, og at skolen er utviklingsorientert blant annet om å utvikle gode beskyttelsesfaktorer for elevene. Skolen må både tilpasse seg elevenes behov, men samtidig sikre stabilitet. Forutsigbarhet er svært viktig for at disse elevene får trygghet og tillit, noe som igjen er viktig for at de skal oppnå læring og mestring. Ved å skape forutsigbarhet i flest mulig situasjoner og oppgaver, har vi i masterprosjektet sett at vi kan frigjøre krefter hos elevgruppa til å konsentrere seg om faglig og sosial læring, å mestre skolen. I motsatt fall kan elevene bruke mye tid og krefter på forvirring og usikkerhet, både knyttet til privatliv og skole, «gå i ring», og absolutt ikke ha mulighet til å fokusere på skolen. Vår erfaring er at mange elever med denne bakgrunnen trenger at de voksne tar ledelsen, sikrer struktur og forutsigbarhet. Disse elevene har ekstra behov for trygghet om hva som skal skje, aktivitet for aktivitet, hvem de skal være sammen med, hvilke grenser og regler som gjelder i gruppa, i klassa og på skolen, hvordan det reageres dersom grenser blir brutt og hvilke belønninger som eventuelt er tilgjengelige ved ønska atferd. Vår erfaring er at det lønner seg å være forberedt på grenseutprøvende atferd, fordi dette er elevens forsøk på å finne ut hvor forutsigbar verden faktisk er. Skolen bør ha en konkret plan for atferd som er realistisk å gjennomføre i praksis. Ved at eleven opplever at omgivelsene er mest mulig forutsigbare, trenger de ikke å prøve ut hvor grensene går.

Fokusgruppas erfaring er at forutsigbarhet og struktur også er viktige pilarer i det direkte arbeidet med elevenes læring. Fokusgruppa ble gjennom sitt arbeid, enda mer bevisst på behovet for å framheve forventningen om at alle elever skal arbeide med skolefaglig læring og utvikling, at alle elever skal lære, men at en må ta utgangspunkt i at forutsetningene er forskjellige. Det er skolens ansvar å sikre at undervisningen og lekser tilpasses til den enkelte. Fokusgruppa opplevde at det kan være utfordrende å skaffe vurderingsgrunnlag for vurdering med karakter i noen fag for enkeltelever i målgruppa, men så også at dette er et viktig mål å

arbeide mot. De hadde positiv erfaring med at skolens ansatte samarbeider om slike oppgaver, for eksempel faglærer, spesialpedagog, barnevernspedagog og barne- og ungdomsarbeider. Fokusgruppa så også viktigheten av at skolen er bevisst at det er pedagoger og spesialpedagoger som har hovedansvar for å utarbeide pedagogisk materiale og for eventuelt å veilede andre yrkesgrupper om gjennomføring. Det må brukes personer med riktig kompetanse til riktige oppgaver. Vi høstet gode erfaringer med at kontaktlærer hadde noe ekstraoppfølging av fagansvar for elever med denne typen utfordringer, fordi en da også får en naturlig kontakt om faglige tema og lærer hverandre å kjenne på en breiere måte.

På ungdomsskolen møter elevene ofte større oppgaver og innleveringer. For at disse ikke skal bli uoverkommelige, gjorde fokusgruppa gode erfaringer med å dele slike store oppgaver opp i mindre avgrensede deler, gjerne en oppgave for hver time, og at disse settes sammen til slutt og på den måten blir en større helhet. En av gruppas medlemmer har tidligere arbeidet i en satsing som ble kalt Ny Giv, som skulle styrke elevenes overgang til videregående skole. Denne arbeidsformen var også mye brukt der, og erfaringene var gode, slik som hos oss. Vi gjorde dessuten gode erfaringer med å bruke prinsipper fra «vurdering for læring» tilpassa målgruppa, blant annet med vekt på oppdeling i konkrete kriterier og ekstra tett veiledning mellom elever og lærer. Fokusgruppa så at en må tilpasse i arbeidsmengde, metode og nivå og arbeide bevisst for at også disse elevene skal få opplevelse av mestring og skal kunne fullføre sine oppgaver. Også her må skolen tenke langsiktig og være i forkant. Dette gjelder både i generell undervisning og dersom det skal foregå spesielle opplegg utenom timeplanen. Denne skolen har gjort gode erfaringer med såkalt forberedelsesundervisning. Dette kan gjelde arbeid med fag, for eksempel ved at elever på forhånd blir godt forberedt om et faglig tema som det skal undervises om inne i klassa på et senere tidspunkt. Da kan eleven lettere delta i klassa når de arbeider med dette emnet, og han eller hun kan kanskje til og med greie å svare på faglige spørsmål fra faglærer. Dette gir en klar følelse av mestring og tilfredshet. En annen situasjon som krever stor forberedelse for mange er dersom det skal være opplegg som bryter med vanlig timeplan, for eksempel ekskursjoner og besøk på eller utenfor skolen. I slike situasjoner trenger mange enkeltelever forsikringer blant annet om hvilken voksen de skal forholde seg til, hva skal skje, hvor skal dette skje, hvordan kommer vi oss dit og hvem andre skal være med. Fokusgruppa gjorde også erfaring med at dersom det er nødvendig å gjøre særavtaler for enkeltelever, må disse være tydelig avklart og gjort kjent for alle skolens ansatte, slik at en unngår misforståelser.

Et tredje poeng fokusgruppa mente er viktig i skreddersøm for målgruppa, er voksendekningen og kompetansebehovet hos de voksne i skolen. For at skolen skal kunne hjelpe de elevene med mest krevende bakgrunn, er det ofte nødvendig med større voksendekning. Dette kan være ressurser til generell støtte i skolehverdagen, for eksempel til ekstra hjelp i direkte arbeid med fag og læring, eller til å sikre generell støtte fra en betydningsfull voksen. Noen ganger kan elever også ha behov for en viss skjerming for eksempel på eget grupperom. Hvordan dette brukes, må tilpasses den enkelte. Noen elever kan trenge hjelp til å ”romme” sitt eget psykiske stress, noe som er viktig for å oppnå trygghet. Dette må skje i relasjoner, i samspill med voksne. Fokusgruppas erfaring er at noen av målgruppas elever kan i enkeltsituasjoner streve ekstra mye, være i en såkalt overlevelsesmodus, og de trenger da skjerming slik at de kan roe seg. Skjerming må ikke oppleves som straff, må gis systematisk, regelmessig og før situasjonen blir særlig krevende. Erfaring fra denne skolen viser at livet ofte vil svinge for denne typen elever. Dette må det tas høyde for og en må sikre langsiktighet.

Gjennom arbeidet i fokusgruppa ble det drøfta om det er nødvendig å vite hvilken diagnose eller bakgrunn elever har, bare vi sikrer kvalitet i det vi gjør. Men nettopp fordi en må sikre at en gir riktig oppfølging til den enkelte, så fokusgruppa behov for å presisere noen forhold som gjelder helt spesielt for noen elever innen målgruppa, og tenkte her særlig på elever som har opplevd traumer som del av omsorgssvikten. Disse kan for eksempel være utsatt for ulike typer overgrep. Fokusgruppa så at det er ekstra viktig at barn og unge som er traumatiserte får sine følelser forstått, bekreftet og regulert. Fokusgruppa opplevde at fordi mange elever med denne bakgrunnen kan ha særlig uforståelig og krevende atferd som er uttrykk for sin egen indre smerte og lidelse, er det veldig viktig at de blir møtt med på en måte som hjelper dem best mulig, med en traumebevisst omsorg. Fokusgruppa vil understreke at denne elevgruppas primære smerte må møtes uten å skape ytterligere smerte ved straffende og kontrollerende reaksjoner. De så at dersom ikke skolen hadde god nok innsikt i denne elevgruppas spesielle situasjon og bakgrunn, kunne en lett misforstå dem og å møte dem på feil måte. Elever med denne bakgrunnen kan ha utfordrende atferd, enten utagerende eller bli ekstra stille og ensom, og det er derfor ekstra viktig at kollegiet er informert og opptrer bevisst og mest mulig likt. Noen barn og unge som har opplevd større traumer, trenger hjelp fra fagmiljø utenfor skolen. Men fokusgruppa mente at alle som er sammen med traumatiserte barn og unge, kan bidra i deres tilfrisknings- og utviklingsprosesser. Gruppas erfaring er at selv om noen av disse

elevene har krevende opplevelser tidligere, har skolen viktige bidrag for deres utvikling både faglig og sosialt.

Fokusgruppa hadde erfaring med at for noen elever innen målgruppa, kan det være særlig utfordrende å mestre affekter, impulser og følelser på en god måte, å regulere seg selv. Men de så at dersom elevene lykkes bedre med å regulere seg selv, var dette en viktig beskyttelsesfaktor for positiv utvikling framover. Et viktig fokus i arbeid med denne elevgruppen er derfor å lære og støtte dem til å utvikle nye måter å håndtere følelser og impulser på. Evnen til å reflektere over følelser og impulser vil kunne gi dem viktige funksjoner for å regulere seg selv og følelsene sine. Aktiv lytting, å reflektere over opplevelser og å sette ord på følelser, gjerne også vanskelige følelser, er viktig i dette arbeidet. Det må *ikke* brukes makt og kontrollmetoder, og fokusgruppa ser et stort behov for kompetanse og fellespraksis i skolen om denne typen arbeid. Samregulering er det første skrittet på veien til selvregulering. Aktiv lytting kan skape fundament for selvrefleksjon, og dermed hjelpe dem å utvikle historier og forståelser de har og har hatt, noe som er et kritisk og fundamentalt element i en traumetilfriskingsprosess. Vår erfaring var at ved tett oppfølging av voksne i skolen, spesiell oppfølging fra noen som en har god relasjon til, kan disse voksne trygge elevene og hjelpe dem til å tenke mer rasjonelt. Fokusgruppa erfarte at for å lykkes i sitt arbeid med målgruppa, er det viktig at de voksne selv også har stor evne til å mentalisere, både bevisst og ubevisst.

Fokusgruppa hadde dessuten erfaringer med at enkeltelever trenger oppfølging av fagfolk utenfor skolen. Men elevene er på skolen daglig, og fokusgruppa så derfor at skolens ansatte trenger kompetanse for å møte dem på en god måte. Fokusgruppa mente at skolen deres på dette tidspunktet særlig trengte kompetanse, veiledning og erfaring i arbeid med regulering av elever. De påpekte i flere sammenhenger at selv om en har en grunnkompetanse, trenger en jevnlig veiledning i krevende situasjoner en opplever i det daglige. De hadde erfaring med at jo mer kompetanse en har om tema, jo bedre står en i utfordringene. Fokusgruppa understreket i denne sammenhengen også behovet for ivaretagelse av skolens ansatte som arbeider tettest med denne typen elever. Erfaringer fra masterprosjektet viste at denne typen oppgaver kan være krevende, at det kan være utfordrende å stå i de tetteste relasjonene med og ha mange oppgaver knytta til denne målgruppa elever. Ekstern veiledning er derfor viktig. Men fokusgruppa så også at det er behov for at den enkelte virksomheten har en lokal beredskap og oppfølging, for eksempel sikring av at enkeltpersoner ikke får for stor

belastning, at skolen har klare rutiner for hva som skal skje i ulike situasjoner og at en får en form for debrifing dersom det har vært særlig krevende opplevelser. Fokusgruppa mente at bare det å vite at de andre på min arbeidsplass vet hvorfor jeg handler som jeg gjør overfor enkeltelever og er klar over hvilke oppgaver jeg har, har verdi og betydning for de ansatte. Skolens ledelse har et stort ansvar for å følge opp forhold knytta til personalet.

Fokusgruppa var også opptatt av forhold knytta til vår skoles årshjul, for blant anna å sikre gode overganger, for eksempel til ungdomsskolen og til videregående skole, sikre forutsigbarhet ved annerledesdager og spesielt krevende hendelser og arrangementer. De voksne som har ansvar må hele tiden være i forkant og følge opp. Fokusgruppa så at skolen er hektisk og sammensatt, det er stadig noe som skjer, og at dersom det glipper for ofte, blir elevene utrygge på nytt, og går tilbake i utvikling. Trygghet må sikres mest mulig kontinuerlig. Fokusgruppa mente det var hensiktsmessig å ha en bevissthet om hva det var særlig viktig å unngå i skolehverdagen. Eksempel på dette var negative subkulturer blant elever og voksne, at de ansatte framstår som splitta, at de ansatte synser uten å bygge på kompetanse, at det tar lang tid før elever blir fanget opp og at det går lang tid før voksne som har særlig utfordrende oppgaver blir fulgt opp.

Det siste punktet fokusgruppa ville framheve er at skolen må legge generell vekt på å ha tett kontakt med de foresatte og med de samarbeidende tjenestene. Denne typen samarbeid må tilpasses den enkelte situasjon. Jeg nevner noen overordna forhold her. Skolen har forpliktelse til å ha et tett samarbeid med alle foresatte, og har ansvar for å legge til rette for at dette skal skje. Dette gjelder både regelmessig kontakt av mer uformell karakter, som for eksempel en ukentlig telefonsamtale eller regelmessige korte meldinger på mobiltelefon. Men i tillegg må skole og hjemmet ha kontakt gjennom forberedte møter når det er behov for det. I mange enkeltsaker er det også hensiktsmessig eller påkrevet å ha et samarbeid mellom skolen, hjemmet og med eksterne samarbeidstjenester. Fokusgruppa har gjort nyttige erfaringer med at det blir presisert hva som er intensjonen og hovedtemaene i et slikt samarbeid og hva som ligger i de ulike rollene. Overføring av nødvendig informasjon om og drøfting av ulike typer tiltak knytta til eleven er selvsagt aktuelle tema. Denne skolen har erfart at det er særlig viktig å forberede og sikre overganger til nye skoler. Her har både skolen, hjemmet og de samarbeidende tjenestene et ansvar. Fordi overganger er så viktige, så fokusgruppa også viktigheten av at skolen har klare rutiner for når nye elever begynner hos dem midt i et skoleår. Skolen har erfaring med at dette skjer ganske ofte, og at dette ikke minst gjelder for

elever som er i beredskapshjem og fosterhjem. Disse trenger ekstra kvalitet og trygghet i sine overganger, og det er derfor ekstra viktig at skolen sikrer slike rutiner for alle. Ved denne skolen har de dessuten gode erfaringer med skolens barne- og ungdomsteam.

6.2.2 Hvordan skolens felles læringsmiljø kan bidra til positiv utvikling

I flere sammenhenger var fokusgruppa opptatt av betydningen av det generelle læringsmiljøet for målgruppa. De drøfta flere forhold, men var særlig opptatt av betydningen av at *alle* elever skulle høre til i skolens felles læringsmiljø, for å få tilhørighet, kunne utvikle seg sammen med andre, oppleve positiv deltakelse og forpliktelse, utvikle positive relasjoner og delta i sosial og faglig utvikling. Se også Gråpapirmodellen, vedlegg 2. Det var enighet om at denne skolen hadde mange styrker som en kunne utnytte i arbeid med utvikling av læringsmiljøet. Eksempel på dette var skolens kultur for å se, samtale med og følge opp alle elever, at den har gode rutiner, strukturer og rammer, at en arbeider målretta for et elevmiljø prega av lite mobbing og konflikter, at elever skal oppleve mestring, samt at skolen preges av godt miljø både blant voksne og elever. I tillegg har skolen hatt positiv utvikling i forhold til å ha felles grunnholdninger der alle bidrar i samme retning og at skolen tar raskt tak dersom en ser negativ utvikling innen et område. Det var også enighet om at det er viktig at skolen legger vekt på å være i stadig utvikling, er bevisst på å forbedre sin praksis, og ikke minst at skolens ledelse er aktiv, deltar og legger til rette generelt i skolehverdagen og i konkrete utviklingsprosesser. Skolen hadde nylig deltatt i prosjektet «*Bedre læring*», der ett av de sentrale fokusområdene var utvikling av læringsmiljø. Fokusgruppa var opptatt av å ta var på og videreutvikle sentrale elementer fra dette arbeidet.

Fokusgruppa mente at så langt det er mulig, bør skolen prioritere tiltak for å forebygge i stedet for å reparere, og mente at det prinsippet også hadde stor verdi for skolens læringsmiljø og vår målgruppe. Eksempel på forhold som ble trukket fram her var å sikre god overgang til ungdomsskolen for alle elever, også for målgruppa. Fokusgruppa mente det da var viktig å starte tidlig i 7. klasse med kontakt mellom ungdomsskolen, barneskolen, de foresatte og eventuelt samarbeidende tjenester, at sentral informasjon blir gitt og ungdomsskolen setter i gang sine forberedelser. Det må arbeides bevisst for at alle elever er trygge på de viktigste forholdene som gjelder overgangen før 7. klasse avsluttes. Dette gjelder for eksempel på selve skolelokalene, ansatte, elever i klassen og rutiner på skolen. For enkeltelever bør det være ekstrabesøk og ekstratiltak for å sikre tryggheten. På samme måte var fokusgruppa også

opptatt av at den første perioden i 8. klasse skulle forberedes og tilrettelegges på en solid måte, slik at elevene føler seg ivaretatt og trygge, kommer på gode spor helt fra begynnelsen. Eksempel på forhold fokusgruppa var opptatt av, som er viktige for å tilrettelegge for å tilhøre felles læringsmiljø, var å gi god informasjon til de som trenger, velge voksne som passer godt til ulike oppgaver, sikre at elevene er trygge på de voksne, trygge elevene ut i fra individuelle behov, sikre individuelle tiltak og rutiner, gi tydelig informasjon om hva som skal foregå i god tid, arbeide for å ha en elevkultur som er inkluderende, unngå at like elever danner sterke ensarta grupper, arbeide for at elever blir kjent på tvers av ulike typer grupper og at alle blir speila av prososiale venner og på den måten kan strekke seg mot et større mangfold og arbeid generelt for at alle opplever trygghet og tilhørighet til fellesskapet. Fokusgruppa erfarte at det er viktig å sikre at skolen føles trygg for alle, at alle kjenner seg inkludert og at alle kan oppleve både positive hverdager og annerledesdager. Masterprosjektet viste at en må arbeide etter de samme prinsipper ved overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole, og eventuelt dersom elever flytter.

Blant anna i forbindelse med at fokusgruppa arbeidet med materialet fra barne-, ungdoms- og familiedirektoratets satsing, se kapittel 2.4, drøfta vi forhold knytta til at skolen og andre skal ha forventninger om læring for alle elever, også de som er under tiltak fra barnevernet. Dette var et nyttig og bevisstgjørende tema å arbeide med. Selv om fokusgruppa så at skolen alltid prøver å vektlegge læring for alle, så de også at det var nyttig med et spesielt fokus på temaet for å analysere hvordan en arbeider i dag og hvordan en kan utvikle enda bedre praksis. Det ligger i skolens mandat å ha fokus både på faglig og sosial læring for *alle* elever. Gjennom samtaler med elever innen vår målgruppe, så fokusgruppa at elevene uttrykte et klart ønske om å lykkes i læringsprosessene, fordi det er en viktig del av elevrolla å arbeide med fag og læring, og fordi de så at de trengte dette for framtida, men samtidig så både elevene og de voksne at det kunne være vanskelig for dem å konsentrere seg om faglig læring i perioder. Men arbeid med fag er en del av skolens struktur og rammeverk, og derfor også en del av det forutsigbare og trygge med skolen. Fordi målgruppa kan ha særegne utfordringer, så fokusgruppa at dette må tilpasses ut i fra dette, og at det her kan være behov for samarbeid med eksterne samarbeidstjenester. For noen elever kreves det litt tilrettelegging, mens for andre kreves det mye. Fokusgruppa så klart viktigheten av at læring er en del av hele skolens felles skolekultur, og at en må arbeide bevisst med å utvikle gode måter å tilpasse og lykkes med læring på, både faglig og sosialt, også for denne målgruppa elever.

6.2.3 Skolens behov for eksternt samarbeid knytta til målgruppa

Jeg vil først se på skolens samarbeid med de foresatte, for deretter å kommentere samarbeid med andre. I fokusgruppas arbeid ble det lagt stor vekt på viktigheten og nytten av at de foresatte og skolen har et tett og gjensidig samarbeid bygd på respekt for hverandre og til barnets beste. Dette bør bygge på de samme prinsipper som det generelle skole-hjem-samarbeidet drives etter. Fokusgruppa påpekte at en også her må ha noe skreddersøm og følge opp noen forhold spesielt. Dette kan for eksempel gjelde dersom skolen er i prosess med å sende bekymringsmelding til barnevernet eller lignende.

Fokusgruppa har særlig erfart nytte av å fokusere på basisfunksjoner som mat, søvn, lekse og faste rutiner, samt viktigheten av å møte opp og delta på skolen. Skolen og hjemmet må også samarbeide om ulike mål og tiltak knytta til det daglige skolearbeidet, både overordna elementer og de mer konkrete i skolehverdagen. Fokusgruppa gjorde nyttige erfaringer om samarbeid med hjemmet om hjemmelekser, for eksempel om forventinger til leksearbeidet, hvilke type oppgaver som burde velges, fag, nivå og mengde, og hvordan de foresatte kunne bidra. Fokusgruppas erfaring var at skoler også bør arbeide bevisst for å inkludere alle foresatte i skolens og klassenes felles foreldremiljø, blant annet gjøre tiltak for at alle kommer på foreldremøter, foreldrekonferanser og andre arrangement. De hadde erfaringer med at foreldremøter der tema som rus og grensesetting blir tatt opp, kan ha mindre deltakelse fra noen foreldre. De var derfor opptatt av at skolen tok opp denne typen tema med denne foreldregruppa på en annen måte. I tillegg ble det poengtert at det er viktig å ha lavterskelarrangement i skolen der det er lettere for alle å delta, for eksempel arrangement som kan ha karakter av mer sosialt preg. Det kan være behov for å tilby skyss og å gi ekstra påminninger. Fokusgruppa la vekt på nytten av å bygge nettverk i en klasse, både blant elever og foresatte, og at skolen må legge til rette for at alle kan delta. De hadde dessuten erfaring med at skal elevene bli trygge på hverandre og inkludere hverandre i fellesskapet, hjelper det at foreldrene også kjenner til hverandre og er trygge.

Gjennom prosjektet «*Bedre læring*» ble det i samarbeid med elever, foreldre og ansatte utarbeidet felles forventninger til disse tre gruppene. Tema som er berørt gir nyttige innspill for alle, også for målgruppa. Skolene gjennomgår de felles forventningene jevnlig med både elever, foreldre og ansatte. Fokusgruppa så disse forventningene som nyttige fordi de danner et felles rammeverk fra første til tiende klasse innad i samme kommune, og så at

forventningene er spesielt nyttige overfor enkeltgrupper elever og foresatte. I og med at disse forventningene gjelder for alle, blir det derfor ikke spesielt å ta dem opp med enkelte.

Mange av de foresatte i denne gruppa deltar regelmessig sammen med skolen i ulike samarbeidsmøter eller ansvarsgruppemøter. Gjennom masterprosjektet har vi også sett på hvordan disse gjennomføres og hvordan de kan gjøres bedre. Fokusgruppa så det som nyttig å være bevisst hva som er intensjonen og dagsorden med et møte, at de foresatte er med å sette opp saklista, og at den som leder møtet følger opp dette ansvaret. I noen tilfeller kan det også være lurt at de ulike tjenestene og eventuelt skolen samtaler noe på forhånd, slik at de ikke framstår med svært ulike signaler på møtet. I hvilken grad dette er nødvendig, må tilpasses behovet i hver enkelt situasjon. Fokusgruppa påpekte dessuten at det er viktig at avtaler som blir gjort på møtene følges opp raskt og at skolen og hjemmet har kontakt mellom slike møter.

Som del av dette masterprosjektet, har jeg tatt opp noen aktuelle tema i skolens barne- og ungdomsteam, se kapittel 4.3.2. Flere av ungdommene ved skolen forholder seg ofte til mange tjenester, og medlemmene i barne- og ungdomsteamet har ved flere anledninger uttrykt at et slik lokalt tverrfaglig team har stor verdi, og at det er viktig å sikre kontinuitet i dette, slik at skolen og de tjenestene som en samarbeider tettes med kjenner hverandre, at en har noe innsikt i hverandres oppgaver og lett kan gå inn i et tettere samarbeid når det trengs. Barne- og ungdomsteamet har blant annet pekt på viktigheten av at skolen og de ulike samarbeidstjenestene har en viss felles forståelse av de elevene dette gjelder, at vi har noen felles begreper og språk, vet om hverandre, tilpasser tiltakene til en viss grad til hverandre og bruker hverandre til veiledning og ulike typer drøftinger. Men på samme tid har det blitt understreket at hver tjeneste og skolen må ta vare på sitt særpreg, sine spesielle oppgaver og forpliktelser, blant annet ut i fra sine lovverk.

Da barne- og ungdomsteamet drøfta gjennomføring av ulike typer samarbeidsmøter, som et etterarbeid etter en av kompetansedagene i regi av høgskolens prosjekt, kom det fram noe uenighet om hvor detaljert og strukturert en sakliste bør være. Noen tjenester mente den kunne være noe generell og åpen, mens andre, blant annet skolens representanter, mente det burde komme fram både en intensjon og tema for konkrete saker, slik at alle kunne være forberedt og at en la til rette for at møtet ble mest mulig konkret. Det ble hevdet at en kunne hindre en nyttig åpen prosess dersom saklista var for konkret. Alle var enig om at det er viktig å sikre at alle parter som deltar i møtene ivaretas og at møtene avsluttes på en god måte. I

forbindelse med at skolens barne- og ungdomsteam drøfta hovedtema i mitt masterprosjekt, utarbeida vi et felles dokument som viser tverrfaglige tiltak for å fremme barn og unge som er under tiltak fra barnevernet sin læring i denne aktuelle skolen. Her presenterte hver tjeneste hovedpunkter fra sitt arbeid retta mot målgruppa og mot felles oppgaver. Gjennom dokumentet ønsket vi å framheve at dette tema var viktig, bidra til at vi alle arbeider ut i fra noen felles avklaringer, samt å avklare rollene både i fellesskap og hver for oss. Sist vinter deltok dessuten representanter fra alle de samarbeidstjenestene i plenum med skolens ansatte for å informere om sitt arbeid. Dette var etter ønsker fra fokusgruppa i masterprosjektet.

Denne aktuelle skolen har tidligere arbeidet for at de tverrfaglige tjenestene i enkeltsituasjoner skal kunne ha direkte veiledning og samtaler med ansatte i skolen. Slik veiledning skjer i samråd med elevens foresatte. Medlemmer i fokusgruppa påpekte ved flere anledninger at dette var nyttig for skolen. Det hadde utviklet seg tett kontakt særlig mellom skolen, helsesøster og psykiatrisk sykepleier. Fokusgruppa uttrykte ønske om at den pedagogisk psykologiske tjenesten kunne være mer tilgjengelig for veiledning, for observasjon og samtaler med elever, at de ikke bare var på skolen for direkte kartlegging av elever og til avtalte møter med foresatte. Den pedagogisk psykologiske tjenestens tilstedeværelse på skolen har trolig hatt noe sammenheng med kapasitet, og en endring er under planlegging.

Som ledd i kompetansebehovet fokusgruppa så, samt hvor krevende skolesituasjonen kan være for enkeltelever innen målgruppa og de ansatte som samarbeider med dem, etterlyste fokusgruppa en etablert veiledningstjeneste for de voksne som arbeider med denne gruppa barn og unge. De mente dette må være en tjeneste med kompetanse og tilgjengelighet.

Erfaringer gjort ved denne skolen, er at kompetansen ikke er god nok hos lokalt veiledningsapparat i dag, for eksempel hos pedagogisk psykologisk tjeneste. Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk har kompetanse om målgruppas bakgrunn, men fokusgruppas erfaring er at de har retningslinjer som ikke gir rom for å ta på seg denne type oppgaver i det omfang skoler og barnehager har bruk for. Deres kompetanse om elevgruppas møte med skole kan også være noe begrensa. Fokusgruppa mente at det hadde vært veldig nyttig og viktig dersom det kunne opprettes en ny veiledningstjeneste for elever med denne bakgrunnen, og at denne kunne brukes både av barnehager og skoler. Barna og ungdommene lever sine liv i barnehagen og på skolen, i tillegg til i hjemmene. Fordi denne gruppa barn og unge har så store og sammensatte behov, som det hittil har vært lite fokusert på og er relativt liten kompetanse om, mente fokusgruppa det er nødvendig og naturlig med god og kompetent veiledning til de som arbeider med dem.

6.3 Aksjonslæring og aksjonsforskning i skolen

Metoden i masterprosjektet var aksjonslæring med aksjonsforskning. I kapittel 4 presenterte jeg metoden i masterprosjektet. I kapittel 7 vil jeg komme tilbake til min egen rolle, men vil presisere at i og med at masterprosjektet ble utført ved den skolen der jeg selv arbeider, kjente jeg godt til skolen og de prosesser, styrker og utfordringer som var her. Jeg brukte forskerrolla til å analysere arbeidet og komme enda dypere inn i tema som ble belyst. Gjennom hele prosessen prøvde jeg å være disse rollene bevisst. Jeg vil her presentere eksempel på funn og erfaringer vi gjorde knyttet til metodene aksjonslæring og aksjonsforskning.

6.3.1 Skolenes behov for kontinuerlig utvikling

Fokusgruppa presiserte at de opplever at samfunnet og skolen er sammensatt og i stadig utvikling. Fordi det er en stadig gjennomstrømming av både elever og ansatte, kreves det en kontinuerlig fornyelse og bevisst arbeid med utvikling av kvalitet i en så viktig samfunnsinstitusjon som skolen er. Ingen dag er lik. Mange elever, foreldre og ansatte er involvert. Mandatet er stort og meningene fra samfunnet omkring er mange. Dette oppleves som spennende, men fokusgruppa så behov for at skolen som helhet er bevisst og ligger i forkant. Skoleledelsen har et særlig ansvar. Fokusgruppa presiserte at de daglig kjenner på kroppen viktigheten av at egen skole er utviklings- og kvalitetsorientert. Jeg vil her særlig trekke fram fokusgruppas klare signal om at skal de ansatte kunne legge til rette, må de forstå de grunnleggende behovene de ulike elevgruppene har. Alle ansatte i skolen bør ha denne innsikten og forståelsen. Fokusgruppa var opptatt av at dersom ikke virksomheten tar tak og følger opp nye utfordringer, kan dette lett føre til slitasje både på enkeltansatte, grupper og hele kollegium. En følge kan være at det er vanskelig å legge fra seg utfordringer fra arbeidssituasjonen når en kommer hjem. For å vise behovet for kontinuerlig fokus på utvikling og kvalitet i skolen, vil jeg nevne at selv om fokusgruppa i dette masterprosjektet arbeidet i over to år med sitt tema, hadde de ved avslutningen av arbeidet forslag til flere emner som kunne vært fulgt opp videre. De kunne gjerne gjort noen runder til i sin hermeneutiske spiral.

6.3.2 Muligheter og fordeler med aksjonslæring og aksjonsforskning i skolen

Ut i fra erfaring i dette masterprosjektet gir aksjonslæring og aksjonsforskning de involverte metodikk og tid for refleksjon og utvikling av egen praksis. Gjennom mitt arbeid så jeg klart at arbeidet i fokusgruppa bidro til en dypere læring og kompetanse blant deltakerne, og skilte seg derfor klart fra mer daglige erfaringsprosesser. Medlemmene i fokusgruppa var svært ivrig i interne refleksjoner, de var inspirert til å lese litteratur, lage notater og til å møte eksterne fagpersoner. Fokusgruppa påpekte nytten av å bruke tidligere erfaringer inn i utvikling av ny kompetanse om målgruppa elever og om å arbeide med aksjonslæring. Fordi aksjonslæring bygger på prinsipper fra hermeneutikken, brukte vi prosesser som strakk seg over en viss tid, hadde ulike faser som vi gjentok, med plan, handling, observasjon og refleksjon, ny plan og så videre. Fokusgruppa påpekte at langsiktigheten og handlingsmønsteret som følger den hermeneutiske spiralen var nyttige og passa godt for å utvikle kompetanse og strategier i en skole og om et tema som dette. De understreka også at aksjonslæring gir redskaper til å analysere eget arbeid og egen situasjon, til å få økt forståelse og se løsninger, og erfaringene kan lett overføres til nye situasjoner senere.

En aksjonslæringsprosess forutsetter en viss grad av systematisk arbeid. Som jeg har presentert tidligere, brukte også fokusgruppe ulike analyseverktøy. Det ble gjort bevisste valg ut i fra de ulike tema en arbeidet med. Analyseverktøyene ble brukt for å se hva som virkelig skjedde, se helhet, systemer og sammenhenger. Fokusgruppa hadde for eksempel stor nytte av pedagogisk analyse, relasjonssirkelen, samtaler med elever og observasjonsskjema for å analysere konkrete forhold i virksomheten, og av å bruke den hermeneutiske sirkelen, læringstrappa, den didaktiske trekanten, SWOT-skjema og fokusgruppeintervju for å få fram viktige forhold i egen skolehverdag og for å se utvikling i sin egen prosess. Medlemmene i fokusgruppen og jeg som aksjonsforsker brukte notatbok gjennom hele arbeidsperioden. Bruken av denne varierte noe, men både de og jeg så at skriftlighet er nyttig i denne typen prosesser både for den enkelte deltaker og for gruppa samla. Gjennom skriftligheten og analyseverktøyene ble refleksjonen grundigere og fikk nye dimensjoner. Vi så også nytten av skriftlighet for å huske erfaringer og innspill til arbeidet, vi fikk en større forståelse av sentrale elementer i situasjonene, noe som bidro positivt i lærings- og utviklingsprosessene i gruppa. Fokusgruppa påpekte at hjelpemidlene og prosessene fikk dem til å heve blikket opp fra hverdagen, og at de lettere kunne se hva skolen kunne gjøre for å bedre disse elevens situasjon. De voksne i skolen forholder seg til mange ulike oppgaver og det oppleves ofte å

være et visst tidspress. Fokusgruppa så derfor verdien av å kunne bruke verktøy som fanger opp en slik situasjon. Erfaringene med SWOT-skjema ble framheva som særlig positive. Dette gir en god helhetsanalyse over en situasjon, god struktur og er effektivt å bruke.

Fokusgruppa erfarte at en gjennom aksjonslæring lett kan ta tak i aktuelle og ulike sider i en virksomhet. Dersom det er ønskelig, kan en derfor lett finne tema som alle i organisasjonen kan bidra og engasjere seg, og på den måten bidra til positiv utvikling av egen virksomhet. Dette er viktig i alle virksomheter, og ikke minst i en skole som er så sammensatt, der det er mennesker med ulike utdanninger, fagfelt og roller overfor enkeltelever og grupper elever. Fokusgruppa påpekte at det er viktig at alle innehar god kompetanse og faglig trygghet, men også at alle blir stimulert til å utvikle seg. Enkelte ganger må noen gå i forkant, men alle må involveres noe. De mente at på grunn av at en tar utgangspunkt i lokale utfordringer med denne metoden, skapes det lett engasjement hos deltakerne. Dette så jeg gjennom hele prosessen med min fokusgruppe, men vil særlig framheve prosessene med å forstå elevgruppa og da vi utarbeidet den såkalte Gråpapirmodellen. Fokusgruppa hadde en sentral rolle i prosessen i mitt masterprosjekt. I og med at et slikt aksjonslæringsprosjekt er så omfattende, og utviklingsbehovet i skolen er så stort, så fokusgruppa at det om noen tema kan være riktig at en gruppe ansatte har hovedansvar for en utviklingsprosess, men at samla kollegium blir involvert i deler av arbeidet og at sentrale prosesser og konklusjoner blir implementert i fellesskapet. Både fokusgruppa og samla kollegium mente det var meget nyttig at hele kollegiet deltok på kompetansedagen om masterprosjektets tema som ble arrangert av Høgskolen i Lillehammer.

Gjennom at masterprosjektet fikk delta i høgskolens forprosjekt om risikobarn i skolen, fikk fokusgruppa både tilgang til fagpersoner som hadde kompetanse om vårt tema, delta i prosess om å utvikle hvilken kompetanse som var særlig viktig om tema og gruppa fikk økonomiske ressurser til sitt arbeid. De erfarte at fokusgruppa og skolen hadde størst utvikling av kompetanse i den fasen vi var knytta til kompetansemiljøet ved høgskolen i Lillehammer. Men fokusgruppa oppfattet også at de hadde nyttige innspill til høgskolen, fordi vår skole har erfaring med å møte elever med denne utfordringen i praksis, og selv visste hvilken kompetanse vi hadde bruk for. Fokusgruppa opplevde derfor de ulike prosessene og fagtemaene vi samarbeidet med høgskolen om som svært nyttig og spennende.

Aksjonsforskning trekker ressurspersoner med ekstern kompetanse inn i skolen, noe dette masterprosjektet erfarte som nyttig, og metoden kan gi forskere innsikt i hva som skjer i

praksisfeltet. Jeg hadde en aksjonsforskerrolle i vårt arbeid. Gjennom mitt arbeid, fikk jeg forskningsresultat som jeg kunne bruke i mitt masterprosjekt. Ved at jeg leda gruppa, alltid hadde et overordna ansvar for å legge til rette, for å lage felles skriftlige notater og referater, hadde kontakt med skolens ledelse og eksterne fagmiljø, ga jeg også virksomheten noe tilbake, både om tema generelt og en analyse av virksomheten spesielt. Fordi metodene krever så grundig prosess og er knytta til praksis, mente fokusgruppa det legger et godt grunnlag for at kompetansen blir varig og blir en del av virksomhetens hverdag framover. Ansatte i skolen har mange oppgaver og stor leseplikt. Det kan derfor lett bli altfor liten tid til samarbeid og refleksjon. Fokusgruppa erfarte at systematisk bruk av aksjonslæring kan bidra positivt her.

6.3.3 Forutsetninger for og utfordringer med aksjonslæring og aksjonsforskning

Det viktigste funnet om forutsetning for å drive aksjonslæring, som ble påpekt av fokusgruppa i masterprosjektet, er frigjøring av tid til de som er sterkest involvert. Fokusgruppa gjorde klare erfaringer med dette. I en fase hadde fokusgruppemedlemmene fast ressurs som del av sin stilling til å arbeide med prosjektet, og hadde fastsatt felles møtetid i timeplanen. I en annen periode var det også satt av felles møtetid i timeplanen, men den enkelte skulle bruke av sin ubundne arbeidstid til arbeidet. I en periode var det ikke avsatt fast tid til møter, men dette skulle avklares etter hvert ut i fra behov. I alle fasene var det helt avklart hvem som var med i prosjektet og i utgangspunktet virket det som om interessen fra de enkelte var like høy i de ulike fasene. Oppmøtet var klart best de to fasene der møtetida var fastsatt. Som forsker erfarte jeg at det ble utført mest arbeid i fokusgruppa i den fasen der det også var frikjøp. I perioden da det ikke var faste møtetider, måtte jeg bruke mye tid til å samle fokusgruppa, og det var vanskelig å få alle til å møte samtidig, noe som resulterte i at det i denne perioden var få møter og lite kontinuitet, begrensa framdrift og utvikling i gruppas arbeid.

Fokusgruppa erfarte dessuten at det er en fordel at arbeidet strekkes over en viss tid. Vårt arbeid gikk over to og et halvt år. Fokusgruppa oppsummerte i slutten av sitt arbeid med at de var glad for at vi hadde hatt muligheter til å strekke vårt arbeid over såpass lang tid, fordi det tar tid å utvikle ny kompetanse og for å kunne drive alle faser i en grundig utviklingsprosess. Da vil en også kunne fange opp elementer som skjer i ulike faser i en virksomhet, og som også kan bidra til nyttige innspill for å sikre at prosessen blir grundig og varig. Selvsagt må dette tilpasses temaets karakter og behov, samt hvilken ressurs en virksomhet har mulighet for

å gi et prosjekt, men erfaringer gjort i masterprosjektet var i alle fall tydelige. Jeg ledet fokusgruppa. Et nytt viktig funn var at skal en sikre kontinuitet i et denne typen arbeid over tid, og i en hverdag som er så sammensatt og hektisk som en skole er, er det nødvendig at en person har et klart lederansvar, gjør avtaler og leder møtene, har et særlig ansvar for framdrift og kontinuitet, sikrer at gruppa bruker gode metodiske prinsipper, bidrar med å skaffe litteratur, gjør eksterne avtaler, samt sikrer grunnlag for å vurdere utvikling av prosessen for eksempel med å gjennomføre fokusgruppeintervju eller bruke SWOT-skjema.

Fokusgruppa gjorde også klare erfaringer med at skolens ledelse må involveres, blant annet for å forankre tema i skolens samla utviklingsplan, sørge for ressurser til arbeidet og for at det er en naturlig kontakt gjennom hele prosessen mellom fokusgruppa, ledelsen og samla kollegium. Fokusgruppa erfarte viktigheten av at erfaringer spres ut over egen gruppe og implementeres i samla virksomhet, blant annet gjennom at det hentes innspill fra kollegiet og arbeidet blir en del av felles kompetanse og praksis. I siste fokusgruppeintervju konkluderte fokusgruppa dessuten med at det er viktig at en har grundig kompetanse om metoden en bruker. Vi starta gruppas arbeid med å studere hva som ligger i aksjonslæring og aksjonsforskning, leste artikler om metodene og drøfta dem, og trakk inn erfaringer fra tidligere utviklingsprosesser. Likevel påpekte fokusgruppa at de gjerne kunne hatt enda større kompetanse og fokus på selve metoden i deres prosess i masterprosjektet. De oppsummerte også at tilgang til kompetanse om selve tema er en viktig forutsetning i en aksjonslæringsprosess, og at det derfor hadde vært positivt og inspirerende å lese mye litteratur og å samarbeide med Høgskolen på Lillehammer gjennom forprosjektet om risikoutsatte barn.

Jeg vil avslutte kapittel 6 om resultater fra fokusgruppa arbeid med å referere til siste fokusgruppeintervju. Her presiserte en samstemt fokusgruppe nytten av å bruke aksjonslæring med aksjonsforskning for utvikling i skolen. De så det er svært viktig og nyttig at de som selv kjenner utfordringen i en virksomhet, er med og tar initiativ, velger tema å fordype seg i, styrer prosessen og ikke minst deltar i utviklingen av kompetansen. Fokusgruppas erfaring var at kompetanse utvikles best lokalt og at aksjonslæringsprosesser gir nyttig grunnlag for varige endringer i en skole. Det er nyttig at en reflekterer på en systematisk måte over egne erfaringer og over teori, og at en lager plan og utprøvinger, evaluerer og gjør nye utprøvinger. Men skolehverdagen er hektisk, og det er en forutsetning at det avsettes tid og ressurser for at metoden skal kunne gjennomføres.

7 DRØFTINGER

Forskning viser at risikoutsatte barn og unge lett kan bli marginalisert i samfunnet (Backe-Hansen, 2014) og at det er viktig å bryte sosial reproduksjon, se kapittel 2.4. Det er derfor viktig at skolen og andre bidrar til positiv utvikling for målgruppa. Dette perspektivet understrekes også i Barnevernslovas vektlegginger av at hjelpetiltak skal bidra til positiv endring hos barnet eller familien, se kapittel 2.1. Hovedproblemstillinga i masteroppgava er *hva skolen kan gjøre for at barn og unge som er under tiltak fra barnevernet kan få økt mestring og læring i skolen*. I dette kapitlet drøftes teorien, funnene og resultatene jeg har gjort i min egen forskning knytta opp mot problemstillinga og forskningsspørsmålene. Som vist i kapittel 1.2 har jeg formulert tre forskningsspørsmål for å belyse hovedproblemstillinga, og dette kapitlet er bygget opp rundt disse. Under hvert forskningsspørsmål vil jeg ved hjelp av et drøftingss spørsmål sette særlig lys på ett tema som ut i fra mitt masterprosjekt synes å ha særlig stor verdi. I oppgavas avslutningskapittel, kapittel 8, oppsummeres det samla arbeidet. Gjennom forskningskunnskap og egen praksis har fokusgruppa høsta nyttige erfaringer både om forståelse og tilrettelegging for målgruppa og om å arbeide med aksjonslæring. Deltakerne i fokusgruppa fikk generell kunnskap om ulike relevante tema knytta til sin praksis, som de kunne omsette til eget arbeid i skolen, tilpasse både til grupper og enkeltelever etter behov.

7.1 Forståelse av målgruppa og deres utfordringer i skolen

Første forskningsspørsmålet i masteroppgava er *hvordan kan en forstå barn og unge som er under tiltak fra barnevernet og deres særegne utfordringer knytta til læring og mestring i skolen*. Som jeg skriver i forordet til masteroppgava, var bakgrunnen for mitt masterprosjekt at jeg ikke forsto en gruppe elever i skolen. Dette var også utgangspunktet for arbeidet i fokusgruppa. Det var viktig for fokusgruppa å være sikre på at vi hadde en grundig og riktig forståelse av målgruppa. Vår erfaring fra tilrettelegging for andre elevgrupper er at en først med bakgrunn i forståelse, kan utarbeide tiltak som fungerer.

Fokusgruppa arbeidet mye med litteratur som del av å forstå målgruppa, se kapittel 4.3.2 og kapittel 5. Vi fant at i litteratur som er skrevet for ansatte i skolen, ble det stilt få spørsmålstegn ved og viet lite oppmerksomhet til, hvorfor elever har denne typen utfordringer som vår målgruppe har i skolen, altså til selve forståelsen av elevene og deres utfordringer. I mange bøker ble begreper som «utfordrende elever», «problematferd i klasserommet»,

«atferdsproblemer blant barn og unge» og «problematferd i skolen» ofte brukt både i boktitlene og i tekstene. Noe av atferder ble altså beskrevet, men masterprosjektet viser at det er viktig å ha forståelse for hva som kan utløse denne. Erfaringer fra masterprosjekt viser at det i litteratur beregnet for pedagoger trengs et langt større fokus på hvordan omsorgssvikt virker inn på barns generelle utvikling, på hvilke utfordringer omsorgssvikt kan resultere i når det gjelder sosial og faglig læring, samt hvordan skolen bør tilrettelegge for elever med denne spesielle bakgrunnen. Vi så også at det er behov for litteratur og fokus på hvordan hjernen påvirkes både positivt og negativt av det vi opplever. I fokusgruppas arbeid fant vi nytte av litteratur som egentlig var beregnet på andre yrkesgrupper, for eksempel ansatte i barnevernet. Vi hadde også nytte av litteratur skrevet av psykologer og av en biokjemiker. To av kildene vi brukte, og som har gitt nyttige innspill om tema, er nettsider. Vi syntes særlig materialet fra Handle-kraft.no bidro til forståelse og grunnlag for tilrettelegging. En kan derfor si at forståelsen av målgruppa er tverrfaglig.

Jeg vil her gi eksempler på noen forhold som fokusgruppa særlig lærte mye av knytta til forståelse av målgruppa og deres spesielle utfordringer. Disse temaene kom fram både gjennom vårt arbeid med litteratur og gjennom fokusgruppas arbeid direkte knytta til egen skolehverdag. Jeg vil særlig trekke fram kunnskapen er hvordan barn påvirkes av sine omgivelser, betydningen av de nære relasjoner, at læring både knyttes til individet og er en sosial prosess, samt kunnskap om hjernen og hvordan omsorgssvikt påvirker disse grunnleggende forholdene for barn og hvilke konsekvenser det gir, se blant annet kapittel 3 og 5. Trygghet er et grunnleggende behov for alle mennesker. Barn og ungdom har derfor et stort behov for å bli møtt av positive voksne i ulike situasjoner og faser. Trygghets sirkelen, se kapittel 3.3, ga fokusgruppa nyttige innspill i forståelse av målgruppas trygghetsbehov. Hjernen utvikler seg over tid. Den påvirkes av det vi gjør og opplever, og den utvikler seg i samspillet mellom barnet og de nærmeste omsorgspersonene. Det er derfor viktig at den blir stimulert og brukt på riktig måte, slik at det danner seg riktige «stier» i hjernen. Omsorgssvikt kan føre til at disse stiene ikke utvikles der de skal, noe som kan gi utfordringer for barna blant annet knytta til læring. I kapittel 3.2 viser jeg noen hovedtrekk i hjernens oppbygging, fungering og hvor påvirkelig den er, og i kapittel 5.1 viser jeg hvordan hjernen påvirkes som følge av omsorgssvikt. Sammen med spesifikk kunnskap om barn og unge som har opplevd omsorgssvikt og traumer, som er presentert i kapittel 5.2 og 5.3, ga denne kunnskapen fokusgruppa helt ny innsikt og forståelse av målgruppa. Erkjennelsen av at dersom omsorgssvikten blir særlig alvorlig, kan den påføre barn traumer, var viktig. Barn med denne

bakgrunnen trenger særlig å bli møtt med trygghet, gode relasjoner og følelsesregulering (Handlekraft - RVTS Sør, 2016c). Fokusgruppa påpekte et klart behov for at alle ansatte i skolen har kompetanse om forståelsen av målgruppa, noe både masterprosjektet og deltakelsen i prosjektet «*Bedre støtte til risikoutsatte barn og unge i skolen – Innovasjon i skolen og i samspillet mellom skole, barnevern og andre instanser*» bidro til. Fokusgruppa mente en slik felles kompetanse danner et godt grunnlag for at det kan tilrettelegges på en spesifikk måte for målgruppa i skolen. Jeg har her lyst til å framheve ett eksempel som viser viktigheten av å forstå for å kunne tilrettelegge. Mange av elevene har tidligere møtt krevende situasjoner både hjemme og på skolen, og har derfor et liv som har vært eller fortsatt er preget av negative følelser. Men for at vi skal lære, er det viktig med positive følelser, blant annet fordi positiv affekt frigjør et stoff i hjernen som blant annet påvirker den kognitive fleksibilitet og arbeidsminnehukommelsen (Brandtzæg et al., 2016). Det er derfor viktig at alle i skolen vektlegger positive opplevelser og affekter i sitt møte med målgruppa.

Jeg vil nå gjennom et drøftings spørsmål sette særlig fokus på *hvorfor læring og skolen blir utfordrende for denne elevgruppa*. Som jeg viser i kapittel 3.2 er læring en sammensatt prosess. Læring kan analyseres både ut i fra det som skjer individuelt med det enkelte barn, eller gjennom samspill mellom barnet og omgivelsene (Illeris, 2012). Illeris knytter også dimensjonene innhold, drivkraft og samspill til læring. Fokusgruppas erfaringer gjennom masterprosjektet viser at omsorgssvikt kan gi målgruppa utfordring knytta til læring nettopp innen disse dimensjonene, blant annet fordi dårlig tilknytning, manglende relasjoner, trygghet, reguleringer og stimulering påvirker både den individuelle og den sosiale læringen, se kapittel 6.1 og 6.2. Dersom situasjonen blir særlig krevende, kan hjernen skades, noe som gir ytterligere utfordringer. Fokusgruppa så at dersom målgruppa ikke fanges opp og sikres tilrettelegging, kan deres læringssituasjon bli utfordrende, de kan miste kontinuitet, få hull i kunnskaper og utfordringer med forståelse når kunnskap bygger på hverandre, noe som igjen gir nye utfordringer. Fokusgruppa mente dette kan forklare at flere av elevene særlig sliter med typiske konsentrasjonsfag som matematikk og naturfag, men at for eksempel samfunnsfag kan være lettere. Fokusgruppa så at utfordringene også kan virke inn på elevens motivasjon, selvbilde og samspill, at det kan dannes en negativ spiral som det er viktig å snu.

Som tidligere poengtert kom fokusgruppa fram til at skolen har et særlig behov for kompetanse om elever som har opplevd omsorgssvikt som har vært så alvorlig at den har påført barna traume. Erfaringer fra masterprosjektet viser at elever som har opplevd lettere

grad av omsorgssvikt, og er under tiltak fra barnevernet på grunn av det, kan møtes med voksenstøtte som i stor grad kan bygge på den kompetanse og praksis som allerede er kjent i skolen, som blant annet er knytta til å utvikle positive læringsmiljø og betydningen av gode relasjoner og forutsigbarhet i skolen. For å understreke betydningen av å forstå elever som er blitt påført traumer, viser jeg til kapittel 5 og 6. Disse elevenes indre smerte kan ha mange former for utløp. Fokusgruppas arbeid viste at det er behov for å følge opp utfordringene elevgruppa har med tilknytning til andre mennesker, uttesting av relasjoner, konsentrasjonsvansker, indre uro, spesielt reaksjonsmønster i enkeltsituasjoner, utfordring knytta til reguleringer, særlig stort behov for forutsigbarhet og trygghet, gjentakelser og langsiktighet. Mange forstår heller ikke selv hvorfor de reagerer som de gjør. Dette er ikke resultat av vond vilje, og det går ikke an «å snakke denne typen elever til fornuft» i slike situasjoner. Det er særlig behov for kunnskap om at på grunn av sine spesifikke utfordringer, er det viktig at disse elevene blir møtt på en måte som *ikke* påfører ny traume, for eksempel gjennom straff. Vi erfarte at målgruppa trenger å bli forstått, bekreftet og anerkjent på en helt annen måte enn elever som har en normal omsorgssituasjon. Masterprosjektet viste dessuten at en viktig oppgave for skolen er å arbeide langsiktig slik at eleven etter hvert får bedre kontroll, kan forstå og handle på en mer formålstjenlig måte. Reparasjonen av deres utfordringer, for eksempel for å få de ulike delene av hjernen til å samarbeide med hverandre, trenger systematisk arbeid over veldig lang tid.

Ut i fra fokusgruppas erfaring er det altså viktig å forstå årsaken til elevgruppas utfordringer i skolen, ikke bare framstiller deres måte å være på som problematferd. Erfaringer fra prosessen ved denne aktuelle skolen viser at respekten for elevgruppa har økt betraktelig i takt med forståelsen om deres bakgrunn. Arbeidet i fokusgruppa viser at elever med denne bakgrunnen kan ha spesielle reaksjonsmåter som kan være krevende å stå i, noe som igjen viser behov for at hele kollegiet har forståelse for deres bakgrunn og utfordringer. Våre erfaringer viser at det er av stor betydning at elevene blir møtt på en samstemt, trygg og positiv måte. Felles kompetanse er dessuten viktig for at de voksne som står i de næreste relasjonene til elevgruppa har støtte i kollegiet.

Hattie påpekte at læreren er den viktigste faktor for å skape høyt læringsutbytte i skolen (Hattie, 2009). Dette var også et sentralt funn i fokusgruppas arbeid. De mente at dette henger godt sammen med Mead sin teori om at læring forutsetter sosial samhandling og at det er viktig å ha kompetanse til å ta andres perspektiv, og at målgruppa trenger positiv og god

voksenstøtte for å lykkes med dette. Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi, 2008) påpekte viktigheten av at elever møter forventninger som passer sine ferdigheter og kunnskaper, at det da er størst sjanse for at de kan oppnå optimal læring og har høyest motivasjon for læring. Dette forutsetter tett kontakt mellom elev og lærer. Skaalvik og Skaalvik framhever også den sentrale rolla de voksne har i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2011). De sier blant anna at elevs motivasjon, innstas og hjelpesøkende atferd er størst når undervisningen er tilpassa og elevene opplever mestring, når elevene opplever lærerne som støttende og miljøet som læringsorientert. Erfaringer fra fokusgruppa arbeid viser at elever fra vår målgruppe lett kan få utfordringer som er for høye, og at de da kan føle angst og lett vil gi opp, noe som kan føre til at de mister motivasjonen og viser adferd som ikke bidrar til læring. Fokusgruppa arbeid viser også behov for å sikre at målgruppa har særlig tett relasjon og kontakt med noen få personer i skolen, gjerne «en betydningsfull voksen», som blant anna sikrer daglig oppfølging ut i fra individuelle behov, oversikt og skreddersøm, slik som beskrevet i kapittel 6.2.1.

Den didaktiske trekanten (Christensen & Ulleberg, 2013), se kapittel 4.2.3, trekker også inn forhold knytta til læreren, eleven og innholdet i skolen. Den framhever disse tre elementene som det sentrale i læringsarbeidet. Fokusgruppa kjente seg igjen i at for læreren legges det særlig vekt på å ha menneskelig, faglig og etisk kompetanse som forutsetning for å kunne lede elevs læringsarbeid. Vi erfarte at dette kan forklare viktigheten av at skolens ansatte forstår en så særegen målgruppe som vår. Det er her viktig at en tar utgangspunkt i den enkelte elev, og ser hvilke forutsetninger, bakgrunn og interesser den enkelte har. Fordi relasjoner har så stor betydning for vår målgruppe, blir modellen ekstra formålstjenlig ved å snu trekanten slik at lærer og elev/elevfellesskap kommer øverst, og innhold nederst. På denne måten settes særlig fokus på relasjoner, både mellom personer og mellom personer og innhold.

I masterprosjektet har det vært viktig å forstå helheten i målgruppa situasjon, både gjennom det horisontale og det hierarkiske perspektivet, finne forklaringer og generaliseringer, og se på hvordan målgruppa elever påvirkes av krefter som finnes i system som de er en del av, for eksempel i hjemmet og skolen, se kapittel 3.3. Til dette har vi blant annet brukt Brantes modell for sosiologiske nivåinndeling (Brante, 1997) og Brunfenbrenners økologiske modell (Klefsbeck & Ogden, 2003). Også i Barne-, ungdoms- og familiedirektoratets arbeid for å bedre utdanningssituasjonen og skolerestater for målgruppa påpekes forhold om dette (Seeberg et al., 2013), blant anna gjennom behov og nytte av å iverksette, og eventuelt samkjøre, tiltak både på struktur og individnivå, se kapittel 2.4. I vårt arbeid er forholdet

mellom en målgruppe barn og unge og miljøene rundt så sentralt, og gjennom analysen kunne vi se mekanismer som fungerer, hvilke fenomener, strukturer og aktører som er til stede. Modellene er særlig nyttige fordi de setter barnet så tydelig i sentrum. Men de gir også nytte fordi de ulike miljøene rundt barnet blir synliggjort som ringer og systemer rundt, og en ser tydeligheten av at de har ulik verdi, men likevel kan spille en viktig rolle. Dersom vi bruker Brunfenbrenners modell, kan vi se barn og unges behov for omsorg fra sine nære omsorgspersoner, i makronivået. Men dersom dette ikke dekkes godt nok, kan det gi ulike konsekvenser, retta mot dem selv og deres egne egenskaper, i ontologisk nivå, men også for hvordan de vil fungere sammen med andre, for eksempel på skolen, i makronivået. Masterprosjektet viste at ved at det settes inn positive tiltak i skolen og av tverrfaglige tjenester, i makronivået, kan disse bidra positivt for eleven her og nå, og på sikt bidra til å reparere skader i hjernen, og ha positiv betydning for at eleven kan fungere bedre sammen med andre og oppnår bedre sosial og faglig læring. Men det kan også settes i verk nyttige prosesser innad i makronivået, for eksempel mellom skolen og de tverrfaglige tjenestene, som støtter opp om deres arbeid overfor eleven. Masterprosjektet viste dessuten at skolen og de tverrfaglige tjenestene kan gi støtte mot hjemmet, som bidrar til at de kan gi bedre omsorg og læring til sitt eget barn.

I Brantes modell for sosiologiske nivåinndeling brukte vi særlig det individuelle nivået, det interindividuelle nivået og det institusjonelle nivået. Vi kunne da analysere barnets grunnleggende omsorgsbehov og betydningen av at disse blir dekket av de nære omsorgspersonene i de nære relasjonene, for at barnet skal få en sunn utvikling og kunne fungere sammen med andre i større fellesskap. På samme tid vises også grunnlaget for negative følger for det enkelte barn dersom disse grunnleggende behovene ikke blir dekket på en god nok måte. Gjennom Brantes modell kan en dessuten se mekanismene og strukturer mellom familien og andre, for eksempel skolen og tverrfaglige tjenester, og hvordan mekanismer, strukturer og aktører fungerer innad i en organisasjon, for eksempel i en familie eller en skole. Modellen får fram hvordan ulike miljø henger sammen og påvirker barnets oppvekstmiljø, og forklarer hvordan mangler i omsorgen kan virke inn på barnet. Men minst like viktig erfarte vi det var at disse modellene også kan brukes i arbeid med å analysere hvor og hvordan en kan sette i verk tiltak som gjelder enkeltelever, for eksempel om tiltak bør settes inn mot individet, mot familien, mot skolen eller flere steder. På samme måte erfarte vi at de kan brukes for å analysere det tverrfaglige arbeidet rundt elever og for å finne og styrke rollen til personer som kan ha en ekstra tett relasjon til dem, «de betydningsfulle voksne».

Masterprosjektet viser sammenhengen mellom tilknytning og læring, og hvordan utfordringer med tilknytning påvirker evnen til læring. Resultater av analysene over, satt sammen med teori om tilknytning og læring, viser at barn og unge blir påvirket og utfordret, positivt og negativt, av situasjoner de lever i, både i de helt nære relasjoner, hjemmet, men også av systemet rundt, for eksempel i skolen. Gjennom sitt arbeid så fokusgruppa at konsekvensene av disse elevenes omsorgssituasjon gir dobbel virkning. For det første fordi den nære omsorgen i tidlig barndom er så viktig for læring og positiv utvikling der og da. I tillegg danner denne fundamentet for senere lærings- og utviklingsprosesser, og for barnets behov for oppfølging og tilrettelegging da. Dette viser hvor viktig det er at barnehager, skoler og andre tjenester tar tak i og følger opp disse barna og ungdommenes situasjon.

Målgruppa elever blir i ulike sammenhenger møtt av ulike profesjoner. De som er rundt dem har ulike oppgaver. Erfaringer gjennom masterprosjektet viser at barna har de samme utfordringene samme hvor de er, selv om utslagene kan variere noe, for eksempel fra hjemmet til skolen. Masterprosjektet har dessuten vist behov for at de ulike fagmiljøene samarbeider tett med hverandre. Her må de tjenestene som er sterkest involvert delta sammen med hjemmet og skolen, for eksempel kan det gjelde barnevernet, pedagogisk psykologisk tjeneste, fagteam for psykisk helse, barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk og skolehelsesøster. Funn i mitt masterarbeid viser at ofte blir tverrfaglighet bare knytta direkte til tiltakene elevene får. Dette er viktig, men masterprosjekt viser at det i tillegg er viktig med en tverrfaglig forståelse av elevene og at det er denne som må legges til grunn for samarbeidet om tiltak, oppfølging og veiledning overfor eleven direkte og mellom de ulike instansene som er involvert. Fokusgruppa så at en del ungdommer møter veldig mange tjenester i løpet av en skoleuke. Vi ser at for disse er det ekstra viktig med et tverrfaglig samarbeid som fungerer, både om forståelse og tilrettelegging, og at disse tjenestene ser helheten i elevenes liv og situasjon. Prosjektet har erfart at tidsfaktoren kan være en utfordring for enkelte samarbeidspartnere. Ofte har elever innen målgruppa spesifikke utfordringer knytta til psykologiske problemstillinger. Masterprosjekt viser derfor at det i flere saker er et særlig behov for samarbeid mellom pedagoger og psykologer. I andre saker kan det være større behov for samarbeid mellom skolen og barnevernet, se kapittel 2.4, eller mellom skolen og den pedagogisk psykologiske tjenesten. Fokusgruppas arbeid viser at hvordan samarbeidet blir løst i praksis, må tilpasses den enkelte elev og situasjon, men arbeidet viser at det er viktig at alle tjenestene prioriterer tverrfaglig samarbeid og at dette fungerer.

I kapittel 2 presenterer jeg bakgrunnen for målgruppa. Her viser jeg at om lag 10 prosent av alle barn og unge kommer under tiltak fra barnevernet. Selvsagt er det en betydelig del av disse som ikke er påført alvorlige utfordringer på grunn av sine oppvekstforhold. Men dersom en tar utgangspunkt i antall elever som blir flytta fra biologiske foreldre, antall elever der flere instanser er inne med tiltak og oppfølging, antall elever med tiltak fra barnevernet som dropper ut av videregående skole, samt erfaringer gjort i mitt masterprosjekt, er det realistisk å anslå at det er et betydelig antall elever som trenger stor grad av bevisst tilrettelegging i skolen på grunn av situasjoner som er tatt opp her. Dette viser et allment behov for kompetanse om denne elevgruppa i skolen. Fokusgruppa så klart at med denne elevgruppas utfordringer, kan skolegangen være utfordrende. Men mitt masterprosjekt viser at det er et stort forbedringspotensial gjennom forståelse og tilrettelegging for elevgruppa, og fokusgruppa påpekte at en ved å arbeide bevisst ut i fra dette, vil en også legge til rette for at flere elever kan greie å fullføre videregående skole. Dette er viktig for den enkelte elevs liv her og nå, men også for samfunnet i et langsiktig perspektiv. Fokusgruppa drøftet i flere situasjoner om forståelsen av målgruppa bare skulle legges til grunn for disse elevene spesielt, eller om en del av de mer grunnleggende forholdene kunne integreres i måten skolen opptrer på og ivaretar alle elever, uansett bakgrunn. Konklusjonen var at den grunnleggende forståelsen av barns utvikling gjelder alle. Alle elever vil også ha utbytte av at skolen vektlegger trygghet og relasjoner, mens det vil variere noe i hvor stor grad enkelte elever har behov for hjelp med regulering. Fokusgruppa mente at ved å være bevisst disse forholdene generelt i skolen, vil det bidra til et positivt læringsmiljø for alle elever, uansett bakgrunn, men at vår målgruppe trenger ekstra tilrettelegging og skreddersøm i tillegg for å få tilfredsstilt disse forholdene.

Masterprosjektet dokumenterer et kompetansebehov om målgruppa og at skolen må dele denne med de samarbeidende tjenestene. Masterprosjektet viser at det er mulig å bygge opp kompetansen, og at forståelsen av elevgruppa er nødvendig for den tilretteleggingen som må skje i skolen. Erfaringene vises også at på tross av at denne aktuelle skolen gjennom flere år har hatt et godt tverrfaglig samarbeid om enkelte elever og enkelttema knyttet til ungdommer, har ikke skolen fått så god kompetanse om målgruppa som det er ønskelig. Masterprosjektet viser at det er nødvendig å fokusere på å få fram forståelsen av målgruppa og deres grunnleggende utfordringer, og hva dette betyr for hvordan elevene bør møtes både i skolen og i livet ellers. Fokusgruppas arbeid viser at selv om det generelle læringsmiljøet i skolen er godt, kreves det noe i tillegg. Tilrettelegging for målgruppa er hovedtema i neste kapittel.

7.2 Tilrettelegging for målgruppa i skolen

Andre forskningsspørsmålet er *hvilke spesielle behov for tilrettelegging og skreddersøm barn og unge som er under tiltak fra barnevernet trenger for at de kan få økt mestring og læring i skolen*. Behovet målgruppa har for tilrettelegging må ta utgangspunkt i forståelsen av dem, de utfordringer den enkelte har fått på grunn av omsorgssvikten de har opplevd og konsekvenser dette gir i praksis, se kapittel 5, 6.1 og 6.2. Erfaringer fra eget masterprosjekt viser at målgruppa er sammensatt og behovene for tilrettelegging varierer, men likevel er det noen forhold som går igjen for de fleste. Elevene har behov for et særlig fokus på trygghet og forutsigbarhet, relasjoner, mestring, læring, integrering, struktur, langsiktighet, bevisst kommunikasjon, mentalisering og følelsesregulering. Skolen har behov for voksne med kompetanse og å samarbeide med hjemmene og tverrfaglige tjenester. Etter noen innledende kommentarer, vil jeg bygge opp dette kapitlet med først å se på hva skolen kan gjøre alene, før jeg presenterer hva skolen kan gjøre sammen med andre og hva andre kan gjøre alene.

I rapporten «*Kartlegging av holdninger til skolegang for barn og unge med tiltak fra barnevernet*» utgitt av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Rambøll, 2015), se kapittel 2.4, blir det fokusert på elevgruppas læring i skolen. I rapporten kommer det blant annet fram at de som er intervjuet mener det må stilles krav og forventninger til elever med tiltak fra barnevernet gjennom hele skoleløpet. Fokusgruppa drøfta rapporten, og var enig i at det settes et tydelig fokus på og en forventning om læring og utbytte i skolen for målgruppa. Fokusgruppa påpekte at skal en lykkes med det, kreves det at tema settes i fokus både av skolen, de foresatte og av de samarbeidende tjenestene. I samme rapport kommer det også fram at de som er intervjuet mener barn og unge med tiltak fra barnevernet har de samme forutsetninger for å lykkes med skolegangen som andre barn og unge. Fokusgruppas arbeid kan tyde på at denne påstanden ikke er bygget på kunnskap om hvor store utfordringer enkelte elever blir påført på grunn av omsorgssvikt, som blant annet berører deres forutsetninger for sosial og faglig læring. Masterprosjektet viser at utgangspunktet heller må være å sikre en god forståelse av målgruppa og kvalitet og tilpassing i tilretteleggingen, og på den måten arbeide for å gi målgruppa best mulig faglig og sosial læring. Hvilke kompetansebehov fokusgruppa særlig så at de ansatte i skolen har behov for, er presentert i kapittel 6.1.2. I kapittel 5, om litteraturstudiene, presenteres kunnskap om målgruppa som er en nyttig bakgrunn for forståelsen. Masterprosjektet har vist at barn og unge må få hjelp der de lever sine liv, dette er da særlig knyttet til hjemmet og skolen. Fokusgruppa så at noen elever trenger annen hjelp i

tillegg, men erfarte at uansett er det viktig at de som møter dem i dagliglivet kan bidra så mye som mulig. Masterprosjektet viste at fordi skolen møter alle elever nærmest daglig, har skolen en unik mulighet.

På samme måte som jeg i forrige kapittel nevnte at Brantes modell for sosiologiske nivåinndeling og Brunfenbrennes økologiske modell kan brukes til å forstå målgruppas situasjon, mente fokusgruppa modellene også kan brukes som bakgrunn for tilrettelegging for målgruppa. Jeg vil ikke gå i dybden av fokusgruppas analyse her, men påpeke viktigheten av at noen forhold kan gjelde generelt for alle elever, mens noe gjelder spesielt for den enkelte, altså skreddersøm. Masterprosjektet viste at alle barn og ungdommers situasjon er individuelle, og at det derfor er viktig å analysere og tilrettelegge ut i fra den enkeltes totale situasjon. Dette kan gjelde store overordna hjelpetiltak, men kan også være mer konkrete og individuelle, som for eksempel hvor vi kan finne en betydningsfull voksen for dette barnet.

I litteratur for ansatte i skolen fant fokusgruppa lite konkret materiale som var direkte relatert til hvordan skoler bør legge spesielt til rette for målgruppa, på lik linje som forståelse av dem. Dette er kanskje naturlig, i og med at det er skrevet så lite om elevgruppa direkte retta mot skoleverket. Men jeg søkte også i litteratur som omhandler konsekvensene omsorgssvikten kan gi barn og unge, og fant noe da. Det mest relevante var knytta til arbeid med relasjoner. Storparten av litteraturen handlet om dette tema generelt, mens noe var retta spesielt mot hvordan skoler kan arbeide med tema, og litt var retta mot risikobarns særlige utfordringer med relasjoner. Masterprosjektet viser at relasjoner og trygghet er grunnleggende viktig for alle elever. Skal vi erobre verden og lære, må vi føle oss trygge. I kapittel 3, om læring og læringsmiljø i skolen, framhever jeg blant anna forhold som viser at risikobarns evne til å overvinne motgang ligger i de naturlige omgivelsene og i rammebetingelser som gir trygge og emosjonelle tilknytninger og egne erfaringer om å kunne noe (Brandtzæg et al., 2016).

Fokusgruppa arbeidet mye med hvordan skolen kan tilrettelegge og sikre skreddersøm for elever med denne bakgrunnen, se kapittel 6.2. Eksempel på tema som ble framheva var å skape relasjoner og trygghet for elevene, være betydningsfulle voksne, sikre gjentakelser, langsiktighet, korte arbeidsøkter, følelsesregulering, øve opp elevenes evne til å se seg selv utenfra og andre mennesker innenfra, styrking av selvbilde, mer bevisst kommunikasjon mellom ungdom og voksen, skape gode strukturer, forutsigbarhet og mekanismer i skolen som fungerer positivt, trygging av annerledesopplegg i skolen, trygging av overganger,

tilpassa opplæring både av arbeid på skolen og hjemme og så langt som mulig ut i fra tema som klassa arbeider med, vurdering for læring tilpassa målgruppa, fokus både på fellesskap og skreddersøm, god nok voksendekning og kompetanse tilpassa de behov skolen til enhver tid har. Fokusgruppa var også opptatt av at skal elever med denne bakgrunnen kunne erfare at de igjen kan stole på voksne, og skal hjernen kunne etablere nye stier, kreves det mange, mange gjentakelser og langsiktighet i arbeidet. Andre viktige poeng er at skolen legger vekt på at alle elever må bli sett, lyttet til og kommunisert med på en respektfull måte som bygger på forståelse av deres situasjon. I tillegg var fokusgruppa opptatt av at skolen må ha et klart fokus på læring og mestring for elevgruppa, og at dette er en forventning som berører alle, både skolen, elevene, hjemmet og samarbeidende tjenester.

Fokusgruppa oppsummerte sitt arbeid med å utarbeide den såkalte Gråpapirmodellen, en oversikt over hva fokusgruppa hadde erfart som bidrar positivt til at ungdommer som er under tiltak fra barnevernet får læring og mestring i skolen, se kapittel 4.3.1 og vedlegg 2. Vi hadde tidligere arbeidet mye med litteratur og drøfting av forståelse av målgruppa, og fokusgruppa opplevde det derfor som betydningsfullt at vi tok oss tid til å drøfte hva denne teorien betydde omsatt til vår egen skolehverdag, for våre elever. Vi satte opp helt konkrete tiltak og verdier som kunne tas i bruk i undervisning og tilrettelegging for elevene. På siste fokusgruppeintervjuet ble dette arbeidet framheva som særlig nyttig, fordi det var så konkret, men også fordi det var skriftlig, slik at det ble et varig dokument skolens ansatte kunne ta med seg videre. Fokusgruppa påpekte dessuten at det ikke hadde vært mulig å utarbeide denne oversikten uten arbeidet med litteratur om målgruppa som ble gjort på forhånd.

Som drøfta i forrige kapittel, viste masterprosjektet at erkjennelsen og forståelsen av målgruppas bakgrunn og hvilke konsekvenser det gir for deres læring, var et vendepunkt for arbeidet med målgruppa i fokusgruppa og for kollegiet ved denne skolen. Erkjennelsen av at alvorlig omsorgssvikt kan føre til at hjernen endres (Perry & Szalavitz, 2011), se kapittel 5.1, var særlig sentral for å forstå alvorlighetsgraden av målgruppas situasjon. Fokusgruppa påpekte derfor et klart behov for at kunnskap om hjernens utvikling og påvirkning derfor bør trekkes sterkt inn i arbeid med tilrettelegging i skolen, både for å finne riktige metoder og nivå for målgruppens skolearbeid, for at skolen skal kunne tilrettelegge slik at de oppleve mestring, motivasjon og læring, og for at skolen kan arbeide på en måte som kan trene hjernen i en positiv retning. Jeg minner her også om Finstads arbeider som viser forhold som gjelder læring og trening av hjernen generelt (Finstad, 2016). Fokusgruppa kjente seg godt igjen i

Perrys poeng om målgruppa, for eksempel om behovet målgruppa har for å bli møtt med tid og tålmodighet, trygghet, kjærlighet, konsekvent omsorg, gode relasjoner og aktiv lytting (Perry & Szalavitz, 2011). Han påpekte at rutiner og gjentakelser er viktig for å bidra til at det nye blir innarbeidet og hjernen utvikler seg positivt. Jo alvorligere traume er, jo flere gjentakelser kreves. Et annet viktig forhold fokusgruppa så nytte av å kjenne til for å bruke i skreddersømmen, var at fordi det er så krevende energimessig å bruke prefrontal korteks i hjernen, er det antatt å være mest effektivt å legge opp til korte konsentrasjonsperioder av gangen (Brandtzæg et al., 2016). Fokusgruppa så også stor nytte av funnet i forskning som viser at det er gjennom ytre regulering vi styrker barnets evne til indre selvregulering, og at det derfor er viktig at voksne har forståelse for dette og derfor bidrar bevisst gjennom å være rolige, fokuserte og oppmerksomme, har tålmodighet og at de selv er regulert, og på disse måtene oppnår et positivt grunnlag for å hjelpe målgruppa. Fokusgruppa påpekte i denne forbindelsen på behovet for at skolens personale blir håndplukket til oppgaver knytta til enkeltelever. Her må både kompetanse, væremåte og personlige egenskaper passe.

Fokusgruppa gjorde også nyttige erfaringer med å samtale med elever og bevisst sette ord på det som har skjedd og på egne følelser, og opplevde at det bidro til at elevene fikk bedre kontroll med følelsene sine, jamfør kapittel 5.1. Fokusgruppa så viktigheten av Perrys poeng om ikke å bruke tvang overfor elever med denne bakgrunnen, fordi det er grunnleggende viktig at eleven som har opplevd traume alltid må føle trygghet.

Masterprosjektet viser at arbeid med relasjoner har særlig stor verdi for målgruppa. Jeg vil derfor gå spesielt inn i dette her. Viktigheten av relasjonsbygging i skolen har vært klarere på dagsorden i de siste årene, da retta mot elever generelt. Dette gjelder relasjoner både mellom elev og lærer og mellom ulike elevgrupper. Arbeid med relasjoner var også et av temaene i Utdanningsdirktoratets satsing for et bedre læringsmiljø, se kapittel 3.3. Fokusgruppa uttrykte at oppmerksomhet om tema er viktig, og mente at dersom skoler sikrer kompetanse og tilrettelegging om relasjoner som del av sitt generelle læringsmiljø, vil det også være en fordel for vår målgruppe, selv om de trenger mye mer i tillegg. Noe av dette tillegget er nettopp knytta til arbeid med relasjoner. Fokusgruppa henta nyttig kunnskap fra Perry om viktigheten av relasjoner. Han understreka blant annet at relasjoner er viktige for å utvikle empati, noe mange av disse elevene ikke har fått utvikla godt nok tidligere på grunn av sin omsorgssituasjon. Fokusgruppa framheva dette som en viktig egenskap å arbeide med for at målgruppa skal fungere og mestre skolens læringsmiljø og fellesskap. Et annet materiale som

fokusgruppa hentet nyttige innspill om relasjoner fra, var Trygghetssirkelen (Brandtzæg et al., 2016), se kapittel 3.3. Vi så at det kan ligge nyttige ideer og kompetanse om hvordan skoler kan arbeide med forståelse og skreddersøm for vår målgruppe i dette materialet. Men fokusgruppa hadde ikke tro på at bare en modell viser sannheten i denne typen arbeid. En må ta utgangspunkt den konkrete eleven en arbeider med, se bakenfor atferden, bygge på kompetanse, og da er det mange elementer som har verdi. Arbeidet som beskrives i boka «Se eleven innefra» er retta mot elever i barneskolen, men fokusgruppa mente at ungdomsskoler også kan hente bidrag, særlig om forståelse og betydningen av relasjoner og hvordan skolen kan arbeide for at de voksne utvikler gode relasjoner til sine elever, til skolens arbeid med mentalisering og til hvordan «den betydningsfulle voksne» kan følge opp sin sentrale rolle. Med utgangspunkt i kunnskap fra tilknytningspsykologi viser Trygghetssirkelen dessuten hvordan voksne i skolen kan styrke egen mentaliseringsevne. Jeg har tidligere framheva betydningen av hvem hjelperen er og dennes kompetanse og egenskaper.

Ut i fra erfaringer fra masterprosjektet, er det elever som har opplevd omsorgssvikt på en måte som har gitt traumer, som trenger størst tilrettelegging i skolen, se blant annet kapittel 5.3, 6.1.1 og 6.2. Mye av poengene som er henta fra Perrys arbeid gjelder elever med denne bakgrunnen. For å oppsummere tilrettelegging i skolen for denne delen av målgruppa, så fokusgruppa nytten av å ta utgangspunkt i de tre grunnpilarene i traumebevisst omsorg som er presentert av Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebyggings (Handlekraft - RVTS Sør, 2016c). Disse er trygghet, relasjon og følelsesregulering. Jeg har kommentert trygghet og relasjon ovenfor, og vil her kommentere arbeid med følelsesregulering. Gjennom fokusgruppas arbeid så vi et stort behov for at elever får hjelp med å regulere sine følelser. Denne evnen er skada hos mange innen målgruppa, og i og med at den har så stor betydning i dagliglivet både for barn, ungdom og voksne, er det viktig at målgruppa får hjelp med dette. Fokusgruppa så at utfordringer her viser seg på flere måter i skolen, både i sosiale situasjoner og i arbeid med faglig læring. Fokusgruppa mente at følelsesregulering er det tema deres egen skole trenger mest ny kompetanse og bevissthet om framover. Eksempel på tiltak innen følelsesregulering som skolen kan delta i, i den grad dette kan knyttes direkte til naturlige situasjoner, er å fokusere på elevens følelser i stedet for atferden, gi trøst, trygghet og hjelp til å tåle det emosjonelle i situasjonen, være en aktiv lytter og bidra med å reflektere over opplevelser og å sette ord på følelser. Fokusgruppa så at å arbeide med elevens regulering kan være et krevende arbeid, som både krever kompetanse og systematikk. Masterprosjektet viser at trening i å mentalisere, samt å arbeide med å organisere

følelser, kan være nyttige bidrag her. Fokusgruppa framheva at dette trolig er et område der mange skoler kan ha bruk for ekstern veiledning. Et anna poeng er at barns evne til å regulere seg selv, oppstår gjennom å bli regulert av andre, noe som derfor viser betydningen av at skoler har et positivt felles læringsmiljø og har voksne som kan å regulere seg selv.

Et spørsmål i forlengelsen av dette er hvor langt skolens ansvar bør gå dersom elevene har særlig store utfordringer. Fokusgruppa var opptatt av at skolen har en unik mulighet fordi vi møter alle elever regelmessig, har fagfolk med kompetanse og kan samarbeid med foresatte og ulike fagmiljø. Men skolen er en pedagogisk virksomhet, og skal derfor ikke drive direkte behandling. Likevel så fokusgruppa at skolehverdagen er en viktig arena både for sosial og faglig utvikling, og derfor kan bidra til positiv utvikling på en rekke områder. Dette gjelder blant anna for arbeid med å kunne stole på voksne, oppnå trygghet i nære relasjoner og ulike situasjoner, både med medelever og voksne, se seg selv utenfra og andre innenfra, kunne speile og utvikle seg sammen med prososiale elever og steg for steg kunne greie å regulere seg selv på en bedre måte. Men et viktig tema for arbeid med målgruppa, er også å gå inn i hva som har skapt barnets traume. Dette mener fokusgruppa er en klar ansvarsoppgave for en behandler, og ligger derfor utenfor skolens ansvar. Fokusgruppa så behov for at skolen og de nevnte tjenester har et tett samarbeid for å følge opp denne typen tiltak for enkeltelever i målgruppa. I en slik diskusjon må en også se på hvilke faggrupper som bør være ansatt i skolen. Jeg vil ikke gå inn i den debatten her, men mener dette til en viss grad må tilpasses de elevene skolen har. Erfaringen fra mitt masterprosjekt viser at det er viktig å sette faglig læring i fokus, og at det derfor er viktig å sikre at alle elever møter pedagoger i hele eller deler av skoledagen, og at disse må ha god kompetanse og forståelse om elevgruppas bakgrunn og hvordan de bør møtes i skolen for å oppnå best mulig mestring og læring.

Drøftingene hittil i kapitlet har vært knytta til det andre forskningsspørsmålet som hvilke spesielle behov for tilrettelegging og skreddersøm trenger barn og unge som er under tiltak fra barnevernet for at de kan få økt mestring og læring i skolen. Jeg vil videre gjennom et drøftingsspørsmål sette særlig fokus på *hvorfor skolens felles læringsmiljø er så nyttig, men også så utfordrende, for denne elevgruppa*. Masterprosjektet har vist at læringsmiljøet kan være utfordrende for målgruppa av ulike årsaker, blant anna fordi elevene har utrygg tilknytning, og dermed utfordringer med å stole på andre. Andre strever med å regulere seg, noe som også kan være utfordrende i større fellesskap. Noen har negative opplevelser knytta til fellesskap, og får derfor negative flashbacks i slike situasjoner. Mange har store behov for

forutsigbarhet og trygghet. Jo flere en må forholde seg til, desto vanskeligere kan det være. Et siste poeng jeg vil nevne er de faglige utfordringer enkeltelever har, noe som også kan gjøre at de blir usikre eller opplever det vanskelig å delta sammen med andre elever, og derfor strever med å føle tilhørighet med klassa eller grupper. I tillegg til at læring knyttes til det som skjer med det enkelte menneske, er det også en sosial prosess som skjer i samspill mellom individet og dets omgivelser, se kapittel 3.2 (Illeris, 2012) og kapittel 3.3. (Mead & Vaage, 1998). Arendt påpeker noe av det samme, ved at hun påpeker at frihet og selvstendighet forutsetter fellesskap, at vi trenger andre som kan plukke opp våre initiativ for i det hele tatt å kunne handle (Brandtzæg et al., 2016). Fordi læring i så stor grad forutsetter sosial samhandling, så fokusgruppa det som grunnleggende viktig at elever greier å fungere i det sosiale og at skolen greier å tilrettelegge for at det sosiale bidrar til positivt utvikling. På denne måten vil læringsmiljøet bidra til å danne grunnlag for egen atferd og eget selvbilde, og skolen blir et sted der alle elever opplever å være sosiale aktører.

Det har vært et økende fokus på læringsmiljøet i skolen, se kapittel 3.3. Læringsmiljøet er komplekst (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Fokusgruppa mente at denne skolens arbeid i forbindelse med Utdanningsdirektoratets satsing om læringsmiljø bidro positivt også for at mange innen vår målgruppe fikk økt mestring og læring. Fokusgruppa framheva særlig lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp, samt fokuset på positive relasjoner både mellom lærer og elev og mellom elevene som særlig verdifulle. Verdien av å kunne fungere i et fellesskap er en viktig del av læringsmiljøet. Fokusgruppa kjente godt igjen i poenger fra Mead, Arendt og Illeris om at læring forutsetter sosial handling, og så derfor godt at gode læringsmiljø kan danne positive grunnlag for egen atferd og eget selvbilde. Disse forholdene så fokusgruppa som særlig viktig for vår målgruppe elever, og mente at ved at skolen arbeider målretta for at læringsmiljøet skal romme stor grad av forskjellighet i elevflokkene, vil dette ha en særlig verdi for vår elevgruppe fordi dette danner grunnlag for at alle elever kan få dra nytte av de fordeler det gir å føle at en er en del av et slikt fellesskap. Fokusgruppa mente at dette også er en måte å ivareta skolens forpliktelse som kommer fram gjennom Opplæringslova (Opplæringslova). Denne aktuelle skolen arbeider bevisst for at fellesskapene skal ha en positiv grunntone og dermed påvirke den enkelte deltaker på en god måte. Men likevel viser masterprosjektet at noen av elevene innen målgruppa må møtes med enda mer i tillegg. De trenger stor grad av skreddersøm, individuell tilrettelegging for å kunne delta i og gjøre seg nytte av skolens felles læringsmiljø. Fokusgruppas arbeid viser at skoler må ta utgangspunkt i den enkelte, finne sterke sider, mulighet for mestring og de situasjoner

der det er lettest å delta i fellesskapet for den enkelte. Gode forberedelser er viktig. Masterprosjektet viser at det er meget verdifullt å ha fokus på fellesskapet, men det er også nødvendig med fokus på individet, den enkeltes bakgrunn og behov for skreddersøm.

I vårt arbeid med individ og fellesskap, dro fokusgruppa nytte av Transaksjonsmodellen, se kapittel 3.3. Kjernen i modellen, som innebærer at enkeltmennesker kan få miljøet rundt seg til å respondere, og hvordan denne responsen igjen oppleves av individet, er et kjent fenomen fra dagliglivet i skolen, både med positive og negative konsekvenser. Fokusgruppa hadde mange eksempler på slike situasjoner, men jeg vil trekke fram ett her. Fokusgruppa så at i en periode hadde flere av elevene innen målgruppa lett for å samle seg i egne ensarta grupper, uten å ha så mye samspill med andre elever. Vi fant forklaring på hvorfor dette kunne skje gjennom Mead og Transaksjonsmodellen, at det er lett å bli trukket mot dem som kan spille og gi respons på mye av det du selv representerer. Men fokusgruppa mente at det også var viktig at målgruppa fikk positiv erfaring med å speile seg og utvikle seg sammen med et større mangfold av elever, og at en er sammen med personer som kan bidra til å utvikle sitt eget reguleringssystem. Dette førte til at skolen laget forebyggende tiltak spesielt retta mot dette fenomenet, gjennom vårt arbeid med skolens læringsmiljø, blant anna knytta til overgangen til ungdomsskolen og spesielt retta mot konkrete situasjoner, for eksempel friminutt og annerledesdager.

Fokusgruppa mente at det er viktig å forberede elevene på tema og situasjoner i skolehverdagen, lete etter ressurser hos elevene og deres miljø, samt å styrke sterke sider og fokusere på en positiv elevrolle, i tillegg til å bygge opp om elever som bidrar ekstra positivt til inkludering og utvikling av skolens felles læringsmiljø. For skoleledelsen og de voksne i skolen er det derfor viktig å arbeide bevisst for at mønstrene og samhandlingen bygger opp positivitet knytta både til faglig og sosial læring. Fokusgruppa så behov for at en i denne typen arbeid både må ha fokus på enkeltpersoner, grupper og større fellesskap. Fordi enkeltpersoner kan påvirke fellesskapet så lett, og fordi det felles læringsmiljøet har så stor verdi for alle, så fokusgruppa det som ekstra viktig å sikre positive grunnmekanismer i skolens virksomhet. Tett og respektfull relasjon mellom elever og voksne, samt trygghet og forutsigbarhet, er gode eksempler på dette. Fokusgruppa var opptatt av at alle enkeltelever må fanges opp og oppleve dette som reelt. De arbeidet mye med tema, noe som kommer fram i Gråpapirmodellen, se vedlegg 2. Her presenteres ulike forhold som viser hvordan drøftingsspørsmålet kan følges opp i praksis i skolehverdagen.

I arbeid med målgruppa er det også et sentralt spørsmål hva skolen kan gjøre sammen med andre og hva andre kan gjøre alene. Fokusgruppa drøfta ved flere anledninger spennet mellom sosial og faglig læring. Skolen skal prioritere begge typer læring og ofte henger dette sammen. Men for vår målgruppe så fokusgruppa at skolen må opptre med særlig bevissthet her. Som tidligere nevnt, så de at mange av elevene har stort behov for at det arbeides med relasjoner, trygghet og reguleringer. Og selv om en legger vekt på at dette skal skje i tilknytning til undervisningssituasjoner om fag og som en del av vanlige skolesituasjoner, så fokusgruppa at det for enkelte kreves så mye tid til denne typen arbeid, at det nødvendigvis vil gå på bekostning av den tida elever tradisjonelt arbeider med fag undervisning. Samtidig så fokusgruppa at arbeid med fag er vanskelig før en får på plass mer grunnleggende fungering i barnas liv, se blant anna kapittel 5.1 der det beskrives hvordan hjernen blir påvirka av omsorgssvikt. Tiltak overfor enkeltelever med denne bakgrunnen krever omfattende arbeid og må drøftes både med hjemmet, den pedagogisk psykologiske tjenesten, skolen og eventuelt andre tjenester som er involvert. Dersom den pedagogisk psykologiske tjenesten konkluderer med at eleven har behov for spesialundervisning, skriver de en sakkyndig vurdering som viser målsettinger og hva som skal prioriteres. Skolen gjør vedtak om spesialundervisning og utarbeider individuell opplæringsplan. I løpet av prosessen med den sakkyndige vurderingen drøfter den pedagogisk psykologiske tjenesten sitt arbeid med de ulike partene som er sentrale rundt eleven. I og med at en sakkyndig vurdering og spesialundervisningen gir elever så klare rettigheter ut i fra Opplæringslovas § 5a (Opplæringslova), og skolen har klare forpliktelser ut i fra dette, er denne prosessen og disse dokumentene svært viktige for valget mellom faglig og sosial læring for den enkelte. I min rolle som undervisningsinspektør har jeg erfart at ordningen gir muligheter for grundige prosesser og som involverer aktuelle parter, ikke minst de foresatte. Dersom eleven ikke har vedtak om spesialundervisning, må skolen ta ansvar for tilsvarende prosesser der mål for eleven blir avklart. Men i en slik situasjon skal skolens arbeid overfor eleven ta utgangspunkt i læreplanen på ordinær måte, noe som klart gir en prioritering i arbeidet og tilretteleggingen.

Gjennom litteraturstudiene og i egen aksjonslæring, gjorde fokusgruppa funn som klart viser at det er behov for tverrfaglig samarbeid om oppfølging av målgruppa. Det er særlig naturlig at skolen samarbeider med hjemmet, pedagogisk psykologisk tjeneste, barnevern, skolehelsetjeneste, fagteam for psykisk helse og barn- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk, se kapittel 4.3.2. Samarbeidet kan omhandle mange tema, og må tilpasses den enkelte situasjon. Erfaringer gjort ved denne skolen, viser at det er behov for å avklare roller, fordele ansvar og

at de impliserte må være i gjensidig kontakt med hverandre. Det er ingen selvfølge at samarbeid fungerer og at det gir effekt. Erfaringer fra masterprosjektet viser at det er av særlig verdi at en bygger opp et effektivt og tillitsfullt samarbeid i «fredstid», fordi da kan dette raskt komme i gang i særlig krevende situasjoner, som gjerne kan oppstå brått. Prosjektet viste dessuten at både skolen og de tverrfaglige tjenestene har et ansvar for å bidra til at de foresatte kan fylle sine roller på en best mulig måte. Alle er mer enn sine problemer, vi må derfor lete etter styrker hos alle involverte og bygge opp om dem. Grunnlaget for samarbeidet, særlig mellom skolen og barnevernet, er godt belyst i veilederen fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet «*Samarbeid mellom skole og barnevern. En veileder*» (Barne ungdoms- og familiedirektoratet, 2016). Gjennom masterprosjektet har vi erfart at tverrfaglig samarbeid er nyttig, både for å bidra til at den enkelte tjeneste kan utføre sine forpliktelser på en best mulig måte, og for at vi i fellesskap vet om hverandre og kan samkjøre vårt arbeid, se kapittel 4.3.2. Men vi har også sett behovet for å være bevisst at den enkelte tjeneste må bevare sin egenart (Briseid, 2006). Jeg har tidligere nevnt at skolen kan ha behov veiledning fra andre, noe som kan være en del av dette tverrfaglige samarbeidet.

Som tidligere nevnt, er det viktig at enkeltelever i målgruppa får hjelp og behandling fra fagmiljø med kompetanse, i tillegg til det skolen kan bidra med. Dette kan for eksempel være samtaler med psykolog fra Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk. Ved denne skolen har slike samtaler oftest foregått i deres lokaler. Fokusgruppa mente at ved at behandler i større grad reiser ut, ville elevene slippe å bli revet opp fra skolehverdagen og behandler ville i tillegg få bedre kjennskap til hvordan eleven fungerer i hverdagen, hvordan livet leves i praksis. Fokusgruppa var opptatt av å prøve ut om slike samtaler i større grad kunne gjennomføres på skolen. De understreket at dette må tilpasses den enkelte situasjon, men erfaring fra masterprosjektet tilsier at det kunne vært interessant å prøve ut dette i større grad.

Selv om det er individuelle forskjeller, kan en med bakgrunn i funnene som er nevnt i hittil i dette kapitlet, se at målgruppa i mitt masterprosjekt kan ha flere utfordringer med å nå Kvellos mål for skoletilpasning, se kapittel 2.2, med å få skolefaglige prestasjoner som svarer til evnenivå, en atferdsmessig tilpasning i form av å innordne seg fellesskapets regler og forventninger, samt trivsel. Også her vil det trolig være flest av de som har opplevd omsorgssvikt som har påført dem traumer som vil ha størst utfordringer. Mine funn om tilrettelegging sammenfaller også godt med Kvellos poeng om viktigheten av at ansatte i skolene arbeider kollektivt og av at det er en god relasjon mellom voksen og barn i skolen, og

at det i hovedsak bør gis endringstiltak overfor barn som er i risiko, ikke kompenserende tiltak (Kvello, 2010a).

Ut i fra masterprosjektets erfaring er det hittil ikke laget en helhetlig framstilling i pedagogisk litteratur av hvordan skolen kan og bør tilrettelegge for barn og unge som er under tiltak fra barnevernet. Fokusgruppas arbeid kan derfor sees på som et tolkearbeid av ulike typer litteratur og et analysearbeid av erfaringer fra egen skolehverdag. Fokusgruppa la vekt på å være konkret. Medlemmene ønsket å få fram tilrettelegginger som de selv kunne bruke i egen skole, de var orientert mot det praktiske i skolehverdagen og hadde behov for forslag til hvordan oppgaver kan løses på en best mulig måte. I og med at medlemmene hadde lang erfaring fra skolen, og de nå hadde fått kompetanse i forståelse av elevgruppa, hadde de et bra grunnlag for å drøfte hvordan skolehverdagen kunne tilpasses og gjennomføres for målgruppa. Arbeid med skolens læringsmiljø og relasjoner har vært fokusert i de siste årene, noe som ga noen bidrag. Men arbeid med selve lærings- og mestringsprosessen for målgruppa er mindre fokusert, samt skolens arbeid med trygghet, reguleringer og integrering av målgruppa i fellesskapet. Fokusgruppa så dette som viktige tema, og deres erfaring viste at denne typen arbeid vil kreve ressurser i skolen og i samarbeidende tjenester. På samme måte som Perry, så fokusgruppa at skolen har stor mulighet til å bidra for målgruppa.

Gjennom mitt masterprosjekt har jeg påpekt en rekke forhold som er sentrale for at skolen kan følge opp sine forpliktelser overfor målgruppa, og dermed bidra til at disse elevene blir best mulig rusta til å mestre livet som ungdom og voksen, en god investering både for den enkelte og for samfunnet som helhet. Fokusgruppas arbeid viser at det er behov for litteratur som fokuserer mer på hvordan skolen bør tilrettelegge for målgruppa, i tillegg til forståelse, slik at denne kan gi nyttige bidrag til lokalt utviklingsarbeid. Elever er forskjellige. Det er derfor uansett nødvendig å utvikle kompetanse og gjøre tilpassinger lokalt. Masterprosjektets erfaringer viser at skoler må tilpasse sin virksomhet til de behov elevene har, men viser også at aksjonslæring og aksjonsforskning er gode metoder for å drive slike utviklingsprosesser i skoler. Dette drøftes i neste kapittel.

7.3 Aksjonslæring og aksjonsforskning i skolen

Tredje og siste forskningsspørsmål er *hvordan aksjonslæring og aksjonsforskning kan bidra til at skoler kan møte stadig nye utfordringer, gi utvikling og kompetanse, for eksempel knytta til en elevgruppe som dette*. Skolen er viktig i alle barn og ungdommers liv, oppgavene er mange, og det er derfor viktig å sikre at alle skoler ivaretar sitt mandat på en god måte.

Jeg har brukt den aksjonsbaserte helhetsmodellen for utvikling av organisasjoner (Rennemo, 2006), se kapittel 4.2.3, til å analysere prosessen og produktet i masterprosjektet. Dette kapitlet er bygget opp etter de fire verdiene som er grunnlag for modellen (aksjonsbasert utvikling, aksjonsbasert kunnskap, aksjonsbasert formidling og aksjonsbasert produksjon). Jeg erfarer at denne modellen får fram hvordan organisasjons- og kompetanseutvikling kan drives som en integrert del av den daglige driften, ikke bare som en egen aktivitet. Erfaring fra masterprosjektet viser at behovet for kontinuerlig kompetanseutvikling i skolen er stort, og at det er av stor betydning å engasjere de ansatte selv i denne. Organisasjons- og utviklingsarbeid, for eksempel gjennom aksjonslæring og aksjonsforskning, bør derfor bli mest mulig integrert i den daglige driften, men arbeidet vårt viser at det må settes av ressurser til utviklingsarbeidet og at dette bør bli en del av samla arbeidsmengde for de involverte. Min analyse av vårt arbeid viser at den aksjonsbaserte helhetsmodellen for utvikling kan gi nyttige bidrag i slike prosesser, at den får fram helhet og de sentrale elementene i arbeidet. Jeg tar opp mer utdypende drøftinger særlig under noen av verdiene.

Aksjonsbasert utvikling

Aksjonsbasert utvikling knyttes til å tenke nytt, sprengte tankemessige grenser og reflektere over egen, andres og organisasjonens måte å løse utfordringer på (Rennemo, 2006). Poeng som kan knyttes til aksjonsbasert utvikling i mitt masterprosjekt er tilegnelsen av teori om hermeneutisk metode, om aksjonslæring og aksjonsforskning, bakgrunn og hvordan masterprosjektet ble gjennomført i praksis, for eksempel på bakgrunn av elementer i den hermeneutiske spiralen, gjennom utvikling av forståelse ved stadig bevegelse fram og tilbake mellom helhet og del, og de ulike fasene plan, handling, observasjon og refleksjon. I tillegg kan deltakernes aktivitet og rolle, samt aksjonsforskerens arbeid og rolle, og hvordan vi kan tilrettelegge for målgruppa i skolen på en bedre måte, slik at de oppnår mestring og læring, knyttes til den aksjonsbaserte utviklingen.

Ut i fra erfaring i masterprosjekt så fokusgruppa verdien av at de ansatte i skolen hadde erfaring og kompetanse med å delta i arbeid med aksjonslæring. I det daglige er det særlig den lokale skoleledelsen som har ansvar for å følge opp utviklings- og kvalitetsarbeid i skolen, men fokusgruppa så også verdien av at skoleeiere og regionale og nasjonale skolemyndigheter bidrar. Fokusgruppa så at noen forhold er særlig sentrale i et aksjonslæringsprosjekt bygget på hermeneutisk metode. Dette er at en tar i bruk tolking på ulike nivå, at den bygger på lokalt engasjement, at det legges vekt på at kompetansen blir varig i organisasjonen, at en kombinerer empiri med teori, at metoden er fleksibel og at en bygger opp arbeidet etter elementer i den hermeneutiske spiralen. Som aksjonsforsker var det nyttig og interessant å se hvordan forståelsen i fokusgruppa utviklet seg gjennom en stadig bevegelse fram og tilbake mellom helhet og del i det materialet vi arbeidet med. På en del måter arbeidet vi etter prinsipper i læringstrappa, se kapittel 4.2.3, men fordi vi i mange av temaene gjentok de ulike fasene plan, handling, observasjon og refleksjon flere ganger, arbeidet vi oftest etter prinsipper i den hermeneutiske spiralen. Fordi metoden bygger så opp om å være i prosess og i ulike faser, og at en arbeider over lengre tid, opplevde vi at det ble foreslått initiativ som vi senere fant ut ikke hadde så stor verdi.

Det er viktig at en har metoder som åpner opp for tolking og drøfting, at en har tid til å finne ut hva som har størst verdi og kan gå videre med det en ser er mest formålstjenlig. Vår prosess var hele tiden i en levende utvikling, der medlemmene fikk påvirke og arbeide med det de selv mente var av størst verdi. Men jeg kunne også komme med innspill, disse ble drøftet og vi tok beslutninger i fellesskap. På denne måten ble det etter hvert klart at fokusgruppa særlig ønsket å konsentrere sitt arbeid om forståelsen av målgruppa og hvordan skolen kan tilrettelegge for at de skal få økt mestring og læring. Dette passet godt med opplegget jeg ønsket for masterprosjektet.

Gjennom hele prosessen var jeg opptatt av min egen rolle som aksjonsforsker. Jeg var opptatt av å sikre kvalitet i masterprosjektet og i min egen aksjonsforskning. Jeg var dessuten opptatt av rollen min fordi jeg selv var inspektør ved skolen der arbeidet ble utført.

Fokusgruppedeltakerne og jeg deltok i et likeverdig fellesskap i fokusgruppa. Jeg hadde en definert forskerrolle, i og med at jeg arbeidet med dette masterprosjektet og skulle skrive masteroppgave om gruppas arbeid. At forskere deltar i å endre og utvikle praksisfeltet mens forskningen pågår, er en endring av møtet mellom forskeren og forskningsdeltakerne (Postholm, 2007). I denne typen samarbeid er forskerens oppgave tredelt. Forskeren skal

bringe inn teori inn i aksjonsforskningen, skal sammen med forskningsdeltakernes analyser forstå og utvikle praksis ved hjelp av teori mens forskningen pågår. Forskeren skal dessuten presentere forskningen og funnene som blir gjort i en forskningstekst. Denne kan representere nye perspektiv eller utviklede teorier. I kvalitativ forskning kan forskeren ha en «aktiv medlemskapsrolle», og på den måten bli involvert i forskningssettingens sentrale aktiviteter, og ta ansvar for at gruppa skal kunne utvikle sin praksis (Postholm, 2007). Jeg oppfatter at jeg hadde disse rollene i mitt masterprosjekt, og synes det var nyttig å kunne støtte meg til litteratur om forskerrollen i mitt arbeid. Ved at forskeren på denne måten legger til rette for endringer og utvikling både underveis og i etterkant av forskningsarbeidet, kan interaktiv forskning ha stor nytteverdi, noe jeg oppfattet mitt arbeid som i dette masterprosjektet. Jeg erfarte at det var nyttig å studere hermeneutikk og kvalitativ metode som del av mitt masterprosjekt. Jeg så at dersom en tar i bruk slike arbeidsmåter, vil denne innsikten bidra til heving av virksomhetens kvalitet. I skolen blir det gjort mange valg hver eneste dag, og det er derfor ekstra viktig at en er bevisst på kvalitet og handler målretta.

Aksjonsbasert kunnskap

Aksjonsbasert kunnskap knyttes til læring i organisasjoner, hvordan organisatoriske aktiviteter og målretta handlinger kan utnyttes til å fremme økt forståelse og kunnskapsutvikling, både individuelt og blant individer i gruppa (Rennemo, 2006). Fordi masterprosjektet hadde en fokusgruppe satt sammen på tvers av eksisterende nettverk på skolen, måtte vi danne en egen organisasjon som fungerte på siden av trinnmøter, fagseksjonsmøter og lignende. Men fokusgruppa brukte organisasjonens ordinære system for å innhente erfaring fra egen organisasjon og for ulike typer samtaler, observasjoner, drøftinger og utprøvinger. Poeng som kan knyttes til aksjonsbasert kunnskap direkte knytta til fokusgruppa er de organisatoriske aktivitetene som vi brukte, for eksempel jevnlig møter i fokusgruppa, refleksjoner fra egen skolehverdag og litteratur, samtaler med elever, observasjoner av elever, møter med eksterne fagpersoner, deltakelse på eksterne kursdager, loggbok, pedagogisk analyse med relasjonssirkelen og analyse av opprettholdende faktorer, samt bruk av andre modeller og analyseverktøy knyttet til pedagogisk virksomheter.

I og med at skoler har så stort behov for kvalitet i sitt arbeid, og oppgavene er så sammensatt, viser mitt masterprosjekt at det er behov for tid til refleksjon, utvikling og planlegging. Fokusgruppa gjorde klare erfaringer med at det var i den perioden der medlemmene var

frikjøpt til å arbeide spesielt med prosjektet, samtidig som det var fastsatt tid til møter hver uke, at gruppa fikk jobba klart mest grundig og systematisk, og på den måten også fikk fram flest resultater gjennom sitt arbeid. Fokusgruppa så klart verdien av at en kan utnytte organisatoriske aktiviteter og målretta handlinger som ligger ordinært i organisasjonen, for å fremme økt forståelse og kunnskapsutvikling, og vil påpeke viktigheten av å være bevisst og positiv til å arbeide utviklingsorientert i ordinær organisasjon uansett. Vi så at ofte kan dette gjøres innen de ressursene som allerede ligger i organisasjonen. Men i en del situasjoner er det så omfattende prosesser som skal gjøres, for eksempel både knytta til teori og analyse av egen praksis, at det er derfor nødvendig å sikre ekstra arbeidsmuligheter i tillegg til det som ligger inne i organisasjonens ordinære virksomhet. Jeg ser at ulike typer virksomheter kan ha ulike muligheter knytta til dette. Det er opp til ledelsen ved hver skole å bruke de ressursene de disponerer lokalt, blant anna den ubundne delen av leseplikten. På bakgrunn av skolenes store behov for å være utviklingsorientert, og fordi ressursene er så knappe, erfarte fokusgruppa at masterprosjektet viste et behov for at tema blir løftet fram for eksempel til skoleeier.

I vurdering av resultater i aksjonsforskning skal både prosess og produkt vurderes, og de som eier problemet skal delta. Fokusgruppa gjorde dette blant anna gjennom at vi gjennomførte tre fokusgruppeintervju og to SWOT-skjema i ulike deler av prosessen, se vedlegg 1. Jeg laget flere skriftlige notat til gruppa. Vi utarbeidet dessuten den såkalte Gråpapirmodellen, se vedlegg 2. Disse viser tema gruppa var opptatt av. Som en gjennomgående metode skrev både gruppemedlemmene og jeg refleksjonslogg. Det varierte noe hvor ofte de enkelte brukte denne, ut i fra hvordan vi arbeidet og hvor hektiske det var på skolen, men den var hele tiden med og erfaringene var positive. Fokusgruppa drøfta og evaluerte arbeidet sitt underveis og ved avslutningen.

Som aksjonsforsker la jeg vekt på å dokumentere sentrale deler av prosessen skriftlig. Jeg hadde derfor sakliste og skrev referat fra alle møter. På disse måtene ble prosessen dokumentert og jeg kunne vurdere resultatene fra gruppas arbeid og bruke dem i masteroppgava. Fokusgruppa ga også uttrykk av at den systematiske måten arbeidet ble dokumentert på, både knytta til prosess og resultat, sikra stabilitet, innsikt og kompetanse, og bidro til kvalitet i arbeidet og motivasjon hos deltakerne. Vi erfarte at dette er ekstra viktig for å sikre stabilitet i denne typen arbeid i så hektiske virksomheter som skoler er. I en slik situasjon må en blant annet velge hvilke metoder en har mulighet til å bruke ut i fra tid. Men en må selvsagt også vurdere dette ut i fra andre forhold, blant anna tema og ønska prosess.

Fokusgruppa framheva spesielt den positive erfaringen med bruk av SWOT-skjema. Dette er enkelt i bruk, tar forholdsvis liten tid å fylle ut, men får på en god måte fram viktige poenger, bredden og helheten i en situasjon. Fordi skjema er så kort, tvinges en til å prioritere de punktene som har størst verdi, noe som også er nyttig i en slik prosess. Fokusgruppeintervju er mer arbeidskrevende fordi en må skrive ut opptakene og det krever mye tid å analysere dem. Men fordelen er at en da får fram alle poenger som nevnes og en viser med det detaljene en er opptatt av og prosessen i de ulike fasene.

I det lokale analysearbeidet retta mot målgruppa og egen skole, valgte vi analyseverktøy ut i fra hva vi skulle undersøke og hva som passa best i den enkelte situasjon. Vi brukte blant anna observasjoner, samtaler, relasjonssirkelen og analyse av opprettholdende faktorer. Fokusgruppa erfarte at det kan være lett å synse og tro, men at dette ikke alltid stemmer når en får gjort en grundig analyse. Dersom ikke bakgrunnsinformasjonen er riktig, vil også tiltakene som utprøves og utvikles bli feil. Gjennom vår prosess, så fokusgruppa fordelen av at de ansatte hadde felles erfaring med å bruke analyseverktøy. Vi hadde nylig arbeidet med pedagogisk analyse, og elementer fra denne var lett å bruke. Vi så at andre ansatte også tok disse i bruk, enten etter initiativ av dem selv eller skolens ledelse, noe som viser en positiv effekt av at virksomheter er utviklingsorientert og gir sine ansatte kompetanse i å arbeide utviklingsrettet.

Drøftingsspørsmålet mitt knytta til aksjonslæring og aksjonsforskning i skolen er *hvilke utfordringer og betingelser aksjonslæring og aksjonsforskning har for å utvikle ny kompetanse i skolen*. Et viktig grunnlag her er den store verdien av å engasjere de ansatte i utviklingsarbeidet. Deres kunnskapsutvikling er sentral i skolen, og det må sikres muligheter for denne typen arbeid. Hverdagen i skolen er hektisk, og arbeidsformen i aksjonslæring og aksjonsforskning er tidkrevende. Dette er utfordrende. Skal en arbeide etter hermeneutiske prinsipper og ha en grundig prosess, er det en del betingelser som må legges til grunn. Erfaringer fra fokusgruppa viste klart at en må avsettes ressurser til denne typen arbeid. For det første må en legge til rette for at de involverte har tid til å delta i prosessen på en grundig måte, som del av arbeidsdagen sin. For det andre må det sikres at en kan arbeide over lengre tid, slik at prosessene kan utvikle seg. Arbeidet må forankres lokalt og en må være bevisst om arbeidet gjelder for en gruppe ansatte eller om samla organisasjon skal involveres i hele eller deler av arbeidet. Det må settes av faste tidspunkter for møter. Disse må respekteres og avholdes jevnlig, enten ukentlig eller hver annen uke, slik at en sikrer kontinuitet. Det må også skaffes relevant teori som deltakerne kan bruke. En må dessuten ha kompetanse om

metoden. Dette er særlig viktig for den som skal lede arbeidet lokalt, men også alle involverte må kjenne de sentrale prinsippene arbeidet bygger på og skal drives etter, og for eksempel metoder for å analysere egen virksomhet, slik som observasjon, pedagogisk analyse, intervju eller ulike analyseskjema.

Aksjonsbasert formidling

Aksjonsbasert formidling knyttes til læringens kobling til andres viten og hvordan man selv bør eller kan formidle egen kunnskapsproduksjon til andres organisasjonsnettverk og akademiske miljø (Rennemo, 2006). Formidlingen går både inn og ut. Både fokusgruppa i sin aksjonslæringsprosess og mitt samla masterprosjekt hadde stor nytte av generell forskning, om ulike tema, og av selve aksjonslæringsprosessen. Formidlingen som vi på denne måten fikk inn i gruppa og prosessen, var av avgjørende betydning på en rekke områder, for eksempel hvordan vi kunne forstå målgruppa i skolehverdagen ved egen skole, og for hvordan vi kunne arbeide i masterprosjektet og for å finne svar på hovedproblemstillinga i prosjektet. Den viktigste kunnskapsproduksjonen fra vårt arbeid kommer fram gjennom masteroppgava mi. Som aksjonsforsker i masterprosjektet, har jeg ansvaret for utforminga av denne. Men gjennom hele prosessen har fokusgruppa bidratt med innspill, og med det til produksjonen av kunnskapen.

Aksjonsbasert formidling i vårt arbeid, knytta til læringens kobling til andres viten, kan ellers særlig knyttes til forståelsen av målgruppa, hva som ligger bak deres utfordringer generelt og i skolen spesielt. Som del av utviklingsprosessen brukte vi mye teori og ulike verktøy, slik jeg har beskrevet tidligere. Dette ga nyttige innspill til forståelse. Vi produserte særlig kunnskap om de tre hovedområdene i mitt masterprosjekt, om forståelse av målgruppa, om tilretteleggelse for målgruppa i skolen og om aksjonslæring og aksjonsforskning i skolen. Vi formidlet denne kunnskapen særlig gjennom denne masteroppgava. Som forberedelse til sluttdokumentet fra gruppa, dokumenterte vi tema vi var særlig opptatt av og ulike delkonklusjoner og milepæler av prosessen. Dette ble ført i pennen av meg som aksjonsforsker. Jeg viser her til de tre fokusgruppeintervjuene, utfylling av SWOT-skjema, utarbeidelse av ulike temanotat til fokusgruppa og Gråpapirmodellen.

Noe av fokusgruppas arbeid var dessuten knytta til samarbeidet med Høgskolen på Lillehammer. Gjennom denne deltakelsen fikk fokusgruppa økonomiske ressurser som bidro

til at medlemmene kunne frikjøpes i en periode og vi samarbeidet med eksterne fagpersoner med kompetanse om vårt tema. På de ulike kurs- og kompetansedagene på høgskolen delte vi vår kompetanse og synspunkt med innledere og deltakere fra andre kommuner. Vi deltok altså både nettverk og sammen med akademiske miljø, noe som var nyttig for masterprosjektet. I aksjonsbasert formidling kan formidlingen gå både inn og ut. Fokusgruppa erfarte at fagmiljøene de samarbeidet med uttrykte at det var interessant å høre deres bidrag i den faglige debatten. Tema på kompetansedagen der hele kollegiet deltok, var forståelse for målgruppa og hvordan skolen kan tilrettelegge, en kompetanse som det var særlig behov for i denne skolens kollegium, og som var godt forankra i fokusgruppas arbeid. Gjennom at fokusgruppa deltok i utforming av programmet og kunne følge opp tema i etterkant på skolen, hadde en slik felles kursdag ekstra stor verdi, og viser hvordan en kan jobbe både overfor en utvalgt faggruppe, men samtidig trekke inn et samla kollegium i et aksjonsforskningsprosjekt. Erfaringer fra disse kompetansedagene viser også nytten av at de ansatte i skoler og ansatte ved høyskoler møtes for å formidle og drøfte faglige tema.

Aksjonsbasert produksjon

Aksjonsbasert produksjon knyttes til aktiviteter og resultatproduksjon, leveransen, levèr og lær. De andre verdiene viser forutsetningene for denne delen av produksjonen (Rennemo, 2006). Poeng som kan knyttes til aksjonsbasert produksjon i mitt masterprosjekt er aktiviteter og resultatproduksjon, leveransen, altså betydningen og verdien for vår egen skole av masterprosjektet og om prosjektet har bidratt til produksjon av høyt verdsatte og målbare områder for forbedring. For å finne verdien av masterprosjektet for vår egen skole, har jeg blant anna analysert fokusgruppeintervjuene og SWOT-skjemaene. Men jeg har også hatt samtaler med skolens ledelse, med ansatte og elever, og fokusgruppa har drøfta tema på flere av sine ordinære møter. En del av den aksjonsbaserte produksjonen framkommer skriftlig gjennom helheten i masteroppgava, og jeg presenterer derfor ikke detaljer her. I selve arbeidsfasen av masterprosjektet var verdien av masterprosjektet aller størst for medlemmene i fokusgruppa, men det har vært arbeidet bevisst for å implementere deres arbeid i hele organisasjonen og også involvere alle ansatte i noe, slik at den aksjonsbaserte produksjonen klart nå har en tydelig verdi for hele skolen, noe som er av avgjørende betydning. Analysene viser altså at verdien var av stor betydning på ulike måter.

Vår egen skole vil først og fremst framheve kompetansen de har fått som en sentral del av den aksjonsbaserte produksjonen, og trekker fram forståelsen av målgruppa som særlig verdifull, og at denne er formidlet til hele kollegiet, noe som blir uttrykt som svært viktig og nyttig, se kapittel 5 og 6.1. Dessuten ser skolen også stor verdi i kompetansen og erfaringer som er gjort med tilrettelegging for målgruppa i skolehverdagen, inkludert også forebyggende arbeid og tiltak som videreutvikler skolens felles læringsmiljø, se kapittel 6.2. Det er utvikla ny praksis på en rekke områder ut i fra de sentrale funnene som er gjort knytta til tilrettelegging. Blant anna er tiltakene som ble nedfelt i Gråpapirmodellen tatt inn i daglig praksis ved skolen. Det ble framheva at fordi arbeidet er blitt utforma med bakgrunn i kjennskap til egen skole, i tillegg til kompetanse om målgruppa, har dette danna et godt grunnlag for å lage skreddersøm som er realistisk vil fungere i praksis for de elevene det gjelder. Det ble også framheva at arbeidet i masterprosjektet har bidratt til ytterligere kompetanse i å drive aksjonslæring og aksjonsforskning i skolen, en kompetanse som kan overføres til både mindre utviklingsprosesser i det daglige eller til større utviklingsprosesser om konkrete tema, som drives i mer avgrensa perioder, se kapittel 6.3. Erfaring fra arbeid i masterprosjektet har også bidratt til erfaringsproduksjon om forutsetninger som må legges til grunn for aksjonslæring og aksjonsforskning i skolen og for at dette skal bli prosesser som varer og gir resultater med verdi.

Masterprosjektet var særlig retta mot skolens voksenmiljø, og hvordan de voksne kan bidra til at elevene får økt mestring og læring. Men verdien av den aksjonsbaserte produksjonen kommer også fram gjennom elevene. I og med at det ikke er gjort intervju med elever som del av dette masterprosjektet, kan jeg ikke vise til konkret dokumentasjon av hvordan elever har opplevd resultater av masterprosjektet. Men både fokusgruppa og jeg hadde mange samtaler med elever underveis og i etterkant av masterprosjektet, og disse ga i hvert fall et inntrykk. Vi oppfattet at elever særlig så betydningen av at de voksne var opptatt av å se dem og forstå dem, at det alltid var noen voksne de kjente godt som de kunne gå til eller som de forholdt seg til mest. De så det som viktig at det var gode relasjonar mellom elev og ansatt, at skolen arbeidet for gode relasjonar mellom elevene, og hjalp dem med dette om det var nødvendig, at de fikk hjelp til å roe seg og til å mestre situasjonar og perioder som var særlig vanskelige. Elevene var også opptatt av verdien av at det var trygghet og forutsigbarhet i skolehverdagen generelt. Dette var særlig viktig når noe nytt skulle foregå. De poengterte også viktigheten av at skolen vektla at det ble arbeidet med faglig læring for alle og at de opplevde at voksne la til rette for ulike typer mestring og skreddersøm. Elever opplevde at selv om skolearbeidet kunne

være vanskelig for dem i perioder, så de nyten av dette for å kunne mestre skoler og livet framover. Verdien av produksjonen kan også merkes på andre måter, for eksempel ved å analysere skolens grunnskolepoeng, resultater fra Elevundersøkelsen og antall dropoutelever fra videregående skole. Denne skolen har scoret godt på disse i de siste årene, og den positive utviklingen har fortsatt under og etter masterprosjektet. At fokusgruppa fikk gode tilbakemeldinger fra elevene, var tilfredsstillende og inspirerer både dem, meg og andre ansatte ved denne skolen til videre arbeid overfor målgruppa.

Avslutningsvis vil jeg påpeke at grundigheten som ligger i aksjonslæring og aksjonsforskning er noe av det som gir metodene størst verdi. Metodene åpner opp for at en hever blikket opp fra det daglige, blant annet fordi en bruker teori, analyserer egen hverdag og reflekterer sammen med andre. Tolkningen kan foregå på flere plan. I fokusgruppa arbeidet vi for eksempel med hvordan målgruppa oppleves av de voksne i skolehverdagen, se kapittel 6.1.1., og hvilke forklaringer som ligger bak måten målgruppa møter skolen og læring på, se kapittel 2, 3, 5 og 6. Jeg mener klart at aksjonslæring og aksjonsforskning er arbeidsformer som har stor verdi i skolen, som passer godt og gir svært nyttige bidrag både til fokusgruppa, skolen og til masterprosjektet. Dette gir grunnlag for en helt annen kompetanseutvikling enn å delta på isolerte kursdager, uten at disse er satt inn i bredere oppfølging lokalt, noe som dessverre ofte er situasjonen i skolen. Skal en få fram varig kunnskap, må det arbeides grundig etter bevisste metodiske prinsipper og de involverte må delta aktivt.

Noen av mine erfaringer med aksjonslæring i skolen gjort gjennom dette masterprosjektet, stemmer godt med elementer i Moksnes Furu sitt arbeid (Furu, 2007). Dette gjelder blant annet den store verdien av å engasjere de ansatte i utvikling av egen skole og egen kompetanse, og at lærerne må sikres tid, rom og kompetanse til denne typen oppgaver.

8 AVSLUTNING OG KONKLUSJON

Hovedproblemstillinga i masteroppgava er *hva skolen kan gjøre for at barn og unge som er under tiltak fra barnevernet kan få økt mestring og læring i skolen*. Masterprosjektet viser at skolen kan være utfordrende for elever med denne bakgrunnen, men at den også er ekstra viktig, fordi den kan bidra til positiv utvikling for den enkelte her og nå, og fordi utdanning er en av de mest beskyttende faktorer for ungdom, og er et viktig grunnlag for et godt voksenliv.

Mine litteraturstudier viser at på grunn av omsorgssvikt har mange elever utfordringer med tilknytning til andre personer, trygghet og reguleringer. Funnene viser at dersom omsorgssvikten er særlig alvorlig, kan dette påvirke barns utvikling på ulike områder, noe som igjen kan gi utfordringer i den enkeltes læringsprosesser. Mine funn viser at det er elever som har opplevd omsorgssvikt i en slik grad at det har påført dem traumer, som har størst behov for forståelse og tilrettelegging i skolen. Masterprosjektet har vist at skolen kan gi nyttige bidrag til positiv utvikling, og at det derfor er viktig at elevene med denne bakgrunnen møtes på en traumebevisst måte, for at de både på kort og lang sikt skal kunne få en best mulig utvikling sosialt og faglig. Masterprosjektet viser at målgruppa lett kan bli misforstått. Dersom skolen ikke har forståelse for deres bakgrunn og de utfordringer denne gir, kan elevgruppas uttrykk lett bli oppfatta som såkalt problematferd, og bli fulgt opp på en helt annen måte enn det elevene egentlig trenger. Masterprosjektet viser dessuten at det er behov for mer helhetlig litteratur om målgruppa beregna for ansatte i skolen, både om forståelsen av dem og deres særegne utfordringer, og om hvordan skolen kan tilrettelegge spesielt for elevgruppa. Jeg vil særlig framheve betydningen av at skolens felles læringsmiljø kan romme alle elever på en best mulig måte, noe som er et positivt bidrag til alle skolens elever, men som har særlig stor verdi for utsatte elever. Masterprosjektet viser dessuten at målgruppa trenger ekstra tilrettelegging og skreddersøm på en rekke områder.

Hovedfokuset i masterprosjektet er retta mot skolen, men jeg har også vist behov for at skolen samarbeider tett både med hjemmet og ulike tverrfaglige tjenester om mange elever innen målgruppa. Samarbeid er viktig for å se helheten i barnets situasjon, for å tilrettelegge for virksomme tiltak for den enkelte og for å bidra til at skolen kan utføre sine forpliktelser på en best mulig måte. Det er viktig å sikre kvalitet og positive rutiner i dette samarbeidet, og at det bygger på felles forståelse av barnet og dets individuelle behov. Hvem skolen samarbeider tettest med må tilpasses den enkeltes situasjon.

Masterprosjektet viser behov for at målgruppa får best mulig hjelp i det miljøet de lever i til daglig. Fordi kompetansebehovet og tilretteleggingsbehovet er så stort i enkeltsaker, viser prosjektet at skoler kan ha behov for ekstern veiledning i arbeid overfor enkeltelever. Denne må både strekkes over tid og gå i dybden av elevens behov. I noen kommuner kan veiledningsressurser finnes lokalt, mens for andre må dette dekkes på andre måter. Gjennom masterprosjektet så fokusgruppa at det er behov for høy kompetanse i veiledningen, og drøftet om det kan etableres et tettere samarbeid mellom skoler og barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk, om en kan styrke den pedagogisk psykologiske tjenesten eller om det bør opprettes en ny, større regional veiledningstjeneste for skoler og barnehagers arbeid overfor målgruppa.

Skolens oppgave er å drive opplæring. Masterprosjektet viser at skolen kan bidra med mye overfor målgruppa, men noen av disse elevene trenger behandling for sine utfordringer i tillegg, ut over den oppfølgingen og tilretteleggingen de kan få av skolen. Gjennom masterprosjektet er det høstet erfaring som gjør at det kunne vært interessant å vurdere om barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk kunne hatt noe tettere kontakt med skolen for at behandler ser eleven mer i sitt naturlige miljø og for å gi bedre helhet for eleven.

Det er stort behov for utviklingsprosesser i skolen. Masterprosjektet viser at det er krevende prosesser å utvikle gode tiltak for målgruppa. Våre erfaringer viser at aksjonslæring og aksjonsforskning passer godt til slike prosesser, blant annet fordi metodene vektlegger tolking og forståelse, bruker teori og tar utgangspunkt i den sammenhengen som skal studeres og engasjerer så tydelig de ansatte. Men denne type prosesser krever kompetanse om metode, at de involverte får frigjort tid til arbeidet, at arbeidet organiseres inn i en del av virksomhetenes hverdagsaktiviteter og at det arbeides langsiktig. Vi erfarte at det er stor nytte og inspirasjon i å kunne trekke inn ekstern kompetanse som i perioder kan bidra med fagkunnskap om temaet det blir arbeidet med. Det er også viktig å sikre kvalitet i selve utviklingsprosessen og at denne drives etter prinsipper som en vet fungerer og har nytteverdi. Arbeidet i fokusgruppa viser at hermeneutiske metoder har nyttige elementer som bidrar på en positiv måte for å utvikle kompetanse og kvalitet lokalt i virksomheter. Aksjonslæring tar utgangspunkt i og engasjerer aktørene i sitt daglige arbeid. Utgangspunktet er egne utfordringer og ønsket om å tilegne seg kompetanse som de selv har nytte av i daglig arbeid, og som dermed bidrar til å heve kvaliteten på virksomhetens arbeid og inspirer de ansatte. Aksjonsforskeren bidrar til å

gi prosessen kompetanse om fagfeltet det arbeides med og om selve prosessen, og arbeidet gir aksjonsbasert produksjon til virksomheten og gir forskeren bidrag til egen forskning.

Evalueringer og tilbakemeldinger viser at den aksjonsbaserte produksjonen for denne skolen er god i mitt masterprosjekt, noe som også viser at vi svarer på hovedproblemstillinga om hva skolen kan gjøre for at barn og unge som er under tiltak fra barnevernet kan få økt mestring og læring i skolen. Kort oppsummert viser masterprosjektet at omsorgssvikt kan påføre barn og unge utfordringer blant anna knytta til sosial og faglig læring. Dersom omsorgssvikten er særlig alvorlig, kan denne påføre barn traumer. Hjernen påvirkes av det vi gjør og opplever. Alvorlig omsorgssvikt kan derfor skade hjernen. Men fordi hjernen kan påvirkes, er det derfor viktig å sikre gode tilfrisknings- og utviklingsprosesser for barn og unge som har opplevd omsorgssvikt, og derfor er kommet under tiltak fra barnevernet. Masterprosjektet har vist at skolen kan gi viktige bidrag til målgruppa. Skolen må ha forståelse for bakgrunnen og de særegne behovene elevgruppa har, og på grunnlag av denne legge til rette for mestring og læring. Det må legges vekt på utvikling av skolens fellesskap og på skreddersøm spesielt retta mot målgruppa. Sentrale elementer her er relasjoner og trygghet, forutsigbarhet, ulike former for tilpasning og vektlegging av mestring i arbeid med fag på skolen og hjemme, bevisst kommunikasjon, integrering, sikring av annerledesopplegg og overganger, tid til samarbeid, og å lete etter ressurser og styrke sterke sider hos den enkelte elev. Mange elever i målgruppa har et særlig behov for tilknytning til en «betydningsfull voksen». For enkeltelever må det også arbeides med følelsesregulering og mentalisering. For noen er det nødvendig å bli møtt med mange positive gjentakelser og langsiktighet i arbeidet, for at de skal kunne stole på voksne igjen, og for at hjernen skal bli reparert. Voksendekning med kompetanse må sikres.

Når det gjelder utfordringer som vi opplevde i masterprosjektet, vil jeg særlig framheve erfaringen som viser at store utviklingsprosesser krever tid og ressurser for å sikre kontinuitet og kvalitet. Først og fremst må dette sikres for de som deltar i en fokusgruppe, men hele kollegiet må involveres noe underveis og i implementeringsprosessen i avslutningsfasen. På den måten sikres det bedre at den aksjonsbaserte produksjonen blir lagt til grunn i planlegging av skolens virksomhet og blir en del av skolens hverdag. Dette arbeidet er ikke avsluttet ved denne skolen enda, og må få oppmerksomhet framover. Begrensningene ved resultatene masteroppgava har kommet fram til, er knytta til at mine funn baserer seg på aksjonsforskning kun utført i èn virksomhet. Men til gjengjeld ble det arbeidet grundig ved den skolen masterprosjekt ble utført, og vi arbeidet mye med litteratur og deltok i et forprosjekt i regi av

Høgskolen på Lillehammer. På den måten oppfatta fokusgruppa og jeg, som aksjonsforsker, at det var bredde og et godt grunnlag for arbeidet.

Masterprosjektets bidrag til ny kunnskap og praksis er særlig knytta til å sette søkelys på målgruppa og deres særegne behov, på forståelsen av disse, og at en med bakgrunn i denne kan legge bedre til rette for elevgruppas mestring og læring i skolen, slik at skolen kan gi den enkelt et best mulig grunnlag for deres framtid. Jeg mener kunnskapen som kommer fram er relevant for alle som arbeider i skolen, og den bør være en del av skolers naturlige kunnskapsgrunnlag. Jeg mener den også bør være et sentralt tema i utdanning av pedagoger og andre yrkesgrupper som arbeider i skolen. Mitt arbeid har tatt utgangspunkt i skolen, men jeg ser at tema også er viktig for barnehager. Erfaringene med å bruke aksjonslæring i en utviklingsprosess i skolen, som masterprosjektet har fått fram, har også nyttig overføringsverdi til andre.

Jeg mener manglende oppmerksomhet om denne elevgruppa i skolen er alvorlig. Jeg har også inntrykk av at det har vært lite oppmerksomhet om hjernens betydning i læringsprosesser. I en slik situasjon blir målgruppa særlig skadelidende, noe som viser at det er viktig å få tema fra masterprosjektet fram i lyset. Min erfaring er at ansatte i skolen er opptatt av målgruppa og kunnskap om dem. Masterprosjektet kan også tyde på at en satsing på målgruppa og deres skolegang, bygget på forståelse og tilrettelegging, kan gi bidrag til å redusere dropouttallene i videregående skole. Arbeidet må gjøres på en måte som kommer det enkelte barn og den enkelte ungdom reelt til gode. Det kunne vært interessant om det kunne blitt vurdert en større satsing om tema med aksjonslæring og aksjonsforskning, eventuelt etter modell av Utdanningsdirektoratets siste satsinger. Et slikt arbeid vil kreve kompetansebygging, tid og ressurser, samt lokalt engasjement og tverrfaglig samarbeid.

Jeg ser at resultater fra masterprosjektet kan danne grunnlag for spennende utviklingsprosesser både i enkeltvirksomheter og på tvers av flere. Jeg vil gjerne anbefale at en knytter til seg ekstern kompetanse, særlig i arbeid med å sikre den grunnleggende forståelsen av målgruppa og for å sikre gode metoder i arbeidet. Som en forlengelse av arbeidet mitt, mener jeg at det hadde vært spennende å etablere et samarbeidsprosjekt mellom kommuner og Høgskolen i Innlandet. Høgskolen har kompetanse både om elevgruppa og om hvordan tverrfaglig samarbeid og utviklingsprosesser kan drives. Forprosjektet, som mitt masterprosjekt deltok i sammen med Høgskolen på Lillehammer, kan brukes som grunnlag

for et videre prosjekt. Ved at flere tilegner seg kompetanse om målgruppa og deltar i utvikling av hvordan barn og unge med denne bakgrunnen bør møtes, kan en både utvikle lærende nettverk mellom de miljøene som møter barn og unge til daglig, men også nettverk sammen med dem og kompetansemiljøet ved høyskolen. En videre oppfølging kan også være å gjennomføre konkrete tilrettelegginger for målgruppa i en skole, ut i fra det som er foreslått i masterprosjekt, og gjøre en systematisk analyse av hvordan disse virker for målgruppa elever. Fokusgruppa så dessuten at det kunne vært interessant å følge opp sine egne elever etter et par år for å høre hvordan de opplever oppfølgingen de fikk ved denne skolen sett i ettertid. Som tidligere nevnt, etterlyser vi også at det blir bedre veiledning til skolene om målgruppa og at det blir utarbeidet helhetlig faglitteratur spesielt beregna for ansatte i skolen. Denne må få fram forståelsen av målgruppa og gi eksempler på hovedelementer for tilrettelegging i skolen.

Forskning viser at risikoutsatte barn og unge er utsatt for å bli marginalisert i samfunnet. Masterprosjektet viser at forståelsen av målgruppa er viktig, og at den er tverrfaglig. Denne forståelsen må skolen og pedagogene ta del i, og den må legges til grunn for skolens tilrettelegging for målgruppas læring og mestring. Det sentrale formålet med barnevernets hjelpetiltak er å bidra til positiv endring hos barnet eller i familien. Det er selvsagt viktig at barnevernet og andre offentlige tjenester følger opp sine ansvarsoppgaver overfor målgruppa, og at deres samarbeid med skolen videreutvikles. Men masterprosjektet viser at skolen også kan bidra til positiv endring. Skolen møter alle elever i en naturlig utviklingsarena, en arena både for sosial og faglig læring, med mulighet for fellesskap og skreddersøm. Masterprosjektet erfarer at dette gir skolen en unik mulighet. Opplæringslova og skolens læreplan er rammer for skolens arbeid. Kompetanse og kvalitet må sikres for *alle*, både ansatte og alle grupper elever.

Min konklusjon er klar - *god skole er godt barnevern!*

LITTERATURLISTE

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Backe-Hansen, E. (2014). *Barnevern i Norge 1990-2010: en longitudinell studie*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Barne ungdoms- og familiedirektoratet (2013). *Oppvekstrapporten*. Tønsberg: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
- Barne ungdoms- og familiedirektoratet. (2016). *Samarbeid mellom skole og barnevern. En veileder*. Oslo: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet
- Barnevernloven. *Lov av 17. juli 1992 nr. 100 om barneverntjenester*.
- Berg, K., & Collin-Hansen, R. (2012). *Opplæringsomsorg : utfordringer for skole og barnevern*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra: hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforl.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brante, T. (1997). Kausal realism och sociologi. *Sociologisk forskning*, 37 (1-2), 311-334.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid: fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bufdir. (2014). *Skolerapport: hvordan bedre skoleresultatene og utdannings situasjonen for barn og unge i barnevernet*.
- Christensen, H., & Ulleberg, I. (2013). *Klasseledelse, fag og danning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer: en håndbok for foreldre og hjelpere* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eriksen, E., & Germeten, S. (2012). *Barnevern i barnehage og skole: møte mellom barn, foreldre og profesjoner*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Finstad, H. S. (2016). *Ditt smarte barn : slik hjelper du barnet å lære*. Oslo: J.M. Stenersens forlag.
- Frønes, I. (2013). Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet: Om utvikling og barnevern under kunnskapssamfunnets betingelser. I E. Befring, I. Frønes & M.-A. Sørli (Red.), *Sårbare unge* (s. 31-45). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Furu, E. M. (2007). *Rak lærer rygg : aksjonslæring i skolen*. Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Gustavsson, B. (2007). Hans-Georg Gadamer: att som i leken förstå. I K. Steinholt & L. Løvllie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 498-510). Oslo: Universitetsforlaget.
- Handlekraft - RVTS Sør. (2016a). *7 sentrale funksjonsområder som påvirker barn som er komplekst traumatisert*. Hentet fra http://www.handle-kraft.no/pdf/7_funksjonsomraader.pdf
- Handlekraft - RVTS Sør. (2016b). *Barns utvikling og traumer*. Hentet fra <http://www.handle-kraft.no/pdf/traumegguiden.pdf>
- Handlekraft - RVTS Sør. (2016c). *Handlekraft: Traumebevisst omsorgs tre grunnpilarer*. Hentet fra http://handle-kraft.no/pdf/tre_grunnpilarer.pdf
- Hart, C. (1998). *Doing a literature review : releasing the social science research imagination*. London: Sage Publications.
- Hart, S. (2011). *Den følsomme hjernen: hjernens utvikling gjennom tilknytning og samhörighetsbånd*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon: tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Hartberg, E. W., Dobson, S., & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hjelptil hjelp.no. (2015). *Tiltak i skolen for elever med tilknytningsvansker*. Hentet fra <http://www.hjelptil hjelp.no/Psykiske-problemer-generelt/tiltak-i-skolen-for-elever-med-tilknytningsvansker>
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Jørgensen, P. S. (2005). Risikoatferd hos barn og unge - hva med forebyggelsen? I A. L. v. d. Lippe & S. R. Wilkinson (Red.), *Risikoutvikling: tilknytning, omsorgssvikt og forebygging: et jubileumsskift til Kari Killén* (s. 12-13). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Killén, K. (2009). *Sveket : I : Barn i risiko- og omsorgssviktsituasjoner* (4. rev. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Killén, K. (2010). *Sveket : II : Ansvar og (be)handling* (4. rev. utg.). Oslo: Kommuneforl.
- Klefbeck, J., & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi: problemløsende arbeid med barn og unge* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristofersen, L. B. (2014). Barn i barnevernet. Hva viser nye data? I Barne ungdoms- og familiedirektoratet (Red.), *Skolerapport. Hvordan bedre skoler resultatene og utdanningssituasjonen for barn og unge i barnevernet*. (s. 26-27). Oslo: Direktoratet.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvello, Ø. (2010a). *Barn i risiko : skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2010b). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Madsen, J. (2004). Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning. I skole og utdanning* (s. 143-162). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Mead, G. H., & Vaage, S. (1998). *Å ta andres perspektiv: grunnlag for sosialisering og identitet: George Herbert Mead i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Møller, J. (1996). Aksjonsforskning i spenningsfeltet mellom politikk og vitenskap. *Nordisk pedagogikk*, 16(2), 66-77.
- Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Pedagogisk analyse : beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen : om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforl.
- Olsen, T. S., & Jentoft, N. (2013). *En vanskelig start. Om tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid for å forebygge ung uførhet*. Kristiansand: Agderforskning.
- Opplæringslova. Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa
- Overland, T., & Nordahl, T. (2013). *Retten og plikten til opplæring: om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2011). *Drengen, der voksede op som hund : hvad vi kan lære af traumatiserede børn om tilknytning, tab og heling*. København: Hans Reitzel.
- Postholm, M. B. (2007). *Forsk med! : lærere og forskere i læringsarbeid*. Oslo: Damm.

- Rambøll (2015). *Kartlegging av holdninger til skolegang for barn og unge med tiltak fra barnevernet* (Rapport nr. 2015-10-03). Oslo: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
- Rennemo, Ø. (2006). *Levér og lær: aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rydén, G., & Wallroth, P. (2011). *Mentalisering: å leke med virkeligheten*. Oslo: Pax.
- Rønhovde, L. I. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen: om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Seeberg, M. L., Winsvold, A., & Sverdrup, S. (2013). *Skoleresultater og utdannings situasjon for barn i barnevernet* (NOVA-notat 4/2013 nr. 4/2013). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra <http://www.nova.no>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Slåttøy, A. (2002). *Problematferd i klasserommet: en lærerveiledning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Statistisk sentralbyrå. (2014). *Stabilt tal på barn og unge under tiltak*. Hentet fra <http://www.ssb.no/a/barnogunge/2014/barnevern/>
- Sørli, M.-A., Frønes, I., & Befring, E. (2010). *Sårbare unge: nye perspektiver og tilnærming*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thurén, T., Gjerpe, K., & Gjestland, D. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tiller, T. (2004a). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2004b). Forpliktende forskningsfantasi. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning. I skole og utdanning* (s. 13-30). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Kunnskapsløftet: Generell del av læreplanen*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Læringsmiljø*. Hentet fra www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/
- Wallroth, P., & Arneberg, T. J. (2011). *Mentaliseringsboken*. Oslo: Arneberg.

Vedlegg 1:

SWOT-analyse

Fortid - nåtid - framtid

Navn virksomhet:

Dato:

Tema for analyse:

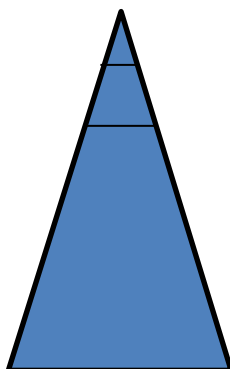
Strengths (styrker)	Worries (bekymringer)
Oppurtunities (muligheter)	Treats (trusler)

Vedlegg 2:

GRÅPAPIRMODELLEN

fra masterprosjekt, våren 2015

Hva har vi erfart hittil i fokusgruppa som bidrar positivt til at barn og unge som er under tiltak fra barnevernet kan få økt læring og mestring i skolen?



Modellen viser samla elevgruppe ved skolen. Målet er at flest mulig skal fanges opp i skolens fellesskap, at de i flest mulige situasjoner skal høre til den største gruppa, i skolens felles læringsmiljø.

Det skal arbeides og legges bevisst til rette for at alle elevene tilhører skolens fellesskap mest mulig, men noen trenger skreddersøm for å få til dette. Gruppene øverst i modellen bør derfor være minst mulig i flest mulige situasjoner. Øverste gruppa er de med størst behov for skreddersøm, mens gruppa i midten er de som trenger noe tilrettelegging. Hvor skillene går, vil variere fra situasjon til situasjon.

Viktig forhold i skolehverdagen, retta mot felles læringsmiljø:

- Relasjon til voksne: Kontaktlærer, andre ansatte og elev - må sikres mulighet for god relasjon mellom disse.
- Kompetanse: Alle i kollegiet må ha en grunnkompetanse om vanlige utfordringer og reaksjonsmønstre hos barn som har opplevd omsorgssvikt, traumer o.l., som er under tiltak fra barnevernet.
- Alle elever må ha sjanse til å mestre undervisningen i klasserommet.
- Skolen må ha tett kontakt med hjemmene, og handle raskt ved bekymring og være helt konkrete når vi melder fra om bekymringer.
- Lekser: Hva gis som lekser? Fagstoffet må være gjennomgått på forhånd. Leksen må være mulig å mestre, tilpassa. Leksemengden må ikke være for stor.
- Forventninger skole/elev: Skolen skal legge til rette for at alle elever skal kunne lære og mestre på skolen. Elevene skal strekke seg så langt de selv kan, ut i fra livssituasjon, evner og forutsetninger.
- Det er behov for generelt fokus på å sikre et breiest mulig felles læringsmiljø på skolen, alle skal ha en plass, høre til.
- Må sikre mestring for alle. Dersom elever opplever å mestre noe i en situasjon, kan det overføres til noe annet, f.eks. undervisning i fag.
- Må sikre trygghet for alle elever i klassa og UTENFOR klassa.
- Prøveplan: Bruk trinnmøtene til å lage dette, drøftes f.eks. en gang pr. måned. Skaper oversikt for elever og lærere.
- Særavtaler: Trenger system for overlevering av disse, f.eks. på trinnmøter.

- Sikre basisbehov: Mat, søvn, struktur og å bli sett.
- Skolens personale: Må sikre felles holdninger og felles kompetanse i skolens voksenmiljø. Må legge til rette for at vi opptrer likt og i forståelse og i respekt med hverandre.
- Det må legges til rette for at alle elever har noe kontakt med prososiale venner, blir speila av et mangfold. Skolen må sikre en bredde sosiale kontakter i løpet av skoledagen, f.eks. i styrte undervisningssituasjoner og gjerne også i andre aktiviteter.
- Stikkord for samarbeid med foreldre: Møtene må være prega av respekt, positivitet og gjensidig info. De må også være forberedt. Dersom andre tjenester er med, ha også forberedelse med dem. Krav og forventninger vi har til hverandre må være oppnåelig. Bestem tidspunkt for møtets varighet på forhånd, og sørg for god avrundning, slik at alle deltakerne kan gå fra møtet med en positiv følelse.
- Ulike yrkesgrupper i skolen: Viktig å ha samarbeidstid og veiledning, fast struktur.
- Søk kompetanse hvis vi lurer på hvordan vi skal løse en utfordring.
- Det er viktig at skolens ansatte støtter opp om kontaktlærerens rolle. Det er en viktig rolle, men kan være krevende og sammensatt.
- Må sikre at barneskolene også vektlegger sterkt skolens fellesskap.
- Skolen må vektlegge god og tydelig klasseledelse.

Viktige forhold i skolehverdagen, retta mot tilpassa opplæring og skreddersøm:

- Relasjon til voksne: «Laget rundt kontaktlæreren». De voksne som skal arbeid med denne typen elever må være dedikerte voksne. Det må sikres tett kontakt mellom de voksne som arbeider med samme elev, veiledning til andre ansatte fra kontaktlærer og faglærere om undervisningsopplegg.
- Særavtaler: Skolen må ha et så åpent fellesskap som mulig, slik at det blir færrest mulig særavtaler.
- Særavtaler: De særavtalene som er nødvendig, må være kjent for de voksne som trenger det (ikke nødvendigvis begrunnelsen for avtala, men hva som gjelder).
- For enkelte elever må det være veldig tett kontakt med foreldrene, jevnlig, rutiner, oppfølging og gjensidighet.
- Lekser: Enkeltelever må få hjelp på skolen til å «lande» de store oppgavene, det vil i perioder gjelde flere elever.
- Forutsigbarhet og trygghet, ukeplan: Alle elever trenger forutsigbarhet for sentrale elementer i skolehverdagen. Noen elever trenger enda mer forutsigbarhet. Ukeplanen er et viktig virkemiddel, må følges så langt råd er.
- Arbeidsplan: Lage tilpassa arbeidsplan for enkeltelever. Eventuelt sender skolen denne på e-post til hjemmet. Foresatte underskriver på at lekser er gjort.
- Skolen trenger noe detaljkompetanse om enkeltelever.
- Skolen må alltid være i forkant om det meste som skal skje, forebygge, slik at elever unngår de store nedturene. Forberede krevende situasjoner, det som avviker fra hverdagen. Ulike elementer.
- S-timer: Noen elever bør møte samme person regelmessig, denne må ha oversikt og ansvar. Trygghet og forutsigbarhet. Noen elever trenger å møte en fast person i starten og avslutningen av uka, andre trenger dette i oppstart og avslutning av hver dag.

- «Oppskriftsperm» om enkeltelever, der vesentlige opplysninger og rutiner er samlet, j.fr. slik som er brukt for noen elever.
- Tett kontakt med hjemmet: Sikre ev. misforståelser, trygghet i kommunikasjon, sikre at eleven ikke får dyrke negative sider, og at skolen er forberedt på hva som kan skje og kan veilede riktig.
- Styrke elevens interesser! Motivasjon og mestring. Se eleven positivt.
- Tilrettelegging av skjerming. Ha en plan for et lavterskeltilbud, vinkla inn på fag. Krav og forutsetning.
- Elever med en til en-bemanning: Ikke overvåk elevene, vær heller bevisst på å veilede dem. Tenke på at de må få prøve og feile. Prøve på lavterskel på lik linje som klassekamerater. Gi motivasjon til videre arbeid.
- Sikre oppfølging, trening, for å ufarliggjøre aktiviteter som vi vet at eleven gruer seg til, bl.a. knytta til årsplan.
- Kontaktlærer har ansvaret for at inngåtte avtaler og spesielle beskjeder knytta til enkeltelever blir formidla til de andre lærerne i klassa.
- Oppfølging av fosterbarn: Når det gjelder fosterbarn skal skolene samarbeide med barnevernet i elevens opprinnelige kommune. Dette kan være noe mer krevende, pga. avstander. Skolens ledelse må bidra.
- Vi voksne må forvente struktur. Om vi ikke kan få den her og nå, må vi formidle at vi forventer den på sikt i hvert fall. Vi må representere strukturen, og gjøre det på en måte uten at elevene taper ansikt.
- Timeplanlagte og strukturerte samarbeidsmøter for ansatte som har ansvar for enkeltelever. Det må være en hovedansvarlig person for hvert av disse teamene. Sakliste og kort referat er nyttig.

Viktige forhold knytta til skolens årshjul, høsthalvåret og vårhalvåret?

Her tenker vi også på elementer knytta til kommunen, felles læringsmiljø i hele skolen, noen elever/grupper, få elever/individ. Elementene i skolens årshjul knyttes særlig til utvikling av sosial læring.

Dette er særlig viktig i vårhalvåret:

- Skidagen alpint/skidager generelt: Øving på forhånd, gjerne med en voksen og eventuelt medelever (håndplukka).
- Fjellskidagen: Det samme gjelder her som alpinskiidagen/øktene. Forutsigbarhet og øving. Tilrettelegging via voksne eller medelever. Minske frykten for aktiviteten.
- Forberedelse før skriftlig og muntlig eksamen: Tilrettelegging for enkeltelever, mange elementer. Nødvendig at skolen følger tett på, skolens ledelse må være tilgjengelig.
- Nye 8. trinn: Viktig å bli kjent med nye elever tidlig og legge til rette for de med spesielle behov. Inspektør deltar i ansvarsgruppemøter etter behov i 7. klasse, inspektør har kontakt med barneskolene og PPT gjennom vinteren og våren, grundig prosess om klassesdeling, grundig informasjon om enkeltelever, rådgiver til barneskolene, ekstrabesøk for enkeltelever bl.a. møte ny kontaktlærer tidlig, alle elevene besøker ungdomsskolen og møter ny kontaktlærer først i juni, foreldremøte på ungdomsskolen om våren, på siste ansvarsgruppemøte om våren deltar ny kontaktlærer sammen med inspektør – må skje i juni etter at de nye kontaktlærer er bestemt. Koble ny kontaktlærer og elev/foreldre før sommerferien der det er behov.

Dette er særlig viktig i høsthalvåret:

- Forsterka skolestart. Ekstra besøk før skolestart for elever og foreldre. Ekstra bemanning og inspeksjon. Opprett raskt og god relasjon mellom lærer og elev.
- Alt skal være på plass til skolestart. Men det kan være aktuelt å gjøre tilpasninger etter hvert, særlig aktuelt for nye elever, men jobb grundig i forkant.
- Nye 8. trinn: Opprett kontakt med hjelpeapparatet/tverretatlig samarbeid knytta til enkeltelever i 7. klasse, i god tid før overgangen til ungdomsskolen. Grundig informasjon om spesielle diagnoser/situasjoner for enkeltelever, trekk om nødvendig inn eksterne fagressurser.
- Klasselærermøter for nye 8. trinn rett etter skolestart. Mandags- eller onsdagsettermiddager, en gang pr. klasse. Kontaktlærer er ansvarlig. Agenda: Informasjon om elever med spesielle behov + spesielle hensyn som må tas.
- Dans 8. trinn: Mål å få med alle, bidra til sosial trygghet.
- Eldredagen 8. trinn, bl.a. viktig å få engasjert flest mulig elever.
- Idrettsdagen: Jobb med denne for kommende høst. Skal være en god dag for alle elever. Frisbee m.m. må brukes. NB! Få vekk publikum på 60-meteren, f.eks. kaste frisbee mens en venter på 60-meteren.
- Juleball: Bør skolen ha et større lager med juleballkjoler, særlig lange kjoler? Må jobbe med dette tidlig på høsten.
- Ekstra foreldremøte for minoritetsspråklige elever 9. og 10. trinn, uke 38, om overgang til videregående skole.
- Stort og generelt fokus på mestring: Styrk sterke sider er en rød tråd i skoledagen, ekstra fokus bl.a. ved utfordrende hendelser, prøver og tentamener. Fokus og tilrettelegging for at alle elever skal få vise sitt potensiale.
- Sikre at skolens personale blir tildelt oppgaver som passer både elevene og de voksne på en best mulig måte, gjelder både kontaktlærer, spesialpedagog og andre ansatte, både for å bygge gode relasjoner, sikre klasseledelse, forutsigbarhet og trygghet, grunnlag for mestring og læring. Dette må planlegges tidlig.
- Enkelte elever trenger forsterka samtaler med utdannings- og yrkesrådgiver. Det kan også være aktuelt at rådgiver sikrer flere veiledningssamtaler, deltar på ansvarsgruppemøter, avtaler ekstra hospiteringsdager og utplasseringer i videregående skole, samt utplasseringer i arbeidslivet.
- Overgang 10. klasse – videregående skole: Ekstra oppfølging av enkeltelever i god tid, skriv overgangsskjema til videregående skole – kontaktlærer er ansvarlig, delta på overføringsmøter for enkeltelever. Skolen må sikre at foresatte til alle elever som en tror kan ha behov for ekstra informasjonsoverføring blir forespurt om dette. Skolen må også sikre at alle elever svarer når de får tilbud som skoleplass i videregående skole, dette må sjekkes i sommerferien.
- Musikkprosjektet 10. klasse og lignende opplegg: Viktig å arbeide for at alle elevene skal med! Videreføre de elementene vi har i dag, bl.a. med klare mål, rammer og forventninger. Elevene er involvert og føler ansvar. Tilpassa oppgaver. Bruke den enkelte elevs sterke sider. Positivt at alle elever sender inn forslag til produkter som vurdert.

Dette må vi særlig unngå:

- Negative subkulturer i elevmiljøet (disse må stoppes så tidlig som mulig. Forebygging).
- Situasjoner hvor vi fremstår som splitta foran elevene.
- Ubegrunna synsing (etter en lang nok stund blir dette lett en sannhet).
- At ikke alle voksne stiller seg bak inngåtte avtaler.
- At elever som trenger det, ikke blir fanga opp raskt.
- At voksne som har størst belastning i jobben, ikke blir fanga opp.

Kompetanse som er viktig i skolen:

- Kompetanse av elevgruppas bakgrunn og konsekvenser av denne bl.a. for læring og mestring, f.eks. omsorgssvikt, tilknytningsvansker og traumer.
- Kompetanse om å hjelpe ungdommer med å regulere seg, f.eks. av sterke følelser, affekt og sinne.
- Hvordan kan skolene få veiledning om disse ungdommene på en best mulig måte? Er det av en fast person, og i tilfelle hvem kan det være, eller er det av ulike personer/instanser ut i fra hvert enkelt tilfelle/behov skolen har?
- Kompetanse om de tverrfaglige/etatlige tjenestene som vi har mest samarbeid. Lokalt i egen kommune: Informasjon om de samarbeidende tjenestenes arbeid, f.eks. på ettermiddagsmøter torsdager. Hvem bør informere?
 - Barnevernet (med bekymringsmeldinger)
 - BUP
 - Fagteam for psykisk helse
 - Skolehelsesøster
 - Koordinator for barn og unge
 - PPT og ev. logoped
- Kompetanse for alle ansatte først, det er viktig å få en overordna forståelse for elevgruppa og deres situasjon, slik programmet for kompetansedagen på hil 13. august er lagt opp. Programmet passer godt ut i fra den prosessen vår skole har hatt og er inne i.
- Ønsker om tema for senere kursdager på hil:
 - Skader og utfordringer pga. manglende relasjoner/tilknytning i oppveksten og traumeopplevelser
 - Tverretattlig samarbeid, hvordan bør dette fungere? (Trenger vi å heve oss opp fra «gamle tradisjoner» i egen kommune?)
 - Hva gjør skolen ut i fra de særegne utfordringene disse elevene har, hvordan bør de møtes på skolen for at læring og mestring skal bli best mulig?
 - Samtaleteknikker for denne typen elever?
 - Regulering av elever.
- Ivaretagelse av kollegaer, kollegastøtte, hvordan bør egen skole gjøre dette? Drøft:
 - Sammensetning av skolens sospedteam.
 - Veiledning fra BUP, bl.a. til/sammen med skolens sospedteam.
 - Kompetanse om elevene er viktig som grunnlag for ivaretagelse.
 - Faste samarbeidsmøter om enkeltelever.
 - Ev. kollegaveiledning ved egen skole.
- Barnefattigdom: Hva er realiteten i vår kommune og hvordan skal skolen forholde seg.

Hva ønsker fokusgruppa å undersøke, fordype seg i eller utvikle videre?

- Oppstart av et rom der elever kan gå, eller komme til, for å gjøre ferdig lekser, oppgaver eller få hjelp når de har vært syke.
- Samkjøring mellom større oppgaver må skje, lærerne er ansvarlige. Dette må drøftes på trinnmøtene o.l.
- Det er viktig å integrere alle elevene i skolens arrangement, f. eks. på idrettsdagen i september. Elever med ulike vansker/sperrer kan eventuelt få arrangementstekniske oppdrag i stedet for å delta i selve aktiviteten.
- Friminutt: Trygghet, positivitet, bygg relasjoner. Se sterke sider. Hva kan vi gjøre og hva skal til for at elever blir med i aktiviteter? Voksne må også delta i aktiviteter.
- Sett opp en beskrivelse av kontaktlærers oppgaver og roller. Viktig at andre støtter opp og ev. avlaster kontaktlærer der det passer.
- Plan for sosial kompetanse, gjerne knytta til undervisning.
- Tettere samarbeid med PPT bl.a. om veiledning for ansatte og observasjon av elever.
- Oppfølging av elevs fravær. Se på skolens rutiner og ev. hvordan disse blir oppfulgt.
- Frokostservering: Hvordan få til dette som et varig tilbud?
- Planlegging av S-timer: Hvilke behov har enkeltelever, i fag og situasjoner. Viktig å sikre at de får hjelp når de trenger det mest.

Andre poeng nevnt i fokusgruppemøtene, knytta til «Gråpapirmodellen»:

- Vi har, og ønsker å arbeide for, en grunnleggende holdning om at «alle elever skal med», tilhøre fellesskapet. Det må derfor være stor takhøyde i fellesskapet og det må være skreddersøm for enkelte for at de skal greie å komme inn i fellesskapet. Dette gjelder både i daglig undervisning og ved annerledesdager.
- Hele kollegiet må stå felles om det opplegget skolen har.
- Skolens alternative dager kan være tosidig for elever som har ekstra utfordringer. Dersom disse dagene treffer sterke sider, kan de gi mulighet. Men de kan også være ekstra utfordrende, og da må de forberedes godt på forhånd, både i generelt innhold og tilrettelegging.
- En dag som vi trolig trenger å arbeide videre med, er aktivitetsdagen (idrettsdagen) om høsten. Men i mye annet er vi kommet langt, f.eks. mye som skjer i vanlige skoledager, samt fjellskidag, Hafjell dager og musikkforestillingen.
- En må sikre grundig forberedelse, tenke gjennom ulike elementer som kan være ekstra krevende for enkeltelever eller grupper.
- Vi må få fram de GODE EKSEMPLENE på når vi har lykket. Forstørr det som har skjedd, finn ut hvorfor lykkes vi nå.
- SELVREGUERING er viktig. Må ramme inn elever og situasjoner. Trenger mer kompetanse og fokus på tema.
- Hva er det, betyr det, Å MESTRE? Viktig: Den indre opplevelsen av Å HØRE TIL og Å FÅ TIL. Kompetanse og tilhørighet er knytta til indre opplevelser.
- Utsatte elever må få PASSE ROS, ikke for mye og ikke for lite.
- Stikkord for info fra kontaktlærerne i 7. klasse til nye kontaktlærere i 8. klasse: Bruk stikkordene fra SWOT-skjema: Styrker, muligheter, bekymringer og trusler. Inspektør og rådgiver varsler kontaktlærerne om dette i forbindelse med klassedelingsmøtet. Inspektør lager skjema med disse overskriftene til møtet, 7. klasselærerne overfører informasjonen muntlig.

- Gode tips knytta til skolens årshjul, som del av «Gråpapirmodellen», knyttet særlig til utvikling av sosial læring.
- Gjest i fokusgruppa poengterte at hun så at fokusgruppa var mye opptatt av mestring, og mente det kunne vært nyttig for oss å diskutere hva vi la i/kunne definere begrepet «mestring». Hun mente også at det hadde vært nyttig for oss å tenke gjennom hvordan vi kan arbeide med det «sosiale rigget» som en del av arbeidet med faglig læring og at vi arbeider analytisk med egne praksisfortellinger.

Notatet er laget av fokusgruppa som del av masterprosjektet, og er skrevet ned av Jorid Avdem.

Notatet fikk navnet *Gråpapirmodellen* fordi teksten ble skrevet på et stort stykke gråpapir vi hadde på veggen i fokusgruppas møterom i denne perioden. Avdem hadde laget overskriftene til de ulike temaene på forhånd og skrevet dem på gråpapiret. Fokusgruppa skrev sine stikkordssetninger på Post-it-lapper og satte dem under de aktuelle overskriftene på modellen. Noen lapper ble formulert av enkeltmedlemmer og godkjent av gruppa, mens andre ble formulert av fokusgruppa i fellesskap. Fokusgruppa arbeidet med modellen på flere møter. Stikkordene er ikke satt opp i prioritert rekkefølge, men er skrevet ned i den rekkefølge og på den måten de ble formulert i møtene.