

Retten til opplæring for barn som oppholder seg på krisesenter

En kvalitativ studie av krisesenteransattes erfaringer med ivaretagelsen av barns rett til opplæring under opphold på krisesenter

Nikoline Heimdal Eik



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2017

Retten til opplæring for barn som oppholder seg på krisesenter

En kvalitativ studie av krisesenteransattes erfaringer med ivaretagelsen av barns rett til opplæring under opphold på krisesenter.

© Nikoline Heimdal Eik

2017

Retten til opplæring for barn som oppholder seg på krisesenter

Nikoline Heimdal Eik

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Ved norske skoler finnes det i dag en liten elevgruppe som på grunn av blant annet vold i nære relasjoner, må oppholde seg på et krisesenter i en kortere eller lengre periode. Konsekvensen av dette er at mange barn opplever opphold eller avbrudd i skolegangen. Tidligere forskning på barn på krisesenter konkluderer med at det er mangelfull kunnskap om og på hvilken måte retten til opplæring blir ivaretatt for barna i skolealder (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2016b). Denne konklusjonen ledet frem til tema for oppgaven, retten til opplæring for barn som oppholder seg på krisesenter, og følgende problemstilling:

Hvordan blir retten til opplæring ivaretatt for barn på krisesenter?

For å belyse problemstillingen, ble følgende forskningsspørsmål formulert:

- Av hvem og hvordan blir barnas opplæring organisert under opphold på krisesenter?
- Hvilken betydning har forelderen på krisesenteret for ivaretagelsen av plikten til opplæring?
- Hvilke konsekvenser har vold for barnas rett og plikt til opplæring?

Den teoretiske og forskningsmessige forståelsesrammen for oppgaven er forankret i hva vold i nære relasjoner er, hvilke konsekvenser vold kan ha for barns helse, utvikling og forutsetninger for læring, og hvilken betydning forelderen på krisesenteret har for ivaretagelsen av retten og plikten til opplæring. Barns rett og plikt til opplæring, slik det fremkommer i opplæringsloven blir presentert, betydningen av skole-hjem samarbeid blir belyst, og annen forskning om opplæring i krisesentertilbudet blir gjengitt. Carolina Øverlien er en viktig forsker på barn på krisesenter i Norge og er en sentral kilde til teori og forskning i denne oppgaven.

For å søke å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene ble det gjennomført fem kvalitative forskningsintervju med en semistrukturert oppbygging. Utvalget består av syv ansatte på krisesenter. Krisesenteransatte er pålagt å ivareta barns rettigheter etter eget og annet lovverk, henholdsvis krisesenterloven (2009) og opplæringsloven (1998). Dette forutsetter et samarbeid med både forelderen på krisesenter og skoleverket. Transkripsjonen

fra de fem intervjuene ble til et skriftlig datamateriale som ble analysert ved hjelp av de seks trinnene i tematisk analyse som Braun og Clarke (2006) har utarbeidet. Ved hjelp av dataprogrammet NVivo har rådata blitt bearbeidet og samlet i kategorier. Funn fra analyseprosessen har blitt presentert i et eget kapittel og drøftet i lys av den teoretiske og forskningsmessige forståelsesrammen.

Resultater fra studien viser at de krisesenteransatte deltar i arbeidet med å ivareta retten til opplæring for barn på krisesenter. Det etableres ofte et samarbeid med skolen om å organisere et skoletilbud for å ivareta barnas opplæringsrett. Barna i studien mottar opplæring ved ordinær skole, midlertidig skole eller på krisesenteret. Sikkerhet, reisevei og barnas helsemessige tilstand ligger til grunn for vurderingen av hvilket skoletilbud barna får. Tre av fem krisesentre tilbyr opplæring på senteret, to av dem har ansatt en lærer for å gi undervisningen. Ett krisesenter gir undervisning i regi av ordinære krisesenteransatte. Funn fra studien viser at forelderen på krisesenteret ilegges et særlig ansvar for å ivareta plikten til opplæring og for å følge opp barnas skolegang. Alle informantene er tydelige på at vold har konsekvenser både for barnas helse og utvikling, og for deres læreforutsetninger. Oppsummert indikerer funnene at krisesentrenes utgangspunkt for å ivareta barns rett til opplæring kan variere med tanke på ressurser til undervisning og oppfølging fra skolen. Det samme gjelder barnets og forelderens forutsetninger for å gjenoppta både retten og plikten til opplæring under opphold på krisesenter.

Forord

Barn i kriser og barn på krisesenter har lenge vært et interessefelt jeg har hatt et ønske om å fordype meg i. Gjennom forelesninger og praksis på masterstudiet i spesialpedagogikk har jeg fått bekreftet at dette er et tema jeg både brenner for og ønsker å engasjere meg i. At vold i nære relasjoner og vold mot barn fortsatt er et tabu i Norge har bidratt til at jeg vil være med å løfte frem en gruppe barn som risikerer å bli usynlige offer for noe som er et felles anliggende, nemlig vold. Jeg vil at barna på krisesentrene i Norge skal vite at vi ser dem!

Som lærer og snart spesialpedagog ønsket jeg å kombinere begge utdannelsene mine for å fokusere på et lite utforsket tema i Norge, nemlig retten til opplæring for barn som oppholder seg på krisesenter. Konklusjonen etter å ha skrevet denne oppgaven er som følgende: Vi må aldri slutte å undersøke hvordan vi sammen kan bidra til at de «usynlige» barna får et enda bedre utgangspunkt for å oppleve et meningsfylt liv til tross for hva de har opplevd.

Jeg vil sende en stor takk til alle informantene som ønsket å delta i min undersøkelse. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Engasjement og arbeidet dere gjør for barna på krisesenter har vært en glede å lære mer om!

En takk sendes også til min veileder, Jorun Holth Eggen, som har kommet med gode tilbakemeldinger, kritiske innvendinger og oppmuntringer. Din milde tone i møte med meg har gitt meg troa på at dette skulle jeg få til!

«Mastergjengen» – både i det virkelige liv, på Facebook og SnapChat – har vært en fryd å bli kjent med og en stor støtte i skriveprosessen. Takk for svar på dumme spørsmål, herlige lunsjpauser og hyggelige kvelder utenfor lesesalen. Dere blir fantastiske spesialpedagoger!

Til slutt vil jeg takke min nærmeste familie for mye støtte og «hausing» i denne hektiske perioden, og spesielt min mor for korrekturlesing. Takk til min Arne Torvik som har vært en klippe i skriveperioden – jeg ser frem til å gifte meg med deg i sommer!

Oslo, mai 2017

Nikoline Heimdal Eik

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Introduksjon.....	1
1.2	Aktualitet	2
1.3	Presentasjon av sentrale begreper.....	3
1.4	Spesialpedagogisk relevans	5
1.5	Formål og problemstilling	6
1.5.1	Operasjonalisering av problemstillingen.....	6
1.6	Oppgavens oppbygging	7
2	Teoretisk og forskningsmessig forståelsesramme	8
2.1	Vold i nære relasjoner	8
2.1.1	Voldens konsekvenser for barns utvikling og helse.....	9
2.2	Skolebarn på krisesenter.....	11
2.2.1	Skolens betydning i krisesituasjoner	12
2.2.2	Sikkerheten først, skoletilbudet deretter.....	13
2.2.3	Voldens konsekvenser for barns læreforutsetninger	15
2.2.4	Foreldre til barn på krisesenter.....	18
2.2.5	En tidligere studie av skoletilbudet til barn på krisesenter.....	19
2.3	Retten til opplæring for barn på krisesenter	20
2.3.1	Skole-hjem samarbeid	22
3	Metodologisk ramme.....	25
3.1	Valg av metode.....	25
3.1.1	Forskerens rolle og forforståelse	26
3.2	Det kvalitative forskningsintervju	26
3.2.1	Intervjuguide	27
3.2.2	Utvalg	28
3.3	Gjennomføring.....	30
3.3.1	Intervjuprosessen.....	30
3.3.2	Transkribering	32
3.3.3	Analyse.....	34
3.4	Forskningsetiske hensyn	35
3.4.1	Informert og fritt samtykke	36

3.4.2	Konfidensialitet	36
3.4.3	Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet	38
3.5	Reliabilitet, validitet og overførbarhet	38
3.5.1	Reliabilitet	39
3.5.2	Validitet	40
3.5.3	Overførbarhet	41
4	Presentasjon av resultater og drøfting	42
4.1	Organisering av skoletilbudet under opphold på krisesenter	42
4.1.1	Drøfting av organiseringen av skoletilbudet under opphold på krisesenter	47
4.2	Foreldrenes pedagogiske primat	51
4.2.1	Drøfting av foreldrenes pedagogiske primat	54
4.3	Volds innvirkning på barnas læreforutsetninger	58
4.3.1	Drøfting av volds innvirkning på barnas læreforutsetninger	61
4.4	Ivaretagelse av retten til opplæring	63
4.4.1	Drøfting av ivaretagelsen av retten til opplæring	68
5	Avsluttende refleksjoner	73
5.1	Svar på problemstillingen	73
5.2	Et spesialpedagogisk blikk på praksis	75
5.3	Veien videre	77
5.4	Kritisk blikk på oppgaven i sin helhet	78
	Litteraturliste	79
	Vedlegg 1: Invitasjon og informasjonsskriv til krisesentrene	85
	Vedlegg 2: Godkjennelse fra NSD	88
	Vedlegg 3: Intervjuguide	90
	Vedlegg 4: Samtykkeerklæring	93

1 Innledning

1.1 Introduksjon

Denne studien har som mål å belyse krisesenteransatte sine erfaringer med hvordan retten til opplæring blir ivaretatt for barn som oppholder seg på krisesenter. Vold i nære relasjoner kan føre til at barn må bo midlertidig på et krisesenter. Det kan resultere i store endringer i barnas liv, og i denne oppgaven vektlegges særlig konsekvensene volden og opphold på krisesenter kan ha for barnas helse, utvikling og læring. Et opphold på krisesenter og et opphold i skolegang kan bli en kombinasjon som medfører stor usikkerhet med tanke på barnas fremtid. Dette er årsaken til at krisesenteransattes erfaringer med barnas skoletilbud gjøres til gjenstand for undersøkelse i denne oppgaven ettersom de spiller en sentral rolle i barnas liv under opphold på krisesenter.

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet publiserer en årlig rapport om krisesentertilbudene i Norge. Et eget kapittel om barn presenterer de nyeste tallene om antall, alder og bakgrunn. Barn ifølge med mor eller far utgjør omtrent halvparten av beboerne på krisesentrene. Tall for 2015 anslår at 1570 barn oppholdt seg i på krisesenter med til sammen 1965 opphold (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2016a, s. 67). Opphold er de gangene barna har overnattet på et krisesenter i løpet av et år. Samme rapport antyder at 27 prosent av barna var i alderen 6-10 år, mens 21 prosent var eldre enn ti år (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2016a, s. 67). Det vil si at 48 prosent av barna på krisesentrene også er skolebarn. I forarbeidet til denne studien ble det ikke funnet noen norske undersøkelser om ivaretagelsen av barns rett til opplæring under opphold på krisesenter. Det kan tyde på at dette er et tema som fortsatt er lite forsket på, men som likevel kan ha stor betydning for barna på kort og lang sikt.

Carolina Øverlien er ansatt som forsker hos Nasjonalt kunnskapssenter for vold og traumatisk stress (NKVTS). Hennes kompetanseområde er blant annet vold i nære relasjoner. Barn som oppholder seg på krisesenter har vært informanter i en større intervjuundersøkelse gjennomført av NKVTS og publisert i 2009. Funnene fra denne studien har bidratt til å belyse flere sider ved situasjonen til barn på krisesenter, inkludert barns erfaringer med skolegang under krisesenteropphold. Øverlien med flere har publisert fagbøker og artikler om barn på krisesenter, og flere av publikasjonene har bidratt både som inspirasjon til oppgavens formål og problemstilling, og som teoretisk og forskningsmessig forståelsesramme.

1.2 Aktualitet

I de senere årene har barn på krisesenter fått en sterkere stemme i media, i offentlige dokumenter og i faglitteratur. Raundalen og Schultz (2006, s. 28) skriver at det har vært en økende oppmerksomhet mot vold i familien med et spesielt fokus på vold mot mor og vold mot barn. Bakgrunnen for økt oppmerksomhet begrunnes med formidlingen av historier om barna som gjennom årene har søkt tilflukt på krisesenter. På grunn av de helsemessige konsekvensene dette har for barn på ulike alderstrinn har dette blitt et prioritert sosialt og politisk problem. Det bekreftes gjennom Justis- og beredskapsdepartementet (2013) sin handlingsplan «Et liv uten vold – handlingsplan mot vold i nære relasjoner (2014-2017)» som fokuserer på forebygging og synliggjøring med mål om å være føre var. Økt synliggjøring har bidratt til å sikre rettighetene og livsgrunnlaget for barn som opplever vold i hjemmet. Lov om kommunale krisesentertilbud, heretter omtalt som krisesenterloven, ble vedtatt i 2010. Loven pålegger kommunene å ivareta barn i krisesentertilbudet tilpasset deres særlige behov (Krisesenterloven, 2009).

Retten til opplæring diskuteres stadig i mediebildet og i pedagogisk faglitteratur. Særlig fokus er det på barn og unge som ikke fullfører skolegang, spesielt på videregående nivå. Det skrives ikke fullt så mye om barn som av hensyn til egen sikkerhet risikerer opphold eller avbrudd i retten og plikten til grunnskoleopplæring (Opplæringsloven § 2-1). Tall fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2016a, s. 69) antyder at ved 37 prosent av krisesenteroppholdene til skolebarn i 2015 medførte dette helt eller delvis avbrudd i skolegangen. Ved 55 prosent av oppholdene fortsatte barnet på samme skole, mens 8 prosent fortsatte på en annen skole. Avbrudd vil i denne oppgaven bety at skolegangen blir satt på vent i en kortere eller lengre periode. Det er uvisst om når og hvor barnas skolegang eventuelt starter opp igjen. I 2016 publiserte Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet en rapport om gjennomgang av tilbudet til barn på krisesentre. Gjennomgangen konkluderte med følgende om barnas avbrudd i skolegang under opphold på krisesenter: «Det er mangelfull kunnskap om i hvilken utstrekning det legges til rette for og gjennomføres alternative løsninger i krisesentertilbudene i de tilfeller hvor barna ikke kan benytte seg av det ordinære skoletilbudet (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2016b, s. 27). I en tid der fullført skolegang ofte er et krav for å komme ut i arbeid, er det et faresignal at barn på krisesenter har en høyere risiko for å utvikle psykiske vansker og for å mislykkes eller falle helt ut av skolen (Selvik, Raaheim og Øverlien, 2016).

1.3 Presentasjon av sentrale begreper

Dette avsnittet vil presentere noen av de gjennomgående begrepene i oppgaven: Vold, krisesenter, krisesenteransatt, barn på krisesenter og retten til opplæring. Presentasjonen vil forsøke å tydeliggjøre hva som legges i begrepene i lys av oppgavens formål og problemstilling.

Vold

I faglitteraturen legges det vekt på at det ikke finnes en enkel definisjon av vold som omfavner alle kompleksiteter og dilemmaer begrepet innebærer (Heltne & Steinvåg, 2011, s. 19). En definisjon som er gjengitt i flere sammenhenger er Isdal (2000, s. 36) som definerer vold på følgende måte: «Enhver handling rettet mot en annen person, som gjennom denne handlingen skader, smerter, skremmer eller krenker, får denne personen til å gjøre noe mot sin vilje, eller slutte å gjøre noe han eller hun vil». Definisjonen til Isdal (2000) trekker frem både meningen med volden og hva som er voldens konsekvenser. Voldshandlingen har et mål, og målet er påvirkning av andre personer. Isdal (2000, s. 36) kaller dette for vold som funksjonell makthandling. Veileder til krisesenterloven (2015, s. 7) lister opp en rekke voldshandlinger som definisjonen favner om og som er makthandlinger som kan medføre store konsekvenser for enkeltpersoner og familier. Det dreier seg om ulike typer krenkelser og vold av fysisk, psykisk, seksuell, materiell og økonomisk karakter. I denne oppgaven vil det kunne dreie seg om flere typer vold på samme tid og som vil være direkte eller indirekte rettet mot barnet.

Krisesenter

Et krisesenter er et lavterskeltilbud der voldsutsatte kvinner og menn kan henvende seg direkte, uansett tid på døgnet, uten å måtte gå veien om andre hjelpeinstanser (Krisesenterloven, 2009; Jonassen, 2014, s. 39). Målet er å tilby beskyttelse, sikkerhet, råd og veiledning til kvinner, menn og barn som blir utsatt for vold. Krisesentrene blir drevet for ofre for vold i nære relasjoner, uavhengig av kjønn, alder og nasjonalitet (Øverlien, 2016, s. 140). Hensikten er å gi et trygt, midlertidig og gratis botilbud, samt tilby samtaler, kartlegging av brukerens situasjon, hjelp til å ta kontakt med andre tjenester og oppfølging i reetableringsfasen. Krisesentrene i Norge er underlagt et eget lovverk, krisesenterloven, og i 2015 publiserte Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet en veileder til krisesenterloven for å bistå kommunene i å sikre et godt krisesentertilbud.

Barn på krisesenter

Barn under 18 år i følge med mor eller far utgjør omtrent halvparten av beboerne på krisesentrene. Krisesenterloven § 3, andre ledd, slår fast at kommunene skal ivareta barns særlige behov (Krisesenterloven, 2009). Det understrekes at barna har samme rettigheter som barn generelt og veileder til krisesenterloven (2015, s. 16) påpeker at det kan kreve spesiell tilrettelegging når det kommer til behovet for hverdagsliv og rutiner, lek og aktiviteter, beskyttelse, informasjon og deltakelse, og samtaletilbud. At krisesenterloven er tydelig på barns rettigheter kan bety at barns status på krisesenter nå er avklart, i motsetning til hva funn fra Øverlien, Jacobsen og Evang (2009) sin rapport om barns erfaringer fra livet på krisesenter viste. I de senere årene har det blitt større fokus på barn som offer for vold, og som brukere av krisesentrene i deres egen rett (Veileder til krisesenterloven, 2015, s. 6).

Krisesenteransatt

Krisesenterloven § 2 (2009) slår fast at kommunen skal sørge for god kvalitet på tilbudet, blant annet ved at de ansatte har kompetanse til å ta vare på de særlige behovene til beboerne. Samtidig fastsetter ikke loven krav til formell kompetanse. I dag har en stor del av krisesentrene egne barneansvarlige som jobber spesielt med barna. Kommunen kan nå stille krav til barnefaglig kompetanse for ansatte i en slik stilling (Veileder til krisesenterloven, 2015, s. 16). Arbeidsoppgavene til de barneansvarlige omfatter ofte ansvar for utforming av tilbudet til barn, som for eksempel rutiner for oppfølging av det enkelte barnet, rutiner for samarbeid med andre tjenester rettet mot barn, og aktivitetstilbud. I denne oppgaven brukes krisesenteransatt om ansatte som jobber både med voksne og med barn. Der det dreier seg spesielt om den barneansvarlige vil dette bli spesifisert. Informant og krisesenteransatt vil være ord som brukes om hverandre og ha samme betydning.

Retten til opplæring

I Norge har alle barn og unge ifølge opplæringsloven § 2-1 en rett og plikt til en offentlig grunnskoleopplæring, og alle foreldre har i Norge en rett og plikt til å sørge for skolegang for egne barn (Nordahl, 2015, s. 15). Retten gjelder i praksis fra det kalenderåret barnet fyller seks år til barnet har fullført det tiende skoleåret. Kommunen skal sørge for at barns rettigheter etter annet lovverk ivaretas under opphold på krisesenter (Krisesenterloven, 2009). Det legges særlig vekt på at barna har rett til skolegang på lik linje med andre barn. For barn på krisesenter kan retten til opplæring ivaretas ved at det legges til rette for alternative

løsninger i krisesentertilbudet i de tilfeller barna ikke kan benytte seg av det ordinære skoletilbudet (Veileder til krisesenterloven, 2015, s. 18). I denne oppgaven blir både retten og plikten til opplæring omtalt. Det skyldes at det ene ofte henger sammen med det andre. Et større fokus på retten skyldes kan sees i sammenheng med hva de krisesenteransatte har forutsetninger for å uttale seg om i lys av sine forpliktelser. Opplæring og skolegang vil i denne oppgaven være begreper som viser til det samme.

1.4 Spesialpedagogisk relevans

Barn som har vokst opp med vold i hjemmet og må flykte til et krisesenter som en konsekvens av dette, utgjør i underkant av 1000 elever per år ved norske skoler. Samtidig viser flere studier at disse barna står i større fare enn andre barn for å avbryte sin skolegang og for å utvikle psykiske vansker (Byrne & Taylor, 2007; Holt, Buckley & Whelan, 2008; Chanmugam, Kemter & Goodwin, 2015; Selvik et al., 2016). Sett i spesialpedagogisk sammenheng kan vold påvirke barnets fungering faglig og sosialt, noe som videre kan påvirke deres forutsetninger for læring og mestring i skolehverdagen. Selv om denne oppgaven ikke direkte omhandler spesialundervisning påpeker Raundalen og Schultz (2006, s. 59) at dette trolig vil kunne være et behov voldsutsatte har barn når de returnerer til skolen. Det kan føre til at det fattes et vedtak om spesialundervisning dersom eleven ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære skoletilbudet (Opplæringsloven § 5-1).

Befring (2015, s. 10) skriver følgende: «Et viktig formål med pedagogisk og spesialpedagogisk forskning er å gi økt innsikt i barns og ungdoms oppvekst, læring og utvikling». For fremtidige barn som oppholder seg på krisesenter kan det være nyttig at det settes et søkelys på krisesentrenes og skolens ivaretagelse av voldsutsatte barns opplærings- og støttebehov. Det må sees i lys av at barn på krisesenter har rett til opplæring på lik linje med andre barn, men at mange kan ha behov for både tilrettelagt undervisning og spesialundervisning i etterkant av hva det har opplevd. Denne oppgaven kan sees på som faglig innovasjon, som Befring (2015, s. 10) kaller det, med formål om å forbedre praksis. Med andre ord, denne oppgaven ønsker å argumentere for et økt fokus på retten til opplæring for barn som oppholder seg på krisesenter, og samtidig foreslå noen føringer som kan bidra til at barna får et bedre tilrettelagt skoletilbud. Dette i tråd med spesialpedagogikkens aller viktigste oppgave: å fremme gode lærings- og utviklingsvilkår, og stå klar til å yte hjelp og støtte til alle som strever med funksjonsvansker (Befring, 2014, s. 153).

1.5 Formål og problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan retten til opplæring blir ivaretatt for barn som oppholder seg på krisesenter. Kunnskap om hvordan det arbeides for å ivareta et skoletilbud kan bidra til å sette et søkelys på om barn på krisesenter får oppfylt sine rettigheter eller ikke. Resultatene fra undersøkelsen kan bidra med innspill på om kommunen, som er representert gjennom både krisesenteransatte og skoleansatte, og foreldrene, som er representert gjennom forelderen på krisesenteret, oppfyller barnets rett og plikt til opplæring. Målet med denne oppgaven er å få mer kunnskap om utfordringene et krisesenteropphold kan føre med seg og et innblikk i løsningene som blir gjennomført ved krisesentrene i studien. Med utgangspunkt i formålet er følgende problemstillingen valgt:

Hvordan blir retten til opplæring ivaretatt for barn på krisesenter?

Det har blitt formulert tre forskningsspørsmål som skal bidra til å belyse ulike faktorer som kan ha betydning for hvordan retten til opplæring blir ivaretatt.

- Av hvem og hvordan blir barnas opplæring organisert under opphold på krisesenter?
- Hvilken betydning har forelderen på krisesenteret for ivaretagelsen av plikten til opplæring?
- Hvilke konsekvenser har vold for barnas rett og plikt til opplæring?

1.5.1 Operasjonalisering av problemstillingen

Johannessen et al. (2010, s. 63) skriver at begrepsliggjøring handler om å gi nøkkelbegreper et presist meningsinnhold og at prosessen fra det generelle til det konkrete kan betegnes som operasjonalisering. Både «retten til opplæring» og «barn på krisesenter» er begreper som har blitt gjort rede for under 1.3 «Presentasjon av sentrale begrep». Retten til opplæring henviser til hva som undersøkes i denne oppgaven og barn på krisesenter viser til hvem som er gjenstand for undersøkelsen og i hvilken kontekst. «Hvordan» og «ivaretatt» kan derimot favne bredt og behøver en avgrensning. «Hvordan» viser i denne oppgaven til hvilke rutiner og fremgangsmåter krisesentrene og skolene har for å sikre at barna får tilbud om opplæring under krisesenteroppholdet. Herunder kommer også et spørsmål om hvem som gjør hva av krisesenteret, skolen og forelderen, og er på den måten noe denne oppgaven ønsker å besvare.

«Ivaretatt» viser i denne oppgaven til om barnas skoletilbud er i tråd med hva lovverket sier om retten til opplæring for alle barn uansett livssituasjon. Kombinasjonen av «hvordan» og «ivaretatt» søker å få svar på hva som konkret gjøres for å sikre et godt skoletilbud for barn på krisesente i tråd med både opplæringsloven (1998) og krisesenterloven (2009). Det kan dreie seg om hva som gjøres av faglige og etiske vurderinger av hvilket skoletilbud som er mest hensiktsmessig for voldsutsatte barn, av hvem og hvordan opplæringen blir organisert, og etableringen av et skole-hjem samarbeid for å følge opp barnet både fra skolens og hjemmets side.

1.6 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i fem kapitler som til sammen søker å belyse problemstillingen både fra et teoretisk- og forskningsmessig perspektiv, og ved hjelp av en kvalitativ studie gjennomført i forbindelse med denne oppgaven. Kapittel 1 inneholder en introduksjon til temaet, samt aktualitet, spesialpedagogisk relevans og presentasjon av formål og problemstilling. Kapittel 2 redegjør for relevant teori og forskning på voldsutsatte barn og særlig barn som oppholder seg på krisesenter. En generell beskrivelse av voldens konsekvenser for barns helse og utvikling leder frem til en spesifikk beskrivelse av konsekvensene for barnas forutsetninger for læring og trivsel på skolen. En presentasjon av hva både opplæringsloven (1998) og krisesenterloven (2009) sier om retten til opplæring vil belyse barnas rettigheter. Kapittel 3 presenterer studiens metodologiske ramme og gjør rede for valg av metode, forskningsdesign, datainnsamling, bearbeiding, analysetilnærming, samt forskningsetiske hensyn og oppgavens kvalitet. Kapittel 4 vil presentere og drøfte funnene fra studien i lys av teori og forskning presentert i kapittel 2. Kapittel 5 vil komme med avsluttende refleksjoner som oppsummerer hvordan oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål har blitt besvart, et spesialpedagogisk blikk på praksis, veien videre med utgangspunkt i spørsmål som har kommet opp i løpet av forskningsprosessen, samt et kritisk blikk på oppgaven i sin helhet.

2 Teoretisk og forskningsmessig forståelsesramme

For å lage en forståelsesramme som kan belyse problemstillingen «Hvordan blir retten til opplæring ivaretatt for barn som oppholder seg på krisesenter?» er teori- og forskningskapitlet delt inn i tre hoveddeler. 2.1 «Vold i nære relasjoner» skal gi et innblikk i hva som kan være årsakene til og konsekvensene av at et barn oppholder seg på et krisesenter i en eller flere perioder av livet sitt. 2.2 «Skolebarn på krisesenter» skal presentere noen perspektiver på hvordan livet til et skolebarn på krisesenter kan fortone seg. Et opphold på krisesenter kan påvirke hva slags skoletilbud barna får med tanke på voldens konsekvenser for barnets utvikling og læring, og foreldrenes pedagogiske primat. 2.3 «Retten til opplæring for barn på krisesenter» skal gi en introduksjon av lovverk som både skole, krisesenter og forelder må forholde seg til i møte med skolebarn på krisesenter. I tillegg vil skole-hjem samarbeidets betydning for ivaretagelsen av retten til opplæring bli belyst.

2.1 Vold i nære relasjoner

Denne oppgaven setter søkelys på barn som har måttet flykte til et krisesenter som et resultat av at de har blitt utsatt for eller vitne til vold i familien og/eller i hjemmet. I faglitteraturen brukes gjerne betegnelsen vold i nære relasjoner, hvor det er relasjonen mellom utøver og offer som står i fokus. I denne studien begrenses nære relasjoner til voldsutøvere som er et familie- eller husstandsmedlem med en omsorgsrelasjon til barnet, som for eksempel biologiske foreldre, steforeldre, fosterforeldre eller andre som har den primære omsorgen for barnet (Sterne & Poole, 2010, s. 9; Heltne & Steinvåg, 2011, s. 19; Hjemdal, 2014, s. 22; Veileder til krisesenterloven, 2015, s. 8). Vold i nære relasjoner omhandler fysisk, seksuell og/eller psykologisk vold som utøves av en person som barnet er avhengig av (Sterne & Poole, 2010, s. 4). Vold i hjemmet henviser til at volden skjer på en arena som skal være aller tryggest for barna, et sted der de skal få omsorg og kjærighet (Øverlien, 2014, s. 165). Vold i nære relasjoner kan dermed bli et hinder i barnas muligheter for å oppleve en «vanlig» hverdag og oppvekst.

I dag kalles barn som ser, hører og opplever konsekvensene av den psykiske, fysiske, seksuelle, materielle og økonomiske volden som en av deres foreldre eller omsorgspersoner

utsetter dem andre forelderen for, barn som opplever vold i hjemmet eller i familien (Näsman, Cater & Eriksson, 2010, s. 28; Øverlien, 2015, s. 43). Til tross for at det ikke alltid er barnet selv som utsettes for volden, skriver Barne-, ungdoms- og familieetaten (2009, s. 8) at vold mot mor er vold mot barn. Det begrunnes med at barn kan være direkte tilstede som øyenvitner, være direkte tilstede gjennom å høre volden, være tilstede gjennom å oppleve følgene av volden og oppleve en familiekultur preget av utrygghet. Barn som har vært utsatt for vold favner om både direkte og indirekte vold mot barnet, og vil bli brukt som et gjennomgående begrep i denne oppgaven.

Mange barn vokser opp i det Øverlien (2015, s. 82) kaller for et voldsvelde. Det vil si at grov eller livstruende vold mot barnet og/eller forelderen har vært til stede i livet over en lang tid. For et barn som vokser opp i et hjem med vold kan hele hverdagen gjennomsyres og styres av risikoen for nye voldsepisoder. Latent vold eller trussel betyr at barnet lever i konstant frykt og beredskap for nye voldsepisoder (Isdal, 2000, s. 67; Sterne & Poole, 2010, s. 23; Heltne & Steinvåg, 2011, s. 19; Hjemdal, 2014, s. 23, Øverlien, 2015, s. 82). Å stå i en nær relasjon til en person som både skader og trøster gjør denne typen vold både komplisert og sårbart. Forelderen kan med andre ord være både den gode og onde på samme tid, noe som kan gjøre det ekstra vanskelig å bryte med voldsutøveren (Holt et al., 2008, s. 802; Øverlien, 2015, s. 81; Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2016b, s. 16). Øverlien (2015, s. 81) mener at dette kan være en av forklaringene på at de psykiske skadene er større når volden skjer i de nære relasjonene.

2.1.1 Voldens konsekvenser for barns utvikling og helse

Å måle hvor skadelig det er for barn å vokse opp med vold i nære relasjoner er en umulig oppgave. Forskere og akademikere både nasjonalt og internasjonalt forsøker likevel å indikere noen konsekvenser av å vokse opp med vold (Osofsky, 1999; Raundalen & Schultz, 2006; Byrne & Taylor, 2007; Holt et al., 2008; Øverlien et al., 2009; Sterne & Poole, 2010; Dyregrov, 2010; Heltne & Steinvåg, 2011; Stanley, Miller & Foster, 2012; Chanmugam et al., 2015; Selvik & Øverlien, 2015). Denne delen vil presentere de mer generelle konsekvensene av volden, mens 2.2.3 vil presentere noen av voldens konsekvenser for barns forutsetninger for å lære.

Vold i nære relasjoner kan være en risiko for barns utvikling og helse allerede før barnet er født. Både Sterne og Poole (2010, s. 18) og DeBoard-Lucas og Grych (2011, s. 166)

vektlegger at også et ufødt barn er utsatt for vold selv om barnet er i mors liv. Volden mor utsettes for kan ha konsekvenser for utviklingen av fosteret. I 2015 var litt over halvparten av barna på krisesentrene fem år eller yngre (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2016a, s. 63). Tallene indikerer at mange barn har vært utsatt for vold i svært ung alder. Sterne og Poole (2010, s. 18) lister opp flere sentrale konsekvenser for voldsutsatte barn under fem år. Forsinket hjerneutvikling, sosiale og emosjonelle vansker, og vansker med tilknytning, atferd, språk og søvn er noen av dem. Små barn kan vise tidlige tegn på disse vanskene, og Holt et al. (2008) skriver at tidlig og langvarig eksponering av vold kan føre med seg alvorlige problemer ettersom det påvirker den påfølgende utviklingskjeden.

Barn over fem år kan vise de samme tegnene på endringer i atferdsmønstre, og fysiske og psykiske vansker. I tillegg kan disse vanskene komme til syne på arenaer som barn tilbringer mye tid som for eksempel skole og fritidsaktiviteter. Der kan barn utvise betydelige lære- og atferdsvansker (Heltne & Steinvåg, 2011, s. 21), noe som kan prege barna i møte med jevnaldrende barn og andre voksenpersoner. Barn som utsettes alvorlig vold i hjemmet over lengre tid står i fare for å få posttraumatisk stresslidelse (PTSD) (Dyregrov, 2010, s. 62; Sterne & Poole, 2010, s. 26; Heltne & Steinvåg, 2011, s. 21; Margolin & Vickerman, 2011, s. 64; Chanmugam et al., 2015). Volden og overgrepene som barna opplever og blir utsatt for, kan forstås som traumer eller traumatiske opplevelser (Øverlien, 2015, s. 48). Traumatiske opplevelser kan fremkalle sterk frykt, hjelpeløshet og sterkt ubehag hos både barn og voksne (Dyb & Stensland, 2016, s. 46). Eftervirkningene av et traume vil i stor grad være de samme som Sterne og Poole (2010, s. 18) viser til i sammenheng med unge, voldsutsatte barn.

Faglitteratur og forskning om vold i nære relasjoner nevner flere potensielle konsekvenser som omhandler barnas atferd og kompetanse, både sosialt og kognitivt (Onyskiw, 2003, s. 29; Holt et al., 2008, s. 802; Dyregrov, 2010, s. 62; Heltne & Steinvåg, 2011, s. 21; Stanley et al., 2012, s. 196). Dette dreier seg om barnas håndtering av ulike situasjoner de møter i livet og hvordan de omgås andre mennesker. Videre kan dette påvirke hvordan barna greier seg i skole- og jobbsammenheng. Barn som har vært utsatt for en overveldende psykisk påkjenning, som for eksempel vold, er predisponert for å avslutte skolegang for tidlig og for å ha vansker med å komme i arbeid (Dyregrov, 2010, s. 62). Det kan skyldes større utfordringer knyttet til emosjonsregulering, relasjoner og tilknytning til andre, stoffmisbruk, depresjon, angst og kognitive problemer som dårligere hukommelse og redusert selvtillit. Heltne og Steinvåg (2011, s. 21) mener at konsekvensene av volden kan avhenge av barnas alder,

utviklingsnivå og tilgang på beskyttelsesfaktorer. En beskyttelsesfaktor kan forklares som hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med redusert sannsynlighet for fremtidig negativ psykososiale utvikling hos risikobarn (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 18). Mange barn kan ha liten eller ingen tilgang til potensielle beskyttelsesfaktorer. Det kan forklares med det Margolin og Vickerman (2011, s. 64) skriver: «many youth who experience domestic violence and child physical abuse are «invisible victims» because the violence exposure is not known to anyone outside the family». Siden vold ofte forblir ukjent for barnas omgivelser kan det bety at mange barn lever med vold over lang tid og konsekvensene av volden kan dermed bli mer omfattende.

Tidligere forskning viser at voldsutsatte barn kan ankomme et krisesenter med varierende psykososiale behov i tillegg til et behov for beskyttelse og midlertidig bosted (Chanmugam et al., 2015). Øverlien (2012a, s. 72) mener at det er grunn til å tro at barn som oppholder seg på krisesenter kan utgjøre en særlig vanskeligstilt og sårbar gruppe. Almqvist og Broberg referert i Øverlien (2012a, s. 72) viste at to tredjedeler av barn på krisesenter hadde psykiske vansker som krevde behandling og en tredjedel oppfylte alle kriteriene for posttraumatisk stresslidelse. En studie fra Wales viste at nesten halvparten av barna på fem krisesentre hadde psykiske problemer (Webb, Shankleman, Evans & Brooks, 2001, s. 213). I praksis betyr dette at barn som oppholder seg på krisesenter ikke bare kan ha psykiske vansker selv, de omgir seg med barn og voksne som også kan ha store vansker. Å flykte til et krisesenter kan på den måten være en tilleggsbelastning som påvirker barnets helsemessige tilstand (Mullender, Debonnaire, Hague, Kelly & Malos, 1999; Byrne & Taylor, 2007; Øverlien, 2012a).

2.2 Skolebarn på krisesenter

I denne delen av kapittelet vil det bli presentert både sentrale teori og forskning om barn i skolealder som er relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Kjennskap til situasjonen til skolebarn på krisesenter vil bidra til å belyse faktorer som vil være av betydning i tilretteleggingen av skoletilbudet til voldsutsatte barn. Rapportering fra 2015 antyder at 48 prosent av barna på krisesenter var i skolepliktig alder, noe som betyr at skolebarn utgjør en betydelig andel av beboerne på krisesentrene i Norge (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2016a, s. 67). Mindretallet av litteraturen og forskningen dreier seg som barnas skolehverdag til tross for at dette er en arena de tilbringer betydelige deler av sin oppvekst på. For å få en større forståelse for skolehverdagen til barn på krisesenter vil dette

avsnittet blant annet presentere betydningen av en snarlig gjenoppretting av barnas skolehverdag, hvordan hensynet til sikkerhet påvirker organiseringen av barnas skoletilbud, hvilke konsekvenser volden har for barnas forutsetninger for å lære, og for foreldrenes forutsetninger for å ivareta barnas behov. En amerikansk studie av skoletilbudet til barn på krisesenter vil bli presentert for å løfte fram funn som kan være interessante å sammenligne med resultatene fra denne oppgaven.

2.2.1 Skolens betydning i krisesituasjoner

Når et barn flytter til et krisesenter, innebærer det et brudd med den normale hverdagen slik barn kjenner den (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2016b, s. 16). Veileder til krisesenterloven (2015, s. 16) påpeker at barns hverdagsliv og rutiner – når det gjelder skole, fritidsaktiviteter og vennsamvær – bør så langt som mulig opprettholdes mens barnet oppholder seg i krisesentertilbudet. Hensikten med det er at tiden på krisesenteret ikke skal være en tid der barna får en «hvilepause» fra skolen (Øverlien, 2015, s. 50). Barne-, ungdoms- og familieetaten sin håndbok «Barn på krisesenter» (2009) vektlegger en rask gjenoppretting av barns dagtilbud som et ledd i å bearbeide og å takle hverdagen. Barn er avhengig av faste og helst kjente rutiner ettersom dette gir en opplevelse av forutsigbarhet, noe skolen i mange tilfeller kan tilby (Øverlien et al, 2009, s. 85; Øverlien, 2015, s. 32). I håndboken «Barn på krisesenter» formidles to forhold som tilsier at det er viktig at barna raskt får et tilnærmet normalt dagtilbud. For det første er skolegang en lovfestet rett og plikt, noe som tilsier at barn ikke skal være borte fra skolen mer enn nødvendig (Opplæringsloven § 2-1). Et avbrudd i skolegangen kan ha konsekvenser for barnets faglige utvikling og mulighetene for å følge samme undervisning som klassen ved retur til skolen. For det andre vil en rask gjenoppretting av skoletilbudet være en hjelp for barnet i en krisesituasjon. Barn jobber for å skape sammenheng og forutsigbarhet, noe som kan være en mangelvare for barn på krisesenter. Det argumenteres derfor for at barn i krisesituasjoner tjener på at de hverdagslige rammene knyttet til skole fortsetter som normalt (Barne-, ungdoms- og familieetaten, 2009, s. 24). Når barn opplever sammenheng og forutsigbarhet slipper de å lure på hva som skal skje. Mange barn får i tillegg mulighet til å leke med jevnaldrende og være «normal», og da kan de få energi til å utfolde seg, bearbeide erfaringer og å lære videre.

Skolen kan fungere som et fristed for barn som har vært utsatt for vold i nære relasjoner. Her slipper barna det fysiske nærværet av voldsutøveren og kan få tankene over på noe annet enn

volden hjemme (Sterne & Poole, 2010, s. 38; Øverlien, 2015, s. 32). Byrne og Taylor (2007, s. 186) skriver at skolen er en arena for sosial interaksjon, utvikling av ens identitet og bygging av selvtillit. Skolen kan ha et miljø som er trygt og sikkert i motsetning til hjemmet, og kan dermed gi sårt tiltrengt støtte og beskyttelse. Gilligan argumenterer ifølge Byrne og Taylor (2007, s. 187) for at skolen har et potensiale for å opptre som en alliert for barnet, en garanti for grunnleggende beskyttelse, og en base til å kunne oppdage seg selv og verden. Særlig understrekes det at skolen kan ha en spesiell verdi i form av støtte for barn som står i en krisesituasjon. Øverlien, Hauge og Schultz (2016, s. 14) skriver at en av de fremste forebyggende faktorene mot utvikling av senere problemer er sosial støtte. Den sosiale støtten er ofte mest effektiv når den kommer fra den rammedes eget sosiale nettverk, som for eksempel lærere, medelever eller andre trygge voksenpersoner. Derfor anbefales det at barn kommer raskt tilbake på skolen for å kunne nyttiggjøre seg skolens sosiale nettverk og gjenskape struktur i hverdagen etter en traumatisk hendelse. Skolen er ikke bare en viktig arena for læring, men også for sosiale relasjoner som er positive for barnet (Øverlien, 2015, s. 31). Det kan bety at skolen kan være den eneste muligheten barna har for voksenkontakt utenfor hjemmet. Byrne og Taylor (2007, s. 186) vektlegger at skolen kan sees som beskyttende og motstandsdyktig faktor mot påvirkningen som volden kan ha. Dette er en oppfatning som Øverlien (2015, s. 31) deler og legger til at utdanning kan fungere som en beskyttelsesfaktor for barna. Utdanning er «billetten» ut av et vanskelig oppvekstmiljø og «nøkkelen» til en god fremtid.

2.2.2 Sikkerheten først, skoletilbudet deretter

Chanmugam et al. (2015) antyder med utgangspunkt i etiske og pedagogiske prinsipper at det beste for barnet er å fortsette på sin ordinære skole. En positiv relasjon til læreren kan være en spesielt viktig kilde til støtte siden læreren kan være en av få voksne i barnets liv som han eller hun møter på en daglig basis. Lærere kan ha større forutsetninger for å forstå barns verden og dermed sterkere rustet til å oppdage at et barn er utsatt for vold (Selvik et al., 2016). For mange barn kan det å få komme tilbake til kjente ansikter og steder være viktig både under og etter et opphold på krisesenter. Eriksson, Bruno og Näsman (2011, s. 8) skriver at barn i vanskelige livssituasjoner har større behov enn andre barn for å være på skolen og for støtten de kan få fra skoleansatte. Tilfeller hvor hensynet til barnets beste tilsier at det ikke vil være hensiktsmessig å fortsette på den ordinære skolen vil kunne forekomme. Det begrunnes med at perioden etter flukten er en periode med økt risiko. Dersom barnet fortsetter

på sin ordinære skole vil det gjøre det lettere for voldsutøveren å overvåke og å oppsøke barnet og forelderen på krisesenter (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2013, s. 17; Chanmugam et al., 2015; Øverlien, 2015, s. 50).

Mange kommuner i Norge har ikke et eget krisesentertilbud lokalisert i kommunen. En lang reisevei vil ofte gjøre det vanskelig for barn å fortsette på skolen sin (Selvik & Øverlien, 2015, s. 107). Da kan det være behov for å finne alternative løsninger for å ivareta skolegangen, som for eksempel oppstart ved en midlertidig skole eller opplæring i krisesentertilbudet. I faglitteraturen og forskning argumenteres det både for og imot opplæring i et midlertidig skoletilbud lokalisert utenfor krisesenteret (Selvik & Øverlien, 2015, s. 108). En snarlig oppstart på en skole i nærheten kan gi barnet en mulighet til å opprettholde skolegangen. Da mister ikke barnet mer undervisning enn nødvendig. Å få en pause fra livet på krisesenter kan bidra til et slags pusterom og et fristed hvor det ikke er krisesenteroppholdet som er i fokus (Sterne & Poole, 2010, s. 38). Til tross for at en midlertidig skole kan tilby en plattform for læring, skriver Selvik og Øverlien (2015, s. 108) at kan læringsprosessen bli forstyrret dersom barnet opplever skolen som stressende, utrygg og utmattende. Vansker med å holde følge med det som skjer på skolen kan være et resultat av at barnet stresser med hva som foregår i hjemmet eller på krisesenteret.

For mange barn betyr vold i nære relasjoner at de må søke tilflukt på krisesenter flere ganger. Gjentatte opphold på krisesenter betyr for mange barn gjentatte skolebytter. Gjentatte skolebytter kan føre til opphold eller avbrudd i barnas skolegang. Selvik og Øverlien (2015, s. 98) skriver at gjentatte flyttinger og skolebytter kan skyldes sikkerhetsmessige årsaker. Dersom voldsutøveren oppdager hvor barnet og den andre forelderen oppholder seg, kan det føre til at familien ønsker å flytte på nytt for å ivareta sikkerheten. Chanmugam et al. (2015) påpeker at gjentatte skolebytter er assosiert med faglige utfordringer med henvisning til manglende opplæring, avbrutte sosiale relasjoner og økonomisk motgang. Studien til Hogan og O'Reilly bemerket ifølge Selvik og Øverlien (2015, s. 98) at før et barn kom på et krisesenter hadde mange allerede opplevd gjentatte avbrudd, flyttinger innad i vennekretsen og familien, og til nye lokalsamfunn og skoler. Statistikk fra Norden, inkludert Norge, indikerer ifølge Selvik og Øverlien (2015, s. 101) at det eksisterer en gruppe barn som har gjentatte opphold på krisesenter og gjentatte avbrudd i skolegangen. Varigheten på oppholdene kan variere mellom dager, uker og måneder på samme eller forskjellige krisesentre. Chanmugam (2009) sin studie av 12-14-åringer på krisesenter, som referert i

Chanmugam et al. (2015), viste at barna hadde gått på 4 til 8 forskjellige skoler i løpet av sitt liv. Samtidig som det er utfordrende for mange barn å oppleve avbrudd i relasjoner og skolegang, kan gjentatte flyttinger og opphold på krisesenter være et resultat av volden ikke er en engangshendelse, men en del av mange barns hverdagsliv.

Alle barna i studien til Øverlien et al. (2009, s. 9) som nylig hadde bodd på krisesenter hadde gått på skole. Nesten alle hadde imidlertid opplevd avbrudd og opphold i skolegangen som et resultat av volden og flyttingen. Ifølge Selvik og Øverlien (2015, s. 103) finnes det ikke tilgjengelige statistikker på skoledeltakelse i Norge. Statistikk fra en dansk studie av Barlach og Stenager viste at tre fjerdedeler av 1004 barn måtte droppe ut av skolen etter å ha flyttet til et krisesenter (Selvik og Øverlien, 2015, s. 103). Hva studien definerer som å droppe ut av skolen er imidlertid ikke kjent. Det kan dreie seg om opphold på dager, uker, måneder eller varige avbrudd som får konsekvenser for barnet. Selvik et al. (2016) peker på at det ikke finnes tilgjengelige statistikker angående skoleerfaringer for barn som bor på krisesenter i Norge. Det vites derfor ikke om barna mottar et skoletilbud, og i tilfelle på hvilken måte.

2.2.3 Voldens konsekvenser for barns læreforutsetninger

Faglitteraturen og forskningen som ble presentert i 2.1.1 relatert til konsekvenser av vold i nære relasjoner viser at vold trolig påvirker barnas utvikling og helse i stor grad. I det følgende vil noen implikasjoner volden har på barnas forutsetninger for å lære, slik faglitteratur og forskning ser det, bli presentert.

I forskning som har blitt gjort på barn på krisesenter, har store deler av informantene vært barn i skolepliktig alder. Skolegang har derfor direkte eller indirekte vært et sentralt tema i studiene av barna. Konklusjonene tyder på at det er en økende bekymring for påvirkningen vold har på barnas emosjonelle og atferdsmessige utvikling, og på deres skoleprestasjoner spesielt (Osofsky, 1999, s. 37; Byrne & Taylor, 2007, s. 186; Holt et al., 2008, s. 803; Onyskiw, 2008, s. 30; Sterne & Poole, 2010, s. 22; DeBoard-Lucas & Grych, 2011, s. 167; Stanley et al., 2012, s. 196; Chanmugam et al., 2015.; Selvik et al., 2016). Stalford, Baker og Beveridge antyder ifølge Byrne og Taylor (2007, s. 186) at det finnes en korrelasjon mellom å være utsatt for vold i nære relasjoner og barns progresjon på skolen. Chanmugam et al. (2015) mener imidlertid at flere studier har undersøkt sammenhengen mellom vold i hjemmet og prestasjoner på skolen uten at det har gitt en entydig konklusjon. Dette betyr at det ikke kan konkluderes med at vold er hovedårsaken til lave skoleprestasjoner hos barn på krisesenter.

Vold i nære relasjoner kan utgjøre en rekke utfordringer, som for eksempel gjentatte flyttinger, kunnskapshull, manglende opplæring og avbrutte sosiale relasjoner (Sterne & Poole, 2010, s. 107; Selvik et al., 2016). Det kan føre til at barnet havner på etterskudd med den kunnskapen læreplanen mener barnet bør ha. Aitken bemerker ifølge Byrne & Taylor (2007, s. 186) at vold ikke bare påvirker skolefaglige prestasjoner, men også emosjonell og atferdsmessig utvikling og relasjoner til medelevene i klassen. Barn som verken føler seg vel på skolen eller opplever nære vennskap og relasjoner til andre, vil ha lite å støtte seg til når både hjem og skole blir en utfordring. Studien til Byrne & Taylor (2007, s. 191) identifiserte to ulike reaksjoner på volden: barn som blir stille og tilbaketrukne, og barn som blir høylytte og aggressive. Disse endringene i atferd og kognitive ferdigheter kan komme til uttrykk som konsentrasjonsproblemer, uro i klasserommet og konflikter med andre elever. Noen barn blir så stille og krever så lite oppmerksomhet at de blir nærmest som usynlige å regne. Flere studier støtter funnene som Byrne & Taylor (2007) peker på (Osofsky, 1999; Onyskiw, 2008; Sterne & Poole, 2010; DeBoard-Lucas & Grych, 2011). Øverlien (2015, s. 31) mener at betingelsene for å lære og å prestere maksimalt på skolen er dårligere for disse barna enn for andre barn. Hun viser til studier som påpeker at barn som har opplevd vold og seksuelle overgrep har dårligere karakterer enn andre elever. I tillegg kan det å leve i et hjemmemiljø preget av vold, overgrep og omsorgssvikt er et alvorlig hinder for læring og utvikling. Raundalen og Schultz (2006, s. 53) gir et eksempel på hvorfor: «På grunn av et overarbeidet indre blir det ikke kraft og energi til å konsentrere seg om skolens oppgaver og krav». Det er samtidig viktig å merke seg at det ikke bare er «negative» symptomer som kan indikerer at et barn har vært utsatt for vold. Funn i studien til Byrne og Taylor (2007, s. 191) viste at barnets oppmøte på skole kunne være fraværende eller utmerket. Noen barn kompenserer for volden hjemme med å bli pliktoppfyllende og hardtarbeidende på alle områder. Det kan forklares med at skolearbeid kan være en måte å ta kontroll i livet på, men over tid kan dette bli en belastning som til slutt slår sprekker (Sterne & Poole, 2010, s. 23).

Raundalen og Schultz (2006, s. 54) skriver at en hyppig observert reaksjon etter kriser og traumer er nedsatt tro på fremtiden. En årsak kan være at barns antakelsesverden om at de levde beskyttet mot farer og kriser er brutt ned. Selv om Raundalen og Schultz (2006, s. 54) skriver at det ikke foreligger systematisert forskning på dette, mener de at det er gode grunner til å gå ut i fra at fremtidspessimisme reduserer mobiliseringen av energi for å satse på og sette seg langsiktige mål. Gjennomføring av skolegang kan kreve en slik mobilisering. På samme tid påpeker Raundalen og Schultz (2006, s. 54) følgende: «Når dette er skrevet, bør

det understrekes hvor viktig det er at barn etter krise kommer tilbake til normal skolegang så raskt det lar seg gjøre». Dette sitatet eksemplifiseres i boken til Raundalen og Schultz (2006, s. 54) med barn som er innlagt på sykehus. Til tross for dårlig form verdsatte barna fortsatt skolefag og lekselesing. Noen av barna opplevde fritak fra skolen som tegn på at man ikke trodde det var noe håp og hadde avlyst den viktigste forsikringen om at de hadde en fremtid – nemlig skolegang. Dette eksempelet kan understreke hvor viktig det er at skolen «går sin gang» selv om livssituasjonen gjør det vanskelig å opprettholde en normal skolehverdag. For at normaliseringsfasen i etterkant av volden ikke skal komme for brått på vektlegger Raundalen og Schultz (2006, s. 54) at barna bør få skoleoppgaver tilpasset deres nivå slik at sannsynligheten er stor for at de vil lykkes fremfor nederlagsopplevelser knyttet til skole.

Ifølge Dyregrov (2010, s. 214) vil det i skolen til enhver tid befinne seg et stort antall barn som har opplevd traumer. Han understreker at det er viktig for foreldrene og andre omsorgspersoner å vite hvordan traumer kan påvirke barnas skolesituasjon. Det er godt dokumentert at traumer påvirker læringsevnen gjennom forstyrrelse av oppmerksomhet og hukommelse (Sterne & Poole, 2010, s. 31; DeBoard-Lucas & Grych, 2011, s. 168; Margolin & Vickerman, 2011, s. 66). Det å være utsatt for et traume i seg selv skaper ikke vanskene, men det gjør tilstedeværelsen av traumesymptomer som følger i etterkant (Dyregrov, 2010, s. 214). Dyregrov (2010) understreker at man må sikre at barna får den hjelpen de trenger ettersom skoleproblemer ofte blir først synlig over tid. Derfor er det av betydning at lærere og andre nøkkelpersoner ikke glemmer at et barn har opplevd et tap eller et traume. Svekkelse av læringskapasiteten i kombinasjon med mindre forståelse fra læreren kan bety vansker med skolegang for mange barn. Det argumenteres derfor for at barna bør få tilbud om et traumefokusert opplegg som har til hensikt å redusere kompliserte reaksjoner og posttraumatiske plager og dermed bedre barnas skoleprestasjoner (Dyregrov, 2010, s. 214). Raundalen og Schultz (2006, s. 55) viser til Peter F. Hjorts definisjon på helse i sin bok: «Helse er en ressurs til å møte dagliglivets krav». I barnas liv vil skole være en del av dagliglivets krav samtidig som skolen kan være en vesentlig ressurs på veien til å mestre alle dagliglivets krav. Dette kan være en av begrunnelsene for at retten til opplæring bør bli ivaretatt på en adekvat måte også under opphold på krisesenter, slik at barna ikke opplever å miste det som i et større perspektiv kan være en beskyttelsesfaktor for livet videre.

2.2.4 Foreldre til barn på krisesenter

Forelderen i følge med barnet på krisesenter skal stå for den daglige omsorgen under opphold på krisesenter (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2016b, s. 11). Vold mot forelderen kan derimot bli et angrep på forelderens omsorgsevner. Psykolog Ingunn Eriksen ved Alternativ Til Vold publiserte i 2006 en bulletin om hvordan mødre som blir utsatt for vold fra partneren kan få problemer i omsorgen for sine barn. Eriksen (2006, s. 2) skriver at mors traumereaksjoner på kort, og i mange tilfeller på lengre sikt, kan føre til endringer i mors omsorgsattferd. En av hovedårsakene til endringene er at foreldre som har vært utsatt for vold risikerer å bli opptatt med sine egne følelser og reaksjoner fremfor å engasjere seg fullt i sine egne barn. Hvis en forelder mislykkes med å engasjere seg i barnets grunnleggende emosjonelle og fysiske behov, vil ikke det bare forstyrre barnets relasjon til omsorgspersonen, men også føre til en opplevelse av forsømmelse (Osofsky, 1999; Holt et al., 2008; Barne-, ungdoms- og familieetaten, 2009; Selvik & Øverlien, 2015; Selvik et al., 2016).

Selvik og Øverlien (2015, s. 106) viser til forskning av Radford og Hester som tilsier at barn viser færre atferdsmessige eller emosjonelle problemer dersom mødrene kompenserer for volden med å være mer støttende, sensitiv og oppmerksom på barnas behov. Eriksen (2006) viser til forskning som sier at mødre vil ha klart å gjenreise omsorgen for sine barn i løpet av et halvt år etter at volden har opphørt. Tiden under og etter et krisesenteropphold bør derfor benyttes til å fokusere på hvordan mor eller far kan bli en best mulig omsorgsperson gjennom hjelp til å håndtere egne reaksjoner, veiledning med tanke på å se og svare på barnas behov, samt sette grenser for seg selv og sine barn (Barne-, ungdoms- og familieetaten, 2009, s. 11). Det vil kunne ha konsekvenser for barnets videre utvikling ettersom riktig oppfølging og hjelp til forelderen i mange tilfeller vil ha positiv virkning på hvordan barnet blir ivaretatt (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2016, s. 15). En britisk studie av arbeid med barn på krisesentre så at de ansatte ofte jobbet på vegne av barna via forelderen (Mullender et al., 1998, s. 90). De ansatte understreket i den sammenheng at de var forsiktige med å ta over for forelderen og alltid arbeidet ut i fra forelderens samtykke. Hensikten var å veilede foreldrene til å se og i møtekomme barns behov.

Sett i en skolesammenheng kan forelderens problemer skape utfordringer for skoleansatte som bistår barna på krisesenter. Foreldre i krise kan være mer fokusert på å overleve og å komme seg igjennom den vanskelige perioden, noe som kan resultere i at barnas opplæring blir nedprioritert (Chanmugam et al., 2015). Både foreldre og ansatte på et krisesenter kan

forvente seg et kort opphold og derfor ikke se verdien av å fortsette skolegangen i denne perioden (Chanmugam et al., 2015). Chanmugam et al. (2015) viser til en større studie av Lyon og Menard av mødrenes behov når de kommer på krisesenter, hvor 45 prosent av mødrene svarte at de behøver hjelp til barnas skolegang. Det kan indikere at mødrene til tross for omstendighetene klarte å reflektere over hvilke behov barna har samt forsøke å imøtekomme disse. Mange foreldre har kjennskap til at å opprettholde skolegang, med kjente rutiner og relasjoner i stressende situasjoner, kan være stabiliserende for barn (Chanmugam et al., 2015). Forskning om betydningen av foreldrestøtte til skolebarn viser ifølge Nordahl (2015, s. 44) at et godt samarbeid mellom hjem og skole, der også foreldrene har en aktiv rolle, har positiv betydning for barna på en rekke områder relatert til skolen. Det vises blant annet til bedre læringsutbytte, bedre trivsel, færre atferdsproblemer, mindre fravær, gode relasjoner til medelever og lærere, bedre arbeids- og leksevaner, og en mer positiv holdning til skolen (Nordahl, 2015, s. 44).

2.2.5 En tidligere studie av skoletilbudet til barn på krisesenter

I USA gjennomførte Chanmugam, Kemter & Goodwin en kvantitativ studie blant ansatte på 55 krisesentre om skoletilbudet til barn under opphold på krisesenter. Funnene ble presentert i en artikkel publisert i 2015. Basert på at både tema og utvalg er det samme som i denne oppgaven, blir studien særlig trukket frem for å se om det finnes noen funn som samsvarer med resultatene i denne studien. I introduksjonen til Chanmugam et al. (2015) understrekes det at opplæring er et grunnleggende behov for skolebarn og setter dette i et samfunnsperspektiv: «Facilitating school success benefits individual children, their families, and society, while school failure (including absenteeism, disengagement, poor performance, grade retention or dropping out) hurts individuals, families, and society as a whole» (Chanmugam et al., 2015). Dette kan sees i lys av hvilke konsekvenser vold i nære relasjoner har for barn, familier og samfunn også i Norge.

Funn fra studien til Chanmugam et al. (2015) belyste hvordan barnas opplæring ble organisert ved de 55 fem krisesentrene i USA. Flertallet av krisesentrene møtte barnas opplæringsbehov via lokale offentlige skoler. Fem krisesentre hadde barneskole, tre hadde ungdomsskole og tre hadde videregående skole lokalisert på krisesenteret. Totalt var det bare fem krisesentre som tilbød opplæring, ettersom noen av dem hadde tilbud om flere skolenivå. Opplæringen ble gitt enten av uavhengige skoler eller av den lokale skolekretsen, men på krisesenteret. De

krisesenteransatte rapporterte om høy tilfredsstillelse av de pedagogiske tjenestene som ble gitt til barna på krisesentrene. Nesten 50 prosent svarte at de var svært fornøyd, 23 prosent at de var fornøyd, 5,5 prosent at de var lite fornøyd mens ingen svarte at de var svært lite fornøyd. Studien til Chanmugam et al. (2015) åpnet opp for tilleggskommentarer fra de ansatte, og fikk tilbakemeldinger på hvilke trusler mot retten til opplæring som var relevante på krisesentrene. Forskerne delte truslene inn i fire typer som omhandler transport (skoleskyss), manglende dokumentasjon som forsinker oppstarten ved ny skole, sikkerhetshensyn som særlig dreier seg om at voldsutøverer truer med å kidnappe barnet, og manglende kjennskap til barns rettigheter etter annet lovverk. Dårlig samarbeid mellom skole og hjem ble nevnt som barriere av én informant. Flere informanter skrev om positive erfaringer med skoletilbudet, hvorav 20 informanter utdypet hvorfor de ikke hadde noen negative.

Alle informantene vektla et godt forhold til og sterkt samarbeid mellom skole og hjem. Flere nevnte hvilke samarbeidspartnere som var spesielt hjelpsomme: sosialarbeidere på skolen, veiledere, og det øvrige pedagogiske personalet. To av informantene bemerket at krisesentrene som hadde skole på senteret hadde positive erfaringer med skoletilbudet. Fire informanter skrev at skolene i kretsen overgikk forventningene om å gi lik tilgang til opplæring ved å tilby tilleggstjenester som veiledning på krisesenteret, tilgang til datamaskiner, lesestoff til fritiden, familiestøtte, støtte ved spesielle behov, og hjelp med overgangen til den nye skolen på krisesenteret. På samme tid så Chanmugam et al. (2015) at det kunne være noen forskjeller mellom store og små krisesentre med tanke på å tilby skole på krisesenteret. Dette kunne skyldes variasjoner i hvilke ressurser de hadde til rådighet. Avslutningsvis nevner Chanmugam et al. (2015) noen kritiske innvendinger mot egen forskning og peker blant annet på at undersøkelser av barns-, foreldre- og skoleansattes erfaringer med opplæringstilbudet kunne belyst hvordan ivaretagelsen av retten til opplæring oppleves fra deres ståsted. Trolig siktes det til at forskning på hvem som gir og mottar opplæringen kan bidra til å kaste lys over både kvaliteten på og utbytte av undervisningen.

2.3 Retten til opplæring for barn på krisesenter

Denne oppgaven fokuserer særlig på skolegangen til barn på krisesenter og ivaretagelsen av deres rettigheter. I det følgende vil barnas rett til opplæring i lys av opplæringsloven (1998) og krisesenterloven (2009) bli presentert, samt betydningen av et skole-hjem samarbeid.

FNs konvensjon om barnets rettigheter (1989) legger føringer for hvordan norsk lov skal arbeide for å ivareta barns særlige rettigheter. Det gjelder for eksempel hensynet til barnets beste og barns rett til utvikling, rett til deltakelse og å bli hørt, rett til beskyttelse mot alle former for overgrep, og rett til lek, stimulering og utdanning (FN-sambandet). I denne studien er artikkel 28, som slår fast at barn har rett til utdanning, særlig viktig. Når et barn oppholder seg på krisesenter kan det å ivareta barns generelle rettigheter kreve spesiell tilrettelegging (Veileder til krisesenterloven, 2015, s. 16). Krisesenterloven (2009) nevner ikke barns rett til opplæring eksplisitt, men skriver i § 3, andre ledd at «Kommunen skal sørge for å ta vare på barn på ein god måte som er tilpasse deira særskilte behov, og skal også sørge for at barn får oppfylt dei rettane dei har etter anna regelverk». I Veileder til krisesenterloven (2015) utdypes det at barna har rett til skolegang på lik linje med andre barn, og understreker at dersom det ordinære skoletilbudet ikke kan benyttes, må kommunen legge til rette for alternative løsninger, for eksempel opplæring i krisesentertilbudet. Det samsvarer med at det er kommunens plikt å sørge for grunnskoleopplæring (Opplæringsloven § 13-1). Kommunen skal oppfylle retten til grunnskoleopplæring etter denne loven for alle som er bosatt i kommunen. Når et barn på grunn av vold flytter til kommunen som krisesenteret er lokalisert i, er det ikke spesifisert i lovverket om det er hjemkommunen eller bostedskommunen som har ansvaret for barnets opplæring.

Opplæringsloven § 2-1 slår fast at plikten til opplæring kan ivaretas gjennom offentlig grunnskoleopplæring eller gjennom annen, tilsvarende opplæring. Plikten til barn på krisesenter kan derfor ivaretas gjennom opplæring i krisesentertilbudet. Det vil si at til tross for at barn har rett til å fortsette på sin vanlige grunnskole, slik opplæringsloven § 8-1 slår fast, er det bred enighet om at det ikke alltid lar seg gjøre på grunn av hensynet til sikkerhet og reisevei. Da er kommunen pliktig til å legge til rette for et alternativ skoletilbud, som for eksempel opplæring på krisesenteret. Veileder til krisesenterloven (2015) nevner ikke noe om hvem som skal stå for opplæringen. Det er derfor uvisst om det forventes at det er skolens lærere eller krisesenteransatte som skal gi undervisning. Uansett kan det trolig tolkes dit hen at det vil være nødvendig med et tett samarbeid mellom krisesenter og skole for at det skal være mulig å få gitt et tilbud om opplæring. Det kan blant annet dreie seg om et samarbeid om å få i stand transport til og fra skolen, om å få tilsendt pedagogisk undervisningsmaterieil til krisesenteret og utarbeiding av undervisningsopplegg slik at undervisningen gjennomføres i samsvar med gjeldende læreplan, Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Øverlien (2015, s. 30) påpeker imidlertid at retten til opplæring ikke kun avhenger av

at barnet får undervisning i det riktige fagstoffet, men at undervisningen legges til rette for hvert enkelt barn slik at han eller hun får et utbytte av undervisningen. For voldsutsatte barn kan dette kreve spesiell tilrettelegging, som for eksempel spesialundervisning. I lys av spesiell tilrettelegging slår opplæringsloven § 13-4 fast at det er kommunen som har ansvaret for skoleskyss av grunnskoleelever som har rett til skyss på grunn av særlig farlig eller vanskelig skolevei. Kommunen skal på samme tid oppfylle retten til reisefølge og tilsyn for grunnskoleelever, noe som er aktuelt for barn på krisesenter der det foreligger fare for barnets sikkerhet.

Et krisesenteropphold kan for mange barn medføre et opphold eller avbrudd i skolegangen for en kortere eller lengre periode. Dette kan skyldes hensynet til sikkerhet, reisevei eller barnets helsemessige tilstand. I den sammenheng kan kommunen, etter sakkyndig vurdering og med skriftlig samtykke fra foreldrene, fritta en elev helt eller delvis fra opplæringsplikten dersom hensynet til eleven tilråder det. For enkelte barn på krisesenter kan dette være aktuelt for de som ikke er klar for å starte på skole selv om volden har opphørt. Det slås fast i opplæringsloven § 2-11 at når det er forsvarlig, kan kommunen etter søknad gi den enkelte elev permisjon fra den pliktige opplæringen i inntil to uker. Det er et vilkår for retten til opplæring at foreldrene, eller i denne sammenheng, forelderen på krisesenteret sørger for nødvendig undervisning etter at permisjonstiden er ute. I tilfeller der barnet skal fortsette på skole etter et avbrudd, kan det være avgjørende at forelderen, krisesenteret og barnets skole samarbeider for å ivareta opplæringsretten slik at barnet ikke mister mer skole enn nødvendig.

2.3.1 Skole-hjem samarbeid

I offentlige dokumenter i tilknytning til skolen er betydningen av et godt samarbeid med foreldrene særlig fremhevet. Raundalen og Schultz (2006, s. 57) definerer ordet samarbeid som et krav om likeverd. Det vil si at partene lytter og snakker på lik linje om et felles fokus, nemlig at barnet skal få det så bra som mulig på skolen. På grunn av skoleplikten befinner de fleste barn seg i grunnskolen, med noen få unntak (Øverlien, 2015, s. 29). Det gjelder også barn som vokser opp i voldelige hjem. Foreldre til skolebarn på krisesenter spiller en sentral rolle i ivaretakelsen av retten og plikten til opplæring både før, under og etter krisesenteroppholdet. Opplæringsloven § 13-3d understreker at det er kommunens plikt å sørge for foreldresamarbeid i grunnskolen. Skolebarn på krisesenter kan by på utfordringer for skole-hjem samarbeidet. Dette kan forklares med at både barn og foreldre befinner seg i en

krevene livssituasjon. Endringer i familiesituasjonen kan vanskeliggjøre samarbeidet med begge foreldrene, og det kan oppstå dilemmaer for skolen og lærerne (Ropstad & Tønnessen, 1998, s. 12). Dette må ikke gå på bekostning av skolens plikt til etablere et samarbeid med hjemmet og foreldrenes plikt til å sørge for skolegang for egne barn. Dette kan sees i lys av hva Nordahl (2015, s. 16) sier om at samarbeid mellom skole og hjem er en forutsetning for å ivareta grunnleggende rettigheter for både foreldre og barn, som for eksempel retten til opplæring. I Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2016b, s. 23) sin gjennomgang av tilbudet til barn på krisesenter ble det viste samarbeidet med barnets barnehage eller skole ved kun 14 prosent av barneoppholdene. Tallet gjaldt både for barnehage og skole. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2016b, s. 23) kommenterer at tallene er for lave, legger til at det er viktig å sikre et godt samarbeid mellom skole og krisesenter i større grad enn resultatene fra gjennomgangen viste. Det begrunnes med at barna skal slippe å ha unødige store opphold eller avbrudd i skolegangen ettersom det kan ha betydning for både den faglige og sosiale læringen. Ved plutselige kriser skriver Raundalen og Schultz (2006, s. 59) at det vil være behov for et nært samarbeid mellom hjem og skole og mulig konsultasjon fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP). Det betyr at skolen må stille seg til disposisjon for et tett samarbeid med forelderen på krisesenteret og med aktuelle instanser.

I den generelle delen av den nasjonale læreplanen påpekes det at foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen av barna (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). I praksis vil det si at foreldrene delegerer noe av ansvaret for oppdragelsen til skolen som skal samarbeide med elevens foreldre. Dette vil i denne forstås som henholdsvis foreldrenes pedagogiske primat og skolens pedagogiske mandat. Om foreldrene skal kunne forvalte sitt oppdrageransvar, er de avhengig av et nært samarbeid med lærerne som står for opplæringen av deres barn. Hjem og skole er derfor gjensidig avhengig av hverandre i barnas oppvekst, og har en felles oppgave når det gjelder barnas læring og utvikling slik Nordahl (2015, s. 16) skriver. Barnets skolegang kan ikke overlates til skolen og lærerne alene. I krisesituasjoner påpeker Raundalen og Schultz (2006, s. 57) at det ikke eksisterer en fast struktur eller oppsett på foreldresamarbeid. Det betyr at samarbeidet må «finnes opp» i en passende variant etter behov. Det legges vekt på at innholdet normalt vil variere og at det vanligvis er lettere å få til et samarbeid om en krisesituasjon forårsaket av ytre omstendigheter som ulykker, katastrofer og sykdom enn i kriser som vold, rus og overgrep. At foreldresamarbeidet må «finnes opp» etter behov kan bidra til ulike tolkninger av hvordan samarbeidet skal organiseres og hvilke

parter som gjør hva. Bruken av skjønn kan være hensiktsmessig ut fra de individuelle behovene man vil møte, men samarbeidet bør ikke gjennomføres uten mål og mening.

Formålet for samarbeid mellom skole og hjem handler på mange måter om at alle barn skal få realisert sine muligheter for læring og utvikling gjennom å bli anerkjent og oppleve tilhørighet, mestring og trygghet både i hjemmet og på skolen (Nordahl, 2015, s. 15). Flertallet av foreldrene vil ønske at barna deres skal lykkes sosialt, ha venner, trives og delta i fellesskapet med andre barn og unge både i og utenfor skolen. I tillegg vil de at barna deres skal klare seg relativt bra og lære de grunnleggende ferdighetene og kunnskapene i ulike skolefag. En viktig fellesoppgave for foreldre og lærere vil være å samarbeide for å realisere disse ønskene. Samarbeidet mellom skole og hjem under et krisesenteropphold kan ha mange former. I denne oppgaven vil det legges særlig vekt på det Nordahl (2015, s. 31) betegner som det direkte samarbeidet og det kontaktløse samarbeidet. Det direkte samarbeidet er i stor grad formalisert og foregår i direkte møter mellom foreldre og lærere der samtalen handler om å komme frem til hvordan begge parter kan legge til rette for og støtte opp om barnets skolegang. Nordahl (2015, s. 31) påpeker at på et mer uformelt plan kan det legges opp til et direkte samarbeid gjennom bruk av ukeplaner, nettsider, e-post, telefon, mobilskole, SMS, kontaktbøker og lignende. På den måten kan dialogen og informasjonsutvekslingen bli mer regelmessig og hyppigere. Det kontaktløse samarbeidet viser ifølge Nordahl (2015, s. 31) til en samtale mellom foreldrene og barn der det gis oppmuntring eller støtte omkring skole og skolegang. Å spørre barnet om hvordan det har hatt det på skolen eller tilby hjelp til skolearbeid, er et eksempel på et kontaktløst samarbeid. Videre vektlegges det at foreldre i hverdagen bør formidle interesse for og positive holdninger til skolen og skolens betydning. I internasjonal forskning som Nordahl (2015, s. 32) viser til fremstår dette som en svært viktig del av samarbeidet mellom hjem og skole, og som den mest sentrale delen av foreldrenes involvering i barnas skolegang.

3 Metodologisk ramme

I dette kapitlet vil valg av metodisk tilnærming bli presentert, og gjennomføringen av de kvalitative forskningsintervjuene og prosessen med å analysere og presentere funnene fra intervjuene bli redegjort for. Etske hensyn i forbindelse med studien, og oppgavens validitet, reliabilitet og overførbarhet vil bli belyst og drøftet. Potensielle feilkilder som har innvirkning på oppgavens kvalitet er integrert i avsnittene hvor dette er aktuelt.

3.1 Valg av metode

I prosessen med å velge en metode som egner seg best for å belyse problemstillingen en ønsker å undersøke holder det ikke bare å argumentere ut fra hvilket formål man har. Til tross for at man skiller mellom kvalitative og kvantitative metoder ved at de tar utgangspunkt i henholdsvis dybde og betydning og utbredelse og antall (Thagaard, 2013, s. 17), har begge som mål å bidra til en bedre forståelse av samfunnet vi lever i, og hvordan enkeltmennesker, grupper og institusjoner handler og samhandler (Holme & Solvang, 1996, s. 73). Noen av prosedyreforskjellene mellom kvalitative og kvantitative forskningsmetoder skyldes ifølge Malterud (2011, s. 33) ulike typer problemstilling. De kvalitative metodene forsøker å forstå, ikke forklare, og målet er å beskrive, ikke predikere. Dette vil nok prege denne oppgaven ettersom å forstå og beskrive hvordan retten til opplæring blir ivarettatt for barn som oppholder seg på krisesenter er formålet med oppgaven.

I mange tilfeller kan kvalitative og kvantitative metoder supplere hverandre med informasjon og innspill som kan løfte frem relevante funn i ulike forskningsprosjekter. Deler av teorigrunnlaget i denne oppgaven er relatert til tidligere studier av kvantitativ karakter som belyser sider ved barns skolegang under krisesenteroppholdet. Tall fra rapportene «Barns erfaringer fra livet på krisesenter» (Øverlien et al., 2009) og «Gjennomgang av tilbudet til barn på krisesentre» (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2016b) har dannet grunnlaget for valg av tema og problemstilling til denne oppgaven. Når rapportene viser til en usikkerhet rundt ivarettelse av barnas opplæringsrett, ga det et ønske om å undersøke hvordan enkeltindivider, en gruppe og en institusjon handler og samhandler rundt temaet. Valget kan understøttes av det Malterud (2011, s. 31) viser til når hun skriver at kvalitative forskningsmetoder kan være egnet til å utdype spørsmål i etterkant av en kvantitativ studie som har vist at kunnskapsfeltet er uklart og fortjener utdyping.

3.1.1 Forskerens rolle og forforståelse

Som forsker er det viktig å anerkjenne at forskningsprosessen i stor grad vil bli påvirket av eget ståsted, faglige interesser, motiver og personlige erfaringer. Dette vil ha innvirkning på hvilken problemstilling som blir valgt, hvilke metoder og utvalg som anses som relevante, og hvilke resultater og konklusjoner som blir vektlagt og formidlet i oppgaven (Malterud, 2011, s. 36). Forskerens forforståelse i denne oppgaven har sammenheng med en interesse for barn i krisesituasjoner og barn utsatt for vold, samt innvirkningen disse to har på forutsetninger for å lære. Etter å ha lest rapporten til Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2016b), som konkluderte med mangelfull kunnskap om skoletilbudet til barn på krisesenter, ble dette en faktor og en motivasjon for valg av tema - nemlig å undersøke noe få andre i Norge har gjort tidligere.

Forskerens person, uansett forskningsmetode, vil påvirke forskningsprosessen og resultatene slik Malterud (2011, s. 38) skriver. Eksempler på faktorer som kan ha påvirket denne studien er en forforståelse av at ivaretagelsen av retten til opplæring for barn på krisesenter er mangelfull og muligens utilstrekkelig, og en intervjuguide med utgangspunkt i forforståelse og dermed søker å bekrefte eller avkrefte egne tanker og meninger. Dette samsvarer med det Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 39) skriver om at informasjon «siles» gjennom et «filter» av forhåndsoppfatninger som forskeren mener det er interessant å se etter. Å være oppmerksom på at dette kan skje, kan bidra til at man forsøker å holde seg selv og sine meninger i bakgrunnen. Likevel blir man aldri fullt og helt en nøytral deltaker i egen forskning. Avslutningsvis vil forskerens person spille en vesentlig rolle i fortolkningen av funnene i studien ettersom det viktigste redskapet for tolkningen er forskeren selv (Malterud, 2011, s. 39). Å lete etter mønstre eller finne mening i materialet gjøres hovedsakelig av forskeren basert på egne oppfatninger av temaet på forhånd. Med andre ord kan ulike forskere finne ulike mønstre og betydninger i det samme materialet. En fallgrube ved forforståelse er at vi leter kun etter å få bekreftet det vi tror vi allerede vet om temaet, altså at oppgaven ikke tilfører noe nytt til kunnskapsfeltet (Malterud, 2011, s. 41).

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) og Thagaard (2013, s. 95) viser til det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale som søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes ståsted. Målet med samtalen er å få frem betydningen av erfaringer og opplevelser av verden

som intervjuobjektet besitter. Informanten er dog ikke et objekt, men et subjekt som er delaktig i å skape mening og forståelse om et bestemt tema (Kvale & Brinkman, 2015, s. 20). Kvale og Brinkman (2015, s. 20) påpeker at begrepet «subjekt» også viser til at informanten ikke nødvendigvis er subjektiv ettersom maktrelasjoner, ideologier og oppfatninger påvirker hvordan og hva de snakker om. Tatt i betraktning at verken intervjuer eller intervjuobjekt kan være nøytrale eller subjektive, kan man likevel gjennomføre et forskningsintervju som har som mål å produsere kunnskap. Brinkman og Tanggaard (2012, s. 18) understøtter dette når de skriver at: «...når intervjuforskningen utføres kompetent, er den uten tvil en av de viktigste og mest effektive måter som vi kan forstå medmenneskene våre på».

Det er forskningsprosjektet som avgjør hvilken intervjuform som er hensiktsmessig å velge. I valget av et forskningsintervju ble det lagt vekt på muligheten til å konstruere kunnskap i samspillet mellom intervjueren og intervjuobjektet. Intervjuet ville derfor være en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som begge er opptatt av (Kvale & Brinkman, 2015, s. 22). Brinkman og Tanggaard (2012, s. 24) påpeker at et forskningsintervju kan være et ustrukturert intervju med få forhåndsbestemte spørsmål eller et strukturert intervju med mange forhåndsbestemte spørsmål. I denne studien ble et semistrukturert intervju valgt. Det kjennetegnes av at forskeren har noen planlagte hovedspørsmål som man ønsker å få besvart i løpet av intervjuet (Thagaard, 2013, s. 101). Intervjuet tilpasses likevel informantens svar og oppfølgingsspørsmål benyttes der det er naturlig å følge opp svaret. Da søker forskeren å få mer utdypende og nyanserte svar, som også kan gi en bedre forståelse av det informanten forteller om. På samme tid er informanten med på å forme intervjuet, selv om det er intervjueren som leder an retningen. Begrunnelsen for å velge en mer åpen struktur på intervjuene i studien kommer av at det finnes lite forskning på skolebarn på krisesenter. Derfor var det naturlig å la informantene fortelle om sine erfaringer for å kaste et blikk på en institusjon som er involvert i barnas skolegang, om så bare for en kort periode.

3.2.1 Intervjuguide

En intervjuguide har som mål å sikre at samtalen dekker de temaene som det er ønskelig å få mer kunnskap om (Dalen, 2011, s. 26; Brinkman & Tanggaard, 2012, s. 31). Intervjuguiden i denne oppgaven ble utformet for å være et hjelpemiddel som inneholdt detaljerte og empiristyrte spørsmål. Ettersom problemstillingen i denne oppgaven spør etter hvordan retten til opplæring blir ivarettatt under krisesenteropphold, legges det noen føringer for hva det skal

spørres om for å få relevant informasjon som kan bidra til mer kunnskap. Utgangspunktet for intervjuguiden var problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene. I prosessen med å utarbeide intervjuguiden ble det foretatt flere valg og endringer underveis. Det var tidvis vanskelig å unnlate å formulere spørsmål om andre interessante sider ved temaet, til tross for at rammene for prosjektet var satt. Å få noen andre til å se på sammenhengen mellom problemstillingen og spørsmålene i intervjuguiden var derfor til stor hjelp for å luke ut spørsmål som ikke direkte kunne relateres til oppgavens formål. For at forskningsspørsmålene ikke skulle bli for omfattende å svare på, ble det formulert klare og virkelighetsnære intervju spørsmål. Eksempelvis ble det spurt om oppfølgingen av skolehverdagen til barna på krisesenteret. Forskningsspørsmålet var som følgende: Hvilken betydning har foreldrene for ivaretagelsen av retten til opplæring? Intervju spørsmålet var dermed: Får barna hjelp til å etablere gode rutiner for skolearbeid og hjemmelekser? Brinkman og Tanggaard (2012, s. 30) forklarer denne konkretiseringen med at forskningsspørsmål ofte søker forklaringer på bestemte fenomener, prosesser og sammenhenger, mens intervju spørsmålene vil ha konkrete beskrivelser av hvordan noe blir gjort. «Traktprinsippet» som Dalen (2011, s. 26) viser til ble benyttet i utformingen av intervjuguiden. Som innledning ble det formulert noen lette, innledende spørsmål for å høre litt om informantenes arbeidserfaring og bakgrunn før fokuset skiftet til de fire sentrale temaene i intervjuguiden. Avslutningsvis ble det åpnet for at informantene kunne komme med egne innspill vedrørende temaet slik at det skulle være mulig å fange opp synspunkter som ikke kom frem ved hjelp av intervju spørsmålene. Det er en balansegang å stille spørsmål slik at informanten føler seg fri til å fortelle om egne erfaringer samtidig som de forhåndsbestemte temaene belyses i stor nok til at de tilfører noe nytt til kunnskapsfeltet. Et semistrukturert intervju kan i beste fall føre til begge deler.

3.2.2 Utvalg

Utvalget avgjør hvilke sider av saken vi kan uttale oss om, hvilken gyldighet disse uttalelsene har og i hvilken sammenheng vi kan sette dem i (Malterud, 2011, s. 55). I arbeidet med utvalget til studien var det en lang prosess med å velge hvilke informanter som best kunne uttale seg om oppgavens problemstilling. Det stod mellom krisesenteransatte, skoleansatte og foreldre for å belyse formålet med oppgaven. Valget falt på krisesenteransatte ettersom de arbeider med alle de tre sentrale partene; barnet, forelder og skolen, og muligens kan belyse noen utfordringer og løsninger med tanke på ivaretagelse av opplæringsretten. Siden krisesenterloven trådte i kraft i 2010 har flere av landets krisesentre ansatt barneansvarlige

som har ansvaret for barna på krisesenter. Barneansvarlig, de som jobber spesielt med barna på krisesenter, har dermed et særlig ansvar for å følge opp det enkelte barn i samarbeid med andre tjenester og tilbud, som for eksempel skole.

Teoretisk utvelging av informanter tas ofte på bakgrunn av relevant teori på område eller et ønske om en utvikling av teori. Hensikten er at utvalget bidrar til å utforske etablert teori eller å utvikle nye begreper og perspektiver (Thagaard, 2013, s. 60). Utvalget til denne studien er basert på kriterier for utvelgelsen av informanter. Dalen (2011, s. 47) viser til denne formen for teoretisk utvelging som kriterieutvelging og Malterud (2011, s. 56) som strategisk utvalg. Felles for begge er at utvalget er sammensatt ut fra et best mulig potensial til å belyse oppgavens problemstilling (Malterud, 2011, s. 56). Kriteriene for utvelgelsen av informanter var som følgende: ansatt på krisesenter som jobbet med barn i skolealder og erfaring med barn som hadde lengre opphold på krisesenter (gjærne et minimum på to-tre måneder). Invitasjon til deltakelse i prosjektet ble kun sendt til krisesentrene som det ble ansett som realistisk å reise til for å gjennomføre et intervju. I alt 23 krisesentre på Østlandet, Nord-vestlandet og midt-Norge mottok e-posten. Kriteriene hadde som mål både å tydeliggjøre hva forskeren så etter, samtidig som de skulle sørge for at informantene har noenlunde samme utgangspunkt for å svare på de samme spørsmålene. Forespørselen om deltakelse ble sendt via e-post med en kort beskrivelse av hvem som stod bak studien, hva som var formålet og hvordan den skulle gjennomføres. Vedlagt lå informasjonsskrivet med utfyllende informasjon for de som anså det som aktuelt å delta basert på kriteriene. Kort tid etter ble det etablert kontakt med fem krisesentre som hadde informanter som var villige til å delta i studien. Av hensyn til personvernet blir de syv informantene omtalt med fiktive navn:

- Anne, 8 års erfaring som krisesenteransatt
- Marit, 20 års erfaring som krisesenteransatt
- Trond, 1 1/2 års erfaring som krisesenteransatt
- Lise, 6 års erfaring som krisesenteransatt
- Randi, 7 års erfaring som krisesenteransatt
- Hege, 8 års erfaring som krisesenteransatt
- Silje, 2 års erfaring som krisesenteransatt

Ettersom ønsket var å intervju noen med erfaring med skolebarn på krisesenter og retten til opplæring, ble det ikke satt som et kriterium at informanten skulle inneha stillingen barneansvarlig. Avgjørelsen ble tatt for å åpne opp for at andre med relevant erfaring med skolebarn på krisesenter kunne stille som informanter. Informantenes utdanningsbakgrunn ble ikke ansett som nødvendig å inkludere i denne studien ettersom det ikke er et krav om pedagogisk bakgrunn for å jobbe på et krisesenter. Som en kritisk innvending til valget av krisesenteransatte som informanter kan man spørre seg følgende: Hvilken kunnskap har krisesenteransatte om retten til opplæring? Som nevnt over er ansatte som jobber med barn pliktige til å jobbe i samsvar med annet lovverk, eksempelvis opplæringsloven (1998). Det kan indikere at krisesentrene har et fokus på å ivareta for eksempel retten til opplæring. Hvilken innvirkning en manglende pedagogisk bakgrunn kan ha for ivaretagelsen av retten til opplæring vil bli drøftet i kapittel 4 i lys av resultatene fra studien.

3.3 Gjennomføring

3.3.1 Intervjuprosessen

Å gjennomføre et prøveintervju før innsamlingen av datamaterialet anbefales av flere grunner. Dalen (2011, s. 30) peker på at det er nødvendig å teste ut intervjuguiden, seg selv som intervjuer og hvordan det tekniske utstyret fungerer. Ved å la andre få se spørsmålene i intervjuguiden kan det legges til rette for en diskusjon av hvordan andre som ikke nødvendigvis har den samme feltbakgrunnen opplever spørsmålene. Er spørsmålene klare og utvetydige? Er spørsmålet ledende? Krever spørsmålet kunnskaper eller informasjon som informanten kanskje ikke har? (Dalen, 2011, s. 27). Intervjuguiden ble først diskutert med veileder som kom med kritiske tilbakemeldinger på både lengde og utforming av spørsmålene. Videre ble spørsmålene testet på en studiekamerat med lærerbakgrunn, men som ikke har kjennskap til barn på krisesenter. Likevel kom det tilbakemeldinger på at noen av spørsmålene måtte presiseres nærmere. Til sammen gav dette en trygghet før selve datainnsamlingen at intervjuguiden hadde blitt testet og at båndopptakeren fungerte som den skulle. Siden det ikke ble gjennomført et prøveintervju med en krisesenteransatt ble første informant gjort oppmerksom på dette og bedt om å komme med tilbakemeldinger når intervjuet var avsluttet. Da det ikke ble gjort endringer på spørsmålene etter intervjuet, anses det ikke som nødvendig å presisere en forskjell mellom prøveintervju og forskningsintervju.

Å jobbe tett med barn som har opplevd vold i hjemmet kan skape følelsesmessige reaksjoner hos de krisesenteransatte. Det er vanskelig å skulle forberede seg på forhånd hvilke reaksjoner som kan komme på spørsmålene som blir stilt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Forskeren har likevel et ansvar for å reflektere rundt hvordan intervju situasjonen kan påvirke den som blir intervjuet. Som et ledd i å forberede informantene på forhånd ble det sendt ut både en e-post og et informasjonsskriv som informerte om temaet, og som la vekt på frivillig deltakelse, muligheter for å trekke seg og at intervjuet ikke på noen som helst måte skulle oppleves som et forhør. Det var også begrunnelsen for å gjennomføre et semistrukturert intervju siden det tillater både informant og intervjuer å holde en samtale mer enn en utspørring som krever svar.

Alle fem intervjuene varte mellom 30 og 50 minutter. Årsaken til varierende lengde på intervjuene kan ha sammenheng med hvor godt spørsmålene og oppfølgingsspørsmål ble stilt. Videre fikk noen av oppfølgingsspørsmålene lange og utfyllende svar, mens noen var korte og greie å svare på. I e-postutvekslingen ble det presisert at informantene stod fritt til å velge tid og sted for intervjuene. Likevel ble det ytret et ønske om å gjennomføre intervjuene ansikt-til-ansikt fra forskerens side, noe alle informantene godtok. Intervjuene fant sted i det aktuelle krisesenterets lokaler. På et av krisesentrene deltok tre ansatte i intervjuet, noe som gjør at det bør problematiseres hvorvidt dette kan ha hatt en forsterket negativ eller positiv innvirkning på datainnsamlingen. I e-postutvekslingen var det ikke avtalt at det skulle være flere informanter, men det ble heller ikke presisert et ønske om kun én informant fra forskerens side. Da tre ansatte møtte opp opplevdes det ikke riktig å ekskludere noen av dem og det ble ansett som relevant for oppgaven å få flere synspunkter på temaet. Intervjuet ble derfor gjennomført på tilsynelatende samme måte som de fire andre. Det totale inntrykket fra dette intervjuet var at de tre informantene snakket for seg selv og supplerte hverandre dersom de hadde innspill på hva andre hadde fortalt. Det kan skyldes at intervjuet omhandlet et faglig tema for alle tre og ikke var en personlig samtale om seg selv. Dette kan sees i lys av det Repstad (2007, s. 100) skriver om at et samkjørt kollektiv fungerer best i gruppeintervjuer. Derfor ble det besluttet å inkludere intervjuet på lik linje med de fire andre, til tross for at det kan være uheldig for oppgavens gyldighet og troverdighet at ikke alle intervjuene ble gjennomført på samme måte.

For å sørge for at informantene fikk et mest mulig avslappet forhold til at de ble tatt opp på bånd, ble de for det første forsikret om at lydopptaket ville bli overført fra opptakeren til min

passordbeskyttet Mac via et minnekort. Det ville altså ikke bli sendt via Internett. For det andre så understreket forskeren at dersom de skulle komme i skade for å nevne navn på barn eller kollegaer, eller navn på kommune eller krisesenter, ville det ikke bli transkribert. I transkripsjonen står det derfor xxx når navn er nevnt. For det tredje ble de minnet på at all data blir slettet så snart masteroppgaven er avsluttet, dette i tråd med Norsk vitenskapelig datatjeneste (NSD) sine krav for behandling av data.

3.3.2 Transkribering

Lydopptaker ble brukt under alle fem intervjuene for å sikre informantenes egne uttalelser og legge til rette for transkribering (Dalen, 2011, s. 28). Å transkribere betyr å transformere, altså å skifte fra en form til en annen, i denne sammenheng fra talespråk til skriftspråk (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 205). I en kvalitativ forskningsprosess må virkeligheten omformes til tekst fra observasjon eller samtaler slik at de blir tilgjengelig for analyse (Malterud, 2011, s. 75). Det understrekes likevel at teksten bare er en tekst og er et indirekte bilde av virkeligheten. I denne studien ble intervjuene transkribert ordrett etter hva informantene sa, noe som inkluderer alle småord som vi vanligvis ikke bruker når vi skriver. Målet var å sikre informantenes uttalelser og analysere ut fra hva de faktisk sa, ikke hva forskeren mener var viktig. Samtidig kan en ordrett transformasjon skape kunstige konstruksjoner som ikke gagnar den muntlige samtalen eller den skriftlige tekstens formelle stil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Generelt går mye informasjon tapt når man transkriberer ettersom kroppsspråk, stemmeføring, punktum og komma, og språklige fenomener som for eksempel ironi ikke uten videre lar seg overføre til det skrevne ord (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

I denne studien ble det ikke brukt et spesielt system for transkripsjonen, men det ble notert i margin eller streket under dersom informantene enten lo, var ironiske eller la trykk på ord eller setninger. Dette ville være til hjelp i fortolkningen av det informantene fortalte og bli gjengitt etter beste evne for å formidle budskapet slik informantenes intensjon var. En annen utfordring under transkripsjonen var hopping frem og tilbake mellom uavsluttede og nye setninger, noe vi ofte gjør i talespråket (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34). Løsningen ble å bruke komma dersom det neste ordet kom umiddelbart etter eller ... dersom det oppstod en pause før informantene fortsatte å snakke. Et eksempel på en slik setning er:

Noen ganger har vi jo samarbeidsmøter hvor skolen er til stede sammen med barnevernet, NAV og oss. ... og det er jo spesielt der det er vansker. Vansker med skolen, vansker med læring, der det trengs ekstra hjelp og sånne ting.

Transkriberingen skjedde enten samme dag eller dagen etter intervjuet for at det skulle være mulig å gjenkalle intervjusituasjonen, særlig ved eventuelle behov for å sette informasjon fra intervjuet i sammenheng med informantens reaksjoner. Dette aspektet understøttes av Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 34) som også påpeker at det er en fordel at det er den som gjennomfører et intervju som er den som transkriberer det. På den måten blir man ekstra godt kjent med materialet og sin egen intervjustil. I denne studien ble det også mulig å ta med seg erfaringer fra hvilke spørsmål som fungerte godt og mindre godt til neste intervju.

Når transkripsjonen er ferdig sitter forskeren igjen med et skriftlig materiale som blir det grunnleggende empiriske materialet i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Transkribering er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) en måte å strukturere materialet i en tekstform som gjør at det blir lettere å få oversikt, og legger til at struktureringen i seg selv er en begynnelse på analysen. Ved å lytte til og skrive ned informantens beskrivelser får man bedre kjennskap til datamaterialet. Når materialet er transkribert kan det skriftlige dokumentet lastes opp i et analyseprogram som for eksempel NVivo, som har til hensikt å hjelpe forskeren med å organisere og analysere datamaterialet. Som et ledd i å bearbeide transkripsjonen og i å velge ut passende sitater, var det nødvendig å utelukke deler av det informantene sa, både på grunn av at det ikke var relevant for konteksten og av plassmangel. Dersom det var behov for å utelukke deler av informasjonen informantene kom med ble (...) satt inn i sitatene for å vise hvor deler av utsagnene var redigert bort og ... ble satt inn dersom sitatet starter midt i en setning. Et eksempel på en slik setning er:

Da er det ved dialog, enten ved telefonsamtaler hvis forelderen opphever taushetsplikten vår eller eventuelle møter. (...) ... og så bistår vi forelderen i å forklare situasjonen (...) og eventuelle utfordringer forelderen møter på som forelderen synes er vanskelig å si selv.

På den måten blir sitatene mer komprimerte og mer spisset mot det sitatet skal bidra til å belyse. Malterud (2011, s. 77) skriver at forskeren skal være spesielt oppmerksom på en risiko for å latterliggjøre deltakernes uttrykk ved at skriftliggjøringen av en samtale gjøres ordrett. Derfor ble sitatene noe pusset på samtidig som det ble etterstrebet at informantens mening ikke endret seg som et resultat av dette.

3.3.3 Analyse

Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Det finnes ulike tilnæringer i analysen av det empiriske materialet. Ifølge Dalen (2011, s. 17) har alle til felles at de har en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget. For å bearbeide og fortolke dataene i studien har tematisk analyse blitt benyttet. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og gjenkjenne mønstre eller temaer i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006), samt gruppere og kode innholdet i relevante kategorier (Befring, 2015, s. 114). Metoden er mye brukt, men det er ingen klar enighet om hva tematisk analyse er eller hvordan den brukes. Braun og Clarke (2006) mener imidlertid at tematisk analyse er en analysemetode på linje med andre analytiske tilnæringer. En av fordelene Braun og Clarke (2006) skisserer er at gjennom sin teoretiske frihet gir tematisk analyse et fleksibelt og nyttig forskningsverktøy som potensielt kan gi en rik og detaljert, men samtidig kompleks redegjørelse for data. Temasentrert analyser blir ifølge Thagaard (2013, s. 181) kritisert for at de ikke ivaretar et helhetlig perspektiv. På grunn av at temaer fra de ulike informantene løsriver fra sin opprinnelige sammenheng, er det viktig at forskeren vurderer utsagn fra et enkelt intervju opp mot intervjuet som helhet. Det kan muligens gjøres ved hjelp av Braun og Clarke (2006) sine seks faser for tematisk analyse.

I det følgende vil det bli eksemplifisert hvordan fasene til Braun & Clarke har påvirket analysen av datamaterialet i denne studien. Fase 1 handler om å bli kjent med sitt eget datamateriale. Det kan for eksempel skje gjennom å transkribere lydopptak, slik det har blitt gjort i denne studien. På den måten ble det mulig å lese over materialet gjentatte ganger for å skape et inntrykk av hva informantene forteller om. Det ble notert i marginen eller streket under på transkripsjonen det som ble ansett som interessante sitater eller koder, og disse ble til slutt samlet i et eget dokument. Listen ble lang, men den tematiske analysen understreker at det er lurt å notere ned så mye som mulig i starten og heller forkaste på et senere tidspunkt. I fase 2 kan den foreløpige listen over koder være et godt utgangspunkt for den mer formelle kodingsprosessen. Disse kodene kan være det Braun og Clarke (2006, s. 18) identifiserer som de mest grunnleggende elementene av råmaterialet som kan vurderes på en meningsfylt måte vedrørende fenomenet som studeres. Listen over koder står imidlertid ikke i en kontekst, og vil derfor ikke kunne si noe om funnene i studien. I fase 3 var målet å lete etter koder fra alle intervjuene som til sammen kunne danne et overordnet tema. Dataprogrammet NVivo ble brukt som hjelpemiddel både til å kode og å tematisere intervjuene. Noen av de tidligere

kodene ble stående som overordnede tema mens andre ble undertemaer eller forkastet. Det var også behov for et eget tema som ble kalt «diverse» der kodene som ikke passet inn andre steder ble plassert. I fase 4 ble de foreløpige overordnede temaene gjennomgått på nytt. Resultatet ble at ett tema ble droppet helt ettersom det ikke var nok data til å argumentere for temaet, mens fire temaer ble slått sammen til to. Det var nok data på de resterende temaene for å beholde disse, og de var også forskjellige fra hverandre. Fase 5 ble avgjørende for å lete etter essensen i temaene som ble valgt. Måten dette ble gjort på var å skrive et kort sammendrag over hva som var interessant ved de valgte temaene og hvorfor. På den måten ble det gjort en egen individuell, detaljert analyse for hvert enkelt tema. Braun og Clarke (2006) påpeker at et sammendrag kan bidra til å se hvor godt hvert tema passer til den overordnede problemstillingen for oppgaven og hvordan temaene samsvarer med hverandre. På slutten av denne fasen var det mulig å definere hva temaene var, og hva de ikke var. Alle temaene har fått en overskrift som skal gi leseren et inntrykk av hva temaet handler om. I fase 6, som ikke er over før rapporten er ferdigskrevet, handler det om å formidle datamaterialet på en oversiktlig og overbevisende måte. I tillegg til å inkludere sitater fra intervjuene i kapittel 4, «Presentasjon av resultater og drøfting», må det foreligge en relevant og presis beskrivelse av dataene i lys av den overordnede problemstillingen, og av den teori- og forskningsmessige forståelsesrammen som er valgt. Slik kan bitene eller elementene fra analysen dannet en helhet, og på den måten kan denne studien tilføre noe nytt til kunnskapsfeltet om retten til opplæring for barn som oppholder seg på krisesenter.

3.4 Forskningsetiske hensyn

Etiske vurderinger er noe som må foretas gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Ettersom all vitenskapelig forskning er underlagt overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer (Dalen, 2011, s. 100), er det disse man må ta utgangspunkt i fra start til slutt i forskningsprosjektet. I dette prosjektet har de forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (De nasjonale forskningsetiske komiteer [NESH], 2016) blitt fulgt. Prosjekter som omfatter opplysninger om informanten og som skal behandles med elektroniske hjelpemidler, må meldes til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, heretter omtalt som NSD, for godkjenning. NSD vurderer om prosjektet og forskeren ivaretar informantens personvern under studien. Opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til enkeltpersoner, som for eksempel navn, personnummer eller andre personentydige kjennetegn regnes som

personopplysninger (NESH, 2016, s. 13). Til tross for at det i denne sammenheng ikke skulle innhentes noen personopplysninger verken om de ansatte eller barna på krisesenter, ble prosjektet vurdert som meldepliktig. Begrunnelsen var at yrke i kombinasjon med stemme på lydopptak og informasjon som kommer frem underveis i intervjuet kan bli regnet som personidentifiserende. Prosjektet ble likevel godkjent ettersom det var nøye beskrevet hvordan informantene og datamaterialet ville bli beskyttet og behandlet. Alle navn som kom frem under intervjuet har blitt anonymisert eller fjernet helt under transkriberingen.

I arbeidet med å velge hvilken informantgruppe man skulle intervjuer og hvilke temaer som det skulle samtales om, var det en rekke etiske betraktninger som måtte overveies. Kravene om informert og fritt samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet vil bli særlig trukket frem i dette kapittelet.

3.4.1 Informert og fritt samtykke

Før et intervju kan finne sted må forskeren sikre seg et informert samtykke fra informantene. NESH (2016, s. 14) skriver at et samtykke skal være basert på informasjon om prosjektets formål, metode, risiko, mulig ubehag og andre konsekvenser som kan ha betydning for deltakerne. For å sikre at retningslinjene ble fulgt, ble det utarbeidet en kort mail og et informasjonsskriv, godkjent av veileder, som ble sendt til alle aktuelle krisesentre. I informasjonsskrivet kunne informantene gjøre seg kjent med bakgrunn og formål med prosjektet, at det var frivillig å delta og at de når som helst kunne trekke sin deltakelse. Informasjon om anonymitet og taushetsplikt, og hva som skjer med prosjektet videre ble også gitt. Før intervjuet startet måtte informantene skrive under på en samtykkeerklæring der de blant annet måtte samtykke at de var kjent med innholdet i informasjonsskrivet. Selv om ingen av informantene fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd ble alle informert om hvilke temaer som ville bli tatt opp før selve intervjuet startet. Dette som et siste ledd i å forsikre at deltakerne var kjent med hva de ville bli spurt om. Samtidig er det en balansegang og ifølge Thagaard (2013, s. 27) skal man være forsiktig med å forsøke å gi informantene et fullstendig bilde av hva deltakelse i forskningsprosjektet innebærer.

3.4.2 Konfidensialitet

NESH (2016, s. 16) skriver at informantene har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Det betyr at forskeren må hindre bruk og

formidling av informasjon som kan innebære risiko for de ansatte. Å behandle datamaterialet konfidensielt innebærer at informantene anonymiseres og at opplysninger som kan gjøre det mulig å identifisere enkeltpersoner må oppbevares på en forsvarlig måte, som for eksempel på en passordbeskyttet datamaskin. De fem lydopptakene ble oppbevart på en passordbeskyttet Mac frem til masteroppgaven var ferdigstilt. Dalen (2011, s. 102) skriver at det er viktig at informantene føler seg trygg på at informasjonen de gir ikke kan peke tilbake på dem. Særlig gjelder dette for de som jobber med mennesker i utsatte grupper, som for eksempel barn på krisesenter, ettersom informasjon på avveie i verste fall kan føre til fare for liv og helse. For å ivareta konfidensialitet i den studien ble måten datamaterialet ville bli behandlet, slik det ble beskrevet i prosjektplanen, informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen, fulgt.

I godkjenningen fra NSD ble det understreket at både forsker og krisesenteransatt har taushetsplikt. Dette ble formidlet til alle informantene før intervjuet. Ved to anledninger ble navn på andre ansatte nevnt under intervjuet. Den ene informanten oppdaget det selv, men det ble raskt kommentert med at det ikke gjorde noen ting ettersom det ikke ville bli med i transkripsjonen. Dette ble gjort for at informanten ikke skulle tenke noe mer på det under intervjuet. Også navn på samarbeidsskoler ble nevnt, men da informanten ikke selv reagerte på det, ble det ikke kommentert. Dette for å unngå å lage en sak ut av noe som alle ble forsikret om på forhånd; at det ikke var et problem dersom noen skulle si for mye. Å engste seg for å si noe feil eller for mye vil ikke være et godt utgangspunkt for en samtale.

Forskere bruker ofte kvalitative metoder til å utforske temaer og relasjoner som er viktige for folk, og viktig kunnskap kan komme frem i situasjoner der informanten er ærlig og føler seg fri til å beskrive forhold slik han eller hun opplever det (Malterud, 2011, s. 204). Kvale og Brinkmann (2015, s. 106) og Thagaard (2013, s. 29) peker i den forbindelse på et dilemma ved kravet om konfidensialitet: Hensynet til informantens anonymitet og hensynet til å fremstille funn i studien som oppfyller kravene til pålitelighet og etterprøvnhet. Samtidig som er det riktig at identiteten til informantene ikke avsløres, kan det på den ene siden gjøre at forskere tillater seg å tolke utsagn slik de selv ønsker ettersom ingen kan si fra om eventuelle misforståelser eller feiltolkninger. På den andre siden risikerer man at ingen vil stille opp som informanter hvis de må stå frem med fullt navn. Dette gjelder særlig hvis noen kommer med kritiske kommentarer eller kontroversielle meninger. Thagaard (2013, s. 29) viser derfor til at dilemmaet løses ved at kravene til konfidensiell behandling av opplysninger prioriteres

fremfor kravet om å legge til rette for etterprøvbarehet. Med andre ord, man blir nødt til å stole på at forskere bearbeider data og fremstiller funn i tråd med gjeldende retningslinjer.

3.4.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

Å reflektere rundt hvilke konsekvenser studien kan ha for informantene er helt avgjørende for å ivareta forskningsetiske hensyn. Ifølge NESH (2016, s. 19) har forskeren et ansvar for å unngå at informantene utsettes for skade eller andre alvorlige eller urimelige belastninger. Forskeren skal sikre at informantene vet hva de takker ja til når de stiller til intervju, og det er forskerens ansvar at informantenes integritet, frihet og medbestemmelse blir ivaretatt. Dette er særlig viktig når funnene fra studien skal formidles gjennom informantenes utsagn. Hvis noen av informantene gjenkjenner det de har sagt og ikke er enig i den sammenhengen forskeren har satt utsagnet i, kan det virke provoserende for den som har sagt det (Thagaard, 2013, s. 31). Å bruke rikelig med tid på å bearbeide materialet slik at forskerens formål med studien og informantenes integritet ikke bryter med hverandre var derfor en sentral del av både analysen og drøftingen i denne studien.

Å spørre om hvordan noe er og blir gjort kan for noen virke truende. Dersom noen av temaene potensielt kan være konfliktfylte for informanten kan det oppleves som problematisk både underveis og i etterkant av intervjuet (Thagaard, 2013, s. 30). Etersom informantene selv tok kontakt for å delta i studien, kan det tyde på at de hadde tenkt igjennom hvilke konsekvenser deltakelsen i forskningsprosjektet kunne ha og hvordan samtalen om temaene kunne virke inn på dem. Likevel er det forskeren som sitter med det overordnede ansvaret for å unngå at deltakelsen på noen som helst måte kan få negative konsekvenser for informantene. Å delta i forskning skal ikke være forbundet med risiko (Befring, 2015, s. 33).

3.5 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Reliabilitet, validitet og overførbarhet er begreper som gjerne brukes når kvaliteten på forskning skal diskuteres. I den kvalitative intervjuforskningen benyttes ofte pålitelighet og gyldighet i stedet for henholdsvis reliabilitet og validitet (Thagaard, 2013, s. 23; Kvale og Brinkmann, 2015, s. 275). I det følgende vil begrepene benyttes om hverandre.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet knyttes til forskningsresultatenes konsistens, troverdighet og pålitelighet (Thagaard, 2013, s. 193; Befring, 2015, s. 56; Kvale og Brinkmann, 2015, s. 275). Det handler om hvorvidt en leser opplever at forskningen har blitt gjennomført på en troverdig måte, og videre bli overbevist om kvaliteten på forskningen og verdien av resultatene. Flere hevder imidlertid at data i kvalitative studier vanskelig kan reproduseres, og det stilles spørsmål ved reliabilitet som et passende begrep (Befring, 2015, s. 56). Samtidig er det vel så viktig i kvalitativ forskning at forskeren argumenterer for påliteligheten ved å redegjøre for hvordan dataene har blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen, noe som kan løses gjennom å være gjennomiktig («transparent») (Thagaard, 2013, s. 202; Silvermann, 2014, s. 84)

I utarbeidelsen av informasjonsskrivet til informantene ble formålet med studien og metoden for datainnsamling nøye presentert. Dette for å forberede informantene på hva de kunne bli spurt om, ettersom det er flere forhold som kan påvirke hvordan de velger å svare. I fare for å bryte taushetsplikten eller si noe kritisk om egen arbeidsplass, foreldrene eller skolen, kan noen vegre seg for å svare på enkelte av spørsmålene. En annen mulighet er at de pynter på sannheten og snakker mer om hvordan ting burde være fremfor hvordan ting er. Dersom dette er tilfelle vil informantenes opplevelser og tanker ikke være deres egne, men påvirket av hva de tror de burde svare. Det vil i så fall kunne gi svar som virker lite troverdige. Dette vil også kunne påvirke hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Thagaard, 2013, s. 202; Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). En faktor som kan avgjøre om svarene vil forandre seg fra intervju til intervju er forskerens intervjuteknikk. Å stille ledende spørsmål for å lete etter et bestemt svar vil ikke kunne gi et svar som er forenlig med intervjuerens reliabilitet. Dette har blitt forsøkt forhindret ved at veilederen og en studiekamerat har lest igjennom spørsmålene for å se om noen av dem kunne oppfattes som ledende. Tilbakemeldingen var at spørsmålene ikke opplevdes slik, men det må tas høyde for at informantene kan sitte igjen med en annen oppfatning. Å teste oppfølgingsspørsmålene lar seg ikke gjøre ettersom disse oppstår i møte med informantens svar.

Under transkripsjonen og analysen blir datamaterialet en del av en fortolkningsprosess. Også her kan det være mulig å gjennomføre en kvalitetskontroll av overføringen fra tale til tekst (Befring, 2015, s. 56). Da kan det være aktuelt å gå gjennom transkripsjonen og vurdere om det er noen av svarene som det tyder på at informanten har blitt påvirket av hvordan måte spørsmålet har blitt stilt. Det ble forsøkt gjort gjennom å lytte nøye til alle intervjuene to

ganger. En gjennomlesning med henblikk på ledende spørsmål ble gjort både av forskeren og av en uavhengig person. Datamaterialet ble imidlertid ikke transkribert av mer enn én person, noe Kvale og Brinkmann (2015, s. 210) mener kan svekke reliabiliteten.

3.5.2 Validitet

Validitet er knyttet til tolkning av data og dreier seg om gyldigheten av de tolkningene studien fører til (Thagaard, 2013, s. 204). Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) skriver at validitet i samfunnsvitenskapene knyttes til hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Thagaard (2013, s. 205) påpeker at begrepet validitet kan presiseres ved å stille spørsmål om de tolkninger forskeren har kommet frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten som har blitt studert. I lys av validitet mener Malterud (2011, s. 23) at det må finnes en logisk forbindelseslinje mellom den problemstillingen studien ønsker å belyse, og de teorier og forskning, metoder og data som fører frem til kunnskapen.

Ved å gjøre rede for formålet, problemstillingen og forskningsspørsmålene har det blitt forsøkt å tydeliggjøre for leseren hva som er forskerens intensjon med denne oppgaven. Det har blitt lagt vekt hva og hvem som skal undersøkes, og hvor og hvorfor det skal undersøkes. Den teoretiske og forskningsmessige forståelsesrammen og den metodologiske rammen danner et utgangspunkt for å undersøke den valgte problemstillingen og forskningsspørsmålene. Begge rammene er nøye utvalgt og grundig presentert for å sikre at leseren opplever en sammenheng med presentasjonen av funn og drøfting som finner sted senere i oppgaven. De avsluttende refleksjonene som presenteres i siste kapittel skal således være et resultat av at både teori og forskning og metode har undersøkt det som det i innledningen ble presisert var oppgavens målsetting.

Malterud (2011, s. 23) skriver at forskere stadig må reflektere rundt designets begrensninger og svakheter, og ikke bare forsvare sin fremgangsmåte. En begrensning ved denne studien er at den undersøker kun hvordan de krisesenteransatte opplever at barns rett til opplæring blir ivaretatt under opphold på krisesenter. Muligens kan både barnet selv, forelderen eller skolen ha helt andre opplevelser som ikke kommer frem i denne studien, og kan dermed føre til en mangelfull nyansering av informantenes uttalelser. Derfor understrekes det at denne oppgaven bør sees på som et innspill til diskusjon om barns rett til opplæring under opphold på krisesenter og ikke som en «fasit».

3.5.3 Overførbarhet

Malterud (2011, s. 22) mener at overførbarhet er en forutsetning for kunnskap som skal kunne deles med andre, men at det samtidig avhenger av hvorvidt funnene gir mening utover seg selv. Barn på krisesenter er en liten gruppe barn som opplever en krevende livssituasjon ganske ulik fra andre barn. På den ene siden kan funnene fra studien i beste fall vise en tendens angående ivaretagelsen av retten til opplæring for barn på krisesenter utover de krisesentrene som deltok i studien. På den andre siden vil metoden og utvalget, kvalitativt intervju av syv ansatte på krisesenter, ha en begrenset rekkevidde. Dette kan sees i lys av at kriteriene for utvalget gjaldt spesielt for denne undersøkelsen, slik også Dalen (2011, s. 46) peker på i lys av kriterieutvelging. Kriterieutvelgingen som ble gjort i forbindelse med denne undersøkelsen kan ha betydning for hvor mange krisesenteransatte i Norge som kunne ha vært aktuelle informanter. I tillegg kan det faktum at informantene meldte seg frivillig være en indikasjon på at de som deltok i studien følte seg trygge på sitt arbeid relatert til retten til opplæring for barn på krisesenter. At andre krisesenter ikke svarte på henvendelsen kan skyldes manglende erfaring eller trygghet i håndteringen av denne forpliktelsen. Samlet sett vil det kunne bety at funnene i studien er noe ensidige og ikke en korrekt fremstilling av dagens virkelighet ved norske krisesentre.

4 Presentasjon av resultater og drøfting

I dette kapittelet vil resultater fra datainnsamlingen bli presentert. I intervjuene med de krisesenteransatte var det særlig fem hovedtemaer som pekte seg ut hos alle informantene; organisering av barnas skoletilbud, forelderens pedagogiske primat, voldens konsekvenser for barnas opplæring, samarbeid med andre instanser og et overordnet blikk på ivaretagelse av retten til opplæring. Dette kapittelet deles inn i fire hoveddeler. Forskningsspørsmålene vil bli drøftet umiddelbart etter hver hoveddel i lys av funn fra studien. «Av hvem og hvordan blir barnas opplæring organisert under opphold på krisesenter?» blir drøftet i sammenheng med organiseringen av barnas skoletilbud. «Hvilken betydning har forelderens primat på krisesenteret for ivaretagelsen av plikten til opplæring?» blir drøftet opp mot forelderens pedagogiske primat. «Hvilke konsekvenser har vold for barnas rett og plikt til opplæring?» blir drøftet i lys av voldens innvirkning på barnas læreforutsetning. I fjerde og siste hoveddel vil informantenes refleksjoner rundt den overordnede problemstillingen *Hvordan blir retten til opplæring ivaretatt for barn på krisesenter?* bli drøftet.

4.1 Organisering av skoletilbudet under opphold på krisesenter

Tre av informantene i studien forteller at de har stillingen som krisesenterets barneansvarlig, mens alle syv bekrefter at arbeid med barn i skolealder er en del av deres daglige arbeidsoppgaver. På spørsmål om hvordan barnas opplæring blir organisert under opphold på krisesenter forteller samtlige informanter om eksempler på hvordan de ansatte, som regel i samarbeid med barnets ordinære eller midlertidig skole, arbeider for at opplæringen skal fortsette uten nevneverdige opphold. Uansett hvilket skoletilbud barnet får forteller noen av informantene om prosessen i forkant av avgjørelsen. Lise forteller fra sitt krisesenter:

... hvis vi forventer at oppholdet skal vare over en viss varighet, hvis det er usikkerhet knyttet til det, så venter vi gjerne og ser det litt an, noen dager, en uke, for å se om det kan bli litt avklaring i stedet for å sette i gang en stor prosess hvor de ikke skal gå.

Flere informanter nevner barn som har opphold fra skolen i noen uker før det avklares om barnet kan fortsette på ordinær skole eller starte på midlertidig skole. Det forklares med at det tar tid å bli kjent med barn og forelder og hva de har behov for. I tiden barna ikke går på skole

forsøker tre av fem krisesenter å lage et alternativt skoletilbud slik at barna får en opplevelse av å gå på skole. De to andre krisesentre oppgir at det ikke har vært aktuelt å gi opplæring i krisesentertilbudet. Det begrunnes med at de ikke opplever sikkerhetsmessige innvendinger mot at barna fortsetter på skole utenfor senteret eller at krisesenteroppholdet forventes å være så kort til at det ikke er nødvendig finne ny skoleplass. En informant sier at det er for få ansatte på jobb til å kunne gi et skoletilbud på krisesenteret.

Å fortsette på ordinær skole

Alle informantene la vekt på at så langt det lar seg gjøre bør barna fortsette på sin ordinære skole. Dette utdypes med at det beste er om barnet kan fortsette på en skole han eller hun kjenner og sammen med lærere og medelever som er kjent. På den måten kan barnet fokusere på å følge klassens opplegg uten å bruke energien på å bli kjent med nye steder og nye mennesker. Inntrykket fra intervjuene er at dersom barnet fikk innvilget skoleskyss, fortsetter skolehverdagen i stor grad som tidligere. Basert på hva informantene forteller er det særlig to hensyn som må avklares før et barn kan fortsette på skolen sin. For det første må sikkerheten rundt barnet avklares, noe som gjøres i samarbeid med politiet. Barn som blir truet på livet av voldsutøveren og/eller står i fare for å bli kidnappet er et kjent scenario for flere av informantene. Voldsutøveren oppsøker barnets skole for å nærme seg enten barnet eller den andre forelderen, en situasjon som krever særlig skjerpet sikkerhet rundt barnet. Når det anses som trygt å sende barnet på skolen blir det ordnet med skoleskyss. For det andre er avstanden til skolen en utfordring flere informanter peker på. Mange kommuner har et interkommunalt krisesentertilbud som av den grunn kan være lokalisert i en annen kommune enn den barnet bor i. Det kan ifølge informantene føre til at mange barn opplever å måtte reise i over én time hver vei for å komme seg på skolen. En lang reisevei var likevel ikke et argument mot at barna skulle fortsette på sin skole dersom det ble ansett som forsvarlig og som det beste for barnet.

Å gå på midlertidig skole i nærheten av krisesenteret

Flere informanter forteller at så snart det er avklart at et barn blir boende på krisesenteret en stund, kontaktes ofte en samarbeidsskole. Siden det er fritt krisesentervalg hender det at barn kommer flyttende fra helt andre kanter av landet. Da er det ikke er mulig å fortsette på ordinær skole og flere barn starter derfor på en ny skole i nærheten av krisesenteret. Informantene uttrykker at dette medfører store endringer i barnas hverdagsliv. Ikke bare bor de i en ny kommune på et krisesenter sammen med ukjente mennesker, de må også forlate

mennesker og steder de kjenner godt. For barn som skal bo på krisesenter en stund argumenteres det for snarlig oppstart ved en skole i nærheten ved at hverdagen blir mer normalisert. Lise formidler en tankegang rundt det å fortsette med faste rutiner når et barn kommer på krisesenter:

... veldig viktig at de får fortsette med sine faste aktiviteter som skole eller eventuelt andre fritidsaktiviteter som er med på å opprettholde kontinuiteten i livet deres, med de trygge basene som de har hatt fra før. Det blir jo gjerne en ny skole, som i de fleste tilfellene her, men likevel å få en struktur på hverdagen der de har noe fast å gå til og å fylle dagen med.

Utfordringen som flere av informantene forteller om er at noen barn går på en midlertidig skole i kanskje uker eller måneder før familien får ny bolig i en annen kommune og må flytte. Trond forteller om barn som opplever enda et skolebytte etter opphold på krisesenter fordi familien flytter til en annen skolekrets innad i kommunen. Det fortelles om barn som har fått gode relasjon til de nye lærerne, medelevene og kommet godt inn i klassens rutiner i løpet av den tiden. Silje forteller at barna tar beskjeden om at de må flytte igjen svært tungt. Barna skjønner at de kommer til å miste lærerne og vennene som de har blitt kjent med.

Å få alternativ opplæring i krisesentertilbudet

Tre av fem krisesentre oppgir at de gir opplæring i krisesentertilbudet dersom hensynet til barnas sikkerhet tilsier at det ikke er forsvarlig verken å fortsette på den ordinære skolen eller å starte på en skole i krisesenterets nærmiljø. På samme tid bemerker blant annet Marit at det kan være andre grunner til at det kan være aktuelt å gi opplæring i krisesentertilbudet:

Vi ser at det blir for mye skiftninger for disse barna å skulle gå på en annen skole kanskje en måned og knytte seg til noen nye venner der og så skal de rives opp igjen på ny for å gå på en ny, helt annen skole. Så det vi har gjort i forhold til det er at vi har ansatt en lærer.

Ifølge Marit er læreren ansatt for å gi både undervisning og hjelp til lekser. I og med at det bare er barna på krisesenteret som deltar i undervisningen forteller hun at skoledagen blir mer intens og ikke en hel skoledag i timeantall. Målet er likevel at barna får en opplevelse av at skole fortsatt hører med til hverdagen.

Ved de tre krisesentrene som tilbyr opplæring opprettes det ofte kontakt med den ordinære skolen for å få tilsendt skolebøker, ukeplaner, lekseplaner eller annet pedagogisk materiell. Flere av informantene så det som hensiktsmessig å forsøke å følge klassens plan. Anne, som

er ansatt som lærer, forteller om hva hun gjør når et barn skal ha opplæring i krisesentertilbudet:

Og det vi gjør da er at jeg har kontakt med klassestyrer, men innimellom også faglærere sånn at jeg får... prøver å følge opp ukeplaner. At vi jobber med det samme som klassen jobber med sånn at de skal gå glipp av minst mulig og kunne skli inn igjen når de kommer tilbake.

Ved å fortsette med det samme som klassen jobber med vektlegger Anne at barnet kan få en følelse av å høre til i klassen sin og få mulighet til å fortsette med temaer som er kjente fra tiden før krisesenteroppholdet. En annen fordel som Randi nevner i den forbindelse er at det kan være betryggende for barnet å vite at han eller hun ikke henger langt bak resten av klassen. Hun mener det kan bidra til å forhindre et gap når barnet eventuelt kommer tilbake til skolen sin. Selv om mange barn kan fortsette på sin ordinære skole etter endt krisesenteropphold, gjelder ikke dette alle barn ut i fra et hensyn til sikkerhet. Det gjør at tiden på krisesenter er en usikker tid for mange barn slik det kommer frem under alle intervjuene. Randi eksemplifiserer dette med barn som står i fare for å bli fanget i bråe overganger siden ingen helt vet frem til et par dager eller dagen før at barnet skal flytte.

Ved ett av krisesentrene deltok tre informanter i intervjuet. To av dem som krisesenteransatte og én av dem som lærer for barna på krisesenteret. Anne forteller at kontakten med skolen som regel opprettes dagen etter at barnet har ankommet krisesenteret. Det forklares med et ønske om å komme raskt i gang med opplæringen. Videre forteller Randi om hvordan krisesenteret organiserer kontakten med skolen seg i mellom:

Og så har vi en deling på det sånn at hvis jeg, som kan være kontaktperson for barnet, tar den første kontakten, i hovedsak med sosiallærer i forhold til hva det barnet vil trenge emosjonelt, mens du, læreren vår, tar direkte kontakt... kan jo ha med sosiallærer, men også med kontaktlærer i forhold til alt som har med det faglige.

Det kan virke som om krisesenteret fordeler arbeidsoppgavene etter kompetanse og hvordan de best kan hjelpe barnet, faglig og sosialt sett.

Et gjennomgående tema i intervjuene med de krisesenteransatte er hvor viktig det er å ta i betraktning at barnet har vært utsatt for vold, også når det kommer til ivaretagelsen av retten til opplæring. Mange av barn på krisesenter er ifølge informantene ikke i stand til å starte skolehverdagen med en gang. For at skole likevel skal oppleves som noe positivt, uttrykker flere av informantene at det er viktig å legge vekt på hva barnet trives med å lære. Hvis barnet

er glad i å lese så leser de ekstra mye og hvis barnet er glad i tall og matematikk så gjør de ekstra oppgaver med det. Trond er en av dem som har vært med på å gi opplæring i krisesentertilbudet. Han formidler et syn som krisesenteret han jobber på har:

Og så er vi veldig opptatt av at hvis det har vært for eksempel grov vold og særdeles grov vold så er vi veldig opptatt av lekens betydning. Hvor viktig det er med lek for å normalisere hverdagen, og å normalisere også den skolebiten. At innlæring kanskje skjer på litt alternative måter under fraværet fra skolen.

Trond, som ikke er utdannet lærer, forteller om flere erfaringer han har med å stå for opplæringen:

Vi har ved noen anledninger hatt lengre opphold fra skole og da har vi vært i dialog med skole og utformet ukeplaner som er i hvert fall på nivå av hva som kan forventes av elevene. Det er nok ikke av den kvaliteten som skolen ville laget selv, men allikevel har vi forsøkt å etterstrebe en viss progresjon i den ukeplanen.

I eksempelet som Trond forteller om ble det i samarbeid med skolen laget en ukeplan for fire uker som en måte å imøtekomme barnets rett og plikt til opplæring på. Utfordringen ved at opplæringen i dette tilfellet ikke gis av pedagogisk ansatte er, som Trond selv påpeker, at opplegget muligens ikke er av den kvaliteten som forventes. Både Marit og Anne snakker om utfordringer som de ansatte lærerne møter på. Planleggingen av skoledagen krever at flere faktorer tas hensyn til. Det gjelder blant annet at skoledagen ikke fyller timeantallet og siden det er færre elever så blir det en mer intensiv læring for de som er tilstede. Trond og Anne uttrykker begge at det kan være behov for en større prioritering av enkeltfag, som for eksempel de grunnleggende fagene norsk, engelsk og matematikk. At noen fag får større fokus enn andre forklares med at dette er fag som de ser at barna kan ha større behov for å fortsette med slik at de ikke mister undervisning og får kunnskapshull. Hege snakker om en utfordring de opplever på krisesenteret hun jobber på når det gjelder planleggingen av undervisningen basert på barna som oppholder seg der:

Så tilpasses det (undervisningen) selvfølgelig hvis det er store aldersforskjeller. Hvis det er fjortenåringer som går med førsteklasinger så blir kanskje noe av timene redusert på hver for de kan ikke ha samme undervisning. Hvis det er barn som bor sammen med far på krisesenter for menn, som er ti minutter unna, så må man dele seg.

Ettersom krisesenteret kun har én lærer og skolebarna kan være i alderen 6-16 år og komme i følge med begge kjønn, må undervisningen deles opp.

4.1.1 Drøfting av organiseringen av skoletilbudet under opphold på krisesenter

Faktorer som påvirker organiseringen av skoletilbudet: Barna som informantene henviser til i studien fortsetter enten på sin ordinære skole, starter på midlertidig skole i kommunen krisesenteret er lokalisert i, eller mottar i noen tilfeller alternativ opplæring på krisesenteret. At flertallet av barna fortsatte sin skolegang på en offentlig grunnskole kan indikere at organiseringen av skoletilbudet til barn på krisesenter i mange tilfeller ikke skiller seg nevneverdig ut fra andre barn. Dette samsvarer med blant annet studien til Chanmugam et al. (2015) som viste at krisesentrene møtte barnas opplæringsbehov via offentlige skoler. Informantenes møter med barn med kortere eller lengre avbrudd i skolegangen virket i denne studien å være relatert til en periode med usikkerhet og avklaringer omkring lengden på barnets opphold. Da kunne det gå alt fra noen dager eller to uker før det ble avklart hvor og når barnet skulle fortsette på skole. Basert på informantenes uttalelser hadde både sikkerhet og reisevei direkte innvirkning på organiseringen av skoletilbudet. Krisesentrenes vurdering av sikkerheten for barna samsvarer med anbefalingene gitt av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2013). Det kan tyde på at det tas høyde for at voldsutøvere kan oppsøke og overvåke barnet ved den ordinære skolen, slik flere av informantene nevnte eksempler på. Dette kan vitne om en inngående kjennskap til aktuelle sikkerhetstiltak, inkludert skoleskyss, noe barna på krisesenter har rett på ifølge opplæringsloven § 13-4 (1998). Hensynet til sikkerhet og reisevei representerer hindringer som kan være en trussel for gjennomføringen av opplæringen. Hindringene kan medføre at rettigheter etter opplæringsloven (1998), som for eksempel at barn har rett til å fortsette på sin vanlige grunnskole, ikke kan ivaretas. Dermed vil det være avgjørende at barnet mottar opplæring ved en midlertidig skole eller på krisesenteret.

En av informantene i studien la trykk på at det i Norge er fritt valg av krisesenter. Det betyr at forelder og barn kan oppsøke et krisesenter langt i fra sitt hjemsted. Flere fortalte også om interkommunale krisesentertilbud slik Selvik & Øverlien (2015) skriver at mange kommuner i Norge har. I praksis betyr dette at et krisesenter kan ligge flere timer unna hjemmet og føre til at barnet ikke kan fortsette på sin ordinære skole. At veileder til krisesenterloven (2015) er tydelig på at det skal tilrettelegges for alternative løsninger i krisesentertilbudene dersom barna ikke kan fortsette på sin ordinære skole, er dermed en måte å sikre ivaretagelsen av barnas rettigheter på. Det betyr at barn har rett til opplæring på lik linje med andre barn selv

om han eller hun kommer flyttende til en ny kommune. Siden flytting kan medføre avbrudd i skolegang og avbrudd i relasjoner til lærere og medelever, kan det i et utdanningsperspektiv ha en avgjørende betydning for barnet at krisesenteret skal bistå i opprettholdelsen av et skoletilbud. I tillegg kan det være en lettelse for forelderen å vite at barnet ikke fratras sine rettigheter i en krisesituasjon som det et krisesenteropphold er. I et utviklingsperspektiv vil det derimot være viktig ikke å antyde at hensynet til opplæring veier like tungt som hensynet til liv og helse. Informantenes uttalelser kan likevel tyde på at det kan være viktig for barn å holde fast ved noe kjent og forutsigbart under opphold på krisesenter, som for eksempel skole. Da kan hensynet til opplæring kan være en måte å ta hensyn til barnets utvikling og helse på. Dette kan forstås ut ifra at skolegang rommer mer enn bare læring av fag, at det også rommer en mulighet for sosial utvikling og tilhørighet slik Øverlien et al. (2016) skriver om. Basert på dette man kan tolke veileder til krisesenterloven (2015) sitt fokus på skolegang som et innspill til at krisesenteret og skolen har en unik mulighet til å samarbeide om å ivareta barnas rettigheter og faglige og sosiale utvikling.

I tillegg til sikkerhet og reisevei ble barnas helsemessige tilstand nevnt en mulig hindring for gjennomføringen av opplæringen. I relasjon til det Heltne og Steinvåg (2011) påpeker om at konsekvensene av volden kan avhenge av barnas alder, utviklingsnivå og tilgang på beskyttelsesfaktorer, kan informantenes beskrivelser forstås som at noen barn fungerer tilsynelatende bedre enn andre. At flere informanter vektlegger en snarlig oppstart ved ordinære skole, kan indikere at flere har erfaring med barn som får god nytte av å komme tilbake til sitt kjente miljø på skolen. Det vil i tilfelle kunne samsvare med det Barne-, ungdoms- og familieetaten (2009) skriver om at barn i krisesituasjoner kan tjene på at de hverdagslige rammene knyttet til skole fortsetter som normalt. Erfaringer de krisesenteransatte har med at innlæring kan skje på alternative måter kan tyde på et fokus på at opprettholdelse av barnas behov for et dagtilbud, og et fokus på at undervisningen blir tilpasset barnas forutsetninger for læring. En helhetlig vurdering av både voldens helsemessige og pedagogiske innvirkning på barnet kan medføre en større forståelse for skolebarns behov ved opphold på krisesenter. Da kan både barnas helsemessige tilstand imøtekommes samt barnas rett til opplæring ivaretas uansett livssituasjon.

Ansettelse av lærere i krisesentertilbudet: Voldsutsatte barns forutsetninger for å være tilstede på skolen, både fysisk og psykisk, er ifølge informantene og teori og forskning varierende (Osofsky, 1999; Byrne & Taylor, 2007; Dyregrov, 2010; Sterne & Poole, 2010; Øverlien,

2015). En alternativ løsning som blir gjennomført ved tre av fem krisesentre i studien er opplæring på krisesenteret i tråd med Kunnskapsløftets krav og forventninger til progresjon. At barna skal få slippe å starte på ny skole for en kort periode og dermed slippe avbrudd i nye relasjoner, virker å være en faktor som flere informanter tar med i vurderingen av hvilket skoletilbud barna bør få. Da slipper barna å bytte skole flere ganger enn høyst nødvendig, slik både informantene, Chanmugam et al. (2015) og Selvik et al. (2016) påpeker at mange barn gjør. I dag flytter mange norske familier på tvers av landet uten at vold er årsaken. Funn i denne og i tidligere studier tyder likevel at barn på krisesenter har en enda større sannsynlighet for å flytte og bytte skole flere ganger enn andre barn (Chanmugam, et al., 2015; Selvik & Øverlien, 2015). Dette kan være grunnen til at to av krisesentrene har ansatt lærere til å undervise fremfor å sende barna til en midlertidig skole i nærheten. Den midlertidige skole vil verken kjenne barnet fra før, og det kan være uvisst om barnet fortsetter ved denne skolen etter endt krisesenteropphold. På den måten slipper klassen å knytte seg til og muligens miste en medeleven, og lærerne slipper å bruke mye tid og energi på et skoletilbud for en elev som sannsynligvis slutter etter en kort periode. Uttalelsene til informantene kan vitne om et fokus på et skoletilbud tilpasset barnas læreforutsetninger, ettersom en bør kunne anta at lærere i krisesentertilbudet gjøres kjent med voldsutsatte barns ulike vansker og behov. Basert på teori og forskning kan det dreie seg om behov for traumefokusert opplegg, trening i å regulere emosjoner og atferd, støttende relasjoner og ikke minst tilpasset undervisning (Byrne & Taylor, 2007; Dyregrov, 2010; Sterne & Poole, 2010; Eriksson, 2011; Øverlien et al., 2016). Om og i hvilken grad lærerne på krisesenteret tar høyde for dette i sin undervisning er det derimot ikke belegg for å si noe om basert på denne studien.

En utfordring ved opplæring i krisesentertilbudet, som informantene selv uttaler seg om, er at undervisningen kan avvike fra gjeldende føringer for fag og timeantall. Opplæring gis ifølge studien heller ikke alltid av lærere, men av krisesenteransatte uten pedagogisk utdanning. Den «vanlige» krisesenteransatte som hadde opplevd å gi undervisning, nevnte selv at denne ordningen kunne påvirke kvaliteten på undervisningen. Dette kan vitne om en refleksjon omkring hvorvidt opplæringen gitt av krisesenteransatte uten pedagogisk kompetanse er et godt nok skoletilbud. At undervisning ble forsøkt planlagt i samarbeid med skolen, kan forstås som et uttrykk for at den krisesenteransatte ikke forsøker å overgå skolens opplæringsmandat, men heller samarbeider tett med skolen for å lage et undervisningsopplegg i tråd med skolens forventninger til progresjon. I den sammenhengen kan det være nødvendig

å se på forholdet mellom et krisesenter som et trygt sted å bo på grunn av vold i hjemmet og som en potensiell «opplæringsinstitusjon» for barn i en krisesituasjon. Selv om veileder til krisesenterloven (2015) indikerer at et krisesenter skal delta i ivaretagelsen av barns rettigheter under opphold på krisesenter, kan det medføre en uklar skillelinje mellom krisesenterets og skolens mandat. Dersom dette betyr at krisesenteransatte i noen tilfeller står for organiseringen av skoletilbudet og for undervisningen, vil det kunne være behov retningslinjer for hvordan krisesenteret og skolen skal samarbeide om utformingen på undervisningen. Trolig er det slik at veileder til krisesenterloven (2015) ikke mener at undervisningen skal gis uten kvalifiserte lærere på krisesenteret, men heller at kommunen må stille til veie undervisningsressurser i de situasjoner dette er nødvendig. Basert på det informantene sier er det grunn til å tro at virkeligheten i mange kommuner er at skolene kan mangle ressurser til å sende utdannede lærere til krisesenteret for å gjennomføre undervisningen. Det kan bety at opplæring ved enkelte krisesentre utføres av ufaglærte, og at dette kan ha en påvirkning på kvaliteten på undervisningen som gis. I et utdanningsperspektiv fordrer dette et større fokus på at opplæring som gis på krisesenter er av den kvaliteten man kan forvente fra skolen.

En todeling av ansvaret for skolebarn på krisesenter?: I sammenheng med ansettelse av lærere som et ledd i å ivareta barnas skolegang, kan det være relevant å vise til at verken informantenes uttalelser eller veileder til krisesenterloven (2015) viser til framgangsmåter for hvordan opprettholdelsen av hverdagsliv og rutiner skal gjennomføres på krisesenteret. Dette kan muligens tyde på en utfordring ved forholdet mellom barns behov for hjelp til å bearbeide sine opplevelser på den ene siden, og barns behov for snarlig gjenoppretting av skolegang på den andre. Funn fra studien kan tyde på at flere informanter har erfaring med å ta avgjørelser knyttet til denne utfordringen. Fordi et voldsutsatt barn kan kreve spesiell tilrettelegging med tanke på skoletilbudet, kan det være en utfordring at ansatte uten pedagogisk utdanning uttaler seg om et tema de ikke nødvendigvis har kunnskap om. En måte å løse dette på, som et av krisesentrene i studien gjorde, var en todeling i arbeidet med voldsutsatte skolebarn. De krisesenteransatte arbeidet med barnets behov og vansker med bakgrunn i kunnskap om voldens konsekvenser, mens læreren arbeidet med å oppfylle barnets rett til opplæring. Muligens kan et samarbeid på tvers av kompetanseområder være en måte å oppfylle barnas rettigheter etter både krisesenterloven (2009) og opplæringsloven (1998) på. Dersom det gjøres faglige vurderinger både fra skolens side, representert av en krisesenteransatt som er lærer, og krisesenterets side, kan man trolig løse forholdet mellom barnas ulike behov på en

bedre måte. En todeling kan sikre et skoletilbud spesielt tilrettelagt det enkelte barnet med utgangspunkt i den utfordrende livssituasjonen barnet befinner seg i. I gjennomgangen av teori og tidligere forskning ble det ikke funnet eksempler på en slik todeling ved andre krisesentre. Det vil derfor være behov for å avvente en endelig konklusjon om denne løsningen medfører en bedre ivaretagelse av retten til opplæring.

4.2 Foreldrenes pedagogiske primat

Alle informantene i studien understreker det særlige ansvaret foreldrene har for barna sine. Det gjelder både i arbeidet med å gjenreise relasjonen til barnet sitt og det å følge opp barnet når det gjelder for eksempel plikten til opplæring. Samtidig understreker informantene at mor eller far kan ha vært utsatt for alvorlige voldshendelser som gjør at dette ansvaret kan bli for krevende. Vold kan ha påvirket både evnen til å gi omsorg til barnet, og til å følge opp sitt pedagogiske primat. Flere av informantene forteller om samtaler med forelderen om foreldrerollen og betydningen av å være til stede for barnet sitt i den utfordrende situasjonen som familien står i. Samtidig legges det stor vekt på at de ansatte aldri skal ta over rollen som omsorgsperson for barnet under opphold på krisesenter. Hege forteller om sine erfaringer:

... det er jo viktig tenker jeg, i forhold til organiseringen av dette, vi er jo et lavterskeltilbud og vi skal jo ikke ta over rollen til mor eller far heller så de styrer jo dette selv. Altså kompensere vi der hvor barna ikke kan gå på skolen sin ved å ha et eget tilbud og hjelper dem med disse overgangene og orienteringer til skolen (...). ... vi er veldig nøye på å ikke ta over den rollen, men å gå ved siden av og legge til rette for at det ikke skal gå utover barna, at skoletilbudet skal gå utover barna eller mangel på det.

Likevel kan de ansatte stå i situasjoner der de må understreke barnets behov overfor forelderen. Silje forteller om møter med foreldre og sine tanker om deres ansvar:

... egentlig har mor ansvaret for barna sine og uansett så sier vi at «du må være til stede». (...) Vi viser at vi bistår barn, men barn trenger foreldrene sine. De kjenner ikke oss, de kom til oss for kanskje en uke siden.

At forelderen er viktig for barnet både når det gjelder å gi omsorg og å etablere en trygg ramme for barna, er noe informantene uttrykker stor enighet rundt. «Ansvar» er et mye brukt ord i den sammenheng. Trond forteller hvordan krisesenteret han jobber på ser på foreldrerollen i møte med barnets behov for rutiner og rammer:

Det er i hovedsak forelderens sitt ansvar å etablere de rutinene. For å bo på krisesenter så må man, i hvert fall bo på dette krisesenteret, så må man ha en boevne. Og det innebærer også at man har daglig omsorg for barna sine og alt hva det medfører.

Slik andre informanter også forteller, understreker Trond at det er veldig forskjellig fra forelder til forelder hvorvidt han eller hun makter å være en stabil omsorgsperson for barnet. Trond utdyper at det skal kartlegges tidlig i oppholdet hva slags bistand forelderens trenger, og eksemplifiserer det med at noen trenger hjelp til kontakten med skolen. Noen av foreldrene fungerer godt i sin ansvarsrolle for barnet og greier å etablere rutiner for skole raskt. Andre kan være svært preget av volden og selv ha et stort hjelpebehov når de ankommer et krisesenter. Dersom det er mangel på rutiner, forteller informantene at de bistår foreldrene med å lage rutiner for barna. Hverdagsrutiner blir nevnt av flere som er ledd i å stabilisere og normalisere oppholdet på krisesenteret.

Den daglige omsorgen for barnet gjelder også barnas rett til opplæring og samarbeidet med barnets skole. Når skolen skal informeres om at en av elevene har flyttet til et krisesenter og det er uvisst om barnet kommer tilbake, understreker informantene at det er ønskelig at det er forelderens som skal ta den første kontakten. Hvis det oppleves som en vanskelig oppgave, legger Trond til at krisesenteret kan ta kontakt på vegne av forelderens. Da informeres skolen om hva som har skjedd og får informasjon om barnets mulige reaksjoner på den han eller hun har opplevd. Ved at forelderens kontakter skolen ønsker de krisesenteransatte at forelderens skal gjenreises som kontaktperson for barnet sitt.

Oppfølging av barnas opplæring

I sammenheng med barnas rett til opplæring understreker alle informantene at forelderens på krisesenteret skal ha innflytelse på avgjørelser som omhandler barnets videre opplæring. Marit forteller følgende:

Det er et stort poeng for oss at mor skal med i avgjørelser som omhandler barnet, også fordi det å bli utsatt for vold og krenkelser innebærer at du blir fratatt autoritet og vi skal bygge opp under at mor gjenreises som omsorgsperson og da innebærer det at en del av dette ansvaret blir hennes.

Dette ansvaret forklares med at forelderens nå får mulighet til å delta mer aktivt i barnets skolehverdag, noe som muligens ikke alltid har tilfellet i tiden de levde i et voldelig hjem. Ifølge flere av informantene er barnas opplæring ofte et tema i samtalen med mor og far. Da undersøkes det hvordan barna ligger an med lekser, om barnas uttrykk for trivsel eller

mistrivsel på skolen, og hvordan forelderen synes samarbeidet med skolen fungerer. Samtalene med forelderen kan bidra til å motivere til å ta del i barnas skolegang, og samtidig synliggjøre at dette er en viktig arena i barnets liv, også ved opphold på krisesenter.

Informantene er tydelige på at flertallet av foreldrene er opptatte av at barna får fortsette på skole. I de tilfellene informantene har opplevd at foreldre strever med å følge opp barnas opplæring legges det vekt på at det som regel ikke handler om et syn på skole som noe som ikke er viktig. Marit forteller om inntrykket hun sitter igjen med etter å ha jobbet med barn på krisesenter i snart 20 år:

De fleste foreldrene vet jo viktigheten av utdanning og det å henge med på skolen, og vet at det kan få store følger hvis man får for store hull i utdannelsen. (...). Foreldrene har det fokus at barna må få en utdanning, barna må bli fulgt opp på skolen sin. De er opptatt av det.

Trond har også erfaring med foreldre som er opptatte av å følge opp barnas opplæring og som er i stand til å ta de rette valgene for barna sine. Det gjelder for eksempel oppfølging av skoledeltakelse og lekser. Trond forteller om sitt inntrykk av foreldre på krisesenter og skole:

... i all hovedsak er både mor eller far opptatt av at barnet skal ha det best mulig og de opplever at skolen ofte er et sånt fristed for barnet. (...). Og etterstreber å få barnet så fort som mulig på skole (...) for å normalisere hverdagen for det er ingenting normalt ved å bo på et krisesenter, det er ikke det.

Å normalisere hverdagen til barna ved å gjenopprette barnas tidligere dagtilbud, som for eksempel skole, nevnes av alle informantene. Mange foreldre kan synes det er vanskelig å akseptere at barna i en periode ikke kan eller vil gå på skole fordi det ikke er forsvarlig å sende barnet dit. Informantene bemerker også at foreldrene i stor grad er flinke til å oppmuntre barna til å gå på skolen og til å motivere dem til å jobbe med skolearbeid.

Lekser er ofte en viktig del av barns skolehverdag. Lise forteller at det er forelderen som har hovedansvaret for å sørge for at leksene blir gjort, og at det er forskjellig fra familie til familie hvilke rutiner de har hatt på det tidligere. Anne, som er ansatt som lærer på krisesenter, forteller at hun i utgangspunktet ikke gir lekser til barna fordi det ofte blir tid til å hjelpe barna med dette på krisesenteret. Skolene som barna går på har tilbud om leksehjelp og mange av barna har derfor gjort leksene før de kommer hjem fra skolen. Anne forteller at noen av foreldrene ønsker at barna skal få lekser. Informantene forteller at mange foreldre er opptatt av at barna ikke skal gå glipp av undervisning mens de er på krisesenter og at rutinene de

hadde hjemme også skal gjelde her. Marit eksemplifiserer at leksehjelp på krisesenteret kan være til hjelp for barnet:

I noen tilfeller blir det også bedre fordi vi kan yte leksehjelp, noe mor av og til ikke kan fordi hun ikke er god nok i norsk. Så noen ganger får de god nytte av det rett og slett.

At foreldrene ikke alltid behersker det norske språket er noe flere av informantene har erfaring med. Å forstå lekseplanene og beskjeder fra skolen er eksempler på utfordringer mange minoritetsspråklige foreldre står overfor. Lise påpeker at det er foreldrene sitt ansvar å komme og spørre dersom det er noe de ikke forstår. På grunn av lite tid og ressurser kan ikke de ansatte nødvendigvis oppsøke foreldrene for å høre om det er noe de trenger hjelp til.

4.2.1 Drøfting av foreldrenes pedagogiske primat

Gjenreising av forelderens som gjenreising av barnet: Flere av informantene i studien fortalte om foreldre som har levd med vold og krenkelser i lang tid. Fra et teoretisk og forskningsmessig ståsted kan vold ha påvirkning på foreldrenes evne til å engasjere seg i barnas grunnleggende emosjonelle og fysiske behov, og føre til en forstyrrelse i relasjonen til barnet (Osofsky, 1999; Holt et al., 2008; Barne-, ungdoms- og familieetaten, 2009; Selvik & Øverlien, 2015). Informantenes uttalelser om å gjenreise forelderens som omsorgsperson kan i tilfeller fungere som en gjenreising av barnet. Det kan bety at de ansatte ser verdien av å støtte forelderens i valg som omhandler barnas når skolegang, som for eksempel i skole-hjem samarbeidet, rutiner for skolearbeid og tilretteleggingen av skoleskyss. Videre kan denne støtten muligens føre til at forelderens blir mer støttende, sensitiv og oppmerksom på barnas behov, og ivaretagelsen av dem. Det kan kompensere for manglende oppfølging tidligere i samspillet slik forskningen til Radford og Hester (Selvik & Øverlien, 2015) viste. På den måten kan forelderens engasjement i barnas skolegang være en konkret måte å vise interesse og omsorg for barnet på. Engasjementet forelderens viser for skole kan således få en positiv smitteeffekt på relasjonen mellom forelder og barn, og for samarbeidet mellom hjem og skole. Det kan skyldes at forelderens gjøres mer oppmerksom på hvilket ansvar han eller hun har for barnets skolegang, og kan dermed stille større krav til seg selv og skolens håndtering av barnets situasjon. Dette betyr at skolegang kan være et viktig møtepunkt for forelder og barn. Da er det viktig at krisesenteret bidrar til å støtte opp under denne muligheten, som kan sees i sammenheng med det Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2016) skriver om at hjelp til forelderens i mange tilfeller vil ha en positiv virkning på hvordan barnet blir ivaretatt.

Voldsutsatte foreldres oppfølging av skolebarn på krisesenter: Informantenes uttalelser i intervjuene tydet på at mange av foreldrene de hadde møtt i stor grad maktet å følge opp barnas plikt til opplæring, slik de skal etter opplæringsloven (1998). Dette kan tyde på at volden forelderens har vært utsatt ikke uten videre påvirker forutsetningene til å følge opp barnet på en negativ måte. Uttalelsene til informantene vitner om at mange foreldre makter å etablere et samarbeid med skolen om barnets opplæring, slik blant annet Nordahl (2015) skriver at de skal. Foreldrene deltar både i det direkte og det kontaktløse samarbeidet via henholdsvis møter på skolen om barnas behov, og i samtaler med barna om trivsel på skolen, lekser og lignende. Dette kan indikere at mange foreldre ser betydningen av at barna får gå på skole og sin egen betydning i ivaretagelsen av barnas plikt til opplæring. At mange foreldre tilsynelatende greier å følge opp skolebarna på krisesenter uten involvering fra krisesenteransatte, kan tyde på at mange ivaretar sitt pedagogiske primat, og kanskje i en enda større grad enn da de levde i et voldelig hjem. Det kan muligens forklares med at forelderens nå har mer overskudd til å fokusere på barnas behov, og fordi skolegang er et fokus fra krisesenterets side i samtaler med forelderens. En forforståelse av at foreldre som har vært utsatt for vold mislykkes med å engasjere seg i egne barn, slik funn i tidligere studier viser at mange ikke klarer (Osofsky, 1999; Holt et al., 2008; Chanmugam et al., 2015), må derfor ikke generaliseres til å gjelde alle foreldre. Dersom man automatisk tar over for forelderens, kan det føre til en feilaktig involvering fra de ansatte side som videre kan oppleves som en overkjøring av forelderens ansvar og ønsker. Derfor er det viktig, som informantene i studien selv uttaler, at de aldri tar over rollen til forelderens, men heller støtter og veileder ved behov. Denne holdningen til hvordan man best kan styrke relasjonen mellom forelder og barn samsvarer med funn i studien til Mullender et al. (1998) hvor ansatte arbeidet på vegne av barna via en gjenreising av forelderens som omsorgsperson. For forelderens kan muligens en opplevelse av tillit til sine foreldreegenskaper føre til en bedre oppfølging av sine barn. Det inkluderer ivaretagelsen av barns rettigheter og skolegang.

Basert på hva informantene i studien forteller kan det virke som at flere ansatte hadde erfaringer med foreldre som på grunn av volden hadde store hjelpebehov. Dette kunne gjelde både i relasjonen til barnet sitt og i håndteringen av barnas skolesituasjon. Uttalelsene omkring foreldrenes nedsatte ivaretagelse av egne barn, samsvarer med teori og forskning om at vold mot mor eller far kan bli et angrep på omsorgen for barna (Osofsky, 1999; Eriksen, 2006; Barne-, ungdoms- og familieetaten, 2009; Selvik et al., 2015; Selvik et al., 2016). Noen

av uttalelsene kan også sees i lys av det Chanmugam et al. (2015) sier om voldsutsatte foreldre setter seg selv og sine behov først for å overleve og for å komme seg igjennom en vanskelig periode. Det kan medføre en nedprioritering av skolegang. Nedsatt omsorgsevne og nedsatt prioritering av skolegang kan begge påvirke barnas opphold på krisesenter på en negativ måte. Samtidig bør det utvises forsiktighet i vektingen av behovene for omsorg og opplæring. I sammenheng med oppgavens fokus på retten til opplæring, og teori og forskning, kan en nedprioritering av skolegang forstås som en faktor som kan ha konsekvenser for barna på lang sikt. Informantenes uttalelser om bistand og støtte til forelderen bør således forstås som et viktig bidrag for at voldsutsatte foreldre kan ivareta sitt pedagogiske primat, og på den måten barnas rett og plikt til opplæring.

Skole-hjem samarbeidet i krisesituasjoner: At de krisesenteransatte i studien var tydelige på foreldrenes ansvar for samarbeid med barnets skole, kan tyde på en kjennskap til hva opplæringsloven (1998) og Nordahl (2015) sier om et gjensidig skole-hjem samarbeid, og betydningen av dette. Flere av uttalelsene kan tyde på at det stort sett etableres et samarbeid når et skolebarn ankommer krisesenteret. Variasjoner av hvem som deltar på samarbeidsmøter, hvordan samarbeidet organiseres og hva det samarbeides om, kan vitne om at skole-hjem samarbeidet ikke følger et fast oppsett. Det kan trolig forklares med at krisesenteropphold skjer plutselig, og at det er usikkerhet rundt hvor lenge barnet skal være elev ved ordinær eller midlertidig skole, eller barnets behov i etterkant av volden. Dette funnet kan sees i relasjon til det Raundalen og Schultz (2006) skriver om at det i krisesituasjoner ikke eksisterer en fast struktur eller oppsett på foreldresamarbeid og at det derfor må «finnes opp» i en passende variant etter behov. Informantenes uttalelser i studien kan tyde på at et krisesenteropphold kan by på utfordringer både for forelderen og for skolen. At forelderen i noen tilfeller ikke makter å være delaktig i samarbeidet rundt sitt eget barn kan føre til at et gjensidig skole-hjem samarbeid kan bli fraværende. Dermed kan kravet om likeverd i et samarbeid, slik Raundalen og Schultz (2006) definerer ordet, vanskelig la seg oppfylle. Et felles fokus om barnets beste mangler derfor forelderens stemme. Nok en gang kan krisesenteransatte som bistår forelderen i samarbeidet bli en viktig pådriver for at barna får oppfylt sine rettigheter under krisesenteroppholdet. Dette fordrer at de krisesenteransatte får tillatelse til å fungere som en tredjepart i skole-hjem samarbeidet, og på den måten kan bistå foreldrenes pedagogiske primat. I tilfeller der forelderen ikke makter å bære ansvaret for barnets skolegang alene, kan det være en trygghet i å vite at det er hjelp å få. En mulig effekt

av krisesenterets involvering i skole-hjem samarbeidet kan være at et opphold på krisesenter ikke uten videre går på bekostning av barnas rett til opplæring, men at det finnes måter å ivareta barnas rettigheter på selv i krisesituasjoner.

Forelderens pedagogiske primat etter opphold på krisesenter: Funn fra studien kan indikere en innstilling om at forelderen skal gjenreises som omsorgsperson ved at et større ansvar for barna blir lagt på dem. Dette kan muligens forstås som en forventning om at med tid og stunder vil de fleste foreldre bli klar til å ta gode avgjørelser for sitt barn, inkludert valg som omhandler skolegang. Implisitt i det de ansatte forteller kan det ligge en forståelse av at de hardest rammede foreldrene ikke er klar for dette ansvaret med en gang de ankommer et krisesenter. Dette kan sees i lys av det Eriksen (2006) skriver om at det kan ta inntil et halvt år å gjenreise voldsutsatte foreldre sin omsorgsevne for sine barn. Ettersom et krisesentertilbud skal være et lavterskeltilbud, forstått som et midlertidig bosted før familien får tilbud om et permanent bosted, bør det stilles spørsmål om foreldre har gjenreist sin omsorgsevne når de forlater krisesenteret. Oppfølging av foreldrene i etterkant av oppholdet bør derfor bli en prioritet og et ledd i å følge opp relasjonen mellom forelder og barn. Dette i tråd med hva veileder til krisesenterloven (2015) skriver om hvilke tjenester et krisesenter skal tilby. Uttalelsene til informantene tyder på at det finnes en liten gruppe barn som opplever gjentatte flyttinger på grunn av vold i hjemmet. Dette stemmer overens med hva annen forskning om barn på krisesenter sier (Chanmugam et al., 2015; Selvik & Øverlien, 2015; Selvik et al., 2016). Dette kan bety at noen barn i Norge lever et liv på flukt fra vold, og på en slik måte at det kan være vanskelig for hjelpeapparatet å vite hvor familien til enhver tid befinner seg. En konsekvens av dette kan være at barns eventuelle behandlingstilbud og skoletilbud blir avbrutt. Derfor kan det på vegne av barna være nødvendig å sette et søkelys på hva som skjer med familien når de ikke lenger oppholder seg på et krisesenter. Det bør inkludere hvem som sørger for at barnets rett og plikt til opplæring blir ivaretatt dersom forelderen ikke makter det. I et utviklings- og utdanningsperspektiv er det ikke kun selve voldshandlingen som ødelegger for barns fremtid. Andre former for svikt i omsorgen for barn, som for eksempel neglisjering av omsorgsbehov og rettigheter kan være vel så risikofylt. Å leve med kriser og traumer kan ifølge Raundalen og Schultz (2006) føre til nedsatt fremtidstro, som videre kan påvirke barns mobilisering for å satse på og sette seg langsiktige mål, som for eksempel utdanning. Det bør derfor være et felles anliggende for alle som arbeider med barn som har vært utsatt for vold at barna slipper ytterligere påkjenninger som det å være på flukt og gå glipp av skolegang kan

være. Å arbeide med å gjenreise forelderens rolle som omsorgsperson under opphold på kriesesenter kan muligens medføre en større forståelse av blant annet barnas skolegang, og således føre til en større prioritering av skole fra forelderens side, også etter endt opphold på kriesesenter.

4.3 Volds innvirkning på barnas læreforutsetninger

Informantenes uttalelser tyder på at de har bred kunnskap om hvilken påvirkning vold har på barnet, både på kriesesenteret og på skolen. Flere av informantene forteller om samtaler med skolen der det virker som at ingen tilsynelatende har visst om hva som har foregått hjemme. Reaksjonen kan ifølge Hege være lærere som sier «Åååå, nå skjønner jeg det». Mange av barna har opplevd å få beskjed om at de må våkne eller følge med på det som skjer i timen. Det kan ifølge informantenes uttalelser skyldes at skolen ikke har vært klar over at barnet har vært utsatt for vold og dermed ikke visst hva som lå bak barnas vansker og/eller atferd.

Barna på kriesesenter kan ha strevd med ulike faglige og sosiale utfordringer i lang tid. Utfordringene kan ifølge flere av informantene være en konsekvens av volden barnet har vært utsatt for og på grunn av en skolehverdag preget av manglende konsentrasjon til å følge med i timen, samt et behov for å bli hjemme fra skolen for å passe på familien. At mange av barna er sterkt preget på grunn av vold er noe som kommer frem under alle intervjuene. Det blir poengtert hvordan dette påvirker barnas forutsetninger for å lære og for å trives på skolen. Trond ønsker å være tydelig overfor skolen og foreldrene om hvordan volden har påvirket og fortsatt påvirker barna:

... et barn er aldri vanskelig, det bare har det vanskelig. Så det har vi nesten som første setning i kontakt med skole eller også med foreldre, som opplever at «jammen han gjør jo ikke lekse sine!» og da er det ofte forklaring rundt volden og hvordan voldens konsekvenser er også for en liten hjerne.

At barna har det vanskelig er noe alle informantene formidler. Barn reagerer heller ikke likt på volden de har vært utsatt for og flere av informantene uttrykker at det derfor ikke finnes en fast måte å møte barna på. Lise forteller at det varierer hvor raskt barna kan starte på skole, noe som forklares med at barna er i krise. Basert på det informantene forteller preges ofte skolehverdagen av barnas reaksjoner på volden. Trond trekker frem at flere av barna han har møtt har opplevd brudd i sine relasjoner med for eksempel lærere og medelever. Konsekvensen kan bli at barn mangler trygge og stabile voksne både hjemme og på skolen. Marit forteller om barn som har problemer med venner på skolen. Det kan skyldes at noen

barn har problemer med aggresjon og/eller gjør seg nærmest usynlig i klasserommet. En årsak til det kan være som Hege trekker frem; at selv om det reelle trusselbildet tilsynelatende har roet seg er noen barn fortsatt redde for at voldsutøveren skal dukke opp på skolen. Det fortelles om barn som strever med å sove om natten og stadig våkner av mareritt, mens andre strever med å stå opp om morgenen. Informantene forteller om barn som er på «vakt» og har vansker med å være i ro. Dermed kan det å skulle bruke energi på å leke og å ha det gøy føles nokså umulig for mange av barna. Å skulle sitte rolig ved pulten og følge med i timen var ifølge informantene vanskelig for flere barn. Årsaken til det kan være som Marit forteller:

... noen barn kan ha vansker med å lære. Vold og det å være oppvokst med vold kan jo også gjøre det vanskelig å konsentrere seg. Det sier jo barna klart i fra selv at de detter ut av undervisning, at de ikke klarer å følge med. Derfor er det en viktig informasjon for læreren å få at faktisk er det slik at dette barnet har hatt det vanskelig.

Marit forteller videre om barn hun har møtt som har vært mye redd og vært våken om natta for å passe på familien. Hun sier videre at barnets konsentrasjon blir deretter og at det kan gå utover skolearbeidet.

Anne, som er lærer, har gjort seg noen tanker om elevgruppen hun har på krisesenteret:

Mange av de som går her er gjerne litt svake elever i utgangspunktet. Jeg har hatt noen veldig flinke også så det er ikke sånn at alle er det, men i gjennomsnitt så er det kanskje litt svake elever og da sliter de jo med skole i utgangspunktet.

Hege kommenterer det Anne sier og mener at volden de har levd i kan være en forklaring på at barna ikke har konsentrasjon til få med seg det som skjer i timen. Andre forklaringer er forelder og barn med minoritetsbakgrunn og dermed kan ha dårlige språkkunnskaper. Det kan påvirke støtten hjemmefra til lekser og andre skolerelaterte ting. Under opphold på krisesenter kommer Anne med eksempel på noe hun opplever i undervisningen – at barn kan ha behov for å snakke om volden hjemme. Anne sier følgende:

Noe som er bra for de elevene jeg har i snitt, det er at det har blitt hull på en boble føler jeg. Noen vi ikke snakke, særlig de første dagene, men hvis jeg har flere elever så er det gjerne noen som prater mye om det som har skjedd (...). ... og så plutselig hiver de seg på og kan begynne å snakke om ting som de kanskje ikke har snakket om noen gang før.

Det Anne forteller kan også sees i sammenheng med at hun har færre elever i klassen og at det derfor er mer tid og oppmerksomhet til hver elev.

I sammenheng med barnas vansker uttrykker de ansatte en forståelse for hvilke instanser det er aktuelt å samarbeide med for å drøfte aktuelle tiltak for barna. Faglige og sosiale vansker både på krisesenteret og på skolen, er noe som gjør at de ansatte anser det som nødvendig å få hjelp fra og henviser til andre instanser. Ofte samarbeides det med barnevernet, Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), sosiallærer og helsesøster på skolen. Marit forteller at de er veldig opptatte av at barna på krisesenter trenger mer enn å gå på skole. Hege deler den samme innstillingen som Marit og sier:

Hvor vanskelig det kan være hvis du har vært igjennom noe veldig, veldig alvorlig og det har man jo når man bor på et krisesenter, og ofte så har det vært en alvorlig situasjon i lang tid og noen barn er veldig traumatiserte og trenger noe helt annet enn å kunne klare å sitte på skolen bare for å være fysisk til stede og ha det vanskelig.

For at barn som har vært utsatt for vold skal kunne greie å henge med i skolehverdagen antyder Hege at flere av dem har behov for spesiell tilrettelegging og oppfølging. Alle de overnevnte samarbeidsinstansene kan bidra til å hjelpe barnet på ulike områder. For at instansene skal kunne etablere et helhetlig tilbud vil det ofte kunne være behov for informasjon om hva barnet har vært utsatt for. Med opphevelse av taushetsplikten kan også de ansatte på krisesenter bidra med viktige innspill på hva barnet selv uttrykker et ønske om og behov for, og skolen kan bruke denne informasjonen i møte med PP-tjenesten. Randi viser til et eksempel der krisesenteret har kunnet bidra med nye opplysninger i forhold til barnet, og til Anne, læreren, som et viktig ledd i kommunikasjonen mellom krisesenteret og skolen:

Hvis det er unger som du (læreren) oppdager har lære- og skrivevansker utover... eller andre spesialpedagogiske utfordringer utover at de kanskje er traumatiserte og sånn så har jo du et øye for det og du har jo også koblet på PP-tjenesten for eksempel eller i hvert fall meldt fra at det trengs.

Det Randi forteller kan være et uttrykk for at «vanlige» krisesenteransatte ikke nødvendigvis har kompetanse til å oppdage at et barn har lærevansker. Anne forklarer dette med at hun tross alt har færre elever i klassen og at vansker kan komme tydeligere frem på krisesenteret enn i store skoleklasser. I lys av barnas hjelpebehov og samarbeid med andre instanser sier Marit:

... kanskje vil dette barnet trenger mer hjelp i etterkant enn akkurat nå. Noen har det sånn, at hjelpebehovet vil vise seg kanskje først når de kommer ut.

Flere av informantene vektlegger betydningen av å koble på hjelpeapparatet tidlig og sikre at familien får den oppfølgingen de trenger i etterkant av oppholdet på krisesenter. Det gjelder både med tanke på ivaretagelsen av barnas videre utvikling og helse, og retten til opplæring.

4.3.1 Drøfting av volds innvirkning på barnas læreforutsetninger

Voldens innvirkning på barns læreforutsetninger: Informantene i studien forteller at mange av barna de møter utviser ulike reaksjoner på volden de har vært utsatt for. Dette kan komme til syne som normbrytende atferd. Både funn fra denne studien og forskning av Byrne og Taylor (2007) viser at mange barn kan reagerer med å bli stille og tilbaketruke, og/eller høylytte og aggressive. Atferden kan bety at barnet har det vanskelig og derfor oppfører seg «vanskelig». At barna har det vanskelig og føler seg utrygge kan føre til vansker både med å møte *på* skolen og i møte *med* skolen. Dette kan forstås som at volden på mange måter fratir barna muligheter for læring og trivsel på en arena som innehar en sentral rolle i deres liv. Det kan føre til en «ond» sirkel hvor både reaksjonene på volden og redusert skoledeltakelse kan resultere i nye og vonde erfaringer for barnet. Uttalelsene til informantene vitner derfor om en forståelse av at noen barn i en periode kan ha behov for mer enn bare å gå på skole, eller rettere sagt, behov for å sette skolegang på vent til de er klare for å starte på igjen. I lys av hva Raundalen og Schultz (2006) skriver om krisesituasjoner som årsak til et overarbeidet indre, kan vold føre til manglende kraft og energi til å konsentrere seg om skolens oppgaver og krav. Da kan det være nødvendig med en føre-var-holdning, som betyr at skole kan måtte prioriteres ned for å hindre en påføring av nederlagsopplevelser ved å starte opp skolegangen for raskt. Med andre ord, en vente-og-se-holdning kan i noen tilfeller være en riktig avgjørelse, noe funn i denne studien antyder er tilfellet ved flere av krisesentrene. Faren ved denne tankegangen kan være at retten til opplæring faktisk blir nedprioritert fordi liv og helse kommer først, en holdning hos krisesenteransatte også Chanmugam et al. (2015) diskuterer i sin artikkel. At funn i denne studien tyder på at det kan være vanskelig å finne en felles fremgangsmåte for å ivareta alle behovene til barn på krisesenter, kan forstås som at både pause fra og snarlig oppstart av skolegang kan være to forskjellige, men riktige avgjørelser. Det kan bety at voldens innvirkning på barns læreforutsetninger kan løses på forskjellig vis, noe som kan lede til at økt kompetanse relatert til helse og pedagogikk kan ha en positiv innvirkning på det helhetlige tilbudet til barn på krisesenter.

Informantenes erfaringer med voldsutsatte barn vitner om at voldens konsekvenser, i form av for eksempel traumer og atferdsvansker, påvirker barns forutsetninger for å lære i stor grad. Dette samsvarer med teori og forskning presentert i kapittel 2 (Dyregrov, 2010; Sterne & Poole, 2010; Heltne & Steinvåg, 2011, Chanmugam et al. 2015). Ved tegn på lærevansker og atferdsvansker tyder funn i studien på at krisesenteransatte oppretter kontakt med aktuelle

instanser. På den måten kan krisesenteret ivareta sitt mandat som et lavterskeltilbud, som er å etablere kontakt med andre tjenester, slik veileder til krisesenterloven (2015) påpeker. Denne kontakten kan føre til at barna får tilbud om hjelp til å bearbeide og håndtere sine reaksjoner på volden de har opplevd. Barnevernet, PPT og BUP har alle et ansvar for å bistå voldsutsatte barn, men på ulike måter. At funn i denne studien tyder på at krisesentrene er bevisste på hva andre instanser kan bidra med og dermed oppretter kontakt, kan sees i lys av det Raundalen og Schultz (2006) skriver at ved plutselige kriser vil det være behov for et nært samarbeid mellom hjem og skole, og mulig konsultasjon fra PPT og BUP. Det vil kunne ha positive konsekvenser for barnet dersom skolen stiller seg til disposisjon for et tett samarbeid med forelderen på krisesenteret og med samarbeidsinstanser som kan bistå barnet. At informantenes uttalelser tyder på at dette samarbeidet etableres ved flere av krisesentrene kan indikere at mange av barna får tilbud om hjelp i reetableringsfasen, med mindre gjentatte flyttinger og skolebytter legger en stopper for dette.

Krisesenteropphold – veien mot en bedre ivaretagelse av retten til opplæring?: Uttalelsene til informantene kan tyde på at et krisesenteropphold medfører flere potensielle hindringer for ivaretagelsen av retten til opplæring. I praksis kan et krisesenteropphold føre til at barnet ikke lenger utsettes for vold. I lys av oppgavens fokus kan et voldelig hjem være en fare for liv og helse, og dermed også en utfordring for barnas opplæring. Informantenes beskrivelser av barnas tilstand når de ankommer et krisesenter, som for eksempel at barna er redde, urolige, traumatiserte, våken om natta og utviser utfordrende atferd, stemmer overens med teori og forskning på barn på krisesenter (Webb et al., 2001; Sterne et al., 2010; Øverlien, 2012b; Chanmugam et al., 2015; Selvik & Øverlien, 2015). Det betyr at et krisesenteropphold kan være starten på et liv uten vold, og i forlengelsen av dette bidra til å ivareta rett og plikt til opplæring. Dette henger sammen med at barns læreforutsetninger ofte avhenger av om barnet opplever å være på et trygt sted der han eller hun blir sett, hørt og forstått. På den måte kan det argumenteres for at forutsetningene for opplæring, og dermed også læring, blir større uten vold. Det kan bety at et opphold på krisesenter med fokus på å gjenreise barnet etter volden, kan være et riktig steg på veien mot å fullbyrde retten til opplæring. Følgelig avhenger dette av at barnet selv opplever å ha det bedre under og etter et opphold på krisesenter, noe denne studien ikke har forutsetninger for å si noe om.

Flere av informantenes uttalelser kan vitne om at skolen, i sammenheng med et krisesenteropphold, for første gang ble gjort oppmerksom på volden barnet har vært utsatt for.

Dette kan indikere at barn ofte mottar en opplæring med lavere forutsetninger for læring og mestring på grunn av volden hjemme. Derfor kan det være av betydning, som informantenes uttalelser påpeker, at skolen for det første får vite at barn har vært utsatt for vold, og for det andre har kunnskap om hvordan tilrettelegge opplæringen for disse barna. Et samarbeid med for eksempel PPT, BUP, helsesøster og sosiallærer kan være et utgangspunkt for å tilpasse opplæringen til barnet. Dette kan sees i relasjon til det Byrne og Taylor (2007) og Øverlien (2015) skriver om at når skolen vet om volden kan de gi barnet støtte, trygge rammer og rutiner, og opptre som en alliert for barnet. I sammenheng med et behov for å tilpasse undervisningen, kan det være aktuelt for skolene, på vegne av barnet, å fatte et vedtak om spesialundervisning i tråd med opplæringslovens (1998) § 5-1. Selv om vold påvirker barn ulikt, viser teori og tidligere forskning at mange barn ankom et krisesenter med psykiske vansker, posttraumatiske stresslidelse (PTSD) og varierende psykososiale behov (Webb, 2001; Øverlien, 2012a; Chanmugam et al., 2015). Spesialundervisning kan derfor bidra til at retten til opplæring blir bedre ivaretatt med en undervisning tilpasset barnets forutsetninger, og plikten til opplæring fordi barnet ikke lenger lever med en latent trussel om nye voldsepisoder og det å møte på skolen kan kjennes enklere. Å involvere forelderen i denne prosessen kan også gjøre han eller hun blir mer oppmerksom på voldens potensielle påvirkning på barnets læring. Det kan være en viktig forutsetning for at forelderen kan bistå barnet i skolegangen og dermed utføre sin del av skole-hjem samarbeidet bedre.

4.4 Ivaretagelse av retten til opplæring

Denne hoveddelen i kapittel vil presentere noen av erfaringene informantene belyste til spørsmålet «Hvordan blir barnets rett til opplæring ivaretatt under opphold på krisesenter?». Etersom dette også er problemstillingen i oppgaven, vil denne delen ha en mer overordnet funksjon i motsetninger til de tre andre delene. Det betyr at funnene her kan sees i relasjon til de tre foregående hoveddelene.

Ansvar for ivaretagelsen av retten til opplæring

Informantene forteller at ansvaret for å ivareta retten til opplæring ligger på skolen og på forelderen på krisesenteret. De uttrykker at kommunen er ansvarlig for å legge til rette for et skoletilbud mens foreldrene skal sørge for at plikten til opplæring følges opp. Forelderen som oppholder seg på senteret sammen med barnet har ifølge informantene et særskilt ansvar.

Skolen har et gjensidig ansvar for å samarbeide med barnets forelder slik at skolen ivaretar sitt ansvar for eleven.

I tråd med eget lovverk forteller flere av informantene om en plikt til å bistå både foreldrene og skolen når det gjelder å ivareta barnas rett til opplæring. Trond forteller hvordan lovverket virker inn på hans og de andre krisesenteransatte sitt arbeid:

Direkte innvirkning på mitt arbeid er jo at jeg må følge krisesenterloven, det er jo den jeg er underlagt, og så må jeg jo samarbeide med skoleverket som er underlagt sitt lovverk.

For at de krisesenteransatte skal kunne følge opp sin del av arbeidet med barnet, forteller de ansatte at dette må gjøres i samarbeid med skolen. I den sammenheng understrekes det at de har taushetsplikt. For å få tillatelse til å ta kontakt med skolen, må forelderen oppheve taushetsplikten. Lise antyder at det er helt nødvendig med en oppheving og forklarer hvorfor:

Vi får jo mor til å oppheve taushetsplikten med en gang, altså det må vi jo nesten for å få de til å begynne på skole. Klart en trenger ikke å vite alt, men det er jo en stor fordel tenker vi at skolen har en del informasjon og vet litt om hva barnet har opplevd.

For at samarbeidet med skolen skal fungere, vektlegger alle informantene at beslutninger som tas må skje i samsvar med forelderens ønsker. Indirekte forteller informantene at intensjonen er et tett samarbeid mellom foreldre, skole og krisesenter om å ivareta retten til opplæring.

Samarbeid med skolen

Samtlige informanter forteller at det samarbeides med skolen når et skolebarn ankommer krisesenteret. Hovedtendensen er at ansvaret for å etablere kontakt legges på forelderen på krisesenteret og at de ansatte bistår ved behov. Trond forteller om hvordan han jobber for å bistå forelderen i skole-hjem samarbeidet:

Da er det ved dialog, enten ved telefonsamtaler hvis forelderen opphever taushetsplikten vår eller eventuelle møter. (...) ... og så bistår vi forelderen i å forklare situasjonen (...) og eventuelle utfordringer forelderen møter på som forelderen synes er vanskelig å si selv.

Årsaker til at forelderen behøver hjelp i kontakten med skolen er enten at forelderen ikke makter det på grunn av omstendighetene eller at forelderen ikke behersker norsk eller engelsk godt nok til å kunne kommunisere.

Samarbeidet med skolen, både fra forelderens og krisesenterets side, dreier seg hovedsakelig om informasjonsutveksling i forhold til barnet og familien, om ivaretagelse av sikkerhet, behovet for skoleskyss, og samarbeid om tilrettelegging og oppfølging av barn som har vært utsatt for vold. Skoleskyss er gjerne noe av det første forelderens ordner med, ofte med bistand fra en krisesenteransatt. Marit forteller at det er kommunen som har ansvaret for å sørge for skoleskyss og flere av informantene forteller at de opplever en stor velvilje fra skolene i forhold til dette. At barnet er trygg på veien til og fra skolen er noe flere av informantene bemerker at både barna og foreldrene er opptatte av. Skoleskyss nevnes av flere som et tiltak for å ivareta hensynet til sikkerhet. I tillegg er samarbeidsavtaler med én eller flere skoler i kommunene som krisesenteret er lokalisert i blitt opprettet ved fire av fem krisesentre. For mange av barna er trusselbildet så stort at det ikke er forsvarlig å fortsette på den ordinære skolen. Barna som skal bo på krisesenter i en periode får dermed tilbud om å fortsette opplæringen i nærheten av krisesenteret. Informantene vektlegger at det er viktig at barnets livssituasjon blir formidlet til skolen, enten av forelderens eller en ansatt. Det begrunnes med at det kan være greit for både skolen og læreren å vite mer om barnets tilstand og behov, samt mulige reaksjoner. Dette kan gjøre det lettere for barnet å gå til læreren og si fra om noe er vanskelig i forhold til det faglige og/eller sosiale på skolen.

Samarbeidsmøter med skolen er noe flere av informantene forteller at de deltar på. I møtene med skolen legger Lise vekt på at det i stor grad handler om situasjonen her og nå. Dersom barnet har spesielle behov fra sin tidligere skolehverdag, blir det et tema som tas opp på møtene. Lise nevner ikke konkret hva hun legger i uttrykket «spesielle behov», men forteller blant annet om barn som ikke har gått lenge på skole i Norge. Derfor er det usikkert hvilken skolebakgrunn barnet har og hvilket nivå det befinner seg på faglig sett. Marit forteller om barnas vansker som årsaken til slike samarbeidsmøter:

Noen ganger har vi jo samarbeidsmøter hvor skolen er til stede sammen med barnevernet, NAV og oss. ... og det er jo spesielt der det er vansker. Vansker med skolen, vansker med læring, der det trengs ekstra hjelp og sånne ting.

Ingen av informantene uttrykte eksplisitt at slike møter er en del av de faste rutinene i møte med skolebarna på krisesenteret. Heller ikke om alle foreldre får tilbud om samarbeidsmøter for sitt barn. Alle informantene nevner imidlertid hyppig møtevirksomhet hvor også aktuelle samarbeidsinstanser som de ulike skolene og krisesentrene samarbeider med deltar. Samlet sett så nevner informantene barnevernet, PPT, BUP, Ny arbeids- og velferdsforvaltning (NAV), rektor, kontaktlærer, sosiallærer, helsesøster og politiet. Det fremkommer av

materialet en viss variasjon i hvilke instanser informantene erfarer å samarbeide med. Basert på det informantene forteller avhenger dette også av skolen og hvilke rutiner de har. Silje sier at hun ofte deltar på møter for å bistå forelderen. Samtidig legger hun til at det har vært tilfeller der forelderen ikke ønsker hjelp, og at det er et valg hun må respektere.

Samarbeidet med samarbeidsskolene fungerer ifølge informantene godt. Anne, læreren, bemerker likevel at samarbeidet med barnas ordinære skole kan variere:

... det er veldig forskjell på hvordan skolene forholder seg til at ungene ikke er på skolen sin. De får sosiallærer og rektor og klassestyrer og alt på banen og jeg har mye kontakt med dem. Mens andre lærere de er sånn at jeg «har du fått ny ukeplan og kan du sende ting?» Altså, de er veldig treige sånn at når de er her så blir de litt glemte. Det er veldig stor forskjell på de ulike skolene og det tror jeg kan ha litt å si for den oppfølgingen de får her også.

Anne forteller at hun har erfaring både med lærere som engasjerer seg i kontakteleven sin og andre som ikke gjør det. Arbeidet de ulike skolene og lærerne gjør for sine elever kan derfor bli personavhengig. Hege forteller om erfaringer med at skolens engasjement rundt barna ofte preges av at det er lett å stille opp tett, intensivt og forståelsesfullt i starten, men at det kan avta når et opphold begynner å bli veldig langt. Lise sier hun merker at skolen ofte prøver så godt de kan, men at det ikke alltid er ressurser til å sette inn på det enkelte barnet. Uten å være bastant prøver Anne seg på en mulig forklaring på hvorfor samarbeidet med skolen kan variere:

Det er vel kanskje det at det er så store forskjeller tenker jeg, både i forhold til hvordan du tolker alt fra fravær til oppfølging og tilrettelegging både under og etter oppholdet her i hvert fall.

Anne eksemplifiserer dette med en ungdom på videregående nivå som opplevd å få ugyldig fravær for tiden på krisesenter. Hun legger til at dette var feil avgjørelse og at det ble omgjort i etterkant.

Rutiner for oppfølging av retten til opplæring

Alle informantene uttrykker kjennskap til sitt ansvar for å samarbeide med skolen om ivaretagelsen av retten til opplæring. Trond forteller om sine oppgaver i forhold til skole:

Da er det å etablere kontakt med skole, informere skolen hvis det er for eksempel en høysikkerhetssak hvor barn ikke kan gå på skole, å informere at barnet ikke kommer på skolen. Andre oppgaver er å delta i skyssen frem og tilbake, tilrettelegge at

skoleveien er trygg og eventuelle andre informasjonsutvekslinger som er nødvendig for skolen å vite.

Arbeidsoppgavene som Trond nevner, omtales på alle krisesentrene i studien, og er like for alle informantene, både de som har tittelen barneansvarlig og de som ikke har det. Nesten alle informantene nevnte arbeidsoppgavene i sammenheng med rutiner for å ivareta ivaretagelsen av retten til opplæring for skolebarn på krisesenter. På spørsmålet om formelle skriftlige rutiner, spriker svarene fra informantene. Hege svarer på vegne av krisesenteret hun jobber på:

... vi har jo en fagplan for bosenteret. (...) ... og så er det en egen del knyttet til barn og ungdom hvor det står noe om utfordringene, hvordan vi møter utfordringene, og i det ligger det noen rutiner. Og der har vi en rutine med skole og der står den gangen egentlig.

Fagplanen som Hege viser til gjelder for hele krisesenteret og omhandler blant annet barnas skoletilbud. Lise svarer følgende på samme spørsmål om formelle skriftlige rutiner:

Nei, vi har vel ikke veldig mye skriftlige rutiner på det, det er sånt som... det flyter, det går sin gang på en måte.

Verken Silje, Marit, Trond eller Lise uttrykker at de arbeider ut i fra skriftlige rutiner som de benytter seg av i møte med skolebarna. De beskriver heller en fremgangsmåte som følges. Flere av informantene legger vekt på at ethvert barn er forskjellig og antyder at det kan være årsaken til manglende skriftlige rutiner. Totalt svarer ett av fem krisesentre at de har formelle rutiner for hvordan de følger opp barna som ankommer på krisesenteret, og for samarbeid med skolen og andre instanser. Lise, som nylig hadde startet i jobben som barneansvarlig, er den eneste av informantene som forteller om et ønske om å få laget formelle skriftlige rutiner:

... det har jeg i alle fall tenkt til å få til nå, få det litt formalisert eller at de gjør det som en rutine å ta kontakt med skolen etter en viss tid uansett om vi tenker det går bra eller dårlig med de bare for å høre med læreren. (...) ... vi har gjort det tidligere også, men jeg ønsker å få det litt mer i system, at det blir en nedskrevet ting. De er jo veldig mange timer der, på skolen, så for å ha litt tettere samarbeid.

At Lise ønsker et tettere samarbeid med skolen kommer av at dette er en arena barnet tilbringer mye tid på, og at hun ønsker mer kontakt både når barnet har det bra og mindre bra.

Forholdet mellom rett og plikt til opplæring

Et fellestrekk ved informantenes beskrivelser av barnas reaksjoner på vold er at det påvirker både den helsemessige tilstanden og motivasjonen til å jobbe med skolearbeid. Flere av informantene diskuterer i den sammenheng direkte eller indirekte forholdet mellom rett og

plikt til opplæring for barn på krisesenter. De er tydelige på at barna har en rett til opplæring, men legger til at det kan være en utfordring å overholde plikten til opplæring når barna er sterkt preget av vold. Trond er den eneste som nevner dette forholdet eksplisitt:

Og det er jo helt klart, jeg kan også se at det er utfordringer mellom retten til opplæring og skoleplikten, og krisesenteropphold. ... den plikten eller den retten blir nok satt til side når det står om liv og helse. Da går liv og helse først og så kommer opplæringen etterpå.

Trond, Lise og Silje forteller i intervjuene om barn som er skolevegrere og ikke vil gå på skolen på grunn av manglende trivsel eller opplevelser med skolen som en utrygg arena. Også Lise forteller om møter med barn som ikke skjønner poenget med å starte på ny skole når sannsynligheten for å flytte igjen er stor. Ifølge informantene rapporterer både barna selv og omgivelsene til barna om konsentrasjonsvansker, søvnproblemer, aggresjonsproblemer og barn som blir innesluttet. De vonde opplevelsene barna har hatt preger dem i så stor grad at å gå på skole kan bli for vanskelig for flere av dem. De nye fraværsreglene hadde blitt diskutert mellom Hege, Anne og Randi i sammenheng med barn som trenger noe mer enn å være fysisk til stede på skolen og ha det vanskelig. Hege forteller om utfordringer hun møter i forholdet mellom retten og plikten til opplæring og det å bo på et krisesenter for en periode:

Mer og mer ansvar blir lagt på elevene, i hvert fall til å sørge for å være der. For mange elever i forhold til den innstramningen så kan det være helt ok, men når man har vært igjennom og levd med vold lenge og er ganske traumatisert, og trenger tid i stedet for å bli pressa ut i noe man ikke er klar for så kan det jo skade mer enn gagne.

Alle informantene i studien forteller om barn med store vansker. En vanlig skoledag kan derfor medføre større krav og forventninger enn de tåler. Randi forteller i den sammenheng om en grensegang hun opplever mellom å motivere barna til å fortsette på skolen og grensen for hvor mye man faktisk skal presse barn som har vært utsatt for svært alvorlige hendelser.

4.4.1 Drøfting av ivaretagelsen av retten til opplæring

Informantenes bevissthet omkring barnas rettigheter under opphold på krisesenter, kan tyde på at innføringen av krisesenterloven (2009) har medført en større bevissthet om hvilke rettigheter barn har under opphold på krisesenter. Alle informantene kjente til enten rutiner eller fremgangsmåter for å sikre et skoletilbud for barna. Dette kan vitne om at krisesentrene anerkjenner og tar sin rolle i å tilrettelegge for barnas rettigheter etter opplæringsloven (1998). De fem krisesentrene i studien hadde egne ansatte som jobbet spesielt med barna, og dermed

også barnas skolegang. Faktumet at det nå finnes flere barneansvarlige kan indikere at barn, og de rettigheter barn har, anses som en viktig del av krisesentrenes oppgave. Dette kan ha sammenheng med innføringen av krisesenterloven (2009) og fokuset dette har medført for å gjøre barns status som brukere av krisesentertilbudet i deres egen rett enda tydeligere.

Krisesenterloven og opplæringsloven: Informantene i studien opplyser at de jobber med å ivareta barns rettigheter ut i fra to lovverk: krisesenterloven (2009) og opplæringsloven (1998). I hovedsak er de krisesenteransatte underlagt krisesenterloven, men er pålagt å samarbeide med skolen, som på sin side er underlagt opplæringsloven. Dette kan tyde på en bevissthet hos de ansatte om at skolegang ikke bare er noe skolen og forelderen har ansvar for, men at i en spesiell situasjon som det å bo på et krisesenter er, må også de krisesenteransatte trå til for at barns rettigheter skal bli oppfylt. Det betyr ikke at deres kjerneoppgave er å drive med opplæring, men at barnas situasjon kan medføre at de blir en part i opplæringen enten ved å støtte barna direkte i sitt skolearbeid, eller indirekte ved å støtte forelder i et skole-hjem samarbeid. Ettersom uttalelsene til informantene vitner om krisesenterets rolle i å normalisere barnas hverdag og i å gjenreise barn og forelder som har vært utsatt for vold, vil dette også kunne omhandle en gjenreising av barns forutsetninger for å være elev. For forelderen på krisesenter er det å være en part i et skole-hjem samarbeid en del av forventningene til det å være omsorgsperson for et skolebarn. Dermed blir en viktig oppgave for krisesenteret å bistå i gjenreisningen av forelderen slik at han eller hun kan ivareta sitt ansvar for barnet, og bidra i tilretteleggelsen slik at skolen kan ivareta sitt ansvar for sin elev.

Samarbeid mellom krisesenter, skole og hjem: Alle informantene i studien fortalte om et tett samarbeid med skolen, både ved å opprette kontakt med potensielle samarbeidsskoler og ved å støtte forelderen i kontakten med skolen. Informantenes fokus på samarbeid med skolen kan forstås som en forlengelse av det Nordahl (2015) mener når han skriver at samarbeid mellom skole og hjem, og i dette tilfellet også krisesenteret, er en forutsetning for å ivareta barns grunnleggende rettigheter. Variasjoner i dette samarbeidet kan trolig komme av at et krisesenteropphold påvirker hvilket skoletilbud som etableres for barnet, og om det er barnets ordinære eller midlertidige skole som blir gjenstand for et skole-hjem samarbeid. Uansett hvilken måte opplæringsretten blir ivaretatt på må en gå ut i fra opplæringslovens (1998) paragraf 13-3d, om kommunens plikt til å sørge for foreldresamarbeid i grunnskolen, også gjelder for barn som oppholder seg på krisesenter. Ettersom det ble kommentert noen

variasjoner i samarbeidet med barnets ordinære skole kan det indikere at ikke alle skolene tar sin del av ansvaret for eleven på krisesenter. Om dette skyldes manglende informasjon fra hjemmet, representert av forelderen eller en krisesenteransatt, er uvisst.

Et helhetlig inntrykk fra de fem intervjuene var at i de tilfeller et opphold varte over et lengre tidsperspektiv, ble det etablert et skole-hjem samarbeid som også krisesentrene tok del i. Sammenlignet med funn i denne studien kan tallene til Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2016b) om samarbeid med barnets skole ved kun 14 prosent av barneoppholdene virke påfallende lavt. Dette spriket kan muligens forklares på tre (eller flere) måter. For det første skilte ikke gjennomgangen til direktoratet mellom samarbeid med barnas barnehage og skole. Det kan ha ført til at tall for samarbeid med barnets skole er lavere enn det i virkeligheten er. For det andre kan terskelen for ikke å prioritere barnets deltakelse i barnehage være høyere enn for et skolebarn, ettersom det ikke er en plikt å gå i barnehage slik det er plikt om å gå på skole. For det tredje tar denne studien kun for seg samarbeid ved fem krisesentre. Derfor kan ikke funn fra denne studien si noe om en tendens i krisesentertilbudet utover de fem krisesentrene som deltok.

Informantenes uttalelser om samarbeidet mellom krisesentrene og skolene var i denne studien nesten utelukkende positive. Det samsvarer med funn i studien til Chanmugam et al. (2015) hvor dårlig samarbeid kun ble nevnt ved ett av 55 krisesentre og 73 prosent av informantene svarte at de var svært fornøyde med skoletilbudet til barna. Implisitt i tilfredsstillelsen kan det ligge positive erfaringer med samarbeidet med skolen. Studien i forbindelse med denne oppgaven tyder også på at de ansatte opplever et godt samarbeid med skolene i forbindelse med opphold på krisesenter. Det bør i den sammenheng nevnes at foreldrene og skolene kan ha andre erfaringer med skole-hjem samarbeidet som de krisesenteransatte ikke opplever – spesielt siden krisesenteret formelt sett ikke er en part i skole-hjem samarbeidet både opplæringsloven (1998) og Nordahl (2015) viser til. At krisesenteransatte gir uttrykk for å være mer positiv til samarbeidet med skolene enn det den ansatte læreren er, kan muligens forklares med at læreren mest sannsynlig er bedre kjent med hva som kjennetegner et godt skole-hjem samarbeid. Det kan bety at retningslinjer for skole-hjem samarbeid når et en elev oppholder seg på krisesenter kan være nødvendig. Disse bør ta utgangspunkt i både skolens, forelderens og krisesenterets forpliktelser, ettersom en krisesituasjon kan kreve en betydelig innsats fra alle tre.

Krisesenterets rutiner i arbeidet med barn: Arbeidsoppgavene som informantene forteller om i studien samsvarer med arbeidsoppgavene til barneansvarlig, eller krisesenteransatte som arbeider med barn, slik veileder til krisesenterloven (2015) beskriver. Den barneansvarlige har ansvar for å utforme rutiner for oppfølging av barna og for samarbeid med andre tjenester, som for eksempel skolen. Informantenes uttalelser tyder på at formelle skriftlige rutiner ikke var etablert ved alle krisesentrene i studien. Det kan muligens bety at rutiner som kan bidra til å sikre lik praksis og et likeverdig tilbud for alle barna, ikke er utgangspunktet for arbeidet med alle barn som oppholder seg på krisesenter. Da kan funksjonen skriftlige rutiner kan ha, som for eksempel å være en «huskeliste» når et barn ankommer et krisesenter, bli borte. Rutiner kan ha muligheter for å si noe om hva som bør ha prioritet, som for eksempel samarbeid med BUP, PPT og barnevernet, og dermed sikre en mer faglig vurdering av barnets behov. Manglende skriftlige rutiner i arbeidet med barn, slik denne studien antyder, kan føre til at oppfølgingen av barnas helsemessige tilstand og skolegang blir tilfeldig og personavhengig. Dersom det ikke finnes faste rutiner for hvem som gjør hva og hvordan, kan det i ytterste konsekvens føre til at noe blir «glemt» eller feilprioritert. Det kan derfor tenkes at retningslinjer for oppfølgingen av retten til opplæring ville vært hensiktsmessig for å sikre at alle barn mottar samme oppfølging uansett hvilket krisesenter de oppholder seg på.

Mangelfull kjennskap til hverandres lovverk og rutiner?: Barn som bor på krisesenter har lik rett til opplæring som alle andre barn. Det slår opplæringsloven (1998) og krisesenterloven (2009) fast, uavhengig av om opplæringen på ordinær skole kan opprettholdes eller ikke. Basert på informantenes uttalelser i denne studien om variasjoner i samarbeidet mellom ulike instanser, kan det bety at krisesenteransatte og skoleansatte bør ha inngående kjennskap til hverandres forpliktelser for at et samarbeid mellom de to instansene skal fungere for barnas beste. For eksempel kan en kontaktlærer eller rektor som har manglende kjennskap til krisesenterets forpliktelser og rolle, i større grad forholde seg usikker og avventende til hvem eller hvordan det skal samarbeides med hjemmet i den nye situasjonen. Dette kan sees i sammenheng med funn som viser at lærere og skolen "glemmer" av sine elever som bor på krisesenter, noe som kan tyde på at skolen ikke tar sin del av ansvaret for eleven og sin del i samarbeidet. Dette kan forklares med en situasjon som er ny og usikker slik Raundalen og Schultz (2006) påpeker, og at eleven kanskje ikke er tilstede i klasserommet for en periode. På den andre side kan en krisesenteransatt som ikke ser opplæring som en viktig del av barns liv, kunne nedprioritere det å samhandle med skolen, fordi fokuset ligger på helsemessige sider ved gjenreisningen av barnet slik Chanmugam et al. (2015) diskuterer i sin artikkel.

Krisesenteransattes manglende kjennskap til barns rettigheter ble nevnt i studien til Chanmugam et al. (2015) som en mulig trussel for ivaretagelsen av barns rett til opplæring. Basert på manglende skriftlige rutiner for oppfølging av barns rett til opplæring og samarbeid, kan man tenke seg at en bedre kjennskap til rutiner og rettigheter muligens kan sikre barns rettigheter i enda større grad. Fra et pedagogisk og spesialpedagogisk ståsted kan det argumenteres for at opplæring kan være en såpass sentral del av barnas liv, at en gjenreising av barnet gjennom et fokus på skolen som arena kan være formålstjenlig. Slik funn fra studien viste deltok flere av informantene på samarbeidsmøter og i skole-hjem samarbeidet, noe som kan indikere at det finnes et felles fokus på barnas skolegang blant mange skoler og krisesentre. At to av fem krisesentre har ansatt lærere på senteret til å undervise barna, kan tyde på at barns rett til opplæring har blitt en prioritet når det kommer til ansettelse. Dette kan være én måte å forene skolen og krisesentrene om et felles fokus på – nemlig retten til opplæring som et middel på veien mot målet om å ivareta voldsutsatte barn på en best mulig måte.

5 Avsluttende refleksjoner

Formålet med denne studien har vært å få innsikt i og kunnskap om hvordan retten til opplæring blir ivaretatt for barn som oppholder seg på krisesenter. Gjennom kvalitative intervju av krisesenteransatte har målet vært å undersøke hvilke erfaringer de har med skoletilbudet til barn i skolealder på krisesenter. Utgangspunktet for denne oppgaven har vært Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2016b) sin etterlysning av i hvilken utstrekning det legges til rette for og gjennomføres alternative løsninger i krisesentertilbudet i de tilfeller hvor barna ikke kan benytte seg av det ordinære skoletilbudet. Begrunnelsen for å undersøke de krisesenteransatte sine erfaringer var veilederen til krisesenterloven (2015) som slår fast at kommunen skal sørge for å ivareta barns rettigheter etter annet lovverk, eksempelvis opplæringsloven (1998), under krisesenteroppholdet. De ansattes innspill kan være viktige for å belyse ivaretagelsen av retten til opplæring for barn på krisesenter, og videre gi innsikt i hvordan et krisesenteropphold virker inn på opprettholdelsen av skolegangen. Dette i tråd med oppgavens intensjon, å få innsikt i hvordan forbedre praksis og fremme gode lærings- og utviklingsvilkår for barn på krisesenter.

I det neste avsnittet vil en oppsummering av hvordan presentasjon av funn og drøfting har svart på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål bli presentert. Videre vil det følge et spesialpedagogisk blikk på praksis i lys av funnene fra studien, innspill til veien videre for ivaretagelse av retten til opplæring for barn på krisesenter bli kommentert, og til slutt et kritisk blikk på oppgaven i sin helhet.

5.1 Svar på problemstillingen

Først i dette avsnittet vil refleksjoner knyttet til oppgavens tre forskningsspørsmål bli belyst, deretter en oppsummering av svaret på oppgavens problemstilling.

Av hvem og hvordan blir barns opplæring organisert under opphold på krisesenter?: Funn fra studien viste at stort sett alle barn på krisesenter mottok et skoletilbud dersom oppholdet varte lenge nok til at det var hensiktsmessig. Organiseringen av tilbudet ble vurdert ut i fra hensynet til sikkerhet, reisevei og barnets helsemessige tilstand. Faktorene tatt i betraktning, fortsatte barna sin skolegang enten ved sin ordinære skole, en samarbeidsskole i nærheten av senteret, eller via opplæring på krisesenteret. Ved de to førstnevnte skoletilbudene ble opplæringen gitt

av lærere, ved sistnevnte skoletilbud varierte det om det var lærer og/eller krisesenteransatt. For barn som kunne fortsette på skole utenfor senteret fortsatte opplæring i stor grad som før, med tilpasninger til barnet etter behov slik det kom frem under samarbeidsmøter mellom relevante instanser. For barn som mottok opplæring i krisesentertilbud var det ikke alltid mulig å gi undervisning i tråd med Kunnskapsløftets krav og forventninger. Dette skyldes variasjoner i barnas alder, manglende lærerressurser, redusert timeantall, større prioritering av enkeltfag og alternative undervisningsmetoder. Kjønn på forelderen barnet kom ifølge med hadde også betydning. I sammenheng med oppgavens tema kan det være nyttig å reflektere rundt følgende: Betyr mindre undervisning mindre læring, eller kan det i dette tilfellet bety mer læring? Voldsutsatte barn kan ha behov for et skoletilbud som tilbyr tid og rom til å komme seg til hektene igjen. Sagt på en annen måte avhenger ikke kvaliteten på opplæringen kun av undervisningen som gis, men av tilretteleggingen som gjøres for barnet.

Hvilken betydning har forelderen på krisesenteret for ivaretagelsen av plikten til opplæring?: Felles for erfaringene med foreldre på krisesenteret var at vold har stor påvirkning på foreldrenes forutsetninger for å følge opp barnas behov, relatert til både omsorg og opplæring. Funn fra studien viste at de ansatte hadde erfaring med foreldre som maktet å følge opp barna sine og med foreldre som ikke gjorde det. Noen foreldre så både nytten av og sitt ansvar i opprettholdelsen av et forutsigbart dagtilbud, som for eksempel skole. Andre foreldre var ikke i stand til å følge opp barnas skolegang for en kortere eller lengre periode. Forelderen på krisesenteret har en avgjørende rolle for eksempel i et skole-hjem samarbeid om et felles fokus for barnets beste, i etableringen av skoleskyss til og fra skolen, og i støtten til barnets skolearbeid. Felles for erfaringene med foreldre på krisesenter var muligheten de ansatte så til å bistå i ivaretagelsen av både retten og plikten til opplæring via forelderen. Dette kunne skje ved kontakt med skolen om etableringen av et skoletilbud utenfor senteret, eller for å få tilsendt skolemateriell til krisesenteret. En gjenreiseing av forelderen ble sett på som en måte å bidra til et større engasjement for barnas skolegang, noe som kunne føre til en bedre ivaretagelse av plikten til opplæring, og dermed også retten til opplæring.

Hvilke konsekvenser har vold for barnas rett og plikt til opplæring?: Erfaringene til informantene tydet på at mange barn påvirkes, om enn på forskjellige måter, av volden de har vært utsatt for. Felles for erfaringene var at volden påvirket skoletilbudet barna mottar under opphold på krisesenter. Dette hadde sammenheng med faktorene som påvirket organiseringen av skoletilbudet, nemlig sikkerhet, reisevei og helsetilstand. Konsekvensen av volden, som får

en direkte innvirkning på ivaretakelsen av retten og plikten til opplæring, er at mange barn opplever avbrudd i skolegangen. For noen barn i bare noen få dager, for andre i flere uker. I sammenheng med voldsutsatte barn kan det være relevant å nevne at på grunn av vold har eller kan ikke alle barn få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære skoletilbudet. Da vil trolig et vedtak om spesialundervisning kunne være hensiktsmessig for å imøtekomme barnets behov og forutsetninger for læring i etterkant av vold de har vært utsatt for.

Hvordan blir retten til opplæring ivaretatt for barn på krisesenter?: Forskningsspørsmålene i oppgaven belyser tre aspekter ved ivaretakelsen av retten til opplæring, nemlig hvordan og hvem som tar ansvar for å organisere et skoletilbud for barn, betydningen forelderen på krisesenteret har for avgjørelser og støtte i denne prosessen, og hvilke hindringer volden har hatt og har i oppfyllelsen av barns rettigheter under opphold på krisesenter. Totalt sett indikerer funnene i denne studien at retten til opplæring tilsynelatende blir ivaretatt for *mange* barn under opphold på krisesenter, men sannsynligvis ikke *alle* barn med tanke på nevnte ressurser, kompetanse og usikkerhet rundt lengde på krisesenteroppholdet. Resultatene fra studien i lys av metode og presentasjon av funn legger føringer for denne oppgavens muligheter for å gi et entydig svar på problemstillingen. I den sammenheng vil det heller fokuseres på at oppgaven kan ha bidratt med refleksjon rundt hvordan retten til opplæring blir ivaretatt for barn på krisesenter, men at det ikke finnes noe belegg i denne oppgaven for å komme med noen konklusjoner vedrørende dette.

5.2 Et spesialpedagogisk blikk på praksis

Som et forsøk på å se hvordan oppgaven kan bidra til ny kunnskap om barn på krisesenter, og således om ivaretakelsen av retten til opplæring, kan det være relevant å se funnene i lys av den spesialpedagogiske relevansen skissert i innledningen. Vold kan påvirke barns faglige og sosiale fungering på og utenfor skolen. Utgangspunktet for oppgaven, altså tidligere rapporter og forskning, ser et krisesenteropphold som en mulig risiko for opphold eller avbrudd i skolegang både under og etter tiden på krisesenteret. Et spesialpedagogisk blikk på ivaretakelsen av retten til opplæring, slik de krisesenteransatte beskriver praksis, vil forsøke å vise hvordan spesialpedagogisk kompetanse i arbeidet med voldsutsatte barn kan bidra til å fremme bedre lærings- og utviklingsvilkår for disse barna, både på skolen og på krisesenteret.

Kortere eller lengre avbrudd i skolegang kan være en risiko for barnas opplæringsrett. På samme tid kan voldens innvirkning på barnet kan ha betydning for hvilket skoletilbud som er riktig for barnet, enten det er en snarlig oppstart av skolegang eller en periode med en «vent-og-se»-holdning. I den sammenheng er det relevant å se på hvem og hvordan vurderinger av barnets opplæringsbehov blir gjort. Det er derfor nærliggende å argumentere for at undervisningen i krisesentertilbudet kan og bør gis etter spesialpedagogiske prinsipper. Det fordrer at det tas utgangspunkt i at barna har gjennomgått traumatiske opplevelser, og dermed har helt ulike forutsetninger for å lære. En spesialpedagog vil kunne vurdere hvilke samarbeidende instanser det vil være hensiktsmessig å koble på – for å kunne gi det beste grunnlaget for barnets videre skolegang. Med tanke på hvilke utordringer voldsutsatte barn møter i skolesammenheng, kan veiledning i håndtering av utfordrende atferd for krisesenteransatte og skoleansatte være et ledd i å se og støtte disse barna på veien mot en mer normalisert skolehverdag.

I sammenheng med skole-hjem samarbeidet og krisesenterets muligheter for å bistå både forelder og barn, er det nærliggende å tro at et spesialpedagogisk blikk på å gjenoppbygge forelderen kan medføre positive konsekvenser for barnet. Det gjelder for eksempel å bistå som part i oppfølgingen av barnas rett og plikt til opplæring – også i lys av rett til spesialundervisning dersom eleven ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære skoletilbud. Spesialpedagogisk kompetanse kan i slike tilfeller bistå med kunnskap om barns forutsetninger for læring og trivsel, noe forelderen kan ta med seg videre etter endt krisesenteropphold. Forelderen kan stå bedre rustet i et skole-hjem samarbeid med en større forståelse av sitt eget barn og av skoletilbudet barnet har behov for i etterkant av oppholdet på krisesenter. En spesialpedagog på krisesenteret og på skolen kan også etterspørre, vurdere og stille krav til skolens rolle i skole-hjem samarbeidet, og dermed bidra til å legge til rette for et godt og gjensidig samarbeid om voldsutsatte barns behov og forutsetninger.

Et spesialpedagogisk blikk på praksis kan oppsummeres i fem punkter som skolebarn på krisesenter kan ha behov for, nemlig:

- en mer kunnskapsbasert vurdering av hvordan vold påvirker retten og plikten til opplæring både før, under og etter et krisesenteropphold
- en særlig tilpasset opplæring med utgangspunkt i mulige konsekvenser vold har for læring og trivsel, muligens i form av spesialundervisning i en periode

- hensiktsmessige behandlings- og støttetiltak fra andre instanser i et utdannings- og utviklingsperspektiv, for eksempel PPT og BUP
- et gjensidig skole-hjem samarbeid med fokus på faglig og sosial utvikling i lys av barns erfaringer med vold
- økte ressurser til krisesentrene og skolene til å etablere et adekvat skoletilbud for voldsutsatte barn.

5.3 Veien videre

Avslutningsvis vil det faktum at omkring 1500 barn oppholder seg på et krisesenter hvert år vitne om et fortsatt behov for å forebygge og avdekke vold i nære relasjoner, samt fremme læring og hindre frafall for å gi alle barn et likeverdig utdanningstilbud. Ettersom det ikke er lenge siden verken krisesenterloven (2009) ble innført eller veileder til krisesenterloven (2015) kom, kan det være naturlig å anta at man i de neste årene vil kunne se en enda større utvikling i tilbudet til barn på krisesenter, med et fokus på å ivareta retten til opplæring.

I løpet av denne forskningsprosessen har det dukket opp flere dagsaktuelle spørsmål omkring ivaretagelsen av retten til opplæring for barn på krisesenter. Fire potensielle områder som kan være hensiktsmessig å undersøke nærmere er: skole-hjem samarbeidet under opphold på krisesenter, kvaliteten på alternative opplæringstilbud på krisesenteret, krisesenteropphold som risiko- og beskyttelsesfaktor for voldsutsatte barn, og spesialundervisning som tilpasset undervisning for voldsutsatte barn. Generelt sett kan det være behov for et enda større fokus på hvordan vold i nære relasjoner har konsekvenser for barnas utvikling og helse, og dermed også for barnas forutsetninger for å lære.

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet ble kontaktet i løpet av forskningsprosessen angående rapporten «Gjennomgang av tilbudet til barn på krisesentre» fra 2016. Der står det nevnt at direktoratet har fått i oppdrag å utarbeide en veileder med faglige anbefalinger for tilbudet til barn på krisesenter med fokus på innhold og kvalitet. Dette skal bidra til utvikling av et mer helhetlig, likeverdig og kunnskapsbasert tilbud. I kontakten med direktoratet ble det kjent at denne fagveileder skal publiseres i 2017. Sentrale temaer i veilederen vil være retten til opplæring, og betydningen og tilretteleggingen av skolegang for barn på krisesenter. I tillegg vil samarbeid mellom krisesenter og skole bli omtalt. Trolig vil mer fokus på denne

gruppen med barn føre til at fagfolk og sentrale instanser samarbeider om for å sørge for en bedre ivaretagelse av barn på krisesenter, både med tanke på helse og utvikling, og ivaretagelse av barns rettigheter som for eksempel retten til opplæring.

5.4 Kritisk blick på oppgaven i sin helhet

Helt til sist i denne oppgaven kan det være nødvendig å se tilbake på forskningsprosessen med et kritisk blick. En begrensning ved denne oppgaven er utvalget som består av kun syv krisesenteransatte. Dette gjør at funnene i oppgaven ikke kan si noe om ivaretagelsen av retten til opplæring ved andre krisesentre enn de fem som deltok i studien. En kvantitativ studie av alle landets krisesentre kunne trolig ha gitt større forutsetninger for å konkludere med hvordan retten til opplæring blir ivaretatt for flere barn. Det reiser spørsmål om hvorvidt metoden i oppgaven, kvalitative intervju, har vært egnet til å undersøke oppgavens problemstilling som forespeilet i innledningen og metodekapittelet. Denne kritiske innvendingen vil kunne påvirke gyldigheten av de tolkningene denne oppgaven har gjort. At studien også tok sikte på å undersøke et tema det mangler kunnskap på i Norge, kan bety at forskerens forforståelse av kan ha bidratt til at funnene har blitt fortolket ut i fra forhåndsbestemte meninger. Da har denne studien kun bekreftet det man tror man vet, og ikke tilført noe nytt til kunnskapsfeltet.

Denne studien kan karakteriseres som et pedagogiske/spesialpedagogisk anliggende. Da kan det være rom for å kritisere oppgavens troverdighet og gyldighet basert på at informantene i studien ikke hadde pedagogisk utdanning. Læreren deltok tilfeldigvis i studien ettersom et av intervjuene ble til et gruppeintervju. Det kan bety hun hadde et annet utgangspunkt for å uttale seg om temaet, noe som også kan reise tvil ved sammenligningene som har blitt gjort. At krisesenteransatte kan sees på som en tredjepart i flere av forholdene som omhandler barns rett til opplæring, er også en av studiens begrensninger. Derfor har det vært særlig viktig å understreke at det er de krisesenteransattes og ikke barnets, foreldres eller skolens mening som formidles i denne oppgaven. Dette har blitt forsøkt tydeliggjort gjennom å skape en logisk forbindelseslinje mellom oppgavens problemstilling og teorier, forskning, metode og data som har ført frem til refleksjoner rundt oppgavens problemstilling, forskningsspørsmål og formål. Som en avsluttende kommentar til oppgaven kan det, til tross for oppgavens begrensninger, være et håp om at resultatene i studien kan ha bidratt til å sette et søkelys på om barn på krisesenter får oppfylt rettighetene sine eller ikke, og mulige innvirkninger et krisesenteropphold har på barnas forutsetninger for læring og trivsel.

Litteraturliste

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2016a). Rapportering fra krisesentertilbudene 2015.

Hentet fra

https://www.buudir.no/global/Rapportering_fra_krisesentertilbudene_2015.pdf

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2016b). *Gjennomgang av tilbudet til barn på*

krisesentre. Hentet fra

https://www.buudir.no/global/Gjennomgang_av_tilbudet_til_barn_p%C3%A5_krisesentre.pdf

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2015). *Veileder til krisesenterloven*. Hentet fra

https://www.buudir.no/global/nbbf/vold_overgrep/Veileder_til_krisesenterloven.pdf

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2013). *Sikkerhet i krisesentertilbudet. En*

informasjonsbrosjyre for kommuner, fylkesmenn, krisesentertilbud og

samarbeidspartnere. Hentet fra

<http://bestill.buudir.no/userfiles/products/120/BUF00121%20Sikkerhetsbrosjyre2013.pdf>

Barne-, ungdoms- og familieetaten. (2009). *Elektronisk Håndbok Bufetat 2009 - et verktøy for*

hjelpeapparatet i oppfølgingen av barn som kommer til krisesenter sammen med sin

mor. Hentet fra

https://www.buudir.no/global/Barn_pa_krisesenter_Elektronisk_handbok.pdf

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm

Akademisk.

Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken. Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*.

Oslo: Gyldendal Akademisk.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. Hentet fra

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1191/1478088706qp063oa?needAccess=true>

- Brinkman, S., & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: Samtale som forskningsmetode. I S. Brinkman & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s.17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Byrne, D. & Taylor, B. (2007). Children at Risk from Domestic Violence and their Educational Attainment: Perspectives of Education Welfare Officers, Social Workers and Teachers. *Child Care in Practice*, 13:3, 185-201. doi: 10.1080/13575270701353465
- Chanmugam, A., Kemter, A.J. & Goodwin, K.H. (2015). Educational Services for Children in Domestic Violence Shelters: Perspectives of Shelter Personnel. *Child and Adolescent Social Work Journal*. doi: 10.1007/s10560-015-0380-x
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- DeBoard-Lucas, R. L., & Grych, J. H. (2011). The effects of intimate partner violence on school-age children. I S. A. Graham-Bermann, & A. A. Levendosky, *How Intimate Partner Violence Affects children: Developmental Research, Case Studies and Evidence-Based Intervention*, 155-177. Washington DC: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/12322-008>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (April, 2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH). Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Dyb, G. & Stensland, S.Ø. (2016). Helseplager som følge av traumatiske hendelser og utvikling av posttraumatiske stressreaksjoner. I C. Øverlien, M-I., Hauge. & J-H., Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner*. (s. 45-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer. En håndbok for foreldre og hjelpere* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Eriksen, I. (2006). *Barn som lever med vold i familien. Bulleteng 4: Voldsutsatte kvinners omsorg for barn*. Hentet fra <https://kyber.blob.core.windows.net/krisepsykologi-umbraco/1214/bulleteng-nummer-4-moedre-og-omsorg.pdf>
- Eriksson, M., Bruno, L. & Näsman, E. (2011). Family Law Proceedings, Domestic Violence and the Impact Upon School: A Neglected Area of Research. *Children & Society*, 1-11. doi: 10.1111/j.1099-0860-2011.00394.x
- FN-sambandet. *FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989*. Hentet fra <http://www.fn.no/bibliotek/avtaler/menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-barnekonvensjonen>
- Heltne, U. & Steinvåg, P.Ø. (2011). Begrepsavklaringer og oversikt. I U. Heltne., & P.Ø., Steinvåg, *Barn som lever med vold i familien. Grunnlag for beskyttelse og hjelp*. (s. 18-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjemdal, O.K. (2014). Vold mot kvinner – definisjoner, forekomst og risikofaktorer. I K. Narud (Red.), *Vold mot kvinner*. (s. 19-36). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Holme, S. & Solvang, B.K. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3.utg.). Oslo: TANO A.S
- Holt, S., Buckley, H., & Whelan, S. (2008). The impact of exposure to domestic violence on children and young people: A review of the literature. *Child Abuse & Neglect* 32, 797-810. doi: 10.1016/j.chiabu.2008.02.004
- Isdal, P. (2000). *Meningen med volden*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jonassen, W. (2014). Vold mot kvinner – historikk og status. I K. Narud (Red.), *Vold mot kvinner*. (s. 37-52). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2013). *Et liv uten vold - Handlingsplan mot vold i nære relasjoner 2014–2017*. Hentet fra

https://www.regjeringen.no/contentassets/97cdeb59ffd44a9f820d5992d0fab9d5/hplan-2014-2017_et-liv-uten-vold.pdf

Krisesenterlova. (2009). *Lov om kommunale krisesentertilbod av 19. juni 2009 nr.44*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2009-06-19-44>

Kvale, S., & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Malterud, K. (2011). *Kvalitativ metode i medisinsk forskning: en innføring* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Margolin, G., & Vickerman, K. A. (2011). Posttraumatic Stress in Children and Adolescents Exposed to Family Violence: I. Overview and Issues. *Couple and Family Psychology: Research and Practice, 2011* (Vol. 1(S)), 63–73. doi: 10.1037/2160-4096.1.S.63

Mullender, A., Debbonaire, T., Hague, G., Kelly, L., & Malos, E. (1998). Working with children in women's refuges. *Child and Family Social Work, 1998* (3), 87-98.

Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole – hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnæringer*. Bergen: Fagbokforlaget.

Näsman, E., Cater, Å. K., & Eriksson, M. (2010). Perspektiver på barns stemmer om vold. I M. Eriksson, Å. K. Cater, G. Dahlkild-Öhman, & E. Näsman (Red.), *Barns stemmer om vold – å tolke og forstå*. (s. 19-32). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Onyskiw, J. E. (2003). Domestic Violence and Children's Adjustment: A Review of Research. *Journal of Emotional Abuse, 3:1-2*, 11-45. doi: 10.1300/J135v03n01_02

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. av 17. juni 1998 nr. 61*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Osofsky, J. D. (1999). The Impact of Violence on Children. *The Future of Children. Domestic violence and children, 1999*, (vol. 9, no. 3), 33-49.

- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Ropstad, H., & Tønnessen, L.K. B. (1998). *Elever i vanskelige livssituasjoner - Læreren i møte med elever som opplever krise, sorg og omsorgssvikt*. Oslo: Høyskoleforlaget AS.
- Raundalen, M., & Schultz, J-H. (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Selvik, S., Raaheim, A. & Øverlien, C. (2016). Children with multiple stays for abused women and their experiences of teacher recognition. *European Journal of Psychology of Education*. doi: 10.1007/s10212-016-0302-0
- Selvik, S. & Øverlien, C. (2015). Children with multiple stays at Nordic refuges for abused women: conclusions, challenges, and causes for concern. *Nordic Social Work Research*, 5:2, 98-112. doi: 10.1080/2156857X.2014.982158
- Silvermann, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data*. (5. utg.). London: Sage.
- Stanley, N., Miller, P., & Foster, H. R. (2012). Engaging with children's and parents' perspectives on domestic violence. *Child and Family Social Work*, 2012 (17), 192–201.
- Sterne, A. & Poole, L. (2010). *Domestic Violence and children – a handbook for schools and early years settings*. Oxford: Routledge
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Webb, E., Shankleman, J., Evans, M.R. & Brooks, R. (2001). The health of children in refuges for women victims of domestic violence: cross sectional descriptive survey. *British Medical Journal*, 323, 210-213.
- Øverlien, C. (2016). Mot en bedre forståelse av barn med minoritetsbakgrunn i krisesentre for mishandlede kvinner. I C. Øverlien, M-I., Hauge. & J-H.,Schultz (Red.), *Barn, vold og*

- traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner.* (s. 139-149). Oslo: Universitetsforlaget.
- Øverlien, C. (2015). *Ungdom, vold og overgrep – skolen som forebygger og hjelper.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Øverlien, C. (2014). Barn som opplever vold mot mor – definisjoner, konsekvenser og behov for hjelp. I K. Narud (Red.), *Vold mot kvinner.* (s. 161-173). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Øverlien, C. (2012a). Krisesentre som intervensjonsarena for barn som har opplevd vold i hjemmet. *Norges Barnevern*, 89(1-2), 70-85.
- Øverlien, C. (2012b). *Vold i hjemmet - barns strategier.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Øverlien, C., Evang, M., & Jacobsen, A. (2009). *Barns erfaringer fra livet på krisesenter. En landsomfattende studie om flukten, oppholdet og forestillinger om fremtiden.* Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for vold og traumatisk stress (NKVTS).

Vedlegg 1: Invitasjon og informasjonsskriv til krisesentrene

Invitasjon til deltakelse i mastergradsprosjektet

«Retten til opplæring for barn oppholder seg på krisesenter»

Mitt navn er Nikoline Heimdal Eik og jeg tar en mastergrad i spesialpedagogikk ved Universitet i Oslo. I løpet av våren 2017 skal jeg skrive og levere min masteroppgave som jeg valgt å skrive om barn som oppholder seg på krisesenter. Som utdannet lærer er jeg naturligvis opptatt av skole, og derfor har jeg valgt arbeidstittelen «retten til opplæring når barn oppholder seg på krisesenter» for å kombinere mine to interesseområder. Min veileder under masterprosjektet heter Jorun Holth Eggen og vil være tilgjengelig for spørsmål angående min studie. Både min og Jorun sin kontaktinformasjon kan du finne på siste side.

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan barns rett til opplæring blir ivaretatt når barn oppholder seg på krisesenter. Jeg ønsker blant annet å få tak i informasjon om hvilken opplæring barnet mottar under krisesenteroppholdet, hvem som utarbeider det faglige innholdet, hvem som underviser barnet, og hvordan skole-hjem samarbeidet organiseres for å kunne følge opp barnets skolegang. Ifølge opplæringsloven § 13-3d er det skolens plikt å sørge for samarbeid med hjemmet (Opplæringsloven, 1998), men når et barn i en periode må oppholde seg på krisesenter, stilles samarbeidet overfor utfordringer som kan ha konsekvenser for håndhevelse av barnets rett til opplæring. Målet mitt med studien er å få økt kunnskap om både utfordringene et krisesenteropphold fører med seg for barnets skolegang og de eventuelle løsningene som blir gjennomført i krisesentertilbudet. Problemstillingen jeg har valgt for studien er følgende:

Hvordan blir retten til opplæring ivaretatt for barn oppholder seg på krisesenter?

Utvalg av informanter

Jeg valgt å kontakte utvalgte krisesentre på Østlandet, Vestlandet og Midt-Norge for å komme i kontakt med krisesenteransatte som vil la seg intervju om sine erfaringer med skolegangen til barn som oppholder seg på krisesenter. Erfaringene og inntrykkene av hvordan skolegangen organiseres for barn som oppholder seg på krisesenter, vil være svært nyttige når jeg skal danne meg et inntrykk av hvilke rutiner som finnes når et barn midlertidig bor på krisesenter. Jeg ønsker særlig å snakke med ansatte som har jobbet med barn (og foreldre) der krisesenteroppholdet har vart i mer enn 3 måneder. Kort fortalt vil jeg gjerne komme i kontakt med krisesenteransatte som har erfaringer og opplevelser med barns skolegang under krisesenteroppholdet. Det er ikke nødvendigvis en sammenheng mellom et lengre opphold på krisesenter og brudd i skolegang, men i min masteroppgave er jeg interessert i å undersøke hvordan skolegangen blir ivaretatt hos de barna som av hensyn til sikkerhet eller reisevei ikke kan møte på skolen sin i en periode. På samme tid er det også relevant for min oppgave å snakke med ansatte som har erfaringer med barn som kan fortsette på sin vanlige skole eller som går på en skole i nærheten av krisesenteret, ettersom dette er eksempler på at skolegangen blir ivaretatt etter beste evne til tross for en utfordrende situasjon.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Takker du ja til å delta i studien innebærer det at jeg vil komme til ditt arbeidssted en dag det passer for deg for å gjennomføre et intervju. Formen på intervjuet vil være et semistrukturert intervju, som vil si at jeg har noen forhåndsbestemte temaer som jeg vil stille deg noen spørsmål om, samtidig som samtalen likevel er fleksibel og vi kan hoppe mellom temaene ettersom samtalen utvikler seg. Spørsmålene vil eksempelvis dreie seg om dine erfaringer med hvordan kontakten mellom skole og barn/forelder på krisesenter etableres, om barna møter på sin vanlige skole eller går på midlertidig skole, hvordan din rolle i barnas skolegang er o.l. Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuet som er beregnet til å vare i cirka 1 time.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Hver informant må gi muntlig samtykke for deltakelse, samt krysse av samtykkeskjema.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Som forsker/mastergradsstudent er jeg underlagt taushetsplikt. Alle personopplysninger og informasjon som formidles under intervjuet vil bli behandlet konfidensielt, og det er kun jeg og veileder via meg som vil ha tilgang til intervjuene. Siden studien omhandler krisesenteransatte vil det derfor fremkomme at du jobber på et krisesenter, men ikke hvilket. Det er ikke nødvendig for meg å innhente personopplysninger som navn, bosted, navn på arbeidsplass eller alder. Du vil få et fiktivt navn i oppgaven slik at det er mulig skille mellom informantene, men det vil altså ikke være mulig for andre å gjenkjenne deg i min masteroppgave.

Studien er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og intervjuene vil først finne sted etter at jeg har fått tillatelse til å gjennomføre studien. Det skriftlige intervjuet vil kun bli lagret på min Mac, som er passordbeskyttet, og lydopptakene vil bli lagret på en forsvarlig måte. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.16 og etter bestått masteroppgaven vil opptaket av intervjuet bli slettet.

Ønsker du å delta?

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Nikoline Heimdal Eik på telefon 97 09 30 68 eller mail nikoline@student.uv.uio.no.

Min veileder, Jorun Holth Eggen, kan kontaktes på te-egge@online.no.

Takk for at du tok deg tid til å lese informasjonsskrivet!

Med vennlig hilsen

Nikoline Heimdal Eik

Vedlegg 2: Godkjennelse fra NSD



Hilde Fjeldheim
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 19.01.2017

Vår ref: 51528 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51528	<i>Retten til opplæring når barn oppholder seg på krisesenter</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hilde Fjeldheim</i>
Student	<i>Nikoline Heimdal Eik</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 51528

Prosjektet regnes som meldepliktig fordi yrket til informant i kombinasjon med stemme på lydopptak samt informasjon som kommer fram underveis i intervjuet, kan bli regnet som personidentifiserende.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

I følge meldeskjemaet skal deltakerne i studien informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at informantene har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere en enkeltperson direkte eller indirekte, med mindre det blir innhentet samtykke fra den enkelte til dette. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør drøfte innledningsvis i intervjuet hvordan dette skal håndteres.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med Universitetet i Oslo sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

I informasjonsskrivet har dere informert om at forventet prosjektslutt er 01.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide til møte med kritesenteransatte

Informasjon til informanten:

Hensikten med dette prosjektet er å få bedre innsikt i hvordan retten til opplæring blir ivaretatt for barn som oppholder seg på kritesenter over en periode. Jeg er særlig interessert i å få et innblikk i hvilke rutiner kritesenteret har når de tar imot barn i skolealder, organiseringen og oppfølgingen av opplæringen samt samarbeidet mellom skole og hjem. I forarbeidet til masteroppgaven har jeg funnet lite forskning om og dokumentasjon på temaet «barn på kritesenter og retten til opplæring», og derfor bestemte jeg meg for å undersøke dette nærmere. Valget om å intervju kritesenteransatte kommer av at jeg tror dere sitter på erfaringer med barnas skolegang som det er interessant å løfte frem.

Min problemstilling er som følger:

«Hvordan blir retten til opplæring ivaretatt for barn som oppholder seg på kritesenter?»

For å få bedre kunnskap vil jeg:

- gjennomføre et semistrukturert intervju med tematiske spørsmål
- spørre om eventuell tilleggsinformasjon som informantene mener kan være relevant for oppgaven

Informasjon om intervjuet:

- må innhente samtykkeerklæring
- varigheten på intervjuet er satt til ca. 1 time (+/-)
- båndopptaker blir benyttet – transkribering i etterkant
- anonymitet og taushetsplikt

Avslutning på intervjuet:

- takke for intervjuet
- informasjon om hva som vil skje videre
- oppfordre til å ta kontakt dersom det skulle være noen spørsmål eller andre ting de tenker på

1. Innledning

- a. Hvor lenge har du jobbet på krisesenter?
- b. Er barnas rett til opplæring en del av arbeidsbeskrivelsen din?
- c. Er retten til opplæring et tema som det jobbes med blant de ansatte på krisesenteret?

2. Retten til opplæring – Hvordan blir barnets rett til opplæring ivaretatt under krisesenteroppholdet?

- a. Hvilke rutiner/planer har krisesenteret for oppfølging av barnas rett til opplæring?
- b. Hvis barna ikke kan benytte seg av det ordinære skoletilbudet, legges det til rette for alternative løsninger, for eksempel opplæring i krisesentertilbudet? Hvis ja, hvordan og av hvem blir dette gjennomført?
- c. Hvis barna ikke kan benytte seg av det ordinære skoletilbudet, hva er grunnen(e) til det?
- d. I hvilken grad du erfarer at barnas skolegang fortsetter som før under oppholdet på krisesenteret?

3. Organisering av barnas rett til opplæring – Hvordan blir barnets rett til opplæring organisert under krisesenteroppholdet?

- a. Hvordan blir barns opplæring organisert under krisesenteroppholdet?
- b. Hvordan tilrettelegger krisesenteret for å ivareta barnas opplæring og motvirke avbrudd i skolegang?

4. Oppfølging av skolehverdagen – Hvordan blir barnets skolehverdag fulgt opp under krisesenteroppholdet?

- a. Får barna hjelp til å etablere gode rutiner for skolearbeid og hjemmelekser?
- b. Lages det dags- og ukeplaner slik at skole og lekser får en sentral plass i barnas hverdag?
- c. Jobbes det bevisst med å støtte og motivere barna til å jobbe med skolearbeid?

5. Samarbeid mellom hjem, skole og krisesenter – Hvilke rutiner finnes for skole-hjem samarbeid og hvordan jobber krisesenteret for å bistå samarbeidet?

- a. Hvilke rutiner/planer har krisesenteret for samarbeid med barnas skole?
- b. Hva handler samarbeidet med barnas skole om?
- c. Hvordan jobber krisesenteret med å bistå samarbeidet mellom skole og hjem?

6. Avslutning

- a. Hva tenker du er de største truslene for ivaretagelsen av barns rett til opplæring for barn som oppholder seg på krisesenter?
- b. Hva tenker du predikerer et godt utfall for barna på krisesenter generelt sett?
- c. Har du noe du vil spørre om eller legge til?

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring:

- Jeg samtykker til å delta som informant i mastergradsprosjektet til Nikoline Heimdal Eik.
- Jeg er kjent med bakgrunn og formål med prosjektet, jeg har lest informasjonsskrivet.
- Intervjuene vil bli benyttet som data i en masteroppgave. Teori vil bli drøfte opp mot de ulike funnene.
- Jeg og mitt arbeidssted vil være anonyme, all informasjon vil bli behandlet konfidensielt.
- Jeg er kjent med at lydopptak og eventuelt notater vil bli gjort under intervjuet, disse vil bli slettet ved utgangen av prosjektet.
- Det er frivillig å delta i prosjektet og jeg har anledning til å trekke meg underveis eller i etterkant av intervjuene.

Dato: