

Kristin-Hege V. Evensen

## De sårbare (super) barna under covid-19.

En diskursanalyse av samfunnets beskrivelser av og bekymringer for sårbare barn og unge under covid-19.

Masteroppgave i Profesjonspedagogikk

Veileder: Kristin Eide

Mai 2022



Kristin-Hege V. Evensen

## **De sårbare (super) barna under covid-19.**

En diskursanalyse av samfunnets beskrivelser av og bekymringer for sårbare barn og unge under covid-19.

Masteroppgave i Profesjonspedagogikk  
Veileder: Kristin Eide  
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



## Forord

En æra er nå forbi. Denne oppgaven markerer slutten på fem lange, inspirerende, motiverende og engasjerende år i utdanningsløpet som grunnskolelærer. Denne masteroppgaven har vært både spennende, interessant, givende men samtidig stressende og frustrerende tidvis.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min kunnskapsrike veileder Kristin Eide, for god hjelp. Med støttende, engasjerende og motiverende samtaler i en ellers ukjent vei inn mot diskursanalyse. Din hjelp har vært unik, og du har brukt mye tid og engasjement i møte med meg og min oppgave.

Videre vil jeg takke samboer for korrekturlesing og god støtte, din tålmodighet har vært uunnværlig. Jeg må også rette en takk til familie og venner som hatt troen på meg og gitt meg nødvendige avbrekk i arbeidet. Sist, men ikke minst vil jeg takke studievenner for verdifulle stunder, dere har bistått med godt humør, gode råd og lattermilde samtaler både på gode og tunge dager. Takk.

God lesing!

Trondheim 25.mai, 2022  
Kristin-Hege V. Evensen

## Sammendrag

Kjært barn har mange navn sies det. Usynlige barn, utsatte barn, sårbare barn er noen av mange ulike begrep som brukes om barn og unge som vokser opp under utsatte levevilkår. Den daværende statsministeren Erna Solberg hadde en klar tale i mars 2020 når covid-19 pandemien sto på som verst. «I dag kommer regjeringen med de sterkeste og mest inngripende tiltakene vi har hatt i Norge i fredstid» (Solberg, 2020). Denne masteroppgaven er skrevet ut fra en interesse om nettopp denne elevgruppen. Dette dannet bakgrunnen for problemstillingen «*Hvilke bekymringer for og beskrivelser av sårbare barn og unge ble løftet frem under covid-19 pandemien?*»

For å kunne undersøke dette har formålet vært å få innblikk i hvilke beskrivelser, bekymringer og til dels konsekvenser som ble løftet frem rundt sårbare barn når fraværet av en fysisk skolehverdag ble en realitet. Datamaterialet består av syv tekster som er publisert i media i løpet av en tidsperiode i 2020 og 2021. Gjennom et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt, bidrar jeg til å kaste lys over hvilke diskurser man brukte i omtalelsen av sårbare barn og unge, og hvilke implikasjoner som kan oppstå ved å bruke et bestemt språkbruk rundt en bestemt elevgruppe.

Gjennom å ta i bruk diskursanalyse, med fokus på Fairclough (2008) sin tredeling diskurs har effekt på, i kombinasjon med Biesta (2010) og Imsen (2016) sin teori om skolens funksjon, har jeg identifisert diskursene som oppsto rundt sårbare barn og unge under covid-19 pandemien. Jeg har hovedsakelig identifisert to ulike diskurser som oppsto i samtalen rundt sårbare barn og unge. Disse ble identifisert som den psykososiale diskursen; en diskurs med fokus på sårbare barn og unges psykiske og sosiale forhold. Det som er fremtredende her er bekymringen rundt trygge voksne og barn og unge som lever i hjemmeforhold som kan være skadende for den enkelte. Den andre diskursen ble identifisert som den faglige diskursen; denne diskursen tar for seg samtalen rundt «kunnskapshullet» man var bekymret sårbare barn og unge var ofre for, og mangelen på den fysiske tilstedeværelsen av lærere. Videre drøfter jeg hvordan de ulike diskursene både kan ha positive og negative innvirkninger på sårbare barn og unges liv. Det finnes ulike måter å møte sårbare barn og unge på. Jeg har med analysen og drøftingen som bakteppe, sett det i sammenheng med pedagogisk nærvær som en rolle læreren burde innta, i møtet med denne elevgruppen.

## Abstract

A beloved child has many names, it is said. Invisible children, vulnerable children, exposed children are some of the many different terms used about children and young people who grow up under vulnerable living conditions. The former Prime Minister Erna Solberg had a clear speech in March 2020, when the covid-19 pandemic was at its worst. «Today the government has come up with the strongest and most intrusive measures we have had in Norway during the peacetime» (Solberg, 2020). This master's thesis is based on an interest regarding this particular group of students. This formed the background for the issue «What concerns and descriptions of vulnerable children and young people were raised during the covid-19 pandemic?»

In order to be able to investigate this, the purpose has been to gain insight into the descriptions, concerns and to some extent consequences that were raised around vulnerable children when the absence of a physical school day became a reality. The data material consist of seven texts that have been published in the media over a period of time. Through a social constructivist starting point, I help to shed a light on what discourses were used in the discussion of vulnerable children and young people, and what implications can arise from using a specific language around a specific group of students.

By using discourse analysis, with a focus on Fairclough's (2008) three areas discourse helps to construct, in combination with Biesta's (2010) and Imsen's (2016) theory of the school's functions, I have identified the discourse that arose around vulnerable children and young people, during the covid-19 pandemic. Through analysis and discussion of the data material, I have discovered mainly two different discourses. These were identified as the psychosocial discourse; a discourse focusing on vulnerable children and young people's mental and social conditions. What is prominent here is the concern around safe adults and children and young people living in home conditions that can be harmful to the individual. The second discourse was identified as the professional discourse; this discourse addresses the conversation around the "knowledge gap" one was concerned about vulnerable children and young people being victims of, and the lack of the physical presence of teachers. Furthermore, I discuss how the different discourses can have both positive and negative impacts on the lives of vulnerable children and young people. There are different ways to meet vulnerable children and young people. With the analysis and discussion as a backdrop, I have seen it in context of pedagogical presence, as a role the teacher should take, in the meeting with this student group.

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>0</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>1</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>2</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	7
1.2 Problemstilling og hensikt .....	7
1.3 Oppgavens oppbygging .....	8
<b>2.0 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>10</b>
2.1 Diskurs.....	10
2.1.2 Sosial konstruktivisme .....	10
2.2 Sårbare barn og unge .....	11
2.2.1 Barn av foreldre med rusproblem.....	11
2.2.2 Barn av foreldre med psykiske problemer .....	12
2.2.3 Flyktningbarn.....	13
2.2.4 Barn som er involvert i barnevernet.....	14
2.3 Skolens rolle for barn og unge .....	14
2.3.1 Skolens funksjon .....	14
2.3.2 Funn etter nedstegningen av skolene under covid-19 pandemien .....	16
2.3.3 Lærerens pedagogiske rolle .....	17
<b>3.0 Metodisk fremgangsmåte</b> .....	<b>21</b>
3.1 Utvalg og fremgangsmåte .....	21
3.2 Analytisk fremgangsmåte .....	23
3.2.1 Diskursanalyse .....	23
3.2.2 Oppbygging av analysekapittel.....	24
3.3 Validitet og reliabilitet .....	25
3.4 Refleksjon rundt egen fremgangsmåte .....	26
<b>4.0 Analyse og drøfting</b> .....	<b>29</b>
4.1 Sosiale identiteter.....	29



<i>4.2 Sosiale relasjoner</i> .....	32
<i>4.3 Betydningssystemer</i> .....	35
4.3.1 Kvalifisering.....	35
4.3.2 Sosialisering .....	37
4.3.3 Subjektivering .....	38
4.3.4 Likhetskapende.....	39
<i>4.2 Oppsummerende drøfting</i> .....	41
4.2.1 Den psykososiale diskursen .....	41
4.2.2 Den faglige diskursen .....	42
<i>4.3 Læreren i møte med sårbare barn og unge</i> .....	43
<b>5.0 Avslutning</b> .....	<b>46</b>
<b>Litteratur</b> .....	<b>48</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>52</b>



## 1.0 Innledning

«I dag kommer regjeringen med de sterkeste og mest inngripende tiltakene vi har hatt i Norge i fredstid» (Solberg, 2020). Dette var den daværende statsminister Erna Solberg sin innledning på pressekonferansen i mars 2020. Usikkerheten, redselen og bekymringene sitter kanskje enda friskt i minne for mange. Covid-19 endret den verden vi en gang kjente, over natten. Over to år har gått og vi har nylig begynt å komme tilbake til samfunnet som den en gang var, til mange sin overraskelse ble det et langvarig brudd i hverdagen. 12. mars 2020 skjedde det som endret livet til barn og unge landet rundt. Pandemien sto på som verst, og det ble bestemt at alle skoler rundt om i Norge skulle stenge. For 1.-4. trinn ble det stengt i seks uker og for 5.-7. trinn ble det stengt i hele åtte uker (Nøkleby & Suren, 2021). Skolen har alltid vært, og vil være en viktig arena i barn og unges liv. UNICEF gikk så langt som å si at Covid-19 resulterte i en utdanningskrise fra start, der 90% av verdens elever ble påvirket i mindre eller større grad (Holand, 2020). For elever flest var overgangen stor, men håndterbar. Likevel fantes det barn og unge det ble kritisk for. Plutselig sto sårbare barn og unges skolesituasjon på dagsordenen, og medias dekning var omfattende. Hva skjedde med de sårbare barn og unge som var avhengig av skolen som en trygg arena? Skolen har mange ulike oppgaver, ikke minst lover og retningslinjer de er pliktig å overholde for barnets beste. Opplæringsloven sier følgende:

*«Alle som arbeider på skolen, skal følge med på om elevene har eit trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering dersom det er mogleg» (Opplæringsloven, 1998, §9 A-4)*

Denne delen av aktivitetsplikten viser at lærere og skolens ansatte har et mangfoldig mandat, derav en av de er å følge med at elevene har et godt psykososialt skolemiljø. 12.mars 2020 derimot, stengte skolens dører, der barn og unge landet rundt ble tvunget til å være hjemme på ubestemt tid. Hvordan ble dette mandatet egentlig opprettholdt, når man ikke fikk det fysiske møtet med elevene? Skolen er en viktig plattform der både lærere og skolens ansatte kan fungere som en ressurs i møtet med alle elever, kanskje spesielt prekært er det for sårbare barn og unge. To år senere, er vi noe klokere når det gjelder hvilke ringvirkninger dette har fått for barn og unge i samfunnet. Folkehelseinstituttet har skrevet en rapport som samler 93 unike studier. Studien tok for seg konsekvensene av pandemien for barn og unges liv. Der fant de blant annet ut at allerede utsatte barn og unge, fikk det dårligere på flere livsområder (Nøkleby et al., 2021). Men hva dreide den offentlige samtalen seg om i 2020 og 2021 når vi sto midt opp i det?

«Å lykkes i skolen er i dag å lykkes i livet» (Befring, 2018, s.171). I dag er skolen kanskje mer enn noensinne, avgjørende for barn og unges liv. Den har fått flere funksjoner og oppgaver som kan oppleves omfattende. Man kan forstå den grunnleggende bekymringen man fikk for spesielt sårbare barn og unge når dørene til denne arenaen stengte. Spesielt dersom man tar utgangspunkt i det Befring (2018) skriver om viktigheten av å lykkes i skolen, og implikasjonene av å ikke gjøre det.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det sies at språk er makt. Kleven & Hjordemal (2018) hevder at språket blir et grunnlag for hvordan vi både forstår og konstruerer virkeligheten på. I denne oppgaven var det hensiktsmessig å velge en metode som kunne bidra til å løfte frem den kollektive bekymringen rundt sårbare barn og unge under covid-19 pandemien. For å kunne forstå den sosiale praksisen, må en også forstå meningen bak. Dette kan man gjøre ved å analysere språket som blir tatt i bruk (Bratberg, 2017, s.39). Gjennom å analysere avisartikler, er formålet i denne oppgaven å identifisere diskursene som oppsto i samtalen om sårbare barn og unge. Hvilke bekymringer og konsekvenser oppsto når skolene stengte? Jeg vil også gjøre en naturlig sammenligning mellom 2020 og 2021, men dette vil ikke være av hovedfokus. Den offentlige samtalen spiller en viktig og sentral rolle i meningsutveksling i samfunnet, og er en sentral grunn til hvorfor valget falt på denne type datamaterialet. Det er gjennom denne felles arenaen store deler av utveksling av syn, meninger og debatter kommer frem. Derfor fant jeg det passende å ta utgangspunktet i denne type datamaterialet. For lærerprofesjonen er dette svært aktuelt, kanskje også i en tid der sårbare barn og unge har blitt omtalt i stor grad. Ut fra denne forskningen vil man ikke nødvendigvis få kunnskap om sårbare barn og unge, men man får kunnskap omkring den offentlige samtalen som omhandlet nevnt elevgruppe. De representasjonene som gis av elevene, vil ha betydning for hvordan samfunnet blir påvirket, og vårt syn på sårbare barn og unge. Motivasjonen for å forske på dette temaet er å kunne hjelpe sårbare barn og unge i fremtiden, og få en forståelse for hvordan man omtaler elevgruppen, og de spenningene som kan oppstå.

## 1.2 Problemstilling og hensikt

Hensikten med denne studien er å få både kunnskap og forståelse rundt hvordan samfunnet snakket om sårbare barn og unge under covid-19 pandemien. Hvilke bekymringer hadde vi? Hvordan beskrev vi denne elevgruppen? Hvilke konsekvenser var det som kom frem etter hvert? Problemstillingen lyder som følger:

*«Hvilke bekymringer for og beskrivelser av sårbare barn og unge ble løftet frem under covid-19 pandemien?»*

I lys av min undersøkelse vil jeg drøfte dette opp mot lærerens rolle i møtet med nevnt elevgruppe. Problemstillingen kan sies å være av et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Dette perspektivet forutsetter allerede eksisterende forestillinger om en kultur. Sosial praksis i sosiale institusjoner innenfor fysiske rammer som i tid og rom, utfordres og skapes gjennom relasjoner som er der (Arnesen, 2020). «Mennesker er innleiret i kulturen, men det kulturelle utvikles, leves, reproduseres, beveges og endres i en kontinuerlig prosess» (Arnesen, 2020, s.33). Dette er noe jeg finner svært interessant når det gjelder diskursen om sårbare barn og unge. Derfor har valget falt på å undersøke hvordan det ble snakket om sårbare barn og unge under covid-19 pandemien, hva var det samfunnet la vekt på da? Et interessant aspekt ved denne type undersøkelse, er at man i retroperspektiv kan se på hvordan vi omtalte barn og unge, hva vi var bekymret for og se om bekymringene og beskrivelsen av sårbare barn og unge forandret seg.

Måten man forstår utfordringen eller problemet på, vil være avgjørende for hvordan man tenker at man skal løse det. Hensikten har i denne oppgaven vært å identifisere disse utfordringene og måten man snakket og debatterte rundt sårbare barn og unge, for så å komme med en mulig måte å bøte på problemet. Ved å bruke både Fairclough (2008) sin

tre deling av hva diskurs bidrar til å konstruere, i kombinasjon med Biesta (2010) og Imsen (2016) sin teori om hva skolens funksjon er ment å ha, kan det være med å kaste lys over bekymringene samfunnet hadde for sårbare barn og unge. For å forstå hvorfor det ble så kritisk når skolene stengte under de mest inngripende tiltakene, vil det være nødvendig å se på hvilken rolle skolen egentlig spiller i barn og unges liv, og i dette tilfellet, sårbare barn og unge. Dette temaet kan anses som svært dagsaktuelt. Det er nå tre år siden covid-19 sto på som verst, og livene til barn og unge rundt om i verden ble drastisk endret over natten. Denne fordypningsmuligheten jeg har fått, gjør at jeg som forsker kan bidra til kunnskap på feltet. Spesielt på et felt som har vært ukjent og som ikke har skjedd i moderne tid.

### 1.3 Oppgavens oppbygging

Det empiriske materialet som er blitt brukt i denne oppgaven er syv avisartikler fra to ulike tidsperioder. Med et diskursivt blikk, vil jeg forsøke å tolke og analysere hvilke beskrivelser og bekymringer som dukker opp i de utvalgte tekstene.

I kapittel 2 vil jeg presentere det teoretiske rammeverket. Kapitelet er delt inn i tre deler. Jeg starter med å presentere diskursteori og sosialkonstruktivismen som er bakgrunn for analysen. I neste del legger jeg frem teori om sårbare barn og unge. Bakgrunnen for dette er å gi en forståelse for hvilke utfordringer de potensielt står ovenfor, noe som kan være nært knyttet til hvilke bekymringer samfunnet hadde for elevgruppen. Den siste delen består av Biesta (2010) og Imsen (2016) sin teori om skolens funksjoner, samt et forslag på hvilken rolle læreren kan benytte seg av i klasserommet i møtet med spesielt sårbare barn og unge. Kapittel 3 inneholder også tre deler. Her starter jeg med å presentere den metodiske tilnærmingen, som er diskursanalyse. Videre legger jeg frem datamaterialet, og presenterer de analytiske valgene som er knyttet til utvalget og fremgangsmåten. I den tredje og siste delen reflekterer jeg rundt validitet, reliabilitet og avslutter kapitelet med avsluttende refleksjoner rundt valg av metode. Kapittel 4 er delt inn i fem deler. Her starter jeg med å legge frem det empiriske datamaterialet, bestående av syv artikler. Her vil analyse og drøfting skje underveis, dette vil de tre første delene inneholde. I neste del gjennomfører jeg en oppsummerende drøfting, der jeg fortsetter å svare på problemstillingen, samt trekke hovedlinjene mellom analysen og drøftingen, og diskuterer implikasjoner som oppstår. I den femte og siste delen drøfter jeg funnene opp mot en mulig rolle læreren kan ta i bruk møte sårbare barn og unge. Oppgaven vil deretter avsluttes med en oppsummering av oppgaven som helhet og hovedfunnene.



## 2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg presentere de teoretiske og metodiske rammeverket som er utgangspunktet for denne oppgaven. Gleiss & Sæther (2021) skriver at tekstene som oppstår i felleskap sier noe om hvilke forestillinger som eksisterer i samfunnet, og har dermed makten til å fremheve hvilke samfunnsproblemer som er viktige og muligheter til å løse disse (s.118). Meningen skapes gjennom språklig kommunikasjon, og for å forstå dette, er det nødvendig å analysere språket som blir brukt (Bratsberg, 2017, s.39). Når jeg i denne oppgaven ønsker å forstå bekymringene, og hvordan de sårbare barn og unge ble beskrevet under covid-19 pandemien, vil det være nødvendig å se på konteksten de ble konstruert innenfor. Jeg vil også komme med en presentasjon av teori som omhandler sårbare barn og unge samt skolens funksjon. Dette mener jeg er helt avgjørende for å forstå bekymringene man hadde rundt denne elevgruppen. Til slutt vil jeg drøfte hvordan man kan bruke pedagogisk nærvær i rollen som trygg voksen og lærer i klasserommet.

### 2.1 Diskurs

Diskurs kan beskrives på mange ulike måter. Arnesen (2020) beskriver diskurs som uttrykk som gir mening for en gruppe mennesker der eksempelvis tale, ord, verdier, blikk og handlinger uttrykker et medlemskap i en sosial gruppe (s.35). Gee (2008) beskriver diskurs på følgende måte.

«A discourse is a socially accepted association among ways of using language and other symbolic expressions, of thinking, feeling, believing, valuing, and acting, as well as using various tools, technologies, or props that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or «social network», to signal (that one is playing) a socially meaningful «role» or to signal that one is filling a social niche in a distinctively recognizable fashion» (Gee, 2008, s.161).

Slik jeg forstår Gee (2008) sin måte å beskrive diskurs på, blir det innenfor en sosial gruppe dannet noen meninger, syn og holdninger som blir dannet på grunnlag av måten språket brukes. Svennevig (2020) beskriver at diskursen skapes i det sosiale samspillet, gjennom et bestemt språk. Det ligger en systematikk i hvilke språklige valg man foretar seg, denne systematikken er basert på verdier og forestillinger om verden. Når det blir til et helhetlig system for en felles gruppe mennesker, kalles det for en ideologi. Ideologier er med andre ord ulike språklige valg som til sammen danner et verdensbilde. Noen verdier blir framstilt som viktige, mens andre blir nedprioritert. Noen ord vil være av positiv karakter, mens andre av negative. Diskurs vil i denne sammenheng være måten man snakker om verden på. Dersom en diskurs blir den dominerende måten å snakke om et fenomen eller en ting på, kalles det at den får hegemoni. Diskurser kan oppfattes som styrende når det gjelder språkbruk i den enkelte tekst, ved at man som språkbrukere får innflytelse fra diskursene vi møter, og gjør dem til vår egen måte å snakke om fenomenet på (s.210 – 211).

#### 2.1.2 Sosial konstruktivisme

I forbindelse med en forskning får en problemstilling en posisjon. I denne oppgaven mener jeg sosial konstruktivisme står nærmest oppgavens tema og problemstilling. Kort fortalt kan man si at sosial konstruktivisme er en måte å forstå og kategorisere verden på (Jørgensen & Philips, 1999). Ut fra diskursen som opprettes, skapes et bilde av

sårbare barn og unge, dette vil igjen ha en innvirkning på samfunnsstrukturen. Sosial konstruktivisme kan deles inn i fire egenskaper. Den første er at den har en *kritisk innstilling ovenfor selvfølgelig viten*. I dette ligger det at virkeligheten man danner seg, kun er tilgjengelig gjennom våre egne kategorier, viten og verdensbilde. Likevel, trenger ikke den virkeligheten man danner seg å være den fulle sannhet. Det andre premisset er at den har en *historisk og kulturell forankring*. På bakgrunn av den historiske og kulturelle utviklingen, forstår vi og representerer verden på ulike måter. Diskursiv handling er en sosial handling, som bidrar til å konstruere den sosiale verden, og videre er med på å opprettholde sosiale mønstre. Det tredje premisset er *sammenheng mellom viten og sosiale prosesser*. Måten vi forstår verden på skapes i sosiale prosesser og interaksjoner. Dette blir en arena der man danner felles sannheter og kamper om hva som er sant eller usant. Det fjerde og siste premisset, er *sammenheng mellom viten og sosial handling*. Ut fra verdensbilde, er det noen handlinger som er akseptable, og andre mindre akseptable. Ulike verdensbilder vil føre til ulike sosiale handlinger som blir ansett som akseptabel eller ei. Den sosiale konstruksjonen av viten, vil få konkrete sosiale konsekvenser (Jørgensen & Philips 1999, s.13-14). Videre vil det beskrives hvilke konsekvenser dette kan få i samtalen om barn og unge.

Barndommen kan betraktes som sosialt konstruert. Innenfor den sosialkonstruktivistiske rammen kan man argumentere for at barn hører til sosiale strukturer uten at det bestemmes av de selv. Ifølge Steinsholt & Øksnes (2003) blir forestillingen om barn bygget opp gjennom diskursen. Gjennom sine språklige ytringer vil en skape en virkelighet om barn og unge. Denne prosessen viser seg gjennom hvordan barn settes på dagsordenen, for eksempel gjennom hvordan de omtales og hvilke utsagn som brukes i beskrivelsen av dem (s.22-24). Foucault (1996) hevdet at bestemmelsen av barndommen kunne oppfattes som både underkuende og produktiv samtidig. De voksne har et moralsk ansvar, de skal beskytte og kontrollere det barnet de selv har funnet opp; som i mange tilfeller har blitt beskrevet som det uskyldige og sårbare barnet. Som et resultat av dette, har voksne forsøkt å styre barn inn mot spesifikke sosiale domener og disiplinere dem i utviklingen av aksepterte former for atferd som både er gunstig for barnet selv og for de voksne (Steinsholt & Øksnes, 2003, s.25).

## 2.2 Sårbare barn og unge

Sårbare barn og unge er et av mange begrep vi bruker omkring barn og unge som lever i risikofylte forhold. Med andre ord, er det et stort begrep som favner mange ulike elevgrupper. I denne oppgaven vil det bli tatt utgangspunkt i Myrann et al., (2018) sin beskrivelse og kategorisering av sårbare barn og unge. Disse barna blir beskrevet som barn som har behov for beskyttelse, de har ofte foreldre med lav sosioøkonomisk bakgrunn og kan deles inn i fire kategorier: barn av foreldre med rusproblematikk, barn av foreldre med psykiske problemer, flyktningsbarn og barn som er involvert i barnevernet. Det å være sårbar kan imidlertid endre seg gjennom livsløpet, da man kan oppleve perioder der man er spesielt sårbar, eksempelvis ved dødsfall eller ved familiekriser (s.119). Forskere hevder at det som skiller høyrisikobarn fra andre barn, er at de gjennom livet har vært eksponert for flere ulike risikofaktorer (Olsen & Traavik, 2013, s.37). Videre vil de fire kategoriene av sårbare barn og unge utdypes nærmere.

### 2.2.1 Barn av foreldre med rusproblem

Usynlige barn er termen som blir brukt om barn som lever med én eller begge foreldre med rusproblematikk. Grunnen til dette er at disse utfordringene ikke alltid er synlig for



omverden (Hansen, 2017, s.149). Det anslås at 8% barn og unge har én eller to foreldre som misbruker alkohol, 6,5% av disse antas gå utover omsorgsevne (Bufdir, 2011). Her er det viktig å presisere at de negative konsekvensene av rusmisbruket starter lenge før foreldrene eventuelt får diagnosen rusmiddelavhengig. Ved tidspunktet diagnosen har blitt stilt, har familien allerede levd over lengre perioder med bekymring, belastning og fortvilelse. Barn som lever med foreldre med rusmisbruk mister den støtten og oppmuntring som barn vanligvis får, og står dermed i fare for å bryte forestillingen barn har av hva foreldre skal være. Undersøkelser viser at barn og unge som vokser opp i familie der rusproblematikk oppstår, har større risiko for å utvikle psykososiale problemer. Dette kan være i form av angst, lav selvtillit, depresjon, atferdsproblemer og hyperaktivitet (Hansen, 2017, s.150-151). Barn kommer til skolen med ulike forutsetninger. Biologi og erfaringer er blant de faktorene som gjør dem enten hardføre eller sårbare i møtet med skolelivet. De har ulike ferdigheter når det gjelder sosial kompetanse som skal bygges på, og ulik erfaring med mestring (Midthassel et al., 2011, s.11).

Hansen (2017) skriver at problematikken med rusmidler er et tema som er kulturelt tabubelagt. Ulike rusrelaterte hendelser, kan innad i familien forsøke å bli hemmeliggjort. Et forsøk på å skjule problemene fra omverdenen kan handle om at man forsøker å beskytte seg mot den stigma som er knyttet til rusmiddelproblematikken. Skam kan oppstå når man ikke lever opp til det samfunnet anser som akseptabelt (Hansen, 2017, s.153). «Et samfunn som er åpent og mulighetsrikt vil favorisere barn med store genetiske og sosiale ressurser, som vil komme inn i positive læringsprosesser på grunn av det store mulighetsrommet» (Frønes, 2018, s.55). Det Frønes (2018) skriver kan trekke direkte linjer opp mot bakdelen av å ikke ha genetiske og sosiale ressurser med seg, som mange barn av foreldre med rusproblem er utsatt for. Barn av foreldre med rusmiddelproblematikk kan hevdes å være i krise. Dette vil si at det kan oppstå hendelser som kan overvelde barnet, da mestringsstrategier enten ikke fungerer, eller at hen ikke har lært en hensiktsmessig mestringsstrategi enda. Dersom dette er tilfellet, vil det være et behov for krisehjelp som innebærer å gi støtte, hjelp til bearbeiding og læring (Raundal & Schultz, 2006, s.15).

Mikov & Endresen (2021) gjennomførte en studie av chattetjenesten BaRsnakk. BaRsnakk er en gratis og anonym chattetjeneste som først og fremst er rettet mot barn og unge. Studien viste over dobling i antall henvendelser under nedstegningen av skolen, sammenlignet med tidligere. I tillegg til dette var også samtalen lengre enn tidligere års gjennomsnittlige samtaletid. Resultatene viste at det for mange ble utfordrende med hjemmeundervisning når de hadde en kaotisk hjemmesituasjon. «Med fullt hus og rusa foreldre kunne brukere fortelle at det var både slitsomt, skummelt og vanskelig å være så mye hjemme» (Mikov & Endresen, 2021). Det Mikov & Endresen (2021) sier noe om implikasjonene for barn av foreldre med rusproblem opplevde, når hjemmeundervisning erstattet den fysiske undervisningen. Hjem man vanligvis fikk «pause» fra, kunne nå oppleves som altopplukende og vanskelig å komme seg bort fra.

### 2.2.2 Barn av foreldre med psykiske problemer

Ifølge beregninger gjort i 2011 lever 23 prosent av barn i Norge med minst én forelder med en psykisk lidelse som antas å gå utover den daglige fungeringen (Bufdir, 2015). Til tross for dette, klarer to av tre barn seg ganske godt. De kan utvikle symptomer selv, men mestrer skole, arbeid og det sosiale (Ruud, 2011). Flere studier peker på en økt

risiko i å utvikle både psykiske og fysiske lidelser dersom man har minst én forelder med psykiske lidelser. Hvis man har én forelder med psykiske problemer, øker det barnets sannsynlighet for tilpasningsproblemer før ungdomsårene med 70%. Dersom begge foreldre har psykiske problemer øker det sannsynlighet med 20-50% for å bli alvorlig psykisk syk (Cooklin, 2006, s.266). Til tross for dette, klarer to av tre barn seg ganske godt, men vil være sårbare for å utvikle psykiske vansker (Ruud, 2011). Med dette som bakteppe, kan det se ut til at det ofte går bra med barn og unge som vokser opp med foreldre som har psykiske problemer. Likevel vil de være utsatt for å utvikle psykiske vansker selv, og på samme tid være i fare for tilpasningsproblemer. Dette er risiko som er viktig å være bevisste på, for å kunne møte dem på fordelaktige og helsefremmende måter i klasserommet.

Ulike psykiske lidelser hos foreldre kan påvirke barn på ulike måter. Depresjon hos mødre har økt risiko for å gi barn en omsorg som kan resultere i utrygg tilknytning. Dersom en eller begge foreldre har angst eller andre tvangslidelser, kan det gå utover barnets utfoldelse. Bipolar lidelse hos foreldre kan bringe med seg angst hos barnet for at mor eller far skal ta sitt eget liv når de er i en depressiv fase (Ruud, 2011, s.185). En studie i Sverige viste at dersom man har én eller begge foreldre med psykiske lidelser, vil øke sannsynligheten for at man får en eller annen fysisk skade med 30%. Studiene som har blitt gjennomført i Sverige har likhetstrekk med flere andre studier som har blitt gjennomført i Storbritannia. Der ble det blant annet rapportert at man har en 14% økning i risiko for akutte sykehusinnleggelser, og 55% økning i risiko for å bli lagt inn på sykehus på grunnnet bosituasjon med voksne som har psykiske lidelser (Nevriana et al., 2020).

### 2.2.3 Flyktningbarn

Undersøkelser viser at minoritetsforeldre og innvandrerforeldre er i mindre grad involvert i barn og unges skoleliv, da de ofte møter på flere hindringer for å engasjere seg i skolen. Dersom foreldre til flyktningbarn har lite kunnskap og erfaring med utdanningssystemet, kan det resultere i negative utdanningsresultater for barnet (Ismail, 2018). Gjertsen (2013) deler innvandrere inn i to hovedgrupper: Vestlige innvandrere og ikke-vestlige innvandrere, der det vil stilles ulike forventninger til hver gruppe. Vestlige innvandrere kan føle seg integrert, samtidig som de blir sett på som velfungerende i samfunnet. Uten at de trenger å ha gode språkkunnskaper og norske venner. De kan med andre ord fungere godt i samfunnet, selv om de ikke snakker godt norsk. Ikke-vestlige innvandrere på den andre siden, må i høyere grad bevise at de kan språket og ha norske venner. De må ha arbeidsopplæring, norsk utdanning, bosted, følge norske lover, normer og regler. De må med andre ord vise seg å være en ressurs i samfunnet (Gjertsen, 2013, s.187).

Når flyktningbarn kommer inn i den norske kulturen, må de gjennomgå en helt ny sosialisering, som blir kalt tertiær sosialisering. Dette skjer etter de har gjennomgått en primærsosialisering fra hjemlandet. De blir møtt med nye krav og forventninger til språk, vaner, normer og regler. Konflikter mellom barn med innvandrerbakgrunn og barn som allerede er sosialisert i den norske kulturen, kan være et resultat av at barn med innvandrerbakgrunn ikke har mestret den norske kulturen. Det er imidlertid små ulikheter mellom innvandrerbarn og etniske norske barn hva angår skoletrivsel, kontakt med lærerne, vurdering av skoleprestasjoner og fritidsaktiviteter. De tar sjeldnere med venner hjemme, og er mindre hjemme hos andre venner, de deltar mindre i fritidsaktiviteter, men trives også bedre enn fattige norske barn på skolen. Når det er

sagt uttrykker innvandrerbarn større tillit til lærerne enn de norske. På denne måten kan skolen være en viktig arena for integrering (Gjertsen, 2013, s.190 -193).

#### 2.2.4 Barn som er involvert i barnevernet

En undersøkelse utført av Clausen & Kristofersen i tidsperioden 1990-2005 som omhandler levekår og sosial bakgrunn til familier som er involvert i barnevernet, viser at de ofte har dårligere økonomi, lavere utdanning og lavere inntekstgrunnlag sammenlignet med øvrige befolkning. Mange faller under kategorien fattig (Clausen & Kristofersen, 2008; Kvaran, 2020, s.246-247). I tillegg til dette, vokser ofte barn og unge under disse forholdene opp med foreldre som strever psykisk og fysisk, er uføre, rusmiddelmisbrukere og involvert i kriminalitet. Dette står i fare for å gi dårligere grunnlag for oppvekstvilkår, som også kan gi dårligere utgangspunkt for utdanningsløpet. Oppfølging og forutsigbarhet krever gjerne overskudd, og kan bli en mangelvare i familier som opplever høyt stressnivå (Kirkøen et al., 2019).

Omfattende både internasjonal og nasjonale forskninger viser at barn som har vært involvert i barnevernet med tiltak får lavere utdanning senere, sammenlignet med andre barn (Kirkøen et al., 2019). «I dagens samfunn er skolegang og utdanning utvilsomt blitt viktigere enn tidligere. Slik sett er barn mer avhengig av omsorgspersoners oppfølging og større til skolearbeidet enn før» (Kvaran, 2020, s.249). Dette vil være av stor betydning for barn og unge som ikke får den oppfølgingen barn vanligvis får fra foresatte, og indikerer allerede her at de vil ha en ulempe i skolegangen når det gjelder dette aspektet. Familiebakgrunn, oppvekst- og sosialiseringshistorie kan skape utfordringer for å lykkes i skolen. Utfordringene kan vise seg gjennom eksempelvis emosjonelle, psykiske og kognitive vansker, konsentrasjonsvansker og uro, lærerens rolle blir i denne sammenheng en avgjørende støtte for barn og unge som lever under slike forhold (Kvaran, 2020). Når vi nå har sett på hvilke utfordringer sårbare barn og unge kan stå ovenfor, er det hensiktsmessig å se på viktigheten av skole og læreren i møte med disse elevene.

### 2.3 Skolens rolle for barn og unge

Frem til nå har det blitt hevdet at skolen er viktig. Hvorfor skolen er viktig vil bli utdyper ytterligere i dette delkapittelet. Skolens rolle ble for alvor satt i søkelyset under covid-19 pandemien. Hvorfor tok dette opp mye plass i den offentlige samtalen? Barn og unge tilbringer store deler av livet sitt på skolebenken. Men hvilke funksjoner og oppgaver skal den egentlig ha? Hvorfor havnet noen elever i en utsatt posisjon når den fysiske skolen ble tatt ut av livene til sårbare barn og unge over en lengre periode?

#### 2.3.1 Skolens funksjon

Opplæringsloven §1-1 sier følgende: «Opplæringen i skole og lærebedrift skal, i samarbeid med hjemmet, åpne dører mot verden og fremtiden (..)» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Her ser vi hvor stor oppgave skolen har, sammen med hjemmet, for å danne best mulig grunnlag for barn og unge som etter hvert skal bli gode samfunnsborgere. Lærere har et viktig mandat. De har fått i oppgave å utdanne og danne barn og unge som skal møte morgendagens samfunn. Man skal ikke bare gjennomføre oppdragelsesprosjektet som er gitt av staten, man skal også kunne håndtere den daglige interaksjonen. Inkludert konfrontasjoner i samhandling med barn og unge som kommer fra ulike hjem, med ulik bakgrunn og behov (Imsen, 2016, s. 197-198).

Når det gjelder begrepene *skolens oppgave* og *skolens funksjon* kan det være vanskelig å vite hva som skiller de to begrepene. Med oppgave menes de lovene, læreplanene og forskriftene som skolen er forpliktet til å følge. Skolens funksjon derimot, vil være det som faktisk i utføres i praksis. Noe som også omfatter skolens realitet, ikke bare intensjoner (Imsen, 2016, s.199). I denne oppgaven vil skolens funksjon bli vektlagt. Biesta (2010) deler skolens funksjoner inn i tre kategorier. Den første kategorien er kvalifikasjon (qualification). Dette innebærer at man blant annet skal kunne gi barn og unge kunnskaper og ferdigheter for å kunne håndtere både det faglige og det sosiale. Den andre kategorien er sosialisering (socialization). Gjennom utdanning tar man del av en sosial, kulturell og politisk «orden» (s.20). Skolen skal med andre ord bidra til formidling av normer, verdier og tradisjoner som skal resultere i at barn og unge blir en del av et sosialt eller kulturelt fellesskap (Imsen, 2016, s.201). Den siste kategorien Biesta (2010) legger frem, er subjektivering (subjectification) skolen skal bidra med. I dette legger Biesta (2010) at skolen skal bidra til at barn og unge blir både uavhengige og selvstendige individer (s.21). Til slutt har vi Imsen (2016) sin tilleggsfunksjon likhetsskapende, der likhet og likeverd skal jobbes med hele tiden, ikke bare mellom elevene, men også i samfunnet som helhet. Det er viktig å se på disse fire kategoriene, spesielt i en tid der testing og måling står høyt på agendaen i skolen. Spørsmålet om hva en god utdanning er, finner man svaret på ved å vurdere ivaretagelsen av skolens overordnede oppgaver, ikke bare det som lar seg måle (Imsen, 2016, s.200-202).

«Da skolen er en møteplass for alle, framstår den som særlig viktig forebyggingsarena for å sette barn og unge i stand til å takle risikofaktorer og utvikle en god livsstil» (Befring, 2018, s.88). Det Befring (2018) løfter frem her, fremmer skolen som en viktig arena i barn og unges liv, og ikke minst – viktigheten av at skolen er en helsefremmende arena der barn og unge får veiledning og verktøy til å kunne håndtere uforutsette ting. Befring (2018) skriver frem viktigheten av å hjelpe barn og unge inn i en positiv lærings spiral, slik at de utvikler positive holdninger til både seg selv og de mulighetene de har. Her løftes verdien av skolen frem, og hvilken betydning det har for den enkelte for å hindre at de faller utenfor fellesskapet. Likevel, finnes det elevgrupper som opplever mismot og ekstra påkjenninger i skolehverdagen. Dette kan være elever som stadig vekk får negative tilbakemeldinger, og dermed vil stå i risiko for å miste tro på egne evner og muligheter, noe som kan resultere i dårligere muligheter for å mestre både skolelivet og hverdagen.

Barn og unge som har hatt eller har ekstra problembelastninger, og/eller mottar hjelpetiltak har ofte lidd store tap både hjemme og på skolen. De negative opplevelsene av å ikke realisere seg i en voksenrolle innenfor aksepterte rammer for arbeids - og samfunnslivet kan få et dramatisk utfall. Dette viser hvor viktig rolle skolen har i å imøtekomme barn som har det vanskelig og deres opplæringsbehov. Dersom de over tid ikke føler seg verdsatt eller inkludert, er det et risikoperspektiv som er særlig problematisk (Befring, 2018, s.172).

Som tidligere nevnt, blir det å lykkes i skolen sett i relasjon med å lykkes i livet. Det er karakterene på videregående som i mange tilfeller avgjør om man kommer seg inn på høyere utdanning. Faglige resultater er også tillagt symbolverdi, der det kommer frem hvem som har gode evner og imøtekommer forventninger som er satt til dem. Man kan derfor si at de faglige resultatene kan sees på som signaler om verdien til den enkelte elev, og skaper visse forventninger. Sosial samhandling er også en viktig del av skolen.

De lærer noe om seg selv (selvoppfatning). De lærer om hvordan de blir oppfattet av andre (sosial selvoppfatning) og hva de mestrer av faglig arbeid (faglig selvoppfatning) Selvoppfatning går ut på hvilken oppfatning, følelser eller tro en person har om seg selv. Faglig selvoppfatning går ut på hvilke opplevelser av å gjøre det bra på skolen man har, og om man er i stand til å oppfylle de faglige forventningene som er satt. Sosial selvoppfatning innebærer å ha venner, bli likt, og/eller hvordan man tror andre oppfatter hen. Da andres oppfatning av en selv kan bli tillagt stor betydning, kan dårlige prestasjoner på skolen føre med seg frykt (Skaalvik, 2003, s.218 – 226). Når vi nå har sett på skolens funksjon og viktigheten av denne arenaen i barn og unges liv, kan det være interessant å se hva både nasjonal og internasjonal forskning har løftet frem av viktige funn fra covid-19 og nedstegningen av skolen.

### 2.3.2 Funns etter nedstegningen av skolene under covid-19 pandemien

FHI har utarbeidet en rapport som baserer seg på totalt 93 studier fra OECD-land, hvor 11 studier var fra Norge og Danmark. Studiene samlet inn data hovedsakelig fra den første nedstegningen, der søket ble avsluttet oktober 2020. Denne omfattende forskningen tar for seg konsekvenser av covid-19 på barn og unges liv og helse. En studie fra Oslo med over 12 000 ungdommer, viste at ¼ rapporterte at det var en økning i antall konflikter i familien under denne perioden. Det var også to studier fra USA som spesifikt omhandlet sårbare barn og unge. Her ble det rapportert om bekymring for egen mentale helse, å være hjemme med familiemedlemmer som ikke fungerte som støtte, tap av trygghet og usikkerheten overfor å ta i bruk hjelpetelefonen i frykt for at foreldre skulle finne ut av det (Nøkleby et al., 2021, s.22-26).

Halvparten av studiene innenfor læring og utvikling, var fra Norge og Danmark. I én av de to norske studiene, var halvparten av elevene tilfreds med hjemmeundervisning, men på samme tid, hevdet 61% at de lærte mindre hjemme enn på skolen (Nøkleby et al., 2021, 61). En undersøkelse gjennomført i 5.-10. klasse, hadde to tredjedeler en opplevelse av at lærerens tilbakemeldinger hadde hjulpet mer enn vanlig i fagene norsk, engelsk og matematikk. Det kunne se ut til at digital undervisning ga flere elever mulighet til å bli både sett og hørt. Fire andre studier fra Italia tar imidlertid for seg de yngre barna. Mens eldre barn ble mer selvstendig under nedstegningen, førte det for de yngre barna med seg et brudd i struktur og rutiner, som resulterte i at det ble mer ustabil. Selv om de eldre ble mer selvstendig, ble det også rapportert at ca. 20% hadde utfordringer med å tilpasse seg hjemmeskolen (Nøkleby et al., 2021, s. 58-59).

Herrenkohl et al., (2020) hevder at covid-19 pandemien har resultert i en økning av bekymringer som gjelder velferden til barn og deres familier, som i utgangspunktet lever i fattigdom og med andre risikofaktorer. Risikoen for barnemishandling og omsorgssvikt er allerede høy i disse familiene, dersom man legger til de direkte og indirekte konsekvensene av pandemien, blir denne risikoen ytterligere høyere. Familier som allerede er involvert i rusmidler og/eller har psykiske helseproblemer, lever i en ytterligere risiko for å streve enda mer da er under et større økonomisk press og har mindre tilgang til støttesystemer (Herrenkohl et al., 2020). Data som er samlet inn i USA viser en nedgang i antall rapporter som omhandler overgrep og omsorgssvikt. Noen av statene hadde en nedgang i antall rapporter med 50-70%. Dette kan i utgangspunktet se ut som gode nyheter, likevel bekymres det om dette kan være en indikasjon på at færre rapporter om overgrep og omsorgssvikt betyr at det har blitt mindre synlig, ikke mindre utbredt. Covid-19 pandemien har kastet et nytt lys over problematikken. Frykten for

smitte i kombinasjon med restriksjoner som i utgangspunktet var ment å redde liv, gjør det stadig enklere for at misbruk og omsorgssvikt vil forbli underrapportert da man mangler den fysiske og rutinemessige kontakten med for eksempel lærere, sosialarbeidere etc. (Herrenkohl et al, 2020)

Det er ikke bare det psykososiale aspektet man er bekymret for under covid-19 pandemien, her inkluderes også en bekymring for den faglige prestasjoner når det gjelder sårbare barn og unge. Whitley et al., (2021) undersøker i sin artikkel denne bekymringen videre. De beskriver sårbarhet som barn som påvirkes av sosiale, økonomiske og/eller pedagogiske faktorer som kan oppfattes skadende. Globale organisasjoner som UNICEF og UNESCO har i sine rapporter løftet frem en bekymring for pandemiens negative utfall for barn og unges utdanning (Whitley et al., 2021). Det er blitt gjennomført ulike studier i blant annet USA, Belgia, Nederland og Tyskland. De fleste av disse studiene sammenlignet prestasjonene før og etter nedstegningen våren 2020. Her fant de små nedganger, derav noen studier som viste større ulikheter for de med migrasjonsbakgrunn og/ eller familier som var lavt utdannede fra før av. Mange familier har ikke klart å få tilstrekkelig tilgang til digital teknologi, og dette har ført med seg utfordringer for barn og unges deltakelse i den digitale undervisningen (Whitley et al., 2021).

Det skrives imidlertid at man må være varsom med å legge for stor vekt på læringsstapet når man i vurderingen av de nye funnene om ettervirkningene av covid-19 når det gjelder akademiske prestasjoner. For det første antydes det at barn og unge ikke har lært når skolene stengte ned, og digital undervisning foregikk. Læring blir i denne forbindelse utelukkende knyttet til akademisk prestasjon. Ferdigheter og forståelse måles det eksempelvis ikke i. For det andre, defineres læring hovedsakelig gjennom standardiserte tester som måler snevre forståelser slik som eksempelvis lesing, skriving og regning. Motivasjon og engasjement blir ikke tatt hensyn til. For det tredje handler ofte diskusjoner om læringstap om elever generelt, uten at det tas hensyn til at sårbare barn og unge trolig opplever den største negative forskjellen. For det fjerde, antydes læringstap at det er noe som ikke er mulig å få tilbake. Likevel kan de fleste ferdigheter og kunnskap læres på et senere tidspunkt (Whitley et al., 2021). Når vi to år senere er klar over hvilke bekymringer, og ikke minst konsekvenser covid-19 pandemien hadde for sårbare barn og unge, kan det være hensiktsmessig å se på hvordan man som lærer kan møte elevene på skolen.

### 2.3.3 Lærerens pedagogiske rolle

Det finnes flere definisjoner på hva en god lærer er. Befring (2018) beskriver gode lærere som støttespillere for barn og unge. Disse lærerne mestrer å gi elevene kompetanseutviklende impulser og hjelp, samt begrense negative aspekter som kan komme med skolelivet. Man må møte elevene med respekt og forventninger, i tillegg til å tilrettelegge for deres behov og utgangspunkt. Som lærer må man fokusere på løfterike muligheter, møte elevene med positive forventninger, gi både lærings – og mestringsglede, inspirasjon og oppmuntring og sist men ikke minst, gi elevene opplevelse av å være verdsatt og inkludert (s. 117- 121).

Lærerrollen innebærer å gi elevene positive opplevelser av både opplærings og skolelivskvaliteten. Grunnlaget for en god lærer-elev-relasjon starter allerede her, og kan oppleves som helt essensielt for at barn og unge skal få størst mulig utbytte av skolen,

både når det gjelder det faglige og sosiale. Definisjonen på en god lærer kan være vanskelig å stadfeste. Likevel er det noen egenskaper som går igjen. De gode lærerne har blitt beundret for sin evne til å støtte og gi positive impulser til elevene sine. Forskning peker på at elevenes opplevelse av emosjonell støtte fra lærere som støttespillere, har en klar psykisk helsefremmende funksjon. Her må man som trygg voksenperson være bevisst ovenfor barn og unges behov. Man må fokusere på å sette elevene i positivt lys, og vektlegge deres positive sider (Befring, 2018, s.117-120). Dersom man lykkes i skolen, øker sjansen for at man også lykkes i livet. Det vil være særlig problematisk dersom elever stadig utsettes for opplevelser der følelsen utilstrekkelighet, å bli inkludert eller verdsatt blir altoppslukende. Skolen kan på den måten være en risikoarena for sårbare elever, ved at skolen som mandat er tillagt rollen å utpeke vinnere og tapere gjennom fokus på resultater. Dersom man i tillegg ikke har kompetente lærere som kan komme disse elevene til unnsetning, kan det resultere i hjelpeløshet og håpløshet (Befring, 2018, s.170-173).

«Barn som utsettes for omsorgssvikt de første leveårene, vil utvikle utrygg eller desorganisert tilknytning til foreldrene» (Gjertsen, 2013, s.22). Dette er noe sårbare barn og unge står i fare for å bli utsatt for. Barn og unges tilknytningsmønster er nært knyttet til samspillet mellom foreldre og barn. Dette vil skape utfordringer med å utvikle tillit til andre. Barn og unge som har en utrygg tilknytning, vil utvikle arbeidsmodeller som resultater i at de ikke bruker omsorgspersoner som en trygg base. De vil ofte være mindre fleksible og utelukke handlingsmuligheter som kan gi dem trygghet, da dette ikke er noe de er vant til. I tillegg til dette danner de også ofte en negativ oppfatning av seg selv og andre (Gjertsen, 2013, s.20-23). Det er ikke bare tilknytningsmønstrene til sårbare barn og unge som utvikles etter samspillet mellom foreldre og barn, også personlighetsutvikling vil ha en innvirkning her. Hovedfunn fra forskning som omhandler personlighetsutvikling, stadfester at personlighetstrekk i mange tilfeller er genetisk betinget. Mange egenskaper som intelligens, kognitive ferdigheter, personlighet og psykopatologi har en arvelighet på mellom 30 til 70 prosent. Om stressfaktorer blir overveldende for personens sårbarhetsterskel, er tilrettelegging nødvendig (Kvillo, 2003, s.95-96).

Barn trenger voksenkontakt. Dette skjer ofte i samspill med foreldre, slekt, lærere etc. Det er viktig at barn får stimulerende og allsidig stimuli fra foreldrene mens de enda er små (Bø, 2018, s.127). I dag er alle seksåringene godt plassert i grunnskolen, og bruker store deler av dagen i offentlige institusjoner. Dette kalles institusjonalisering også kjent som moderne barndom. Det innebærer at den statlige paternalismen mer enn noensinne vil styre livsløpet til barn og unge. Her vil den sosiale arven slå gjennom, jo bedre forutsetninger man har, desto større fordeler har man i institusjonen (Bø, 2018, s.131). På denne måten kan man si at skolen har blitt en inngangsport til det sosiale fellesskapet, og er på den måten med på å øke skolens betydning som oppvekstmiljø. Læreren har mange ulike oppgaver, blant disse er at man i samarbeid med skolen skal bygge en bro mellom de unges livsverdene og en alternativ verden (Ulvik, 2020) Viktigheten av lærerrollen har nå blitt løftet frem ytterligere, hvordan kan man helt konkret møte sårbare barn og unge? Videre vil det skisseres et eksempel på en rolle læreren kan innta i møte med denne elevgruppen.

Arnesen (2020) legger frem en profesjonsetisk tilnæringsmåte hun kaller pedagogisk nærvær som tar for seg Befring (2018) sine «kvalifikasjoner» for å være en god lærer. Engasjement, oppmerksomhet, anerkjennelse og respekt for elever er av viktige

momenter i denne tilnærmingen. Man er nødt til å strekke seg langt for å tilrettelegge for inkluderende praksis og kjempe for sårbare barn og unge (s.15-16). Skolen skal altså være en inkluderingsarena, men kan også stå i fare for å bli en risikosone. I denne sammenheng kan risiko oppstå dersom lærernes handlinger bidrar til at elever diskrimineres, stemples, stigmatiseres og/eller utsettes for utstøting. Marginalisering er et begrep som er definert som en prosess der medlemmer av en gruppe skyves helt i utkanten, eller utenfor gruppen. Dette er en prosess som skjer over tid, og kan resultere i ekskludering. Som ansatt i skolen er man nødt til å være bevisst på hvilke måter elever kan bli tilsidesatt, stigmatisert og ført ut i skolelivets ytterkant, gjennom både undervisning og relasjonene som dannes i skolen. Undervisning kan bidra til marginalisering ved at enkelte ikke blir gitt mulighet til faglig deltakelse eller at opplæringen ikke tar hensyn til den enkeltes forutsetninger og utfordringer (Arnesen, 2020, s.28-29).

«Pedagogisk nærvær har å gjøre med både å sette seg inn i, forstå, ha sensitivitet for den enkelte eleven i den sosiale og kulturelle konteksten og vise alle elever oppmerksomhet, anerkjennelse og respekt i deres læring, vekst og utvikling» (Arnesen, 2020, s.41).

En slik holdning, om å forstå den enkelte elev, og å vise alle elever oppmerksomhet og anerkjennelse, kan kanskje være av ekstra stor betydning for det sårbare barnet som mangler dette fra hjemmet. Videre presenterer Arnesen (2020) noen viktige stikkord i tilnærmingen av pedagogisk nærvær, disse er kjærlighet, engasjement, omsorg og gjensidighet. Kjærlighet i den forstand at man må vise innlevelse og engasjement. Arnesen (2020) snakker om «engasjert pluralitet». Dette handler om å vise engasjement for mangfoldet til barnet, kanskje spesielt for de barna som er i risiko for ekskludering og maktesløshet. Den type kjærlighet som kan oppstå her, viser seg gjennom viljen til å engasjere seg i barn og unge som krever ekstra innsats både av elevene selv og lærerne, noe som kan oppleves tidskrevende. Her er inkludering et nødvendig aspekt. Et inkluderende fellesskap innebærer tålmodig arbeid, og man må se forbi sine egne barrierer og forestillinger om andre. Elevenes rett til opplæring av høy kvalitet, innebærer også å anerkjennes for den man er, være med i et klassefellesskap og få opplevelsen av både trivsel og tilhørighet (s.190-191).

Omsorg handler om å forstå den andre gjennom samhandling, og ha en holdning som anerkjenner den andre ut fra livssituasjon. Å vise omsorg forutsetter at man har en nærhet til seg selv, sine følelser og reaksjoner i møtet med andre samt vilje og mot til å forstå den andre. Det handler ikke bare om å være avhengig av andre, men handler også om frigjøringen fra avhengigheten av andres omsorg (Arnesen, 2020, s.49). Gjensidighet handler om å gi og ta. Georg Simmel mener interaksjon mellom mennesker baseres på gjensidige blikk. Et blikk kan kommunisere over avstander, og kan vise nærvær og oppmerksomhet, selv i et klasserom med mange elever. Blikk kan være med på å skape eller forsterke hierarkier i klasserommet. Dersom lærere vier oppmerksomhet og positiv involvering til noen elever gjennom blikket, oppleves det anerkjennende. På den måten kan de som blir sett av læreren med blikk, oppfattes mer betydningsfulle enn de som ikke blir sett med anerkjennende blikk (Arnesen, 2020, s.57-59).





## 3.0 Metodisk fremgangsmåte

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvilke metodiske forankringer jeg har benyttet meg av i mitt forskningsarbeid. Jeg vil starte med å presentere kvalitativ metode og hva det innebærer, før jeg går over på hvilke metodevalg jeg har basert meg på, som er diskursanalyse. Jeg vil senere redegjøre for hvordan jeg har gått fram for å kode de ulike artiklene som datamaterialet består av, etterfølgende av en refleksjon rundt reliabilitet, validitet og etiske betraktninger.

Det er avgjørende at valget av metode er basert på det som jeg vurderer vil best mulig svare på forskningsspørsmålet. Som tidligere nevnt vil jeg i denne forskningen undersøke hvordan man omtalte sårbare barn og unge under covid 19-pandemien, hvilke diskurser var det som oppsto? Hvilke bekymringer og konsekvenser kom frem? Dette vil jeg gjennomføre med utgangspunkt i avisartikler. Da forskningen vil ta utgangspunkt i tekster, vil det være relevant å se på hvordan språket spiller en rolle i samfunnet og det som publiseres av tekst. I denne oppgaven fant jeg kvalitativ metode til å passe best i min fremgangsmåte. Kvalitativ metode blir ifølge Kleven & Hjordemaal (2018) beskrevet som en nærhet mellom forsker og deltagere. I denne oppgaven vil det være en nærhet mellom meg som forsker, og tekstene som skal analyseres og drøftes. Når jeg skal bruke en tekstanalyse vil jeg ta i bruk et utvalg av tekster, datainnsamlingen kommer til å være nøye utvalgt og med færre innsamlinger. I kvalitative metode er målet å forstå og beskrive hva en spesifikk gruppe mennesker gjør på en daglig basis, og hvilken mening som oppstår og dannes i handlingene. Hovedformålet i denne metoden kan sies å være å forstå og beskrive «den andre» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.95). Hvilken kunnskap er det som skrives frem rundt sårbare barn og unge? En målsetting med kvalitative studier er å anskaffe kunnskap og forståelse av sosiale fenomener. Fortolkninger man gjør, vil ha stor betydning i denne sammenheng. Noe som er felles for alle de kvalitative tilnærmingene, er at data som skal analyseres, allerede foreligger i form av tekst (Thaagard, 2006, s.11-13).

### 3.1 Utvalg og fremgangsmåte

En fri og allsidig meningsutveksling gjennom massemedier er viktig i et demokratisk samfunn (Oltedal & Ytterstad, 2012). «Denne grunnleggende oppfatningen av medienes rolle i samfunnet preger pressens selvforståelse og samfunnsborgernes vurderinger av medienes plass i demokratiet» (Oltedal & Ytterstad, 2012, s.61). Dette sier noe om hvor viktig rolle ulike medier spiller ute i samfunnet, og er en faktor til at valget har falt på dette som datamaterialet. Det er gjennom medier man fremmer ulike syn og meninger, samtidig som at det er en velkjent arena for debatter (Oltedal & Ytterstad, 2012, s.57). Funksjoner slik som meningsutveksling, informasjonsflyt og identitetsdannelse blir alle ivaretatt av mediene (Orgeret, 2012). Dette mener jeg påpeker viktigheten av å bruke avisartikler som essensielle datamaterialet for å kunne forske på problemstillinger som omhandler samfunnsproblematikk.

Dataarkivet til nasjonalbiblioteket består av ca. 3 millioner avisartikler, det var i den sammenheng hensiktsmessig å finne søkeord som kunne forenkle utvalget. Etter noen forsøk på ulike søk, endte søkeordene opp på: *Sårbare + barn + covid + bekymring + skole*. Som tidligere nevnt ville jeg også bruke avisartikler fra ulike periode, for å se om bekymringene endret seg, eller om bekymringene var av faktiske forhold. Den første søkeprosessen hadde en tidsperiode på 01.04.2020 til 08.05.2020, dette ga 603 treff. Søkeprosessen for 2021 ble først gjennomført i nasjonalbiblioteket. De samme

søkeordene ble brukt, men tidsperioden ble satt fra 01.04.2021 – 11.08.2021. Perioden jeg søkte i var lengre enn i 2020, dette var fordi jeg ville inkludere den faglige bekymringen som ble debattert. Jeg startet utvelgingsprosessen fra 2021 med å lete etter artiklene fra nasjonalbiblioteket, og hadde på dette tidspunktet allerede sett gjennom flere titalls artikler. Etter samtale med veileder ble jeg bevisst på en annen database som jeg valgte å hente de fleste av artiklene fra 2021 fra. I den andre søkeprosessen for tekstene fra 2021, benyttet jeg meg av Retriever sin database, Atekst. Her brukte jeg søkeordene *sårbar* AND *barn* AND *skole* AND *bekymring*, *konsekvens* OR *kunnskapshull*. I perioden 01.03.2021 – 01.09.2021. Dette ga 222 treff. Jeg valgte å bytte dataarkiv da jeg fant retriever sin database til å være mer effektiv med tanke på nøyaktige søk, Retriever hadde noen funksjoner som klarte og utelukket flere irrelevante artikler.

Bevegelsen fra flere hundre tekster – til bare syv tekster kan sies å ha vært omfattende. I søkene var det særlig i nasjonalbiblioteket sin database, mange irrelevante artikler. Det gikk mye tid med å velge ut relevante artikler. Jeg fikk også god hjelp fra både veileder og medstudent med det endelige datamaterialet for å se om denne fremstillingen ga mening. Først startet jeg med å bla gjennom cirka halvparten av artiklene, skumleste tittel og ingress. Til slutt satt jeg med alt fra 10 til 12 tekster per årstall. På grunn av omfang, var jeg nødt til å redusere ytterligere, til det som ble det endelige datamaterialet. Analysen var i utgangspunktet delt inn i to hoveddeler, funn fra 2020 og funn fra 2021, denne sammenligningen ble noe repetitivt, i tillegg til at jeg ikke hadde nok tekster til å kunne sammenligne bevegelsene som foregikk i disse to periodene. Slik at denne måten å dele inn analysen måtte jeg gå bort fra. Selv om det forekommer en naturlig sammenligning, er denne nedtonet fra utgangspunktet. Nedenfor vil jeg presentere det endelige datamaterialet i en tabell.

Artikkel	Overskrift	Publisert	Arkiv
Tekst 1	Noen små bærer store byrder	1.april 2020 i Fædrelandsvennene  Kommentar av Karen Kristne Blågestad	Nasjonal biblioteket
Tekst 2	Fryktar læringsgap til dei svakaste	21.april 2020 i Vårt land  Ruth Einervoll Nilsen	Nasjonal biblioteket
Tekst 3	Alarmtelefonen: nær 3000 henvendelser fra barn og unge	29.april 2020 i Dagsavisen  Karin Lillian Fladberg	Nasjonal biblioteket
Tekst 4	Koronakrisen skaper nye helsekriser for våre barn	12.april 2021 i Trønderavisa  Innlegg av Ingvild Kjerkol	Nasjonal biblioteket
Tekst 5	Skolene ble satt på rødt nivå i januar. Noen elever mistet skoletilbudet helt. – Dette kunne vært avverget om vi hadde vært involvert tidligere	2. mars 2021 i Aftenposten  Marianne Stensland & Per Anders Johansen	Retriever

Tekst 6	Etterlyser plan for elever med kunnskapshull	24.april 2021 i Aftenposten Marianne Stensland med kommentarer fra Mathilde Tybring Gjedde	Retriever
Tekst 7	Superbarna	7.juni 2021 i Varden Mening av Camilla Haugerud	Retriever

Tabell 1 – oversikt over analyse materialet

## 3.2 Analytisk fremgangsmåte

### 3.2.1 Diskursanalyse

Tekster er en viktig del av kommunikasjonen som oppstår i felleskapet. De sier noe om hvilke forestillinger som eksisterer i samfunnet, og har makt til å fremheve hvilke samfunnsproblemer som er viktige og hvordan de kan løses. Disse tekstene vil dermed fungere som en inngangsdør til sosiale, politiske og kulturelle prosesser der mening skapes (Gleiss & Sæther, 2021, s.118). Tekst gjenspeiler på den ene siden forestillinger som allerede eksisterer i samfunnet, samtidig som at de er med på å skape slike forestillinger. Dette omtales som et sosialkonstruktivistisk perspektiv. I dette perspektivet er man opptatt av at tekster alltid er intertekstuelle, det vil si at de som skriver, er betinget i språket som oppstår gjennom andres ytringer, tidligere tekster og allerede eksisterende begrep og teori. Avdekking av hvordan tekster er med på å overføre slike forestillinger, kan få en kritisk inngang ved å fremheve hvor stor makt tekster kan ha til å forme våre oppfatninger om verden rundt (Gleiss & Sæther, 2021, s.120-121).

Kjennetegnene til diskursanalysen er blant annet at hovedfokuset ligger på hvorfor og hvordan den språklige konstruksjonen av verden opptrer. Språket blir et grunnlag for det vi konstruerer som virkeligheten. I denne masteroppgaven vil fokuset ligge på en sosial praksis, altså den større sosiale og kulturelle konteksten diskursene finner seg innenfor. Jeg vil undersøke hva samfunnet som helhet var bekymret for, hva vi var bekymret for, og til dels hvilke konsekvenser som ble lagt frem rundt sårbare barn og unge under covid-19 pandemien. Denne tradisjonen kan en finne innenfor blant annet sosialkonstruksjonisme. Her tar man utgangspunkt i at virkeligheten er sosialt konstruert, der språket spiller en sentral rolle og måten vi bruker språket på vil ha en stor betydning for virkeligheten vi konstruerer (Kleven & Hjørdemal, 2018, s.205-208). I denne oppgaven vil det gjennomføres en analyse av de funnene som kommer frem i gjennomgang av datamaterialet.

I diskursanalysen retter forskeren søkelys mot hvordan den kollektive forestillingen skapes og opprettholdes gjennom. For å kunne forstå sosial praksis, må en også forstå meningen. Meningen skapes gjennom språklig kommunikasjon, og for å ta fatt i dette, må en også analysere språket som blir tatt i bruk (Bratberg, 2017, s.34-39). Metodevalget er begrunnet i at jeg skal som tidligere nevnt ønsker å bedre forstå og få innsikt i de bekymringene som blir løftet frem, og hvordan sårbare barn og unge ble beskrevet i det offentlige media under covid-19. Ved å ta utgangspunkt i tekster som fremmer disse bekymringene, vil det være relevant å bruke diskursanalyse for å kunne forstå den sosiale praksisen, hvorfor fellesskapet tenker slik og hvilke implikasjoner som kan oppstå ved å snakke om et fenomen på en bestemt måte. Ved å bruke

diskursanalyse og se på hvordan diskursene oppstår og opprettholdes gjennom språket, vil jeg kunne ta et dypdykk i de ulike tekstene som datamaterialet skal bestå av, og avslutningsvis kunne finne ut hvordan det utvalgte datamaterialets oppfatning av problematikken er. I tillegg til dette vil valget falle på et fåtall av tekster, for å kunne få en dypere forståelse av fenomenet, og mulighet til å fordype meg i de utvalgte tekstene.

### 3.2.2 Oppbygging av analysekapittel

Analysekapittelet tar utgangspunkt i Fairclough (2008) sin tredeling av diskurs. Diskurs konstruerer sosiale identiteter, dette har jeg valgt å trekke opp mot spørsmålet som omhandler *hvordan sårbare barn og unge blir beskrevet*. Diskurs bidrar til å skape sosiale relasjoner mellom mennesker, noe jeg har valgt å sett i sammenheng med spørsmålet om *hvilke bekymringer samfunnet hadde for sårbare barn og unge?* Hvilke relasjoner var man bekymret for? For det tredje beskriver Fairclough (2008) at diskurs bidrar til å konstruere betydningssystemer. Her tolker jeg betydningssystemer til å være skolens system, og den betydningen man tillegger skolen i samfunnet. Dette tolker jeg som nærliggende med Biesta (2010) og Imsen (2016) sin teori om skolens funksjon. Man tillegger skolen noen betydninger, og det er det jeg vil undersøke med utgangspunkt i det utvalgte datamaterialet. Her vil jeg se på de tre funksjonene skolen har som tidligere har blitt nevnt, *kvalifikasjon, sosialisering og subjektivering*. I utvidelse av Biesta (2010) sine funksjoner, vil jeg også bruke Imsen (2016) sin tilleggsfunksjon, likhetsskapende i analyse av datamaterialet. Ulike diskurser er ulike perspektiv på verden, og inneholder mennesker som har ulike relasjoner til verden, avhengig av deres posisjon, sosiale og personlige identitet (Fairclough, 2003, s.124). Diskursiv praksis bidrar med andre ord til å både reprodusere og forandre samfunnet (Fairclough, 2008, s.18-19). Ved å bruke Fairclough (2003;2008) sin måte å se på diskurser, kan man trekke direkte linjer opp mot oppgavens hensikt. Gjennom å identifisere hvilke diskurser som oppstår i samtalen om sårbare barn og unge, kan man avdekke en eller flere ulike syn og oppfattelser.

For å se på den sosiale identiteten kan det være relevant å knytte det opp mot det Jørgensen & Philips (1999) definerer som en sosial identitetsteori. Man anser kategorisering for en psykologisk prosess, når man uttrykker den sosiale identiteten bruker man stereotyper. Forandring i stereotyper finner sted når ny informasjon som motsier stereotypen oppstår. Dette er kjennetegn på sosialkonstruksjonisme. De måtene man forstår og kategoriserer på er et produkt av både historiske og kulturelle oppfattelser av verden. Disse skjer heller ikke på egen hånd, man er avhengig av å skape og opprettholde disse oppfattelsene i det sosiale samspillet. Diskursene skaper så en verden som ser virkelig eller sann ut. (s.110-113). Sårbare barn og unge er et begrep som kan vær omfattende, med flere ulike beskrivelser. Spørsmålet blir hvilke diskurser som skapes i beskrivelsen av sårbare barn og unge i det norske mediet, og da spesielt under covid-19 pandemien og dens nedstegning av samfunnet. Hvordan forstår vi situasjonen og hvilke karakteristikk gir vi sårbare barn og unge i den offentlige samtalen?

Sosiale relasjoner er ifølge Fairclough (2003) en relasjon mellom ulike typer sosiale agenter. Dette kan eksempelvis være organisasjoner, grupper eller individer. Kommunikasjonen som oppstår, kan foregå på tvers av eller mellom de ulike gruppene. Brown & Gilman (1960) hevdet at sosiale relasjoner kunne ha to ulike dimensjoner som utfall. «Makt» og «solidaritet» eller sosialt hierarki og sosial distansering (Fairclough, 2003, s.75). Jeg mener at man kan si at relasjonen mellom lærer og elev forstås i denne

sammenheng som å ha høyere tilstedeværelse av «makt» og «solidaritet». Makt forstås i denne sammenheng som at læreren har et overordnet ansvar for å lære, veilede og undervise barn og unge. Solidaritet i den forstand at man skal skape et fellesskap med barn og unge, man skal vise barn og unge et samhold i klasserommet og inkludere alle til å ta en del av dette samholdet. Foucault (1997) hevder at subjektet skapes i diskursen. En diskurs kan inneha flere ulike betydninger som strukturerer det sosiale, da det alltid vil være flere og motsigende diskurser som er i spill (Jørgensen & Philips, 1999, s.53). Dette forstår jeg som at man som lærer vil ha ulike forventninger knyttet til rollen man har inntatt i samfunnet og i relasjon med barn og unge, samtidig vil det også være forventninger knyttet til det å være elev. Hvilke forventninger hadde man til lærerrollen og skolen når det gjaldt relasjonen til barn og unge under covid-19?

Når det gjelder betydningssystemer, tilegner vi betydninger gjennom sosiale konvensjoner, bestemte ting får bestemte tegn. For eksempel ordet «skole» har ingen naturlig forbindelse med den faktiske skolen, men gjennom sosiale konvensjoner har man i fellesskap skapt en konvensjon som tilsier at «skole» er arenaen der barn og unge skal undervises og oppdras. Men disse betydningene er ikke endelige, og kan forandres hele tiden. Det er i språket at strukturer skapes, reproduseres og forandres (Jørgensen & Philips, 1999, s.19- 21). Slik jeg forstår dette, kan man trekke linjer til skolen som funksjon og oppgave. Hvilken betydning tilegner vi skolen? Hvilke betydninger ble viktig under covid-19 og skolens fravær i en periode? I denne oppgaven er en hensikt å finne ut hvilket bilde av sårbare barn og unge som skrives frem i det offentlige, og hva samfunnet vektlegger oppmerksomheten på.

### 3.3 Validitet og reliabilitet

Postholm & Jacobsen (2018) legger frem spesielt to forhold en må reflektere rundt når det gjelder validitet og reliabilitet. Den første er de begrensningene som er knyttet til egen forskning, og den andre er fremgangsmåten man har brukt for å komme frem til et resultat. Validitet kan igjen deles inn i to kategorier, indre og ytre. Den førstnevnte går ut på om de konklusjonene man trekker er gyldige for det vi har studert. Ytre validitet handler om i hvilken grad resultatet er overførbart. Oppgavens hensikt var å finne diskurser om sårbare barn og unge under covid-19 og se hvilke bekymringer og konsekvenser som dukket opp i forbindelse med denne elevgruppen. Med det som utgangspunkt, tok jeg aktive valg med å utelukke andre irrelevante diskurser.

Når det gjelder indre validitet, er det viktig at jeg i møtet med tekstene er bevisst på hvilke artikler som faktisk kommer på trykk. Her får jeg ikke tilgang på artiklene som ikke er blitt trykket. Forskningen man gjennomfører vil også representere en liten del av virkeligheten. Hvilket datamateriale blir inkludert, og hva blir ekskludert? (Postholm & Jacobsen, 2018, s.227). Da jeg bare tar utgangspunkt i et utvalg av tekster, vil det ikke være den fulle og hele sannheten. De tolkningene og «konklusjonene» jeg trekker, vil være noen av mange mulige måter å dvele rundt problemstillingen på. Dersom man konsentrerer seg om de tekstene som lager mest liv og røre, vil man bevisst eller ubevisst privilegere den dominante representasjonen som ofte vil være mest høylytt. I praksis vil en ikke kunne lese og studere alt, derfor vil det alltid ligge en risiko for at enkelte relevante tekster ikke blir tatt med i forskningen (Neumann, 2001, s.52 - 54). Et eksempel på dette kan være at det ofte ikke er barn og unges stemme som kommer like tydelig frem, men heller noen som snakker på vegne av barn og unge. Noen av tekstene er skrevet av politikere eller andre profilerte mennesker, og kan med det som bakgrunn

være en ytterligere faktor for at akkurat deres mening og artikkel blir publisert. Jeg har med det som bakteppe forsøkt å inkludere et større mangfold av forfattere.

Innenfor sosialkonstruksjonisme vil det også være viktig å ikke generalisere resultatet til å gjelde for alle. Den virkeligheten man skisserer, trenger ikke å være den fulle virkelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.49). Når det gjelder masterens ytre validitet vil det være viktig å tenke på hvem resultatene vil være gyldige for. I denne oppgaven vil jeg undersøke hvordan samfunnets bekymringer har vært for sårbare barn og unge under covid-19 pandemien og hvilke diskurser som oppsto i samtalen rundt denne elevgruppen. Samfunnet vil i denne sammenheng være representert gjennom medieoppslag, der jeg vil velge et knippe avisartikler å analysere. Samfunnet vil i den forstand ikke bety *alle* sammen, men heller de utvalgte mediene og artiklene som snakker på «vegne» av samfunnet. Jeg har også forsøkt å være så transparent som mulig når det gjelder forskningsprosessen gjennom å gi presise og detaljerte beskrivelser på hva jeg har gjort. På den måten kan leser få full innsikt i hva jeg har gjort i prosessen med å forske på problemstillingen.

For å øke relabiliteten kan det være nødvendig å velge ut lengre sitater i de utvalgte artiklene, for å unngå at man toner ut de delene av artiklene som ikke passer like godt inn i analysen. På denne måten kan man få en mer detaljert fremstilling av datamaterialet (Skrede, 2017, s.159). Jeg har valgt flere og noen lengre sitater, for å løfte frem viktige momenter som dukker opp underveis. Relabilitet handler om i hvilken grad undersøkelsen eller forskeren har påvirket resultatet. Her vil det være viktig å være bevisst på egen subjektivitet i møtet med analyse av datamaterialet. All forskning som gjennomføres vil skje innenfor en spesiell kontekst som er avgrenset av rom og tid. Det vil med dette være viktig at man som forsker er transparent når det gjelder hvordan den utvalgte konteksten kan tenkes å ha påvirket resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018).

De periodene jeg skal undersøke når det gjelder datamaterialet var preget av offentlig debatt som omhandler covid-19, nedstegningen av skole og sårbare barn og unge. Hvilken påvirkning fikk denne debatten for artiklene som ble skrevet i denne tidsperioden? Som en del av den sosiale verden, og som et subjekt, vil utvalget være basert på det jeg har blitt eksponert for tidligere. Når covid-19 sto på som verst, var jeg en del av den verden, og fikk inntrykk gjennom blant annet media, internett, tv etc. Dette kan ha vært en ytterligere faktor til at søkeprosessen og utvalget av artikler foregikk slik det gjorde. Datamaterialet som blir studert gjennom diskursanalyse er sosialt konstruert. Da jeg som forsker er en del av denne sosiale konstruerte verdenen, vil det ikke være mulig å gjøre objektive beskrivelser av datamaterialet. Det vil derfor være viktig at man istedenfor å forsøke å forstå, heller forsøker å beskrive og forklare det som skjer i det sosiale samspillet (Hitching & Veum, 2011, s.19).

### 3.4 Refleksjon rundt egen fremgangsmåte

Valg av metode har som tidligere nevnt falt på diskursanalyse. Dette innebærer en viss avstand mellom forsker og det som skal studeres, da jeg ikke vil ha direkte kontakt med deltagere, slik man eksempelvis har ved intervju. På en måte kan det ses på som en styrke, da man slipper å forholde seg til en del etiske valg man eksempelvis måtte ha tatt hensyn til når det gjelder personvern, anonymisering og krav til riktig presentasjon av data (Postholm & Jacobsen, 2018). På en annen side kan det sees på som en svakhet at man ikke velger en undersøkelse som får de faktiske perspektivene til eksempelvis

lærere, og deres synsvinkel under covid-19 pandemien. Ved å ta i bruk intervju som metode for eksempel, kan man som forsker få tilgang til menneskers subjektive opplevelse og holdning (Peräkylä, 1994, s.869). Jeg har valgt diskurs, men diskurs vil ikke her romme erfaringene. Det hadde absolutt vært interessant i denne sammenheng, likevel har det ikke vært rom for det i denne oppgaven.

Det å gå i dybden analytisk er omfattende, jeg har tatt analytiske valg som jeg mener står mest sentralt i denne oppgaven. Jeg har tatt utgangspunkt i syv tekster, dersom jeg hadde valgt færre artikler, hadde jeg hatt muligheten til å gå mer i dybden av hver enkelt tekst. Jeg kunne i den forbindelse sett mer på tekstene som en helhet og inkludert eksempelvis hvilke bilder, overskrift og sjanger i de ulike tekstene, da dette naturlig nok vil ha noe å si for hvilket helhetsinntrykk man får fra de ulike tekstene og hvilke tanker man sitter igjen med etter endt lesing. Jeg kunne også ha begrenset søkeprosessen til å innhente data fra én type avis, eller bare velge tekster som er skrevet av enten politikere, journalister, eller noen med nær tilknytning til temaet.

For å sikre etisk refleksivitet i prosessen, var det viktig at jeg som forsker evnet å bruke etisk sans i møte med tekstene og analysen som ble bearbeidet. Selv om jeg ikke kom i direkte fysisk kontakt med enkeltpersoner, bearbeidet jeg tekster som enkelte har skrevet. Tekstanalyse byr på særegne forskningsetiske utfordringer som omhandler samtykke, konfidensialitet og anonymisering, samt å unngå negative konsekvenser for de aktuelle deltakerne (Gleiss & Sæther, 2021, s.140). Tekstene jeg skal analysere vil være tekster som er publisert i offentlige media, for eksempel avisa som dagbladet, VG, dagsavisa etc. «Internettforskning er ikke fritatt fra kravet om fritt informert samtykke der det kan reises rimelig tvil om informasjonen er å anse som offentlig» (Fossheim, 2015). Det er viktig å tenke på at selv om man henter artikler på internett, som regnes som en offentlig arena, kan det være personlige meninger og tanker som blir publisert av mange forfattere. Når det er sagt, er det også viktig å tenke på at det ikke er forfatteren man skal forske på, men heller den publiserte teksten som skal analyseres. I denne oppgaven vil det være nettopp det jeg undersøker, teksten som sådan, og hvilket språk som brukes. Christians (2005) presenterer i tillegg at et av kravene for å vise etisk bevissthet, er at man er nøyaktig og ærlig i sin gjennomgang av datamaterialet. Data som er gyldige både internt og eksternt er nødvendig, både i eksperimentet og moralsk (s.145). Jeg ønsker å være transparent når det gjelder hvem denne oppgaven har valgt å gi en stemme og hvilke spørsmål som stilles.





## 4.0 Analyse og drøfting

Analyse og drøftingskapittelet tar utgangspunkt i Fairclough (2008) sine tre områder diskurs bidrar til å konstruere, Biesta (2010) og Imsen (2016) sin teori om skolens funksjon. Selve analysen er hovedsakelig delt inn i tre deler. Den første delen består av sosiale identiteter, den andre delen er sosiale relasjoner og til slutt vil betydningssystemene identifiseres og analyseres. Sårbare barn og unge kan forstås og beskrives på mange måter, i dette kapitlet vil jeg forsøke å forstå, analysere og belyse de oppfatningene og karakteristikkene, som jeg mener er mest fremtredende i de syv ulike tekstene.

### 4.1 Sosiale identiteter

Først og fremst finner jeg det relevant å analysere tekstene opp mot den sosiale identiteten, som Fairclough (2008) mener diskurs har effekt på. Jørgensen & Philips (1999) beskriver at man i sosial identitetsteori bruker stereotyper. Likevel, er disse stereotypene dynamiske, og kan endres når ny motsigende informasjon inntreffer. Spørsmålet i denne sammenheng blir hvilke diskurser som skapes i beskrivelsen av sårbare barn og unge i de ulike tekstene, som man på et vis kan si representerer en del av samfunnets holdninger i den offentlige samtalen. I identifiseringen av sosiale identiteter, finner jeg det relevant å også trekke det opp mot hva som skildres av hjemmeforhold, da jeg mener disse to vil stå i et gjensidig forhold. Dersom man lever i et risikofyllt hjem, vil dette gjøre noe med identiteten og personligheten man danner seg. Hjemmeforhold vil naturligvis spille en rolle på hvilken identitet man utvikler seg, og hvilke personlighetstrekk som blir ledende (Kvelling, 2003).

I gjennomgangen av datamaterialet kom det frem like, men samtidig ulike beskrivelser av hvem de sårbare barn og unge var. I tekst 2, 4, og 5 blir det tatt i bruk begrepet *sårbare* barn og unge. Karakteristikken til sårbare barn og unge blir beskrevet noe ulikt.

«Dei sårbare elevane har lide under unntakstilstanden i skulen (..) Dei som allereie sleit med motivasjonen, språket, forhold heime eller spesielle behov har fått problema sine forsterka» (Tekst 2)

I tekst 2 kan vi se at sårbare barn og unge blir beskrevet som de som allerede hadde utfordringer med eksempelvis *motivasjon*, *hjemmeforhold* eller *spesielle behov*. Her stadfestet det at problemet er reelt, at disse sårbare barn og unge faktisk har fått en forverring i problemene under covid-19. Her vektlegges bekymringen for den faglige utviklingen. Raundal & Schultz (2006) skriver om hvordan barn av rusmisbrukere trenger støtte og hjelp til lærings, Gjertsen (2013) hevder at skolen er en viktig arena for integrering når det gjelder flyktningbarn, for barnevernsbarn skriver Kvaran (2020) frem utfordringer som kan vises gjennom konsentrasjonsvansker og uro, og løfter på den måten frem lærerens viktige rolle. Bekymringene kan trolig forklares med at når man vet hvilke utfordringer denne mangfoldige elevgruppen har, danner man også en forståelse for det kritiske som er i ferd med å skje når skolen ikke ble like tilgjengelig som tidligere. Dette mener jeg er nærliggende med det tekst 6 trekker frem i beskrivelsen av sårbare barn og unge.

«Det blir svært viktig å fange opp elever som ligger på etterskudd i tiden fremover (..) Kartlegging av lese- og regneferdigheter og intensiv opplæring til elever som sliter (Tekst 6).

Tekst 6 handler i likhet med tekst 2, om barn som *strever* i fag, elever som ligger på *etterskudd* og elever som *sliter*. I denne artikkelen blir utfordringer med det faglige vektlagt. Hva som legges i å *ligge på etterskudd*, blir ikke nærmere presentert. På bakgrunn av hovedformålet til teksten, som handler om det faglige aspektet, kan en anta at det menes å ligge på etterskudd faglig sett i forhold til det som er forventet. Likevel har blant annet Whitley et al., (2021) undersøkt hvordan de faglige prestasjonene utspilte seg under pandemien. Bekymringen ble også delt av UNESCO som er en global organisasjon. I studiene kom det frem at de største ulikhetene viste seg for de med migrasjonsbakgrunn og lavt utdannede familier. Denne bekymringen har med andre ord vist seg å være nærliggende de faktiske forholdene.

«Regjeringens nedstegning har rammet de sårbare barna aller hardest (..) Flere familier har fått nye utfordringer og hjem som var utrygge fra før av, har blitt farligere (..) I kampen mot koronavirus øker psykiske lidelser, spiseforstyrrelser, vold og overgrep» (Tekst 4).

«Barn som har det vanskelig fra før, er særlig utsatt. Gruppen «sårbar barn» utgjør minst 20 prosent av barn og unge. Det er mer enn 200 000 norske barn (..) De har pekt på at det er stor risiko for at nedstegning fører til mer vold, omsorgssvikt og konflikter i familiene.» (Tekst 5).

I disse utdragene blir det også brukt begrepet «sårbar» barn. I tekst 4 beskrives de som noen som har fått flere utfordringer, boende i hjem som stadig blir farligere og mer utrygg. I tekst 5 kan vi se at det understrekes at sårbare barn og unge nå har en økt risiko for vold, omsorgssvikt og familiekonflikter. Sårbare barn og unge blir med andre ord beskrevet som *utrygg*, nærmest *hjelpeløs* og noen som er *avhengig* av andre for hjelp. Dette kan vi se gjennom språkbruken fra de to ulike tekstene. Cooklin (2006) sine funn om den økte sannsynligheten for utvikling av psykiske lidelser hos barn av foreldre med psykiske problemer, løfter denne bekymringen som høyst reell. Barn og unge som fra før av var i risiko for å utvikle psykiske lidelser, kunne nå se ut til at hadde en enda større risiko for å utvikle det etter pandemien. Disse utsagnene mener jeg får frem at sårbare barn og unge har det vanskelig. Videre kobles elevgruppen opp mot risiko for vold, omsorgssvikt og familiekonflikt. Det blir også stadfestet et tall på elevgruppen, trolig for å stadfeste hvor viktig og omfattende gruppe det handler om. Dette er noe Nøkleby et al., (2021) bekrefter med sin rapport. Her stadfestes det at ¼ av 12 000 ungdommer rapporterte om en økning i familiekonflikter. En annen studie rapporterte om bekymring for egen mentale helse, og det tapet av tryggheten de opplevde. I tekst 5 skrives altså elevgruppen frem som akkurat det Myrann et al., 2018 skriver frem om elevgruppen, at de er i behov for beskyttelse. En beskyttelse som man var bekymret om ble overholdt under covid-19 pandemien. Denne beskrivelsen av sårbare barn og unge tolker jeg også som nærliggende med beskrivelsene som kommer frem i både tekst 1 og 3.

I tekst 1 blir det brukt ordet «utsatte» barn i beskrivelsen av sårbare barn og unge. Her defineres de som barn fra hjem med *dårlig* eller *fraværende omsorg*, *overgrep*, *misbruk og rus*, *krangler*, *vold og konflikter*. Denne måten å kategorisere sårbare barn og unge på, har likhet med Myrann et al., (2018) sin måte å beskrive denne elevgruppen på. Her kan vi se både en inkludering av noen elevgrupper, men også en ekskludering, da i form av at noen grupper med barn blir utelatt i beskrivelsen av utsatte barn. Det blir også

skildret ulike måter å beskrive de sårbare barna og hvilke bekymringer man hadde for dem. I tekst 3 blir det ikke brukt et begrep for sårbare barn og unge, men en tydelig beskrivelse kommer frem av denne elevgruppen.

«Nå er de stengt inne i hjem hvor det kanskje er verre enn noensinne (..) Hvor dysfunksjonelle voksne går hverandre på nervene, innestengt i hverandres utilstrekkelighet. Kanskje får barna all frustrasjonen kastet over seg. Alt sinne slått over seg» (Tekst 1).

«Mange kjenner på stor ensomhet og føler seg ikke sett og hørt verken av foreldre eller andre (..) Mange opplever et mye høyere konfliktnivå i familien de siste ukene (..) Du hører fortvilelsen og desperasjonen i stemmen fordi de har mistet kontakten med den ene trygge voksne som gjorde livet deres levelig før koronaen inntraff» (Tekst 3).

Her poengteres det i tekst 1 at dysfunksjonelle voksne går hverandre på nervene, de blir stengt inne i deres tilstrekkelighet, som *kanskje* går utover barna. Her løftes det altså frem en risikofaktor, ikke at det nødvendigvis er slik. Språket og beskrivelsen som blir brukt er i denne sammenheng negativt ladet. Dette gir en indikasjon på at det er noe som ikke fungerer hjemme, eller svikter under covid-19 pandemien. Det første sitatet kan man påstå er dramatisk. De sårbare barn og unge er ikke fysisk stengt inne i form av at noen nekter dem å gå ut, men de stengte skolene og restriksjonene som tredde i kraft, gjorde at spesielt sårbare barn og unge ble fratatt noen grunnleggende ting som oppleves nødvendig for dem. Det slås fast at de er stengt inne, det er et faktum, men at det *kanskje* er verre enn noensinne. Dette kan sees i sammenheng med hvordan hjemmeforholdene beskrives i tekst 3. Med Ulvik (2020) sin teori om skolens betydning som oppvekstmiljø og skolens rolle i å bygge en bro mellom de ulike delene av de unges livsverdedene som bakteppe, kan vi forstå det kritiske når denne arenaen og muligheten til skolen blir fratatt sårbare barn og unge.

Utsagnet fra tekst 1 kan også beskrives som dramatisk. Man kan ikke i fysisk forstand få sinne *slått* over seg, men måten det skrives om, tegnes et bilde av disse sårbare barn og unge som stakkarslige og noen som trenger hjelp. Dette kan også tolkes som et uttrykk for at sårbare barn og unge kan bli utsatt for vold eller annen type overgrep når de får «alt sinne slått over seg» eller «all frustrasjon kastet over seg». En slik holdning eller beskrivelse av de sårbare barn og unge blir i denne teksten skrevet frem på en «dramatisk» måte, dette trolig for å fremme et synspunkt eller standpunkt, og ikke minst for å vekke følelser hos leseren. Den samme type beskrivelsen finner vi i tekst 3. Et interessant aspekt som blir brukt i denne teksten er at det spilles på sansene til sårbare barn og unge. Fortvilelse og desperasjon er to følelser som i utgangspunktet ikke kan bli hørt, men det skapes et bilde på opplevelsen. Her blir det forsøkt å sette ord på det disse barn og unge opplever. Denne måten å snakke om barn og unge både antyder og vektlegger det kritiske denne elevgruppen går gjennom. Dette er også noe Hansen (2017) skildrer som en utfordring for barn av rusmiddelmisbrukende foreldre, at kan være en konsekvens av manglende oppfølging av foresatte i hjemmet.

I tekst 7 løftes det frem en annen beskrivelse av elevgruppen, som kaster et nytt lys over sårbare barn og unge.

«Jeg liker ikke å kalle disse barna sårbare, det er å sette dem i bå. De er akkurat som ande barn. De hopper og spretter, leker, tøyser, ler og gråter. De lærer og utvikler seg i voldsom fart, og det er en lærers privilegium å få følge dem tett (..) Ofte har disse barna litt ekstra med seg i ryggsekken, la oss derfor kalle dem superbarna i stedet.» (Tekst 7)

Språket som brukes i denne teksten, kan tolkes å være av en kritikk mot bruken av begrepsbruken «sårbar» barn og unge. Allerede i bruken av begrepet, gjør man et tydelig skille på barn og unge som utvikler seg som «normalt» og elever som tvert imot, beveger seg i motsatt retning. Hun velger istedenfor å beskrive dem med et positivt ladd ord. Videre beskrives disse barna som *lekende, tøysete, emosjonell*, de lærer og utvikler seg raskt, men kan også stå i fare for å leve i familier med dårlig økonomi. Forfatteren har valgt å kalle de «Superbarna» istedenfor de sårbare barna. Ordvalget er i dette tilfellet av positivt innslag, samtidig som hun skisserer utfordringene de i realiteten møter på. Dette kan man se i sammenheng med det Kvaran (2020) skriver om barn som er involvert i barnevernet. Familier som er involvert i barnevernet, har ofte dårligere økonomi og mange faller under kategorien fattig. Altså kan det se ut til at utfordringene blir ikke tillagt barnet i seg selv, men det er heller omstendighetene rundt barnet som blir problematisert.

Det kommer ikke entydige beskrivelser av sårbare barn og unge, verken i materialet fra 2020 eller 2021. For å sammenfatte den sosiale identiteten Fairclough (2008) hevder diskurs har effekt på, kan en si at denne elevgruppa blir beskrevet som utrygge, i risiko og i en posisjon der de trenger hjelp. Beskrivelsene som blir gjort av sårbare barn og unge blir i 2020 i stor grad omtalt noe likt. I denne perioden blir den psykososiale diskursen identifisert. I 2021 derimot blir den faglige diskursen identifisert i høyere grad, og bekymringen vedrørende det faglige tapet under covid-19 blir mer fremtredende. Dette kan man se i sammenheng med det Jørgensen & Philips (1999) skriver om forandring i stereotyper. I 2021 kom det frem en sterkere bekymring rundt den faglige utviklingen. Alt i alt, beskrives de som avhengig av hjelp fra andre for å kunne klare seg i samfunnet i samtlige artikler. En artikkel som skiller seg ut, er tekst 7 som er skrevet av en praktiserende adjunkt selv. Her problematiserer hun bruken av begrepet «sårbar» barn og unge. Hun forsøker å snu begrepet om til å bli av positivt innslag, og velger heller å kalle dem for superbarna, og beskriver dem i positivt lys. Nå har vi sett hvordan sårbare barn og unge beskrives. Hvordan blir de sosiale relasjonene til sårbare barn og unge trukket frem under covid-19 pandemien?

## 4.2 Sosiale relasjoner

Sosiale relasjoner blir ifølge Fairclough (2003) beskrevet som en relasjon mellom ulike sosiale agenter. Sosiale relasjoner sies å ha to ulike dimensjoner som utfall. «Makt» og «Solidaritet» eller sosialt hierarki og sosial distansering. I relasjonen mellom lærere og elev, tolker jeg «makt» og «solidaritet» som mest relevante. Makt i den forstand at lærere har et overordnet ansvar for både utdanningen og danning av eleven. Solidaritet ved at man som lærer har et ansvar for å skape et fellesskap og inkludere alle barn og unge i klasserommet. Det vil også oppstå ulike forventninger som er knyttet til de sosiale agentene, som i dette tilfellet er læreren og eleven (Jørgensen & Philips. 1999). Hvilke forventninger og bekymringer kom frem rundt lærerrollen og skolen når det gjaldt relasjonen til sårbare barn og unge under covid-19?

Den sosiale relasjonen kommer til uttrykk på ulike måter i tekstene. Flere tekster hadde fellestrekk. Eksempelvis ble det i tekst 1, 3 og 4 løftet frem bekymringer angående fraværet av trygge voksne, og barn som ikke viste hvor de skulle henvende seg til når noe oppsto.

«Sykehus over hele landet får plutselig ikke lenger de små barna inn til undersøkelser. De som helsesøster, barnehage eller skole ikke skjønner hvordan har pådratt seg skader eller mystiske blåmerker» (Tekst 1).

«Mange ungdommer forteller om et stort savn etter kontaktlæreren sin, sosiallærer, behandler eller fritidskontakten de har tillit til (..) mange ordinære tjenester har vært mindre tilgjengelige» (Tekst 3).

«Kontakten med trygge voksenpersoner på andre arenaer er kraftig redusert (..) 1 av 6 i alderen 13-16 år fortalte om minst en form for vold eller overgrep under nedstegning av landets skoler, hvorav 20% opplevde det for første gang» (Tekst 4).

I tekst 1 blir bekymringen om sårbare barn og unge under nedstegningen av skolen løftet frem i form av at man fikk inn færre bekymringsmeldinger, barn og unge visste ikke hvor de skulle henvende seg til og fraværet av trygge voksne ble en økende bekymring. Dette er noe som nevnes også i tekst 3 og 4. Hansen (2017), Gjertsen (2013) og Kvaran (2020) skriver alle frem viktigheten av trygge voksenpersoner for sårbare elevgrupper som barn av rusmiddelmisbrukende foreldre, flyktningbarn og barnevernsbarn. Hansen (2017) skriver blant annet frem risikoen for barn av foreldre med rusproblem, er at de mister den støtten og oppmuntringen som barn vanligvis får. Denne støtten og oppmuntringen kan barnet få fra trygge voksne på skolen, og har kanskje tidligere vært vant med å få denne støtten herfra. For flyktningbarn er skolen og læreren viktige støttespillere for integreringens del (Gjertsen, 2013). Også Kvaran (2020) tegner et bilde av i hvilken grad barnevernsbarn trenger trygge voksne for å hjelpe de som lever under eksempelvis emosjonelle, psykiske og kognitive vansker. Dette er i overensstemmelse med det Herrenkohl et al., (2020) legger frem om nedgang i antall rapporter som omhandler overgrep og omsorgssvikt. Forskningen her konkluderte med en nedgang på hele 50-70%. Som Herrenkohl et al., (2020) skriver, kan dette være en indikasjon på at det bare er blitt mindre synlig. Dette kaster et nytt lys over begrepet som også har blitt brukt om sårbare barn og unge, nemlig usynlige barn. Barn som tidligere har blitt vanskeligere å oppdage, kunne nå se ut til å bli desto vanskeligere å oppdage.

Hvem disse trygge voksenpersonene er i tekst 4, blir ikke definert. Men en kan tenke seg til at det i dette tilfellet også menes lærere som trygge voksenpersoner. Ordlyden er av bestemt karakter, det blir ikke skrevet at kanskje det er slik, men det statueres et faktum, om at *slik er det*. Kontakten med trygge voksenpersoner ble kraftig redusert. Også dette kan oppleves som kritisk, i måten det blir beskrevet på. Det er ikke bare bekymringer, men det er noen som påstår at slik er det. Dette kan sees i lys av det Befring (2018) legger frem som viktige forutsetninger for sårbare barn og unge. Han fremmer argumentet om viktigheten av å forebygge problemutvikling og det å styrke vilkårene deres når det gjelder utvikling og læring. Det som er unikt med noen av artiklene i 2021 er at faktiske konsekvenser blir stadfestet. I denne artikkelen meldes det statistikk fra Nasjonalt kunnskapssenter (2021). Mangelen på relasjonen mellom skole,

lærere og sårbare barn og unge, blir her løftet frem som en bekymring, men også faktiske tall kommer frem. Disse tallene inkluderer faktiske konsekvenser, effekten av dette er at det løfter bekymringen til å være reell. Innledningsvis ble det nevnt lærernes aktivitetsplikt, som mange kjenner til. Denne plikten sier noe om skolens ansatte sitt ansvar å følge med på elever, og sørge for at de har et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998, §9A-4). Her settes det spørsmålsteget rundt hvordan lærere fikk mulighet til å avdekke avvik blant sårbare barn og unge.

I tekst 2, 5 og 6 derimot, blir en annen type bekymring når det gjelder de sosiale relasjonene løftet frem. Disse omhandler det faglige aspektet.

«Dei som har det vanskeleg heime, eller treng særskilt tilrettelegging treng strukturen skulen gir (..) Fleire fryktar konsekvensane for læring og sosial utvikling, spesielt for dei med utfordringar (Tekst 2)

«Hjemmeskole, som det i praksis blir mye av på rødt nivå, fører til større forskjeller, mer utenforskap og dårligere undervisning (..) De mest sårbare barna og ungdommene er i ferd med å bli de største taperne i koronaoppgjøret» (Tekst 5)

«Flere er bekymret for tapt kunnskap hos norske elever etter et år med mye hjemmeskole» (Tekst 6).

I tekst 2 begynner man å bekymre seg for negative konsekvenser for læring og den sosiale utviklingen for de sårbare barn og unge. I denne teksten begynner man allerede her å bekymre seg for kunnskapen som går tapt. Som tidligere nevnt har tekst 2 bekymringer og beskrivelser som er underrepresentert i 2020, som gjelder den faglige utviklingen. Også i tekst 6 løftes det frem en bekymring om den tapte kunnskapen. Hvilken kunnskap det er snakk om, beskrives ikke ytterligere. Likevel skrives det frem en bekymring for «kunnskapshullet» som ble en konsekvens av nedstengte skoler verden rundt. Videre skrives det frem ulike tiltak som Tybring-Gjedde mener bør innføres for å ta igjen «det tapte» som skolen ikke har klart å gjennomføre under nedstegningen av skolene landet rundt. Den sosiale relasjonen her kommer frem ved en bekymring angående det distanserte forholdet mellom elev og skole. Befring (2018) legger også frem viktigheten av skolen. Han skildrer et liv med å lykkes i skolen som et vellykket liv. Dette er et aspekt som senere har blitt bekreftet av elever selv. Bakken (2021) sin studie viste at hele 61% av elevene opplevde at de lærte mindre hjemme enn på skolen (Nøkleby et al., 2021).

Tekst 5 inneholder flere bekymringer når det gjelder sosiale relasjoner. Videre vil jeg trekke de jeg tolker å være mest fremtredende frem. I utsagnet fra tekst 5 får vi informasjon om det er noe som skjer, hjemmeskole faktisk *fører* med seg større forskjeller. Her bekymres det altså for at mangelen på nærhet og relasjon mellom lærer og elev under covid-19 pandemien fører til større forskjeller, utenforskap og dårligere undervisning. Her kan det tenkes at det i forskjeller, menes faglig forskjell. Trolig kan dette forklare med det Befring (2018) legger frem om viktigheten av skolen i å hjelpe barn og unge inn i en positiv læringsspiral. Dette kan være et steg i å forhindre utenforskap. Bekymringen for dårligere undervisning kan også sees i sammenheng med det Befring (2018) skriver om elever som stadig vekk får negative tilbakemeldinger, står i fare for å miste tro på seg selv og sine muligheter. Hansen (2017) skriver om

eksempelvis barn av rusmisbrukere. Her lever barn sammen i hjem der de står i fare for å miste den støtten og oppmuntringen barn normalt sett får. Dette kan man også se i sammenheng med det Kvaran (2020) skriver om utfordringene med barn som er involvert i barnevernet. Barn er kanskje mer enn noensinne avhengig av omsorgspersoner oppfølging. I utvidelse av dette, skriver Befring (2018) frem hvor viktig rolle skolen kan spille i livene til sårbare barn og unge. Når barn og unge mangler grunnleggende støtte, oppmuntring og motivasjon hjemmefra, spiller skolen en enda viktigere rolle.

«De barna som det er politisk korrekt å være opptatt av i en pandemi, men som vi glemmer så fort hverdagen melder seg.» (Tekst 7).

Sitatet ovenfor er hentet ut fra tekst 7. Denne teksten har som tidligere nevnt en mer kritisk inngang til bruken av beskrivelsen av sårbare barn og unge. I sitatet ovenfor kastet det et kritisk lys over de sosiale relasjonene når det gjelder omtalen og fokuset på sårbare barn og unge. Det er et sterkt sitat, som sier noe om forestillingene, hvordan og hva man omtaler i samfunnet. Hun går hardt ut og skriver at vi glemmer denne elevgruppen så fort vi går tilbake til hverdagen. Det er ingen tvil om at medias dekning av sårbare barn og unge har vært omfattende under covid-19. Men hva skjer når denne perioden går over? Befring (2018) skriver om viktigheten av å imøtekomme barn som har det utfordrende, og konsekvensene av å ikke bli anerkjent, verdsatt eller inkludert.

For å sammenfatte den sosiale relasjonen Fairclough (2008) hevder diskurs har effekt på kan man si at samtlige artikler, inneholder like, men også ulike bekymringer. Bekymringen for den manglende nærheten mellom lærer og elev er den primære bekymringen som favner både den psykososiale og faglige diskursen. Likevel kan det sies at bekymringen er todelt. I 2020-tekstene er hovedsakelig bekymringene rundt det relasjonelle knyttet til elevenes psykososiale forhold, og spørsmålet om man klarer å oppdage sårbare barn og unge som trenger å bli sett, stilles høyt. I 2021 er det flere artikler som løfter en bekymring for det faglige aspektet. Spørsmål stilles om hvorvidt fraværet av den nære relasjonen med skolen og lærere, gjort for elevenes læring og kompetanse?

### 4.3 Betydningssystemer

Det tredje området Fairclough (2008) mente diskurs hadde effekt på, var betydningssystemer. Her tilegnes bestemte ting, bestemte tegn. Ordet «skole» har ikke en naturlig forbindelse med den fysiske skolen, likevel har man i fellesskap skapt en konvensjon som sier at «skolen» er en arena der barn og unge både skal undervises og oppdras (Jørgensen & Philips, 1999). Hvilke betydninger tilegner man egentlig skolen? Og hvilke deler av skolen ble det rettet oppmerksomhet til under covid-19? Jeg mener at dersom vi ser på hva samfunnet anså som bekymringsverdig når det gjaldt skolens funksjon, vil det også kunne skape en forståelse for hvorfor man bekymret seg i den grad man gjorde. Denne dimensjonen vil bli drøftet med utgangspunkt i Biesta (2010) og Imsen (2016) sin teori om skolens funksjon. Her vil det bli analysert og drøftet gjennom kvalifisering, sosialisering, subjektivering og likhetskapende.

#### 4.3.1 Kvalifisering

Jeg har identifisert Biesta (2010) sin funksjon kvalifisering å være til stede i flere artikler. Kvalifisering menes her den kunnskapen og de ferdighetene skolen skal tilegne barn og unge, for å håndtere både det sosiale og det faglige. Felles for disse utsagnene er



oppmerksomheten som er rettet mot den faglige kompetansen og utviklingen til barn og unge. Barn og unge som tidligere har vært vant med å henvende seg til skolen både for informasjon og veiledning, mistet denne muligheten over natten når covid-19 og nedstegningen av skolen ble et faktum.

«Me har egentleg bere fram til sommaren til å sikre at kunnskapshóla blir tetta».  
(Tekst 2)

«Jeg hadde ikke toppkarakterer i matte, men jeg forstår at flere elever betyr mindre tid til hver enkelt. Det er verst for superbarna» (Tekst 7)

Skaalvik (2003) skriver frem at faglige resultater er tillagt en symbolverdi. På bakgrunn av dette kan det se ut som at man ble bekymret for barn og unge som ikke *presterte* godt nok faglig sett. Kunnskapshullet som blir nevnt i tekst 2, sier noe om skolens mulighet til å følge opp elever på en tilstrekkelig måte. Oppmerksomheten blir i denne omgang rettet mot skolens funksjon, og hva som skjedde når sårbare barn og unge mistet tilgangen på den fysiske skolen. Begrepet «kunnskapshull» kan i verste fall tolkes som et avvik hos barnet. Det er hull der, det er noe som mangler ved barnet. I tekst 7 bekymres det også for skolens funksjon når det gjelder sårbare barn og unge. Det skrives frem at «flere» elever betyr «mindre» tid for hvert enkelt barn, og at det er *verst* for superbarna. I denne sammenheng bekymres det for kvalifiseringen som står i fare for å bli nedprioritert, da i form av at tiden ikke strekker til, og det vil være de mest sårbare som kjenner mest på dette. Imsen (2016) skriver blant annet frem den viktige rollen lærere har med å håndtere den daglige interaksjonen med barn og unge som kommer fra ulike hjem og ulike behov. Dette kan forstås som en videreutvikling av bekymringen for sårbare barn og unge under covid-19, de har allerede vært sårbare nok. Hva skjer idet elevene skal tilbake ute i de fysiske klasserommene, og man da ikke har tid til å følge opp hver enkelt elev i tilstrekkelig grad? Hvordan går det da med de sårbare barn og unge?

«Som utdanningsdirektør har Nilssen et overordnet ansvar for at barn og ungdom i Norge får et utdanningstilbud av høy kvalitet (..) Det har store omkostninger både for den enkelte, men også for samfunnet» (Tekst 5)

«Tybring-Gjedde er ikke alene om å være bekymret for at elever har gått glipp av viktig læring etter et år med mye hjemmeskole (..) Fra før av vet vi at det hvert år går 10.000 elever ut av grunnskolen uten å kunne lese, skrive og regne skikkelig, jeg er bekymret for at koronaen har forverret dette» (Tekst 6)

I tekst 5 skrives det også en klar forventning om hva barn og unge i Norge har krav på, nemlig et utdanningstilbud av *høy kvalitet*, dette kan vi se i sammenheng med det Biesta (2010) hevder kvalifisering skal bidra med i form av økonomisk vekst. Her trekkes det frem at det kan ha konsekvenser for samfunnet som helhet. Dette er noe som også forsterkes i tekst 6, der oppmerksomheten rettes mot hvilken læring barn og unge nå har gått glipp av. Det som imidlertid er interessant med denne artikkelen, er at det legges frem tall som er med på å løfte bekymringen og oppmerksomheten til skolens funksjon. Det er allerede mange som går ut av skolen uten de grunnleggende ferdighetene, hva skjedde etter covid-19? Denne bekymringen er imidlertid noe som står i kontrast til det Whitley et al., (2021) legger frem om fokuset på «læringstapet». I tekst 6 skrives det eksempelvis at de har gått *glipp* av læring. Dette kan tolkes som at det er kunnskap som

ikke kan tas igjen, som eleven rett og slett har tapt. Dette kan igjen bli sett på som et snevert syn på kunnskap. Kunnskap er noe man tilegner seg hele livet. Det er ingen tvil om at det kreves engasjement og motivering for å ta igjen kunnskap man har gått glipp av, for å kunne følge med den faglige utviklingen. Likevel kan bruken av «tapt» læring antyde at det ikke er mulig å lære seg det på et senere tidspunkt, at det er noe endelig.

#### 4.3.2 Sosialisering

Når det gjelder Biesta (2010) sin funksjon sosialisering, har jeg identifisert disse i flere artikler. Nedenfor vil det skisseres utsagn fra de gjeldende artiklene. Tekst 1, 3, 4, 6 og 7 retter alle oppmerksomheten mot mangelen av den sosiale arenaen som skolen utgjør. Sosialiseringsspektet skal tross alt bidra til at barn og unge tar en del av den sosiale ordenen (Biesta, 2010). Når skolene stengte, ble også sårbare barn og unges mulighet for fysisk møte med trygge voksne og medelever begrenset.

«Møteplassen der storsamfunnet kan få øye på disse barna i ytterkantene er borte» (Tekst 1)

«Elevar med trøblete forhold til skulen har ropt høgt om når me skal tilbake» (Tekst 2)

I tekst 1 kan vi se at det brukes begrepet «møteplass», dette kan tolkes som både skole, barnehage, og andre institusjoner som det tidligere har vært fri flyt til. Videre rettes oppmerksomheten mot at når denne møteplassen forsvinner, begrenses også muligheten for at trygge voksne kan oppdage sårbare barn og unge. Dette kan sies å være forenlig med utsagnet fra tekst 2. Her kan vi igjen se at oppmerksomheten rettes mot skolens funksjon, sosialisering. Her skrives det frem en krevende situasjon, der elever med vanskelige forhold til skolen, er de som har ropt høyt om når de skal tilbake. Dette kan man se opp mot det Gjertsen (2013) legger frem om tilknytningsmønstre. Barn og unges tilknytningsmønster henger sammen med samspillet mellom foreldre og barn. Dersom de utsettes for omsorgssvikt, kan de utvikle en utrygg eller desorganisert tilknytning til foreldre. Dette vil igjen skape utfordringer med å skape tillit til andre. En slik forståelse vil løfte frem den viktige rollen de trygge voksne på skolen som mange barn og unge knytter seg til. Når de mangler en grunnleggende trygghet hjemme, og heller ikke har mulighet til å møte noen trygge voksne på skolen, kan det være kritisk for den enkelte elev, og allerede eksisterende utfordringer kan bli verre. I utsagnet fra tekst 2 kan vi igjen se at oppmerksomheten rettes mot skolens funksjon, sosialisering. Her skrives det frem en vanskelig situasjon, der elever med vanskelige forhold til skolen, er de som har ropt høyt om når de skal tilbake. Her kan vi se at mangelen på den sosiale arenaen blir satt på dagsordenen.

«Sosial isolasjon, mangel på klare rammer og bekymring for fremtiden kan forverre allerede eksisterende utfordringer i et barns liv» (Tekst 4)

«Fravær kommer kanskje til å være en av de viktigste kjennetegnene på at utviklingen er urovekkende» (Tekst 6)

I tekst 4 rettes oppmerksomheten mot hva fraværet av en fysisk skole kan gjøre, og hvilke av skolens funksjoner man begynner å bekymre seg for. Her blir isolasjon, mangel på klare rammer og bekymring for fremtid løftet frem. Dette kan man se i direkte sammenheng med skolens funksjon og oppgave. Befring (2018) løfter frem viktigheten

av skolen som en møteplass, for å forebygge risikofaktorer og for at barn og unge skal utvikle en god livsstil. Skolen er en arena der skolehverdagen i stor grad inkluderer sosialt samspill. En naturlig konsekvens av at denne arenaen ble fratatt barn og unge, blir at den sosiale utviklingen får et negativt utfall, spesielt for de sårbare barn og unge som ikke har det nettverket som de fleste andre har tilgjengelig. Tekst 6 har en annen interessant vinkling på sosialisering som funksjon. Her rettes det oppmerksomhet på det som potensielt kan skje, at sårbare barn og unge kan falle utenfor fellesskapet i form av at man får en økning i fravær. Dette ser jeg i nær sammenheng med sosialiseringfunksjonen, da mye fravær fra skolen kan utgjøre i verste fall gjør at man faller utenfor fellesskapet. Det er skolens oppgave å sørge for at barn og unge tar en del av en sosial orden, som Biesta (2010) kaller det. Barn og unge er avhengig av voksenkontakt. Dette er noe som ofte skjer i samspill med foreldre (Bø, 2018) men for dem som ikke har dette samspillet med foreldre, kan relasjonen med læreren være helt nødvendig for å fungere i det daglige.

«I sommerferien blir det stille. Veldig stille. Ikke engang barneombudet er ute og bekymrer seg nå. Har vi glemt hvor bekymret vi var? Ikke jeg» (Tekst 7)

Tekst 7 kaster et nytt blikk på problematikken. Under covid-19 bekymret man seg i høyest grad for de sårbare barn og unge når det gjaldt fraværet av skolen og trygge voksne. Men hva skjer hver sommer? De sårbare barn og unge blir ikke mindre sårbare når ferien trer inn. Her bemerkes noe interessant, som kan knyttes opp mot det Jørgensen & Philips (1999) skriver om sosialkonstruktivismen. Noen sosiale handlinger vil bli sett på som akseptable, andre ikke. Alt dette er avhengig av verdensbilde, og den sosiale strukturen vi tar del av. Sommerferien er altså et sosialt akseptabelt «avbrekk» fra skolen, det samme gjelder dessuten resterende ferier og helger. Men da skolene stengte i 6 – 8 uker, som er omtrent samme lengde som en sommerferie, skapte dette stor frustrasjon og bekymring for sårbare barn og unge.

### 4.3.3 Subjektivering

Subjektiveringen til Biesta (2010) kan her sies å stå i nærhet med hvilke beskrivelser og identiteter samfunnet var opptatt av, hva ble belyst når det gjaldt skolens funksjon, subjektiveringen og sårbare barn og unge under covid-19 pandemien? I samtlige utsagn blir sårbare barn og unge beskrevet som nærmest stakkarslige og rådville barn som er avhengig av hjelp. Dette vil være motsigende til det Biesta (2010) mener er skolens funksjon når det gjelder subjektivering. Skolen skal i utgangspunktet veilede barn og unge til å bli selvstendige individ. Med dette som bakteppet kan man stille spørsmål om i hvor stor grad sårbare barn og unge kan sies å falle under denne kategorien under covid-19 pandemien.

«Kanskje får de beskjed om at samfunnet er lukket, stengt og vet ikke helt hvor de kan ringe, melde eller gå (..) Alle de barna som har hatt skole eller barnehage som et stort og lykkelig friminutt fra utrygghet. En hvile fra angst og brutalitet» (Tekst 1)

I utsagnet fra tekst 1 kan man få en innsikt i hva samfunnet mener skolens rolle er. De barna som har hatt skolen som et fristed fra utrygghet, skrives her frem. Betydningen som blir tillagt skolen er i denne sammenheng helt prekært for sårbare barn og unge. Midthassel et al., (2011) skriver frem hvordan sårbare barn og unges biologi og erfaring gjør dem enten sårbare eller hardføre i møtet med skolelivet. Det er nå lagt frem ulike

teorier som omhandler nettopp sårbare barn og unge, og hvilke risikofaktorer de muligens står ovenfor. Skolen skal være med i elevens vei mot subjektivering, med å bli et fritt og selvstendig menneske (Biesta, 2010). Man kan stille seg spørsmålet om hvor selvstendig sårbare barn og unge er, når de ikke vet hvor de skal henvende seg til, eller hvor de skal få hjelp når skolene stenger. De løftes her frem som en elevgruppe som er avhengig av at noen ser dem for å få hjelp.

«Selvskading, håpløshet og en opplevelse av at de ikke ønsker å leve mer, er utbredt» (Tekst 3)

«Vi vet at barn og unge blir sykere mens de venter på helsehjelp» (Tekst 4)

«NAV har advart mot flere psykiske helseproblemer blant unge. Flere unge trenger helserelevante ytelser» (Tekst 5)

«Fallende motivasjon og økt fravær er den største bekymringen» (Tekst 6).

Subjektiveringen til Biesta (2010) kan her sies å stå i nærhet med hvilken identitet som ble gitt sårbare barn og unge under covid-19. Samtlige utsagn kan bli sett på som ekstreme. Tekst 3 og 4 skriver problematikken frem på en måte som antyder at sårbare barn og unge ble fratatt en makt, ved at de ikke fikk tilstrekkelig hjelp til rett tid. Opplæringsloven §1-1 sier noe skolens ansvar med «åpne dører mot verden og framtiden» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Dette ser jeg i sammenheng med skolens funksjon, subjektivering. Med beskrivelser som *selvskading*, *håpløshet*, *sykere*, *helseproblemer*, *angst*, *brutalitet*, kan en si at denne elevgruppen står ovenfor utfordringer med å kunne møte både verden og fremtiden uten hjelp. Subjektivering kommer også frem i tekst 5. Det skrives om NAV sin advarsel om flere psykiske helseproblemer blant unge. Dette sier noe om den selvstendigheten og uavhengigheten skolen skal være med på å gi barn og unge, dersom man har psykiske helseproblemer kan man stå i fare for å miste en del av selvstendigheten sin, da man kan være avhengig av hjelp fra andre for å kunne fungere. I tekst 6 nevnes det tap av motivasjon og fravær på skolen. Med andre ord fremmes det en bekymring for at deres selvstendighet vil stå i fare, da de kanskje ikke finner hverken ønske eller vilje til å møte opp på skolen. Trolig kan dette forklares med det Steinsholt & Øksnes (2003) skriver om forestillinger som blir skapt om barn i samfunnet. Hvordan sårbare barn og unge blir satt på dagsordenen og omtalt, gjør at man kan oppfatte dem som det underkuende og stakkarslige barnet.

#### 4.3.4 Likhetskapende

Til slutt har vi Imsen (2016) sin tilleggsfunksjon, likhetskapende. Også her identifiserer jeg denne funksjonen i flere av artiklene. Den likhetskapende funksjonen blir i tekst 1 identifisert som at skolen skal jobbe kontinuerlig med likhet (Imsen, 2016 s.200). Likevel, rettes det oppmerksomhet mot det jeg tolker til å være en ulikhet som oppstår under covid-19 i de ulike artiklene. Dette er noe som vil oppleves som motsigende i forhold til det Imsen (2016) skriver er en av skolens funksjoner. Bruken av *vi* og *noen* skisserer et ujevnt forhold, som kan sees på som en ulikhet. Her skilles de to gruppene, de som kan gå videre og leve livet som normalt, og de som får en allerede forverret livssituasjon.

«Vi har gått hvert til vårt. Det er koronakrise, men for noen fører den til enda større kriser» (Tekst 1)

Også i tekst 2 og 5 blir den likhetsskapende funksjonen identifisert.

«For plutselig blei forskjellane blant elevane enno større enn i klasserommet» (Tekst 2).

«Hjemmeskole som det i praksis blir mye av på rødt nivå, fører til større forskjeller, mer utenforskap og dårligere undervisning» (Tekst 5)

Oppmerksomheten rettes her mot ulikheten som oppsto når skolene stengte ned. I tekst 2 og 5 brukes det ordet *forskjeller*. Dette kan man tolke på ulike vis. På bakgrunn av det store elevmangfoldet i klasserommet, vil det være noen som får et godt utbytte av digital undervisning, og andre et mindre godt utbytte. Her vil sårbare barn og unge kanskje være av elevgruppen som får et dårligere utbytte grunnet deres utfordringer. Dette vil da øke en mulig eksisterende forskjell mellom elevene, til å bli enda større. I tillegg til dette ble foreldre viet en større oppgave i å følge opp barn og unge når skolene ble lagt opp til digital undervisning. Her kan man trekke inn det Ismail (2018) skriver om barn av flyktninger. De kan stå i fare for å være mindre involvert i barn og unges skoleliv, noe som kan resultere i negative resultater for eleven. Kirkøyen et al., (2019) skriver også frem at oppfølgingen av barnet på skolen, krever overskudd og kan være av stor mangel for familier som opplever mye stress. Man kan tolke at ulikheten allerede var til stede her, i det øyeblikket skolen ikke fikk den tette oppfølgingen til barn og unge med fysisk skolehverdag. Da tekst 6 hovedsakelig baserer seg på faglige prestasjoner og dens bekymringer, antas det her at det menes at bekymringen er for den faglige utviklingen. En av skolens funksjoner er å skape likhet, ikke bare i skolen, men også i samfunnet (Imsen, 2016, s.200). Med dette som bakteppe, løftes det frem oppmerksomhet mot ulikheten man er bekymret for, når det gjelder sårbare barn og unges faglige utviklingen og mangelen på oppfølging i hjemmet.

For å oppsummere betydningssystemene som jeg har valgt å se i sammenheng med skolens funksjon, kan vi se at det blir viet oppmerksomheter til ulike deler av skolens funksjon og oppgave når covid-19 pandemien pågikk. De ulike funksjonene har vært av ulik grad til stede i artiklene. Det som imidlertid skiller seg ut er det Biesta (2010) mener er skolens funksjon, kvalifisering. Her blir oppmerksomheten rettet mot den betydningen skolen har i forhold til hvordan barn og unge ble kvalifisert til å håndtere både det sosiale og faglige, her skiller 2021 artiklene seg tydelig ut. I funksjonene sosialisering, subjektivering og likhetsskapende var det tilnærmet likt fordelt i antall artikler som ble identifisert. Oppmerksomheten blir hovedsakelig rettet mot kvalifisering og likhetsskapende i form av at man mister skolen som viktig arena i spesielt sårbare barn og unge sine liv, og skaper på den måten en ulikhet, spesielt når det gjelder det faglige aspektet. Oppmerksomheten som rettes mot sosialisering, dreier seg i all hovedsak om mangelen på den sosiale arenaen for sårbare barn og unge, spesielt når det gjaldt tilgangen til trygge voksne. Subjektiveringen skildres for det meste gjennom det som er skolens rolle når det gjelder beskrivelsene som kommer frem om sårbare barn og unge. De blir beskrevet som stakkarslige barn og unge som trenger hjelp, skolens funksjon når det gjelder å hjelpe barn og unge i å utvikle seg til å bli selvstendig og møte fremtiden, tolkes å være svært manglende under covid-19, ut fra de utsagnene som ble trukket frem.

## 4.2 Oppsummerende drøfting

Når vi nå har analysert og drøftet de ulike artiklene i de ulike kategoriene, ser jeg det hensiktsmessig å gjøre en oppsummerende drøfting hvor jeg ser disse tre dimensjonene Fairclough (2008) bidrar med, i lys av hverandre. I 2020 og 2021 kan man gjennom tekstene se at en diskurs blir dominerende, og hegemoni opprettes i samtalen om sårbare barn og unge. Vi kan gjennom de 7 ulike tekstene, fornemme en felles holdning. En holdning om at man i høyest grad var bekymret for barn og unge som nå var hjemme under forhold som kunne oppfattes skadende for den enkelte. Dette gjaldt både på et faglig, sosialt og ikke minst helsemessig grunnlag. I tekstene som har blitt analysert ble sårbare barn og unge beskrevet som stakkarslige og rådville barn og unge som trengte hjelp når fysiske dører til skolen og trygge voksenpersoner stengte. Når det er sagt, kan man også fornemme en veksling i de tekstene jeg har valgt ut fra 2020 og 2021. Jeg har hovedsakelig identifisert to diskurser i bekymringene som oppsto rundt sårbare barn og unge under covid-19 nedstegningen, to ulike bekymringer som favnet sårbare barn og unge i denne perioden. Jeg har delt diskursen inn i det psykososiale aspektet, og det faglige aspektet. Det som er felles for disse to er lærerrollen som blir løftet frem som en viktig del av sårbare barn og unges liv. Dette kommer frem gjennom sosiale relasjoner som diskurs er med på å konstruere. Her dannes et bilde av læreren som en helt nødvendig, trygg person i livene til sårbare barn og unge, for både oppfølging sosialt og faglig, men ikke minst for avdekking ved vold og/eller omsorgssvikt.

### 4.2.1 Den psykososiale diskursen

Den psykososiale diskursen som sto sterkest i 2020 kan indikere at fokuset på den psykisk helse, eller psykisk uhelse, sto sterkt i media i denne tidsperioden. De bekymringene som tidligere hovedsakelig lærere og andre tverrfaglige profesjoner har hatt for sårbare barn og unge, nådde nå ut i det offentlige under covid-19 pandemien. Når man åpnet øynene for denne elevgruppen, ble bekymringene plutselig enda mer omfattende og større. Likevel kan diskutere måten det ble snakket om sårbare barn og unge på både positive og negative måter.

Datamaterialet som er blitt brukt i denne oppgaven, har sin opprinnelse i artikler som er publisert i det offentlige media. Dette er en arena som barn og unge har tilgang til, og med stor sannsynlighet ble eksponert for under denne perioden. Dette er noe en kan drøfte i både positiv og negativ retning. På den ene siden kan en si at en slik måte å beskrive barn og unge på, som stakkarslige, rådville og noen som trenger hjelp for å komme seg videre, eller for å klare seg både faglig og sosialt sett, kan være av negativ påvirkning for sårbare barn og unge som identifiserer seg med beskrivelsen. Hansen (2017) legger eksempelvis frem at en negativ konsekvens for barn av ruspisbrukere kan være at de får lav selvtillit. Gjertsen (2013) legger også frem en negativ konsekvens at de som utsettes for omsorgssvikt og utvikler en utrygg eller desorganisert tilknytning til foreldre, står i fare for å utvikle en negativ oppfatning seg selv. På den måten kan man diskutere om medias dekning og språket som et blitt brukt i beskrivelsen av sårbare barn og unge også kunne ha bidratt til en forverring av sårbare barn og unges selvbilde og oppfatning. Dette gjør seg også gjeldende når det kommer til betydningssystemene som det blir rettet oppmerksomhet mot, blant annet gjennom funksjonen subjektivering. Skolen skal tross alt bidra til at barn og unge blir selvstendige individ som skal ha utgangspunktet til å håndtere fremtiden. Beskrivelsen som kommer frem om sårbare

barn og unge, vil tvert imot, ha store vanskeligheter med å fungere godt med de utfordringene som blir skissert.

På den andre siden, har vi det Hansen (2017) skriver om skammen som er knyttet til tabubelagte hjemmeforhold, som eksempelvis kan innebære misbruk av rusmidler. Mange sårbare barn og unge står i fare for å kjenne på en skam når det gjelder hjemmeforholdene, og kan som et resultat av at det ikke blir snakket om denne problematikken i det åpne, ende opp med en følelse av ensomhet. Ved at denne problematikken blir tatt opp i det offentlige, kan flere sårbare barn og unge føle seg hørt og inkludert. I tillegg til dette skaper det også forutsetninger for endring, når det blir diskutert i det offentlige. Dette kan være med på å etterstrebe en forandring, når det blir debattert av flere ulike hold. Denne måten å snakke om elevgruppen på, sårbare barn og unge, skaper også ulike forventninger til hva skolen og andre hjelpeinstanser må gjøre for å «redde» disse fra en trist og usikker skjebne. Som tidligere nevnt kaller man også sårbare barn og unge for de «usynlige» barna, under covid-19 ble de kanskje i fysisk forstand gjort usynlige, likevel ble de mer synlige i en tidsperiode når det kom til det offentlige rommet. Når det er sagt, var det likevel én tekst i 2020 man kunne identifisere den faglige diskursen.

Når det gjelder den siste artikkelen, tekst 7, fungerer den som en motpol i forhold til de andre tekstene på en måte. Her blir sårbare barn og unge beskrevet på oppløftende måter, på samme tid beskrives også de utfordringene de kan stå ovenfor. Dersom man bruker Skaalvik (2003) sin teori som bakteppe, kan vi se at en slik type omtalelse og beskrivelse av sårbare barn og unge kan føre med seg en positiv utvikling når det gjelder sosialt selvbilde. Dersom sårbare barn og unge ser at språket samfunnet tar i bruk om dem, fokuserer på de positive sidene, og ikke utelukkende de negative sidene ved dem, kan det fungere som en motpol i en hverdag som ellers kan oppleves tung. Her må det likevel anerkjennes at det finnes en type sårbarhet hos mange barn og unge, men likevel kan man drøfte det i retningen om det er mulig å beskrive sårbare barn og unge på en måte som ikke blir bestemmende for det enkelte barnet. Det løftes også fram et interessant perspektiv, nemlig de resterende feriene i året som ingen snakker om. En mulig forklaring på dette er at disse feriene er sosialt akseptert og praktisert i samfunnet, likevel skadeomfanget vil være av like stor karakter. Sårbare barn og unge er vell ikke mindre sårbare når sommerferien slår inn?

#### 4.2.2 Den faglige diskursen

Beskrivelsene av og bekymringene for sårbare barn og unge, utviklet i 2021 til å inkludere diskursen om det faglige aspektet i større grad enn i 2020. En slik holdning kan tolkes som at samfunnet fikk et mer helhetlig blikk på de sårbare barn og unge, man var ikke bare redd for det som skjedde hjemme, man ble også bekymret for det de gikk glipp av mens de var hjemme. At den faglige diskursen sto sterkt i 2021 bekreftes også i analyse av skolens funksjon som ble rettet oppmerksomhet mot. Biesta (2010) sin kategori kvalifisering kom i større grad frem i denne tidsperioden. Man ble plutselig bekymret for «kunnskapshullet». Men hva var man egentlig redd for? Var det bekymringer på vegne av barnet, eller var det egentlig bekymringer på vegne av samfunnets utvikling man ble bekymret for? Skolens funksjon, kvalifisering, skal tross alt bidra til økonomisk vekst ved at barn og unge skal bli utdannede mennesker som skal bidra i samfunnet (Biesta, 2010). Men hva skjer når sårbare barn og unge blir «liggende etter»? Spørsmålet man imidlertid kan stille seg, er om språket som blir brukt, og de

bekymringene som dannes, er en bekymring for barnets beste, eller om det er en bekymring som skapes på bakgrunn av hvilke implikasjoner det kan ha for samfunnet som sådan.

Karakteristikken som ble gitt sårbare barn og unge kan sies å forandre seg i noen grad med den faglige diskursen. En slik fokusering på læringen som gikk «tapt» eller «kunnskapshullet» covid-19 har ført med seg, kan også ha en negativ innvirkning på barn og unge som faller under denne kategorien. Whitley et al., (2021) mener man må være varsom i vektleggingen av den akademiske prestasjonen under covid-19. Dette kan man også koble mot elevenes faglige selvbilde som Skaalvik (2003) skisserer. Det å være faglig «svak» kan fra før av bli forbundet med dårligere grunnlag for å utvikle et godt selvbilde. Når man i tillegg til å kanskje ha opplevelser med å prestere dårligere fra før av, får en vektlegging og påminnelse fra samfunnet om denne «tapte» læringen, kan det ha negative innvirkninger for sårbare barn og unge. Motivasjonen for å få tilbake denne «tapte» kunnskapen kan også stå i fare, da det beskrives på en måte som at det er noe endelig, og legges frem som at man ikke har mulighet til å ta igjen det de definerer som «tapt». Dette kan man også se i sammenheng med den likhetsskapende funksjonen Imsen (2016) hevder skolen har. Oppmerksomheten ble i flere artikler rettet mot ulikheten som en bakside av covid-19 pandemien. Man blir bekymret for hva skolens fravær gjør for barn og unges kunnskapsgrunnlag, noe som følgelig vil sette enda mer press på både skolen og lærere når de skulle åpne dørene igjen. Når vi nå har sett på hvilke beskrivelser av og bekymringer for sårbare barn og unge samfunnet fikk under covid-19 gjennom ulike tekster, kan det være hensiktsmessig å se hvordan man kan møte disse elevene på skolen.

#### 4.3 Læreren i møte med sårbare barn og unge

For å trekke direkte linjer opp mot klasseromspraksisen, ønsker jeg å se på hvilke roller læreren kan innta i møte med sårbare barn og unge. Når vi nå har gått gjennom hva samfunnet tilsynelatende var bekymret for under covid-19 pandemien og nedstegningen finner jeg det svært relevant å trekke det opp mot lærerprofesjonen. Hvordan har måten det ble snakket om, når det gjaldt sårbare barn og unge si for skolen, og ikke minst lærerens praksis? Det ble i stor grad debattert hvor viktig rolle skolen og læreren har i samfunnet, anerkjennelsen og verdien av lærere ble for alvor satt på dagsordenen. Dette er også med på å stille visse forventninger med de som arbeider med barn og unge i det daglige, og spesielt ivaretagelsen av sårbare barn og unge.

De artiklene jeg har valgt ut som datamaterialet representerer et sett av holdninger som var aktuell i samfunnet under covid-19 pandemien. De fleste artiklene beskrev sårbare barn og unge som nærmest stakkarslige barn som trenger hjelp og støtte for å klare seg. Men blant disse tunge, vanskelige omtalelsene av sårbare barn og unge, fant man også noen motpoler. Tekst 7 fikk frem et nytt perspektiv som er utgangspunktet for hvordan man kan tilnærme seg denne elevgruppen. To år har gått fra covid-19 pandemien sto på som verst, utallige artikler og undersøkelser senere, kan vi se hvilken rolle skolen og lærere har i møtet med denne elevgruppen på skolen. I lys av dette vil det være viktig å være en god lærer som evner å møte elever med respekt og tydelige forventninger, men også begrense de negative aspektene som kan komme med skolelivet (Befring, 2018). Kanskje ekstra prekært vil dette være for sårbare barn og unge, spesielt nå når vi vet hvilke utfordringer de potensielt står ovenfor. I forlengelse av det Befring (2018) legger frem, har Arnesen (2020) som tidligere nevnt en profesjonsetisk tilnæringsmåte som



kan være passende i denne sammenheng, pedagogisk nærvær. Hun legger blant annet frem *kjærlighet, engasjement, omsorg* og *gjensidighet* som viktige sider av dette arbeidet.

Arnesen (2020) poengterer viktigheten av å strekke seg langt for å tilrettelegge for en inkluderende praksis for sårbare barn og unge. Dette kan man blant annet gjøre gjennom å vise kjærlighet. *Kjærlighet* i den forstand at man engasjerer seg, selv om barnet skulle ha utfordringer som kan være en prøvelse for både barnet selv, og læreren. Når man har sett hvilke utfordringer sårbare barn og unge kan stå ovenfor, og de bekymringene som dukker opp i omtalelsen av sårbare barn og unge, vil dette være en nødvendig del av det å inkludere barn og unge inn i et klassefelleskap der de har mulighet til å trives og vokse, både faglig og sosialt. Kjærlighet kan eksempelvis vises gjennom en genuin interesse for barnet og deres utvikling og i anerkjennelse av det hvert enkelt barn kommer med på skolen, ved å løfte frem de positive sidene til fordel for de negative sidene.

Å vise omsorg er også en viktig del av å møte barn og unge. Tidligere har vi sett på hvordan oppmerksomheten rettet mot subjektiveringen Biesta (2010) har fått en plass i noen av tekstene. Denne subjektiveringen som skolen og lærere har som funksjon å etterstrebe, er viktig for barn og unges utvikling. De blir beskrevet som barn og unge som er avhengig av andres hjelp for å kunne overleve og ha det bra. Omsorg blir ifølge Arnesen (2020) beskrevet som en forståelse for hverandre, men også som også en frigjøring av avhengigheten av andres omsorg. Sårbare barn og unge ble under covid-19 beskrevet som barn som var avhengig av andres hjelp for å kunne bevege seg videre og få et sunt liv. Slik jeg forstår Arnesen (2020) sin måte å beskrive omsorg på, må det endelige målet være å veilede og vise barn og unge omsorg, slik at de de ikke er avhengig av omsorgen for å fungere.

Avslutningsvis har vi gjensidighet som en viktig del av imøtekommelsen med sårbare barn og unge. «Et blikk sier mer enn tusen ord» er et kjent slagord, med god mening i seg. Dette kan man knytte direkte opp mot klasserommet. Arnesen (2020) skriver frem viktigheten av å vise nærvær og oppmerksomhet i klasserommet. Disse blikkene man gir elevene i klasserommet kan danne en forståelse i klasserommet om hvem som er betydningsfull. Dette er en viktig del å være bevisst på når man i møtet med sårbare barn og unge skal møte dem med anerkjennende og oppløftende blikk. Dette var kanskje noe som manglet under covid-19, da læreren ikke hadde den fysiske nærheten til barn og unge, dette løfter frem viktigheten av å bruke blikk som en gjensidighet når man møter elevene ute i de fysiske klasserommene igjen. Innledningsvis ble det kort skrevet om lærerens mangfoldige mandat. Lærere og skolen blir tillagt større og mer omfattende oppgaver. Dette kan i verste fall gjøre at det pedagogiske nærværet som jeg mener er grunnleggende i møte med sårbare barn og unge, stadig vekk blir flyttet bakover i prioriteringslisten. Dette er en diskusjon oppgaven kunne ha gått inn på, men i denne omgangen kan vi la den henge der til videre refleksjon.



## 5.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg bidratt med et mulig svar på problemstillingen «*Hvilke bekymringer for og beskrivelser av sårbare barn og unge ble løftet frem under covid-19 pandemien?*». Jeg har presentert og benyttet meg av teori om de ulike kategoriseringene av sårbare barn og unge. Denne teorien løftet frem hvorfor man var bekymret for denne elevgruppen, hvorfor man var varsom og på vakt, dette er viktige forståelser når man ser på hvilke bekymringer som oppstår i samfunnet. I kapittel 5 analyserer og drøfter jeg hvilke bekymringer, samt hvilke karakteristikk som dukker opp i beskrivelsen av sårbare barn og unge. Videre drøfter jeg hvordan diskursene kan få betydning både for barnet selv, og for hvilke tiltak som settes i gang i møtet med denne elevgruppen. Jeg har forsøkt å fremme en forståelse om at den diskursen som oppstår, danner grunnlaget for hvordan vi forstår og ser på sårbare barn og unge, i det ligger også tiltak som kan settes i gang for å kunne møte dem på best mulig måte. Her kom det fram at de ulike diskursene som oppsto i samtalen rundt sårbare barn og unge under covid-19 kunne få både positive og negative utfall.

Tekstene har blitt analysert og drøftet opp mot Fairclough (2008) sin tredeling diskurs er med å konstruere, samt Biesta (2010) Imsen (2016) sin teori som omhandler skolens funksjoner. Dette har jeg gjort for å kunne ta et dypdykk i de ulike diskursene som oppsto, og danne en forståelse for hvorfor disse diskursene oppsto slik de gjorde. Måten sårbare barn og unge ble beskrevet på kom for alvor frem under analysen av den sosiale identiteten. Beskrivelsene og bekymringene som kom frem, kan sies å falle under to ulike diskurser. Disse identifiserte jeg som den psykososiale diskursen og den faglige diskursen. I den psykososiale diskursen blir sårbare barn og unge beskrevet som utrygge, i risiko og nærmest stakkarslige. Det ble løftet bekymringer for den psykososiale utviklingen, og mangelen på trygge voksenpersoner i en ellers vanskelig hverdag hos sårbare barn og unge, da spesielt når det gjaldt psykisk og fysisk helse. Dette drøftet jeg i både positiv og negativ retning. Måten sårbare barn og unge ble beskrevet på mener jeg kunne bidra til et negativt selvbilde og selvoppfattelse. Det å være sårbar kunne se ut til å være et statisk fenomen, og det ble ikke vektlagt at dette kunne være dynamisk, altså at deres situasjon ikke kan endres. De beskrivelsene som kommer frem om sårbare barn og unge, kan oppfattes som endelige. *Slik* er disse barna. På en annen måte kunne det også oppfattes som en vei inn mot forandring, kanskje til og med en anerkjennelse av at det var noen elevgrupper som levde i utsatte posisjoner under covid-19. Denne måten å prate om sårbare barn og unge i det offentlige, gir viktig oppmerksomhet til en ellers usynlig elevgruppe. Som igjen kan skape rom for endring og anerkjennelse av en problematikk som ofte ligger usynlig til i samfunnet.

Når det gjaldt den faglige diskursen som jeg identifiserte, kom beskrivelsene av sårbare barn og unge noe annerledes ut. Her ble de beskrevet som noen som hadde utfordringer faglig sett, og bekymringene om de sosiale relasjonene kom sterkest fram i form av at man var redd for den faglige utviklingen til barn og unge, når de ikke hadde den sterke, fysiske og nære tilstedeværelsen av lærere på en hverdagslig basis. Fokuset på den faglige diskursen har jeg diskutert i to retninger. Den ene er spørsmålet om hva man egentlig var bekymret for. Var det barnets beste man var bekymret for, eller er det de samfunnsmessige konsekvensene som kommer av at elever oppnår dårligere resultater på skolen? Den andre retningen er et kritisk blikk på vektleggingen av «kunnskapshullet» og den «tapte» læringen. Dette kan skape et bilde av barn og unge som har mistet eller gått glipp av en kunnskap som ikke er mulig å få tilbake.

Innledningsvis skrev jeg det kjente ordtaket «Ord er makt», noe som blir gjeldende også her. Funnene sier noe om makten språket har i samfunnet. Samfunnet har makt til å dreie en diskurs enten den ene eller den andre veien, og i det ligger også makten til å bestemme og løfte frem hva som er av fokus og dermed blir ansett som viktig. Dette gir også et grunnlag for endring, og en makt til å kunne gjøre noe med ulike fenomen som kan oppleves som kritiske, og vil følgelig kunne gi konsekvenser for de involverte. Her finner jeg det svært relevant å trekke inn tekst 7 som en avsluttende kommentar. Her omtales sårbare barn og unge som «superbarna». Kanskje man klarer å dreie diskursen til å snakke om sårbare barn og unge i en mer positiv forstand, ved å løfte frem de positive sidene, kan være en hjelp ikke bare for sårbare barn og unges selvbilde, men også læreren og samfunnets bilde av det sårbare barnet.

Det er ingen tvil om at denne elevgruppen er svært sammensatt og har utfordringer av ulik grad, men hva gjør denne måten å snakke om sårbare barn og unge, egentlig med oppfattelsen man får av denne elevgruppen? Avslutningsvis har jeg gjort et forsøk på å løfte frem en mulig måte å møte sårbare barn og unge på, spesielt etter en tid der de har vært i hjem som kan bli oppfattet som utrygge. Når man blir bevisst på ulike sider ved barns liv som kan være skadelige, kan det være enklere å komme med en mulig løsning å bøte på problemet. I dette ligger det også en forståelse for at måten man snakker om sårbare barn og unge, også vil og kan ha innvirkninger på barn og unge på ulike måter. Her har jeg sett på hvordan læreren kan ta i bruk pedagogisk nærvær gjennom å møte elevene med kjærlighet, engasjement, omsorg og gjensidighet. Her mener jeg det finnes mange måter å møte sårbare barn og unge på hensiktsmessige måter, men jeg har forsøkt å presentere en mulig rolle læreren kan ta i bruk. Det viktigste er at vi fortsetter å snakke om denne elevgruppen som før har blitt ansett som «usynlige» barn. Kanskje klarer vi til og med å omtale de i en oppløftende og positiv retning, til tross for utfordringene de står ovenfor. Det er tross alt viktig å tenke på hvem vi egentlig skal kjempe for. Jo; De sårbare (super) barna.

## Litteratur

- Arnesen, A-L. (2020). *Pedagogisk nærvær*. Skolen som inkluderingsarena og risikosone. Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2018). *De pedagogiske kvalitetene: løfterike muligheter for barn og unge*. Universitetsforlaget.
- Biesta, G,J,J. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. (Vol.5). Paradigm Publishers.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Cappelen damm
- Bufdir. (2015, 23. mars). *Barn med krevende oppvekstbetingelser*. Hentet fra: [https://www.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Oppvekst/Familie\\_omsorg\\_og\\_relasjoner/\\_Barn\\_med\\_vanskelige\\_oppvekstbetingelser/](https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Familie_omsorg_og_relasjoner/_Barn_med_vanskelige_oppvekstbetingelser/)
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. (5.utg). Universitetsforlaget
- Christians, C. G. (2005). Ethics and politics in qualitative research. I N.K. Denzinger & Y. Lincoln (Red). *The sage handbook of qualitative research* (3.utg). Thousand Oaks: Sage publications
- Kristofersen, L, B. & Clausen, S-E. (2008). *Barnevern og sosialhjelp*. NOVA.
- Cooklin, A. (2006). *Children of parents with mental illness* (2.utg). I Combrinck-Graham, L. (Red). *Children in family contexts: perspectives on treatment*. Guilford Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. New York:Routledge
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse*. Hans Reitzels forlag.
- Frønes, I. (2018). *Den krevende barndommen: om barndom, sosialisering og politikk for barn*. Cappelen Damm Akademisk
- Gee, J,P. (2008). *Social linguistics and literacies*. (3.utg). Society Publishing.
- Gjertsen, P-Å. (2013). *De usynlige barna*. Fagbokforlaget.
- Gleiss, M, S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Halvorsen. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg). Cappelen Akademisk forlag.

- Hansen, F. (2017). Barn med rusmiddelmisbrukene foreldre. I Kvarme, L, G. (Red). *Sårbare skolebarn: trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*. Fagbokforlaget.
- Herrenkohl, T, I., Scott, D., Higgins, D. J., Klika, J. B., & Lonne, B. (2021). How COVID-19 Is Placing Vulnerable Children at Risk and Why We Need a Different Approach to Child Welfare. *Child Maltreatment*, 26(1), 9–16.  
<https://doi.org/10.1177/1077559520963916>
- Hitching, T.R. & Veum, A. (2011). Introduksjon. I Hitching, T.R, Nilsen, A. B. & Veum, A. (Red). *Diskursanalyse i praksis, metode og analyse*. Høyskoleforlaget.
- Holand, N. (2020,02. Desember). *Flere barn i nød*. Unicef.  
<https://www.unicef.no/nyheter/barns-rettigheter/antallet-barn-i-nod-skyter-i-vaeret>
- Imsen, G.(2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (5.utg). Universitetsforlaget, Oslo.
- Ismail, A, A. (2018). Immigrant Children, Educational Performance and Public Policy: a Capability Approach. *Journal of International Migration and Integration*, 20(3), 717–734. <https://doi.org/10.1007/s12134-018-0630-9>
- Jørgensen, W, M. & Philips, L. (1999). *Diskursanalyse: som teori og metode*. Roskilde universitetsforlag.
- Kirkøen, B., Engell, T., Andersen, A., & Hagen, K. A. (2019). Barn i barnevernet og skolefaglig utvikling. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 96(4), 246–260.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2019-04-04>
- Kleven, T. A., & Hjørdemaal, F. (2018). Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering (3.utg). Fagbokforlaget.
- Kvaran, I. (2020). Barnevern og skole – samarbeid for barnets beste. I Johannesen, B. & Skotheim, T. (Red). *Barnevern og skole – samarbeid for barnets beste. Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Gyldendal Akademisk.
- Kvillo, Ø. (2003). Personligheten: produkt av biologi og samspill. I Skaalvik, E.M. & Kvillo, Ø. (Red). *Barn og miljø: om barns oppvekstsvilkår i det senmoderne samfunn* (2.utg). Tano Aschehoug.
- Midthassel, U, V., Bru, E., Ertesvåg, S., & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I Midthassel, U, V., Bru, E., Ertesvåg, S., & Roland, E. (red). (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Universitetsforlaget.
- Mikov, P., & Endresen, M. (2021). Barn som pårørende under pandemien: erfaringer fra samtaletilbud BaRsnakk etter covid-19 utbruddet i Norge. *Tidsskrift for psykisk*

*helsearbeid*, 18 (2), 138-148.

<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2021-02-06>

- Myrann, M, K., Nome, V, K. & Piros, A, S.(2018). Det sårbare barnet i barnehagen og skolen. I Johannesen, B. & Skotheim, T. (Red). *Barnevern og skole – samarbeid for barnets beste. Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Gyldendal Akademisk.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt*. En innføring i diskursanalyse. Fagbokforlaget.
- Nevriana, A., Pierce, M., Dalman, C., Wicks, S., Hasselberg, M., Hope, H., Abel, K. M., & Kosidou, K. (2020). Association between maternal and paternal mental illness and risk of injuries in children and adolescents: nationwide register based cohort study in Sweden. *BMJ*, 369, m853–m853. <https://doi.org/10.1136/bmj.m853>
- Nøkleby, H. & Suren, P. (2021). *Del 2: skolestengning og barn og unges helse*. Folkehelseinstituttet. Hentet fra: <https://www.fhi.no/nettpub/folkehelse/temautgave-2021/del-1-9/skolestengning-og-barn-og-unges-helse/>
- Nøkleby, H., Berg, R, C., Muller, A, E. & Ames, H,M. (2021). Konsekvenser av covid-19 på barn og unges liv og helse. Folkehelseinstituttet. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/22121/article.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Olsen, M, I., & Traavik, K, M.(2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge: teori og tiltak*. Fagbokforlaget
- Oltedal, A. & Ytterstad, A. (2012). Journalistrollen og etikk. Om spenninger i forståelsen av journalistrollen. I Orgeret, K, S. (red) (2012). *Norske medier – journalistikk, politikk og kultur*. Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Aktivitetsplikten*. (FOR-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-4>
- Opplæringsloven. (1998). Tilpassa opplæring. (FOR-1998-07-17). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Orgeret, K, S. (2012). Fjernsynsnyheter – form og funksjon. I Orgeret, K, S. (red) (2012). *Norske medier – journalistikk, politikk og kultur*. Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Peräkylä, A. (2005). Analyzing talk and text. I N.K. Denzinger & Y. Lincoln (Red). *The sage handbook of qualitative research* (3.utg). Thousands Oaks: Sage publications
- Postholm, M, B. & Jacobsen, D, I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk
- Raundal, M.& Schultz, J-H. (2006). *Krisepedagogikk*. Universitetsforlaget.

- Ruud, A, K. (2011). *Hvorfor spurte ingen meg? Kommunikasjon med barn og ungdom i utfordrende livssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E, M. (2003). Skolen som oppvekstmiljø. I Skaalvik, E.M. & Kvello, Ø. (Red). *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunn*. (2.utg) Tano Aschehoug.
- Solberg, E. (2020, 12.mars). Statsministerens innledning på pressekonferanse om nye tiltak mot koronasmitte. Hentet fra:  
<https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/zG1b4r/statsminister-erna-solbergs-tale-om-koronatiltakene>
- Steinsholt, K., & Øksnes, M. (2003). «Stop making sense!». Perspektiver på barn og barndom. I Sagberg, S., & Steinsholt, K. (red). (2003). *Konstruksjoner av barn og barndom*. Universitetsforlaget.
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen damm akademisk.
- Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Whitley, J., Beauchamp, M. & Brown, C. (2021). The impact of COVID-19 on the learning and achievement of vulnerable Canadian children and youth. *Facets (Ottawa)*, 6, 1693 – 1713. <https://doi.org/10.1139/facets-2021-0096>



## Vedlegg

Blagestad, K, K. (2020, 1.april). Noen små bærer store byrder. *Fædrelandsvennene, Kommentar, s.3-4*

Fladberg, K, L. (2020, 29.april). Alarmtelefonen: Nær 3000 henvendelser fra barn og unge. *Dagsavisen, s.8-9.*

Haugerud, C. (2021, 7.juni). Superbarna. *Varden, Meninger.*  
<https://www.varden.no/meninger/superbarna/>

Nilsen, E, R. (2020, 21.april). Fryktar læringsgap til dei svakaste. *Vårt land, s.4-5.*

Kjerkol, I. (2021, 12.april). Koronakrisen skaper nye helsekriser for våre barn.  
*Trønderavisa. Innlegg. s.3.*

Stensland, M. (2021, 24.april). Etterlyser plan for elever med kunnskapshull.  
*Aftenposten.* <https://www.aftenposten.no/norge/i/BlywjE/etterlyser-plan-for-elever-med-kunnskapshull>

Stensland, M. & Johansen P, A. (2021, 2.mars.) Skolene ble satt på rødt nivå i januar. Noen elever mistet skoletilbudet helt. – dette kunne vært avverget om vi hadde vært involvert tidligere. *Aftenposten.*  
<https://www.aftenposten.no/norge/i/gWzRBB/skolene-ble-satt-paa-roedt-nivaa-i-januar-noen-elever-mistet-skoletilbudet-helt-dette-kunne-vaert-avverget-om-vi-hadde-vaert-involvert-tidligere>

