

Barn i kontakt med barnevernet: Betydningen av å anerkjenne skolen som en del av barnets omsorgsmiljø

Hilde Marie Thrana og Bente Heggem Kojan

Sammendrag

I denne artikkelen settes det søkelys på skolesituasjonen til barn som er i kontakt med barnevernet. Det tas her utgangspunkt i velkjent kunnskap om at denne gruppen barn har større utfordringer i skolen enn andre barn. Artikkelen bygger på empiri fra prosjektet *Aktiv støtte til barnevernsbarn i skolen – innovasjon i skolen i samarbeid med skole og barnevern*. Her har kvalitative intervjuer av ti barn og ni foreldre vært viktige bidrag for å gi et bredere kunnskapsgrunnlag om barnas erfaringer fra både skolehverdagen og hjemmelivet. Betydningen av at barna opplever seg inkludert og sosialt verdsatt i skolehverdagen, som innvirker på deres hverdagsliv i sin helhet, er sentralt i foreldrenes og barnas fortellinger. I artikkelen drøfter vi behovet for en utvidet forståelse av hva som ligger i begrepet *barnets omsorgsmiljø* når barnevernet skal gjøre undersøkelser av barnets situasjon. Vi anvender et hverdagslivsperspektiv som belyser barnets situasjon ut fra barnets og forelderens ståsted. Dette kan bidra til å se helheten i barnets omsorgsmiljø, som inkluderer både hjem og skolemiljø. I diskusjonen peker vi på hvilke implikasjoner det vil ha for barnevernet og samarbeidende instanser å inkludere skolen som en del av barnets omsorgsmiljø når det skal iverksettes undersøkelser og tiltak overfor barn og familier.

Nøkkelord: Omsorgsmiljø, hverdagslivsperspektiv, sosial verdsettelse, barnevern, anerkjennelse

Recognizing the school as part of the caring environment for children in Child Welfare Services

Abstract

The focus of this paper is the school situation of children receiving supportive services from Child Welfare in Norway. It is well known that children in contact with child welfare services experience more difficulties in school than other children. This article draws on findings from the project *Active support for child welfare children in school – innovation in school in cooperation with child welfare services*. Qualitative data from interviews with ten children and nine parents were analysed. We apply an everyday life perspective to discuss necessary changes in the child welfares' assessment of the care environment of the children. We suggest that implementing a stronger everyday life perspective in the assessment process might lead to a more holistic understanding of the child's care situation. The discussion addresses how acknowledging the school as part of a child's everyday life can bring about new sets of collaborations and open alternative narratives from the perspectives of both school and child welfare professionals.

Keywords: Care environment, everyday life perspective, assessment, child welfare, recognition

Introduksjon

Det har i de siste femti årene skjedd store endringer i samfunnet når det gjelder hvordan familier organiserer sin hverdag med arbeid, skole og fritid. Nå deltar som oftest begge foreldre for fullt i arbeidslivet, og det kreves økt utdanning og stadig ny kompetanse for å være konkurransedyktig (Frønes 2011). Dette har hatt konsekvenser ikke minst i form av at barn i dag tilbringer mer tid i institusjonene, det vil si skole, skolefritidsordning (SFO) og barnehage. Den norske velferdsorganiseringsen er fragmentert, med delsystemer som har ansvar for ulike områder. Barnevernssystemet har som hovedoppgave å løse problemer i familiesfæren (Aamodt 2018). Derfor er omsorgsmiljøet i hjemmet, og særlig foreldrenes oppdragerpraksiser, et sentralt fokus for barnevernet (Backe-Hansen 2004; Christiansen, Bakketeig, Skilbred m.fl. 2015; Christiansen og Hollekim 2018).

Barnevernet har tradisjonelt vært opptatt av å undersøke hvordan hjemmeforholdene er for barn som det er meldt bekymring for. Oppgaven er å undersøke barnets omsorgsmiljø, vurdere om det er godt nok og iverksette tiltak dersom barnet har behov for hjelp (Backe-Hansen 2004). Barnets omsorgsmiljø blir først og fremst oppfattet som familien, og det er denne som er målet for barnevernets undersøkelse og tiltak. Dette tydelige familieperspektivet gjenspeiles i regjeringens strategi for foreldrestøtte, der følgende slås fast:

Familien er den viktigste rammen rundt barns liv og utvikling. I familien skal barn få kjærlighet, trygghet til å være seg selv og støtte til å vokse og utforske verden på egen hånd (BLD 2018).

Vi kan også se av barnevernets praksis at tiltak i barnevernet først og fremst er rettet mot familiesfæren. Tall fra barnevernsstatistikken fra 2018 viser at av 85 414 barnevernstiltak, var 22 613 tiltak satt inn for å styrke foreldreferdigheter (SSB 2019). Aldri før har barnevernet ytt så mange hjelpetiltak som har til hensikt å styrke foreldrenes omsorgskompetanse. Vi

kan også si at denne praksisen står i sammenheng med hvilke faglige perspektiver som har vært dominerende i barnevernet. En stor del av kompetansehevingen i barnevernet har vært basert på utviklingspsykologi, der særlig analyse av tilknytningsforhold og tilknytningsatferd har vært sterkt representert (NOU 2009:8; 2012:5). Denne tilnærmingen begrenser seg til de nære båndene mellom foreldre og barn og har i liten grad fokus på barnets erfaringer på andre arenaer enn i familien.

Samtidig som fokuset ut over familiesfæren er mangelfullt i barnevernets møter med barn og familier, har imidlertid forskningen hatt noe oppmerksomhet mot hvordan barn i barnevernet har det på oppvekstarenaer som barnehage, skole og SFO. Det er gjort ulike studier som gjelder hvordan skolesituasjonen er for barn og unge i kontakt med barnevernet (Berg og Colling-Hansen 2012; Clifford, Fauske, Lichtwarck og Martinsen 2015; Bufdir 2014; 2017). Særlig er det god vitenskapelig dokumentasjon på at barnevernsbarn som bor utenfor hjemmet i fosterhjem eller institusjon, har særskilte problemer i skolen (Dæhlen 2015:568; Forsman og Vinnerljung 2012; Iversen, Hetland, Havik og Stormark 2010; Skilbred og Iversen 2014). Dæhlen (2015) har dokumentert at barnevernsbarn i mindre grad begynner på videregående studier, og at de faller fra underveis i langt større grad enn jevnaldrende barn. Det er samtidig forsket lite på skolesituasjonen for barn som bor hjemme med foreldre og som mottar hjelpetiltak fra barnevernet.

Det er imidlertid gjennomført noen studier som omfatter hjemmeboende barnevernsbarns skoleprestasjoner. De viser at barn med hjelpetiltak i hjemmet har svakere skoleprestasjoner enn barn som er plassert i fosterhjem, men ikke dårligere enn de som bor på institusjon (Valset 2014). Analyser av oppnådd utdanningsnivå viser at barn med hjelpetiltak har større grad av frafall i videregående utdanningsløp enn andre barn, samt bruker lengre tid på å gjennomføre videregående utdanning (Madsen og Backe-Hansen 2015). I hvilket omfang og på hvilke

måter hjemmeboende barn med barnevernstiltak opplever sosiale og faglige vansker i skolen, vet vi lite om. Rundt 33 000 av barna i barnevernet har hjelpetiltak i hjemmet, og det er behov for mer inngående kunnskap om hvilke særskilte utfordringer denne gruppen har. Barnas egne forståelser og skoleerfaringer er lite belyst. Særlig mangler det forskning hvor barn er informanter. I forsknings- og utviklingsprosjektet *Aktiv støtte til barnevernsbarn i skolen – innovasjon i skolen i samarbeid med skole og barnevern* intervjuet vi både barn og foreldre om barnets utfordringer i skolen (Kojan og Thrana 2017). Med bakgrunn fra funn og erfaringer fra dette prosjektet, drøfter vi i denne artikkelen behovet for en utvidet forståelse av hva som ligger i begrepet *barnets omsorgsmiljø*. Artikkelen peker på sammenhengen mellom barnets hjemmeliv og skolehverdag når barnets omsorgsmiljø skal undersøkes av barnevernet. Vi tematiserer den betydningen sosial verdsettelse av barnet i skolen har for den helhetlige vurderingen av barnets situasjon. Avslutningsvis drøfter vi muligheter for å inkludere skolehverdagen som en sentral del i barnevernets undersøkelse av barnets omsorgsmiljø.

Sosial verdsettelse – en viktig faktor i barnets hverdagsliv

Som vi har vært inne på, består omsorgsmiljøet for barn i vår tid av langt mer enn den nære familien, samtidig som familien i vår kultur anses som den mest sentrale og viktigste trygge basen for at barnet skal utvikle ferdigheter emosjonelt, sosialt og kognitivt (Winnicott 1995). Likevel kan et for snevert perspektiv på barnets omsorgsmiljø stå i spenning til barnets reelle hverdagsliv, som i økende omfang består av andre arenaer enn familien. Systemer som skole, barnehage og SFO er innflettet i barnets og familiens hverdagsliv og påvirker deres hverdag i stor grad. Rød og Heggdalsvik (2016) sier med bakgrunn i de endrende samfunnsforholdene at det vil være vesentlig at barnevernet anvender et bredt teoretisk fundament i sine undersøkelser av barnets omsorgs og

livssituasjon. Her kan et hverdagslivsperspektiv være et utgangspunkt som favner en bred og helhetlig tilnærming til barnets livsverden på ulike arenaer. Gullestad (1989) beskriver hverdagslivsperspektivets to dimensjoner: den daglige organiseringen av oppgaver og aktiviteter, og folks erfaringer og livsverdener. Samfunnsaktiviteter beskrives nedenfra med utgangspunkt i individets opplevelser, erfaringer og tolkninger. Dette fremmer også en helhet i forståelsen av menneskers livssituasjon, der alle arenaer i deres hverdag er interessante å få kunnskap om. I undersøkelsen av barns omsorgsmiljø vil derfor et hverdagslivsperspektiv kunne bidra til en mer helhetlig og kompleks forståelse av barns livsverden og deres utfordringer.

En sentral faktor som går igjen på de ulike arenaene som utgjør barns omsorgsmiljø, er opplevelsen av *sosial verdsettelse*. I Honneths (2008: 131) teori om anerkjennelse forklares sosial verdsettelse som det å bli anerkjent i fellesskapet med de egenskaper man har og slik man er med sine særegenheter. Denne verdsettingen av personen foregår på alle sosiale arenaer der menneskers liv utfolder seg, som nabomiljø, skole, barnehage og arbeidsfellesskap. For barn og unge vil verdsetting og anerkjennelse innebære å bli inkludert i skoleklasse, fritidsaktiviteter og vennemiljø. Betydningen av den sosiale inklusjonen for barnets lærings situasjon er mye omtalt gjennom skoleforskning. Mange av disse undersøkelsene viser sammenhengen mellom sosial inkludering og læring (Helgeland og Lund 2018; Karvonen, Vikat og Rimpela 2005; Saab og Klinger 2010; Wang og Eccles 2012; Nordahl 2016). Det vil si at sosial inkludering og læringsmiljøet har innvirkning på barnets trivsel i skolen og i neste omgang også på barnets skoleprestasjoner. Til forskjell fra begrepet sosial inkludering, som innebærer at man blir en del av læringsmiljøet og det sosiale fellesskapet i skolen (Bjørnsrud 2014), vil begrepet sosial *verdsetting* i større grad peke på barnets egen opplevde situasjon og selvfølelse (Honneth 2008). Dette kan innebære at

Deltakere	Kartlegging/dialog og intervju	Utprøving/innovasjon	Evaluering
<ul style="list-style-type: none"> • Barnevern • PPT/skole • NTNU • Barn og foreldre 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervjuer med barn (<i>N10</i>) • Intervjuer med foreldre (<i>N8 familier</i>) • Dialog med lærere og barnevernansatte i felles seminarer • Avtaler om deltakelse i innovasjon • Analyse av data 	<ul style="list-style-type: none"> • Etablering av team rundt hvert barn • Utprøving av arbeidsmåter knyttet til samhandling • Evt. utprøving av tiltak 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervjuer med familiene, barnevern og skole • Erfaringsseminar • Formidling av erfaringer og funn

Figur 1. Organisering av forsknings og innovasjonsprosjektet

man er en del av en klasse og deltar på lik linje med de andre, men likevel ikke har venner som barnet opplever å verdsettes av. Dette peker Honneth på som en dypere opplevelse, der sosial verdsetting handler om å bli anerkjent for den man er, med sine særegenheter som en bærer med seg. For barnevernet vil kunnskap om barnets sosiale verdsettelse i skolen derfor være sentral informasjon for å forstå barnets og familiens livssituasjon, samt å kunne sette inn hjelp til barnet på de arenaer hvor barnet trenger det.

Forsknings- og innovasjonsprosjekt

Artikkelen bygger på datamateriale fra forsknings og innovasjonsprosjektet *Aktiv støtte i skolen til hjemmeboende barn i barnevernet* (Kojan og Thrana 2017). Deltakere i prosjektet var barn og foreldre i kontakt med barnevernet, ansatte i barneverntjenesten, skoleledere og lærere fra aktuelle skoler og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Målet med prosjektet var å bedre situasjonen i skolen for hjemmeboende barn i kontakt med barnevernet. Prosjektet hadde en forskningsdel som bestod av intervjuer med barn og foreldre, samt en innovasjonsdel hvor fokuset var utprøving av nye måter å jobbe på for å bedre situasjonen for barnet i skolen. Gjennom barneverntjenesten fikk vi rekruttert ti barn med foreldre som deltakere i prosjektet. Alle familiene mottok ett eller flere hjelpetiltak fra barneverntjenesten, og barna var i aldersgruppen 6–15 år.

Underveis i prosjektet holdt vi løpende dialog med de profesjonelle utøverne i form av seminarer. Foreldres og barns stemmer kom i første omgang fram gjennom intervju i oppstarten av prosjektet. Videre var foreldrene deltakere i team rundt det enkelte barnet sammen med skole og barnevern. I disse teammøtene ble det arbeidet aktivt i utprøving av tiltak overfor det enkelte barnet. En slik innovativ prosess har til hensikt å få et resultat som er bedre for den gruppen det gjelder, og å oppnå en situasjon som er bedre enn den eksisterende (Aasen 2015). Her var prosjektets formål å prøve ut samarbeidsformer som skulle bedre skolesituasjonen for hjemmeboende barnevernsbarn. Utdypende kunnskap om dette prosjektets resultater er dokumentert gjennom prosjektets rapport (Kojan og Thrana 2017).

Intervju av foreldre og barn

Datagrunnlaget for drøftingen i denne artikkelen er i hovedsak basert på intervjuene av foreldre og barn. I tillegg trekker vi inn noen av erfaringene fra teamene rundt barnet. En tidlig erfaring vi gjorde oss i prosjektet, og som også begrunner behovet for artikkelens tematikk, var at vi i rekrutteringen av familier til prosjektet fant at barnevernet hadde liten kjennskap til barnets situasjon i skolen. På den andre siden var også skolen lite informert om hvordan barnevernet arbeidet ovenfor det enkelte barnet. Kontakten mellom skole og barnevern var varierende i de ulike familiene, fra manglende eller sporadisk kontakt til aktiv

deltakelse i ansvarsgrupper.

Intervjuene ble gjennomført ved at foreldre og barn kom sammen til avtalt intervjusted. Intervjuene ble gjennomført adskilt, slik at både barn og foreldre fikk snakke alene om temaene som ble tatt opp. For barna ble det en trygghet at foreldrene var til stede i samme lokale, samtidig som de fikk mulighet til å snakke fritt, uten foreldre i rommet. I intervjuene med foreldrene var temaet deres beskrivelse av barnets skolesituasjon, samarbeid med skolen og barnevernet, og forslag til tiltak for å bedre skolesituasjonen for barnet. Barneintervjuene var mer åpne i formen, der vi i større grad lot oss lede av barnet om hva barnet tenkte og opplevde med å gå på skolen. De fleste barna viste tydelig lyst til å dele sine tanker og erfaringer fra skolehverdagen. Barn som deltakere i forskning beskrives ofte som en sårbar gruppe (NESH og Kalleberg 2006). Samtidig vil de også være aktive deltakere som ønsker å bli hørt i en slik forskningssammenheng. Denne balansen mellom deltakelse og sårbarhet drøfter Strandbu og Tørnblad (2010), hvor de understreker betydningen av å være oppmerksom på begge disse perspektivene når barn er deltakere i et forskningsprosjekt. Ingen av barna vi snakket med viste ubehag ved å snakke om temaene som ble tatt opp. Det var heller slik at de ble urolige mot slutten av intervjuet og ville ut å røre på seg. Studien er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), noe som innebærer informert samtykke fra deltakerne når det gjelder anonymisering, konfidensialitet og at de hadde mulighet til å trekke seg når som helst i løpet av undersøkelsen.

Ved å intervju barn og foreldre om samme tema og hendelser på skolen, fikk vi tydeliggjort begge perspektivene på barnets skolehverdag og hjemmeliv. I tillegg fikk vi kunnskap om barnets situasjon gjennom referat fra teamene rundt hvert barn, der skole og barnevern også var representert. Denne tilnærmingen, hvor vi anvender flere datakilder og ulike metodiske tilnærminger, har elementer

fra Hedegaards (2008) interaktive dialektiske metode, hvor barnets situasjon utforskes på ulike nivåer og fra ulike perspektiver. Sentrale innfallsvinkler her er *individuell nivå*, som er barnets eget perspektiv, og *aktivitet og samhandling*, som er hvordan andre observerer og forstår barnets deltakelse. *Institusjonell nivå* er å forstå barnet i dets kontekst, som kan være institusjoner som skole eller barnehage. Sist er *samfunnsmessig nivå*, som handler om å se barnets deltakelse i lys av betingelser i samfunnet som politikk eller kulturer som påvirker barnets kompetanseutvikling (Hedegaard 2008: 16).

I denne undersøkelsen er det først og fremst kunnskap gjennom individuelt nivå med vekt på aktivitet og samhandling samt institusjonell nivå som har vært vektlagt. Disse ulike inngangene gav oss data som var mulig å sammenstille for å gjøre analyser av sammenhenger mellom hvordan barna opplever sitt hverdagsliv, foreldrenes beskrivelser av barnets utfordringer, erfaringer av samarbeid med skole og barnevern, og til sist skolens og barnevernets forståelse av barnets situasjon. Det fruktbare med hverdagslivsperspektivet er at barna fikk snakke om det som var viktig for dem. Her kom det fram informasjon som ikke direkte var dekket i intervjuguiden, som for eksempel temaet mobbing, som flere av barna trakk fram som veldig viktig for hvordan de hadde det på skolen. Foreldre og barn tok selv opp dette temaet i flere av intervjuene.

Datagrunnlaget gir innsikt i foreldres og barns opplevelser av skolesituasjonen for hjemmeboende barnevernsbarn i et avgrenset geografisk område. Kunnskapen fra disse intervjuene viser at det er behov for å undersøke skolesituasjonen for et større utvalg barn og familier i barnevernet. Særlig ser vi at det er behov for å snakke med flere barn om hvordan de opplever skolesituasjonen, fordi det finnes lite data med barn som informanter.

Barn og foreldres erfaringer med skolehverdag og hjemmeliv

Hendelser på skolen gjør det vanskelig på skolen

De fleste barna vi intervjuet, sa at de til tider hadde det bra på skolen. Likevel fortalte flere om at de hadde opplevd å bli plaget eller mobba. Foreldrene til disse barna utdypet mobbeproblematikken. De fortalte om utestengelser fra medelever som kunne innebære det å ikke ha venner på skolen, og hendelser der barnet deres ble plaget eller var i konflikt med andre barn.

Han blir plaget og det har skjedd over tid, og det blir ikke tatt tak i ordentlig, men litt knuffinger er vanlig, men nå ser jeg det er mer nå og det er oftere, og det går over streken nå. Han har også fått stygge meldinger på nettet av en elev. Jeg har snakket med han om dette, men han er redd for at vi skal ta det opp, og han er redd for det det skal bli mer bråk ut av dette. Det har pågått nå over tid, og jeg ser at han ikke har det bra og har problemer med å snakke om det (Forelder 2).

Slike opplevelser av mobbing og det å ikke oppleve seg sosialt verdsatt av de andre barna, kan gi konsekvenser for barnets opplevelse av egenverdi og selvfølelse. Honneth (2008) beskriver det å ikke bli sosialt verdsatt i sitt miljø som en form for ringeakt som fører til krenkelse og nedverdiggelse av personen. For et barn vil slike utestengelsesmekanismer over tid påvirke barnets selvervsettelse og barnets forsøk på å delta aktivt i de sosiale arenaene det naturlig inngår som en del av. Marthinsen (2003) beskriver slike sosiale negative faktorer som sosiale byrder hos et individ eller hos en familie, der en sosial byrde også kan henge sammen med andre sosiale byrder som forsterker hverandre.

Det framkom også i intervjuene med foreldre at det å melde fra om at barnet er i konflikt eller blir mobbet, erfaringsmessig kunne føre

til konflikter også mellom foreldre. De fortalte om episoder der foreldre beskyldte hverandre for hvem som var årsaken til konflikter mellom barna, uten at problemene mellom barna ble løst. Også barna fortalte at det var vanskelig å si fra til voksne hvis de ble plagt. Som denne samtalen med et av barna illustrerer:

B (Barn 3): Jeg prøver å rope på lærerne, men de hører ikke for de er for opptatt med de andre elevene Lærerne er opptatt veldig mye. Så det er ikke så mye hjelp å få fra dem.

I: Hender det ofte at det er noen som plager deg?

B: Noen ganger.

I: Hvordan kjennes det inni deg når du blir plagt da?

B: At jeg vil bare gå vekk.

I: Hvor da?

B: At jeg vil gå og gjøre noe annet.

Dette eksemplet viser både at barnet opplever en vanskelig skolesituasjon, og at det er vanskelig å si fra. For foreldrene opplevdes det som vanskelig å ta tak i den passive utestengelsen av barnet og det at barnet ikke hadde venner. Dette var fordi de opplevde at det gikk ut over barnet hvis de tok det opp, samtidig som de visste lite om hvordan barnet hadde det på skolen fordi barnet ofte ikke ville snakke om det. Her ønsket de at kontaktlærer kunne ta mer jevnlig kontakt og gi informasjon hvis det hadde vært hendelser på skolen som preget barnet.

Jeg får lite informasjon om hans situasjon, og jeg får kun beskjed hvis han har vært i trøbbel. Jeg vil fokusere på det som er bra, og det bruker å hjelpe, men nå er det lite kontakt med skolen. Jeg vet jeg kan ta kontakt, men det er slik at hvis jeg ringer så føler jeg at de ikke har tid, og synes ikke jeg blir hørt på den måten som jeg ble tidligere (forelder 4).

Utsagnene fra foreldrene og barna viser at problemer i skolehverdagen satte preg på livet på hjemmebane. De samme klassekameratene var også en del av nabolaget, og manglende inkludering i skolen ville ofte innebære å være

uten venner i fritida. På mange måter ble problemene barnet opplevde, lagt lokk på, både av barnet selv og av foreldrene. Foreldrene var gjerne opptatt av å ikke komme i konflikt med andre foreldre som var en del av lokalmiljøet. Dette hadde bakgrunn i manglende tillit til at skolen kunne gjøre noe med at barnet ble plaget eller utestengt.

Betydningen av å bli sosialt verdsatt i nærmiljøet, var viktig for både foreldre og barn. Da ble det å unngå konflikt med andre det beste alternativet. Dette kan tyde på at mange familier er redde for å få et stigma i nærmiljøet, eller det kan også tenkes at de allerede opplever å være stigmatisert. Levekårsindikatorer på disse spesifikke familiene har vi ikke, men undersøkelser av barnevernpopulasjonen viser at familier i barnevernet ofte har mange belastninger og er marginalisert på områder som arbeidstilknytning og utdanning (Fauske, Kojan og Storhaug 2018).

Hendelser hjemme gjør det vanskelig å være på skolen

Intervjuene med foreldrene beskrev ulike årsaker til at barnet hadde det vanskelig. Det var hendelser og kriser i familien, som skilsmisser, brudd i nære relasjoner, dødsfall og sykdom hos foreldre som ble et traume for noen av barna, og som preget deres hverdag i stor grad. Disse hendelsene ble beskrevet som tiden før og etter, og at livet endret seg etter denne hendelsen.

Her beskriver en mor hvor dan hennes sønn forandret seg og opptrådte utagerende på skolen etter et akutt dødsfall i nær familie.

Etter at det (dødsfallet) skjedde, så ble han brått utagerende. Han var mye sint og kunne ringe til politiet og beskyldte meg for ting. Han var vanskelig å få i tale. Nå går det heldigvis bedre, men det har vært flere år han har hatt det veldig vanskelig (forelder 8).

Slike dramatiske hendelser var i seg selv sterkt belastende og skapte ringvirkninger i form av problemer med å kontrollere sinne i samvær

med andre, konsentrasjonsproblemer, tristhet og dyp sorg. Skilsmisse ble også beskrevet som en utløsende årsak til at problemene for barn kunne eskalere. En ung gutt fikk brått atferdsendring da faren flyttet ut og til et annet sted. Dette resulterte i at gutten prøvde ut rusmidler, ble truende og utagerende og fikk økende fravær fra skolen. Gutten ble koblet til barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) og måtte over tid ha behandling og hjelp for sin atferd og sine emosjonelle problemer. Skifte av skole kunne også være en utløsende årsak til at problemene utviklet seg. Flere av foreldrene fortalte om problemer med å etablere nye vennenettverk både for dem selv og for barnet når de flyttet til ny skolekrets. Samtidig var det foreldre som fortalte at det ble bedre for barnet og dem etter at de flyttet og barnet fikk ny skole, nye venner og nye lærere. For dem var det en hjelp for å komme ut av en fastlåst situasjon på «gamelaskolen», der barnet var kommet i en negativ rolle overfor lærere og medelever.

Resultatene fra intervjuene viser en tydelig sammenheng mellom skolehverdagen og hjemmelivet for barnet. Særlig foreldrene fortalte at det som skjedde hjemme hadde innflytelse på skolehverdagen til barnet, og at barnets vansker i skolen innvirket på livet hjemme. Videre kan barnets erfaringer fra skolen knyttes til opplevelsen av manglende sosial verdsettelse. Historiene om mobbing og utestengelse viser eksempler på det. Det kunne bety at hvis barnet ikke opplevde seg som sosialt verdsatt på skolen, hadde dette konsekvenser for barnets selvfølelse som innvirket på hjemmeliv og fritid. Honneth (2008) beskriver at sosial verdsettelse av personen er avgjørende for å få inngang til ulike fellesskap i samfunnet, enten det er familiære og nære fellesskap, eller fellesskap som skole og arbeidsmiljø.

Team rundt barnet – utvidet forståelse

I tillegg til intervjuene vil vi trekke inn noen av erfaringene fra teamene som ble etablert rundt hvert enkelt barn i prosjektperioden.

Disse teamene bestod av foreldre, skole, barnevern og PPT. De ble etablert med den hensikt å skape en arena for økt forståelse og innsikt i barnets skolehverdag. I prosjektet skulle det gjøres forsøk med å sette inn konkrete tiltak i barnets skolehverdag. Det viste seg at nytten av prosjektet opplevdes størst i teamene der både skole og barnevern hadde vært aktive med tiltak både i skolen og hjemme.

Det tette samarbeidet rundt barnet og familien er svært viktig fordi barnets situasjon har rot i både faglige og sosiale utfordringer i hverdagen. Det gir også en bedre helhet i arbeidet for hvilke tiltak som er viktige i hverdagen hans (kontaktlærer fra team 3).

Både ansatte i skolen og i barnevernet beskrev at åpenhet i dialogen mellom de ulike instansene og foreldrene har vært et kriterium for å lykkes med tiltak rundt barnet (Kojan og Thrana 2017). Teamene som arbeidet mer separat innenfor sine områder, så ikke ut til å oppleve samme nytten av de etablerte teamene rundt barnet. I et av teamene satte skolen inn tiltak med leksehjelp i skolen, men de manglet støtten fra barnevernet i å involvere hjemmet i barnets situasjon. Her konkluderer kontaktlærer i skolen slik:

Skolen oppfatter ikke at vi har lykkes med å få en felles forståelse for de ulike utfordringene rundt barnet, da det også har vært manglende oppmøte i teamene fra barnevernet. Vi har manglet felles mål for arbeidet (kontaktlærer fra team 4).

Graden av samhandling i teamene har variert, men de fleste pekte på at samarbeidsrelasjonen har bedret seg og bidratt til en mer helhetlig innsikt i barnets livssituasjon. Erfaringene fra teamene viser samlet sett at situasjonen for barna er knyttet til både faglige og sosiale utfordringer i skolen. De opplevde det også som utfordrende å finne gode nok tiltak som rommet sammensatte hjelpebehov, da utfordringene til barna både var av sosial og faglig karakter i skolen, samt at også belastninger

hjemme satte sitt preg på skolehverdagen.

Samlet sett viser intervjuene med barn og foreldre, og erfaringene fra samarbeid i teamene rundt barna, at det er behov for tiltak som kan gripe inn både i hjemmelivet og skolehverdagen. Funnene viser også at det er tette skott mellom barnevern og skole som bærer preg av en tradisjon for å ikke blande seg for mye opp i hverandres områder. Barnas utfordringer i skolen som særlig er av sosial karakter, blir ofte barnas og foreldrenes eget anliggende, da det oppleves som vanskelig å ta opp sosiale utfordringer som barnet opplever i skolen.

Avsluttende diskusjon: Hvorfor er det viktig å anerkjenne skolen som en del av barnets omsorgsmiljø?

I denne artikkelen har vi vært opptatt av sammenhengene i barnets hverdagsliv på arenaene skole og hjem og ut fra dette diskutere behovet for en helhetlig forståelse av hva som ligger i begrepet *barnets omsorgsmiljø*. Intervjuene med barn og foreldre har bidratt til å gi innsikt i hvilken betydning sosial verdsettelse i skolehverdagen har for barnets totale omsorgssituasjon. Vi vil avslutningsvis begrunne hvorfor en utvidet forståelse av barnets omsorgsmiljø er sentralt, og vi vil antyde ulike muligheter for hvordan skolen som arena kan anerkjennes som en del av barnets totale omsorgsmiljø. Skolemiljøet er en arena for sosial verdsettelse av barnet.

For barnevernets del er skolemiljøet en viktig undersøkelsesarena for å få innsikt i barnets hverdagsliv, ettersom forhold i skolen også kan føre til skade på barnets helse og utvikling (Lov om barneverntjenester § 1.). Forskning på skadevirkning etter mobbing og utestengelse viser at dette kan gi alvorlige helseproblemer i det lange løp (Breivik m.fl. 2017). Alle barna vi intervjuet opplevde selv mobbing og mistrivelser i skolen. Her kan vi se mobbing og utestengelse i sammenheng med mangel på inkludering og sosial verdsettelse som går utover både skole og hjemmeliv. Honneth (2008) sier at utesten-

gelse er en form for krenkelse av egenverdet til personen, som kan gi identitetsproblemer og lav selvtilit. For barnet vil dette kunne bety manglende muligheter til å delta i samfunnet på lik linje med andre barn. Dette innebærer ikke manglende rett til å delta, men manglende sosial verdsettelse som fratar barnet muligheten til deltakelse. Ifølge Honneths teori vil en slik innskrenkning av individets reelle deltakelse gi en dypere følelse av å ikke være anerkjent som borger i samfunnet på lik linje med andre. Det får altså sterke konsekvenser for barnet det gjelder.

Dette tar også Gjertsen (2013) opp i sin bok om «De usynlige barna», der han beskriver hvordan barn opplever seg som usynlige i systemer der de erfarer å bli krenket. Mobbing kan her sees på som en form for krenkelse. Han sier videre at en krenkelse av mennesket og manglende anerkjennelse av personen som et etisk verdifullt menneske, er særs vanskelig der barnet er avhengig av systemer som skolen. Her er barna avhengige av det sosiale miljøet i skolen hver dag, og de arbeider aktivt for å bli akseptert av de andre. Skolens struktur kan slik sett bidra til at en kultur med mobbing og utestengelse blir opprettholdt og tiet ned, ved at det å synliggjøre problematikken kan gjøre situasjonen vanskeligere når barnet opplever seg alene med problemene sine. Det å tilby hjelp og støtte i barnets sosiale miljø, enten det er i skolen eller hjemme, vil fordre at barnevern og ansatte i skolen er til stede i barnets hverdagsliv og har muligheten til å handle her og nå overfor barnet og familien (Gjertsen 2013).

Erfaringene fra dette prosjektet viste at det å intensivere et samarbeid rundt barnets skolesituasjon bidro til en økt forståelse av barnets helhetlige livssituasjon, noe som innbefattet barns sosiale verdsettelse på skolen. Samtidig viste intervjuene at særlig barnets sosiale situasjon på skolen var et lukket rom som det var vanskelig for familien alene å ta tak i, da det var knyttet stigma rundt det å bli mobbet eller utestengt. Det innebar at den sosiale arenaen på

skolen forble foreldrenes og barnets problem, hvis barnevernet og skolen ikke aktivt interverte i skolehverdagen til barnet. På samme måte forble også situasjonen i familien barnevernets område, som skolen ikke fikk innsikt i. Disse erfaringene tyder på at det som kan synes minst krevende for systemene som skole og barnevern, var å opprettholde de tradisjonelle grenseoppgangene mellom hva som er skolens anliggende og hva som er barnevernets anliggende, og slik sett ikke blande seg for mye opp i hverandres områder. Samtidig viste skolen at utfordringene rundt enkelte barn var så omfattende at det ikke var nok med de tiltakene skolen gjorde for å stimulere til økt trivsel og skape et godt læringsmiljø. Den sammensatte problematikken som var rundt barna med barnevernstiltak, fordret tiltak som både innbefattet hjemmesituasjonen og skolehverdagen, og at disse var koordinert. Her var det viktig at skolen fikk en utvidet forståelse for hvilke belastninger barnet også dro med seg inn i skolehverdagen og som påvirket barnets læringsituasjon og sosiale deltakelse.

Behov for en utvidet forståelse av barnets omsorgsmiljø i barnevernet

Som vi har vært inne på, er det godt dokumentert at barnevernets fokusområde både i undersøkelsen og i tiltak ovenfor barn og familier, i stor grad har omhandlet foreldres omsorgskompetanse og bekymring rundt manglende foreldreferdigheter (Bufdir 2017). Samtidig som barnevernet i stor grad satser på foreldreveiledningsprogram, ser vi av barnevernsstatistikken at særlig tiltak rettet mot barnets skolesituasjon er så å si fraværende. Tiltak i barnehage er det noe mer av, men også her i svært begrenset omfang (SSB 2018). Uten å trekke bastante konklusjoner, kan det synes som at barns problemområder som strekker seg utover familien, ikke blir møtt med tiltak fra barnevernet. Dette kan henge sammen med at barns oppvekstvilkår innenfor skole og barnehage blir ansett som ivaretatt av institusjonene selv, og at fagprofesjonene som ar-

beider her blir ansett å ivareta barnets sosiale og omsorgsmessige behov. Vi ser at når barnehage nevnes i offentlige utredninger (NOU 2009:8 kap. 7.8), er det som et økonomisk støttetiltak for familien, men ikke som et viktig omsorgsmiljø der barn kan utvikle sosiale vansker. Dette viser en begrenset forståelse av hva som oppfattes som barnets omsorgsmiljø, der omsorg og ivaretagelse av barnets utviklingsbehov utføres i hjemmet, og der skolen/ barnehage er en pedagogisk arena hvor læring er hovedaktiviteten.

Dette kan riktignok illustrere de tradisjonelle ansvarsområdene for de ulike etatene som er involvert i barnets oppvekst og utvikling. Utfordringene er at vi ser at læring og hvordan barnet presterer faglig, også henger sammen med hvordan barnet opplever å bli sosialt inkludert og verdsatt på andre arenaer. Undersøkelsene som viser at barnevernsbarn presterer dårligere enn andre barn, dokumenterer denne sammenhengen (Bufdir 2017; Valset 2014). Vår studie om skolesituasjonen for barn i kontakt med barnevernet, viser sammenhengen mellom skolehverdag og hjemmeliv, og at denne innsikten er sentral i barnevernets undersøkelse av barnets omsorgsmiljø (Kojan og Thrana 2017). En utvidet forståelse av barnets omsorgsmiljø vil derfor innebære at det å forstå barnets hjelpebehov forutsetter innsikt i mer enn de indre forholdene i familien. Et for ensidig fokus på barnets hjemmemiljø kan bidra til at barnevernets forståelse av barnets kontekstuelle livssituasjon avgrenses. En konsekvens kan være at barnevernet kan komme i skade for å legge for mye vekt på foreldrene og hjemmesituasjonen som årsak til barnets utfordringer. Her kan manglende sosial verdsettelse i skolen være en blant flere sentrale faktorer for barnets utfordringer i dets hverdagsliv.

Hvilken rolle barnevernet skal ha for å bedre skolehverdagen for hjemmeboende barn, finnes det ikke et entydig svar på. Samtidig vil det å inkludere skolehverdagen som en del av barnets omsorgsmiljø ha konsekvenser for barne-

vernets undersøkelse når det kommer melding om et barn til barnevernet. Her vil kunnskap om barnets sosiale og faglige skolesituasjon være viktig kunnskap for barnevernet (Kojan og Clifford 2018). I mange tilfeller er det ikke nok å forholde seg til innhentede skriftlige opplysninger fra skolen om barnets skolesituasjon. En aktiv intervensjon ovenfor skolen som omsorgsarena vil innebære at barnets skolesituasjon er tema i møter med barn, foreldre og skole, og at alle parter gis mulighet til å fortelle om hvordan de opplever forholdene for barnet i skolen. Det å samarbeide for å få en felles forståelse av hvordan barnet har det også på skolen, vil forutsette at taushetsplikten oppheves i samråd med foreldre og barn, og at alle parter gis en formell mulighet til å jobbe aktivt rundt det barnet som har behov for både barnevern og skolefaglige tiltak.

Et annet alternativ som ble drøftet av deltakerne i prosjektet, og som ikke nødvendigvis innebar at barnevernet skulle ha en tettere oppfølging av barnet i skolen, var å styrke kontaktlærerrollen med sosialfaglig kompetanse i skolehverdagen. Dette er drøftet i ulike studier der «et lag rundt læreren» blir ansett å ha positiv effekt på elevens faglige prestasjoner og sosiale mestring (Borg, Drange, Fossetøl og Jarning 2014:142). Selv om dette kan styrke det psykososiale miljøet i skolen, etterlyses likevel barnevernet i større grad også på skolearenaen for barn i barnevernet. Grunnen til dette er at barneverntjenesten har mulighet og myndighet til å sette inn tiltak som kan virke både i skolen og i hjemmet. Her kan et hverdagslivsperspektiv som inkluderer både skole og hjemmeliv, bidra til å utruste barnevernet med en mer kompleks forståelse av barnets og familiens livssituasjon, hvilket i neste omgang kan gi treffsikre tiltak som bedrer skolehverdagen for hjemmeboende barnevernsbarn. Dette forutsetter at barnevernet bruker tid på å få fram barnets egne opplevelser av skole og hjemmeliv. Noen ganger krever det tilstedeværelse i barnets eget miljø for å undersøke hvordan barnet har det på de ulike hverdags-

arenaene. Samtidig er det viktig å understreke at det er et felles ansvar for alle involverte instanser å sørge for barnets sosiale verdsettelse og inkludering i skole og nærmiljø. Da er vi inne på behovet for et koordinert samarbeid for å lykkes med å inkludere barn som sliter i skolen. Cottam (2018), som er en sentral bidragsyter til begrepet «relasjonell velferd», foreslår å forene ressurser og kompetanse fra ulike instanser som et viktig steg for å gi reell hjelp som skal skape endring for de involverte. I en slik tilnærming som hun fremmer, vil det være fokus på å frigjøre den kapasiteten barnet har for å mestre skolehverdagen, og opplevelsen av å bli sosialt verdsatt og bygge sosiale relasjoner er helt sentral for å få et godt og meningsfylt hverdagsliv. En utvidet forståelse av barnets omsorgsmiljø som både inkluderer barnets hjemmeliv og liv på arenaer som skole og barnehage, forutsetter at instanser som skole, barnevern og PPT sammen utforsker

barnets behov for hjelp som inkluderer alle disse arenaene. Videre forutsettes det at de går sammen for å utløse de ressursene som skal til for å gi hjelp som gir positive endringer i barnets hverdagsliv.

For barnevernets videre utvikling i en tid der omsorgsarenaene til barnet er mer enn hjemmet, er det sentralt at barnets sosiale verdsettelse og inkludering i nærmiljøet og i skolen blir et aktuelt tema i arbeidet med alle familier i kontakt med barnevernet. Samtidig er inkludering av familier i et lokalsamfunn, implisitt skole og nærmiljø, et felles kommunalt ansvar som ligger til flere instanser enn skole og barnevern, og som krever felles innsats og en oppvekstpolitikk som forener ressurser rundt utsatte barn og familier (Cottam 2018). Her vil særskilt barnevern og skole være viktige aktører for å skape et konstruktivt samarbeid for å gi aktiv støtte og oppfølging i barnets hverdagsliv, både på skolen og i hjemmet.

Referanser

- Aamodt, H. A. 2018. Barneverntjenesten – en polyfon organisasjon? *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 95 (01): 36–49
- Aasen, T. M. B. og Amundsen, O. 2015. *Innovasjonsarbeid: organisasjon, kultur og ledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Backe-Hansen, E. 2004. *God nok omsorg: riktige beslutninger i barnevernet*. Oslo: Kommuneforlaget
- Berg, K. og Colling-Hansen, R. 2012. Opplæringsomsorg – utfordringer for skole og barnevern. *Tidsskriftet Norges Barnevern* (01–02): 109
- Bjørnsrud, H. 2014. *Den inkluderende fellesskolen: Læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- BLD 2018. *Trygge foreldre – trygge barn. Regjeringens strategi for foreldrestøtte 2018–2021*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K. og Jarning, H. 2014. *Et lag rundt læreren: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet
- Breivik, K., Bru, E. m.fl. 2017. *Å bli utsatt for mobbing: En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Stavanger: Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, Universitetet i Stavanger
- Bufdir. 2014. *Skolerapport: Hvordan bedre skoleresultatene og utdanningssituasjonen for barn og unge i barnevernet?* Tønsberg: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet
- Bufdir. 2017. *Grunnskolerestater for ungdom med barnevernstiltak*. Tilgjengelig fra: https://www.bufdir.no/statistikk_og_analyse/Barnevern/Barnevern_skole/Grunnskolerestater/: Barne, ungdoms- og familiedirektoratet
- Christiansen, Ø., Bakketeig, E., Skilbred, D. T., Madsen, C., Havnen, K., Skaale, J., Backe-Hansen, E. 2015. *Forskningkunnskap om barnevernets hjelpetiltak*. Bergen: Uni Research Helse, Regionalt kunnskapssenter for barn og unge (RKBU Vest)

- Christiansen, Ø. og Hollekim, R. 2018. In-Home Services: A Rights-Based Professional Practice Meets Children's and Families' Needs. I: A. B.-H. Falch-Eriksen, Elisabeth, red. *Human Rights in Child Protection Implications for Professional Practice and Policy*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan: 185–208
- Clifford, G., Fauske, H., Lichtwarck, W og Martinsen, E. 2015. *Minst hjelp til de som trenger det mest?: Sluttrapport fra forsknings og utviklingsprosjektet "Det nye barnevernet" 06: 2015*. Bodø, Nordlandsforskning
- Cottam, H. 2018. *Radical help: how we can remake the relationships between us and revolutionise the welfare state*. Great Britain: Virago
- Dæhlen, M. 2015. School performance and completion of upper secondary school in the child welfare population in Norway. *Nordic Social Work Research*, 5(3), 1–18. DOI: 10.1080/2156857X.2015.1042019
- Fauske, H., Kojan, B. H. og Storhaug, A. S. 2018. Social Class and Child Welfare: Intertwining Issues of Redistribution and Recognition. *Social Sciences*, 7 (9): 1–13
- Forsman, H. og Vinnerljung, B. 2012. Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 34(6): 1084–1091. DOI: 10.1016/j.chil-youth.2012.01.037
- Frønes, I. 2011. *Moderne barndom*. 3. utg. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Gjertsen, P.-Å. 2013. *De usynlige barna*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gullestad, M. 1989. *Kultur og hverdagsliv: på sporet av det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hedegaard, M. 2008. A cultural-historical theory of children's development. I: M. Hedegaard og M. Flear, red. *Studying children: a cultural-historical approach*. Maidenhead, England: Open University Press: 10–29
- Helgeland, A. og Lund, I. 2018. Det hjelper ikke å si ifra til de voksne. *Tidsskrift for Psykisk helsearbeid*, 15: 148–158. DOI: 10.18261
- Honneth, A. 2008. *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax
- Iversen, A. C., Hetland, H., Havik, T. og Stormark, K. M. 2010. Learning difficulties and academic competence among children in contact with the child welfare system. *Child og Family Social Work*, 15(3): 307–314
- Karvonen, S., Vikat, A. og Rimpelä, M. 2005. The role of school context in the increase in young people's health complaints in Finland. *Journal of Adolescence*, 28(1): 1–16. DOI: 10.1016/j.adolescence.2004.05.006
- Kojan, B. og Thrana, H. M. 2017. *Støtte i skolen for hjemmeboende barnevernsbarn. Et forsknings og innovasjonsprosjekt*. Sosialt arbeid rapport serie nr. 1. Trondheim: NTNU: Institutt for sosialt arbeid
- Kvelling, Ø. 2008. *De mest betydningsfulle sosialiseringsarenaer og - agenter*. Oslo: Oppvekst Oslo: Gyldendal akademisk: 155–190
- Madsen, C. og Backe-Hansen, E. 2015. Barn og unge som mottok hjelpetiltak 1993–2010. I: Ø. Christiansen et al., red. *Forskningsskunnskap om barnevernets hjelpetiltak*. Bergen, Norge: Uni. Research Helse, Regionalt kunnskapscenter for barn og unge, RKBV Vest: 31–63
- Marthinsen, E. 2003. *Sosialt arbeid og symbolsk kapital i et senmoderne barnevern*. Trondheim: Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge NESH og Kalleberg, R. 2006. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, T. og Sunnevåg, A.-K. 2016. Sosial, faglig og opplevd inklusjon for ulike elevgrupper i skolen. *CEPRA-triben*, (15):68–75. DOI: 10.17896/UCN.cepra.n15.118

- NOU 2009:8. *Kompetanseutvikling i barnevernet: kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning: utredning fra ekspertutvalg oppnevnt av Barne- og likestillingsdepartementet 14. april 2008*. Oslo: Barne- og Likestillingsdepartementet, Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning
- NOU 2012:5. *Bedre beskyttelse av barns utvikling: ekspertutvalgets utredning om det biologiske prinsipp i barnevernet: utredning fra utvalget oppnevnt ved kongelig resolusjon 18. februar 2011: avgitt til Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 6. februar 2012*. Ekspertutvalgets utredning om det biologiske prinsipp i barnevernet. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning
- Rød, P. A. og Heggdalsvik, I. K. 2016. Beslutninger i undersøkelsesarbeidet. I: Ø. Christiansen og B. Kojan, red. *Beslutninger i barnevernet*. Oslo Universitetsforlaget: 76–91
- Saab, H. og Klinger, D. 2010. School differences in adolescent health and wellbeing: Findings from the Canadian Health Behaviour in School-aged Children Study. *Social Science & Medicine*, 70(6): 850–858
- Skilbred, D. og Iversen, A. C. 2014. Unge voksne som har bodd i fosterhjem og tatt høyere utdanning: suksessfaktorer? *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 91(4): 160–176.
- SSB 2019. *Barnevernstiltak per 31.12.2018 etter tiltak*. Fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/statistikker/barneverng/aar>
- Strandbu, A. og Thørnblad, R. 2010. "Sårbare" barn som deltakere i kvalitativ forskning. *Forskningsetikk og etisk forskning. Barn*, 28(1): 27–41.
- Valset, K. 2014. Ungdom utsatt for omsorgs- svikt – hvordan presterer de i skolen? I: Backe-Hansen, E. red. *Barnevern i Norge 1990–2010: en longitudinell studie*. Vol. 9/14, NOVA-rapport. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring: 127–155
- Wang, M. T. og Eccles, J. S. 2012. Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3): 877–895. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x
- Winnicott, D. W. 1995. *The family and individual development*. London: Routledge.

Forfatterpresentasjon

Hilde Marie Thrana er førsteamanuensis ved Institutt for sosialt arbeid, NTNU og underviser ved barnevernspedagogutdanningen og er studieansvarlig for videreutdanning i psykososialt arbeid for barn og unge. Hun har mange års arbeidserfaring fra barnevernsfeltet og kommunalt forebyggende ungdomsarbeid. Innenfor forskning har Hilde Marie særlig arbeidet med kjærlighetsbegrepet i profesjonelle relasjoner gjennom sitt doktorgradsarbeid. Videre forskningsinteresser har blant annet vært ungdom og frafall fra videregående utdanning, utviklingsarbeid og innovasjon av barnevernet i små kommuner. Epost: hilde.m.thrana@ntnu.no

Bente Heggem Kojan er professor ved Institutt for sosialt arbeid, NTNU og forskningsleder for Senter for barnevernforskning og innovasjon. Hun er utdannet sosionom og har jobbet innenfor ulike velferdstjenester som sosial, barnevern - og habiliteringstjenesten. Forskningsinteresser omhandler blant annet beslutningstaking og tjenesteutvikling i barnevernet, især forholdet mellom sosial ulikhet og barnevern. Epost: bente.h.kojan@ntnu.no