

Lise Hågensen

## Tilrettelegging i skolen for ungdom som bor i barnevernsinstitusjon

En kvalitativ studie om erfaringene kontaktlærere i ungdomsskolen har med tilrettelegging for elever som bor i barnevernsinstitusjon

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Gro Ulset

Medveileder: Vegard Johansen

Desember 2023



Lise Hågensen

# **Tilrettelegging i skolen for ungdom som bor i barnevernsinstitusjon**

En kvalitativ studie om erfaringene kontaktlærere i ungdomsskolen har med tilrettelegging for elever som bor i barnevernsinstitusjon

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Gro Ulset  
Medveileder: Vegard Johansen  
Desember 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

**Bakgrunn:** Barn og unge med institusjonstiltak i barnevernet har de største utfordringene i skolen og nyere statistikk og forskning viser at en forholdsvis lav prosentandel av denne elevgruppa fullfører videregående opplæring. Mangelfull skolegang medfører redusert faglig og sosialt læringsutbytte. Med hyppige flyttinger, skolebytter og andre belastninger er dette ei særlig sårbar elevgruppe. Det er viktig at ungdom som bor i barnevernsinstitusjon får et opplæringstilbud tilpasset sine behov.

**Formål:** Hensikten med denne studien har vært å få dypere innsikt i kontaktlæreres erfaringer i arbeidet med å tilrettelegge både sosialt og faglig for elever som bor i barnevernsinstitusjon, samt å få innsikt i hva som fungerer godt og hvilke utfordringer lærerne møter i tilretteleggingsprosessen.

**Metode:** Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming hvor jeg har søkt innsikt gjennom informantenes egne uttrykte opplevelser, erfaringer og forståelser. Data ble samlet inn gjennom seks individuelle semistrukturerte intervjuer med kontaktlærere i ungdomskolen som har lang erfaring med tilrettelegging for elever som bor i barnevernsinstitusjon. Tematisk analyse ble brukt for å analysere datamaterialet.

**Funn:** Studien viser at kontaktlærere erfarer at kontinuitet i samarbeidet med institusjonene og den skoleansvarlige i institusjonen hvor ungdommen bor er svært viktig i arbeidet med å tilrettelegge for elever i skolen. Den skoleansvarlige har en nøkkelrolle med tanke på informasjon, dialog og samarbeid mellom skole og institusjon som er viktig i elevens skolehverdag. Den skoleansvarliges arbeidstid og turnus påvirker muligheten for daglig kommunikasjon mellom skole og institusjon. Kontaktlærernes samarbeid med PPT for å kunne skrive en god sakkyndig vurdering, som beskriver elevens tilretteleggingsbehov, har betydning for hvilken type tilbud eleven får. Når PPT har et tett samarbeid med skolen og kontaktlæreren er det lettere å kunne legge til rette for riktig og god undervisning for elever med hyppige skolebytter og faglige hull. Studien viser også at relasjonen mellom kontaktlærer og elev er viktig for å kunne tilrettelegge for eleven, og at kontaktlærerens relasjonskompetanse (innenfor relasjonsbygging) er sentral. Kontaktlærerne som deltar som informanter i denne studien opplever at de gir elever som bor i barnevernsinstitusjon et godt tilrettelagt undervisningstilbud ut ifra forutsetningene. Selv om de oppfatter at mer kompetanse innenfor psykisk helse, spesialpedagogikk og utfordrende adferd kunne vært nyttig, opplever de at de møter ungdommene på en god måte med undervisningsopplegg tilpasset den enkeltes behov og faglige nivå.

**Konklusjon:** Et tett samarbeid mellom de ulike aktørene som jobber med ungdom som bor i barnevernsinstitusjon er avgjørende for å kunne tilrettelegge på en god måte. Det er viktig at kontaktlærerne som skal tilrettelegge for disse elevene har den kompetansen som er nødvendig for å kunne skape gode relasjoner og finne faglige og sosiale mål som gir mestring og god utvikling. Det er også av stor betydning at de skoleansvarlige i barnevernsinstitusjonene er tilgjengelig for samarbeid på dagtid. Vi trenger å utvikle mer kunnskap som tar utgangspunkt i både lærere, kommunalt og statlig barnevern og PPT sine erfaringer med tilrettelegging og oppfølging av denne elevgruppen. Det bør også

forskes på mulige sammenhenger mellom skoleansvarliges arbeidstid, samarbeid mellom institusjon og skole og ungdommenes skolenærvær/fullføring av skolegang.

**Nøkkelord:** Skole, kontaktlærere, ungdom/elever, barnevernsinstitusjon, skoleansvarlig, tilrettelegging, samarbeid, relasjon, kompetanse

# Abstract

**Background:** Previous research about youth who have lived in residential child care shows that they have lower education and lower income when they become adults than the population average. Insufficient school attendance can lead to serious consequences for both academic and social learning outcomes. It is important that the youth living in child welfare institutions are given an education adapted to their needs. Frequent changes of schools and other upheavals make this a vulnerable group that more often than other students drop out of school.

**Purpose:** The purpose of this study has been to get a deeper insight into the experiences the class teachers have with facilitating for these students, both socially and academically, as well as to gain insight into what type of facilitations that works and what the challenges are.

**Method:** For this study I have chosen a qualitative methodology with a phenomenological approach where I have gained insight through the informants' experiences and understandings. Data was collected through six individual semi-structured interviews with class teachers in lower secondary school with long experience with facilitating for students living in child welfare institutions. To analyze the data, I used thematic analysis.

**Findings/results:** Child welfare institutions have their own staff member responsible for school-related matters. The study shows that this contact person plays a significant role in helping the class teacher facilitate and adjust for the student's education. They play a key role in terms of dialogue, collaboration, and information flow between the school and the institution, which are important factors for the students' academic life. Continuity in this collaboration is important.

The study also shows that the relation between the students and their class teacher plays a key role in academic and social facilitation, thus the class teachers' relational competence is of great importance. Furthermore, the teachers' collaboration with PPT (Norway's educational psychology service) to write a good expert assessment (sakkyndig vurdering) that describes the students' needs for an adjusted education, is important in terms of which facilitations and adjustments the school can offer the student. When PPT has a close collaboration with the school and the class teacher, it is easier to facilitate well-organised and correctly adjusted teaching for students with frequent school changes and academic gaps.

The trend in this study seems to be that the teachers are satisfied with the facilitations they offer the students who live in child welfare institutions. They think that these facilitations provide well-arranged teaching offers. They meet the students in a good way and with lesson plans adjusted individually based on the students' needs and academic levels, with the assumptions that are available. However, they address that they would like more education within the fields of mental health, special needs education and challenging behavior.

**Conclusion:** This study shows that close collaboration between the childcare team from different disciplines who work with youth who live in residential childcare is important. It is important that the class teachers in charge of facilitating for these students have the necessary competence that is needed to be able to make relations with the students, and to find academic and social goals that give the students a sense of accomplishment and

good development. It is also of great importance that the contact person in the institutions is available for collaboration. More research should be provided on what kind of shift the school responsible staff member should work and how to organize the cooperation between school and the child welfare institution in the best possible way so that the students attend/complete schooling.

**Key words:** School, class teachers, youth, child welfare institution, facilitation, collaboration, relation, expertise, residential care



# Forord

Gjennom arbeidet med denne studien har jeg fått muligheten til å fordype meg i et tema som interesserer meg. Samarbeidet mellom skole og barnevernsinstitusjon og tilrettelegging for elever som bor i barnevernsinstitusjon er svært aktuelt. Min masteroppgave er et resultat av tre år med videreutdanning som er gjort samtidig som jeg har jobbet i full stilling og hatt en hektisk familiehverdag. Prosessen har vært svært lærerik og jeg har brukt mye tid på å reflektere rundt egen praksis parallelt med skriveprosessen. Arbeidet med oppgaven har vært spesielt interessant, fordi tematikken er nært knyttet til det feltet jeg jobber med til daglig. Gjennom å lese rapporter, artikler og bøker innenfor dette teamet har jeg styrket min fagkunnskap.

Jeg vil takke de seks informantene som stilte opp i en hektisk hverdag i november og desember i fjor. De var engasjerte og inspirerende å snakke med. Uten deres kunnskap, tanker og erfaringer hadde jeg ikke hatt mulighet til å belyse forskningsspørsmålet mitt. Jeg vil også rette en stor takk til familien og kollegaene mine som har vært med gjennom hele denne reisen. De har lyttet til min frustrasjon over stor arbeidsmengde og stress i en lang periode.

Jeg vil rette en stor takk til min fleksible og dyktige veileder Gro Ulset som alltid er godt forberedt, gir gode råd og er svært kunnskapsrik innenfor dette feltet. Vi deler et engasjement for denne elevgruppa og disse ungdommene som strever med skolegang og med livet generelt. Vi har hatt mange fine diskusjoner og samtaler i løpet av denne perioden. Hun har bidratt til at jeg har reflektert rundt egen praksis med faglig og sosial tilrettelegging for ungdom som bor i barnevernsinstitusjon, fått en bredere forståelse for hvordan man jobber med struktur, og hun har hele veien kommet med konstruktive tilbakemeldinger som har ført til at jeg har fått til å gjennomføre denne studien. Min biveileder Vegard Johansen har vært til god hjelp med tanke på motivasjon, struktur i oppgaven og å se min problemstilling i en spesialpedagogisk sammenheng. Støtte fra både biveileder og hovedveileder har betydd mye for meg i skriveprosessen.

Trondheim, desember 2023

Lise Hågensen

# Innhold

1	Introduksjon .....	12
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	12
1.2	Problemstilling og avgrensing .....	13
2	Kunnskapsgrunnlag.....	14
2.1	Gjeldende relevant lovverk .....	14
2.1.1	Læreplan og opplæringslov .....	14
2.1.2	Tilpasset opplæring.....	15
2.1.3	Individuell opplæringsplan .....	15
2.1.4	Taushetsplikt .....	16
2.2	Skoleveileder fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet .....	16
2.2.1	Institusjonene og skoleansvarlig .....	17
2.2.2	Ulike institusjoner og plasseringer .....	17
2.3	Teoretisk referanseramme.....	17
2.3.1	Relasjonspedagogikk.....	17
2.3.2	Tverrfaglig samarbeid .....	18
2.4	Studier om tilrettelegging og skolegang for barn og unge som bor i barnevernsinstitusjon.....	20
3	Metode .....	24
3.1	Metodisk tilnærming .....	24
3.1.1	Fenomenologi og hermeneutikk .....	24
3.1.2	Intervjuform og utarbeidelse av intervjuguide .....	25
3.1.3	Utvalg og rekruttering .....	26
3.1.4	Datainnsamling og transkribering .....	27
3.2	Tematisk analyse .....	27
3.2.1	Nærmere om analyseprosessen .....	28
3.3	Litteratursøk.....	29
3.4	Etiske betraktninger .....	30
3.4.1	Informasjon, samtykke og fortrolighet.....	30
3.4.2	Forforståelse og forskerens rolle .....	30
3.5	Metodediskusjon .....	31
3.5.1	Validitet.....	31
3.5.2	Relevans og troverdighet .....	32
4	Funn .....	34

4.1 Samarbeid.....	34
4.1.1 Informasjon om eleven.....	34
4.1.2 Samarbeid med institusjonen og den skoleansvarlige .....	37
4.1.3 Samarbeid med PPT .....	39
4.2 Relasjon.....	40
4.2.1 Å bli kjent med eleven skaper muligheter .....	40
4.2.2 Relasjon før fag .....	42
4.2.3 Faglig og sosial tilrettelegging .....	44
4.3 Kompetanse .....	46
4.3.1 Kompetanse innenfor spesialpedagogikk.....	46
4.3.2 Vurdering av egen kompetanse .....	47
5 Diskusjon .....	49
5.1 Faktorer som hemmer og fremmer samarbeid .....	49
5.1.1 Turnus og skoleansvarlige .....	50
5.1.2 Informasjonsflyt .....	51
5.1.3 Samarbeid med PPT .....	52
5.2 Relasjonskompetanse .....	53
5.2.1 Relasjon mellom lærer og elev .....	53
6 Avslutning .....	56
6.1 Implikasjoner for praksis og videre forskning.....	56
Referanser.....	58
Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	63
Vedlegg 2. Intervjuguide .....	67
Vedlegg 3. Godkjenning fra Sikt .....	69

# 1 Introduksjon

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tidligere statistikk viser at ungdom som har bodd i barnevernsinstitusjon har et lavere utdanningsnivå enn andre i samme aldersgruppe. Bare 50 prosent av ungdommene som har mottatt tiltak fra barnevernet fullfører videregående opplæring på normert eller utvidet normert tid (Bufdir, 2021a). Til sammenligning var antallet elever/lærlinger som fullførte med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av 5-6 år blant hele elevmassen i Norge i 2022 80 prosent. (SSB, 2023) Elever med tiltak i institusjon har de største utfordringene på skolen og kun 11 prosent av dem har fullført videregående opplæring når de er 21 år (Drage & Hernæs, 2020). Statistikk over skoleaktivitet for 2022 viser at bare 18 prosent av de barna/ungdommene som bor på institusjon var på skolen i mer enn 90 prosent av tiden (NOU 2023: 24 s.244).

Når mange barn og unge som har tiltak i barnevernsinstitusjoner ikke fullfører grunnskole og videregående opplæring innebærer dette gjerne personlige omkostninger i form av utenforskap, manglende arbeidslivsdeltakelse og problemer med psykisk helse, noe som samtidig kan betraktes som en stor samfunnskostnad. Det å stå utenfor samfunnet, uten arbeid og uten det nettverket man skaper gjennom jobb og skole er svært vanskelig. I en NOVA-rapport (Clausen & Kristoffersen, 2008) beskrives det at ungdom og unge voksne som bor eller har bodd i barnevernsinstitusjon har forhøyet risiko for psykiske helseproblemer og andre livsproblemer. Resultater fra et forskningsprosjekt om psykisk helse hos barn og unge i barnevernsinstitusjoner viser at ungdommene har store og komplekse utfordringer, og at ungdommene rapporterer om lav livskvalitet sammenlignet med ungdommer i den generelle befolkningen (Kayed, Jozefiak, Tjelflaat, Brubakk & Wichström, 2015). Betydningen av selvverd påvirker den psykiske helsa vår. Selvverd blir sett på som et resultat av om man greier å innfri sine egne ambisjoner i tillegg til andres forventninger. Dette betyr at det en person opplever å motta av anerkjennelse og sosial støtte er viktig. Å oppleve tilhørighet og få mulighet til å kjenne på mestring gjør seg også gjeldende i skolen og kan ha stor betydning for vårt selvverd (Uthus, 2022). Dette sier noe om viktigheten av å skape et trygt og godt klassemiljø og at elevene får opplæring og tilbakemeldinger som er tilpasset sitt nivå og sine behov, slik at de kan oppleve mestring og bygge selvtillit og selvverd. For at elevene skal kunne oppleve framgang må de også hjelpes til å sette seg personlige og realistiske mål (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

Det pekes på flere ulike og sammensatte årsaker til at ungdom som bor i barnevernsinstitusjon ikke fullfører grunnskole og videregående opplæring; én av disse er økning i psykiske helseplager (Bufdir, 2016). Da den nye læreplanen ble innført i 2021 stod temaene folkehelse og livsmestring, demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling sentralt. Temaene folkehelse og livsmestring skal blant annet bidra til at elevene tar gode valg som styrker deres psykiske helse. Lærerne skal sørge for at elevene får verktøy til å mestre eget liv slik at de kan delta i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). For elever som bor i barnevernsinstitusjon vil dette kunne bety at de gjennom å få god tilrettelagt undervisning på skolen, som gir dem

mestring og verktøy for å kunne ta gode valg, får styrket sine muligheter til å gjennomføre og lykkes med skolegang. Læreren og læreplanen i seg selv gir ikke eleven vitnemål og fagbrev, men at læreren gjør tilpasninger for elever slik at hen kommer på skolen gir et bedre utgangspunkt for skolemestring.

Mange elever som bor i barnevernsinstitusjon har høyt ureglementert fravær, hyppige skolebytter og de kan unnlate å møte på skolen i frykt for hva som vil skje der på bakgrunn av tidligere skoleerfaringer. Forskere peker på flere årsaker til at ungdom som bor i barnevernsinstitusjon klarer seg dårlig på skolen, blant annet fraværet av utdanningsstøttene tiltak og fraværet av klare forventninger om innsats (Halvorsen, 2021; Cameron mfl., 2015; Berridge mfl., 2008). De peker også på at samarbeidet mellom skole og omsorgssted rundt utsatte barn kan være en årsak til økt fravær og frafall fra skolen (Ibid.). Informasjonsflyt og tett samarbeid er viktig når man skal legge til rette for at de skal mestre skolefaglige utfordringer (Halvorsen, 2021; Cameron mfl., 2015; Ulset, 2021). I rollen som ressurspedagog har også jeg sett betydningen av et godt tverrfaglig samarbeid, når det arbeides med tilrettelegging i skolen for elever som bor i barnevernsinstitusjon. På bakgrunn av deltakelse i møter, daglig kommunikasjon med institusjoner og oppfølging av elever som har lite skoleerfaring har jeg vært nysgjerrig på å finne ut mer om hvilke erfaringer kontaktlærere har med tilrettelegging for denne elevgruppa.

## 1.2 Problemstilling og avgrensning

I denne studien har jeg søkt dypere innsikt i kontaktlærere i ungdomsskolen sine erfaringer med å tilrettelegge for og følge opp elever som bor i barnevernsinstitusjoner. I oppgaven belyses følgende problemstilling:

*Hvilke erfaringer har kontaktlærere i ungdomsskolen med faglig og sosial tilrettelegging for elever som bor i barnevernsinstitusjon?*

For å få dypere innsikt i kontaktlæreres erfaringer valgte jeg å se nærmere på hva som eventuelt oppleves å bidra til å fremme eller hemme god tilrettelegging i skolen for denne elevgruppa. Hva er det som bidrar til at kontaktlærerne opplever å lykkes med å tilrettelegge i skolen for elever som bor i barnevernsinstitusjon, og hva er det som eventuelt bidrar til at de opplever det som utfordrende å få til god tilrettelegging?

Formålet med oppgaven har vært å få innsikt i hvilke erfaringer kontaktlærere i ungdomsskolen har med å tilrettelegge faglig og sosialt for denne elevgruppa. Ved å intervju seks kontaktlærere ved fire ungdomsskoler har jeg sett nærmere på tilrettelegging (opplæring/oppfølging) gjennom å utforske sentrale undertemaer som informasjon, samarbeid, relasjon og kompetanse.

Jeg avgrenset oppgaven til å omhandle kontaktlærere i ungdomsskolen. Dette gjorde det mulig å behandle datamaterialet samlet. Jeg kunne sammenlikne informantenes erfaringer på bakgrunn av at de arbeidet innenfor samme område med tanke på alderstrinn i skolen.

## 2 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapitlet presenteres kunnskap som anses som relevant for studiens problemstilling og funn. Den favner om relevant lovverk og politiske føringer knyttet til barnevernsinstitusjoner og oppfølging av skole, teoretisk referanseramme og tidligere forskning på feltet. Kunnskapsgrunnlag innenfor skole, barnevernsinstitusjon og spesialpedagogikk er nokså omfattende og jeg har valgt å avgrense til å se nærmere på tilpasset opplæring, individuell opplæringsplan og taushetsplikt. Jeg vil også presentere teori knyttet til relasjonspedagogikk/relasjonskompetanse og tverrfaglig samarbeid, samt tidligere relevant forskning som tematiserer skolegang for ungdom som bor i barnevernsinstitusjon.

### 2.1 Gjeldende relevant lovverk

Etter Opplæringsloven (1998) har alle barn og unge rett og plikt til grunnskoleopplæring, det vil si til og med 10. trinn, og rett til å søke videregående opplæring. Skolegangen skal gi barn og unge både faglig kunnskap og grunnleggende ferdigheter for fremtidig jobb og utdanning, og for å mestre livene sine og kunne delta i fellesskapet og demokratiet. Opplæringsloven gir også rett til tilpasset opplæring og spesialundervisning for elever som har behov for det (Kunnskapsdepartementet, 1998). Skolen er dessuten en viktig sosial arena, og forskning viser at skolegang kan bidra til å utjevne sosiale forskjeller (Utdanningsdirektoratet, 2023; Kunnskapsdepartementet, 2022).

Når det blir gjort vedtak om plassering i institusjon etter lov om barnevern er det fylkeskommunen der institusjonen ligger som har ansvar for å oppfylle retten til grunnskoleopplæring og videregående opplæring (Opplæringsloven, 1998, §13-2). Fylkeskommunen gjør vedtak om spesialundervisning etter §5-1 og det skal foreligge en sakkyndig vurdering. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning og beskrive hvilket opplæringstilbud som bør gis. Den sakkyndige vurderinga skal si noe om elevens utbytte av ordinær undervisning, elevens lærevansker, realistiske opplæringsmål og hvilket opplæringstilbud som er forsvarlig å gi eleven (Opplæringsloven, 1998, § 5-3).

I og med at det er fylkeskommunen som har ansvar for å gjøre vedtak om spesialundervisning for elever som bor i barnevernsinstitusjon krever dette et tett samarbeid med den aktuelle kommunen. Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i fylkeskommunen samarbeider med institusjonene og skolene for å kunne utarbeide en sakkyndig vurdering som beskriver behovet på en god måte. Elever som ikke bor i barnevernsinstitusjon, får vedtak om spesialundervisning og sakkyndig vurdering fra PPT i kommunen der de bor, ikke fra fylkeskommunen.

#### 2.1.1 Læreplan og opplæringslov

I læreplanen står det følgende i overordnet del: «Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og

praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læreplanene tilpasses hele tiden utfordringene i samfunnet og skolen skal tilrettelegge og tilpasse undervisning slik at alle har mulighet til å mestre både fag og utfordringer knyttet til livsmestring og psykisk helse (Ibid).

Opplæringsloven regulerer skolehverdagen til over 820 000 barn og unge. Regjeringen fremmet et forslag til ny opplæringslov for Stortinget høsten 2021. Den nye opplæringsloven med forskrifter skal etter planen gjelde fra august 2024. Fram til ny lov er vedtatt gjelder dagens opplæringslov av 1998 med forskrifter. Resultater fra grunnskolen viser at elever som ikke har karakterer etter 10.trinn eller har lavere karakterer enn gjennomsnittet har mindre sjanse for å gjennomføre videregående opplæring (Meld. St. 21 (2020–2021)).

Det blir derfor stadig viktigere at de som har faglige utfordringer, vansker med oppmøte og behov for tilrettelegging får den hjelpen de trenger så tidlig som mulig. Regjeringen har satt som mål at ni av ti skal fullføre videregående opplæring i 2030 (Ibid.).

### 2.1.2 Tilpasset opplæring

I Grunnloven står det i § 109 at «Alle har rett til utdanning. Born har rett til å ta imot grunnleggjande opplæring. Opplæringa skal utvikle evnene til kvart barn og ta omsyn til dei behova det har, og fremje respekt for demokratiet, rettsstaten og menneskerettane.» (Grunnloven, 1814). Opplæringsloven (1998) legger videre til grunn at opplæringa skal tilpasses elevens evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring er knyttet sammen med sentrale prinsipper i skolen som likeverd og inkludering. Det skal legges til rette slik at alle elever kan bidra til fellesskapet og oppleve gleden av å mestre og nå sine mål. I overordnet del i læreplanen står det at elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger.

Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen og variere vurderingsformene. Prinsippet om tilpasset opplæring innebærer at den ordinære opplæringen, i klassen eller gruppa, må tilpasses alle elever (Befring, 2019). Ifølge opplæringsloven har elevene rett til opplæring som er tilpasset sine egne evner og forutsetninger. Dette innebærer at læreren skal tilpasse undervisning til den enkelte eleven. Om elevene ikke nyttiggjør seg den differensieringen som læreren legger til rette for og har behov for mer tilrettelegging gjelder retten til spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998).

### 2.1.3 Individuell opplæringsplan

Når elever har fått vedtak om spesialundervisning etter en sakkyndig vurdering av PPT vil mål, metoder, innhold, ulike organiseringsformer og vurderingsmåter i undervisningen framgå i elevens individuelle opplæringsplan (IOP) (Befring, 2019). En IOP baserer seg på den sakkyndige vurderingen som er skrevet av PPT og det utformes mål i samarbeid mellom faglærere, kontaktlærer og elev. I den grad det er mulig, skal innholdet i

spesialundervisningen ses i sammenheng med den ordinære opplæringen og deltakelse i klassens læringsfellesskap. En IOP fungerer som et veikart for spesialundervisningen og skal si noe om hvor undervisningen skal foregå, hva den skal inneholde og hvilke tilpassinger som skal gjøres i de ulike fagene (Befring, 2019). For at målene i elevens IOP skal være oppnåelige er det svært viktig å lytte til elevens behov og tanker rundt egen opplærings situasjon, og tilpasse målene ut ifra elevens forutsetninger (Ibid.).

#### 2.1.4 Taushetsplikt

Taushetsplikt er et viktig tema med tanke på samarbeid mellom skoler, institusjoner og andre samarbeidspartnere rundt oppfølging og tilrettelegging for elever som bor i barnevernsinstitusjon. Når taushetsplikt skal beskrives er det vanlig å snakke om tre begreper: taushetsplikt, opplysningsrett/taushetsrett og opplysningsplikt. De reglene som gjelder for læreres taushetsplikt, finner vi i forvaltningsloven. Det som er taushetsbelagt etter forvaltningsloven § 13 er opplysninger om «noens personlige forhold» (Forvaltningsloven, 1967).

Alle som jobber i offentlig forvaltning har taushetsplikt, og det vil si at alle som jobber i skolen har taushetsplikt. Det er enkelte offentlig ansatte som har en skjerpet taushetsplikt, for eksempel ansatte i det statlige barnevernet. Disse jobber etter barnevernloven og sosialtjenesten (Driscoll, 2020). «Barnevernets taushetsplikt er imidlertid strengere ved at enkelte begrensninger i den forvaltningsmessige taushetsplikten ikke gjelder fullt ut for barnevernet. For barnevernet gjelder i stedet egne, snevrere begrensninger i barnevernloven § 6-7 tredje ledd» (Driscoll, 2020, s.155) Når en barnevernsinstitusjon har omsorg for et barn eller en ungdom kan den gi opplysninger til skolen som er nødvendige slik at skolen og barnevernsinstitusjonen i fellesskap skal kunne ivareta og følge opp barnet eller ungdommen på en best mulig måte. Vi vet likevel at taushetsplikt og tolkninger knyttet til denne kan oppleves å være til hinder for et velfungerende samarbeid (Driscoll, 2020)

## 2.2 Skoleveileder fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) har utarbeidet en skoleveileder som beskriver hvordan barn og unge som bor i barnevernsinstitusjon skal følges opp i forhold til skolegang. Samarbeidet mellom skolen og hjemmet har grunnlag i opplæringsloven § 1-1.9 Det er viktig at det er god kontakt mellom skolen og hjemmet, at nødvendig informasjon kommer fram og at informasjonen blir brukt til det beste for barnet. For å kunne ivareta barnets skole- og opplæringstilbud på best mulig måte er det nødvendig at statlig og kommunalt barnevern samarbeider om kontakten med skolen (Bufdir, 2016; Bufdir, 2019).

Samarbeidet rundt et barns eller en ungdoms skolegang er et felles ansvar som påligger ledelsen av barneverntiltaket og ledelsen ved skolen. De skal gjøre hverandre kjent med interne forhold og etablere samarbeidsrutiner, gjerne basert på samarbeidsavtaler som omhandler informasjon, møteplasser og rutiner, oppfølging av hendelser og drøfting av verdier og faglige spørsmål (Ibid.).



### 2.2.1 Institusjonene og skoleansvarlig

På bakgrunn av at man vet at barn og unge som bor i barnevernsinstitusjoner kan ha utfordringer knyttet til skole anbefalte Bufdir (2016) at institusjonene skal ha en egen skoleansvarlig, som har ansvar for oppfølging av skole. Den som er skoleansvarlig, har ansvar og oppgaver knyttet til å ivareta skole- og opplæringssituasjonen til det enkelte barn som bor på institusjonen. De skal også tilrettelegge for et godt samarbeid med skolen (Ibid.). Den skoleansvarlige skal ha et tett samarbeid med skolen og elevens kontaktlærer eller kontaktperson på skolen. Det er skolemyndighetene som har ansvar for å gi opplæring, mens ledelsen ved barnevernsinstitusjonen samt skoleansvarlig og personalet i institusjonen har ansvar for å følge opp opplæringen til ungdommene som bor der (Bufdir, 2021).

### 2.2.2 Ulike institusjoner og plasseringer

Barnevernsinstitusjonene i Norge driftes både av offentlige, private og ideelle organisasjoner. Bufetat er ansvarlig for etablering, godkjenning og drift av institusjoner. Barnevernsinstitusjonens oppgave er å ivareta den daglige omsorgen for barnet på vegne av barneverntjenesten. Institusjonen skal følge opp skole og opplæringstilbudet til ungdommene som bor der. Årsakene til at barn og ungdom blir plassert i barnevernsinstitusjon varierer, noen er plassert i institusjon på grunn av utfordringer knyttet til rus og adferdsvansker, andre er plassert på grunn av manglende omsorg i hjemmet (Bufdir, 2021). De fleste barn som bor i barnevernsinstitusjon er i aldersgruppa 13-17 år (SSB, 2023) og institusjonene er målgruppedifferensiert i henhold til ulike plasseringstyper. Det kan være omsorgsplasseringer, akutt-plasseringer, ungdommer med alvorlige adferdsproblemer og/eller rusproblematikk og ungdommer uten alvorlig rus eller adferdsproblemer (Bunkholdt og Kvaran, 2015). Akutt og utredningsinstitusjoner er et tilbud til barn og unge som har behov for hjelp på kort varsel. Når en ungdom kommer i en alvorlig krisesituasjon, enten på grunn av adferdsvansker eller at de plutselig står uten omsorg, kan de plasseres i en akuttinstitusjon. Institusjoner som har omsorgsplasseringer, tar imot ungdom som ikke lenger kan bo hjemme på grunn av manglende omsorg eller at foreldrene av ulike grunner ikke er i stand til å ivareta omsorgen i kortere eller lengre perioder. Den siste typen av institusjoner er adferdsplasseringer. Ungdommer med adferdsvansker har ulike behandlingsbehov og det skilles mellom høy og lav risiko for videreutvikling av vanskene. Dette skillet baserer seg på om de har fått adferdsvansker tidlig i barndommen eller i ungdomsalder. Ungdom med rusproblematikk kan plasseres i en institusjon hvor man får hjelp og behandling for sine rusvansker ([Barnevernsinstitusjoner | Bufdir](#); Bunkholdt og Kvaran, 2015).

## 2.3 Teoretisk referanseramme

### 2.3.1 Relasjonspedagogikk

For å være en god lærer kreves det både god faglig kompetanse og relasjonskompetanse. Lærerens relasjonskompetanse påvirker kvaliteten i kontakten mellom lærer og elev. Drugli skriver at «Juul og Jenssen definerer relasjonskompetanse som lærerens evne til å se den enkelte elev på vedkommendes egne premisser og tilpasse sin egen adferd til eleven. Relasjonskompetanse innebærer videre ifølge dem å være autentisk i kontakten med eleven og være villig til å påta seg det fulle ansvaret for relasjonens kvalitet» (Drugli, 2017, s. 45 viser til Juul og Jenssen, 2002). Positive

relasjoner mellom lærer og elev kjennetegnes av høy grad av nærhet, støtte, åpenhet, involvering og omsorg. Relasjonskompetanse er ikke noe som er statisk, den utvikles gjennom kunnskap, økt innsikt, refleksjoner og veiledning. Det har betydning for eleven hva læreren tenker og mener om eleven, og hvordan eleven blir møtt av læreren i det daglige samspillet (Ibid.). Det er mange kjennetegn knyttet til positive lærer-elev-relasjoner. Drugli (2017) viser til at læreren må være sensitiv ovenfor elevens signaler og adferd, læreren bør gi tilpasset respons, formidle aksept og varme, gi elevene støtte ved behov. Læreren bør også ha kontroll over egen adferd og egne reaksjoner og utøve struktur og grenser tilpasset elevens adferd og behov.

Skaalvik (2015) beskriver også denne relasjonen mellom elev og lærer. Det at elevene opplever emosjonell støtte gjennom at læreren bryr seg om dem, viser dem varme, respekt og tillit er viktig for relasjonen dem imellom. Den instrumentelle støtten som bidrar til at elevene opplever faglig mestring skjer ved at lærerne tilpasser undervisninga, unngår å sammenlikne elever med hverandre, viser elevene verdien av skolefagene og gir dem valgmuligheter i skolehverdagen (ibid.).

Relasjonspedagogikk tar utgangspunkt i relasjonen mellom eleven og læreren. Det å forholde seg til mennesker man liker er en eksistensiell verdi. Relasjonspedagogikk handler om å skape relasjoner elevene imellom og i tillegg trene elever til å utvikle relasjoner og vennskap på egen hånd. Det er tre kompetanser hos læreren som bidrar til læring; relasjonskompetanse, reguleringskompetanse og didaktikkkompetanse (Spurkeland, 2011). Kontakten mellom lærer og elev og hvordan denne interaksjonen fungerer blir sett på som en svært viktig faktor (Spurkeland, 2011; Hattie, 2009). Om kontakten bygger på gjensidig tillit blir eleven trygg nok til å tørre å spørre læreren når hen blir usikker og trenger hjelp. Læringen er avhengig av at eleven har mot og evne til å tørre å reflektere rundt egen forståelse. Om læreren identifiserer elevenes læringsnivå vil hen kunne tilpasse og tilrettelegge undervisningen til hvert enkelt individ (Ibid.). Relasjonspedagogikk bevisstgjør pedagoger på viktigheten av å etablere kontakt med eleven for også å lykkes med faglig tilrettelegging og oppfølging. Et menneske som vi føler forstår oss og vår bakgrunn, vil lettere nå inn til oss og få tilgang til gode læringssituasjoner og mulighet til påvirkning (Ibid.). For å kunne gi anerkjennelse i de ulike læringssituasjonene og fagene bør derfor læreren lære å kjenne den enkelte elev (ibid.).

Når læreren skal jobbe med å skape relasjoner til elevene er det viktig at læreren har evne til å lese emosjonelle uttrykk hos enkelte elever. Det handler om å utvikle egen evne til empatisk tilstedeværelse og å forstå egne og andres følelser (Spurkeland, 2016). Elever som har vansker med adferd, læring, oppmerksomhet og sosialt samspill vil være i en særlig risiko for å kunne utvikle negative relasjoner til lærere. De elevene som ikke finner seg til rette i skolen vil ofte kunne utvise læringshemmende adferd. Dette vil kunne skape vansker, både for læreren og samspillet med andre elever i klassen (Drugli, 2017). «For at lærer- elev-relasjonen skal kunne virke som en beskyttelsesfaktor for risikoutsatte elever, må relasjonen fra lærerens side være preget av sensitive og gjensidige interaksjoner med positiv feedback, som bidrar til å fremme elevens utvikling» (Drugli, 2017 s.78).

### 2.3.2 Tverrfaglig samarbeid

I arbeidet med å tilrettelegge opplæringstilbudet for barn og ungdom som bor i barnevernsinstitusjon er det tverrfaglige samarbeidet mellom PPT, skole og

barnevernsinstitusjon viktig. «En definisjon av tverrfaglig samarbeid er når flere yrkesgrupper arbeider sammen på tvers av faggrensene for å nå et felles mål» (Glavin & Erdal, 2018, s. 28). Med tverrfaglig samarbeid mener de samarbeid mellom ulike faggrupper og profesjoner om en felles utfordring, et problem eller mot et felles mål (Ibid.). Lærere som arbeider i skolen, rådgivere i PPT og ansatte i barnevernsinstitusjoner representerer ulike fagbakgrunner og profesjoner. Sammen med den kommunale barneverntjenesten skal de alle samarbeide slik at barn og ungdom som bor i barnevernsinstitusjon får et tilrettelagt skoletilbud og oppfølging ut ifra sine forutsetninger. En rekke begrep blir brukt om tverrprofesjonelt samarbeid, når flere yrkesgrupper arbeider sammen på denne måten. På engelsk brukes ofte prefikset «multi» når det gjelder denne formen for samarbeid. Det kan eksempelvis være «multi-professional» eller «multi-disciplinary practice». Når vi snakker om flerfaglig samarbeid kan faggruppa jobbe både parallelt og ved siden av hverandre (Willumsen, 2021).

For at man skal kunne utvikle et godt tverrfaglig samarbeid er det mange forutsetninger som må være på plass. Glavin og Erdal (2018) viser til elleve suksesskriterier og faktorer de mener det er viktig å legge til grunn. På bakgrunn av problemstillingen i min studie, hvor samarbeid mellom skole, PPT og barnevernsinstitusjoner kan aktualiseres, fremstår suksesskriteriene «felles målsetting», «tillit», «kompetanse» og «kunnskap om hverandre» som særlig relevante. Dersom de ulike etatene som samarbeider har en felles målsetting vil det være lettere å finne felles metoder og strategier for å nå sine mål. Her er det også viktig å ha en bevisstgjøring når det gjelder hva man vil oppnå med det tverrfaglige samarbeidet. Målet for alt samarbeidet, uavhengig av hvilket nivå man jobber på, må være barnets beste. For å kunne oppnå tillit er det dessuten viktig at alle kan være direkte og saklige i møter. Dersom samarbeidet baserer seg på respekt og åpenhet vil dette føre til tillit mellom aktørene. Dette handler både om å ha tillit til at andre har relevante kunnskaper og å oppleve at andre har tillit til det man selv legger fram og foreslår (Ibid.). For at et tverrfaglig samarbeid skal kunne lykkes, er det nødvendig med kompetanse som innbefatter et felles verdigrunnlag. Om de ulike samarbeidsaktørene har ulike holdninger vil dette være en hindring for samarbeidet (Ibid.). Når man skal tilrettelegge i skolen for ungdom som bor i barneverninstitusjon kan man eksempelvis tenke seg at det vil være viktig at kontaktlæreren/andre ansatte ved skolen, PP-rådgiveren og skoleansvarlig/de ansatte ved barnevernsinstitusjonen som deltar i det tverrfaglig samarbeidet har god kjennskap til både skolesystem og spesialpedagogikk. Det er også viktig at alle kjenner til hvordan elever/ungdom i krise kan ha det, og har kompetanse på å se bak elevens eventuelle smerteuttrykk. «Kunnskap om hverandre» handler om viktigheten av at de ulike aktørene som inngår i det tverrfaglige samarbeidet har kunnskap om den enkeltes rolle og ansvar. I samarbeidet må man gjøre hverandres ulikheter tilgjengelig for fellesskapet og utvikle styrkene til hverandre (Glavin og Erdal, 2018). I et samarbeid mellom skole, PPT og barnevernsinstitusjon blir det viktig at de ulike yrkesgruppene kjenner hverandres kompetanse, har tillit til hverandre og bruker dette for å jobbe mot et felles mål. I denne sammenhengen vil målet være at ungdom som bor i barnevernsinstitusjon får et tilrettelagt skoletilbud som hen mestrer og deltar aktivt i. Man kan dekke et stort spekter av kompetanse om man lærer av hverandre. De som kan det samme kan bekrefte hverandre, men om man gjør hverandres ulikheter tilgjengelig kan man lære av hverandre. Dette vil kunne styrke det tverrfaglige samarbeidet (Ibid.).

Det kreves innsats fra flere parter for å utvikle et godt samarbeid. Én betingelse er at deltakerne i samarbeidet har trygghet i eget fag. «For at samarbeid skal være mulig, må

tjenestene som forventes utført, stå i et realistisk forhold til eksisterende kunnskap. Felles problemforståelse er også en viktig faktor for at samarbeidet skal lykkes» (Glavin & Erdal, 2018 s.33). De ulike yrkesgruppene som er involvert i samarbeidet må ha en felles forståelse av hvilket mål man jobber mot. En annen forutsetning for godt samarbeid er en klar fordeling av ansvarsforhold. Tverrfaglig samarbeid fungerer også best om man har en koordinator som har overordnet ansvar. I forbindelse med møter er det viktig at disse ledes godt og at det tas ansvar for det videre arbeidet (Ibid.). Organisering av samarbeid mellom skole, kommunalt barnevern, barnevernsinstitusjon og PPT gjøres noe ulikt i kommunene, men stort sett med samme formål. «Samarbeidet har ofte betegnelsene tverrfaglig team, samarbeidsteam, fagteam eller kompetanseteam» (Bunkholdt og Kvaran, 2015 s.250). Arbeidet i de tverrfaglige teamene skal styrke samarbeidet, den individuelle tilretteleggingen og gi et bedre utgangspunkt for helhetstenking rundt målene eleven har. Tolkning av taushetsplikt og ulike relevante lovverk er én av mange utfordringer man kan møte på i dette samarbeidet, og det er derfor viktig at den som koordinerer samarbeidet innhenter samtykke til å kunne gjennomføre best mulig tilrettelegging for eleven/ungdommen (Ibid.).

## 2.4 Studier om tilrettelegging og skolegang for barn og unge som bor i barnevernsinstitusjon

Flere norske studier viser at det er langt færre barn som har vært i barnevernsinstitusjon som fullfører grunnskole og videregående opplæring sammenliknet med resten av befolkningen (Clausen og Kristoffersen, 2008; Drange og Hernæs, 2020; Drange, Hernæs, Markussen, Oterholm, Raaum og Slettebø, 2022). I 2008 ble den første studien om hvordan det går med ungdom som har hatt tiltak gjennom barnevernet i Norge publisert, og den viste at kun 34% av tidligere barnevernsbarn hadde høyere utdanning enn videregående skole (Clausen og Kristoffersen, 2008). Studien viste videre at manglende fullført utdanning og/eller svake resultater fra grunnskolen er en stor risikofaktor med tanke på integrering i samfunnet. Manglende skolegang kan med andre ord få store konsekvenser for deres framtid inn i voksenlivet (ibid.). Nyere studier viser at gruppa «barn med institusjonstiltak» er den som har de største utfordringene på skolen (Drange & Hernæs, 2020; Drange et al., 2022). I denne gruppa er det kun 11 prosent som har fullført videregående opplæring ved fylte 21 år (Drange & Hernæs, 2020). En oppfølgingsstudie viser at ved fylte 25 år har andelen steget til 20 prosent (Drange et al., 2022).

God fungering og/eller gode resultater på skolen er en av de viktigste beskyttelsesfaktorene for et normalisert voksenliv (Jackson 2001; Vinnerljung et al. 2005, Egelund et al. 2008). Skolemestring er en viktig beskyttelsesfaktor og barn i barnevernet som har mestret skolen gjennom god hjelp klarer seg ofte bedre senere i livet (NOU, 2023:24; Kirkøen, Engell, Andersen & Hagen, 2019). Det synes å være sammensatte årsaker til at gjennomføringsgraden er lav hos barn som bor i barnevernsinstitusjon. Det er ikke nødvendigvis oppholdet på selve barnevernsinstitusjonen som fører til frafall i skolen, men også de utfordringene ungdommene har hatt før de blir plassert i institusjon (NOU, 2023: 24). For øvrig viser både nasjonale og internasjonale studier at gjentatte flyttinger under barnevernets omsorg utgjør en utfordring for barn og unge med institusjonstiltak. Dette medfører mangel på kontinuitet, stabilitet, trygghet og kontroll i eget liv og kan resultere i mangler og hull i opplæringen (Seeberg 2013; Angel og Blekesaune, 2014; Ulset 2020,

2021). Ofte kan en plassering være planlagt for et skoleår eller deler av et skoleår. I enkelte behandlingsinstitusjoner kan behandlingstid være på mellom 7- 9 måneder og inntil 12 måneder. Gjentatte flyttinger kan også medføre betydelige psykososiale påkjenninger som forsterker negative konsekvenser for skoleprestasjoner (Bunkholdt og Kvaran, 2015).

Isaksen (2016) skriver at barn og unge som har bodd i barnevernsinstitusjon ofte mangler grunnleggende ferdigheter. Grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning er ikke bare viktig i kunnskapssamfunnet, men også med tanke på å være inkludert i skolen. Deltakelse i skolen er en beskyttende faktor i seg selv. Borge (2018) viser at skolen har stor betydning for vårt livsløp. I løpet av 13 år tilbringer vi 12 350 timer der, elevene vokser når de tilegner seg kunnskap, bygger vennskap gjennom samvær med jevnaldrende og opplever trivsel og trygghet gjennom et godt skolemiljø. Ved høyt skolefravær vil disse faktorene som er viktig for alle barn og ungdom falle bort (ibid.).

En kvalitativ studie som baserer seg på intervjuer med ledere/ skoleansvarlige ved fire barnevernsinstitusjoner belyser hvordan institusjonene vurderer betydningen av støtte og oppfølging av skolegangen for de som bor der (Ulset, 2021). Individuelle tilpassinger anses som viktig: «Av leder- og skoleansvarligintervjuene framkom det at "normalen" blant de unge som til enhver tid bodde i de respektive barnevernsinstitusjonene, var at de hadde sakkyndige vurderinger fra pedagogisk- psykologisk tjeneste og fikk individuelt tilpassede skole- og opplæringstilbud» (s.109). Informantene peker på at individuelle tilpassinger er viktige for at ungdommene skal lykkes med å gjennomføre skolegang, og de oppfatter at dette perspektivet har blitt styrket de siste årene. I studien poengteres også betydningen/viktigheten av samarbeidsallianser mellom de voksne som er involvert i ungdommenes liv, og det antydes at turnusordninger kan ha innvirkning på hvilket samarbeid det er mulig å skape mellom institusjon og skole (ibid.). En kartleggingsstudie, som ble gjennomført for en del år siden, viser at ansatte både i skoler og i barnevern opplever at det ikke samarbeides godt nok om opplæringstilbudet til barn i institusjonstiltak (Rambøll, 2015). Ulset fant også at enkelte institusjoner opplevde at turnusen satte noen begrensninger i forhold til knutepunkter. Informantene erfarte at det kunne gå for lang tid mellom hver gang ansvarlig i institusjonen møtte kontaktlæreren (Ulset, 2021).

I tillegg til leder- og skoleansvarligintervjuene som belyste institusjonenes fokus på skole (2021) ble det gjennomført individuelle intervjuer med åtte ungdommer som bodde i de fire barnevernsinstitusjonene (Ulset, 2020). Seks av de åtte ungdommene forteller at de har tilrettelagt og tilpasset opplæring i skolen som de er (mer eller mindre) fornøyde med. I tillegg gir ungdommene uttrykk for at trivsel har betydning for hvordan de opplever skolen. Ifølge ungdommene handler opplevd trivsel i skolen fremfor alt om sosiale relasjoner med medelever og lærere. I denne forbindelse viser de særlig til betydningen av lærernes personlighet og/eller måte å utøve lærerrollen på. En lærer som fremstår som vennlig, fleksibel og humoristisk synes å skape tillit. Ungdommene snakker om viktigheten av å få hjelp på skolen; en hjelp som også favner personlig og emosjonell støtte (Ulset, 2020).

For noen år tilbake gjennomførte også Rukke (2012) en kvalitativ intervjustudie som belyste hvordan fire ungdommer i barnevernsinstitusjon opplever skole og utdanning. Funnene i denne studien viser at lærer-elev-relasjonen fremstår som viktig for

ungdommene, og de fremhever betydningen av at læreren evner å gjøre undervisningen spennende, skape tillitt og bruke humor (ibid.). Rukke poengterer at ungdommene møter mange utfordringer knyttet til skole og relasjoner, og at de har behov for tilrettelagt undervisning. For ungdommene er det avgjørende å føle tilhørighet og ha støtte fra voksne som lytter til dem (Ibid.).

En studie hvis funn bygger på næranalyser av to ungdommer med institusjonstiltak som gjennomfører videregående skole viser til betydningen av å utvikle nødvendig motivasjon og kompetanse for å få til skolen, og at de voksnes innsatser er av betydning i denne forbindelse (Godø, Halså, Omland og Hauge, 2023). Studien peker på hvordan de unges aktørskap kan forstås som relasjonelle fenomen, og at det tette samspillet med voksne om å få til skolen kan bidra til å kultivere de unges motivasjon (ibid.). I denne studien intervjuet de i tillegg 12 miljøterapeuter og ledere ved barnevernsinstitusjoner for å få en bred forståelse av viktigheten av motivasjon og tett oppfølging (Ibid.).

Sommerfeldt har i sitt doktorgradsprosjekt studert handlingsrommet for relasjoner mellom ansatte og ungdom ved barneverninstitusjoner (2023). I én av sine artikler (2020) ser hun nærmere på hvordan de ansatte planlegger og reflekterer over det sosiale arbeidet som gjøres ved tre barneverninstitusjoner. Sommerfeldt finner at de ansatte legger særlig vekt på å utvikle forståelser av det enkelte barnet når de skal finne beste praksis, også i forbindelse med oppfølging av skole. Til grunn for deres praksis ligger en forståelse av barnet som autonomt, noe som viser seg både kan fremme og hindre gjennomføringen av sosialt arbeid (ibid.). Haugland Johnsen (2023) har, på sin side, undersøkt hvordan skoleansvarlige i barnevernsinstitusjoner forstår skolevegring eller ufrivillig skolefravær blant ungdommene som bor der. På bakgrunn av funn fra studien pekes det både på viktigheten av å styrke forståelse og kompetanse på hva som ligger til grunn for høyt skolefravær, og på betydningen av samarbeid mellom skole og barnevernsinstitusjon. Ved å være oppmerksom på både beskyttelse- og risikofaktorer kan de skoleansvarlige ved barnevernsinstitusjonene håndtere og forstå ufrivillig skolefravær på en bedre måte (Johnsen, Haugland, 2023).

Godt samarbeid mellom skole og barnevernsinstitusjon løftes fram som viktig både i internasjonale og nasjonale studier. I Storbritannia innførte de en ordning med «virtual school heads» (Cameron et al., 2015), hvor de ansatte i den lokale skoleadministrasjonen koordinerte skoletilbudet til barn og unge med institusjonstiltak. Denne koordineringsfunksjonen skulle bidra til å sikre god informasjonsflyt mellom skole og institusjon, bistå med råd omkring utdanningsstøttene tiltak og sørge for at undervisningstilbud ble tilpasset hvert enkelt barn (Halvorsen, 2021). I en spansk studie, hvor det ble gjennomført semistrukturerte intervjuer med 16 lærere som fulgte opp elever som bodde i barnevernsinstitusjon, fant de at lærerne hadde behov for mer kunnskap om utfordrende adferd og emosjonelle vansker (Morales-Ocaña & Perez-Garcia, 2018). Ingen av lærerne som ble intervjuet hadde utdanning eller opplæring innfor oppfølging av barn og ungdom som bor i barnevernsinstitusjon. De som hadde lengst erfaring i yrket opplevde at de hadde kompetanse på å kunne tilrettelegge, noe de begrunnet i lang fartstid som lærere. De lærerne som hadde kortere erfaring fra læreryrket beskrev at de manglet erfaring og kunnskap for å kunne gjennomføre jobben på en god måte (Ibid.). En annen nyere kvalitativ studie som er gjennomført i Spania har sett på tre ungdommers erfaringer med oppfølging av skole mens de bor i barnevernsinstitusjon. I denne studien har de også intervjuet ansatte i institusjonene, samt lærerne som fulgte ungdommene på skolen. Studien viser at samarbeid mellom

skole og barnevernsinstitusjon er viktig, men at lærerne kan oppleve å stå ganske alene i sin oppgave med å tilrettelegge (Garcia-Molosa, Collet-Sabè, Montserrat, 2020).

## 3 Metode

I dette kapitlet beskrives studiens metodiske tilnærming. Jeg redegjør nærmere for valg av metode, rekruttering av informanter og utvalg, datainnsamlingsprosess, samt transkribering og analyse av datamaterialet. Jeg begrunner de valgene jeg har gjort underveis og presenterer etiske betraktninger. Avslutningsvis, i metodediskusjonen, belyser jeg sentrale kvalitetskriterier i kvalitative forskningsstudier og ser disse i sammenheng med gjennomføringen av min egen studie.

### 3.1 Metodisk tilnærming

I masteroppgaven ønsket jeg å få dypere innsikt i hvordan kontaktlærere i ungdomsskolen arbeider med å tilrettelegge (faglig og sosialt) for ungdom/elever som bor i barnevernsinstitusjon. Jeg søkte innsikt i dette temaet gjennom kontaktlæreres egne uttrykte erfaringer og valgte derfor en kvalitativ tilnærming. «Kvalitative studier er egnet til å belyse problemer i samfunnet ved å utvikle en forståelse av sosiale fenomener.» (Thagaard, 2019 s.49) Gjennom kvalitative forskningsstudier søker man gjerne en dypere forståelse av sosiale fenomen gjennom intervjuer eller observasjoner. (Thagaard, 2019). Jeg valgte å bruke intervju som metodisk tilnærming og gjennomførte individuelle intervjuer med kontaktlærere som hadde lang erfaring med å tilrettelegge for elever som bor i barnevernsinstitusjon.

#### 3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Min vitenskapsteoretiske posisjon i arbeidet med oppgaven har vært fenomenologisk: «Fenomenologiske studier utforsker den mening personer tillegger sine erfaringer av et fenomen. (...) De felles erfaringer deltakerne har gir et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av det fenomenet vi studerer» (Thagaard, 2019, s. 36). Det er viktig at forskeren retter oppmerksomheten mot det som er sentralt innenfor fenomenologien, fenomenene må forstås på grunnlag av perspektivene til de personene vi studerer (Thagaard,2019). I min studie gjaldt dette seks kontaktlærere i ungdomsskolen. Jeg søkte å utforske og få innsikt i lærernes erfaringer med et gitt fenomen og hvilke meninger de tilla disse. De felles erfaringene kontaktlærerne hadde, ga et grunnlag for å utvikle en mer generell forståelse av det gitte fenomenet, eller presentere noen tendenser som tok utgangspunkt i felles tanker og uttrykte erfaringer rundt tematikken. Jeg kunne også sammenlikne mine funn med funn fra liknende studier og se på forskning som er relevant for spesialpedagogikk og tilrettelegging for ungdom som bor i barnevernsinstitusjon.

I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomen ut fra informantenes egne perspektiver, og å beskrive verden slik den oppleves av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke handlinger og tekster gjennom å rette oppmerksomheten mot et mulig dypere meningsinnhold, enn det som er helt innlysende: «Hermeneutikken foreskriver ikke en bestemt forskningspraksis som gir retningslinjer for fortolkninger, slik de empiribaserte tilnærmingene gjør. Opprinnelig var hermeneutikken knyttet til fortolkning av tekster» (Thagaard, 2019 s. 37). For å redegjøre nærmere for en hermeneutisk tilnærming kan man ta i bruk betegnelsen «tynn eller tykk» beskrivelse. En «tynn» beskrivelse sier bare noe om det som observeres, en «tykk» beskrivelse inneholder et meningsaspekt. All forståelse bygger dessuten på en forforståelse



(Thagaard, 2019). Som forsker må man også være bevisst sin egen forforståelse og søke å se bak det opplagte og kanskje høflige svaret informantene gir i intervjusituasjonen. Forskeren må stille spørsmål som gir informantene mulighet til å vise hvilke meninger, tanker og erfaringer *de* har. Dette kan gjøre det mulig å sammenlikne og ikke kun beskrive eller gjenfortelle deres uttrykte erfaringer knyttet til et gitt fenomen, i mitt tilfelle kontaktlæreres erfaringer med å tilrettelegge faglig og sosialt i skolen for ungdom som bor i barnevernsinstitusjon. Som forsker har jeg søkt å fortolke kontaktlærers uttrykte erfaringer og oppfatninger knyttet til denne tematikken.

### 3.1.2 Intervjuform og utarbeidelse av intervjuguide

Et forskningsintervju kan planlegges og gjennomføres på ulike måter. På den ene siden kan man velge en fremgangsmåte som bærer preg av lite struktur og skriftliggjorte forberedelser, og som betraktes mer som en samtale mellom forskeren og informanten. På den andre siden kan man velge å gjennomføre et strukturert intervju, hvor alle spørsmål er definert og utformet på forhånd. En tredje fremgangsmåte bærer preg av en delvis strukturert tilnærming. Her vil temaene for intervjuet være fastlagt på forhånd, men rekkefølgen på spørsmålene og hvordan de vektes underveis i intervjuet er ikke definert. Denne typen intervju har en fleksibel struktur og er den mest vanlige å benytte i kvalitative studier (Thagaard, 2019). Semistrukturerte intervjuer, dybdeintervjuer og fokusgrupper er mye brukt innenfor kvalitativ forskning. Ved fokusgruppeintervju inviteres flere deltakere til å diskutere ett eller flere temaer som forskeren bestemmer på forhånd. Jeg valgte å bruke dybdeintervju for å belyse min problemstilling.

Dybdeintervjuet har en struktur hvor man gjerne deler samtalen i tre faser; oppvarming, refleksjon og avrundning (Tjora, 2021). Målet med dybdeintervjuet er å skape en situasjon for å ha en samtale som kretser rundt utvalgte temaer som forskeren har bestemt på forhånd. I dybdeintervjuet prøver forskeren å få tak i informantens refleksjoner, erfaringer og opplevelser rundt ett eller flere temaer. I forbindelse med gjennomføring av dybdeintervjuer er man også opptatt av å etablere en trygghet i situasjonen, slik at man har mulighet til å få gode refleksjoner (Tjora 2021). I denne forbindelse var det viktig for meg å gi informantene mulighet til å velge tid og sted for gjennomføring av intervju, og å sørge for at de fikk informasjonsskrivet på forhånd. På denne måten kunne informanten velge egnet rom for samtalen og sette av tid som passet dem.

Forskeren forbereder en intervjuguide hvor spørsmålene kan være stikkordspreget eller ferdig formulerte spørsmål. Refleksjonsspørsmålene er kjernen i intervjuet (Tjora, 2021). Jeg jobbet mye med intervjuguiden for å utarbeide spørsmål som kunne gi gode refleksjoner. Jeg la vekt på å skissere åpne spørsmål innenfor enkelte temaområder, som jeg mente kunne bidra til å gi dypere innsikt i hvordan kontaktlærere erfarer jobben med å tilrettelegge (faglig og sosialt) for elever som bor i barnevernsinstitusjon. Som Thagaard (2019) påpeker bør spørsmålene man stiller oppmuntre informanten til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser om de temaene man er interessert i å vite mer om. I utarbeidelsen av intervjuguiden så jeg på struktur og oppbygging sammen med teori om intervjuing i praksis (Tjora, 2021). Jeg formulerte flere spørsmål med stikkord under hvert enkelt tema; for eksempel var ett av temaene «tilrettelegging». Stikkordene formulerte jeg etter å ha gjennomført tre testintervjuer med kollegaer. Da oppdaget jeg at spørsmålene mine kunne tolkes noe ulikt, og det var nødvendig med oppfølgingsspørsmål for å komme til kjernen av deres erfaringer med faglig og sosial tilrettelegging. Gjennom testintervjuene ble jeg også mer bevisst min egen rolle. Jeg

øvde meg på å være lyttende, ikke ta for mye plass og å la informanten snakke ferdig uten å avbryte.

Jeg fikk tilbakemeldinger på intervjuguiden både fra kollegaene som stilte til testintervju og fra veilederen min. Dette førte til at jeg foretok noen justeringer, og jeg ble med dette også mer bevisst på hvordan man kan stille spørsmål som gir informantene gode muligheter til refleksjon. Intervjuguiden fungerte som en støtte i forbindelse med gjennomføringen av intervjuene. Som Tjora (2021) beskriver har dybdeintervjuet den frie uformelle samtalen som ideal, dette kan lett forstyrres av intervjuguiden. Det er vanlig at den som intervjuer er i stand til å frigjøre seg noe fra intervjuguiden etter å ha gjennomført de første intervjuene. Det er også lettere for den som intervjuer å engasjere seg hundre prosent i samtalen, når hen har spørsmålene mer «under huden» (ibid.).

Proessen med å utarbeide intervjuguide tok noe tid og jeg justerte den flere ganger før jeg, sammen med prosjektbeskrivelsen og informasjonsskrivet, sendte den inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD/Sikt) for tilråding.

### 3.1.3 Utvalg og rekruttering

Arbeidet med å rekruttere informanter tok til etter at jeg hadde fått tilråding fra NSD/Sikt. I forbindelse med rekrutteringsarbeidet tok jeg kontakt med rektorer ved åtte skoler i Trøndelag via e-post, hvor jeg la ved informasjonsskriv og en kort presentasjon av meg og mitt forskningsprosjekt. Målet var å rekruttere seks lærere som hadde erfaring med tilrettelegging både faglig og sosialt for ungdom som bor i barnevernsinstitusjon. Det var viktig at lærerne hadde flere års erfaring, både som kontaktlærere og med arbeid opp mot den aktuelle elevgruppa. Som Tjora poengterer: «Hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. (..) Informantene er ikke tilfeldig utplukket for å representere en populasjon, slik som kvantitative surveyundersøkelser» (Tjora, 2021, s.145).

De fleste rektorene svarte ikke på min henvendelse. Etter en uke valgte jeg derfor å ringe til rektorer ved skoler jeg visste var tilknyttet barnevernsinstitusjoner. Samtlige rektorer fant studiens problemstilling interessant og ønsket å bistå i arbeidet med å rekruttere aktuelle kontaktlærere som informanter. Jeg fikk mailadresser til åtte lærere som jeg deretter sendte forespørsler til med informasjonsskriv og en beskrivelse av forskningsprosjektet som vedlegg. De fleste lærerne var positive til deltakelse i studien; kun to takket nei. Målet mitt var å få rekruttert seks kontaktlærere med den aktuelle kompetansen, noe jeg lyktes med. Tidspunkt og sted for gjennomføring av intervjuer ble avtalt på telefon; samtlige ønsket at jeg skulle komme til deres arbeidsplass på dagtid.

Jeg gjennomførte det første intervjuet i november og det siste intervjuet i desember 2022. Utvalget bestod av fem menn og en kvinne, de jobbet ved fire ungdomsskoler i to kommuner som ligger i Trøndelag. Informantene var mellom 32 og 53 år gamle og de hadde mellom 7-20 års erfaring både som kontaktlærere og med oppfølging av elever som bor i barnevernsinstitusjon. Samtlige hadde lærerutdanning; noen var allmennlærere og andre lektor med tilleggsutdanning. Én av lærerne hadde videreutdanning innenfor spesialpedagogikk og to hadde videreutdanning innenfor veiledning og rådgiving.

### 3.1.4 Datainnsamling og transkribering

Jeg gjennomførte individuelle dybdeintervjuer med seks informanter. Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser. For å legge til rette for en avslappet stemning er det vanlig å gjennomføre dybdeintervjuer på steder der informanten kan føle seg trygg, gjerne på arbeidsplassen eller i hjemmet til informanten. Det kan være opp til informanten å velge hvor intervjuet skal finne sted (Tjora, 2021). Intervjuene hadde en varighet på 45 til 55 minutter og i samråd med den enkelte informant tok jeg opptak av intervjuene med diktafon. Dette ga meg mulighet til å rette full oppmerksomhet på intervjusamtalen med informantene, slik Thagaard (2019) understreker viktigheten av, og det ga også et godt grunnlag for transkribering i ettertid.

Før intervjuet startet informerte jeg om ivaretagelse av konfidensialitet, den enkeltes rett til å trekke seg som informant underveis i studien, retten til å få tilgang til det som skal publiseres og hvordan datamaterialet behandles. Informantene signerte også på et samtykkeskjema jeg hadde med meg. Intervjuet startet med noen enkle spørsmål om bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring. Deretter stilte jeg refleksjonsspørsmål rundt sentrale temaer i studien som omhandlet tilrettelegging, relasjon, samarbeid og motivasjon. Jeg ønsket at informantene skulle gå i dybden ved å fortelle om sine opplevelser og erfaringer. Intervjuet ble avsluttet med avrundings spørsmål, hvor jeg spurte om de hadde noe mer de ville legge til og om de hadde noen spørsmål knyttet til studien. Jeg valgte også å repetere ovenfor informantene hva som ville skje videre med dataene, og jeg takket for at de hadde tatt seg tid til å stille opp som informanter og dele sine erfaringer med meg (Tjora, 2021).

I etterkant av hvert enkelt intervju gjorde jeg noen notater om hvordan jeg opplevde intervjusituasjonen, og hvordan jeg oppfattet at informanten forholdt seg til spørsmålene. Deretter satte jeg i gang med transkriberingsprosessen. Etter å ha lyttet til intervjuene gjennomførte jeg en fullstendig transkribering av materialet. Ofte må man vurdere om det er aktuelt å bruke dialekter eller gjennomføre samtlige transkripsjoner på bokmål. Som hovedregel kan vi transkribere på nynorsk eller bokmål, men være ekstra observant om det er spesielle dialektord som kan ha betydning og burde være med i transkripsjonen (Tjora, 2021). Informantene jeg intervjuet hadde ulike dialekter og jeg valgte å transkribere på bokmål. Dette bidro også til å anonymisere informantene. Jeg valgte å notere lange pauser eller om informantene lette etter ord. Muntlig og skriftlig språk er ulikt; i en samtale ordlegger vi oss ikke i avsnitt eller med tegnsetting. Det transkriberte materialet blir derfor veldig ulikt en strukturert tekst (Tjora, 2021).

## 3.2 Tematisk analyse

Det finnes ulike måter å analysere kvalitative data på. Thagaard beskriver temaanalyser gjennom koding og kategorisering av meningsinnholdet i teksten eller intervjuet i ulike trinn (Thagaard, 2019). Hun beskriver hvordan forskeren jobber med å utvikle koder som gir uttrykk for deltakernes erfaringer og/eller handlinger. Man kan bruke begreper som deltakerne selv benytter, eller man kan utvikle begreper fra tolkningen av mønstre man finner i dataene. Teksten som er basert på samarbeidet mellom forsker og deltaker klassifiseres etter ulike tema. Her er det viktig å bevare deltakernes integritet i prosessen, og forskeren må i denne forbindelse være bevisst hvordan hen velger ut og benytter sitater (Thagaard, 2019). Tjora beskriver en metode han kaller SDI-metoden; Stegvis-deduktiv induktiv metode (Tjora, 2021). Gjennom denne metoden gjør han greie

for hvordan man arbeider i etapper fra rådata til konsepter eller teorier. SDI-modellen kjennetegnes ved sin induktive empirinære koding hvor man bruker begrep som allerede finnes i datamaterialet (Tjora, 2021). Thagaard (2019) og Tjora (2021) beskriver mye av det samme og peker på både styrker og svakheter med å behandle et datamateriale etter samtaler med informanter.

### 3.2.1 Nærmere om analyseprosessen

Tematisk analyse er ikke bundet til et bestemt teoretisk rammeverk og kan brukes innenfor rammene av ulike teoretiske og epistemologiske tradisjoner. Braun & Clarke argumenterer for at tematisk analyse er en metode i seg selv (2006). I analyseprosessen valgte jeg å bruke Braun og Clarkes artikkel «Using thematic analysis in psychology» (ibid.). Her blir tematisk analyse som en systematisk prosess beskrevet trinn for trinn i seks ulike faser. I første fase gjør man seg godt kjent med datamaterialet. For meg innebar dette både å høre på intervjuene i forbindelse med transkriberingsprosessen og å lese gjennom intervjuene etter transkriberingen. Jeg tok notater i forbindelse med gjennomlesingen, slik at jeg fikk en hovedoversikt over hvilke temaer og erfaringer som gikk igjen hos de ulike informantene. Jeg noterte meg hvis det var noe kontaktlærerne ga uttrykk for å ha like eller ulike erfaringer og tanker rundt. Jeg var ute etter å få øye på mulige mønstre og sammenhenger, men jeg rettet også oppmerksomhet mot mulige ulikheter i de erfaringer og oppfatninger som informantene ga uttrykk for i intervjuene.

I fase to utarbeider man koder slik at datamaterialet kan organiseres i grupper. I denne fasen gikk jeg systematisk til verks, leste gjennom datamaterialet på nytt og samlet meningsinnholdet i koder. Jeg lagde meg ei liste over tema som etter hvert ble et tankekart rundt hvert enkelt tema. Jeg «kodet» datamaterialet ved å identifisere aspekter ved ulike data som framstod som interessante å analysere. Jeg kopierte relevante sitater fra intervjuene inn i et eget dokument som ble tilegnet en bestemt kode. Det ble mange koder og mønstre etter hvert. Jeg prøvde både å lage fargekoder til hver enkelt kontaktlærer og til hvert tema, men fant ut at det ble vanskelig å bruke koder og farger for hvert enkelt tema da det ble veldig mange etter hvert. Når jeg hadde plukket ut relevante sitater og lest gjennom intervjuene flere ganger satt jeg igjen med ei liste av koder. Eksempler på koder var: oppleve mestring, bygge god relasjon, trygghet, tid til å kunne skape relasjon, tilrettelegge faglig, tilrettelegge sosialt, samarbeid med institusjonen, fagkompetanse, samarbeid med andre lærere, samarbeid med PPT, samarbeid med helsesykepleier og utfordringer knyttet til taushetsplikt. Jeg utformet tankekart knyttet til hver enkelt kode og fikk oversikt over hva informantene fortalte om hvilke erfaringer de hadde med å tilrettelegge for elever som bor i barnevernsinstitusjon.

I den tredje fasen jobber man med å finne noen overordnede temaer hvor man har mulighet til å samle og systematisere de relevante kodene fra den foregående fasen. Ved slutten av denne fasen har man et ferdig forslag til overordnet tema og undertema (Braun og Clarke, 2006). Etter denne fasen kom jeg fram til fem hovedtemaer: informasjon, samarbeid, relasjon, kompetanse og taushetsplikt. Undertemaer tilknyttet hovedtemaene ble blant annet som følger: relasjon før fag, faglig og sosial tilrettelegging, informasjon om eleven i forkant av oppstart, faktorer som påvirker samarbeidet med institusjonene og vurdering av egen kompetanse.

I den neste fasen foretar man en kritisk gjennomgang av temalista og vurderer om det er noen av temaene som bør brytes ned i flere undertemaer eller om noen temaer kan slås sammen. Man må også revurdere undertemaene og påse at de «passer inn» under

det enkelte hovedtema (Ibid.). Jeg leste gjennom transkripsjonene på nytt med de overordnede og underordnede temaene i bakhodet. Til slutt i denne fasen gjør man en kritisk vurdering av om tankekartet man har laget gir et godt bilde av helheten i datamaterialet. Her måtte jeg «plukke intervjuene fra hverandre» og finne essensen i hva informantene faktisk sa. Hva var det som var viktig for dem med tanke på tilrettelegging i skolen for elever som bor i barnevernsinstitusjon? Hvilke erfaringer og tanker presenterte de for meg i de seks intervjuene? Hva fremmet eller hemmet god opplæring og oppfølging i skolen for denne elevgruppa? Var det noe alle informantene mente det samme om? Jeg slo sammen flere hovedtemaer og endret noen av undertemaene etter denne prosessen. «Informasjon om eleven» ble et nytt undertema som jeg la under hovedtemaet «samarbeid», «taushetsplikt» ble også lagt inn under «samarbeid», og jeg satt til slutt igjen med tre hovedtemaer: samarbeid, relasjon og kompetanse. Undertemaet «faktorer som påvirker samarbeidet med institusjonen» ble endret til disse to: «samarbeid med institusjonen og den skoleansvarlige» og «samarbeid med PPT», siden informantens erfaringer handlet mye om samarbeid med PPT og skoleansvarlig i institusjonen. Undertemaet «faglig og sosial tilrettelegging» ble lagt under hovedtemaet «relasjon», siden samtlige informanter vektla betydningen av relasjon i tilknytning til spørsmål og refleksjoner rundt tilrettelegging.

I den femte fasen i den tematiske analysen jobber man ifølge Braun og Clarke (Ibid.) med å finne gode og treffende navn til de temaer og koder man har kommet fram til. Jeg oppdaget at temaene jeg hadde skissert i intervjuguiden ikke nødvendigvis var «representative» eller i henhold til det som kom frem av informasjon i intervjuene. Jeg ønsket at temaoverskriftene eller kodene skulle stå nærmere informantens uttrykte erfaringer med å tilrettelegge for elever som bor i barnevernsinstitusjon. Et eksempel på en benevnelse som er treffende og presis med tanke på informantens uttrykte erfaringer og oppfatninger er undertemaet «relasjon før fag». Dette undertemaet er et utsagn som beskriver viktigheten av å søke å få en god relasjon til eleven før man starter jobben med faglig og sosial tilrettelegging i klassen og på skolen. Dette var noe samtlige informanter snakket om i intervjuene og overskriften gir leseren et direkte innblikk i informantens erfaringer og sier noe om innholdet.

Den siste fasen i Braun og Clarkes tematiske analyse handler om skriveprosessen; det vil si produksjon av tekst og oppgave/rapport (ibid.). Her må man finne gode sitater fra intervjuene som illustrerer temaene og undertemaene på en nyansert måte. I kapittel 4 presenterer jeg funn på bakgrunn av seks informanters erfaringer med faglig og sosial tilrettelegging i skolen for elever som bor i barnevernsinstitusjon. Funnene redegjøres nærmere for gjennom de tre hovedtemaene jeg kom fram til gjennom analyseprosessen: samarbeid, relasjon og kompetanse. Videre presiseres og nyanseres de ulike hovedtemaene gjennom undertemaer (og tilhørende overskrifter) som erfaringsnære beskrivelser av kontaktlærernes erfaringer.

### 3.3 Litteratursøk

Tidlig i masteroppgaveprosjektet gjennomførte jeg litteratursøk knyttet opp mot min problemstilling. Målet var å finne relevant forskningslitteratur. Søkeordene jeg brukte var «Barnevernsinstitusjon», «skole», «tilrettelegging», «skoleansvarlig», «kontaktlærer» og «ungdom». Jeg søkte både på norsk og engelsk i Oria. Gjennom disse søkene fant jeg mange rapporter og dokumenter som viser at barn med institusjonstiltak er de som har de største utfordringene i skolen; skoleprestasjonene er lave og det er få som fullfører videregående opplæring. Jeg fant også flere relevante forskningsartikler, studier og

masteroppgaver som omhandler skoleerfaringer og oppfølging av skole i barnevernsinstitusjoner, men ingen norske kvalitative studier som omhandler kontaktlæreres erfaringer med tilrettelegging for denne elevgruppa. Jeg gjentok et litteratursøk med samme søkeord på et senere tidspunkt i arbeidet med masteroppgaven og fant flere rapporter og artikler som omhandlet skoleansvarliges forståelse av skolefravær, ungdom som bor i barnevernsinstitusjon sine fortellinger om å få til skole og nyere tall som sier noe om skole- og opplæringsituasjon til barn og unge som bor i barnevernsinstitusjon.

### 3.4 Etiske betraktninger

Det er mange etiske problemstillinger man må reflektere over og ta stilling til i forkant av- og underveis i gjennomføringen av en intervjuundersøkelse. Noen av disse er informasjon, samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale og Brinkmann, 2018). I det følgende vil jeg redegjøre nærmere for dette, og jeg vil rette særlig oppmerksomhet mot viktigheten av å være bevisst egen bakgrunn og forforståelse i utøvelse av forskerrollen.

#### 3.4.1 Informasjon, samtykke og fortrolighet

Jeg startet arbeidet med masteroppgaven ved å utarbeide en prosjektbeskrivelse våren 2022. Etter å ha fått godkjent prosjektbeskrivelsen gikk jeg i gang med å utforme en intervjuguide og et informasjonsskriv med en samtykkeerklæring. Jeg satte meg inn i regelverk og rammer for gjennomføring av kvalitative forskningsintervju. I henhold til retningslinjene sendte jeg meldeskjema med nødvendige vedlegg (prosjektbeskrivelse, intervjuguide og informasjonsskriv med samtykkeskjema) til Norsk senter for forskningsdata (NSD/Sikt) i oktober 2022. I november 2022 fikk jeg en tilråding fra NSD/Sikt. Jeg kunne nå starte arbeidet med å informere og rekruttere aktuelle kontaktlærere til studien. I informasjonsskrivet opplyste jeg blant annet om tema og formål med studien, konfidensialitet, informantens rett til å trekke seg fra studien og om hvem som ville få tilgang til intervjuet/datamaterialet. Jeg informerte også om dette muntlig i forkant av hvert enkelt intervju. Informantene skulle ikke forberede svar på spørsmål på forhånd, men kjenne til temaene som ville stå sentralt i intervjusamtalen. Dette gjorde det mulig for dem å reflektere rundt aktuelle problemstillinger i forkant og å være noe forberedt på det tidspunktet intervjuet ble gjennomført.

Konfidensialitet og fortrolighet mellom forsker og informant kan være et problematisk felt. På den ene siden beskytter det informantene og deres anonymitet. På den andre siden kan det gi forskeren mulighet til å tolke informantenes utsagn uten å bli motsagt (Kvale & Brinkmann, 2018). I informasjonsskrivet fikk deltakerne informasjon om at de kunne lese gjennom oppgaven før den ble publisert om de ønsket dette.

#### 3.4.2 Forforståelse og forskerens rolle

Når man gjennomfører en studie er det viktig å være bevisst egen bakgrunn, kunnskap og kompetanse i rollen som forsker. Min bakgrunn er allmennlærer med videreutdanning innenfor spesialpedagogikk og voksenpedagogikk. Som ressurspedagog i Trøndelag fylkeskommune jobber jeg selv med å tilrettelegge undervisning for ungdom som bor i barnevernsinstitusjon, noe som sannsynligvis påvirker hvilke spørsmål jeg stiller, hvordan jeg gjennomfører intervju og tolker dataene. På bakgrunn av dette er det viktig å søke å opprettholde en profesjonell avstand og å hele tiden rette oppmerksomhet mot informantenes perspektiver i fortolkningsprosessen. Forskerens integritet er avgjørende for de etiske beslutningene som treffes i kvalitativ forskning. Det å være moralsk

ansvarlig er forbundet med forskerens integritet, empati, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål. Betydningen av forskerens integritet er særlig aktuell i forbindelse med kvalitative forskningsstudier, siden intervjueren er det viktigste redskapet til innhenting av informasjon i forbindelse med datainnhenting/gjennomføring av intervju (Kvale & Brinkmann, 2018).

Mine 16 år i arbeidslivet har handlet om å tilrettelegge og tilpasse skole og arbeid for barn, ungdom og voksne som har ulike utfordringer og vansker. I jobben som ressurspedagog følger jeg opp ungdom som bor i barnevernsinstitusjon og forholder meg til flere ulike institusjoner; både akutt-, adferds- og omsorgsinstitusjoner. Jeg samarbeider daglig med kontaktlærerne til elevene ved de ulike skolene i fylket og med skoleansvarlig ved de ulike institusjonene. I arbeidet med masteroppgaven har jeg derfor rettet et aktivt blikk på min egen (for)forståelse, som bygger på ressurspedagogrollen og den kompetanse og arbeidserfaring jeg selv har på området. Jeg har gått inn i studien med en nysgjerrighet som har handlet om å få dypere innsikt i hvordan en i rollen som kontaktlærer opplever å få tilrettelagt for denne elevgruppa gjennom å lytte til deres refleksjoner om hva de erfarer i sin hverdag.

På grunn av min kjennskap til feltet har det vært ekstra viktig å rette oppmerksomhet mot- og å være bevisst egen bakgrunn og rolle (i arbeidslivet), slik at denne kunne «settes til side», tones ned eller brukes på en konstruktiv måte i møte med informantene og i analyse og fortolkning av datamaterialet, som baserte seg på kontaktlæreres tanker og erfaringer. Som Kvale og Brinkmann (2018) poengterer kan tilknytning til feltet få forskeren til å ignorere visse resultater og legge vekt på andre, på bekostning av en så nøytral undersøkelse av de ulike fenomenene som mulig. Det er derfor svært viktig at forskeren er bevisst og reflekterer over dette gjennom hele forskningsprosessen.

## 3.5 Metodediskusjon

I de ulike fasene i arbeidet med masteroppgaven har jeg foretatt mange etiske overveielser og vært opptatt av at forskningen skal være transparent og troverdig. Jeg vil nå se nærmere på og vurdere en del av de kvalitetskriteriene som har vært viktige med tanke på gjennomføringen av studien og retter særlig oppmerksomhet mot validitet, relevans og troverdighet.

### 3.5.1 Validitet

Validitet eller gyldighet står sentralt i all forskning og man styrker validiteten av forskningsprosjektet ved å legge vekt på teoretisk gjennomsiktighet, eller transparens (Thagaard, 2018). Dette innebærer blant annet at man som forsker må beskrive det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for tolkningene, og vise hvordan analysen kan gi grunnlag for de konklusjoner og tolkninger man kommer fram til. Thagaard (2018) bemerker at man kan stille spørsmål ved om de tolkninger man kommer fram til er gyldige i forhold til den virkeligheten man har studert. I min oppgave har jeg redegjort for relevant (forskningsbasert) kunnskap og teori knyttet til det feltet studien ser nærmere på. Jeg har også redegjort for min bakgrunn som ressurspedagog og kjennskap til tilrettelegging for ungdommer som bor i barnevernsinstitusjon. Kvale og Brinkmann (2015) sier at å validere er å kontrollere; forskeren må sjekke validiteten ved å undersøke feilkildene og spiller selv rollen som djevelens advokat overfor sine egne funn. Forskeren må ha et kritisk syn på sine fortolkninger og må sørge for at man motvirker en selektiv forståelse eller skjev fortolkning av emnet som studeres. Når det

gjelder intervjuvarene fra de seks kontaktlærerne jeg snakket med, er det ikke sikkert at de «forteller sannheten» om de faktiske forhold, men utsagnene kan likevel godt uttrykke sannheten om personenes oppfatning av seg selv eller sine tidligere erfaringer (Kvale og Brinkmann, s 281, 2015). I en hermeneutisk tilnærming, hvor man fortolker og søker forståelse gjennom refleksjon, er spørsmålene som stilles helt avgjørende (Kvale og Brinkmann, 2015). Spørsmålene man stiller informantene må føre til refleksjon slik at deres erfaringer og tanker kommer fram i intervjuet.

Tracy og Hinrichs (2017) viser til at forskeren må ha selvrefleksivitet og ta hensyn til egen forforståelse. Forskerens meninger og preferanser kan påvirke forskningen, og de understreker viktigheten av at forskningen er transparent. Gyldighet eller validitet handler også om håndverksmessig kvalitet, noe som Kvale og Brinkmann (2015) peker på. De sier at validitet ikke bare handler om metodene som benyttes, men om forskeren som person, forskerens moralske integritet; det de kaller praktisk klokskap. Valideringsarbeidet bør være en kvalitetskontroll gjennom alle stadier av forskningsarbeidet: «Valideringen avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 278).

### 3.5.2 Relevans og troverdighet

Forskningen bør være aktuell: «A worthy topic is one that is relevant, timely, significant, and compelling» (Tracy & Hinrichs; 2017, s. 2). Med dette menes at temaet eller fenomenet må være verdt å forske på. Det er viktig at forskningen som gjøres er aktuell og relevant, og den bør bidra til at leseren får lyst til å fordype seg i dette temaet selv (Ibid.). Om man finner noe overraskende i datamaterialet og ikke kun bekrefter opprinnelige antakelser/funn knyttet til tematikken er dette ekstra spennende, men det er selvfølgelig ikke et krav og sier ikke nødvendigvis noe om kvaliteten på forskningen. Da jeg valgte å utforske kontaktlæreres erfaringer med tilrettelegging i skolen for elever som bor i barnevernsinstitusjon visste jeg at det foreligger tidligere forskning som viser at elever som bor i barnevernsinstitusjon i alt for liten grad fullfører videregående opplæring. Dette er med andre ord en relevant tematikk som omhandler barn og unges oppvekst og skolegang/utdanning, og hvor resultater fra tidligere forskningsstudier viser at det er behov for mer kunnskap og ytterligere forskning på feltet. I min studie finner jeg blant annet at turnusen til den skoleansvarlige i den enkelte barnevernsinstitusjon synes å kunne påvirke samarbeidet mellom skole og institusjon. Kommunikasjon via kommunens informasjonsplattform er også vanskelig å få til på en hensiktsmessig måte. Dette kan føre til dårlig informasjonsflyt sammenliknet med et skole-hjem-samarbeid hvor eleven bor hjemme hos sine foreldre. Begge disse funnene er aktuelle å utforske videre. Om man finner gode strukturer/løsninger som styrker samarbeid og informasjonsflyt mellom institusjon og skole vil dette kunne gi et bedre utgangspunkt for ungdommens skolegang.

Det er også viktig at forskningen er troverdig med tanke på datainnsamling, teori og analyseprosess (Tracy og Hinrichs, 2017). Troverdighet benyttes gjerne som et overordnet begrep som kan favne om pålitelighet, gyldighet og overførbarhet. Pålitelighet og overførbarhet er sentrale begrep når man skal vurdere forskningsprosjektets troverdighet. Dette sier noe om studiens kvalitet (Thagaard, 2019). Pålitelighet knyttes til spørsmål som har å gjøre med om forskningen er utført på en tillitvekkende måte. Det er med andre ord et kriterium for troverdighet innenfor kvalitativ forskning (Ibid.).



Grunnlaget for forståelsen man utvikler gjennom en kvalitativ forskningsstudie vil eksempelvis være preget av om man har kjennskap eller tilknytning til det miljøet man studerer. Dersom en forsker har kunnskap om- og erfaringer fra miljøet hen studerer vil dette kunne gi grunnlag for gjenkjennelse, noe som danner et spesifikt utgangspunkt for forståelsen man utvikler (Ibid.). I forbindelse med min studie var jeg kjent med feltet barnevern, relevant lovverk og tilrettelegging som ressurspedagog, ikke som kontaktlærer. Mine erfaringer med oppfølging av ungdom som bor i barnevernsinstitusjon gjorde meg nysgjerrig på å utforske feltet nærmere gjennom kontaktlæreres erfaringer med å tilrettelegge i skolen for denne elevgruppa. For meg ga studiens funn som knytter an til samarbeid og kommunikasjon mellom skole og barnevernsinstitusjon grunnlag for gjenkjennelse, men funnene vil eventuelt kunne styrkes gjennom nye studier med flere/andre metodiske tilnærminger, teorier og tolkninger (Tracy, 2012).

## 4 Funn

Hensikten med denne studien har vært å belyse kontaktlærere sine erfaringer med faglig og sosial tilrettelegging for elever på ungdomstrinnet som bor i barnevernsinstitusjon. Jeg har søkt dypere innsikt i hva det er som bidrar til at kontaktlærerne opplever å lykkes med å tilrettelegge i skolen for elever som bor i barnevernsinstitusjon, og hva er det som eventuelt bidrar til at de opplever det som utfordrende å få til god tilrettelegging.

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene i form av tre hovedtemaer med tilhørende undertemaer som jeg kom fram til gjennom analyseprosessen. I den første delen presenteres funn knyttet til informantenes uttrykte samarbeidserfaringer med PPT og skoleansvarlige ved barnevernsinstitusjonene. Begrepene skoleansvarlig og skolekontakt brukes litt om hverandre. Dette er en og samme funksjon. Noen av lærerne jeg har intervjuet bruker begrepet skolekontakt, andre skoleansvarlig. Begrepet som brukes av Bufdir er skoleansvarlig (Bufdir, 2023). Deretter rettes oppmerksomheten mot lærer-elev-relasjonen og informantenes erfaringer med og vekting av betydningen av å skape en god relasjon til eleven. Til slutt presenteres funn som baserer seg på informantenes tanker rundt hva som er nødvendig kompetanse for å kunne ivareta denne elevgruppa, samt deres vurderinger av egen kompetanse.

### 4.1 Samarbeid

Studien viser at det er samarbeid på flere nivåer som må fungere om man skal få til god faglig og sosial tilrettelegging i ungdomsskolen for elever som bor barnevernsinstitusjon. Samarbeid mellom skole og institusjon er av stor betydning, men også samarbeid mellom lærerne på skolen og med PPT er viktig for å kunne gi eleven god og riktig opplæring og tilrettelegging. Da ungdom som bor i barnevernsinstitusjon ofte har hyppige flyttinger og skolebytter er det svært viktig at samarbeidet i og mellom de ulike instansene rundt ungdommen fungerer godt. Overganger mellom ulike skoler, fylker og kommuner i landet kan være vanskelig med tanke på både sosial og faglig oppfølging og tilrettelegging og krever derfor også god kommunikasjon og informasjonsflyt.

#### 4.1.1 Informasjon om eleven

Informasjonen kontaktlæreren får om en ny elev i forkant av oppstart i en klasse er svært viktig for å kunne tilrettelegge på en god måte. På bakgrunn av lang og bred erfaring med å tilrettelegge for denne elevgruppa gir lærerne uttrykk for at de vet at ungdom som bor i barnevernsinstitusjon ofte har med seg dårlige skoleerfaringer, at de har opplevd gjentatte flyttinger og skolebytter og at de kan ha utfordringer knyttet til psykisk helse og/eller rus. I denne forbindelse mener de at det er viktig at skolen/kontaktlæreren får tilgang til relevant informasjon i forkant av oppstart, slik at overgangen og oppstarten blir best mulig for eleven. Plassering av ungdom i barnevernsinstitusjon følger ikke skoleruta og elever bytter skole når som helst gjennom skoleåret. Dette er svært uforutsigbart og krever god kommunikasjon og informasjonsflyt.

Flere av informantene forteller at de opplever til dels lite eller mangelfull informasjon om den enkelte ungdom/elev i forkant av oppstart. En av lærerne sier følgende:

Ja det skjer jo av og til det, at det bare på mandag sitter en elev i klassen, vi vet ikke mer enn det. (...) Og så er det jo ikke vi som bestemmer hva vi får vite heller da. Noen ganger vet jeg ingenting annet enn at de bor på institusjon. Men okey, kanskje det er det jeg skal vite da? Jeg kan jo bare basere jobben ut ifra det jeg vet noe om. (...) Så jeg må jo bare gå ut ifra at hvis der er noe jeg trenger å vite så får jeg beskjed om det fra institusjonen. Jeg må bare regne med at jeg får det.

Læreren gir uttrykk for at det kan være svært lite eller ingen informasjon som foreligger, som vedkommende har fått innsikt i, i forkant av at en ny elev som bor i barnevernsinstitusjon møter for første gang i klassen. Læreren synes å gå ut ifra at noen andre har fått informasjon om eleven, og at det derfor er greit at eleven er plassert i klasserommet mandag morgen.

En annen lærer beskriver situasjonen slik:

En gang hadde vi en elev som startet i august, papirene kom i februar.. (...) Nei, det er katastrofe, det er helt katastrofe. Du får ikke skolepapirer før elevene har gått en måneds tid eller to. Også må man etterspørre og mase for å få papirer. Og du får ikke laget noe sakkyndig rapport før du får rapporten fra den gamle skolen.

Denne læreren peker på problemet med lite informasjon i forkant av oppstart med tanke på sakkyndig vurdering som skrives av PPT, gjerne i samarbeid med både kontaktlærer og institusjon. En sakkyndig vurdering baserer seg på tidligere skoleerfaringer og elevens sosiale og faglige fungering. Elevens behov for tilrettelegging med hensyn til eventuelle lærevansker eller diagnoser beskrives også i sakkyndig vurdering. Om skolepapirer og informasjon om eleven fra forrige skole kommer først to måneder etter oppstart, slik denne læreren beskriver, blir det vanskelig å få til god tilrettelegging. I slike tilfeller har læreren lite innsikt i hvilke hensyn som er viktig å ivareta, både faglig eller sosialt. En informant som er ansatt ved en annen skole opplever imidlertid at de fikk mindre informasjon fra institusjonene tidligere, enn det de gjør i dag:

Ja, i dag får vi bra informasjon fra institusjonene. (...) Tidligere så synes jeg at de har vært veldig tilbakeholdne med og ikke fortelle ting. Og da tok jeg et sånn lite oppvaskmøte med dem, at okey, hvis dere ikke gir oss informasjon om ting som angår skolen, så klarer vi ikke å tilrettelegge.

Informanten gir uttrykk for at situasjonen har bedret seg med hensyn til å motta nødvendig informasjon fra institusjonene i forkant av oppstarten i skolen. I denne forbindelse forteller informanten at hen på et tidspunkt valgte å være tydelig ovenfor institusjonene, om at det å ikke motta relevant og nødvendig informasjon om elevene hindret skolen i å gi et godt og tilpasset opplæringstilbud. Hen sier indirekte at situasjonen endret seg til det bedre i etterkant av oppvaskmøtet, og at det opplevdes

som hensiktsmessig med tydelige tilbakemeldinger og dialog rundt denne problemstillingen.

Informantene deler mange synspunkter med tanke på nødvendigheten og betydningen av informasjon i forkant av elevens oppstart i skolen. De forteller om ulike samarbeidserfaringer og hvor mye/hvilken informasjon de trenger for å kunne tilrettelegge på en best mulig måte. Det synes å være enighet blant informantene om at de ofte opplever å få for lite informasjon både i forkant av oppstart og generelt i skolehverdagen. Én informant beskriver situasjonen slik:

Vi får ikke nok informasjon om hva som skjer rundt elever. Kommer eleven? Hva har skjedd i helga? Hva skjer i livet til eleven akkurat nå? Det er vanskelig fordi læreren er en. Per er ute av bildet, har ikke vakt. Det blir turnus mot skole. Vi trenger tett kontakt og det er vanskelig med gode rutiner.

Å få til god tilrettelegging i skolen for denne elevgruppa krever god kommunikasjon og informasjon både i forkant av oppstart i ny klasse og underveis i skoleåret. Kontaktlæreren gir her uttrykk for at hen trenger noe informasjon om hva som skjer rundt enkeltelever i det daglige, men opplever at dette er vanskelig å få til. Hen beskriver at turnus i institusjonen blir en motpol til skolen, hvor den samme læreren er til stede hver dag. I institusjonen jobber ansatte turnus og den du snakket med i går er ikke nødvendigvis den du treffer på telefon neste dag. En annen informant forteller følgende om sin frustrasjon rundt informasjon mellom skole og institusjon:

Det er ikke å stikke under en stol at vi i samarbeid med barnevernsinstitusjonen føler at det går en vei. Det er at vi som skole skal gi dem informasjon. Også er vi ferdig der. Vi får ingen informasjon tilbake, informasjonen er taushetsbelagt.

Informanten gir uttrykk for at skolen gir informasjon til institusjon, men at skolen ikke opplever å få det samme tilbake. Kontaktlæreren beskriver at hen får beskjed om at informasjonen som institusjonen sitter med er taushetsbelagt og ikke kan gis til skolen. En annen informant gir uttrykk for noe av det samme:

Sånn som jeg opplever det sett utenfra, så er det et fengsel. Her er det kun de som jobber der som vet noe om hva som foregår der.

Kontaktlæreren synes å oppleve barnevernsinstitusjonen som lukket, at informasjonen ikke deles og at dette er lite hensiktsmessig med tanke på tilrettelegging.

Informantene som deltar i studien, gir uttrykk av at de ønsker mer relevant og nødvendig informasjon om elevene før de starter ved skolen. Papirer, rapporter og informasjon om tidligere skolegang er ofte ikke på plass ved oppstart, og det er ulikt hvor mye informasjon de får fra institusjonene også underveis i den perioden hvor ungdommen er elev ved skolen. Det ser ut til å være uklarheter rundt hva som er taushetsbelagt og ikke mellom skole og institusjon. Enkelte informanter erfarer at

kommunikasjonen og informasjonsflyten mellom institusjon og skole har bedret seg de siste årene, men informantene gir fremfor alt uttrykk for at de ofte opplever å få for lite informasjon til å kunne gi elevene god sosial og faglig tilrettelegging, både ved oppstart og i den videre skolehverdagen. Flere av informantene deler erfaringer hvor de beskriver at de ønsker å få mer relevant informasjon om elevene, at de ønsker å komme på besøk på institusjonen for å treffe eleven og at de, generelt sett, ønsker tettere dialog og samarbeid med institusjonene. Sammenfattet gir informantene uttrykk for at utveksling av informasjon i forkant av oppstart og underveis i skolehverdagen er svært viktig for å kunne gi denne elevgruppa god faglig og sosial tilretteleggingen i skolen.

#### 4.1.2 Samarbeid med institusjonen og den skoleansvarlige

Informantene forteller om ulike erfaringer når det gjelder det videre samarbeidet med barnevernsinstitusjonene, men skoleansvarliges rolle synes å stå sentralt. I følge Bufdir (2015) bør alle barnevernsinstitusjoner ha en fast skoleansvarlig som har ansvar for å følge opp elevens opplæringstilbud, delta på møter og påse at beslutninger knyttet til skolegang dokumenteres. Informantenes vurderinger, refleksjoner og beskrivelser av samarbeidet med institusjonene sentrerer mye rundt hvordan de opplever kontakten og kontinuiteten i kontakten med den skoleansvarlige (som noen av informantene også omtaler som «skolekontakt» i sitatene). I denne forbindelse bidrar informantenes uttrykte erfaringer til innsikt både med hensyn til hva som kan fremme og hemme samarbeidet med institusjonene. Én av informantene forteller blant annet følgende om sine seneste samarbeidserfaringer med en barnevernsinstitusjon:

Sist jeg samarbeidet tett med institusjonen hadde ikke de en fast skolekontakt. Kontaktpersoner jeg samarbeidet med jobbet jo turnus og kunne jobbe flere dager i strekk og deretter ha fri flere dager. Vi hadde ingen fast kontaktperson. Om det var noe veldig spesielt tok jeg direkte kontakt med leder for institusjonen.

Informanten forteller at hen ikke hadde en fast kontaktperson i institusjonen som hen kunne samarbeide om skolerelaterte spørsmål med, og at samarbeidet bar mer preg av kontakt med flere ulike ansatte i institusjonen avhengig av hvem som til enhver tid var på jobb. Institusjonslederen representerte én av flere ulike kontaktpersoner, som informanten kunne formidle beskjeder til eller gjøre avtaler med.

En annen informant beskriver samarbeidet om faglig og sosial tilrettelegging mellom skolen og barnevernsinstitusjonen slik:

Vi tilrettelegger i samarbeid med institusjonen. Skolekontakten er med og sier noe om det. Vi har et godt samarbeid. Setter det høyt. Det er viktig at det er gjensidig. Skolen må også vite hva som foregår på institusjonen.

Informanten opplever et godt samarbeid med skolekontakten og institusjonen. Hen understreker at det er viktig at skolen får informasjon om hva som foregår på institusjonen og at de samarbeider om tilrettelegging for elevens beste. Informanten forteller videre at skolekontakten ved den aktuelle institusjonen de samarbeider med

jobber på dagtid alle ukedager. Avtaler og beskjeder om skolehverdagen blir dermed gitt til samme person hver dag. Samarbeidserfaringene til informantene er imidlertid til dels ulike, noe denne informantens utsagn vitner om:

Det som er den største utfordringen er jo at det er jo ofte en skoleansvarlig ja, men den har jo arbeidstid, jobber jo turnus. Så den daglige kommunikasjonen er jo bare, i beste fall så er det et nummer, SMS, eller jeg ringer dem. For eksempel nå, så føler jeg at det er 3-4 forskjellige telefonnummer jeg får melding fra, så det synes jeg gjør det litt vanskelig. (...) Jeg skulle ønske at det, om det er på kommunenivå, eller hva det er, muligheter for å få lagt de inn i kommunikasjonslinjen som vi har. Jeg føler at det er jo et stort minus, både for oss, for institusjonen og for eleven at det ikke er sånn. For det er jo sikkert noen som har utviklet en plattform, og så har de tenkt at her skal foreldrene være, og at foreldre er lik foresatt. Dette er jo kanskje den største utfordringa.

Her forteller informanten at det er utfordrende å samarbeide med institusjonen når skolekontakten jobber turnus. Kontaktlæreren har flere personer og telefonnummer å forholde seg til, noe som bidrar til utfordringer med hensyn til kontinuitet og forutsigbarhet i dialog og kommunikasjonsutveksling rundt tilrettelegging og oppfølging. Hen peker også på utfordringer med at institusjonen ikke ligger inne i kommunikasjonslinjen. Alle skoler bruker apper og ulike verktøy og plattformer for å gjøre kommunikasjon mellom hjem og skole enkel. Der kan foreldre/foresatte varsle om fravær, læreren sender ut informasjon og ukeplaner og skolen informerer om møter, sender ut møtereferat og annen informasjon. Skoleansvarlig, institusjonsleder eller miljøterapeuter som jobber i barnevernsinstitusjonen har ikke anledning til å ha egen bruker i disse systemene. Det er nettopp dette informanten peker på; institusjonen er ikke en del av plattformen skolen bruker som kommunikasjonskanal. Derfor får ikke institusjonen tilgang til informasjon om viktige hendelser eller oversikt over planer og timeplan for eleven. Det blir da opp til kontaktlærer eller faglærer å påse at institusjonen får alle beskjeder via andre kanaler, for eksempel på SMS eller telefon. Som informanten påpeker har hen 3-4 forskjellige telefonnummer til institusjonen og opplever at dette bidrar til å vanskeliggjøre/komplisere kommunikasjonen.

En informant som jobber ved en annen skole, forteller også om utfordringer knyttet til samarbeid om tilrettelegging:

Nede på institusjonen i nærheten her, så er det jo 10.000 forskjellige folk, nye folk hver dag, dårlige rutiner og elendig kommunikasjon. Hvis jeg skulle gi en beskjed om at elevene skal ett eller annet, også kommer ikke beskjeden til den rette personen også er det en overgang, ikke sant, noen som bytter vakt, og så blir det kaos og så forsvinner beskjeden, og så kommer ikke elevene med rett utstyr. Det skjer jo hele tiden.

Informanten synes tydelig frustrert over at hen må forholde seg til så mange ulike ansatte ved institusjonen og opplever at rutine og kommunikasjonen er dårlig. Dette fører til at det blir uoversiktlig for kontaktlæreren, det blir mangel på stabilitet i kommunikasjonen mellom skole og institusjon. Informanten har erfaring med at dette er noe som skjer ofte.

Det fremgår tydelig at kontakten og kontinuiteten i kontakten med den skoleansvarlige har stor betydning for hvordan informantene oppfatter samarbeidet med barnevernsinstitusjonene. Den skoleansvarliges arbeidstid oppleves å kunne bidra til å fremme eller hemme informasjon, kommunikasjonsflyt og samarbeid om tilrettelegging for elevene i skolen. Kontaktlærere som samarbeider med institusjoner hvor den skoleansvarlige jobber turnus synes å erfare at dette kan hemme god kommunikasjon og dialog, fordi de må forholde seg til mange ulike ansatte i institusjonene i løpet av ei skoleuke. Kontaktlærere som samarbeider med institusjoner hvor den skoleansvarlige jobber kun dagvakt beskriver samarbeidet som mer velfungerende. De forteller at de kan oppleve å ha et tett samarbeid, hvor de gjerne har daglig kontakt med institusjonene, når de har elever som bor hos dem.

#### 4.1.3 Samarbeid med PPT

PPT skal utforme en sakkyndig vurdering som sier noe om hvilken tilrettelegging eleven trenger. Det er kontaktlæreren sin oppgave å utforme en Individuell Opplæringsplan (IOP) for eleven basert på denne sakkyndige vurderingen. For at PPT skal kunne skrive en god sakkyndig vurdering er de avhengige av et godt samarbeid med de som jobber rundt eleven. Det er også viktig at de kommer i posisjon til å bli kjent med eleven, men ofte er det kanskje skoleansvarlig ved institusjonen eller kontaktlærer ved skolen som må si noe om elevens fungering og behov. Det kan være vanskelig for elever som har dårlige erfaringer med å være i møter som handler om deres vansker med læring og tidligere skolegang. Kontaktlærerne ga uttrykk for til dels ulike erfaringer når det gjaldt samarbeidet med rådgivere fra PPT:

Vi har faste møtedager med dem hver uke, vi har en fast timeplan hvor vi kan se når de er her. Vi kan også legge inn ønsker på når vi vil ha samarbeid eller ønsker observasjon av elever i klasserommet. Om vi har behov for veiledning av PPT kan vi spørre når som helst. (...) Det er de som skriver sakkyndig vurdering. Det er vår plikt å følge den, den sakkyndige vurderingen er vårt veiledningsdokument.

Informanten forteller at de har faste treffpunkt med PPT, hen opplever PPT som fleksibel og tilgjengelig om man har behov for veiledning. Det er tydelig at denne skolen har gode rutiner slik at det er lett for lærerne å be om hjelp om de har behov for det. En annen informant beskriver samarbeidet med PPT slik:

Også PPT da, altså de er for fjernt. Du har ikke noe kontakt med de på en måte. Nei, jo, vi har ansvarsgruppemøte, men det er ofte det blir jo på en måte som om du skal avgi en bedriftsrapport: Hvordan går det nå? Jo, skal vi fortelle deg. Ikke sant så. Også sitter de og skriver, også tar jeg det med meg videre, og så er det 3 måneder til neste gang. (...) Jeg vil påstå at kontakten med BUP og PPT, den er ganske dårlig. Det blir for mange elever per skole til at de klarer å holde oversikt.

Denne kontaktlæreren opplever å ha lite kontakt med PPT, og at ansatte/rådgivere fra PPT kun er til stede når de har ansvarsgruppemøter. Ved ansvarsgruppemøtene beskriver informanten at hen føler at hen legger fram en bedriftsrapport. Det som kontaktlæreren

formidler blir ikke nødvendigvis gjort noe med, men de skriver, også møtes de igjen om tre måneder. Informanten gir uttrykk for en viss oppgitthet over samarbeidet med PPT, som synes å handle om at de møtes for sjelden og at ressursene ikke strekker til. En tredje informant har en helt annen erfaring og viser til et godt samarbeid med PPT:

Vi har samarbeidsmøter, da er jo PPT invitert. De begynner også arbeidet med å skrive sakkyndig vurdering veldig tidlig, vi samarbeider tett med dem, også er de jo på institusjonen og snakker med elevene. De kommer på skolen og snakker med elevene her og kommer på skolen og snakker med lærere før de skriver sakkyndig vurdering. Så vi er jo på en måte med i den skriveprosessen, og når de driver og skriver og blir usikre tar de ofte kontakt. De vil gjerne ha synspunkt på det de skriver.

Skolene har ulike rutiner på hvordan samarbeidet med PPT er organisert. Noen av kontaktlærerne beskriver et tett og godt samarbeid hvor de opplever støtte og selv er aktive deltakere i prosessen. Andre opplever ikke at PPT har tid/ressurser til å få til et samarbeid som er preget av kontinuitet, og som kan bidra til å tilrettelegge på best mulig måte for eleven. Elever som bor i barnevernsinstitusjoner som flytter mye har kanskje ikke gjennomført de kartleggingsprøvene og testene som resten av klassen har. Det kan være mangelfull utredning og mye som kan komme i veien for å oppdage elevens vansker og behov for tilrettelegging. Dette betyr at det kreves et tett samarbeid med kontaktlærere og andre faglærer på skolen for å få til en god sakkyndig vurdering som gir grunnlag for å utarbeide en IOP, som sørger for at eleven har mulighet til å oppleve å mestre og å nå egne faglige og sosiale mål i skolehverdagen.

## 4.2 Relasjon

I intervjuene beskriver samtlige informanter viktigheten av å bygge en god relasjon med eleven, og viser til betydningen av relasjonsarbeid og det å bli litt kjent med eleven før man starter med fagopplæringen. Når man bruker noe tid på å etablere kontakt og å skape trygghet i relasjonen, kan læreren lettere introdusere fag og tilrettelegge både faglig og sosialt slik at elevene får mulighet til å oppleve mestring. En god relasjon kan bidra til at eleven opplever å bli sett av læreren, noe som også kan ha betydning for elevens skolemotivasjon og trivsel i skolehverdagen.

### 4.2.1 Å bli kjent med eleven skaper muligheter

I en hektisk skolehverdag er kontaktlærernes oppgaver mange, de skal de bli kjent med elevene, tilrettelegge for ulike behov og gi dem det de trenger for å nå sine mål. Denne studien viser at kontaktlærerne kan strekke seg langt i å finne muligheter for å treffe elevene, slik at de kan starte relasjonsarbeidet og etablere kontakt med dem i forkant av opplæring i klasserommet og fag. Kontaktlærerne ønsker å samarbeide med institusjonene slik at de får mulighet til å bli kjent med elevene. En av informantene beskriver imidlertid situasjonen slik:



Min personlige mening er at vi får ikke lov til å gjøre en god nok jobb, fordi hos andre ungdommer tenker vi hele mennesket. Vi kan møtes på butikken vi kan møtes på en håndballkamp, vi kan si hei til hverandre i andre settinger hvor vi treffes. Og hva det har å si for det mellommenneskelige samspillet. Hos elevene som bor i barnevernsinstitusjon vet vi ikke hva de holder på med på fritida eller hva de liker å gjøre.

Kontaktlæreren forteller at hen ikke får mulighet til å treffe disse elevene på en naturlig måte. Der denne informanten bor er det ikke uvanlig at lærerne møter elever i nærmiljøet på ulike arenaer fritida. Dette bidrar til at man blir litt kjent på en annen måte og får innsyn i hva elevene liker å holde på med og hvilke fritidsaktiviteter de deltar i. Informanten gir uttrykk for å oppleve det som noe mer utfordrende å skape en god relasjon og å gjøre en god nok jobb, når en ikke har mulighet til å bli kjent med elever som bor i barnevernsinstitusjon på andre arenaer utenom skolen. En annen informant viser til at det kan være personavhengig om en lærer og elev opplever å ha en god tone/god kjemi og at skolen også må anerkjenne og hensynta dette i arbeidet med elevgruppa:

Det er jo ikke alle denne jobben passer for. Og en person kan jo passe veldig godt sammen med en elev, men kanskje ikke den neste. Da er det jo vi som skole og ledelsen her på skolen som må tørre å gjøre noen endringer for å treffe eleven. Det er faktisk like utfordrende. (..) Noen ganger må man kaste om på personer i personalet.

Informanten viser til viktigheten av å vurdere hver enkelt elev sin situasjon og sitt behov for å kunne bidra til å skape relasjoner som oppleves som gode. Ved denne skolen er de fleksible; de kan gjøre omrokkeringer og endringer for å finne en lærer de tror kan skape en god relasjon til ungdommen som bor i institusjon og som bidrar til god faglig og sosial tilrettelegging. En informant sier følgende om muligheten til å skape gode lærer-elev-relasjoner:

For tid er jo en veldig viktig faktor i dette her da, du må investere i eleven, hvis ikke, så får du ingenting tilbake igjen.

Å skape en god relasjon krever, ifølge denne informanten, tid. Dermed handler det å investere i eleven blant annet om å kunne sette av tid til å etablere kontakt og bli kjent; en innsats som gjerne fører til at man også får noe tilbake. En annen informant peker også på tid som en viktig faktor:

Du må komme littegrann på innsiden, så kan du skape relasjon og trygghet. Så må du bruke alle sånne type to-lærer-timer og ekstra tid med elevene. For tid er jo en veldig viktig faktor i dette her da.

Tiden man har til rådighet og/eller tiden man velger å bruke er et viktig aspekt, når man skal skape gode relasjoner til elever som bor i barnevernsinstitusjon. Denne informanten

viser til at hen har erfaring med å bruke «to-lærer-timer» i denne forbindelse, det vil si timer hvor de er to lærere sammen med klassen. I disse timene velger kontaktlæreren å bruke ekstra tid på enkeltelever som bor i barnevernsinstitusjon, noe som hen mener kan bidra i riktig retning med hensyn til viktigheten av å bli kjent og skape trygghet i relasjonen. En annen informant forteller at de har valgt å bruke timer de kaller «spesialpedagogikk-timer» til å bli kjent med en elev som ikke ville møte opp på skolen:

Ja, da hadde jeg spesialpedagogikk-timer med den eleven.

Jeg spurte hvor disse timene foregikk, og informanten svarte:

Ja, det var jo å møte eleven i trygge omgivelser først, ta med eleven på Burger King, spise og snakke om ting. Da planlegger vi at, ok neste gang, kan vi ikke heller møtes på skolen? Og så leverte jeg eleven hjemme på institusjonen og hentet han der når vi skulle på skolen da.

Kontaktlæreren gir videre uttrykk for at de lyktes med å få eleven til å møte på skolen, og at de etter hvert opplevde at hen ble trygg. Å bruke noen timer på å bli kjent med eleven i forkant var i denne forbindelse viktig, ifølge informanten. Flere informanter sier noe om at det å ha mulighet til å bli litt kjent og skape en relasjon med elevene, gjerne utenfor skolearenaen først, kan bidra til at de etter hvert velger å møte på skolen. Vi skal se nærmere på betydningen av «relasjon før fag».

#### 4.2.2 Relasjon før fag

For å komme i posisjon til å gjennomføre undervisning er relasjonen mellom lærer og elev viktig. Informantene peker på ulike måter å gå fram på for å bygge en god relasjon, men betydningen av å skape en følelse av trygghet, slik at eleven faktisk møter opp på skolen og kan delta både i det faglige og sosiale fellesskapet, synes essensiell. Her beskriver én av informantene hvordan hen jobber for å skape relasjon med elever som ikke dukker opp til undervisning om morgenen:

Ja, har de en dårlig dag, hvordan er muligheten for å komme til institusjonen, spise frokost sammen, spille et spill eller et slag kort, yatzy. Møte dem i en annen setting.» (...) Vi må skape en trygg og god relasjon, også kan vi da heller lære ting etterpå.

Informanten gir uttrykk for at det kan være hensiktsmessig å besøke eleven på institusjonen, dersom eleven ikke møter til skolestart. De kan gjøre noe hyggelig sammen i en annen setting. Kontaktlæreren oppfatter at det for enkelte elever er gunstig om læreren søker å skape en god og trygg relasjon med vedkommende før de tar til med det skolefaglige. En annen informant formidler noe av det samme:

Vi må ha positive opplevelser. Det som skaper relasjon. Man bygger ikke relasjon hvis ikke man gjør hyggelige og morsomme ting sammen. Men hvis ikke den relasjonelle biten og selvtillit med tryggheten er på plass, så lærer de heller ingenting. (..) Men når man har hatt en krangel da, så skal du møte dagen etterpå med blanke ark. Det skjer ofte, ikke av og til, men det skjer nesten hver eneste dag. Så møter du opp med blanke ark og prøver på nytt. Du må stå i den kampen da.

Informanten er opptatt av å bygge en god relasjon og gir uttrykk for at dette gjerne skjer i mer uformelle situasjoner hvor man gjør/opplever noe positivt sammen, som bidrar til å trygge eleven. Dette er også viktig med tanke på den faglige opplæringen. Informanten viser også til at det kan oppstå uenigheter. Elever som bor i barnevernsinstitusjon kan oppleve livet som kaotisk og vanskelig og de kan slite med å leve opp til forventninger, både faglig og sosialt. I slike situasjoner er det viktig at læreren anerkjenner og validerer deres opplevelser og viser at hen ikke har tenkt å gi opp. Informantene synes å være opptatt av at relasjonen må være på plass før fagopplæring kan skje. En annen informant sier det slik:

Elevene er ofte relasjonsskadd. Relasjon er målet. Vi må lære ting etterpå. Det faglige kan man få på plass senere. Må legge til rette for selvtillit og mestring og trygghet nå.

Informanten gir uttrykk for at hen oppfatter at mange elever strever med å skape gode relasjoner; de kan ha opplevd ting i livet som gjør at de har vansker med å stole på andre mennesker. Informanten viser også til at det er viktig å søke og bidra til positiv selvoppfatning, og at eleven kan kjenne på noe mestring og trygghet før de starter prosessen med å lære fag.

En av informantene veileder studenter som har praksis og sier noe om hva hen velger å vektlegge i denne forbindelse:

Jeg mener jo at det å være lærer generelt, bruker jeg si til dem når jeg har studenter, at det går ut på relasjon, relasjon, relasjon, relasjon, fag relasjon og relasjon. (...). Ja, de blir jo litt overrasket når de kommer rett fra NTNU og har tatt lang utdannelse. De kan masse fag. Men det er jo det der samspillet med elevene som på en måte avgjør om du er en god eller dårlig lærer. Snakk med elevene. Jeg bruker å si, streng men snill og rettferdig. Glemmer jeg en av dem, så prøver jeg å glemme å være streng.

Informanten har lang erfaring både som praksislærer og med oppfølging av elever som bor i barnevernsinstitusjon. Hen er opptatt av å videreformidle til sine studenter at de må ha fokus på å skape en god relasjon med eleven, og at dette også må ses i sammenheng med det faglige. Hen råder studentene til å bruke tid på å se- og bli kjent med elevene og mener at evnen til å skape godt samspill er avgjørende for å lykkes i lærerrollen.

### 4.2.3 Faglig og sosial tilrettelegging

For at elever som bor i barnevernsinstitusjon skal lykkes med skolegang er det viktig at skolen tilrettelegger godt, både faglig og sosialt slik at elevene får muligheten til å kjenne på mestring, være en del av et sosialt fellesskap og kunne nå sine faglige mål. Deres tidligere skolegang har ofte store hull på grunn av skolebytter og mange kan ha utfordringer knyttet til samspill og relasjoner med jevnaldrende. Det er derfor viktig at kontaktlæreren legger til rette for at elevene som bor i barnevernsinstitusjon skal få en IOP tilpasset sitt nivå. Kontaktlæreren må i samarbeid med eleven og PPT vurdere hva som er best med tanke på antall timer per uke og hvilke fag som skal prioriteres ved oppstart. Det er også viktig at kontaktlæreren tar hensyn til elevens sosiale forutsetninger.

På spørsmål om hva informantene legger i begrepet tilrettelegging svarer en av informantene dette:

Tilrettelegging kan være så mangt. Det handler både om det psykiske og pedagogiske. Det vi ofte ser med ungdom fra barnevernsinstitusjoner er at vi først og fremst må legge til rette for det psykiske før vi kan nå inn med det pedagogiske. Det kan være alt ifra den gode starten på dagen som noen trenger. Noen trenger en SMS på morgenen hvor det står god morgen jeg venter på deg. Si ifra når du kommer så kan jeg møte deg i gangen. Sånne helt enkle banale ting.

Ifølge informanten må de ofte se hen til og tilrettelegge i henhold til psykiske forutsetninger først; de må støtte, skape trygghet og sørge for at eleven har det bra før de starter det pedagogiske arbeidet. Om noen trenger ekstra støtte om morgenen er kontaktlæreren villig til å sette av litt tid til å sende institusjonen eller eleven en SMS. Informanten forteller ikke hvordan den faglige tilrettelegginga foregår, men vektet «det psykiske» før «det pedagogiske». En annen informant beskriver tilrettelegging slik:

Jeg tilpasser alltid undervisninga i klasserommet. Noen får enklere oppgaver, eller de får lov til å høre på med høytaler på øret. Du nedskalere på mange måter bare oppgaven, men med disse relasjonsskadede barna eller barnevernsbarn som er veldig sårbare, de må kanskje tas ut å gjøre det praktisk eller muntlig, eller gjøre det en-til-en. Det er ikke så ofte de fungerer optimalt i klasserommet.

Kontaktlæreren beskriver hvordan hen tilrettelegger for hele gruppa og tilpasser i forhold til nivå. Når det kommer til elever som bor i barnevernsinstitusjon er det informantens erfaring at de har behov for enda mer tilpasset undervisning enn de andre elevene i klassen, og at en del lærer bedre gjennom mer praktisk undervisning.

Når det gjelder tilpasset opplæring og hvordan undervisningen tilrettelegges for elever som bor i barnevernsinstitusjon, svarer én av informantene som følger:

Vi klarer å tilrettelegge innenfor fag, altså hvis du sliter med multiplikasjon eller bøyning av svake verb så klarer vi å tilrettelegge for det. Men det er alt det her med det miljøterapeutiske, når de utfordringene skyldes traumer og sosiale utfordringer, det er på

en måte der jeg kjenner at jeg kommer til kort. (...) Så derfor tror jeg kanskje at nøkkelen i forhold til tilrettelegging er at vi må ha inn en annen type kompetanse.

Informanten har inntrykk av at lærerne på skolen lykkes med å tilrettelegge for elevenes faglige utfordringer gjennom å tilpasse nivået i de ulike fagene. Når det gjelder andre utfordringer elevene strever med, som ikke har med fag å gjøre, er det mulig å tolke informanten dit hen at skolen trenger hjelp av andre yrkesgrupper. Kontaktlæreren nevner blant annet traumer, og viser til at egen kompetanse ikke strekker til i forhold til dette.

En annen informant forteller om hvordan hen opplever å få til god tilrettelegging for elever som bor i barnevernsinstitusjon, og at dette kanskje også går utover det rent faglige:

Jeg bruker å si, dytt dem vennlig. Gi dem en god støtte og et klapp på skulderen, men så kan du allikevel si nei. Jeg lykkes med ungdommer ved at jeg ser dem. Jeg vet at de føler seg sett.

Informanten peker på at tilrettelegging også handler om å se elevene, at elevene skal føle seg sett og at man må bruke tid på å støtte og oppmuntre dem til skolegang. En annen kontaktlærer viser til noe av det samme:

Jeg ser bak det her skjoldet, hvem er de egentlig? For det er klart at det er jo en slags forsvarsmekanisme som har vært nødvendig som en overlevelsesstrategi, Sånn at, så det er jo en utfordring. Fordi at, ofte har de jo en sånn historikk der det har vært hyppige skolebytter. De har ofte opplevd det å ikke mestre.

Informanten gir uttrykk for oppveksterfaringer som kan bidra til å forme ungdommene, og som må tas i betraktning når hen tilrettelegger for dem som elever i skolen. Kontaktlæreren vet at denne elevgruppa flytter og bytter skoler oftere enn ordinære elever, og at de derfor også gjerne mister mye faglig og sosialt. Hen peker på at elever som bor i barnevernsinstitusjon ofte opplever å ikke mestre. Med dette i bakhodet vil informanten se bak det ytre hen kaller «skjoldet» og elevens forsvarsmekanisme, som eksempelvis kan handle om å skjule vanskene som hen strever med.

Den sosiale tilretteleggingen blir også spesielt viktig med tanke på at dette ofte er elever som ikke er kjent med skolen fra før og som starter midt i ungdomsskoletrinnet:

Det er jo også vanskelig å være ny i en klasse, om man kommer flyttende med familien eller om man bor på institusjon. Kanskje de kommer i niende, kanskje de kommer i tiende trinn, så da er jo oppgaven å på en måte, ja, bli litt kjent med denne eleven også prøve å lage gode matcher i grupper eller finne riktig klasse for eleven.

Kontaktlæreren forteller at den sosiale tilretteleggingen tar utgangspunkt i elevens spesifikke situasjon, som betyr at hen må vekte å finne gode og riktige løsninger hva angår relasjoner, innpass og tilhørighet i miljø og klasse.

## 4.3 Kompetanse

Kompetanse innenfor tilrettelegging er viktig med tanke på oppfølging av elever som bor i barnevernsinstitusjon. I denne forbindelse gir informantene uttrykk for hva de anser som viktig og relevant kompetanse og hvordan de vurderer egen kompetanse.

Kompetanse kan deles inn i uformell og formell kompetanse. Uformell kompetanse er den kompetansen man skaffer seg gjennom betalt og ubetalt arbeid, kurs, etterutdanning og gjennom ulike fritidsaktiviteter og annet man deltar i. Formell kompetanse er den kompetansen man erverver gjennom offentlig godkjent utdanning; både grunnskole, videregående skole, fagbrev, fagskoleutdanning og utdanning som gir studiepoeng ved høyskole og universitet. Informantene som deltok i studien hadde i tillegg til lærerutdanning, bred kompetanse innenfor det å jobbe med mennesker, både livserfaring og erfaring med å veilede ungdommer som har det vanskelig i livet sitt.

### 4.3.1 Kompetanse innenfor spesialpedagogikk

Informantene formidler til dels ulike syn på viktigheten av spesialpedagogisk kompetanse i den forstand at de vektet ulike momenter. Enkelte snakker om hva lærerutdanningen burde inneholde for å kvalifisere lærerne slik at de er rustet til å møte den aktuelle elevgruppa, andre snakker om at det er viktig med livserfaring. Flere informanter gir uttrykk for å ha søkt om å studere spesialpedagogikk som videreutdanning, men fått avslag fra Udir. Én av informantene reflekterer rundt lærerens kompetanse på følgende måte:

Skolen her har samarbeidet med institusjoner i over 20 år, og har bra erfaring med et. Men vi ser jo at det er en annen type elever nå, utfordringene blir ikke mindre. Og det er jo liksom litt sånn tilfeldig at en kontaktlærer har spesped også. Jeg ser at nå søkes det etter det flere steder. Ja, ja og kompetansen på posttraumatisk stress og sånt som ofte disse elevene har kjenner jeg lite til. Vi lærte ikke noen verdens ting om det på lærerutdanninga. Jeg husker bare at vi hadde noe om barn i sorg og krise.

Informanten peker på at flere skoler søker etter lærere med spesialpedagogisk kompetanse og gir uttrykk for at hen har forståelse for dette. Ungdom som bor i barnevernsinstitusjon har ofte en svært sammensatt bakgrunn som kan innebære traumer, tap, flere skolebytter og manglende faglige og sosiale ferdigheter. Dette kan gjøre det vanskelig for dem å tilpasse seg skolemiljøet og håndtere både faglige og sosiale krav. Informanten erkjenner at hen har lite kompetanse på traumer og understreker at dette ikke var en del av pensum i lærerutdanninga. En annen informant forteller at det ikke nødvendigvis er vekttallene i spesialpedagogikk som gjør at hen lykkes med å tilrettelegge for ungdommene:

Jeg har ikke utdanning innenfor adferd, men jeg har noen vekttall i spesped, men det er mer denne personlige engasjerte siden av meg som gjør at jeg ofte treffer de ungdommene som har det vanskelig. (...). Jeg lykkes med ungdommer ved at jeg ser dem. De føler seg sett, sånn at de faktisk har lyst til å komme til timene mine. (...). Noen kan være

kjempegode på det med bakgrunn med vanlig lærerutdanning, men jeg tror at du skal ha levd litt og opplevd litt for å ha det lille ekstra, det tror jeg. Det å tørre å tenke utenfor bøkene og boksen.

Informanten mener det er viktig at lærerne tør å tenke litt alternativt for å nå denne målgruppa. Hen synes å være særlig opptatt av lærerens uformelle kompetanse, og mener at livserfaring har noe å si for hvordan man møter elevene. Én suksessfaktor er å få elevene til å føle seg sett, og informanten opplever at det personlige engasjementet har betydning for hens måte å tilrettelegge på. Denne informanten gir uttrykk for noe av det samme:

Man kan jo sammenligne dette med legeverden, hvor ofte sier vi ikke at han aldri skulle vært lege. For de kan være veldig teoretisk flinke, men hvordan er det med det mellommenneskelige? Sånn er det jo på lærersiden også. Det er stor forskjell, du kan sikkert gå ut med toppkarakterer i alle fag, men det er ikke det samme som at du er dyktig og ser ungdommen og hvilke utfordringer de har. Du må være i stand til å se mennesket bak utfordringene. (...). Du kan tenke deg en vanlig ungdom som sliter, så kan du gange det med 1000 med en ungdom fra barnevernsinstitusjon.

Informanten poengterer at det ikke nødvendigvis er slik at det alltid hjelper å ha en lang, formell utdanning og å være teoretisk faglig dyktig i møte med ungdommer i denne elevgruppa. Hen oppfatter at ungdom som bor i barnevernsinstitusjon sliter mer enn andre ungdommer, og at de trenger å møte lærere som ser både utfordringene og mennesket bak disse uttrykkene.

En annen kontaktlærer viser til at hen ønsker å styrke sin formelle kompetanse:

Ja, ja, nå har ikke jeg spes.ped utdanning. Ja, jeg har søkt på det hvert år og skulle få det i fjor, men vi fikk godkjent både fra skolen og kommunen, med avslag fra UDIR. Fikk ikke vite hvorfor, men det er sikkert fullt?

Informanten søker spesialpedagogisk videreutdanning, men et begrenset antall studier og studieplasser har foreløpig satt en stopper for hens ønske om relevant faglig påfyll som kan bidra til styrket tilrettelegging for ungdommene i elevgruppa.

#### 4.3.2 Vurdering av egen kompetanse

I intervjuene sier informantene noe om hvilken kompetanse de oppfatter at lærere som jobber med elever som bor i barnevernsinstitusjon bør ha. De viser til både formell og uformell kompetanse, de snakker om relasjonskompetanse, livserfaring, spesialpedagogikk og kompetanse om adferdsvansker og psykisk helse. Informantene sier også noe om hvordan de vurderer egen kompetanse, når det gjelder tilrettelegging i skolen for elever som bor i barnevernsinstitusjon.

En av informantene sier dette:

Jeg anser at jeg har ganske god kompetanse til de mellommenneskelige relasjonene og så er det noe med de personlige erfaringene som man har på godt og vondt gjennom livet.

Kontaktlæreren viser til god relasjonskompetanse og personlige livserfaringer som hen oppfatter som nyttige i møte med elevgruppa. En annen informant vurderer egen kompetanse på følgende måte:

Jeg har ART-kurs, kurs innenfor adferd. Jeg vil si jeg har høy kompetanse. Livskompetanse og relasjonskompetanse, jeg er allmennlærer og har jobbet i bolig i to år og har jobbet bredt med folk.

Kontaktlæreren oppfatter at hen har meget god kompetanse; både formell og uformell. Hen viser også til å ha gjennomført kurs som omhandler sinnemestring og adferdsregulering. (ART står for Aggression Replacement Training).

Samtlige informanter gir uttrykk for at de anser noe av egen kompetanse som egnet og relevant for arbeidet med å tilrettelegge for elevgruppa, og flere viser til ferdigheter de har øvet på og lært utenfor skolearenaen:

Ja, jeg mener at jeg er kjempedyktig (\*latter\*). Kompetansen min er veldig tilrettelagt for dette, men litt av grunnen til det er at jeg jobber også som \*\*\*\*\*-trener. Jeg har jobbet i veldig mange år med \*\*\*\*\*, så jeg er veldig vant til å jobbe med enkeltindividet, altså se på enkeltindivider og tilpasse.

Informanten ler litt når hen vurderer egen kompetanse, men synes samtidig oppriktig. Hen oppfatter å ha kompetanse som er velegnet for jobben og erfarer blant annet at trener-ferdighetene er nyttige i arbeidet med å tilrettelegge for elever som har ulike utfordringer. Dette synes å handle om å oppfatte å ha spesifikk kompetanse på å se den enkeltes behov og derigjennom kunne tilrettelegge individuelt. På spørsmål om lærere som jobber med denne elevgruppa trenger mer utdanning eller kurs innenfor adferd, svarer informanten som følger:

Det burde vi hatt mer kompetanse på, men det er ikke derfor man har gått 6 år på høyskole heller, for at du skal lage sikkerhetsplan i tilfelle en av elevene finner fram en kniv og skal drive og stikke. Det kan jo skje...Det er ingen her som er utdannet psykolog nei.

Informanten mener at det er relevant for lærere som jobber med denne elevgruppa å ha kompetanse på adferdsproblematikk, men synes samtidig å gi uttrykk for at dette egentlig ligger utenfor deres kompetansefelt og at elever som er utagerende bør få mer hjelp av fagpersoner innenfor psykiatri.



## 5 Diskusjon

Formålet med denne studien har vært å belyse kontaktlæreres erfaringer med å tilrettelegge faglig og sosialt for elever som bor i barneverninstitusjon. I dette kapittelet vil jeg diskutere funnene i lys av relevant teori og tidligere forskning på feltet. Jeg har valgt å legge særlig vekt på å se nærmere på og diskutere funn som er presentert under hovedtemaene samarbeid og relasjon. Diskusjonen består av to deler. I den første delen ser jeg på hva som hemmer og fremmer samarbeid med tanke på tilrettelegging i skolen for elever som bor i barneverninstitusjon. Med utgangspunkt i funn som baserer seg på kontaktlæreres erfaringer ser jeg på hvilke faktorer som er til stede når de opplever at samarbeidet mellom skole, PPT og barneverninstitusjon fungerer godt og, på den andre siden, hva som synes å bidra til å hemme et godt samarbeid mellom disse. Relevant teori og tidligere forskning på feltet bringes inn for å belyse og drøfte dette nærmere. I den andre delen vektet betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev, og hvordan denne kan bidra til å fremme god faglig og sosial tilrettelegging i skolen for ungdom som bor i barneverninstitusjon. Her ser jeg på hvilke erfaringer mine informanter har med å skape en god relasjon med elever og hvor viktig deres relasjonskompetanse er med tanke på å komme i posisjon for å kunne gjennomføre undervisning. Tid og mulighet til å gjøre dette arbeidet, og kompetanse på å møte elever som bor i barnevernsinstitusjon på en god måte er faktorer som hemmer og fremmer dette arbeidet. Dette ses også i lys av teori og forskningsfunn fra tidligere studier.

### 5.1 Faktorer som hemmer og fremmer samarbeid

Forskning viser at det går dårligere med elever som bor i barnevernsinstitusjon tanke på fullføring av skolegang. Mange har sammensatte vansker og er utsatt for mange flyttinger og skolebytter (Clausen & Kristoffersen, 2008; Drange og Hærnes, 2020). Det å få til gode overganger ved skolebytter og kunne gi tilpasset undervisning krever tett samarbeid mellom skole, barnevernsinstitusjon og PPT. Som Gladvin & Erdal (2018) poengterer: «En av de viktigste forutsetningene for et vellykket tverrfaglig samarbeid er forankring i ledelse/system, felles verdigrunnlag og samarbeidsevne» (s.43). Det er utarbeidet en veileder som beskriver hvordan barneverninstitusjonene kan utvikle et godt samarbeid med skolen (Bufdir, 2016). Denne veilederen gir blant annet informasjon om hvilke rettigheter og plikter barnet har samt hvilket ansvar utdanningsmyndighetene og barnevernet har (ibid.). Det synes imidlertid å være behov for å gjøre samarbeidet mellom institusjon og lokale skolemyndigheter mer forpliktende, og utvalget som står bak NOU 2023: 24 «Med barnet hele vegen» foreslår at det bør lages en plan for oppfølging av skolegang for barn/ungdom som skal flytte på barnevernsinstitusjon. Denne planen bør utarbeides i samarbeid med relevante tjenester og det poengteres at det er svært viktig at PPT involveres i planarbeidet så tidlig som mulig for å kunne ivareta den enkelte elevs mulige rett til spesialundervisning. En slik plan kan være en del av elevens IP (Individuell plan) og planen skal ta utgangspunkt i en kartlegging av elevens behov og gi videre rettigheter til en IOP, dersom eleven har behov for spesialundervisning (NOU, 2023:24). Vi vet at felles kompetanse og verdigrunnlag kan bidra til å fremme godt tverrfaglig samarbeid (Gladvin & Erdal, 2018), og at svært ulike

holdninger, på sin side, kan være til hinder for godt samarbeid. Å legge til rette for å skape en felles forståelse som peker på viktigheten av (tverrfaglig) samarbeid for å kunne gi eleven god faglig og sosial tilrettelegging i skolen er derfor av stor betydning (Gladvin & Erdal, 2018).

### 5.1.1 Turnus og skoleansvarlige

Informantene i min studie beskriver til dels ulike samarbeidserfaringer med institusjonene når det gjelder tilrettelegging og oppfølging av skole, og de synes å oppleve ulik kontinuitet i kontakten med den skoleansvarlige. Enkelte informanter forteller at institusjonen ikke har en fast kontaktperson opp mot skolen og at samarbeidet bærer preg av å måtte forholde seg til mange ansatte i institusjonene. Disse informantene beskriver ikke en egen skoleansvarlig. Andre informanter forteller om et godt samarbeid med barnevernsinstitusjonen og viser blant annet til at avtaler og beskjeder blir gitt til samme person hver dag, siden den skoleansvarlige ikke jobber turnus. De informantene som har erfaringer med samarbeid med institusjoner hvor skoleansvarlig jobber turnus beskriver dette som utfordrende, og at det kan bidra til å hemme god informasjonsflyt og kontinuitet i samarbeidet. Disse kontaktlærerne viser eksempelvis til at de har flere telefonnummer og mange personer å forholde seg til når det skal gis viktig beskjed og informasjon rundt oppfølging og tilrettelegging for eleven.

I mange institusjoner jobber de ansatte medlevertturnus, det vil si at de jobber lange vakter i en periode, for deretter å ha fri flere dager i strekk. En studie av medlevertturnusordningen i barnevernsinstitusjoner fra 2015 viser at de fleste ansatte er forøyde med denne ordningen (Olberg & Pettersen, 2015; NOU 2023: 24). Mange ansatte opplever langturnus hvor de kan jobbe flere døgn i strekk med påfølgende friperiode som attraktivt. Fra institusjonen sin side kan den daglige tilstedeværelsen av de samme voksne være en god ordning som bidrar til at barnet/ungdommen får en sterkere følelse av å være i et hjem. Det er mer stabilt for ungdommene å forholde seg til færre ansatte og færre vaktskifter. På den andre siden vurderes det som mindre heldig at de ansatte jobber medlever- eller langturnus da de får mindre kontinuitet i forbindelse med viktige samarbeidsmøter rundt ungdommene (NOU, 2023: 24). I denne forbindelse kan det tenkes at det vil være hensiktsmessig og gunstig om den skoleansvarlige/de som har hovedansvar for oppfølging av ungdommens opplæringstilbud jobber i samme tidsrom som skolens åpningstid. Det er mulig at dette kan bidra til å fremme god informasjonsflyt, kontinuitet og dialog i samarbeidet mellom skole og barnevernsinstitusjon.

Informantene i min studie som samarbeidet med institusjoner hvor skoleansvarlig jobbet på dagtid gir uttrykk for å oppleve et tett, gjensidig samarbeid med daglig kontakt. I lys av informantenes erfaringer og tidligere forskning (Clausen & Kristoffersen, 2008; Ulset, 2021; Johnsen Haugland, 2023) er det behov for et tett samarbeid mellom skole og barnevernsinstitusjon i hverdagen. Dette både slik at skolen vet hva som foregår i elevens liv og at skolefaglig oppfølging kan bli ivarettatt i hjemmet. Informantene i min studie sier ikke noe om hvilken bakgrunn de skoleansvarlige de samarbeider med har, men det anbefales at alle institusjoner har en skoleansvarlig og stedfortreder med sosialfaglig eller pedagogisk kompetanse (NOU 2023: 24; Bufdir, 2016; Bufdir, 2013).

En tidligere studie viser at ungdom som bor i barnevernsinstitusjon vet at de ansatte i institusjonen har jevnlig kontakt med skolen og kontaktlærerne gjennom møter og samtaler, men ingen av ungdommene omtaler institusjonenes skoleansvarlige i intervjuene. Ungdommene forteller at de også deltar på møtene av og til (Ulset, 2020).

Det pekes imidlertid på at «Gode samarbeidsallianser mellom de nære voksne rundt barna og ungdommene kan ha stor betydning for deres faglige og sosiale fungering i skolen» (Ulset, 2021 s.116). Samspeillet mellom elev, lærer og ansatte i institusjonen kan også ses i sammenheng med motivasjon og mestring (Godø, Halså, Omland og Hauge, 2023). Kontaktlærerne som deltok som informanter i min studie beskriver ei elevgruppe som har behov for tett oppfølging, noe som krever et kontinuerlig samarbeid mellom skolen og barneverninstitusjonen. Det blir derfor viktig at de som skal samarbeide er tilgjengelig i samme tidsrom og har en felles forståelse av sosial og faglig tilrettelegging i skolen. De bør også ha felles kjennskap til elevens tidligere skoleerfaringer og eventuelle sosiale og/eller faglige vansker. På den måten kan den skoleansvarlige i samarbeid med kontaktlærer sørge for at ansatte i institusjonen som møter eleven/ungdommen når hen kommer hjem er godt forberedt. Det kan ha skjedd ting i løpet av skoledagen som er greit å få snakket om, eller det er skolearbeid, prøver, innleveringer som skal gjøres.

### 5.1.2 Informasjonsflyt

For å få til et konstruktivt samarbeid mellom skole og institusjon løfter informantene fram informasjonsflyt som en viktig faktor. Når kontaktlærere samarbeider med hjemmet, benytter de digitale skoleadministrative systemer hvor de legger inn fravær, sender ut ukeplan/lekseplan, booker foreldresamtaler, innkaller til foreldremøte, innhenter samtykker og sender ut meldinger til foresatte. Skolene bruker ulike plattformer for kommunikasjon, men felles for dem er at foresatte må logge inn med BankID for å få tilgang. Ifølge informantene fungerer ikke dette skoleadministrative systemet opp mot barneverninstitusjonene, siden institusjonsansatte ikke er å betrakte som foresatte i dette systemet. Det betyr at beskjeder som kontaktlæreren, ulike faglærere eller ledelsen ved skolen sender ut til foresatte ikke når barneverninstitusjonen eller den skoleansvarlige. Informanter gir uttrykk for at beskjeder «forsviner» og at dette er en av de største utfordringene når det gjelder å få til kontinuitet i samarbeidet rundt elevene. De må sende SMS, epost eller ringe til institusjonen for å gi informasjon som gjelder fag, avtaler, lekser og utstyr som skal være med på skolen. Denne informasjonen blir ikke alltid viderefremmet til den skoleansvarlige, ungdommen eller ungdommens kontaktperson, noe som gjerne bidrar til frustrasjon i samarbeidet om tilretteleggingen. Dersom institusjonene hadde hatt en egen bruker, hvor de hadde fått tilgang til samme informasjon som øvrige foreldre/foresatte, er det mulig å anta at dette også kunne ha bidratt til å fremme/styrke informasjonsflyt og skolesamarbeid mellom aktørene.

Hva angår samarbeid mellom barnevernsinstitusjon og skole synes også taushetsplikt å være et viktig tema som knytter an til (grad av) informasjonsflyt. Informantene i min studie gir uttrykk for at de ønsker mer informasjon om elevene før de starter ved skolen. Her peker noen av kontaktlærerne på at taushetsplikten til de ansatte i institusjonen kan oppleves å stå noe i veien for å få til god faglig og sosial tilrettelegging. De gir uttrykk for at de opplever uklarheter rundt hva som er taushetsbelagt eller ikke mellom skole og institusjon, og forteller at de skulle ønske de fikk mer relevant informasjon både i forkant av oppstart og i hverdagen etter at eleven har startet ved skolen.

I en vitenskapelig antologi utforskes ulike aspekter knyttet til det å få til et godt samarbeid rundt barn og unge som opplever utfordringer i skolen (Johannessen og Skotheim, 2020). Taushetsplikt er ett tema som diskuteres, hvor det blant annet vises til at ansatte i skolen kan oppleve at de ikke får nok opplysninger fra

barnevernsinstitusjonen, men at det er viktig å kjenne til at reglene for taushetsplikt er ulike for ansatte i skolen og i barneverntjenesten (Driscoll, 2020). Det er likevel slik at barnevernet skal kunne gi informasjon til skolen som fremmer god tilrettelegging og oppfølging av barnet: «Når barneverntjenesten har omsorgen for et barn, kan den gi opplysninger til skolen som er nødvendig for at skolen og barnevernet i fellesskap skal kunne følge opp barnet på en best mulig måte» (Driscoll, 2020, s.155). Skolehverdagen til en elev som får informasjon om hva som skal skje på skolen og får god sosial og faglig tilrettelegging vil gi eleven større sjanse for å mestre skolehverdagen (Johansen Haugland, 2023). Som nevnt tidligere bør det i tillegg lages en plan for oppfølging av skolegang for ungdom som bor eller flytter på barneverninstitusjon. Denne planen skal utarbeides i samarbeid med skolemyndigheten i hjemkommunen (NOU 2023: 24). Det er å anta at utformingen av en tilpasset plan for den enkelte ungdom/elev krever god informasjonsflyt og tett dialog mellom de aktuelle aktørene.

### 5.1.3 Samarbeid med PPT

Tilpasset opplæring er knyttet sammen med sentrale prinsipper som likeverd og inkludering. Det skal legges til rette for at alle elever skal oppleve gleden ved å mestre og kunne nå sine mål (Befring, 2019). Det er fylkeskommunen som har ansvaret for opplæringstilbudet som gis til elever som bor på barnevernsinstitusjoner. Det vil si at det er fylkeskommunen som skriver sakkyndig vurdering og fatter vedtak om spesialundervisning. Grunnskolen i kommunen har videre ansvar for å følge opp vedtaket som er fattet (NOU 2023: 24). Informantene som deltar i studien som jeg har gjennomført viser også til at de har svært ulike erfaringer med samarbeidet med PPT. Noen opplever å ha lite kontakt med PPT, andre har faste møter hver uke, noe som kan tyde på at skolene de arbeider ved har ulike erfaringer/praksiser når det gjelder organisering av møter og samarbeid med PPT. En av informantene forteller at PPT starter arbeidet med å skrive sakkyndig vurdering tidlig i prosessen, noe som gir kontaktlæreren et dokument som er nyttig med tanke på utarbeidelse av IOP og planlegging av skolehverdagen for eleven. Om eleven har behov for en alternativ opplæringsarena, kortere skoledager eller andre viktige tilpasninger vil dette stå beskrevet i den sakkyndige vurderingen. PPT vil skrive vurderingen ut ifra elevens tidligere skolebakgrunn og eventuelle sosiale eller faglige utfordringer som de kjenner til.

Både det å fullføre skole/utdanning og oppleve mestring i forhold til fag bidrar til å hindre marginalisering i voksenlivet. Bufdir peker på at barn som bor i barneverninstitusjon har vært eksponert for mange risikofaktorer i oppveksten, og at et tett samarbeid mellom PPT og skole kan bidra til at tilretteleggingen av deres skoletilbud styrkes (Bufdir 2009; Bufdir 2013; NOU 2023: 24). En av informantene i min studie beskriver samarbeidet med PPT som «fjernt» og forteller at det kan gå opp til tre måneder mellom hvert møtetidspunkt. For sjeldne og/eller uregelmessige møtetidspunkter synes å hemme kontakten og kontinuiteten i samarbeidet mellom skole og PPT. I denne forbindelse viser samme informant til at PP-rådgiverne har ansvar for alt for mange elever. Et godt samarbeid mellom skolen og PPT fremmer mulighetene for å få til et godt opplæringstilbud og god tilrettelegging for elever som bor i barnevernsinstitusjon.

## 5.2 Relasjonskompetanse

«Relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2020, s.8). Lærerens relasjonskompetanse påvirker kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Dette handler både om det å forstå det som skjer i samhandling mellom partene, og det å ivareta den andre parts interesser (Drugli, 2017). Drugli (2017) poengterer videre som følger: «En relasjonskompetent lærer ser den enkelte elev som en selvstendig aktør i sitt eget liv, og viser respekt for elevens integritet» (s.45).

Relasjonskompetanse innebærer at man er bevisst på egne reaksjoner, hvordan man oppfører seg i samspill med ulike elever og er i stand til å tilpasse egen adferd til elevens behov (Ibid.). Læreren er skolens viktigste ressurs og tett oppfølging og samarbeid rundt elevgrupper og enkeltelever på en profesjonell og hensiktsmessig måte er viktig for å kunne skape en god skole og et godt samfunn (Spurkeland & Lysebo, 2021).

Informantene i min studie viser til viktigheten av å bygge en god relasjon med eleven, og de beskriver hvordan og hvorfor de ønsker å vekke relasjonsarbeid før de starter med fagopplæringen. Det fremgår at kontaktlærerne oppfatter at det å skape en god relasjon med den enkelte elev kan bidra til å fremme god og konstruktiv tilrettelegging i skolen, både faglig og sosialt. Ved å bli kjent med eleven kan læreren blant annet få innsikt i elevens styrker og derigjennom lykkes med å tilrettelegge på riktig mestringsnivå.

### 5.2.1 Relasjon mellom lærer og elev

Spurkeland (2020) hevder at samtaler mellom lærer og elev som er preget av likeverdighet og balanse er det beste grunnlaget for å bygge en god relasjon. I denne forbindelse er det viktig at lærere som skal ta imot nye elever får avsatt tid til å bli litt kjent med elevene. Elever som bor i barnevernsinstitusjon, har ofte behov for faglig og sosial tilrettelegging. Deres tidligere skolegang er gjerne preget av faglige hull, blant annet på grunn av gjentatte flyttinger og skolebytter. De har også måttet forholde seg til mange lærere (Clausen og Kristoffersen, 2008; Seeberg, Winsvold, Sverdrup, NOVA 2013). Det er derfor viktig at læreren kommer i posisjon til å kunne lytte til elevens tanker rundt oppstart og tidligere skoleerfaringer. En av informantene i min studie forteller at hen av og til møter elever i andre mer uformelle omgivelser først, for eksempel på Burger King. Der kan de spise, snakker om forskjellige ting og bli litt kjent. Når eleven er trygg nok hender det at hen henter eleven på institusjonen, slik at de kan dra sammen til skolen. Flere av informantene viser til at de har erfaring med å bli litt kjent med elever utenfor skolearenaen først, og enkelte forteller at de jobber aktivt for å skape en relasjon med elever som ikke dukker opp til undervisningen om morgenen. I slike tilfeller opplever de at et tett og godt samarbeid med institusjonen er viktig. Informantene gir imidlertid uttrykk for at de har ulike erfaringer når det gjelder mulighetene til å komme på besøk i institusjonen. Når en kontaktlærer får mulighet til å treffe eleven i forkant av oppstart vil dette kunne bidra til å fremme arbeidet med å tilrettelegge faglig og sosialt for eleven. I motsatt fall kan dette kanskje bidra til å vanskeliggjøre kontaktlærerens tilretteleggingsarbeid. Én av informantene beskriver at positive opplevelser skaper gode relasjoner, og at om «den relasjonelle biten» sammen med trygghet og selvtillit ikke til stede kan undervisning oppleves mer krevende.

Tidligere studier viser at lærerens engasjement for elevens opplæring og oppmøte på skolen er viktig for elevens motivasjon, og at ungdom gir uttrykk for at læreren har betydning for opplevd trivsel i skolen (Ulset, 2020; Rukke, 2012; Haugland Johnsen,

2023) Et raust og støttende læringsmiljø der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling er sentrale prinsipper for skolens praksis. Det er tydelige og omsorgsfulle voksne som utvikler trygge læringsmiljø i samarbeid med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Spurkeland og Lysebo (2016) understreker betydningen av et grunnleggende positivt og ivaretagende menneskesyn i skolen: «Vi må fremme et menneskesyn som ivaretar alle de elevene vi møter. Vi må ha en grunnleggende tro på at i utgangspunktet er det slik at alle vil og kan» (s.35). Kontaktlærerne som deltar som informanter i min studie synes å oppleve å ha god relasjonskompetanse og de har alle forholdsvis lang erfaring med å søke og tilrettelegge for denne elevgruppen i skolen. Med den tiden og de ressursene de har til rådighet søker de å bli kjent med eleven, skape trygghet og å tilpasse undervisningopplegget.

For å kunne skape en positiv lærer-elev-relasjon er sensitivitet helt nødvendig. Det betyr at læreren må være i stand til å forstå eleven på dens premisser. En lærer som er sensitiv vil raskt fange opp hvilke signaler, behov og reaksjoner eleven formidler, dette er spesielt viktig med tanke på elever med psykiske vansker (Drugli, 2017). En lærer som formidler aksept og varme vil kunne kommunisere med elevene på en måte som gjør at de opplever at deres følelser og meninger blir akseptert. Eleven føler seg anerkjent og akseptert i større grad dersom hen opplever å ha en nærhet i relasjonen med læreren. Ved at læreren legger til rette for å fremme positiv adferd gjennom å sette grenser som er tilpasset elevenes forutsetninger vil læreren inngi til tillit og trygghet blant elevene (Ibid.). En tidligere studie viser at ungdom som bor i barnevernsinstitusjon opplever at de blir mer motiverte av skolearbeid når læreren er humørfyllt og vennlig. I tillegg peker noen av ungdommene som deltok i denne studien på at den personlige kontakten med lærere får betydning for deres opplevde trivsel i skolen (Ulset, 2020). Informantene i min studie ønsker å samarbeide med institusjonene slik at de får mulighet til å bli kjent med elevene. De er opptatt av å bygge en god relasjon i mer uformelle situasjoner for å trygge eleven, noe som kan synes å være i nærheten av det ungdom i den ovennevnte studie beskriver. «Med barnet hele veien» (NOU 2023:24) peker på at noen barn må ha hjelp til å få gode assosiasjoner til skolen. Det at eleven kan få opplæring i hjemmet kan fungere som en døråpner der læreren får bedre mulighet til å etablere en relasjon. Læreren kan finne frem til barnets interesser og kunne tilpasse undervisning slik at eleven kjenner på mestring. Etter hvert kan dette bidra til å senke terskelen for å gå på skolen. NOUen viser til at kjerneelementene i læreplanen for fag representerer et godt utgangspunkt for en slik tilrettelegging (ibid.). Flere av informantene i min studie gir uttrykk for at det kan være hensiktsmessig å møte eleven på institusjonen. De synes å vekte relasjonen; deretter faglige mål. Samtidig, når læreren og eleven jobber sammen om en faglig aktivitet, vil også samspillet og kommunikasjonen i slike situasjoner kunne virke relasjonsfremmende. Det er også større sannsynlighet for at elever spør læreren om hjelp, dersom de stoler på eller liker læreren (Drugli, 2017).

I en studie hvor man har gjennomført næranalyser av to ungdommer med institusjonstiltak som gjennomfører videregående skole finner man at den voksnes innsats med å utvikle lystbetonte aktiviteter som interesserer ungdommene kan bidra til å motivere dem, slik at de etter hvert opplever å få til skolen (Godø, Halså, Omland og Hauge, 2023). Studien peker også på betydningen av et tett samspill mellom elev, lærer og ansatte i institusjonen for å skape den nødvendige motivasjonen som må til for å kunne mestre skole (ibid.). I denne forbindelse er det å anta at det er viktig at lærerne har tilstrekkelig med tid, ressurser og mulighetsrom til å lære eleven å kjenne og å utvikle det samspillet som kreves for å skape motivasjon og lærelyst hos eleven. Om

læreren er i en posisjon hvor hen ikke opplever å ha tilstrekkelig med tid og/eller muligheter kan dette i motsatt fall bidra til å hemme arbeidet med å tilrettelegge i skolen for elever som bor i barnevernsinstitusjon.

Personlig egnethet er også viktig for lærere som skal følge opp elever som bor i barnevernsinstitusjon. Samtlige informanter i studien jeg har gjennomført gir uttrykk for at de søker å legge til rette for å skape gode relasjoner med ungdommene i elevgruppen ut ifra de forutsetningene de har. Det foreligger ingen formelle krav til kontaktlærere om hvilken kompetanse de skal ha for å kunne følge opp elever som bor i barnevernsinstitusjon. Enkelte informanter beskriver også at de kan gjøre endringer i personalgruppa for å kunne ta imot elever med sammensatte behov og utfordringer på en best mulig måte. Sammensatte utfordringer og behov for spesialundervisning er gjeldende for mange ungdommer som bor i barnevernsinstitusjon (Backe-Hansen, 2014; Kayed, et.al., 2015). Det er derfor viktig at kontaktlærerne får god informasjon om elevens eventuelle vansker før oppstart. Ved å ligge i forkant med kunnskap innenfor tema som psykisk helse, utfordrende adferd, traumbasert omsorg og lærevansker er det å anta at en kontaktlærer vil oppleve å være bedre rustet til å håndtere ulike situasjoner som kan oppstå. Flere av informantene jeg snakket med beskrev et ønske om mer kompetanse, både i forhold til spesialpedagogikk og innenfor adferd og psykiske lidelser.

Informantene i min studie snakket lite om hvordan de gikk frem for å inkludere elevene i klassemiljøet og/eller å skape gode relasjoner mellom dem og de øvrige elevene i klassen. Dette skyldes også delvis at jeg som intervjuer ikke styrte kontaktlærerne mer i den retning, når de fortalte om sine erfaringer med å tilrettelegge for denne elevgruppen i skolen. Tidligere studier viser imidlertid at ungdom som bor i barnevernsinstitusjoner opplever det som krevende å flytte gjentatte ganger og ha ustabile og flyktige oppveksthistorier, og at de i denne forbindelse oppfatter det som både vanskelig og uhensiktsmessig å etablere vennerelasjoner (Ulset, 2016, Ulset 2020). Kontaktlærerne i min studie problematiserer ikke dette. Det kan tenkes at de på bakgrunn av mange års erfaring med tilrettelegging i skolen for elever som bor i barnevernsinstitusjon, hvor de har blitt kjent med at disse ungdommene ofte flytter videre etter en tid, ikke vokter å bistå dem med å etablere vennerelasjoner. Oppmerksomhet til informantene i min studie synes å være særlig rettet mot å vise til betydningen av å skape en god relasjon til eleven for deretter å få mulighet til å introdusere fag. De erfarer at relasjonen kan bidra til å fremme individuell tilrettelegging og et mestringsnivå som er tilpasset den enkelte.

## 6 Avslutning

Gjennom kvalitative dybdeintervju og analyser av kontaktlæreres erfaringer har jeg i denne oppgaven belyst faktorer som synes å fremme/hemme arbeidet med tilrettelegging i skolen for elever som bor i barnevernsinstitusjon og sett funnene i lys av relevant teori og tidligere forskning på feltet. Studien viser at kontaktlærere i ungdomsskolen har ulike samarbeidserfaringer med barnevernsinstitusjoner og PPT. Informantene peker imidlertid på at nettopp det å få til et tett samarbeid med institusjoner, skoleansvarlig og PPT, som er preget av kontinuitet, er viktig for å kunne tilrettelegge for ungdommene i denne elevgruppa på en best mulig måte. Studien viser også at kontaktlærerne vektet betydningen av relasjon og det å ha et engasjement og en vilje til å jobbe for å skape gode relasjoner til elevene for derigjennom å kunne tilrettelegge både faglig og sosialt. Det kommer også fram at kontaktlærerne ser behovet for å ha ulik kompetanse i arbeidet med å tilrettelegge for elever som bor i barnevernsinstitusjon.

### 6.1 Implikasjoner for praksis og videre forskning

Jeg har utforsket seks kontaktlærere ved fire ungdomsskoler sine erfaringer med å tilrettelegge for elever som bor i barnevernsinstitusjon. Studiens funn baserer seg på intervjuer med et begrenset antall kontaktlærere ved et begrenset antall ungdomsskoler, og det kan tenkes at et større antall informanter og/eller informanter ved flere eller andre ungdomsskoler ville gitt mer utdypende resultater og andre funn. Det er også mulig å tenke seg at andre metodiske tilnærminger, eksempelvis observasjoner av handlinger/samhandlinger ute i felten, kunne nyansert funnene og/eller gitt annen og mer utdypende innsikt i hvordan det tilrettelegges i ungdomsskoler for elever som bor i barnevernsinstitusjon. Andre begrensninger og ulike problemstillinger jeg har vært oppmerksom på i gjennomføringen av studien har jeg beskrevet nærmere i metodekapitlet.

Vi vet at elever med institusjonstiltak har de største utfordringene på skolen (NOU 2023: 24, 2023); de har et dårligere utgangspunkt for å mestre skolehverdagen og derfor et behov for å møte lærere som har kompetanse på å tilrettelegge for dem, både faglig og sosialt. Kontaktlærerne som deltar som informanter i min studie viser til betydningen av relasjonsarbeid og å bygge en god relasjon med elevene i denne forbindelse, men de gir også uttrykk for at de trenger å bygge et tett og godt samarbeid med institusjonene og PPT. Et viktig funn i min studie er at kontaktlærerne erfarer at skoleansvarliges arbeidstid i institusjonene kan bidra til å hemme god informasjonsflyt og godt samarbeid mellom skole og institusjon. I tillegg synes fravær av- eller mangler knyttet til en felles plattform for informasjonsflyt å hemme samarbeidet rundt tilretteleggingen for elevene i skolen, siden ansatte i institusjonene ikke har tilgang til samme innlogging som foreldre/foresatte for øvrig. Beskjeder fra kontaktlærer eller faglærer angående timeplan, utstyr eller viktige endringer når ikke eleven. Dette er imidlertid to faktorer som knytter an til samarbeid som det i praksis vil være mulig å justere/endre på, slik at det gagnar elevgruppa.

Når det gjelder samarbeid med PPT for å få på plass sakkyndig vurdering viser min studie at kontaktlærerne har erfaring med at faste møtepunkter med PPT og tett dialog mellom



skole, PP-rådgiver og skoleansvarlig fører til at planer for faglig og sosial tilrettelegging kommer raskere på plass. Faste møtepunkter bidrar gjerne til kontinuitet i samarbeidet rundt elevene, noe som fremmer god faglig og sosial tilrettelegging.

Det er behov for mer kunnskap om lærere sine erfaringer med tilrettelegging i skolen for elever som bor i barnevernsinstitusjon, men vi trenger også mer kunnskap som bygger på institusjoner/skoleansvarlige, kommunale barneverntjenester og PPT sine erfaringer med oppfølging og tilrettelegging for disse ungdommene. For å undersøke mulige sammenhenger mellom skoleansvarliges arbeidstid, samarbeidsformer mellom institusjon og skole og ungdommenes skolenærvær/fullføring av skolegang vil det også være nødvendig å gjennomføre kvantitative studier.

Funnene i min studie gir særlig innsikt i noen faktorer som kontaktlærere peker på bør ligge til grunn for å få til et godt samarbeid mellom skolen og den skoleansvarlige i barnevernsinstitusjonen. Videre peker den på viktigheten av at alle barnevernsinstitusjoner har en skoleansvarlig som er tilgjengelig, og som i det daglige følger opp og ivaretar skole- og opplæringssituasjonen til ungdommene som bor i institusjonen. Dette kan tilrettelegge for og bidra til tett dialog, god informasjonsflyt og kontinuitet i samarbeidet mellom skole og institusjon.

# Referanser

- Angel, B.Ø. og Blekesaune, M. (2014). *Flyttinger i barnevernet - risikofaktorer, erfaringer og forklaringer*. Universitetet i Agder: Institutt for sosiologi og sosialt arbeid.
- Backe-Hansen, Elisabeth; Christian Madsen; Kristofersen, Lars Bjarne; Hvinden, Bjørn (2014). Barnevern i Norge 1990-2010. *En longitudinell studie*. NOVA Rapport 9/14 (oda.oslomet.no)
- Barnevernsloven. (2021). *Lov om barnevern (barnevernsloven)* - Lovdata <https://lovdata.no/lov/2021-06-18-97>
- Befring, E., Næss, K.-A. B., & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utgave.). Cappelen Damm akademisk forlag.
- Berridge, D., Dance, C., Beecham J.& Fields, S. (2008). *Educating difficult adolescents*. London: Jessica Kingley Puplichers.
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens: risiko og sunn utvikling* (3. utg., p. 277). Gyldendal.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. Hentet fra <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bufdir, (2009). *God skole er godt barnevern*. Veileder. Hentet 2.april 2023 fra [God\\_skole\\_er\\_godt\\_barnevern.pdf](#) (bufdir.no)
- Bufdir, (2013). *Oppfølging av skole og opplæring for barn og unge som bor i fosterhjem, institusjon og omsorgssenter*. En veileder. Hentet 17.april 2023 fra [oppfolging-av-skole-og-opplaring-for-barn-og-unge-som-bor-i-fosterhjem-institusjon-og-omsorgssenter\\_2013.pdf](#) (bufdir.no)
- Bufdir, (2016). *Samarbeid mellom skole og barnevern*. En veileder. Hentet 18.mars 2023 fra [samarbeid\\_mellom\\_skole\\_og\\_barnevern\\_en\\_veileder\\_2016.pdf](#) (statsforvalteren.no)
- Bufdir, (2019). *Skoleansvarlige i barnevernsinstitusjoner og omsorgssentre for enslige mindreårige*. *Retningslinjer*. Hentet 2.april 2023 fra [Skoleansvarlige i barnevernsinstitusjoner og omsorgssentre for enslige mindreårige asylsøkere - retningslinjer | Bufdir](#)
- Bufdir, (2021). *Statistikk for gjennomføring av videregående opplæring for ungdom med tiltak fra barnevernet*. Hentet fra (Gjennomføring av videregående opplæring for ungdom med tiltak fra barnevernet (bufdir.no, 2021)
- Bufdir, *Ulike typer barnevernsinstitusjoner*. Hentet 18.mars fra <https://www.bufdir.no/barnevern/institusjoner/#hvorfor>
- Bunkholdt, V., & Kvaran, I. (2015). *Kunnskap og kompetanse i barnevernsarbeid* (p. 389). Gyldendal akademisk.

- Cameron Claire, Jackson Sonia, Connelly Graham. (2015). *Educating Children and Young People in Care* (1st ed.). Jessica Kingsley Publishers.
- Clausen, S. E. & Kristoffersen, L. B. (2008). *Barnevernsklinter i Norge 1990–2005. En longitudinell -studie*. Oslo: NOVA. Hentet 18.mars 2023 fra <https://www.nb.no/search?mediatype=b%C3%B8ker&title=%22Barnevernsklinter%20i%20Norge%201990-2005%20:%20en%20longitudinell%20studie%22>
- Drange, N. og Hernæs, Ø. (2020). *Kvantitativ beskrivelse av institusjonspopulasjonen*. Hentet fra Rapport nr. 3/2020, rapp20\_03.pdf (uio.no)
- Drange, Hernæs, Markussen, Oterholm, Raaum og Slettebø, (2022). *Barn, unge og familier i barnevernet - En longitudinell registerstudie. Delprosjekt 2: Hvordan går det med barna?* Hentet 20.11.23 fra rapp22\_02.pdf (uio.no)
- Driscoll, (2020). *Barn og unge i midten*. Johannessen B., og Skotheim T., (red.)(1.utg., 2.opplag 2020).
- Drugli, M. B. (2017). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel* (p. 132). Cappelen Damm høyskoleforl. 1.utgave, 4.opplag, 2017.
- Egelund, T., D. Andersen, A-D. Hestbæk, M. Lausten, L. Knudsen, R. Fuglesang og F. Gerstoft (2008). *Anbragte Børns Udvikling og Vilkår*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Fafo-rapport, (2015). Olberg D., og Pettersen K., S.; Arbeidstid i barnevernsinstitusjonene | Fafo-rapport 2015:01 Hentet fra (20406.pdf (fafo.no)
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). *Lærer – elev – relasjonen*. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (1. Utg., s. 186 – 200). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Forvaltningsloven, (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker. (LOV-1967.02-10). Hentet fra lovdata <https://lovdata.no/lov/1967-02-10>
- Garcia-Molsosa, M., Collet-Sabé, J., & Montserrat, C. (2020). *The school experience of children in residential care: A multiple case study*. *Child & Family Social Work*, 26(1), 1–10. Hentet fra <https://doi.org/10.1111/cfs.12784>
- Glavin, K., & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis : til beste for barn og unge i kommune-Norge* (4. utg., p. 256). Kommuneforlaget.
- Godø, H. T., Halså, A. D., Omland, G. B., & Hauge, M.-I. (2023). *Tenk deg at du balanserer på en line»: Unges fortellinger om å få til skolen når de bor i barnevernsinstitusjon*. Barn (Trondheim, Norway).
- Grunnloven. (1814). Kongerike Norges Grunnlov (LOV-1814-05-17). Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1814-05-17-bm/§109>
- Halvorsen, T. (2021). Artikkel; *Samarbeid mellom barnevern og spesialpedagogikk*. Hentet 6.oktober 2023 fra Samarbeid mellom barnevern og spesialpedagogikk (utdanningsnytt.no)
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: the sequel: a synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

- Isaksen, L., S., (Red.) Sundby, R., & Heimgartner, A. (2016). *The welfare society: an aim for social development (p.127-134)* Vol. band 20 (pp. ii, 201). LIT Verlag.
- Jackson, S (2001). *The education of children in care*. I: Jackson, S. (Red.): *Nobody ever told us that school mattered*. London: British Agencies of Adopting and Fostering.
- Jensen, R., N., (2019). *Educating children and young people in care: learning placements and caring schools*, *European Journal of Social Work*, 22:6, 1098-1099. Hentet fra DOI: [10.1080/13691457.2019.1607021](https://doi.org/10.1080/13691457.2019.1607021)
- Johannessen, B., & Skotheim, T. (2020). *Barn og unge i midten: tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst (p. 370)*. Gyldendal akademisk.
- Johnsen, P. H. (2023). *Å løfte blikket-Skolefraværproblematikk på barnevernsinstitusjoner-En kvalitativ studie av skoleansvarliges forståelse av skolefraværproblematikk blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjon* (Master's thesis, NTNU). Hentet fra <https://hdl.handle.net/11250/3078135>
- Kayed, N. S., Jozefiak, T., Rimehaug, T., Tjelflaat, T., Brubakk, A. M., & Wichstrøm, L. (2015). *Resultater fra forskningsprosjektet Psykisk helse hos barn og unge i barneverninstitusjoner*. NTNU, RKBU Midt-Norge.
- Kirkøen, B., Engell, T., Andersen, A., & Hagen, K. A. (2019). *Barn i barnevernet og skolefaglig utvikling*. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 96(4), 246-260. Hentet 10.10.2023 fra <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2019-04-04>
- Kunnskapsdepartementet, (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 18.mars 2023 fra [overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf](https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/lov-og-regelverk-for-skolen/id2353805/?expand=factbox2511924) (regjeringen.no)
- Kunnskapsdepartementet, (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. LOV-1998-07-17-61 Hentet fra lovdata <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet (2022). *Regelverk for skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/lov-og-regelverk-for-skolen/id2353805/?expand=factbox2511924>
- Kunnskapsdepartementet (2023). *Pressemelding fra 17.01.2023*. Hentet fra Vil få ned sosiale forskjeller mellom barn - regjeringen.no)
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., p. 381). Gyldendal akademisk.
- Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 10.mai 2023 fra Meld. St. 21 (2020-2021) - regjeringen.no
- Morales-Ocaña, A., & Pérez-García, P. (2020). *Children living in residential care from teachers' voices*. *European Journal of Social Work*, 23(4), 658-671. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1532956>
- NOU 2023:24 (2023). *Med barnet hele veien: Barnevernsinstitusjoner som har barnas tillit*: Barne- og familiedepartementet. Hentet fra NOU 2023: 24 (regjeringen.no)

- Pettersen, K.-S., & Olberg, D. (2006). *Arbeidstid i barneverninstitusjonene og behandlingstiltaket MST* (Vol. 8/06, p. 171). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Rambøll (2015). *Opplæring i barnevernsinstitusjoner. Kartlegging av opplæringsmodeller og vurdering av innhold og kvalitet*. Rapport. Udir.
- Rukke, E. R. (2012). *Mitt liv - mitt ansvar: en kvalitativ studie av hvordan fire ungdommer i barnevernsinstitusjon opplever skole og utdanning, og hvilke forventninger de har til sin egen fremtid* (p. 65). NTNU, Pedagogisk institutt. Hentet 10.10.2023 fra NTNU Open: *Mitt liv - mitt ansvar: En kvalitativ studie av hvordan fire ungdommer i barnevernsinstitusjon opplever skole og utdanning, og hvilke forventninger de har til sin egen fremtid*
- Seeberg, M. L., Winsvold, A. & Sverdrup, S. (2013). *Skoleresultater og utdanningssituasjon for barn i barnevernet. En kunnskapsoversikt*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Skoleresultater og utdanningssituasjon for barn i barnevernet: en kunnskapsoversikt - NTNU Universitetsbiblioteket (exlibrisgroup.com)
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, Sidsel. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis* (p. 128). Universitetsforlaget.
- Sommerfeldt, B., M., (2023). *Mer enn bare en jobb*. Hentet 11.11.2023 fra [Visning av «Mer enn bare en jobb» \(oslomet.no\)](#)
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J., Lysebo, M. O., & Pedlex. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen* (p. 79). Pedlex.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling* (3. utgave.). Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J., & Lysebo, M. O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- SSB, 2023: *Statistikk for gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet fra [Gjennomføring i videregående opplæring \(ssb.no\)](#)
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg., p. 222/ 2.opplag 2019). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Tracy, S. J. (2012). *Qualitative Research Methods* (1. Aufl., pp. xvii-xvii). Wiley-Blackwell.
- Tracy, S. J. Hinrichs, M. M. (2017). *Big Tent Criteria for Qualitative Quality* Hentet fra <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0016>
- Ulset, G. (2016). *Vennskap – perspektiver og tilnærminger blant ungdom i barneverninstitusjon*. Tidsskriftet Norges barnevern, 93(2), 80–94. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2016-02-02>

- Ulset, G. (2020). *Skoleerfaringer blant ungdommer som bor i barneverninstitusjoner*. Tidsskriftet Norges barnevern, 97(3), 214–229. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2020-03-05>
- Ulset, G. (2021). *Oppfølging av skole i barneverninstitusjoner*. Tidsskriftet Norges barnevern, 98(2), 104–120. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2021-02-03>
- Utdanningsdirektoratet (2023). *Høring forslag til forskrift til ny opplæringslov og ny forskrift til privatskoleloven*. Hentet 17.11 2023 fra Høring forslag til forskrift til ny opplæringslov og ny forskrift til privatskoleloven (udir.no)
- Uthus, M. (2022). *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (2. utgave.). Gyldendal.
- Vinnerljung, B., M. Öman og T. Gunnarson (2005). *Educational attainments of former child welfare clients – a Swedish national cohort study*. *International Journal of Social Welfare*, 14, 265–276. Hentet fra <https://doi.org/10.1111/j.1369-6866.2005.00369>
- Willumsen, E., & Ødegård, A. (2021). *Tverrprofesjonelt samarbeid: et samfunnsoppdrag* (2. utg., p. 307). Universitetsforlaget.

# Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

**Vil du delta i forskningsprosjektet**

***”Tilrettelegging i skolen for ungdom som bor i barnevernsinstitusjon?”***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få dypere innsikt i hvordan ungdomsskoler tilrettelegger for elever som bor i barnevernsinstitusjon. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

## **Formål**

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU og skal skrive masteroppgave. Foreløpig problemstilling er: *«Hvilke erfaringer har kontaktlærere i ungdomsskolen med tilrettelegging for ungdom som bor i barnevernsinstitusjon?»*

Dette er et veldig samfunnsaktuelt tema, det er sammensatt og stort. Jeg har derfor valgt å avgrense oppgaven til å gjelde elever i ungdomsskole og lærere som har kontaktlæreransvar. Jeg ønsker å komme i kontakt med deg som har erfaring med å tilrettelegge for elever som bor i barnevernsinstitusjon. Formålet med oppgaven er å undersøke hvilke erfaringer kontaktlærere har rundt jobben med å tilrettelegge både faglig og sosialt for denne elevgruppa. Jeg ønsker å få frem refleksjoner rundt det du vektlegger i tilretteleggingsprosessen, hva du ser på som tilrettelegging, hvordan du samarbeider med andre, hva du lykkes med, hvordan eleven involveres i tilretteleggingsprosessen og hva som kan være utfordrende.

Med dine kunnskaper og erfaringer som kontaktlærer og arbeid med denne elevgruppa håper jeg at du har anledning til å delta i min undersøkelse.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU og institutt for pedagogikk og livslang læring er ansvarlig for prosjektet. Jeg skriver masteroppgave i spesialpedagogikk og har fått Gro Ulset som min hovedveileder. Hun jobber til daglig som forsker ved RKBU Midt-Norge (Regionalt kunnskapssenter for barn og unge- psykisk helse og barnevern). Vegard Johnsen er min biveileder, han er professor ved Institutt for pedagogikk og livslang læring.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker å komme i kontakt med opptil 6 lærere som har erfaring med både kontaktlærerjobben og samarbeid med barnevernsinstitusjoner og har rettet henvendelser til flere ungdomsskoler i regionen. I denne forbindelse har jeg vært i kontakt med rektor ved din skole som foreslo at jeg kunne kontakte deg med tanke på din erfaring på dette feltet.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Metodisk vil masteroppgaven bli gjennomført ved hjelp av kvalitative individuelle intervjuer. Det enkelte intervju vil ha en varighet på 45-60 minutter. Jeg planlegger å gjennomføre intervjuene i løpet av november 2022, og jeg har mulighet til å komme til din arbeidsplass til et tidspunkt som passer for deg. Jeg ønsker å ta lydopptak av vår samtale som hovedsakelig vil omhandle temaer rundt tilrettelegging og dine erfaringer som kontaktlærer for elever som bor i barnevernsinstitusjon. I etterkant av intervjuet vil jeg lytte til opptaket og overføre dette fra lyd til tekst (transkribering). Opptaket blir deretter slettet. Noen av dine uttalelser kan bli brukt i masteroppgaven, da i anonymisert form.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Lydopptak og transkribert intervju vil lagres på eget fillagringsområde med beskyttet brukernavn og passord og anonymiseres/slettes etter gjennomført eksamen. Noen uttalelser vil bli brukt i min masteroppgave, men deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.



Det er jeg Lise Hågensen, min hovedveileder Gro Ulset og biveileder Vegard Johansen som vil ha tilgang til materialet som kommer fram gjennom studien. Opplysninger som innhentes skal kun benyttes i dette prosjektet.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Ditt navn, arbeidsplass eller navn på institusjoner du samarbeider med vil byttes ut med koder som for eksempel «lærer 1», «skole 3» «Institusjon A» osv. Anonymiserte opplysninger vil slettes etter at det har blitt godkjent.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med meg Lise Hågensen på e-post: [Lise.hagensen@gmail.com](mailto:Lise.hagensen@gmail.com), tlf: 466 72 141, min hovedveileder Gro Ulset som jobber som forsker ved RKBU Midt-Norge (Regionalt kunnskapssenter for barn og unge- psykisk helse og barnevern) på e-post: [gro.ulset@ntnu.no](mailto:gro.ulset@ntnu.no), tlf: 996 04 291

Du kan også kontakte min biveileder Vegard Johansen som er professor ved institutt for pedagogikk og livslang læring på e-post: [vegard.johansen@ntnu.no](mailto:vegard.johansen@ntnu.no), tlf: 907 43 388

Personvernombudet ved NTNU: <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Personvernombud+NTNU>

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD- Norsk senter for forskningsdata AS, som er en del av Sikt.

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Gro Ulset  
(Forsker/veileder)

Lise Hågensen  
(student)

Vegard Johansen  
(Veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tilrettelegging i skolen for ungdom som bor i barnevernsinstitusjon» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

\_\_\_\_\_

Dato

---

(Signert av prosjektdeltaker)

# Vedlegg 2. Intervjuguide

## Intervjuguide

Takk for at du sa deg villig til å stille til intervju!

### Avklaringer:

- Forklare hensikten med intervju
- Bruk av lydopptak
- Konfidensialitet
- Alt blir anonymisert og ingen blir gjenkjent
- Lydopptak og transkripsjoner blir slettet etter at jeg har gått opp til eksamen
- Du kan når som helst trekke deg fra studien.
- Dersom det er ønskelig får du lese gjennom dine uttalelser som blir brukt i oppgaven
- Ikke snakke om enkeltelever, enkelthendelser eller helseopplysninger knyttet til nåværende eller tidligere elever.

### Bakgrunnsinformasjon:

- Hvilken utdanning og eventuelt videreutdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som kontaktlærer?
- Hvor mange er du kontaktlærer for dette skoleåret?
- Hvor lenge har du undervist/fulgt opp elever som bor i barnevernsinstitusjon?
- Hvordan vurderer du din kompetanse for arbeidsoppgaver knyttet til tilrettelegging for elever som bor i barnevernsinstitusjon?
- Har du erfaring med samarbeid med elever fra omsorg eller adferds-institusjoner? Eller fra begge?

### Kartlegging:

#### Tilrettelegging

- Hva legger du i begrepet tilrettelegging?
- Fortell om din erfaring med å tilrettelegge for elever som bor i barnevernsinstitusjon?
- Hva lykkes du med?
- Kan du fortelle hvordan du jobber når du tilrettelegger for denne elevgruppa?

- Kan du beskrive hvordan du tilrettelegger for denne elevgruppa sammenlignet med «ordinære» elever?

#### Samarbeid

- Hvordan fungerer samarbeidet med andre lærere og miljøveiledere i skolen rundt tilrettelegging?
- Hvordan er samarbeidet med PPT, helsesykepleier eller rådgiver på skolen rundt tilrettelegging for denne elevgruppa?
- Hvordan samarbeider du med institusjonen om tilrettelegginga?
- Har du direkte samarbeid med skolekontakt eller ungdommens hovedkontakt? På hvilken måte samarbeider dere om tilrettelegging for eleven?
- Hvordan foregår kommunikasjonen og samarbeidet rundt tilretteleggingen?
- Hva etter din mening kunne vært endret for å få til enda bedre tilrettelegging?
- Er oppfølging av denne elevgruppa prioritert/løftet fram på din skole? På hvilken måte?

#### Informasjon og motivasjon

- Erfarer du at du får du tilstrekkelig informasjon om eleven slik at du har mulighet til å tilrettelegge på god måte? (Både faglig og sosialt i evt.oppfølgingsspørsmål)
- Opplever du at institusjonen er opptatt av skole? På hvilken måte?
- På hvilken måte er eleven aktiv i sin egen læring og prosess rundt tilrettelegging?
- Deltar eleven på møter knyttet til samarbeid mellom skole og institusjon?
- Evt. oppfølgingsspørsmål: (Hvordan opplever du denne gruppas motivasjon for skole og skolearbeid sammenlignet med «ordinære» elever?)

#### **Oppsummering:**

- Vi oppsummerer. Går kjapt gjennom temaene tilrettelegging, samarbeid, informasjon og motivasjon. Jeg spør om det er spørsmål jeg burde stilt eller noe annet som er relevant å nevne til slutt.
- Hvordan var opplevelsen med intervjuet?
- Takk for at du tok deg tid og stilte opp i intervjuet!

# Vedlegg 3. Godkjenning fra Sikt



[Meldeskjema](#) / [Tilrettelegging i skolen for ungdom som bor i barneverninstitusjon](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

576002

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

04.11.2022

**Tittel**

Tilrettelegging i skolen for ungdom som bor i barneverninstitusjon

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

**Prosjektansvarlig**

Gro Ulset

**Student**

Lise Hågensen

**Prosjektperiode**

15.08.2022 - 15.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**REKRUTTERING**

Utvalget må ha tilstrekkelig erfaring med elever som bor på barneverninstitusjon slik at de ikke identifiserer en enkeltperson.

