



Masteroppgave

De institusjonsansattes stemme:

En kvalitativ undersøkelse om skolesituasjonen til ungdom som bor på barnevernsinstitusjon, fortalt med de institusjonsansattes stemme.

av

Martin Steenland Gulbrandsen

Forord

Da nærmer det seg slutten, og innlevering av masteroppgaven. Jeg har lært utrolig mye og fått mange nye erfaringer som jeg ser stor glede av nå og i fremtiden. En lang og interessant periode er snart over, bestående av en bratt læringskurve med en blanding av usikkerhet og litt frustrasjon. Men det har også vært mye engasjement og glede underveis. Dette kan jeg takke menneskene rundt meg, som har gitt meg hjelp, råd og oppmuntring gjennom snart syv måneder.

Jeg vil rette en særdeles stor takk til veilederen min Halvor Fauske. Du har vært en stor ressurs, motivator og kritisk anmelder. Du hadde alltid tid når det var noe jeg lurte på, og kom alltid med konstruktive tilbakemeldinger. Du har nok, kanskje uten å vite det selv, forhindret mye frustrasjon og irritasjon og heller skiftet fokuset mitt til hvordan utfordringen kunne løses. Du har vært en veldig god veileder og det setter jeg veldig stor pris på. Jeg vil også rette en stor takk til Halvor Nordby som jeg hadde en veldig nyttig veiledningstime med. Du hjalp virkelig til, med mange gode forslag til strukturen i oppgaven og gode innspill rundt etiske refleksjoner. Og ikke minst takk for invitasjon til sykkel-tur-veiledningstime.

Jeg må også rette en stor takk til respondentene mine, uten dere hadde det ikke blitt noen undersøkelse. Dere har delt deres opplevelser og meninger noe som har gitt meg pågangsmot og påfyll av engasjement og nysgjerrighet. I tillegg har dere invitert meg til deres hjem/kontor. Deres åpenhet og ærlighet har gjort undersøkelsen spennende, og deres positive innstilling og oppmuntrende heia-rop er noe jeg setter veldig stor pris på.

En stor takk går også ut til alle i studiegruppa ”Awesome”, som har oppmuntret hverandre under en lang prosess. Det har betydd mye å vite at man ikke står alene om å skrive en masteroppgave, og vite at det alltid er noen man kan klage og syte til og som forstår hvorfor man trenger å ”luften” seg litt.

Til slutt vil jeg takke mamma og pappa for mye oppmuntring, spesielt mot slutten. Dere har hjulpet meg å kople av, men også til å skjerpe meg når jeg måtte det.

Oslo, høsten 2014.

Martin Steenland Gulbrandsen

Sammendrag

Bakgrunnen for undersøkelsen min har vært å bidra til en bredere forståelse om skolesituasjonen til ungdom under omsorg av barnevernet, slik at de også kan lykkes på skolen. Dette har jeg gjort ved å få frem de institusjonsansattes opplevelser og meninger i forskningen. Teorigrunnlaget består av nasjonal og internasjonal forskning som er brukt for å kartlegge kunnskapsstatus og hvordan skolesituasjonen for ungdom under barnevernets omsorg i Norge er i dag. Datamaterialet i oppgaven er samlet inn ved hjelp av kvalitative intervjuer og utvalget består av fem institusjonsansatte som jobber ved en barnevernsinstitusjon. Datamaterialet er behandlet og samlet inn i et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv.

Problemstillingen er: *Institusjonsansattes oppfatning om utfordringer i skolesituasjonen til ungdom under barnevernets omsorg: Hvordan opplever de utfordringene, og hvordan mener de at de kan løses?*

Hovedfunnene fra undersøkelsen er at ungdom som bor på institusjon trenger større grad av segregerte skoletilbud, enten i spesialklasser eller på spesialskoler for å lykkes i skolen. Dette står i sterk kontrast til den veien skolens utvikling har gått og en god del nyere forskning, som mener at inkludering er det mest gunstige. De institusjonsansatte erfarer at skolen ikke alltid klarer å følge opp ungdommene ut i fra deres behov. Det blir pekt på at den sosiale rammen skolen er, ofte blir for stor og vanskelig, og at ungdommene på institusjonen blir stående alene og føler seg annerledes. Det viser seg også at om ungdommene følger sitt ordinære klassetrinn er ikke alltid skolen det mest egnede sted for læring. Manglende grunnleggende faglige ferdigheter, og at ungdommene føler seg ekskludert fra fellesskapet resulterer ofte til slutt med at de velger å ikke fortsette på skolen. Derfor peker undersøkelsen også på at betydningen av ungdommens sosiale fungering kanskje ikke har fått nok oppmerksomhet i forskningen om skole og utsatte barn og unge. Videre viser undersøkelsen at de institusjonsansatte synes at samarbeidet med skolen slik det er nå ikke er tilfredsstillende. Det får konsekvenser i forhold til hvor godt de selv klarer å følge opp ungdommene. Resultatene av denne undersøkelsen kan bidra til eksisterende forskning og til å se på undervisningen av barn og unge under barnevernets omsorg, med nye øyne. Den kan også bidra i debatten om inkludering og segregering av undervisningstilbud for de mest utsatte barn og unge.

Innholdsfortegnelse

FORORD	III
SAMMENDRAG	V
INNHALDSFORTEGNELSE	VI
1 INNLEDNING	2
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	2
1.2 PROSJEKTETS PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	3
1.3 PROSJEKTETS FORMÅL	3
1.4 Å FORSKE PÅ EGET FELT	4
1.5 BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEORI OG METODE	5
1.6 OPPGAVENS OPPBYGGING	6
2 TEORETISK RAMMEVERK	7
2.1 SPESIALSKOLENS HISTORIE	7
2.1.1 <i>Spesials skolen fra 1825 - 1994</i>	7
2.1.2 <i>Nyere tid 1992 – i dag</i>	10
2.2 PRESENTASJON AV UTDANNINGSSITUASJONEN FOR BARN I BARNEVERNET	13
2.2.1 <i>Forskning fra USA og Canada</i>	14
2.2.2 <i>Forskning fra Europa</i>	15
2.2.3 <i>Forskning fra Norge: utfordringer i norsk skole</i>	17
2.3 EN INKLUDERENDE SKOLE	18
2.4 OPPSUMMERING	20
3 METODE	22
3.1 VITENSKAPSTEORETISK OG METODISK TILNÆRMING	22
3.1.1 <i>Fenomenologi og hermeneutikk</i>	23
3.2 INTERVJU SOM METODE	24
3.3 UTVALG	25
3.4 FORBEREDELSE OG GJENNOMFØRING	26
3.4.1 <i>Intervjuguide</i>	26
3.4.2 <i>Intervjusamtalen</i>	27
3.5 BEHANDLING OG ANALYSE AV DATA	30
3.5.1 <i>Transkribering</i>	30
3.5.2 <i>Tematisert analyse</i>	31
3.6 FORSKNINGENS KVALITET	32
3.6.1 <i>Pålitelighet</i>	32
3.6.2 <i>Gyldighet</i>	33
3.6.3 <i>Overførbarhet</i>	34
3.7 ETISKE HENSYN	34
3.7.1 <i>Informert samtykke</i>	34
3.7.2 <i>Konfidensialitet</i>	35
3.7.3 <i>Konsekvenser for deltakeren</i>	35
3.8 KOLLEGAER SOM RESPONDENTER	36

4	ANALYSE- PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATAENE.....	38
4.1	PRESENTASJON AV DATA.....	38
4.1.1	<i>Sosial og faglig fungering i skolen</i>	39
4.1.2	<i>Samarbeidet med skolen</i>	44
4.1.3	<i>Motivasjon</i>	46
4.1.4	<i>Ungdommenes egnethet</i>	48
4.1.5	<i>Respondentenes forslag til tiltak</i>	51
4.2	DRØFTING AV DATAENE.....	52
4.2.1	<i>Skolen som en viktig arena for sosialisering</i>	52
4.2.2	<i>Faglige utfordringer for ungdommene</i>	54
4.2.3	<i>Ungdommenes motivasjon</i>	56
4.2.4	<i>Institusjonens samarbeid med skolen</i>	56
4.2.5	<i>Egnethet</i>	57
4.2.6	<i>Inkludering eller segregering</i>	59
5	AVSLUTNING	62
5.1	MINE FUNN	63
5.2	VIDERE FORSKNING	64
	REFERANSER.....	65
	VEDLEGG	69
	VEDLEGG 1	70
	VEDLEGG 2	71
	VEDLEGG 3	72

1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg først redegjøre for valg av tema, problemstilling og formål. Videre kommer en beskrivelse av hvordan det er å forske i eget felt og begrunnelse for valg av teori og metode. Til slutt er det en presentasjon av oppgavens oppbygning og struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har jobbet i to år som miljøterapeut på en barnevernsinstitusjon, og jeg har allerede møtt mange ungdommer som har et svært vanskelig og konfliktpreget forhold til skolen. Ungdommene forteller om nederlag og store utfordringer når de er på skolen. I noen tilfeller har jeg også oppfattet skolehverdagen deres som mer negativ enn positiv.

Tema jeg har valgt å undersøke er ungdom som bor på barnevernsinstitusjon og utfordringene de har knyttet til skolen. Dette er et tema som har interessert meg over lengre tid og noe jeg har hatt lyst til å undersøke nærmere.

Skolen har blitt en viktig del i forhold til barn og unges oppdragelse og sosiale opplæring. Mye kan tillegges at man tilbringer de fleste dagene i 13 år på skolen. Utdanning i vår tid gir tilgang på både sosial og kulturell kapital, der ungdommene kan nyttiggjøre seg ressurser som deltakere i sosiale miljøer. Dette kan være å knytte sosiale bånd, skape og få tillit, lære seg normer og forstå kulturelle uttrykksformer. Forskning har dokumentert at ungdom som bor på barnevernsinstitusjon generelt har flere problemer i skolen enn andre barn og unge. De skårer generelt dårlig på skoleoppmøte og skoleprestasjon, og føler ofte liten tilknytning til skolen eller lærere (Ogden, 2012).

Det har blitt gjennomført flere reformer med bakgrunn i ulike forskningsresultater og flere tiltak har kommet på banen. Tross alle forsøk på å bedre skolehverdagen til ungdommene som bor på institusjon, vises det liten endring i oppmøte eller prestasjoner på skolen blant denne gruppen ungdom (Thuen, 2008). På den andre siden viser studier også at skolen kan være en arena der ungdommene kan møte venner og lærere som kan bety noe for dem. De møter struktur, rammer og kontinuitet og føler seg inkludert i et fellesskap, og inngår i relasjoner som er betydningsfulle (Nordahl, 2003). Skolen som en sosial arena kan også virke motsatt om en ungdom i liten grad er i kontakt med jevnaldrende eller lærere. Det

kan ha en negativ effekt på hvordan ungdommen trives og hvorvidt ungdommen vil gå på skolen.

Min bakgrunn som miljøterapeut har gitt meg inspirasjon til valg av tema. Det har også gitt meg inspirasjon til hvilke briller jeg skulle undersøke tema gjennom.

1.2 Prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen i oppgaven er:

- Institusjonsansattes oppfatning om utfordringer i skolesituasjonen til ungdom under barnevernets omsorg: Hvordan opplever de utfordringer, og hvordan mener de at de kan løses?

For å besvare problemstillingen på en god måte har jeg utformet fem forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene belyser hovedproblemstillingen fra flere sider og ulike aspekter.

De institusjonsansattes oppfatninger om:

1. Hva er utfordringene i forhold til det sosiale og faglige på skolen?
2. Hvordan fungerer samarbeidet med skolen?
3. Hva gjøres for å motivere ungdommene til å gå på skolen?
4. Hvordan er ungdommenes egnethet i forhold til skolen?
5. Hvilke tiltak mener mine respondenter kan fungere for å bedre skolesituasjonen?

Forskningsspørsmålene angir også strukturen i oppgaven. Analysen, resultater og funn vil bli kategorisert under de forskjellige temaene forskningsspørsmålene dekker. Ved å gjøre det på denne måten vil det bli en mer oversiktlig og ryddig fremstilling av forskningen.

1.3 Prosjektets formål

Det finnes i dag mye forskning om temaet utsatte barn og unge og deres forhold til skole. Denne forskningen er hovedsakelig basert på erfaringer og analyser representert av lærere, spesialpedagoger, ungdommer selv og andre samarbeidspartneres forståelse av temaet. De ansatte ved barnevernsinstitusjoner sine erfaringer og forståelser har ikke blitt viet like mye plass i denne forskningen. De institusjonsansatte har ofte god kjennskap til flere

ungdommer, og har ofte et godt inntrykk av hvem ungdommen er og hvilke behov de har. Denne undersøkelsen har derfor som formål å bringe frem de institusjonsansattes meninger og forståelser for å bidra til en bedre forståelse av ungdommer under barnevernets omsorg sin skolesituasjon.

Manglende skolegang er ofte et problem for mange ungdommer. På statistikken skårer ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner dårlig i forhold til skoleresultater og oppmøte. Dette kan ha mange ulike forklaringer, men det jeg er mest opptatt av og som oppgaven også har som formål er: Å bedre kunnskapen om hva som skal til for at ungdom på barnevernsinstitusjon skal lykkes på skolen.

1.4 Å forske på eget felt

Det er både fordeler og ulemper ved å forske ved egen arbeidsplass. Valget om å gjennomføre studien på egen arbeidsplass var i utgangspunktet etter ønske om å dra nytte av kjennskapen og forståelsen jeg har i forhold til eget felt. Om jeg skulle gjennomført studien et annet sted eller ved en annen type institusjon, kunne jeg risikere en mer overfladisk forståelse. Alle institusjoner har sin kultur og sine grunnideer som kan bety en del for hvordan hverdagene er på institusjonen. Ved at jeg kjenner til ideologien og kulturen på institusjonen kan jeg dra nytte av dette i intervjuene mine og senere i analysen. En ulempe ved å forske på egen arbeidsplass kan være at man ikke har nok distanse til forskningsfeltet. Om man ikke har en kritisk distanse til forskningsfeltet kan det være vanskeligere å se det hele ut fra andre perspektiver. Nærhet og distanse til forskningsfeltet har begge sine fordeler og ulemper, og mitt tilfelle kunne det være en utfordring å få til en distanse til forskningsfeltet.

Ved å forske ved egen arbeidsplass stiller det også høye krav til å være objektiv og nøytral i forskningen. Mitt ønske etter å finne ut hvordan de institusjonsansatte opplever skolesituasjonen til ungdommene, gjorde at jeg tilstrebet å sette meg selv inn i en ramme som en bevisst nysgjerrig posisjon. Jeg ønsket å besvare min problemstilling ut i fra subjektive opplevelser hos mine respondenter. Det er altså mine respondenters opplevelser som er i fokus, og det vil kunne bli enklere å stille seg åpen og undrende. Det vil samtidig være vanskelig å gjøre rede for hvordan min kjennskap til feltet og respondentene har påvirket min forståelse av dataene (Thagaard, 2009).

En veldig positiv erfaring jeg hadde ved å forske på eget felt var tilbakemeldingene jeg fikk fra respondentene mine, særlig etter intervjuene. Det virket som at alle hadde en positiv opplevelse av å bli intervjuet. De fikk fortelle om sine tanker og opplevelser, mens jeg satt og hørte på. Det var også under intervjuene flere som gjorde seg bevisst nye meninger og forståelser. Det virket som intervjuet var til nytte for begge parter. Det var heller ingen vanskeligheter i forhold til å få lov til å gjennomføre undersøkelsen. Ledelsen og respondentene var alle positive til at jeg ønsket å forske på eget felt.

1.5 Begrunnelse for valg av teori og metode

Teoridelen i oppgaven består av redegjørelse for teori og forskning jeg mener er relevant for problemstillingen og tema for oppgaven. Jeg har begynt teoridelen med et tilbakeblikk på hvordan elever med spesielle problemer har blitt forstått og behandlet i skolen. Dette gir et innblikk i spesialskoler og hvordan undervisningen skulle være for de som ikke skulle gå i tradisjonelle skoler, og fram til i dag hvor inkluderingsbegrepet er i fokus, og alle skal gå i samme skole. For å belyse kunnskapsstatusen om skolesituasjonen for barn i barnevernet har jeg brukt rapporten: *”Skoleresultater og utdanningssituasjon for barn i barnevernet”* (Seeberg, Winsvold & Sverdrup, 2013). Forskningen blir brukt både som et bakteppe og som et grunnlag for å sammenligne min analyse med tidligere forskning. Det kan også være nyttig for leseren om temaet ikke er veldig kjent.

Med problemstillingen som utgangspunkt mener jeg at kvalitativt intervju som metode er mest hensiktsmessig. For å velge et vitenskapsteoretisk perspektiv ønsket jeg å fokusere på å finne et perspektiv som la vekt på opplevelsene de institusjonsansatte hadde. Det var også viktig å bruke et perspektiv som var godt egnet i forhold til forskningsspørsmålene mine, og opplevelsene mine respondenter hadde omkring temaene vi skulle snakke om. Jeg ville også finne et perspektiv som legger vekt på forskningsdeltakerens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2012). I følge (Grønmo, 2004) er både fenomenologi- og hermeneutikk begge perspektiver som vektlegger menneskers egne forståelser av sine handlinger. Begge perspektivene fremhever også at handlingenes mening må fortolkes i lys av intensjonene menneskene har.

For å utdype dette er både fenomenologi og hermeneutikk ofte knyttet opp mot kvalitative intervjuer og det kan være vanskelig å skille de to begrepene slik de brukes i de fleste oppgaver (Kvale & Brinkmann, 2012). Derfor har jeg valgt å bruke et fenomenologisk perspektiv under intervjuene der jeg ville få frem respondentenes opplevelse ved i liten grad tolke dette noe videre. Tolkningen jeg gjør videre i oppgaven bærer preg av et mer hermeneutisk perspektiv der jeg fortolker meninger og opplevelser på et bredere grunnlag og i lys av en større sammenheng. Jeg har valgt en kombinasjon av to de perspektivene med bakgrunn i at jeg er ute etter både institusjonsansattes opplevelser, men også ute etter å finne meninger, forståelser og tolkninger av det respondentene forteller. Jeg mener derfor at de to perspektivene utfyller hverandre.

1.6 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av fem kapitler som gjenspeiler gangen i prosjektet. De fem kapitlene bygger på teori som er relevant for problemstillingen, metodevalg og en analyse.

Oppgavens struktur:

- Kapittel 1 er en innledning der jeg belyser tema, problemstillingen, formålet med forskningen og forskning på eget felt.
- Kapittel 2 inneholder det teoretiske rammeverket som jeg mener er relevant for oppgavens problemstilling, og som egner seg til tolkning av dataene jeg har innhentet under intervjuene.
- I kapittel 3 presenterer jeg forskningsprosessen. Her tar jeg for meg metode, utvalg og videre fremgangsmåte.
- I kapittel 4 blir det lagt frem analyse og drøfting.
- I kapittel 5 kommer en kort oppsummering, og presentasjon av funn og videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Spesialskolens historie

Spesialskolen i Norge har eksistert i nesten 200 år. Utviklingen og ideene bak den har endret seg i takt med moderniseringen av Norge og nye krav til skolegangen. I dette kapitlet har jeg presentert utviklingen av den norske spesialskolen, og hvilke målsettinger, utfordringer og resultater som har blitt erfart og hvilke erfaringer som har ført til hvilke endringer. Dette er viktig for å forstå hvordan skolesituasjonen i dag, siden mange av de samme problemstillingene går igjen i dagens debatter om skolegangen for dem med de største problemene. Kapitlet innledes med en redegjørelse av spesialskolen i Norge fra 1825 og frem til 1994, og deretter fra 1994 til i dag. Videre blir tidligere forskning om skolesituasjonen for barn i barnevernet presentert. Dette er forskning som er gjort i Norge, men også i andre land det er naturlig å sammenligne oss med, som andre nordiske land, deler av Europa, USA og Canada. Videre vil jeg gjøre rede for inkluderings- og segregeringsdebatten i norske skoler. Til slutt kommer en oppsummering for å trekke det hele sammen.

2.1.1 Spesialskolen fra 1825 - 1994

Historien om spesialskolen startet i 1825 da det ble opprettet en skole for døvstumme i Trondheim, etter en kongelig resolusjon fra 1824. Dette var det første spesialpedagogiske tiltaket i Norge.

I 1951 ble lov om spesialskoler vedtatt. Loven gjaldt barn med tale og synshemninger, lese, skrive og tilpasningsvansker. Målet var at også denne gruppen skulle få en utdanning og et opplæringstilbud. I 1963 ble loven endret igjen, dette for å samordne en ni-årig folkeskole med felles læreplaner. Det ble også mulig med et tiende skoleår. Departementet fikk da mulighet til å unnvike aldersbestemmelsene som loven nevnte. Hensikten var å ivareta tiltak for voksne med talehemninger og nyblinde – personer (Kunnskapsdepartementet).

I 1965 ble St. Meld. 42 (1965-66) *Om utbygging av spesialskolene* lagt frem (NOU 2004:23). Her ville Departementet kartlegge behovet for spesialpedagogisk hjelp generelt og for talepedagogisk hjelp spesielt. På bakgrunn av erfaringene fra tidligere med talehemmede mente man at et samarbeid mellom odontologi, medisin, fysioterapi,

psykologi og sosiologi var viktig for videre pedagogisk hjelp (Kunnskapsdepartementet). Selv om tanken om spesialpedagogisk hjelp og spesialskoler var utbredt i tiden før 1960, mener (Haug, 1999) at det var presset nedenfra som skapte utviklingen av lovverket for spesialundervisning fra 1800-tallet til 1960 årene. Dette kan ha en sammenheng med utviklingen som skjedde på slutten av 1800- tallet med innføringen av parlamentarismen i 1884 og alminnelig stemmerett til menn i 1898 og for kvinner i 1913 (Telhaug & Mediås, 2003). Denne utviklingen gjorde også utslag for ”vanlige skoler” som før var tredelt. Man hadde allmueskole for arbeiderklassen, latinskole for inngang mot universitetet og presteyrket og borgerskolene som var et motsvar på det latinskolen ikke underviste og som var forbeholdt middelklassen i stor grad (Telhaug & Mediås, 2003). Demokratiseringen av Norge på slutten av 1800- tallet var av stor betydning for utviklingen av skolen. Man ville ha en fellesskole, folkeskolen for alle, og ikke lenger ha et delt skolesystem. Det betydde at elever fra ulike sosiale lag skulle gå på samme skole. For å gjøre denne skolen mere attraktiv mente man at segregering av elever som trengte spesialundervisning var nødvendig (Dalen, 1994). Som et svar på denne utviklingen kom abnormskoleloven i 1881 som var for blinde, døve og åndssvake. Her skulle elever som ble ekskludert fra folkeskolen ha et skoletilbud. Det het at: ” ’aandelig eller legemlig Mangel’, ’smitsom Sygdom’ eller ’slet Opførsel’ var grunn til ekskludering. Det la grunnlaget for abnormskoleloven, en ny sosialstatlig segregeringsform” (Thuen 2008, s. 126). Abnormskoleloven hadde en segregasjonsparagraf (§3) som var ment for de noe bedre elevene, ”spesialskolene var forbeholdt sinkene, ikke idiotene” (Haug, 1994). Ungdom som ble ansett slik at de trengte spesialundervisning ble ofte sendt langt fra hjemmet, på egne skoler/internater (Thuen, 2008). Tanken om segregering ble gjort klarere i 1915, da det kom en ny lov som skulle skille mellom ”dannelsesdyktige” og ”ikke dannelsesdyktige aandssvake”. De som ble vurdert som ”dannelesdyktige” skulle få undervisning, mens de som ikke ble vurdert som ikke dannelsesdyktige skulle få pleie, omsorg og arbeidstrening. Det samme skillet fant man også i spesialskoleloven av 1951 selv om loven ble avløst. Skillet fortsatte likevel i praksis til midten av 1980-årene (Thuen, 2008). Elever som ikke hadde noe utbytte av å gå på spesialskole skulle være hjemme, og fikk ikke muligheten til å få undervisning.

Det som utmerker seg i forhold til segregering og inkluderings- debatten er Blom-utvalget av 1969. Som ble ledet av høyesterettsdommer, Knut Blom og der deres mandat var å utrede juridiske, organisatoriske og økonomiske spørsmål knyttet til forslag om en felles

lov for hele grunnskolen. Tanken var å samle rettigheter for spesialundervisning og vanlig undervisning i en og samme lov (Kunnskapsdepartementet). Av (Haug, 1999) ble den ferdige innstillingen sett på som det viktigste som hadde skjedd i spesialundervisning etter krigen. Tanken var et større fokus på integrering og da også inkludering. Det vil si at alle skulle få være med i det sosiale fellesskapet med rettigheter og plikter. Den største endringen etter Blom-utvalgets innstilling var at de sentraliserte utbyggingene av spesialskoler ble nedprioritert til fordel for lokale spesialskoler. Der kunne elevene i større grad bo hjemme og være en større del av det sosiale miljø og fellesskap. Elevene skulle også i større grad få tilpasset undervisning innenfor den ordinære undervisningen.

En viktig ting og merke seg er at det var samfunnsmessig integrering som var målsetningen. Pedagogisk og organisatorisk integrering var ikke noen målsetning, men heller en måte å nå den opprinnelige målsetningen på (Haug, 1999). På den tiden manglet det også ressurser til en helhetlig integrering slik vi kjenner det i dag. Det ble også fremmet forslag om å fjerne skillet mellom ”dannelsesdyktig” og ”ikke dannelsesdyktig”, men det skulle ikke skje riktig enda.

I 1975 kom en ny skolelov på bakgrunn av en forståelse om at det var nyttig for samfunnet og enkeltindividet at alle fikk rett til å gå på skolen. Den tok opp i seg mye av det Blom-utvalget hadde kommet frem til, og loven om spesialskoler ble opphevet og lagt under skoleloven. Dette betydde at alle elever skulle ha like rettigheter og krav på samme tilbud. Et sentralt punkt i loven var at alle elever fikk rett til å få opplæring i samsvar med de evnene og forutsetningene de hadde. Noen unntak var det dog enda. (Thuen, 2008) har formulert seg: ”Et epokeskifte sto for døren. Innledningsåret var i 1975, da spesialskoleloven ble integrert i skoleloven. Den lange tradisjonen med segregerte spesialundervisning skulle nå endelig avløses av ”integrasjon”, så var i det minste intensjonen”.

Fram til 1991 drev staten fortsatt spesialskoler (Midthassel, 2003), men dette var basert mest på om foreldrene selv involverte seg og ba om dette. Fra 1975 og frem til 1991 var det en gradvis forbedring for de som trengte spesialpedagogisk undervisning, med mottoet, ”en skole for alle”, og senere ”En inkluderende skole”. Den nye grunnskoleloven av 1975 ga skolene valget mellom enten å fortsette spesialpedagogisk undervisning med små klasser eller en til en undervisning slik som før. Alternativet var at elevene kunne gå i

vanlig klasse, der undervisningen ble gitt kollektivt, og var derfor ikke tilpasset den enkeltes behov, Haug, 1998 i (Midthassel, 2003). (Flem, 2000) rapporterte at mange av de samme problemene som man hadde på 70 og 80- tallet fortsatt var de samme ved tusenårsskiftet. Selv om den fysiske integreringen hadde gått slik myndighetene hadde villet, manglet det pedagogiske grep som gjorde undervisningen tilpasset den enkelte. Det var også mange lærere som synes det var problematisk å ha elever med spesielle behov i klassen (Midthassel, 2003).

Det var altså ikke nok med lovendringer og ny organisering for å få til en ”inkluderende skole”. Man trengte også endringer i selve arbeidet man gjorde som for eksempel lærer, spesialpedagog eller PPT. Det måtte en endring i rolleforståelsen til for å endre arbeidet, og for å implementere en inkluderende skole. I 1992 ble de tidligere statlige spesialskolene nedlagt og overført til kommunal drift eller gjort om til kompetansesenter som skulle bidra til integrering av vanskeligstilte elever (Utdanningsnytt, 2012).

2.1.2 Nyere tid 1992 – i dag

De siste 20 årene har det vært mer og mer fokus på en inkluderende skole blant annet igjennom Reform 94 og 97 og Kunnskapsløftet i 2006. I reformene ble det lagt vekt på mer oversiktlig struktur over studier og samarbeid med lokalmiljøet. Det ble også et større fokus på at samarbeid mellom flere instanser også utenfor skolen måtte til for å tilpasse undervisningen. Begrepet tilpasset opplæring ble også satt i fokus, og skulle i størst mulig grad erstatte spesialundervisningen. I St. Meld. 30. (2003-2004) *Kultur for læring* som Kunnskapsløftet er basert på, argumenteres det for at tilpasset opplæring skal erstatte spesialundervisningen. Loven om spesialundervisning ble ikke fjernet ved innføring av Kunnskapsløftet, men det ble gitt klare signaler fra sentrale myndigheter at omfanget av spesialundervisning skulle reduseres (Kunnskapsdepartementet). Tall fra GSI (Grunnskolen informasjonssystem) sier at omfanget ikke har endret seg mye i perioden 2005-2008. Forskere mener det kan være en dobbeltkommunikasjon fra sentralt hold som har resultert i liten endring i omfanget av spesialundervisningen (Markussen, Frøseth & Grøgaard, 2009).

Debatten om man skal ha et segregert undervisningsopplegg eller om man skal ha en inkluderende undervisning med tilpasset undervisning er altså ikke noe nytt i våre dager. Den har vært pågående over lang tid, der det har vært organisering og lover som har gjort

at elever som trenger spesialundervisning går på ordinære skoler ofte også i ordinære klasser. Flere forskere mener dette er en god utvikling for alle elever, men det er fortsatt mange lærere og skoleeiere som har stor tro på egne og segregerte undervisningsopplegg (Markussen, et. al. 2009). Dette gjør at undervisningen elever får kan være forskjellig og av ulik kvalitet dette selv om forskere også fant at det finnes vellykkede segregerte opplegg.

Et eksempel på dette er elevhistorier om når elever som har slitt i ordinær skole blir overført og tilpasset seg i spesialskoler eller klasser (Ogden, 2012). Det er først etter en slik overføring at elever selv og deres foresatte kan fortelle at elevene trives og lykkes i skolen. Det er med andre ord ikke umulig å få dem til å lykkes i skolen, men på lang sikt kan det bli problematisk og vanskelig. Ogden hevder at det ikke er mangel på kunnskap som er problemet. Han sikter til manglende implementering av kunnskap i praksis. Da er kanskje problemet at kravene til oppførsel, innsats og prestasjoner er så høye at disse elevene ikke har noen reell sjanse til å lykkes. Elever som ikke følger regler og normer blir nok av og til oppfattet som en stein i skoen. Da er det kanskje ikke så underlig at skolene vil fjerne problemet. I tidsskriftet *Utdanning* 15/2012 er det en artikkel ”*Elevene som ikke finnes*”. Den slår hull på mytene om at spesialskoler ikke lenger finnes. Som skrevet tidligere ble spesialskoler avviklet av Staten i 1992. På den tiden var det rundt 3000 barn og unge som gikk på disse spesialskolene. Tall fra (Jelstad & Holterman, 2012) forteller oss at det i dag er ca. 5000 elever som er utenfor normalskolen. Det var også flere av skolene som hadde separate skolebygg, der elevene på spesielle tiltak var atskilt fra den ordinære skolen. Her ble det drevet med tiltak som gårdsarbeid, båtoppussing og verksted. Dette er nye spesialtiltak som vokste frem etter at spesialskolene ble avskaffet. Men tendensen er klar, den nye inkluderende skolen vi har i dag vil ikke ha elever med spesielle behov i ordinære klasser. Bare fra 2007 til 2010 var det en 30% økning i antall elever som var tatt ut av normalskolen. Det blir altså flere og flere elever som blir segregert (Ogden, 2012). Han sier også at dette er en tvilsom praksis i en skole som påberoper seg å være blant de mest inkluderende i verden.

Men hvorfor er dette problematisk? Noen elever har god nytte av et spesialtilbud eller egne skoler der de kan få den hjelpen de trenger, og kan mestre skolehverdagen. (Ogden, 2012) mener det blir et problem når ordinære skoler skyver de elevene de ikke vil ha ut av normalskolen. Konsekvensen av dette blir at det heller ikke utvikles noen kompetanse på

denne gruppen elever. Det hele blir en selvforsterkende prosess. Det blir en utvikling der lærere som mestrer de ”vanskelige” elevene søker seg til spesialskoler, mens kompetansen på å håndtere elever som trenger spesialtilbud synker i ordinære skoler. Dette gjør at oppfatningen om at noen elever er for vanskelige forsterkes. Skal kompetansen utvikles i ordinære skoler for å takle denne gruppen elever må de være en del av fellesskapet, normalskolen, og ikke segregeres. Men det hevdes også som en sannhet at noen elever trenger et segregert tilbud (Jelstad & Holterman, 2012). Terje Ogden er heller ikke helt uenig i dette, men mener samtidig at omfanget av de ”nye” spesialtilbudene er sjokkerende stort. Det føres også for lite kontroll på hva disse ungdommene gjør i ”alternative” skoletilbud. Avslutningsvis sier Ogden

”Køen av marginale elever er på vei ut av den ordinære grunnskolen er med andre ord for lang, og det gir grunn til bekymring når problemet i liten grad blir erkjent, utredet og løst... Det er gjennomføringen av ambisiøse målsettinger om integrering og inkludering som er et problem, både lokalt og nasjonalt. Det er knyttet betydelig optimisme og positive forventninger til skolens integrerende og inkluderende kraft, men når det kommer tall på bordet som viser at utviklingen går feil vei, er det på tide å ta problemene på alvor.” (Ogden, 2012).

Det er også flere, blant annet pedagogikkprofessor Thomas Nordahl som mener vi risikerer å skjule virkeligheten (Jelstad & Holterman, 2012). Han er også bekymret for elever som har det han kaller gråsonetilbud. De fleste elever med spesialpedagogiske tilbud er elever i denne gråsonen. Han bruker denne betegnelsen fordi utdanningsdirektoratet i 2011 endret hva skolene skulle rapportere til Grunnskolens informasjons system (GSI). Rektorer skulle bare svare ja eller nei på om de hadde en såkalt ”forsterket avdeling”. De ble ikke spurt om hvor mange elever som går der, hvilket tilbud de får eller hvem som tas ut. Dette gjør det vanskelig å få en oversikt over hvilke tilbud som er der ute og kvaliteten på tilbudene. Det gjør det også vanskelig å føre tilsyn, siden disse spesialpedagogiske tilbudene egentlig ikke eksisterer. Tilbudene som eksisterer er lokale løsninger. I samme artikkel kommenterer Eli Bakke, rektor ved spesialskolen Tøndergård, *”Det er politisk ukorrekt, det vi driver med. Vi skal jo ikke finnes”* (Jelstad & Holterman, 2012). Det er altså manglende oversikt over de ulike spesialpedagogiske tilbudene som tilsynelatende gjør Nordahl, Ogden og Jelstad & Holterman bekymret.

2.2 Presentasjon av utdannings situasjonen for barn i barnevernet

I anledning prosjektet ”å bedre skoler resultatene og utdannings situasjonen for barn i barnevernet”, har NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) utført en kunnskapsoversikt over eksisterende forskning om tiltak for å bedre skoleprestasjonene til barn og ungdom i barnevernet. Prosjektet er igangsatt av Barne-, likestilling- og inkluderingsdepartementet, og rapporten er skrevet på oppdrag fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet og skrevet av (Seeberg et. al. 2013). Det ble funnet 16 relevante kvalitative og kvantitative studier, dette inkluderer studier fra land som det er naturlig å sammenligne oss med som, nordiske og europeiske land, samt USA og Canada.

Forskning på barn og ungdom som er under barnevernets omsorg og deres skoleprestasjoner er vanskelig i den forstand at det er veldig individuelt hva en ungdom trenger av hjelp. Det kan også være fristende å generalisere og se statiske korrelasjoner og sammenhenger. Man skal være forsiktig med å forklare med årsakssammenhenger fordi det sjelden er enkeltfaktorer av typen A fører til B. Når det er sagt må man til en viss grad også prøve å se det store bildet, generalisere.

Av tiltakene som presenteres i NOVA- rapporten har de fleste av tiltakene gitt positive resultater i forhold til skoleprestasjoner. Dette er enkelttiltak som skal fremme lese, skrive og mattekunnskaper. Av tiltak som trekkes frem som særlig nyttig er ”tutoring” eller en til undervisning. Et annet eksempel på tiltak som fremstår som gode for ungdommene er organisering av dagliglivet rundt skolearbeidet noe som også vil gi signaler til ungdommene om at skolen er viktig. Felles for alle tiltakene er at det hviler på noen premisser. At ungdommen iallfall har en voksen som bryr seg, og synes det er viktig med skole. Det kan være en lærer, omsorgsperson eller skolekoordinator som har denne rollen. Det er viktig for ungdommen at det er noen der som trer støttende til, og som også har oversikt over helhetssituasjonen i forhold til læring, kunnskap og hvordan man kan motivere. Et annet premiss som trekkes frem er samordning av tjenester rundt ungdommene. I studiene som er gjennomgått er det relativt samstemt i viktigheten av å iverksette tiltak både på struktur og tilpasse denne på individnivå. Det er viktig at man klarer å samarbeide på tvers av skole, barnevern, fosterforeldre, og ikke minst ungdommene selv. Dette betyr at det er avgjørende at tiltakene samkjøres på forskjellige nivåer.

Videre er det flere interessante funn som er gjort i de ulike studiene som er gjennomgått i rapporten. Dette er studier som ser på skoleprestasjonene til ungdom som er under barnevernets omsorg, enten i fosterhjem av forskjellige typer eller i institusjon. Jeg har tatt for meg noen av studiene og funnene som er gjort som teorigrunnlag for videre drøfting i oppgaven.

2.2.1 Forskning fra USA og Canada

(Ferguson & Wolkow, 2012) påpeker utstrakt systemsvikt i forståelsen for ungdommenes behov i utdanningssammenheng. Det sies også at mangelfull koordinering og samarbeid mellom enkeltpersoner og systemer er en hindring og fører til lite informasjonsutveksling og blir ofte en gjensidig ansvarsfraskrivelse. Forfatterne av studien mener problemet har oppstått ved at man har hatt for stort fokus på atferd og følelsesmessige problemer ungdommene har, og svært lite på skoleprestasjoner. Områdene har fungert helt atskilt fra hverandre. Et annet problem studien påpeker er at ungdommene opplevde at skolen, jevnaldrende og sosialarbeidere hadde et negativt syn på dem.

En av anbefalingene Ferguson og Wolkow kommer med er nettopp å bedre legge til rette for bedre koordinering mellom instansene, med vekt på utdanning og barnevern. Bedre informasjonsprosedyrer og bedre skolerapportering. I tillegg kommer de med anbefalinger om økt spesialundervisning, og mer opplæring til de personene som har omsorg for ungdommene.

Hos (Pecora, 2012) er det fokus på stabilitet og støtte til skolearbeidet. Stabilitet i denne sammenhengen betyr å minimere antall flyttinger. Stabiliteten gir en positiv effekt for ungdommen i forhold til skolegangen. Det gir også grunnlag for utvikling av gode stabile nettverk og støtte fra omgivelsene. I tillegg kommer ulike tiltak for lese- og skriveferdigheter ut som noe som er positivt for skolegangen til ungdommene. I noen bestemte tilfeller kan også et mentorprogram være gunstig for emosjonell og sosial støtte. Noe som ligner på ”tutoring” tiltaket som ble trukket frem av (Seeberg, et. al. 2013) vurderes som et særlig godt tiltak. Som et strukturelt tiltak blir styrket samarbeid mellom barnevern og utdanning/skole anbefalt.

I en studie av (Gharabagi, 2012) som ser på mindre barnevernsinstitusjoner, kommer han frem til at utdanning og læring hos ungdom i institusjon har stor betydning for

ungdommens videre utvikling. Denne gruppen ungdom er en utsatt gruppe for fysiske og psykiske helseproblemer, kriminell aktivitet og generell sosial marginalisering om læringen svikter. Det studien kommer frem til er at læring og skolen må integreres i ungdommenes hverdag, og ikke skilles ut som et separat prosjekt. (Mallet, 2012) har gjennomgått forskning som viser sammenheng mellom omsorgssvikt/mishandling i barndommen og barn og unges skoleprestasjoner. I et av studiene fant han et pilot-prosjekt ”the school success program”, som hadde kommet frem til gode resultater. Dette var et prosjekt der hovedfokuset var å sørge for en stabil voksenperson, som også er utdannet lærer og som kunne komme hjem til ungdommen og undervise der. Disse barna og ungdommene viste signifikante forbedringer; grunnleggende leseferdigheter ble sterkt forbedret, og gjennomgående også akademiske ferdigheter, uavhengig av kjønn og etnisitet.

2.2.2 Forskning fra Europa

I NOVA rapporten står også YiPPEE-prosjektet beskrevet (Young People in Public Care: Pathways to Education in Europe). YiPPEE-prosjektet handlet om ungdommer som var under offentlig omsorg, men som var på vei ut av det på grunn av alder. Prosjektet handlet om å se på om ungdommer kunne bli oppmuntret til å ta videre, fullføre eller ta høyere utdanning, som en del av ettervern. Prosjektet ble gjennomført i fem land: England, Danmark, Sverige, Ungarn og Spania. Det ble sett på strukturelle og individuelle tiltak for hvorfor ungdom under offentlig omsorg i så lav grad tar videre utdanning, og hvordan man kan oppmuntre dem til å fortsette. Det er viktig å presisere at dette prosjektet dreier seg om mange studier gjort i forskjellige land og har fokus på fosterhjems plasseringer. (Jackson & Cameron, 2012) syntetiserte resultatene fra YiPPEE-prosjektet. Samlet avdekket YiPPEE-prosjektet noen viktige forutsetninger som har stor betydning for arbeidet om å få flere ungdommer til å fullføre eller ta videre utdanning. Gjennomgående for alle landene som var med kunne man oppsummere med at de største utfordringene er knyttet til for lave forventninger til skoleprestasjoner, begrenset langsiktig planlegging, begrenset personlig og økonomisk støtte, og svært begrenset kontakt mellom utdanning og omsorgsfeltet. Men det kom også frem at for å oppnå indre motivasjon, var en voksenperson som kunne støtte og følge opp ungdommen, gi stabilitet i bo, økonomi og utdanningen, en sterk positiv faktor.

En annen studie basert på YIPPEE-prosjektet er (Johansson & Höjer, 2012) der de ser på grunnleggende samfunnsmessige hindringer som diskriminering, urettferdighet og fattigdom. Denne studien og deres funn tar fokuset litt vekk fra for stor tro på enkelttiltak. Deres anbefalinger handlet om å investere i flere lærere, sosialarbeidere, sykepleiere, psykologer og studieveiledere på alle nivåer. Studien trakk også frem at det er viktig å unngå tiltak som ekskluderer barn og unge fra skolen og jevnaldrende. Sett fra de unges synspunkt var det viktigste enkelt ”tiltaket” å få ros når de fortjente det, støtte til lekser og at familien organiserte dagliglivet rundt skolearbeidet. Dessuten var det viktig å få kunne delta i vanlige sosiale aktiviteter utenfor skolen, og der også få skryt og anerkjennelse for det de gjør bra.

I Danmark ble det gjort en studie som tok for seg samarbeidet mellom saksbehandler innenfor helse/omsorg og lærere (Andersen, Dines, Mortensøn, Perthou & Neerbek, 2008). Det var en tredelt studie, med fokus på tidligere kunnskap om emnet, undervisningsprosesser og samarbeidet rundt den plasserte ungdommen. Tiltakene som omtales er rettet både mot individ og struktur. Hensikten med studiet var å se på hva som hemmer og fremmer samarbeid.

”Forskerne konkluderte med at viktige faktorer for å fremme et godt samarbeid rundt barna er at det eksisterer klare oppgaver som er organisatorisk forankret, og at ansvarsfordelingen er tydelig. Det bør foreligge formelle samarbeidsavtaler, samarbeidet bør være basert på dialog og tett personlig kontakt mellom samarbeidspartnerne.”
(Seeberg, et. al. 2012)

I Skottland ble det gjort en historisk analyse av dataene fra 2002 til 2009 av (Connelly & Furnivall, 2012). Dette handlet om sammenligning av skoleprestasjoner for barn som bor i foreldrehjem på fosterhjem eller institusjon og barn som ikke mottar tiltak fra barnevernet. De statistiske dataene ble sett i sammenheng med hvilke endringer som har skjedd i tidsperioden. Resultatet av dataene var at de svake skolerresultatene for barn som bor i foreldrehjem består, og at tiltakene der ikke har hatt den ønskede virkningen på skolerresultatene. Samtidig viser det seg at barn og ungdom som bor utenfor hjemmet gjør det litt bedre enn tidligere. Lignende tendenser, hos barn i omsorg under barnevernet kan man også se i norsk barnevern. Tall som beskriver skoleprestasjoner blant barn som ble født i 1986-1989, og som hadde vært barnevernsklienter i alderen 15 til 22 år, så hadde

83% av guttene og 73% av jentene bare grunnskoleutdanning når de var 20-23 år mot henholdsvis 33 og 23% blant andre barn (Frønes, 2013)

2.2.3 Forskning fra Norge: utfordringer i norsk skole

På konferansen om «Å bedre skoleresultatene og utdannings situasjonen for barn i barnevernet» i 2013, samme konferanse NOVA rapporten var skrevet til, hadde Terje Ogden en presentasjon om hva som fremmer og hemmer skolegangen for barn i barnevernet. Der viste han blant annet til en brukerundersøkelse blant barn og unge over ni år som bor på institusjon, *"Brukerundersøkelse blant barn i statlige og private barnevernstiltak"*. Undersøkelsen er gjort for barne-, ungdoms- og familie direktoratet og gjennomført av Rambøll Management Consulting. Svarene der viser at 58% av de spurte sier at de går på skolen hver dag. 24% sier de ikke går på skole i det hele tatt. 25% sier de er litt er helt uenig i at de voksne motiverer dem til skolegang. 82% av de som går på skole sier skolen er viktig for dem. Det viser seg også at jo eldre man blir, jo mindre er man på skolen (Rambøll, 2011). I samme undersøkelse skårer barn og unge som bor på institusjon dårligst i forhold til skoleoppmøte. Sammenlignet med barn og unge som bor i fosterhjem og har MST (Multi systemisk terapi) som tiltak.

Ogden nevner også strukturelle og individuelle forklaringer på hvorfor tilstanden er slik den er i dag med barn under barnevernets omsorg. Av strukturelle forklaringer nevnes manglende fokus på utdanning og skole i institusjoner og fosterhjem. Skoletilbudene varierer mye i kvalitet mellom fylkeskommunene, og de er organisert forskjellig. Det trekkes også frem flyttinger og skolebytte, der man også bytter lærere, klasser og medstudenter. I tillegg kommer undervisning utenfor klassen, segregering, og manglende forpliktende samarbeid mellom de ulike tjenestene (NOU 2010:8). Av individuelle forklaringer, som han har nevnt som individuelle risikoindikatorer er, mye fravær, komme for sent, skulking av timer og dager. Mange føler seg ikke velkommen på skolen, de har ingen venner, eller har antisosiale venner som heller ikke går på skolen. Andre kommer ikke overens med lærerne og har svake skolerestater. Det nevnes også minimal interesse for skolearbeid, motstand for å lære, lav skolefaglig selvoppfatning og undertrykker. De føler seg sosialt isolert og føler heller ingen tilknytning til skolen og avvist av medelever. Alt dette kan være grunnet deres atferd eller sosiale kompetanse (Ogden, 2013)

Videre har Ogden også tatt for seg risikoindikatorer ved skolen. Et eksempel på dette er store skoler med lav lærertetthet og dårlig relasjon mellom lærer og elev. En av indikatorene avdekker at det blir mer vekt på konsekvenser enn problemløsning eller forebygging, og manglende forståelse for ungdommene i forhold til deres situasjon og forutsetninger for skolearbeid. Det blir foreslått et inkluderende perspektiv som et helhetlig tiltak for å bedre skoleprestasjonene til barn i barnevernet (Ogden, 2013). Inkluderende skoler og undervisning vil si at praktisk talt alle elever går i vanlige klasser og skoler. Det viser seg at elever med ekstra behov kan ha faglig og sosialt utbytte av å gå i vanlige klasser, og de kan også bedre sin selvoppfatning. Det forutsetter positive lærerholdninger, tilpasset lærestoff, undervisning og evaluering, faglige støttefunksjoner, gode ressurser og god ledelse (Ogden, 2013).

2.3 En inkluderende skole

Et inkluderende perspektiv går igjen i flere artikler og oppgaver, blant annet (Markussen, et. al. 2009), (Meld. St. 18 (2010-2011) og (Larssen, Dyssegaard & Tiftikci, 2012) og som nevnt tidligere (Ogden, 2013). Dette er et helhetlig tiltak som bygger på tankegangen som ble fremsatt i Kunnskapsløftet om mindre spesialundervisning og mer tilpasset opplæring (Markussen, et. al. 2009). Det er en pågående debatt om inkludering og segregering og hva som er til det beste. Det er delte meninger om dette og forskjellige resultater både om man segregerer eller inkluderer. Med inkludering menes at man har tilpasset undervisning eller spesialpedagogiske tilbud helt eller delvis i ordinær klasse, mens segregering er spesialpedagogisk undervisning i egne små klasser eller en til en undervisning (Markussen, et. al. 2009). Inkludering kan være et vanskelig grep å anvende i praksis. Det blir gitt to eksempler på dette i (Markussen, et. al. 2009) at definisjonen over kan by på problemer i praksis.

”En jente med Downs syndrom med tilhørighet til ordinær klasse. Hun får all sin opplæring inne i klassen, men de fleste vil ikke ha henne med i gruppearbeid, hun har ingen venner i klassen og er alene i friminuttene, er hun inkludert?”

”En gutt med sosiale problemer og generelle lærevansker går i en egen klasse med redusert antall elever. Er han segregert? Ja, kanskje i forhold til de ordinære elevene på skolen. Men kanskje han føler seg inkludert i et fellesskap sammen med klassekameratene

sine? Kanskje mer inkludert enn da han var integrert i en ordinær klasse på ungdomskolen, hvor han bare opplevde isolasjon og utestenging og aldri var en del av fellesskapet?”

Som man kan lese av de to eksemplene er det ikke alltid like lett å skille på hva som er inkludering og segregering, og heller ikke hva som passer best for den enkelte elev. Her ligger også noe av kjernen i debatten, hva fungerer for hvem og hva fungerer best, og hvem skal man ta hensyn til? I NIFUs rapport ”inkludert eller segregert?” (Markussen, et. al. 2009) har de tatt for seg hvilke sammenhenger det er mellom ulike innsatsfaktorer i spesialundervisning og resultatet av spesialundervisningen i videregående opplæring. Hovedfunnene i rapporten er at om man enten har inkludering eller segregering av undervisningen, kunne ikke dataene peke ut hva som fungerte best. Begge deler hadde både produsert suksess og fiasko. Men derimot kunne det gå ut over det sosiale om man var for mye utenfor klassen. Det var heller ikke noen ulempe for ordinære elever at noen fikk spesialundervisning i klassen, eller at de presterte dårligere.

Andre funn i rapporten var at lærere og skoleledere var ideelt innstilt på at man må bruke inkludering og at det ikke var noe problem for elever i ordinær klasse eller elever med spesialundervisning i ordinær klasse. De var også positive til spesialskolene og spesialklasser. På den andre siden tydet det på at elever som får spesialundervisning i vanlig klasse vurderte seg dårligere faglig enn de ordinære elevene. Dårligst vurdering av seg selv var elever som fikk spesialundervisning i egne klasser eller grupper. Denne gruppe elever hadde også lavere ambisjonsnivå enn de andre elevene. Det viste seg også at elever med spesialundervisning var mer utsatt for mobbing enn ordinære elever. Aller verst faglig, sosialt og med tanke på ambisjonsnivå var det for de som fikk en til en undervisning. Det blir også da sagt at gruppetimer eller sterkt reduserte klasser med spesialundervisning fungerer bedre enn en til en undervisning. Tross dette ble det fra skoleledere ment at de ikke var sikre på at inkludering gir det beste faglige utbytte. Det var også slik at lærere som hadde spesialpedagogisk utdanning mente spesialundervisning i ordinær klasse, inkludering, var det beste for elevene. Men det viste seg også at lærere uten spesialpedagogisk utdanning var mer positive til segregering.

Rapporten konkluderer med at det er for mye segregering i videregående skole i forhold til inkludering i klasser med tilrettelagt undervisning når man måler skoleprestasjoner i

karakterer. Det konkluderes også med at det er sterkt negativt å gå i en klasse med redusert antall elever og at elever som trenger spesialundervisning presterer bedre om de går i ordinær klasse der nivået er høyere, og det stilles høyere krav.

Det er også et mål at vi i et norsk samfunn skal utvikle oss i fellesskap og at alle skal ha mulighet til å gå på skole å få et skoletilbud som er tilpasset den enkelte. Til slutt vil jeg presentere hva som kjennetegner skolesystemer som fungerer godt ifølge PISA-undersøkelsen fra 2009 (Meld. St. 18 (2010-2011)). Faktorer som å ha høye forventninger til alle elever og at elever ikke går om igjen en klasse er kjennetegn på et godt skolesystem. Det blir også presentert to ytterlige faktorer som kjennetegner et velfungerende skolesystem. Det første er at man ikke overfører dårlig presterende elever til andre skoler og det andre, at elevene ikke blir organisert ut ifra prestasjoner og faglig nivå.

2.4 Oppsummering

For å forstå hvordan skolesituasjonen er i dag for ungdom som bor på institusjon, vil jeg kort oppsummere innholdet i dette kapitlet. Om man ser utviklingen spesialskolen i Norge har gjennomgått kan man se en gradvis endring mot at barn og unge har fått en mer tilpasset undervisning. Fram til Blom-utvalget i 1969 var spesialskolene et segregert system, der man skilte mellom de som var dannelsesdyktige og de som ikke var dannelsesdyktige. Elever som ikke hadde noe utbytte av spesialskole, de ikke dannelsesdyktige, skulle være hjemme og fikk ikke mulighet til å få undervisning.

En stor endring i spesialskolens organisering kom i kjølvannet av Blom-utvalget i 1969 som mente at et segregert skolesystem ikke fungerte. Nå skulle man samle rettigheter for spesialundervisning og vanlig undervisning i en og samme lov. Tanken var et større fokus på integrering og inkludering, at alle fikk mulighet til å være med i det sosiale fellesskapet, med rettigheter og plikter. Målsetningen om integrering og inkludering ga få resultater, det manglet ressurser til pedagogisk og organisatorisk inkludering. Mange lærere mente det var vanskelig å ha elever med spesielle behov i klassen (Midthassel, 2003). Mange av de samme utfordringene man hadde med spesialskolen på 70 og 80 tallet med elever som trengte spesialundervisning kan man fortsatt se i dagens skolesystem (Flem, 2000).

Utfordringene man har i skolen i dag med å inkludere alle barn og unge inn under et skolesystem er tydelige. Man kan lese om skoler som har egne spesialskoleavdelinger hvor barn og unge som trenger mye oppfølging går på egne skoler (Jelstad & Holtermann, 2012). Utfordringene man hadde før og etter at man samlet alle barn og unge under en og samme skolelov i 1975 har man jobbet med siden. Arbeidet med et inkluderende fellesskap og organisere tilpasset undervisning kan man vi se i blant annet reform 94, 97 og Kunnskapsløftet i 2006. Fokuset er på samarbeid mellom ulike instanser, foreldre og lokalmiljø og undervisning som skal være tilpasset den enkelte elevs forutsetninger.

Flere forskere mener utviklingen ikke går slik den er tenkt (Ogden, 2012 og Jelstad & Holtermann, 2012). Hvordan skolen skal klare å inkludere alle barn og unge på samme skole og i samme klasser har vist seg vanskelig. Det er mye forskning rundt tema skole og hvordan man skal bedre skolesituasjonen slik den er i dag. Forskerne er heller ikke helt enige om hvordan dette skal gjøres og det blir presentert ulike tiltak som en til en undervisning, mer spesialundervisning eller mentorprogrammer. Dette er segregerende undervisningsopplegg som har fungert godt i forhold til skoleprestasjoner og godt i forhold til å motivere ungdommen. Andre forskere peker på utfordringer som dårlig koordinering og samarbeid mellom skolen og andre instanser og mener at skolen blir skilt ut som et separat prosjekt. Det blir også fremmet forslag om å integrere skolen til en viktigere del av hverdagen til barn og unge og der hverdagen er mer sentrert og tilpasset en skolehverdag. Det pekes også på at det er for få ressurser i skolen noe som resulterer i lav lærertetthet, manglende sosiale og faglige støttefunksjoner og for dårlig oppfølging av den enkelte elev.

Man kan se at debatten om man skal ha et segregert undervistilbud eller inkluderende undervisning med tilpasset opplæring ikke er noe nytt i våre dager. Debatten har vært pågående over lang tid og erfaringene man har gjort seg har resultert i skolesystemet vi har i dag. Det er fortsatt ulike oppfatninger om hvordan skolen bør organiseres og hvilke tiltak som burde settes inn. Lærere, skoleledere, forskere og spesialpedagoger har alle sine forskjellige synspunkter og meninger på hvordan skolesystemet bør være.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for forskningsprosessen og hvordan oppgaven har blitt gjennomført. Fokuset i kapitlet er hvilke valg jeg har tatt underveis, og begrunnelsen for valgene. Deretter vil jeg belyse forberedelsen og gjennomføringen av undersøkelsen. Til slutt diskuteres sentrale spørsmål knyttet til oppgavens kvalitet og etiske dilemmaer.

En metode er en fremgangsmåte, eller et middel for å løse et problem for å komme frem til ny kunnskap. Dermed blir forskningsprosessen styrt av problemstillingen, som igjen legger premisser for valg av metode, datamateriale og analyse (Grønmo, 2004). Min problemstilling er som nevnt:

- Institusjonsansattes oppfatning om utfordringer rundt skolesituasjonen til ungdom under barnevernets omsorg: Hvordan opplever de utfordringer, og hvordan mener de at de kan løses?

3.1 Vitenskapsteoretisk og metodisk tilnærming

Med problemstillingen som utgangspunkt, ville jeg intervju ansatte på en barnevernsinstitusjon om deres erfaringer og meninger om hvordan skolehverdagen til ungdommene de har ansvar for fungerer. I og med at jeg er ute etter erfaringer og meninger til de institusjonsansatte har jeg vurdert kvalitativ metode som er mest hensiktsmessig. Det er gjennom samtaler vi lærer mennesker å kjenne, hva de tenker, meninger og hvilke holdninger de har (Kvale & Brinkmann, 2012). Det er i dette landskapet jeg vil befinne meg. Kvalitativ forskning gjennom samtaler, der jeg kan lytte til mine deltakeres egen forståelse om tema, sett fra deres side. I (Kvale & Brinkmann, 2012) er denne metoden betegnet som det kvalitative forskningsintervju. Det kvalitative intervjuet blir noen ganger kalt, ustrukturert eller ustandardisert, dette fordi det finnes få forhåndsstrukturerte eller standardiserte prosedyrer (Kvale & Brinkmann, 2012). Dette setter høye krav til den som skal intervju, fordi mange metodiske valg må bli tatt i intervjusituasjonen. De mener også at intervjueren burde ha god kunnskap om tema, og de metodiske mulighetene som finnes, for at intervjuet skal bli et godt intervju. Selv om mange av de metodiske valgene må fattes i intervjusituasjonen, er det fortsatt viktig å være godt forberedt. Det er mange scenarioer man kan tenke seg at kan forekomme, og man kan også øve seg på intervju med venner eller kollegaer. Å være godt forberedt og ha en god plan for gjennomføringen var viktig for meg, siden jeg er ganske uerfaren i intervjusituasjonen.

Jeg har ønsket å samtale direkte med mine respondenter, for å få frem deres opplevelser og erfaringer. Hensikten med forskningene har vært å få frem de institusjonsansattes stemme om hva de mener om skolesituasjonen til ungdommer som bor på institusjon. På bakgrunn av dette ønsket jeg å gjøre en kvalitativ undersøkelse i et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv.

3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Med bakgrunn i at jeg var ute etter å finne meninger, forståelser og tolkninger var det nærliggende å velge fenomenologi og hermeneutikk som forskningsperspektiver. Ifølge (Thagaard, 2009) tar fenomenologi utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en dypere forståelse i enkeltpersoners erfaringer. Målet mitt var å få en dypere forståelse av hva de institusjonsansatte mente som skolesituasjonen til ungdommene som bodde på institusjonen. Jeg valgte derfor å bruke et fenomenologisk perspektiv under innsamlingen av data. I behandlingen av dataene har jeg også brukt både fenomenologi og hermeneutikk som perspektiver, fordi jeg ville få frem respondentenes opplevelse, samtidig som jeg ville drøfte dataene mine opp mot teori og i en bredere sammenheng. Det er viktig å ha et vitenskapsteoretisk perspektiv i kvalitative metoder. Det representerer et viktig grunnlag, og kan knyttes til forskerens teoretiske utgangspunkt, eller at de innsamlede dataene danner grunnlag for forståelsen i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2009). Det teoretiske perspektivet er et viktig grunnlag fordi det legger premisser for hvordan man samler inn og behandler data.

Innenfor kvalitativ metode er fenomenologi og hermeneutikk begreper som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2012). Begge perspektivene forsøker også å beskrive verden slik den oppleves av respondentene, ut fra at virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2012). Det er dette jeg har lagt til grunn i intervjuene mine og i analysen, at respondentenes opplevelser og erfaringer skulle være i fokus. I (Kvale & Brinkmann, 2012) redegjør de for at åpenhet ovenfor intervjupersonens opplevelser og stor vekt på presise beskrivelser som viktig innenfor fenomenologi. Det blir også løftet frem at egne forhåndskunnskaper må settes i parentes. Det betyr at jeg som forsker må være bevisst at mine forestillinger og erfaringer med ungdom på institusjon ikke blir fremtredende.

3.2 Intervju som metode

Som skrevet tidligere valgte jeg å bruke et kvalitativt forskningsintervju. Det finnes flere former for hvordan et slikt intervju kan gjennomføres og designes. For meg stod valget mellom individuelt intervju eller fokusgruppeintervju. Begge formene har sine fordeler og ulemper, noe jeg vil diskutere videre for å begrunne valget jeg har tatt.

Et fokusgruppeintervju består som regel av en gruppe på seks til ti personer som ledes av en moderator (Kvale & Brinkmann, 2012). Den kjennetegnes ved at man ikke har noen styrende intervjustil, og målet er å få mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus. Fokusgruppeintervjuet har ikke som formål å komme frem til et riktig eller galt svar, men å få til en utveksling av ideer og tanker fra deltakerne. Det kan også bringe frem flere spontane emosjonelle synspunkter enn når man bruker individuelle intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2012). Det egner seg også godt til eksplorative undersøkelser fordi ens tanker og meninger kan trigge assosiasjoner hos de andre deltakerne. Dette vil kunne skape en diskusjon rundt et tema og man vil ha mulighet for å få frem flere synspunkter enn om man bruker individuelle intervjuer. Ulempen kan være at noen meninger blir undertrykt ved at man heller er enig det de andre sier, og kan få en situasjon der noen kanskje ikke deler deres subjektive mening. En annen ulempe med å bruke denne formen for kvalitativt intervju er at gruppesamspillet kan redusere moderatorens kontroll over intervjusituasjonen. Diskusjonene kan spore litt av, eller at fokus blir flyttet under samtalene. Det kan også medføre at intervjuutskriftene kan få et kaotisk preg, og være vanskelig å analysere (Kvale & Brinkmann, 2012).

Det individuelle intervjuet er som begrepet tilsier, et intervju der man intervjuer deltakerne hver for seg. Som skrevet tidligere er denne formen ofte lite strukturert, noe som gjør at det finnes mange forskjellige muligheter basert på hvilken tilnærming man bruker. Ved at man intervjuer en person, kan man i større grad få frem den personens egne meninger og tanker enn om man intervjuet en gruppe. Det kan også være lettere å få svar på det man spør om, siden det er lettere å holde kontrollen på tema. Det vil også i større grad være mulig å gå i dybden i det som blir fortalt. Man kan som intervjuer stille oppfølgingsspørsmål om man kommer inn på interessante temaer eller episoder, og gi respondenten mulighet til å utdype. En ulempe som i større grad kan være til stede ved individuelle intervjuer kontra fokusgruppeintervjuer er intervjuerens effekt på respondenten. Det er usikkert hvor mye

innvirkning forskeren har på respondenten og i hvilken grad, men at det er en innvirkning kan man ikke fornekte (Thagaard, 2009).

Etter å ha vurdert mulighetene, ved enten å ha individuelle intervjuer eller fokusgruppeintervjuer, ønsket jeg å gjennomføre seks individuelle intervjuer. Grunnen til at jeg valgte denne formen var at jeg var interessert i å gå i dybden i det den enkelte respondentene fortalte om. Jeg ville stille oppfølgingsspørsmål og ha mulighet til å undersøke hver enkeltes forståelse. Dette fordi jeg ville få frem bredden i erfaringene og meningene i forhold til skolen. Det var også slik at jeg ville få frem hver enkelts opplevelser for å kunne belyse temaene mine utfra et fenomenologisk perspektiv. Jeg har heller ikke gjort noen forskningsintervjuer før, og var derfor uerfaren. Et fokusgruppeintervju kunne være mer krevende i form av liten eller ingen erfaring (Kvale & Brinkmann, 2012) og vanskelig for meg å styre. Det kunne også være enklere å reformulere et spørsmål dersom det ble oppfattet upresist eller fortellinger sporer av, og korrigere ved å stille oppfølgingsspørsmål. Som skrevet i forrige avsnitt, kan det være en ulempe ved å korrigere, og omformulere, det kan øke sjansen for innvirkningen jeg har på respondenten. Fordelen ved å ha individuelle intervjuer er å kunne sammenligne de forskjellige intervjuutskriftene å se etter forskjeller og likheter. På den måten kunne jeg se hva respondentene mener er viktig, i tillegg til å se forskjeller i erfaringer og forståelser.

3.3 Utvalg

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at vi velger respondenter som har egenskaper eller kunnskap om tema vi undersøker (Thagaard, 2009). Utvalgets størrelse ble i samråd med veileder bestemt til seks personer. Dette fordi et kvalitativt studie er tidskrevende i forhold til analysering og etterarbeid. I (Thagaard, 2009) blir en tilstrekkelig størrelse bestemt som et ”metningspunkt”. Det betyr at om man bruker flere enheter vil det i liten grad gi noen ytterligere forståelse av fenomenet. Det er etter disse to prinsippene jeg har valgt ut størrelsen.

Deltagerne i undersøkelsen min var alle kollegaer ved barnevernsinstitusjonen der jeg selv jobbet som miljøterapeut. I forberedelsen av utvalget tenkte jeg derfor mye over mulige etiske problemstillinger og metodiske utfordringer det kan innebære ved å benytte

respondenter som jeg har en relasjon til. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 3.8 om "Kollegaer som respondenter".

Jeg har selv tatt kontakt med deltakerne og spurt om de vil stille opp i intervjuet. For å sikre et strategisk utvalg ønsket jeg en spredning på deltagerne i forhold til erfaring, kjønn, fagbakgrunn og stilling. Utvalget bestod av to kvinner og fire menn i alderen tjue til førti år. De har alle ulike erfaringer i forhold til hvor lenge de har jobbet der, om de er nyutdannet, eller er ufaglært. Denne utvelgelsen gjorde at muligheten for ulike synspunkter og erfaringer med ungdom og skolesituasjonen deres var større og jeg ville få et mer representativt utvalg enn om jeg hadde valgt en mer homogen gruppe, eller gjort et tilfeldig utvalg (Thagaard, 2009). Ved at jeg har gjort det på denne måten kan jeg i større grad forsikre meg om at jeg får et så bredt spekter som mulig blant mine respondenter.

3.4 Forberedelser og gjennomføring

Opgaven min behandler problemstillingen, institusjonsansattes opplevelse av skolesituasjonen for ungdommene på institusjonen. Dette innebærer å intervjuere personer som jobber på en barnevernsinstitusjon. Jeg valgte å intervjuere tidligere kollegaer som beskrevet i forrige kapittel. Det første jeg gjorde, etter å ha tatt kontakt med potensielle respondenter, var å ta kontakt med lederen for institusjonen der jeg skrev hvem jeg var og hva jeg ville forske på. Jeg fikk et positivt svar tilbake der de sa at jeg kunne gjennomføre undersøkelsen. De ville gjerne ha tilsendt prosjektskisse og forsikre seg at jeg faktisk hadde jobbet der og hadde skrevet under taushetspliktskjema. Etter at ledelsen hadde sagt at jeg kunne starte undersøkelsen startet jeg å lage en intervjuguide.

3.4.1 Intervjuguide

Som skrevet under kapittel 3.2 "intervju som metode" har jeg valgt å bruke individuelle intervjuer. Det er forskjellige måter å forme et forskningsintervju på, der ytterpunktene er et strukturert intervju og et lite strukturert intervju (Thagaard, 2009). Jeg har valgt en mellomting av de to ytterpunktene som i (Kvale & Brinkmann, 2012) betegnes som et semistrukturert intervju. Jeg ville gjerne la respondentene snakke så fritt som mulig, men som førstegangsintervjuer ville jeg forsikre meg om at jeg fikk belyst det jeg ønsket. Derfor satte jeg opp en intervjuguide der jeg hadde skissert overordnede temaer og spørsmål under hvert tema. Det var også viktig for meg å kunne være fleksibel på rekkefølgen på temaene og underspørsmålene. Dette fordi jeg ville la respondenten fortelle

mest mulig fritt, og kunne ha muligheten til å fortsette intervjuet med naturlige overganger fra tema til tema. Dette gjorde det også mulig å følge opp temaer eller innspill jeg ikke hadde planlagt på forhånd (Thagaard, 2009).

Starten av et intervju er viktig i forhold til å gjøre respondenten trygg på situasjonen, og berolige personer som føler seg usikre på hva det innebærer å delta i et intervju (Thagaard, 2009). En velegnet start på intervjuet kan være spørsmål om deltakeren selv, bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring. Dette gir en nøytral start og får samtalen og intervjuet i gang på en trygg måte (Thagaard, 2009). Siden det var tidligere kollegaer jeg intervjuet, valgte jeg å snakke litt om andre ting før intervjuet startet. Jeg gjorde dette for å skape en god atmosfære, og en myk start.

Videre valgte jeg å ikke gi deltakerne mine intervjuguiden på forhånd. De fikk bare informasjon om overordnede temaer jeg ville snakke om. Jeg valgte å gjøre det på denne måten fordi jeg tenkte at respondentene kunne bli for låst til spørsmålene i intervjuguiden. Jeg ville også unngå at de kunne øve inn hva de kunne svare. Ved at de fikk vite tema på forhånd og ikke spørsmålene håpet jeg på at de ville reflektere bredere uten at jeg hadde begrenset assosiasjonene innenfor en definert ramme. Å gi intervjuguiden på forhånd kunne muligens også hindre den frie fortellingen jeg var ute etter, og det kan tenkes at interessante erfaringer ikke hadde blitt delt.

3.4.2 Intervjusamtalen

Jeg startet mine intervjuer i slutten av januar og begynnelsen av februar. Etter å ha tatt kontakt med mine seks respondenter som alle fortsatt ville delta, foreslo to av respondentene selv at jeg kunne ha intervjuet hjemme hos dem privat. Dette synes jeg var en veldig god løsning på lokalasjonsutfordringen jeg hadde. Det var ikke mulighet å utføre intervjuene på deres arbeidsplass grunnet at dette også var ungdommenes hjem. Jeg hadde heller ikke noe godt sted å være innenfor en rimelig distanse. Å gjennomføre intervjuene hjemme hos respondentene var også nyttig for meg i den forstand at det var et sted de selv følte seg trygge, i motsetning til et nytt og ukjent lokale. I (Jacobsen, 2010) redegjør han for at man alltid må være seg bevisst kontekstens betydning. Ingen kontekster er nøytrale, og kontekster kan være med på å påvirke informasjonen. Derfor var det viktig for meg å finne et sted der mine respondenter selv var kjente, og følte seg trygge.

Jeg sendte videre en forespørsel til de resterende tre respondentene om vi kunne ha intervjuet et sted de valgte. Det ble også foreslått at jeg kunne finne et sted om de heller ville det. En av de tre svarte at de gjerne kunne ha intervjuet hjemme hos seg. En intervjuet jeg på personens eget kontor, og en spurte om vi ikke kunne ha intervjuet hjemme hos meg. Alle fikk altså valgmuligheter i forhold til hvor de skulle bli intervjuet. Hvor intervjuet finner sted kan ha en innvirkning på innholdet i intervjuet, dette blir kalt konteksteffekten. Jeg tviler derimot at lokasjonen av intervjuene hadde stor innvirkning på intervjuene, men det er viktig at man reflekterer over hvordan konteksten kan påvirke informasjonen (Jacobsen, 2010).

Da jeg skulle avtale hvor jeg skulle intervju min sjette respondent virket personen litt usikker. Jeg tolket det i retning av at personen kanskje trengte mer tid for å bestemme seg om han/hun ville delta i undersøkelsen. Jeg foreslo derfor om vi skulle å utsette intervjuet til en tid det kanskje passet bedre. Til slutt i samtalen ble vi enige om at det var best at personen trakk seg fra deltakelsen. I ettertid har jeg tenkt at det kan være et problem ved at jeg intervjuer kollegaer jeg har en relasjon til fra før. Utfordringen her ligger i at en kanskje føler at de må delta, og sier ja, selv om de er litt usikre. Jeg har vært ærlig og åpen om forskerrollen og tydelig på hva det innebærer å delta i undersøkelsen. Ved flere anledninger har jeg også snakket med mine respondenter om frivilligheten ved å delta, og at de kan trekke seg når de vil, uten å forklare til meg hvorfor. Det at en respondent som kjenner meg fra før trekker seg har gjort meg veldig bevisst på de etiske problemstillingene en undersøkelse innebærer. Det at man har tenkt igjennom og er klar over hva de etiske problemstillingene betyr, og hva man må være på "vakt" for, og på utkikk etter før, under og etter intervjuet. Dette for å ta vare på de personene man skal intervjuet.

I informasjonsskrivet jeg sendte til mine respondenter var jeg opptatt av at intervjuet var av en viss lengde, 1 til 1,5 timer. Jeg hadde lest at intervjuet ikke burde være for langt og heller ikke for kort. Dette fordi det ville bli enten for lite eller for mye informasjon, og kanskje også gjentakelser slik at det ville blitt mye analysearbeid. Etter mitt første intervju fant jeg ut at det ikke var så viktig å fokusere på lengden, men på kvaliteten på innholdet. Intervjuet varte litt under en time, men samtalen var god i forhold til det jeg ville utforske. De neste fire intervjuene tenkte jeg ikke på tiden i stor grad, men så etter tegn hos respondenten når samtalen nærmet seg slutten. Erfaringen min med denne måten å ta

hensyn til tidsaspektet på, var veldig god. Det fungerte bedre å lese den andre personen, enn å se på klokken.

Et meget viktig poeng i kvalitativ forskning er at man må ha et design som gjør studiet fleksibelt. Forskeren må hele tiden se etter om informasjonen man får frem under et intervju er relevant for problemstillingen. Et viktig aspekt ved å utføre kvalitative intervjuer er at forskeren må være åpen for forandringer underveis (Thagaard, 2009). Dette var en erfaring jeg gjorde meg i høy grad. Etter hvert som jeg hadde flere intervjuer, begynte jeg å bli mye flinkere til å la intervjuguiden ligge, og stille relevante oppfølgingsspørsmål uten å være bundet av noen rekkefølge eller mal. Det var nok en blanding av at jeg stadig ble tryggere på å intervju og at intervjuguiden var veldig lett å omgjøre til hva som var mest hensiktsmessig i hvert intervju. Det ble også tydelig for meg at jeg i de siste intervjuene hadde endret en del på intervjuguiden, eller iallfall underspørsmålene. Jeg tok rollen som uvitende og nysgjerrig. Det ble da i større grad en friere samtale, der jeg kunne stille nye spørsmål og bytte temaer uten at det ble unaturlige avbrudd i samtalen. Under intervjuene fikk jeg også informasjon som i stor grad handlet om de samme utfordringene. Det ble det lettere å vite hva jeg kunne gå dypere inn i. Det var noen temaer alle respondentene hadde mange erfaringer og hadde sterke meninger om. Dette var temaer det var hensiktsmessig å gå dypere inn i, og stille oppfølgingsspørsmål for å få tak i nyansene. Dette var noe jeg ikke hadde tatt hensyn til i intervjuguiden, noe jeg måtte gjøre om på underveis.

Mot slutten av hvert intervju oppsummerte jeg kort og i grove trekk hva jeg hadde fått med meg av det de hadde fortalt. Videre spurte jeg om det var noe mer de hadde å tilføye. Jeg valgte å gjøre det slik fordi de kanskje selv kom på flere ting de ville nevne på bakgrunn av det jeg oppsummerte. Jeg erfarte at det fungerte godt med en slik fremgangsmåte. I alle de fem intervjuene kom det frem nye korrigeringer til det de hadde ment eller sagt, men også supplerer til det de hadde fortalt. Det var også en fin måte å avrunde intervjuet på.

Jeg valgte å ikke notere underveis i intervjuet. Av erfaring vet jeg at jeg ikke klarer å holde konsentrasjonen om jeg både skal lytte og notere samtidig. Etter intervjuene skrev jeg et refleksjonsnotat der jeg noterte hvordan jeg synes intervjuet gikk, atmosfæren og forskjellige aspekter ved det. Refleksjonsnotatet brukte jeg når jeg skulle transkribere for å lettere huske tilbake på hvordan intervjuet var. Ved å notere ned forskjellige aspekter ved

intervjuet som kroppsspråk, hvordan de snakket og om de var engasjerte eller ikke, kunne jeg også bruke refleksjonsnotatet når jeg skulle analysere intervjuene.

3.5 Behandling og analyse av data

3.5.1 Transkribering

Under mine intervjuer brukte jeg en lydopptaker for å være sikker på å få med meg alt som ble sagt, og for ikke å miste verdifull informasjon. Når man bruker lydopptaker må man klargjøre intervjumaterialet for analyse, noe som vanligvis medfører transkribering fra tale til tekst (Kvale & Brinkmann, 2012). Det er fordeler og ulemper med å bruke lydopptaker, men opptak av intervjuet er å foretrekke når informanten gir tillatelse til det (Thagaard, 2009). Det er i de fleste tilfeller slik at informantene er lite opptatt av at opptaket foregår (Thagaard, 2009). Alle mine respondenter tillot at jeg tok opp intervjuet på bånd, noe som gjorde at jeg i større grad kunne være tilstede i samtalen og kunne konsentrere meg om reaksjonene og stille gode oppfølgingsspørsmål. En negativ side, ved at intervjuet blir tatt opp kan være at fortellingene bli mer innpakket og ting blir sagt på en penere måte. I mitt tilfelle var dette ikke noe merkbart problem, og jeg opplevde det de fortalte ikke var tilgjort på grunn av båndopptakeren.

Da jeg skulle begynne å transkribere hørte jeg på opptakene og skrev ned intervjuene ordrett. Jeg måtte spole tilbake flere ganger og høre setninger på nytt for å få med meg hva som ble sagt. Etter at jeg var ferdig med å omskrive lydopptakene til tekst leste jeg gjennom teksten samtidig som jeg hørte på lydopptakene. Dette for å forsikre meg om at jeg hadde fått skrevet ned alt slik respondentene hadde sagt det. Jeg har i hele prosessen fra intervjuet til analysen vært opptatt av at respondentene skal bli gjengitt korrekt.

Transkriberingen har jeg gjort kort tid etter at intervjuene ble gjort slik at det alt var ferskt i minne. Jeg brukte også refleksjonsnotatene mine til å hjelpe meg med å huske hvordan situasjonen var. Da jeg var ferdig med transkriberingen hadde jeg ca. 70 sider med tekst fra intervjuene og vurderte det dit hen at jeg hadde tilstrekkelig informasjon, til både analysen og om temaene jeg ville undersøke.

Når man utfører et kvalitativt forskningsintervju starter analyseringen ofte allerede i datainnsamlingen. I mitt tilfelle var det ved flere tilfeller jeg var usikker på meningen i det respondenten fortalte. Da repeterte jeg det de hadde sagt slik jeg hadde oppfattet det, og

respondenten fikk avkrefte eller godta min forståelse. Alternativet kan være at de utdyper eller forteller det aktuelle på en annen måte, slik at jeg forstår hva de mente. Ideelt sett fortsetter denne dialogen til det bare er en mulig fortolkningsmåte igjen (Kvale & Brinkmann, 2012). Min erfaring med å gjøre det slik, var at jeg opplevde selvmotsigende meninger om tema vi samtalte om. Ved å stille nye oppfølgings spørsmål reformulerte noen av respondentene sine utsagn slik at de selv ble mer enig med seg selv, og hva de prøvde å forklare.

Det første jeg gjorde da jeg skulle begynne med analysen var å lese igjennom tekstene jeg hadde transkribert. Dette for å få en helhetsforståelse av hva intervjuene hadde handlet om. Et mål her var å se etter meninger og hendelser som gikk igjen, eller se etter erfaringer noen var alene om å ha. Jeg gjorde dette ganske ustrukturert for å ikke trekke for tidlige konklusjoner. Videre leste jeg igjennom en gang til, denne gangen med fokus på temaene jeg hadde i intervjuguiden. Jeg hadde satt opp seks forskjellige temaer i intervjuguiden (vedlegg 3), men fant ut at disse ikke var så presise som jeg gjerne skulle ønske. Dette førte til at jeg i analysen har gjort noen små endringer i forhold til temaene. For meg var det viktig fortsatt å få frem respondentenes forståelse og stemme i analysen, og det ble også i større grad mulig når jeg brukte temaene de hadde størst fokus på.

3.5.2 Tematisert analyse

Temasentrert analyse innebærer at man må sammenligne informasjon om hvert tema fra alle informantene. Sammenligningen kan gi en dypere forståelse av hva en gruppe mennesker mener om et tema eller fenomen (Thagaard, 2009). Innvendingen mot en slik analyse er at man i større grad løsriver biter av teksten og tar den ut av konteksten, noe som kan gjøre at teksten endrer mening. Men ved å veksle mellom analyse på hvert enkelt tema og vurdere sammenhengen som temaet er en del av, kan man ivareta et helhetlig perspektiv (Thagaard, 2009). I min analyse har jeg satt respondentenes informasjon i sammenheng med hverandre, og at de har gjensidig avhengighet av hverandre for å ha noen effekt. Når man bruker en temabasert analyse inndeles gjerne teksten i kategorier, som representerer temaer som er sentrale i undersøkelsen (Thagaard, 2009). Jeg hadde valgt å dele hvert intervju inn i et systemperspektiv og et elevperspektiv. Under systemperspektiv var det delt inn i kategoriene, utvikling i skolen, passer ikke inn i skolen og samarbeid. Under elevperspektiv blir det delt inn i kategoriene, sosialt, fag/læring og motivasjon. Jeg hadde også et punkt jeg kalte for annet, der jeg kunne sortere ut

informasjon som ikke passet inn noe annet sted, men som likevel var viktig for helheten. En slik måte å gjøre analysen på blir i (Thagaard, 2009) betegnet som å bruke en matrise. En matrise gjør teksten mer visuell, og er velegnet til å foreta sammenligninger mellom mine ulike respondenters erfaringer og meninger.

I analysen har jeg valgt å trekke frem fem temaer som fremsto som relevante og gikk igjen i matrisen jeg hadde laget. Jeg valgte likevel å ikke dele presentasjonen av analysen inn i system og elevperspektiv, men analysere og presentere funn under de fem temaene. Dette valget ble tatt på bakgrunn av dataene jeg hadde samlet inn, der det viste seg at det ble vanskelig å dele det inn slik jeg hadde tenkt. De fem temaene som analysen er delt inn i senere i oppgaven er motivasjon, sosial og faglig fungering på skolen, samarbeid med skolen, ungdommenes egnethet i forhold til skole og til slutt de institusjonsansattes tiltak i forhold til skolesituasjonen til ungdommene.

3.6 Forskningens kvalitet

Begrepene reliabilitet, validitet og generalisering blir brukt som kriterier for å kvalitetssikre forskning (Thagaard, 2009). Disse begrepene stammer opprinnelig fra kvantitativ forskning, og får en annen betydning innenfor kvalitative studier, noe som er problematisert i flere lærebøker (Thagaard, 2009). Det blir også betraktet som hensiktsmessig å benytte andre betegnelser. I (Thagaard, 2009) presenteres det alternative begreper, der reliabilitet er knyttet til spørsmål om undersøkelsens pålitelighet. Validitet handler om forskningens gyldighet, og begrepet generalisering blir betegnet som overførbarhet. Overførbarhet er spørsmål om tolkninger og funn i undersøkelsen og som også kan gjelde i andre sammenhenger. Videre i oppgaven vil jeg bruke disse begrepene, pålitelighet, gyldighet og overførbarhet slik de forstås innen kvalitativ metode.

3.6.1 Pålitelighet

Pålitelighet behandles ofte i sammenheng med om andre forskere på andre tidspunkter kan reproducere det samme resultatet som en undersøkelse har kommet frem til. I mitt studie har jeg vært ute etter personlige meninger og erfaringer, skapt i interaksjon med meg som forsker. Ved at intervjuene mine er bundet av tid og sted og fem enkeltindividers personlige forståelse, vil det være vanskelig å etterprøve mine resultater, og få nøyaktig de samme funnene. Det betyr ikke at funnene i denne oppgaven ikke er interessante. I

kvalitative studier vil det alltid være utfordrende å gjenskape undersøkelsens funn og resultater, men det er likevel en viktig for å tilegne oss kunnskap. Funnene som min oppgave representerer kan være med på å svekke eller styrke annen forskning, eller gi en stemme til en gruppe det ikke forskes like mye på.

Det er ønskelig med en høy pålitelighet for å motvirke stor grad av subjektivitet. Men et for stort fokus på pålitelighet kan motvirke kreativ tenkning og variasjon i intervjuene. Et kvalitativt intervju har bedre betingelser om intervjueren kan improvisere underveis og følge opp fornemmelser underveis. Det handler om å kunne være fleksibel (Kvale & Brinkmann, 2012). Dette reiser spørsmål om pålitelighet er et relevant kriterium i kvalitativ forskning (Thagaard, 2009). En måte jeg kan forsikre meg at studien er pålitelig er at jeg forklarer nøyaktig hvordan prosessen har forløpt, og hvordan jeg har kommet frem til funnene jeg har gjort.

3.6.2 Gyldighet

Gyldighet vil si hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å undersøke. Ut fra samfunnsvitenskapelige betegnelser dreier gyldighet seg om en metode er egnet til å undersøke det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2012). Gyldighet kan skilles mellom intern og ekstern gyldighet. Ekstern gyldighet omhandler overførbarhet, noe jeg vil diskutere i et eget avsnitt. Den interne gyldigheten er god hvis funnene er riktige. Men å si at noe er riktig, eller at man har kommet frem til en absolutt sannhet kan være problematisk i kvalitative intervjuer, der man ikke kan sette tall og verdi på meninger og erfaringer og måle dem i ettertid. I nyere tid har man tenkt gyldighet som et resultat av dialog, der man diskuterer og forhandler om hva som er en sannhet (Kvale & Brinkmann, 2012). Om jeg ser mine intervjuer i lys av at sannhet kommer frem ved å veie ulike meninger opp mot hverandre, kan gyldigheten vurderes ut ifra om flere av mine respondenter er enige om noe i de ulike temaene. Gyldigheten vil også bli styrket om man er kritisk gjennom analysedelen, og drøfter ulikheter og nyanser i svarene fra respondentene (Thagaard, 2009). Selv om respondentene mine har ulike meninger, er de enige i en del ting. Deres meninger og erfaringer sammenfaller også en del med tidligere forskning og andre studier, noe som også er med på å styrke gyldigheten av studien (Jacobsen, 2010).

3.6.3 Overførbarhet

Den eksterne gyldigheten er knyttet til om forståelsen som utvikles innenfor rammene av en undersøkelse, også kan være relevant for andre situasjoner (Thagaard, 2009). Det vil si om min undersøkelse vil kunne gjelde en større populasjon. Om mine funn er generaliserbare er vanskelig å svare på, men sett ut i fra at jeg har intervjuet fem respondenter vil det sannsynligvis ikke være tilfelle. Noen av meningene og synspunktene kan nok generaliseres til en viss grad, men det er noe jeg ikke kan bevise. Det som har vært viktig for meg er å få frem mine respondenters stemme, og få frem informasjon som kan bidra til videre forskning.

3.7 Etiske hensyn

Etiske problemstillinger er gjennomgående fra man begynner å planlegge studien til man har et ferdig produkt. Det er tre etiske retningslinjer som blir nevnt både i (Kvale & Brinkmann, 2012 og Thagaard, 2009). Dette er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved å delta i forskningsprosjektet.

3.7.1 Informert samtykke

Informert samtykke betyr at deltakerne informeres om undersøkelsens formål og fremgangsmåter, samt mulige risikoer og fordeler ved å delta. Det er også viktig at man forsikrer seg om at alle involverte deltar frivillig, og at de er klar over at de kan trekke seg på et hvert steg i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2012 & Thagaard, 2009). Jeg lagde et informasjonsark som jeg sendte til respondentene mine og der jeg forklarte formålet og hva studien gikk ut på. Det ble også gitt informasjon om hvordan intervjuet skulle skje, lengden på intervjuet og at jeg skulle bruke lydopptaker. Det ble også sagt hva som ville skje med datamaterialet etter studien var ferdig. Til slutt var det informert om at studien var anonym og frivillig og at respondentene kunne trekke seg når de ville under prosjektperioden.

Videre er det også en balansegang om hvor mye informasjon som skal gis når (Kvale & Brinkmann, 2012). Fullstendig informasjon om undersøkelsen forhindrer at deltakerne blir villedet, men kan også føre til det motsatte. Ved at man har et kvalitativt studie innebærer det fleksibilitet og at det vil være endringer underveis i prosessen. Om man har gitt informasjon på forhånd, men underveis endret temaer eller fremgangsmåte vil dette kunne

villedde mer enn det vil unngå det. Når jeg sier at man må avveie hvor mye informasjon som skal gis når, betyr ikke det at jeg ikke gir fullstendig informasjon, men jeg valgte å gi dem noe av informasjonen etter intervjuet i en debrifing noe jeg vurderte som i henhold til de etiske retningslinjene. Unntaket var lederen for barnevernsinstitusjonen, som jeg også måtte innhente samtykke fra. Jeg sendte per e-mail både prosjektskisse, foreløpig design, intervjuguide og samtykkeskjemaer, og fikk godkjenning til å foreta intervjuene.

3.7.2 Konfidensialitet

”Konfidensialitet i forskning innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres” (Kvale & Brinkmann, 2012.s. 90). Det betyr med andre ord at informasjonen må behandles konfidensielt, at forskeren må forhindre bruk og formidling av informasjonen. Det er også strenge krav til hvordan informasjonen oppbevares og tilintetgjøres med tanke på informasjon som kan komme til skade for enkeltpersoner (Thagaard, 2009). For å sikre deltakernes anonymitet har jeg brukt begrepet respondenter istedenfor deres navn, og jeg har heller ikke nevnt sted eller institusjonens navn. Under hele prosessen har jeg hatt lydopptakene i et låst skap, og transkriberingen og personopplysninger har vært lagret på min pc med passordbeskyttelse. Navn eller steder er heller ikke skrevet dette ned i transkripsjonen. Jeg har også under hele prosjektet vært bundet av taushetsplikten jeg har skrevet under med arbeidsgiver.

3.7.3 Konsekvenser for deltakeren

Man bør forholde seg til konsekvensene det har for deltakeren å være med i forskningen. Både med hensyn til mulig skade den kan påføre, og de fordelene den kan gi (Kvale & Brinkmann, 2012). Det er en vurdering jeg som forsker må gjøre, etisk refleksjon, og finne en balansegang mellom å presentere funn, og ta hensyn til skaden det kan påføre deltakeren. I min studie har jeg spurt om erfaringer og meninger rundt et tema som kanskje noen synes er litt ømt. Men slik jeg har presentert og gjennomført studien har det nok ikke de store konsekvensene for deltakerne mine. Jeg vil også trekke frem en fordel med å være med i undersøkelsen. I intervjuene fikk respondentene tale fritt om hva de mente, de fikk dele sine meninger om hvordan de synes situasjonen ser ut, og hva som kan gjøres av tiltak. Deltakerne fikk også en mulighet til å reflektere over spørsmål de kanskje tar litt for gitt i hverdagen.

3.8 Kollegaer som respondenter

Det å rekruttere kollegaer som respondenter kan by på flere utfordringer både metodisk og etisk. På (NSD, 2012) sine hjemmesider nevnes det en problemstilling jeg spesielt har måttet ta hensyn til. ”*Det kan oppleves som vanskelig å si nei til å delta dersom man har et profesjonelt forhold til deltakerne*”. Dette kan løses på forskjellige måter. Jeg vurderte først å kontakte en som jobber ved barnevernsinstitusjonen som kunne rekruttere for meg og der denne personen kunne ta kontakt med potensielle respondenter på mine vegne. Det ville muligens kunne gjøre det enklere å si nei til å delta hvis man ikke ville være med, enn om man hadde blitt forespurt av meg direkte. Ulempen jeg så med dette var at det lett kunne blitt de med mest erfaring som sa ja til å delta, og utvalget ville bli skjevt. Måten jeg valgte å gjøre det på var at jeg først ringte de seks personene jeg ville ha med i undersøkelsen min. Jeg spurte om de var interessert i å bli intervjuet om skolesituasjonen til ungdommene på institusjonen. Jeg presiserte tydelig og flere ganger at det var frivillig å være med, og at deltakelsen var anonym. Det ble også fortalt at de kunne trekke seg om de ombestemte seg, og at det ikke innbar noe problem for meg.

Det at jeg har en tidligere relasjon til de jeg intervjuet kan både være positivt og negativt. I forhold til å skape en trygg og god atmosfære, kan dette slå begge veier. I kraft at jeg er den jeg er i relasjonen, kan de føle at de må prestere i intervjuet, eller er redd for å si noe jeg synes er dumt. Det kan også selvfølgelig være motsatt, der de ser meg som en de har tillit til, og kan dele uten å tenke på at jeg forventer noe spesielt av dem. Det kan også oppstå utfordringer knyttet til at respondentene forteller det de tror jeg vil høre (Thagaard, 2009). Det er viktig å reflektere over hvilken betydning jeg kan ha for hvordan respondentene svarer. Beskrivelsene respondentene gir kan være preget av hvordan de selv vil fremstå, og at de vil gjøre et godt inntrykk. Det er vanskelig å måle denne effekten, og en tilfredsstillende løsning på dette problemet finnes ikke (Thagaard, 2009).

En annen utfordring som man kan møte på generelt i kvalitative intervjuer, og spesielt når man intervjuer kollegaer er asymmetrisk maktforhold (Kvale & Brinkmann 2012). Dette var også aktuelt å tenke over i forhold til om respondentene ville synes det var vanskelig å si nei til å delta i undersøkelsen. Et asymmetrisk maktforhold vil i min situasjon være at det er jeg som bestemmer tema, spørsmålene, bestemmer hvilke svar som skal følges opp og når intervjuet avsluttes. Det er altså jeg som styrer hva som skal skje og hvordan

intervjuet utføres. Jeg har også mulighet til å fortolke og rapportere hva den intervjuede virkelig mente (Kvale & Brinkmann, 2012). Dette er dette som kan gi et kvalitativt intervju et asymmetrisk maktforhold. Det samme maktforholdet kan i mitt tilfelle også utspille seg i utvelgelsen av respondenter. Et eksempel er om jeg hadde en overordnet stilling i forhold til de personene jeg intervjuet, eller hadde lengre erfaring og autoritet. For meg var ikke dette noe spesielt merkbart problem, men det er vanskelig å måle om maktforholdet har spilt inn på svarene eller deltakelsen, eventuelt i hvilken grad.

4 Analyse- presentasjon og drøfting av dataene

4.1 Presentasjon av data

I dette kapitlet vil jeg drøfte og analysere informasjonen jeg har fått i intervjuene med mine respondenter. Å analysere er en prosess der forskeren deler opp dataene som er innsamlet. Helheten av intervjuene blir delt opp og analysert, slik at hver enkelt del kan bidra til en dypere, helhetlig forståelse av fenomenet som studeres (Postholm, 2010). Det er også viktig i en analyse å utdype de funnene det har kommet mange uttalelser om, og tyngden av analysen bør bestå av dette (Dalen, 2010).

Som skrevet i både innledningen og metodekapitlet har jeg valgt og brukt fenomenologiske og hermeneutiske perspektiver. For å få en dypere forståelse av respondentenes opplevelser og erfaringer har jeg brukt en del sitater i presentasjonen av data. Sitatene er brukt som utgangspunkt for drøftingen, og blir også brukt for å få frem forskjeller og likheter i respondentenes opplevelser. Jeg har i minst mulig grad forandret på sitatene, jeg har gjort noen omskrivninger fra dialekt til bokmål, uten at dette har endret meningen i sitatet. I tillegg påpeker (Kvale & Brinkmann, 2012) at noen sitater kan fremstå som usammenhengende, eller forvirrende tale fordi de er tatt rett ut fra transkriberingen.

Som nevnt i metodekapitlet har jeg valgt en temasentrert analyse. Gjennom å gjøre det på denne måten har jeg kunnet samle respondentenes uttalelser inn under forskjellige temaer. Temaene representerer forskningsspørsmålene jeg har stilt for å svare på problemstillingen.

Videre har jeg delt analysen inn i to deler. Den første delen omhandler presentasjon av dataene. Her har jeg tatt for meg de viktigste temaene respondentene mine snakket om. Disse temaene er sosial og faglig fungering, samarbeid, motivasjon, egnethet og tiltak foreslått av mine respondenter. I del to av analysen drøfter jeg dataene mine opp mot mitt teoretiske rammeverk.

4.1.1 Sosial og faglig fungering i skolen

Det er snakk om både sosial og faglig utfordringer blant mine respondenter i forhold til fungering på skolen når de går i ordinær klasse. Ungdommene henger etter faglig, og klarer heller ikke det sosiale blant medelever. Uansett hvilket perspektiv man velger å bruke, er det ikke en optimal situasjon der ungdommene verken mestrer det faglige eller det sosiale på skolen. I alle mine intervjuer er det et stort fokus på de sosiale utfordringene eller problemene til ungdommene. Dette brukes også til å forklare hvorfor ungdommene ikke fungerer på skolen.

”De sliter med å være en del av klassen eller ha noen å være med. Sliter med konsentrasjonen og er ikke så mye i klasserommet, noe de for så vidt kunne gjort på institusjonen.”

”Mye bagasje gjør det sosiale vanskelig på skolen, man har ikke lært seg hvordan man skal forholde seg til andre på skolen på en god måte”.

Men akkurat når respondentene forteller om de sosiale utfordringene er det noen nyanser i det de forteller. De fleste er veldig negative i forhold til fungeringen og fokuserer på det de ikke får til, på problemene. Men det er også en ambivalens i forhold til at de ser ungdommen som problemet, til også å fortelle at de trenger bare litt sosial trening. Med trening vil de kunne mestre det sosiale bedre, og da også skolen.

”Ungdommene er alltid oppslukt i andre ungdom, de studerer dem og blir stående å se på. De er interessert i å lære å få venner. Og skolen er en arena for mangfold og mange muligheter til å treffe jevnaldrende. Og jevnaldrende er nok den største motivasjonen for skolen, men når de ikke får det til låser alt seg.”

Det er altså et poeng at ungdommene gjerne vil, men får det ikke til. Det er altså noe man kan bygge videre på med sosial trening på institusjonen. Det er også flere av mine respondenter som mener ungdommene som sliter på skolen kunne ha fått et mye bedre utbytte av skolen om de lærte seg det sosiale blant jevnaldrende.

”Institusjonen må drive godt miljøarbeid med fokus på sosial mestring. Om det sosiale fungerer bedre, vil nok skolehverdagen også fungere bedre.”

”Rammene i skolen er den sosiale normen, hvordan man oppfører seg, og hva man skal til gitte tidspunkter. Hadde ungdommen lært seg å mestre det hadde de nok fått mer ut av skolen.”

En annen av mine respondenter svarer på spørsmål om hva ungdommene får ut av å være på skolen slik: *”God samvittighet. Det er ikke så veldig mye de får god samvittighet for. De sitter mye på pcen og tven når de ikke gidder å være på skolen, eller sover.”*

Det kan være mange grunner til at de ikke er på skolen, men bildet som blir tegnet er ikke veldig positivt. Når jeg spør om hvordan ungdommene fungerer på skolen gir det heller ikke noen veldig positive svar.

”Det går særdeles dårlig, en god tilbakemelding betyr ofte at det ikke har gått helt ræva. At de ikke har tent på gardiner, ingen slåssing, ikke vært skulking....hvis man har vært på skolen uten å drite seg helt ut, har det gått bra”.

Dette er atferd som kan skape konflikter og gjøre forholdet skolen problematisk. Flere respondenter poengterer også antisosial atferd eller avvikende atferd som problematisk når man skal gå på skolen. Ungdommenes atferd blir forklart enten ved at de har tidligere erfaringer som gjør at de oppfører seg slik de gjør, eller at det ikke er rom for dem i skolen, at de havner utenfor rammen skolen er.

”Noen ganger vil jeg si at ungdommene ikke passer inn i skolen. Skolen er strengt tatt en ramme som mange skal inn i. Som man tenker at innafor denne rammen her, så skal de fleste være. Og havner man utenfor den rammen, er det ikke så enkelt altså.”

Uansett årsaksforklaring er det tydelig at respondentene mine mener at det er vanskelig for ungdommene å mestre skolen i ordinære klasser. Dette blir sagt slik:

”De fleste ungdommene går i en klasse to eller tre år over sitt faglige nivå, og blir plassert i sin ordinære klasse. Der sliter de med å klare å regne pluss og ganger, har ikke sjans. Og så skal de begynne i 10. klasse eller 1. gym. Det blir helt feil. De har for mye stolthet til å falle tilbake. Og til slutt ender det med at de faller ut, og slutter.”

”Man ser jo på de elevene som ikke klarer å henge med i ordinære klasse i det hele tatt hvor langt de blir hengende bak. Også på den sosiale mestringen. Det er utrolig stor forskjell på våre ungdommer og vanlig ungdom. Man skulle tro at ungdommene var litt PU (psykisk utviklingshemmet). Men det kan være at de har gått glipp av så mye sosialt sett. Det sosiale de har, er sammen andre ungdom som også sliter, ikke sant.”

Disse tankene om at ungdommene kan lære seg de sosiale kodene og sosiale normene viser at mine respondenter har håp om at ungdommene vil kunne klare å gå i vanlig skole. Det at man tror og håper gjør noe med innstillingen og tiltakene man setter inn. Man forsøker å få til fungering i vanlig skole og ordinære klasser. Selv med et litt negativt realistisk blikk på ungdommenes fungering i skolen, jobber de institusjonsansatte for at ungdommene skal på sikt kunne fungere og mestre skolen.

En av mine respondenter snakker om noe jeg vil tolke som en ”ond spiral”.

”Det sosiale teller veldig mye for livet videre, men også for skolefungering. Men ungdommene går glipp av veldig mye sosial når de ikke er på skolen.”

Dette er noe alle mine respondenter har vært inne på, men dette sitatet beskriver det nok best. Ungdommene trenger sosial trening med jevnaldrende og det for man størst mulighet til på skolen. Samtidig drar ungdommene ikke på skolen fordi de ikke mestrer det sosiale, og føler seg utenfor på grunn av det. Forslagene jeg får er varierte i forhold til hvordan man skal fremme den sosiale fungeringen på skolen.

”Praktisk undervisning. Der lærer du det sosiale, oppførsel, premissene for aktiviteten og det faglige man velger å fokusere på.”

”Man kan ta to ungdommer fra samme institusjon som kjenner hverandre i samme klasse. Da har de iallfall en ungdom de kan snakke med og være med i friminuttene, og kanskje de føler seg litt tryggere på skolen.”

Som tidligere nevnt er godt miljøarbeid som tilrettelegging for sosiale aktiviteter også viktig i forhold til sosial mestring på skolen. Der man kan trene på det å være sammen med jevnaldrende på forskjellige arenaer. Alle mine respondenter nevner fokuset på sosialt miljøarbeid, og dette er tydelig et mål de har stort fokus på institusjonen, og som det arbeides kontinuerlig med.

Ut fra svarene i mine intervjuer er det også en annen faktor som spiller inn på skolehverdagen og skolefungeringen til ungdommene. Dette er deres faglige nivå og kompetanse. Her mener alle mine respondenter at det faglige nivået er for høyt, og at ungdommene ikke mestrer de oppgavene som blir gitt. Selv om det skal være tilpasset deres nivå.

”Ungdommene føler seg annerledes nok fra før, at de i tillegg ikke vil vise andre ungdom at de henger langt etter faglig (dumme). Det er mange som er redd for å akseptere at de ikke får til det de andre får til, eller de selv ikke skjønner hvorfor de ikke får det til.”

”Ungdommene får svært lite ut av skolen faglig sett. De blir hengende lenger og lenger bak, og til slutt er det nesten uoverkommelig for ungdommen, og de vil heller gi opp. De er redd for å bli avslørt som dumme i klassen, og kan ikke noe særlig faglig, eller klarer ikke følge med i timen på hva læreren sier.”

Det høres for meg ut som mine respondenter mener at skolen er en stor utfordring for ungdommene, iallfall slik skolesituasjonen er nå når de går i ordinær klasse. Det underbygges også av hva de mener om hvilken type undervisning ungdommene trenger. Alle mine respondenter er enige om at ungdommene trenger segregerte opplegg, eller egne spesialskoler slik at de kan få lært det faglige, og det sosiale med mer likesinnede ved tilpassete arenaer. *”Like barn leker best”*. Selv om noen også er tvetydige i svarene sine og også mener ungdommene burde inkluderes i normalskolen.

”Jeg er motstander av den tilpassede undervisningen der alle skal være i samme klasse, men det blir kanskje litt feil å si at vi skal ha egne ”mongo” skoler. Får da blir det et veldig skille, og vanskelig for at de kommer inn i samfunnet etterpå. Jeg skjønner det.”

”Det er skreddersømmen jeg ønsker meg mest av alt. Selv om det er mye selvmotsigende i det. Vi ønsker at ungdommene skal forholde seg til samfunnet og i fellesskapet. Samtidig at vi ønsker en skreddersøm faglig. Og det er ikke alltid forenelig. Men det ideelle.”

Det blir et dilemmaet mellom det som er det ideelle og det som er realistisk. Det tyder på at respondentene ønsker at ungdommene skal klare vanlig skole i ordinære klasser med tilpasset undervisning. De ser samtidig at denne ideelle målsettingen fungerer dårlig for de ungdommene de har ansvaret for. Derfor blir det naturlig å tenke annerledes og ville ha segregering og egne mer tilpassede opplegg. Dette poenget ble veldig godt beskrevet av en av mine respondenter.

”Ikke alle trenger å henge med på lyntoget hele tiden. Det er lov å ta et damplokomotiv. Det er ikke alltid ungdommer ser hva han eller hun trenger, og da er det opp til skolen og barnevernsinstitusjonen og kanskje segregere litt. Det er også lettere å være del av fellesskapet på damplokomotivet. Forhåpentligvis kommer begge togene til samme stasjon. Men hvem som skal sitte på hvilket tog, det er en vanskelig avgjørelse.”

Metaforen illustrerer hvordan noen ungdommer kanskje heller må ha en annen type undervisning der det faglige jaget ikke er så høyt. Det kommer frem at institusjonene tidligere hadde en egen skole med egne lærere. Det fungerte bra mener de to respondentene som fortalte om dette. Der var det lettere å tilpasse undervisning til den enkelte ut i fra deres eget nivå og behov. Men institusjonsskolen ble effektiv stoppet. Det spekuleres i årsaker til hvorfor, om den ikke var faglig bra nok. En annen årsak kan være et argument, som at samfunnet/fylkeskommunen mister oversikten over helheten, at man vil ha alle på et sted så vel som oversikt over tilbudet til den enkelte elev. Som en konsekvens av at institusjonsskolen ble lagt ned forteller respondentene at:

”Skolen klarer ikke, og har ikke mulighet til all denne tilpassa opplæringen som vi hadde mulighet til på institusjonsskolen.”

”Det kommer hele tiden nye krav til skolen, som skolen ikke klarer å følge opp. Det går utover ungdommene våre som trenger mye mer enn vanlig. Man skal ha alle i et system, da må man følge opp der etter. Det er for meg helt ubegripelig, helt opp på samfunnsnivå.”

Det er altså en del misnøye, og respondentene mener det har blitt et dårligere tilbud enn det var før, etter at ungdommene måtte gå i vanlig skole og i ordinære klasser. Det kan hende det er en sammenheng mellom det at de i stor grad mister oversikten over hva som skjer på skolen. Det blir vanskeligere å følge opp ungdommene på skolen, og kontakten med lærerne blir mindre. Dilemmaet blir forklart av en av mine intervjuobjekter slik:

”Blir en balansegang og en evig runddans om man skal ha fokus på læring og prestasjoner eller det sosiale der alle skal med. Man skal inkludere alle, samtidig som man verdsetter akademiske prestasjoner høyt. Tror skolen mister mye ved å fokusere for mye på læring.”

4.1.2 Samarbeidet med skolen

Mine respondenter forteller alle at de opplever at lærerne på skolen gjør en god jobb.

”Skolen strekker seg særdeles langt. Da snakker vi om elever som ikke kan noen ting. Ikke stått en eksamen. Men allikevel blir det satt opp tilpassa ordninger på videregående skole. For å fortsette å prøve.”

Mine intervjuobjekter er imponert over hvordan lærerne aldri gir opp på ungdommene, og prøver alle mulige tiltak. De sier også at lærerne tar dem på alvor og hører på hva de har å si som fagfolk, men at det kan være vanskelig å få til ordninger på grunn av ressursmangel. Likevel forteller respondentene at samarbeidet er ganske begrenset. Det er nesten kun telefonkontakt om morgenen for å si ifra om ungdommene kommer på skolen og av og til eventuelt på ettermiddagen for å sikre oppfølging av hvordan skoledagen har gått. Selv denne telefonkontakten kan være vanskelig nok å følge opp.

”Det som ofte blir kluss er at det er mange ansatte inn og ut på institusjonen, så beskjeder blir ikke skrevet ned, eller gitt videre. Det er ikke noe ordentlig opplegg rundt det. Det blir ikke 100% fulgt opp slik det burde vært. Det er fra institusjonens side, men skolen er ganske flinke på det. Det kan være mye vikarer innom, og en ellers hektisk hverdag som gjør det vanskelig å følge opp telefonkontakten.”

Når det blir vanskelig å følge opp telefonkontakt og samarbeidet med skolen på den måten, kan det bli vanskelig å få en oversikt over skolehverdagen til ungdommene. Denne oversikten mangler også på andre områder ved skolegangen blant de jeg har intervjuet. Få

vet hva ungdommene egentlig gjør på skolen, hva læreplanmålene er eller hva de skal lære. Opplevelsen er iallfall at de føler at de ikke har noen god oversikt over skolehverdagen til ungdommene. En beskriver at:

”Litt inntrykk at vi faktisk bare får en plan. Sånn jeg opplever det i min jobb, at vi får utdelt en plan som skolen har lagt opp. Jeg vet at alle har rett til IP (individuell plan), og setter mål og ting og tang, i forhold til forutsetninger.”

Dette kan bli veldig problematisk når man er ansvarlig for å følge opp og motivere ungdommene for skolen. Mangel på oversikt og forståelse for skolen som system og organisasjon er ikke optimalt. Det blir etterlyst mere samarbeid, at flere vil være mer involvert i skolearbeidet, og skolehverdagen. De føler at de får og gir informasjon, og at dette ofte kan føles som samarbeid, men at det ikke fungerer særlig godt. Respondentene forteller meg at måten det er praktisert nå er at det er en person på institusjonen som er ansatt som skoleansvarlig. Denne person som har ansvaret for alle ungdommene og deres skolegang, og da også kontakten og det overordnede samarbeidet med skolen.

Det blir mellom linjene i intervjuene tydelig for meg at respondentene gjerne vil ha mer oversikt og kunnskap om hva som skjer på skolen, og hvordan skolen jobber. Det virker for meg som om skolen og institusjonen jobber med to forskjellige prosjekter separat. Eller iallfall at de som jobber på institusjonen føler det sånn. En av respondentene beskriver det slik:

”Egentlig burde det vært foreldremøte med hele hurven. Det er vi som står ansvarlig for ungdommen. Ideelt skulle vi vært en større del av det samarbeidet, på linje med andre foreldre, noe som ikke er praktisk gjennomførbart. I forhold til taushetsplikt osv.”

Taushetsplikten blir av tre av mine respondenter nevnt som en utfordring i forhold til samarbeidet med skolen. Det er også en av årsakene til at de føler at de ikke er så involvert i skolearbeidet til ungdommen. De føler at de ikke stiller på lik linje som andre foresatte og kan diskutere fritt om hvordan situasjonen er med en ungdom. De blir holdt litt utenfor.

”Taushetsplikten er ofte en hindring, derfor har jeg valgt å bryte den noen ganger for å letterliggjøre samarbeidet. Selvfølgelig har jeg vært veldig bevist på at jeg har

taushetsplikt og at det jeg sier ikke skal videre. Der lista er lagt for taushetsplikt stiller vi ikke på lik linje som andre foreldre. Taushetsplikten er som å ha lodd på beina, den forhindrer samarbeid og logisk tankegang.”

Denne respondenten har tydelig hatt en del erfaringer der samarbeidet blir vanskeliggjort fordi man ikke kan fortelle det man vil om ungdommen. Det at man vil det beste for ungdommen, og vil at de skal kunne få et best mulig tilbud fra skolen blir vurdert så viktig at det å bryte taushetsplikten var det mest logiske. Det er også flere av mine respondenter som mener taushetsplikten hindrer samarbeidet og svekker tilbudet skolen kan gi.

”Skolen og lærerne sitter nok med et ganske godt bilde av ungdommene, men hvis jeg kunne gitt dem mer informasjon kunne nok skolen og lærerne tilrettelagt seg bedre.”

Dette er en erfaring der respondenten ser at det å bryte taushetsplikten kunne vært til nytte i forhold til skoletilbudet til ungdommene. Men blir ikke vurdert så viktig at taushetsplikten blir brutt. For å nyansere bilde litt mer mener en tredje respondent at:

”Jeg tror at skolen vet nok, de sitter ikke på de samme dokumentene, men de vet nok hvilke utfordringer de kan vente seg. De trenger ikke vite alle spesielle ting rundt en elev, eller alle detaljer om deres bakgrunn og situasjon akkurat nå. Men det er av og til jeg gjerne skulle fortalt litt mer enn det jeg har mulighet til.”

Her har jeg fått tre ulike erfaringer med hvordan man forholder seg til taushetsplikten. Det man kan tolke ut fra dette er at det kunne vært lettere å samarbeide med skolen, og de som jobber på institusjonen kunne følt seg mer involvert, hvis taushetsplikten ikke var så streng. Men som også poengtert av de som har tatt opp taushetsplikt. *”Den er den av en grunn, det er bra vi har taushetsplikt. Det er bare at den kan være litt frustrerende i forhold til samarbeidet.”*

4.1.3 Motivasjon

Respondentene mine sier alle at motivasjon, eller da mangel på egen motivasjon, er en faktor for at ungdommene ikke går eller trives på skolen.

”Ungdommene har liten indre motivasjon. På gode dager går de på skolen, men når de møter litt motstand detter alt sammen tilbake til elendighet. Lar ikke ting prelle av, de graver seg ned istedenfor. Det er også mye som raser sammen i hverdagen, enten som konsekvens eller årsak i skolen.”

”Kunne sikkert hjulpet mer til med skolen, motivering og lekser, men om du spør får du nesten alltid negativ tilbakemelding. Du gidder ikke nok, og blir lei.”

”En feil ting sagt om noe kan ødelegge en hel dag, spesielt med skole.”

Det at respondentene peker på motivasjon som en utfordring er muligens fordi det merkes veldig godt på institusjonen. Flere påpeker at det kan kjennes på kroppen, ulike ting som skjer på skolen, som man får høre om og kan tenke seg til. Et aspekt jeg fant i mine intervjuer var at alle snakket om at det var viktig å jobbe med motivering i forhold til skole.

”Institusjonens jobb er å motivere, og skolen å finne tilbud som appellerer til den aktuelle ungdommen.”

Det ble også av tre av mine fem respondenter på ulik måte sagt at det var veldig vanskelig å motivere, og at de ikke alltid orket å ta kampen.

”Alle prøver å motivere, men det er ikke enkelt. Man blir møtt med så mye motstand. Det gjør det vanskelig å ha fokus på skolen hver dag. Velg dine kamper.”

”Når man tar opp skolerelaterte ting med ungdommene snur de ryggen til, og du gjør arbeidsdagen eller hele helgen til et helvete. Så man unngår det vel så mye man kan til tider. De får viljen sin når det kommer til skole.”

”Det er så mye som skjer på institusjonen hele tiden, og at det er ikke alltid jeg orker å sette meg ned å gjøre skolearbeid med ungdommene. Og det er ofte at det ikke hjelper å spørre eller mase, man prøver å motivere, men det fungerer svært dårlig. Men ansatte er alltid tilgjengelig hvis ungdommene spør om hjelp.”

Det er flere utsagn som kommer frem i hva respondentene har av erfaringer i forhold til å motivere ungdommene. Det ene er at for mye snakk og fokus på skole kan gjøre ungdommene veldig vanskelig å ha med å gjøre. Dette gir også utfordringer når det kommer til annet miljøarbeid som å holde struktur og rutiner, og om de slår seg vrang en hel helg kan det være vanskelig å få til andre aktiviteter der sosial mestring er i fokus. Så det blir en prioritering på hva som er viktigst for ungdommene. Det kom også frem at man må ta hensyn til seg selv som miljøarbeider eller miljøterapeut. Flere nevnte at det kan være utrolig slitsomt og utmattende med to-tre dager med bare motstand og utageringer. Dette går utover jobben man skal gjøre videre. Om man bare har negative erfaringer i en periode kan det gå utover ansattes egen motivasjon og helse. Det blir en balansegang mellom hvor mye man orker å gi av seg selv, og hvor mye man skal ta hensyn til ungdommene.

4.1.4 Ungdommenes egnethet

I et av mine intervjuer kommer perspektivet om at skolen kanskje ikke kommer i posisjon til å undervise ungdommene. Det samme gjelder også på institusjonen, der man kan over lengre tid slite med å komme i posisjon for noe som helst endringsarbeid.

”Når 95% av døgnet dreier seg om sikkerhet, trusler, nedleggelse og politi, så får man aldri muligheten til, eller kommer i posisjon til å gjøre et fornuftig miljøarbeid. Slik tror jeg også skolen føler det. Ungdommene har så mye annet å jobbe med, så de kommer aldri i gang med læring”.

Dette er ikke noe nytt ved barnevernsinstitusjoner, men det gjør arbeid med skole og sosialfungering vanskelig. Det setter også ord på en litt motløshet jeg finner igjen i intervjuene mine. Respondentene forteller om vanskelige ”kamper” å ta når det kommer til skole. Og de har også inntrykk at ungdommene ikke får noe ut av å være på skolen. Selv om det ikke alltid handler om sikkerhet og trusler, beskrives en hverdag der skolen er et ikke-tema hos ungdommene.

”Ungdommene har sine grunner til at de ikke vil på skolen, kanskje de ikke vil være på institusjonen, og vil hjem. Og da gidder de ikke følge opplegg vi har laget for dem. Og da sitter vi der og ikke vet hva vi skal gjøre. vi kan jo ikke tvinge de, eller staffe de for det. Blir litt motløs.”

Sitatet peker på noe viktig i forhold til arbeidet som skjer på institusjonen når det kommer til skole. Hvordan forbereder man ungdom til å klare skolen? Eller hvordan bygge en grunnmur slik at de kan klare å mestre skolen. Selv om opplegget fra skolen er bra, og den tilpassede undervisningen er veldig godt organisert kan det bli et problem hvis ungdommen rett og slett ikke er ”klar” for skolen. Dette pekes det også på i det forrige sitatet, der det poengteres at det i perioder ikke er mulighet for noe fornuftig miljøarbeid. Det er ikke bare å sende ungdommene på skolen og regne med at skolen skal gjøre jobben. Hvis ungdommen ikke selv er klar for skole eller har grunnlaget, med en trygg ramme og stabile forhold, og mestrer det å bo på institusjonen kan det bli vanskelig å mestre til skolen. To gode poeng som trekkes frem er:

”Hele virkeligheten til ungdommen må ofte endres på kort tid. Det er ikke alltid like lett, når du har lært noe i 14 år, også skal det rettes opp på 2 år. Og i tillegg skal det tapte tas igjen. Det er veldig vanskelig.”

”Skolegangen kommer litt an på hva slags erfaring de har fra før, og hvem de er. Men oftest har det med når de kommer på institusjonen å gjøre. Det er forskjell på om man er 13 år eller 17 år når man blir flyttet til institusjon. Det blir vanskelig å få til noe, og ”endre” dem desto kortere tid man har.”

Dette kan tolkes i sammenheng med hvordan situasjonen på institusjonen kan være med tanke på om man kommer i posisjon til å hjelpe, og drive miljøarbeid. Om det tar lang tid før man kan bygge en trygg og stabil ramme rundt ungdommen og få de til å fungere på institusjonen, kan det bli liten tid for skolegang. Alle respondentene mine nevner at ungdommene iallfall har gått glipp av minst et års skolegang. Det betyr at de henger etter faglig i tillegg til at utgangspunktet ikke alltid er like lett.

Det å gjøre ungdommene i stand til å mestre skolen er noe som man på institusjonen jobber veldig mye med spesielt med tanke på hvor opptatt de er av sosiale, faglige samt motivasjons utfordringer ungdommene har. Respondentene mine er reflektert og har nok opplevd og følt på kroppen hvordan ungdommene takler sin hverdag, også på skolen. Det som jeg tolker ut av utfordringene de peker på og tiltakene de kommer med, er at institusjonen jobber med å bygge opp ungdommen slik at de kan klare å gå i vanlige skoler

og i ordinære klasser. Dette arbeidet gjør de, selv om de samtidig er overbevist at det beste for ungdommene hadde vært egne opplegg i spesialklasser eller skoler. Fokuset er på det sosiale og hvordan det sosiale er det viktigste for at ungdommene skal kunne gå på skolen. Det er få som forteller om det faglige, bortsett fra at de ikke får det til. Det kan komme av at de selv har liten kompetanse om det, og heller overlater den faglige utviklingen til skolen. En av mine respondenter forteller at:

”Merker jo kanskje nå at jeg har mer fokus på det sosiale enn det faglige. Men det har jeg sett flere ganger altså, at ungdommene må ha spesialundervisning, og da blir de utenfor fellesskapet med en gang. De blir sett på som annerledes, og noe de ungdommene definitivt ikke trenger.”

Dette kan også være en av forklaringene på det store fokuset på det sosiale. De som jobber på institusjonen ser at uansett hvordan skolen velger å undervise blir ungdommene utenfor fellesskapet. Enten det er fordi de får egen undervisning, eller at de ikke klarer å få venner når de er i en klasse. Så uansett hvordan man ser på det ender man opp med at ungdommene sliter sosialt, og ikke blir inkludert. Flere nevner også at situasjonen slik den er i dag som:

”Nesten sånn at, enten følger de normal klasse, eller så holder vi deg utenfor.”

”Blir indirekte holdt utenfor ved at de ikke får noen reelle valg. Enten er du i vanlig klasse og lærer deg det sosiale, eller så går du i spesialklasser og lærer deg fag.”

Skal man tro inntrykket en av mine respondenter har av hva lærerne selv mener er grunnen til at ungdommene får egen undervisning, og ikke passer inn i klasserommet, blir det forklart at:

”Jeg tror at skolen ikke vil ha så trøblete elever, og med så mye bagasje på skolen. Det tviler jeg på. Jeg har snakket med lærere om at de er ganske frustrerte og har så mye bråkebøtter som ikke klarer å oppføre seg og som de ikke klarer å gjøre noe med. Prøve tiltak, ekstra lærere i klassen, ekstra alt mulig. Og det er kanskje en del av å være ung og vokse opp at man er rebeller. Men jeg føler jo at skolen ikke vil ha det sånn som de har det nå, men loven sier de må.”

Dette er kanskje med på å forsterke tanken om at ungdommene ikke passer inn, og at de trenger en annen form for undervisning. Det er flere av mine respondenter som mener noe lignende og de virker like frustrerte.

4.1.5 Respondentenes forslag til tiltak

Et av forslagene som respondentene mener kan være bra for skolesituasjonen til ungdommene er et mer segregert skoletilbud. Det er ikke enighet blant mine respondenter om at ungdommene burde gå på spesialskoler, eller få et segregert undervisningsopplegg på ordinær skole. De begrunner tiltaket om segregering ved at dette er ungdommer som trenger veldig tett oppfølging, iallfall i starten av prosessen. Det er også med bakgrunn i ungdommenes sosiale og faglige fungering, der de mener å gå i normal klasse på tradisjonell skole er for mye å forvente at ungdommene skal mestre.

Et annet tiltak som trekkes frem er et tettere samarbeid mellom institusjonen og skolen. I dag er samarbeidet lagt til en skoleansvarlig på institusjonen, og den daglige kontakten respondentene har med skolen er via telefon med korte beskjeder frem og tilbake. Det etterlyses også at de institusjonsansatte får et større innblikk i skolen. Ingen av mine respondenter mener de selv har god nok oversikt over hvilket arbeid skolen gjør og hvordan de gjør det. Det blir vanskelig å følge opp skolen på en god måte når man ikke har den fulle oversikt. Noen av respondentene synes også at samarbeidet er vanskelig på grunn av taushetsplikten, og mener at et samarbeid på lik linje med andre foreldre hadde gjort det enklere.

Videre er det flere av mine respondenter som gjerne vil ha et større fokus på sosial mestring i skolen.

”Det blir en balansegang for skolen om man har fokus på læring og prestasjoner, eller det sosiale der alle skal med. Når skolen verdsetter akademiske prestasjoner høyt, faller en del elever vekk, spesielt våre ungdommer”.

Alle respondentene mener at det er det sosiale som er hovedårsaken til at ungdommene ikke vil være på skolen. Å bli stående alene i friminuttene og- eller ingen jevnaldrende å være med kan være vanskelig dag inn og dag ut. Samtidig er nok jevnaldrende og håpet om

å få være en del av fellesskapet og ha venner, den største motivasjonen for å være på skolen. Respondentene mine mener altså at et større fokus på det sosiale og et mindre fokus på det faglige kan være et godt tiltak for ungdommene.

Et siste tiltak som trekkes frem er en til en undervisning for å heve det faglige nivået til ungdommene. Noen av respondentene mine forteller at de har hatt gode erfaringer med egen institusjonsskole, der ungdommene hadde en til en undervisning. Der fikk ungdommene et større utbytte av skolen ifølge respondentene. Undervisningsopplegget ble tilpasset til hver dag og kunne legge opp en tettere oppfølging i hvert enkelt fag. Det ble også nevnt av en respondent at det ble en tettere kontakt mellom institusjonsansatte og lærer, og at de i det minste pratet mer med hverandre og spurte hverandre om råd og hvordan man skulle håndtere ulike situasjoner.

4.2 Drøfting av dataene

4.2.1 Skolen som en viktig arena for sosialisering

Mine respondenter mente at skolen var en viktig del av barn og unges liv. Det var her de lærte fag som kunne brukes videre til senere studier, eller for å gå ut i arbeid. Det var også et stort fokus på sosialiseringen som skjer i skolen. Der man lærer av jevnaldrende hvordan man skal oppføre seg og hvordan man forholder seg til regler og normer. Man blir ”normalisert”. Noen av respondentene beskriver skolen som en arena for å tilegne seg redskaper til å takle hverdagen som kommer i fremtiden. Med andre ord blir skolen sett på som et sted der man kan lære seg sosiale og faglig ferdigheter og verktøy man kan bruke videre i livet.

Respondenten mine ser også på skolen som en grunnmur i livet. Viktigheten av skolen er med andre ord på dagsorden blant mine intervjuobjekter, og de er fullstendig klar over at skolen er viktig. En av mine intervjuobjekter mener skolen er:

”Den viktigste arenaen i løpet av et hvert menneskets liv. Der får de det faglige og man lærer mye sosialt, og hvordan man skal oppføre seg som et menneske. Dette lærer man mye igjennom skolen.”

Det er ingen tvil om at mine respondenter mener skolen er en viktig arena for barn og unge, og at det er viktig at man får ungdom til å gå på skolen.

Forståelsen av skolen som viktig gjør nok at mine respondenter tegner et veldig dystert bilde av skolesituasjonen til ungdommene som bor der. Skoletilbudet er forskjellig fra ungdom til ungdom med tanke på antall timer i uka og undervisningsform. Men det kommer frem i et av intervjuene mine at det nesten hadde vært tre måneder siden noen av ungdommene hadde vært på skolen. Og en god måned på skolen hadde vært to til tre dager oppmøte. At ungdommene ikke er på skolen, og de institusjonsansatte mener skolen er viktig, forklarer nok det dystre bilde de beskriver. Dette er sant bare for en avdeling, men gir en pekepinn på hvordan situasjonen kan være for en del ungdom i barnevernsinstitusjoner. Jfr. brukerundersøkelsen *”Brukerundersøkelse blant barn i statlige og private barnevernstiltak”*.

Det sosiale er den delen rundt ungdommen som det fokuseres mest på. Det er stort fokus på hvordan ungdommene fungerer sosialt, og hvordan man kan fremme videre sosial utvikling og mestring. Det er ganske unisont fra mine respondenter at den sosiale fungeringen ungdommene har i dag, er for dårlig til å mestre hverdagen i vanlig skole i ordinær klasse. Det er også bekymring over at ungdommene i liten grad er sammen med jevnaldrende som selv ikke har de samme problemene som dem selv. Her sier alle mine respondenter at skolen er en viktig arena for videre utvikling av sosiale ferdigheter, og sosialisering med jevnaldrende. Problemet blir at det virker som ungdommene ikke har godt nok grunnlag, eller får nok hjelp til å sosialisere seg på skolen.

For å hjelpe ungdommene med utvikling av sosiale ferdigheter forsøker mine respondenter som jobber på institusjonen å bidra til bedre sosial fungering. Dette kan være ved forskjellige aktiviteter med jevnaldrende både på institusjonen og i lokalmiljøet. Men det virker for meg som dette er et krevende arbeid som går veldig sakte og tar lang tid. Det gjør at slik situasjonen er i dag, kan skolen virke som en tapt kamp. Det blir beskrevet enten som at ungdommene ikke vil, eller ikke får til skolen av nettopp sosiale grunner. De beskriver ungdommene som ikke klare for vanlig skole, ref. det jeg beskrev under kapittel 4.1.4 om ungdommenes egnethet. Det virker også som at respondentene mine nesten synes det er litt dårlig gjort ovenfor ungdommene å måtte sende dem på skolen når de nesten med sikkerhet vet at ungdommene ikke liker seg der, og synes det er et ubehagelig sted å være.

Respondentene mine mener altså at sosialisering i skolen er viktig for at ungdommene ønsker å være en del av skolesystemet. Samme synspunkt finner vi hos (Johansson & Höjer, 2012) som var en del av YIPPEE-Prosjektet og som hadde fokus på diskriminering, urettferdighet og fattigdom. De anbefaler å ta vekk fokus på enkelttiltak og prioritere flere lærere, sosialarbeidere og psykologer på alle nivåer, og fokusere på helheten. De uttrykker også at det er viktig å unngå ekskluderende tiltak og fokusere mer på inkludering, og mener at en tilgjengelig voksenperson for ungdommene er viktig for å få til dette. Ingen i forskningen jeg har gjennomgått i teoridelen er uenig i at ungdommene trenger støtte og et stabilt miljø og en trygg voksenperson. I (Ferguson & Wolkow, 2012) kommer det frem at det har vært en utstrakt systemsvikt i forståelsen for ungdommenes behov i utdanningssammenheng. De forteller at det er et for stort fokus på atferd og følelsesmessige problemer og ikke på skoleprestasjoner som er bakgrunnen for noen av problemene ungdommene har i skolen. De anbefaler blant annet økt spesialundervisning, og mer opplæring til de som har omsorg for ungdommene. Ferguson & Wolkow har altså en annerledes oppfatning enn Johansson & Höjer om hvorvidt ungdommene trenger spesialundervisning eller å bli inkludert i vanlige klasser.

Mine respondenter er enig og uenig i både (Ferguson og Wolkow, 2012 og Johansson & Höjer, 2012). Respondentene vil gjerne ha et større fokus på sosial mestring i skolen, samtidig som de mener at ungdommene burde segregeres og ha egne tilbud. Jeg tolker det dit hen at slik skolesituasjonen er som den er i dag, at ungdommene må gå på vanlige skole, vil respondentene mine at ungdommene skal inkluderes i fellesskapet slik Johansson & Höjer mener. Dette fordi respondentene mine mener at om de får til det sosiale er det større sjanse for å fortsette på skolen. Men om respondentene mine fikk bestemme en måte for å utforme en skolehverdag tilpasset den enkeltes behov hadde det sannsynlig vært større grad av segregering også kanskje mer enn det Ferguson & Wolkow gir uttrykk for.

4.2.2 Faglige utfordringer for ungdommene

Det er ikke like mye fokus på det faglige som på det sosiale hos mine respondenter, men flere nevner at ungdommene henger et stykke bak sine jevnaldrende. Dette koples mest opp mot hva det har å si for det sosiale og at det faglige er en grunn til at ungdommene har det utfordrende med det sosiale, og helheten av skolehverdagen. Siden de ikke er på likt nivå som resten av klassen, og i tillegg ikke har noen venner, tolker mine respondenter at

dette er årsaken til at de i mindre grad blir inkludert. De mangler tilhørighet i klassen og føler seg derfor utenfor. De mener at det faglige blir nok en ting de mislykkes i, og vil gjøre skolen til et enda vanskeligere sted å være. Tiltak som en til en undervisning, eller mindre grupper med praktisk undervisning nevnes som muligheter i forhold til å styrke den faglige kompetansen. Men at det blir på bekostning av det sosiale, om de blir alene i mengden. Tiltak som en til en undervisning er også et tiltak som (Seeberg, et al. 2013) har trukket frem som positive for ungdommenes skoleprestasjoner. Tutoring er også nevnt som et av de bedre tiltakene, og kan ligne mye på en til en undervisning. I de forskningsrapportene som trekker frem slike tiltak diskuteres det i liten grad hvilke sosiale innvirkningene dette har for ungdommen.

Det er en tankegang om ”enten- eller” som råder når mine respondenter skal beskrive utfordringene på skolen. Enten får de lært det faglige, eller de kan trene på det sosiale. Det bygger på erfaringene de har hatt med skolen slik den er nå. Det kommer frem at det er vanskelig å få den skreddersømmen og tilpasningen respondentene mine mener ungdommene trenger. At ungdommene kan få ”både- og”, det sosiale og det faglige, kan best gjøres i egne opplegg. De vil gjerne ha segregert undervisning, og da sammen med likesinnede, altså spesialskoler. For å sette det litt i perspektiv, er det noen av respondentene som også mener at det faglige på skolen kanskje ikke er like viktig som det sosiale. De argumenterer for at det faglige gir mulighet for utdanning og jobb, men at det er vel så viktig at ungdommene mestrer det sosiale.

Tanken bak tolker jeg som at respondentene mener at det faglige kanskje ikke har så stor betydning for hvordan ungdommene har det med seg selv. At ungdommen er på skolen i ordinær klasse kan være bra nok for følelsen at man har gått på skolen, og er ”normal”. Det underbygger også inntrykket jeg har fått av at de institusjonsansatte er veldig opptatt av det sosiale rundt ungdommen. Ved at man tenker at ungdommene klarer seg sosialt og med andre mennesker, vil de få det mye bedre med seg selv. Dette betyr ikke at respondentene ikke mener det faglige er noe viktig, men gir ikke det faglige på skole like høy prioritet.

Fokuset de institusjonsansatte har på det faglige, er altså sterkt knyttet til hvordan ungdommene har det sosialt. Jeg tolker det slik at om ungdommene ikke mestrer det sosiale på skolen blir det faglige også en stor utfordring. Hvis man ser på forskningen som

er trukket fram av i NOVA rapporten *skoleresultater og utdanningssituasjon for barn i barnevernet*, er det et stort fokus på det faglige resultatet. I motsetning til mine respondenter som har et større fokus på hvordan det sosiale legger premissene for arbeidet med det faglige. Som jeg tidligere har vært inne på kan man stille seg spørsmålet om skolen og institusjonen jobber med to forskjellige prosjekter om jeg legger mine respondenters opplevelser til grunn og der institusjonen skal jobbe med sosialfungering og skolen med faglig prestasjoner.

4.2.3 Ungdommenes motivasjon

De institusjonsansatte mener at det å motivere i forhold til skole er en viktig del av deres arbeid. De sier det er noe de alltid tenker på, hvordan de kan få ungdommene til å gå på skolen. Deres erfaringer med å motivere, eller snakke om skolen er dog ganske dårlige. De forteller at ungdommene slår seg vrang og noen ganger kan det også resultere i utageringer. Det ytes stor motstand fra ungdommene når det er snakk om skolen. Det er av respondentene en oppfatning om at ungdommene absolutt ikke vil på skolen, men at man må fortsette å prøve.

”Drømmen er at de har et snev av lyst til å gå på skolen (indre motivasjon), og prøver å få de til å skjønne hvorfor vi gnåler så mye om skolen. Mange har drømmer om fremtiden og hva de har lyst til å gjøre, jobb, familie etc. Da er veien til målet noe man kan snakke om, og bruke deres egne drømmer som motivasjon. Jeg tror ikke alle får det til, men få dem inn på et positivt spor, slik at de ikke står på bar bakke når de flytter fra institusjonen.”

Her ble det beskrevet en måte å motivere på, som kanskje har fungert bra. Det er selvfølgelig mange måter å tilnærme seg skolen på ovenfor ungdommene, men det vil variere fra person til person. At skolemotivasjonen hos ungdommene er så lav kan ha mange årsaker, men om den indre motivasjonen er lav slik respondentene beskriver, kan det være en lang vei å gå i motiveringsarbeidet.

4.2.4 Institusjonens samarbeid med skolen

Slik respondentene beskriver samarbeidet med skolen, virker de ikke helt fornøyd. Det er et samarbeid begrenset til telefonkontakt en til to ganger om dagen. Telefonsamtalene omhandler som regel om ungdommene kommer på skolen eller ikke, og eventuelt om

hvordan dagen har vært. I tillegg er det problematisk for institusjonen å få videreført alle beskjeder fra skolen til neste som kommer på jobb. Årsaken til dette kan være vikarer som ikke kjenner rutinene, eller at det bare rett og slett er for mye annet å gjøre. Det blir fortalt at det er en ansatt ved institusjonen som er skoleansvarlig, og som skal ha den overordnede kontakten med skolen. Det kan virke på meg som at en konsekvens av at ”all” kontakt og da også reelt samarbeid går gjennom den skoleansvarlige går dette ut over samarbeidet institusjonsansatte har med skolen. Mine respondenter etterlyser mer innblikk og et tettere samarbeid med skolen, slik at de kan følge opp ungdommene bedre.

De gangene noen har prøvd å samtale med skolen utenom den vanlige telefonkontakten dukker det opp et annet problem i forhold til samarbeidet, taushetsplikten. Det er et delt syn på i hvilken grad taushetsplikten hindrer samarbeid, eller svekker skoletilbudet til ungdommen. Et eksempel er om man velger å fortelle mer enn det man har lov til for å kunne gjøre opplegget rundt en ungdom bedre og mer tilpasset. Hensikten er at ungdommen skal kunne ha bedre mulighet til å gå på skolen. To av mine andre respondenter mener taushetsplikten i noe eller liten grad hindrer samarbeid, men at om de kunne delt mer med skolen kunne tilbudet nok blitt bedre tilpasset.

Det at de institusjonsansatte føler at de jobber med det sosiale, og skolen med det faglige, betyr at mine respondenter føler at man ikke jobber sammen om ungdommen. Bakgrunnen og utfordringen med dette er ulikt fokus og man tilegner seg liten kunnskap om hva ungdommen foretar seg på skolen, og hva de egentlig lærer og skal lære. For å sette det litt på spissen kan man tolke dette som at man sender ungdommene på skolen og henter dem tilbake igjen etterpå, uten å vite hva som er til det beste for hver enkelt ungdom.

De institusjonsansattes beskrivelse av samarbeidet, er også noe vi kan lese i annen forskning. Det er trukket frem i flere rapporter og artikler at samarbeidet mellom skolen og andre instanser ofte består av ansvarsfraskrivelse og liten grad av tydelige samarbeidsavtaler. Slik sett kan man si at det er en overensstemmelse i hvordan de institusjonsansatte opplever samarbeidet, og hva annen forskning har vist.

4.2.5 Egnethet

Å ta stilling til om ungdommene er egnet for å gå i tradisjonell skole er et nyansert spørsmål, om man legger mine respondenters meninger til grunn. Alle respondentene mine

mener det er en del utfordringer knyttet til om ungdommene er klare for skolen slik skolesituasjonen er i dag. De peker på utfordringer med manglende miljøarbeid, som kan gjøre at de ikke for øvd nok på sosial mestring, og der sikkerhet som oftest må prioriteres. Årsakene til at ungdommene ikke vil eller er egnet til å gå på skolen, begrunnes også med at ungdommene selv motarbeider skolen. De ønsker ikke å være på institusjonen, og motarbeider derfor skolen og andre aktiviteter de selv ikke synes er noe morsomt. Dette gjør at miljøarbeidet er vanskelig og en langsiktig prosess. Om ungdommene er i en fase der de motarbeider både institusjonen og skolen samtidig innebærer dette en risiko for dem selv. Det vil være krevende for alle parter å sende ungdommene på skolen, et utfall kan bli at ungdommene får enda flere dårlig opplevelser knyttet til skolen. Dette vil også kunne gå utover miljøarbeidet på institusjonen.

Hvis man ser bort fra faser der ungdommene er slik som beskrevet i forrige avsnitt, er det andre grunner respondentene også mener fører til at ungdommene uegnet til å gå på tradisjonell skole. Det er kanskje ikke ensidig ungdommene som er uegnet, men også skolen som er uegnet for ungdommene. Som nevnt så henger ungdommene ofte etter faglig og synes det er vanskelig, og i tillegg har de utfordringer med det sosiale. Det kan være vanskelig for ungdommene å tilpasse seg en skolehverdag der man blir påminnet at man er annerledes. Mange av respondentene har gitt inntrykk av at ungdommene veldig gjerne vil gå på skolen og mestre hverdagen, men det legges ikke til rette. Et godt poeng som blir trukket frem i forhold til utfordringene skolen og institusjonen står ovenfor er beskrevet slik:

”Hele virkeligheten til ungdommen må ofte endres på kort tid. Det er ikke alltid lett, når du har lært noe i 14 år, også skal det rettes opp på 2 år. Og i tillegg skal det tapte tas igjen. Det er veldig vanskelig.”

Dette er en vanskelig oppgave for både institusjonen, skolen og ungdommen selv, enten det er snakk om det faglige eller sosiale. En av respondentene mine spurte meg under intervjuet om:

”Hvordan kan jeg sende ungdommen på skolen, når jeg helt sikkert vet at det ikke kommer til å gå bra. De får ikke lært noe, blir utenfor blant jevnaldrende, og når de kommer tilbake på institusjonen er de umulig å ha med å gjøre. Hvorfor skal jeg sende de på skolen?”

Dette spørsmålet tolker jeg som at det ikke er noe godt nok tilbud for ungdommene på skolen, eller at skolen kanskje ikke er det rette stedet for ungdommene for øyeblikket. Jeg får et inntrykk av at respondentene mener at slik skolehverdagen fungerer nå, er både skole og ungdommene uegnet for hverandre.

4.2.6 Inkludering eller segregering

Jeg har tidligere presentert utvikling spesialskolen har hatt i Norge, fra å være en ekskluderende spesialskole til i nyere tid der man ønsker at alle barn og unge skal gå i samme skole med et fokus på inkludering. Etter kunnskapsløftet i 2006 kan man se en endring ved at skolen skal inkludere barn og unge som før ble segregert og i mindre grad ha spesialundervisning. Tross utviklingen som skolen har gjennomgått er det fortsatt barn og unge som går på spesialskoler (Jelstad & Holterman, 2012). De skriver også at det har vært en økning i antallet barn og unge som går på spesialskoler de seneste årene. Det har vært en pågående debatt om hvorvidt man skal inkludere eller segregere ungdom som trenger ekstra hjelp og ekstra tett oppfølging i skolehverdagen. Blant mine respondenter oppleves skolehverdagen til ungdommene som veldig utfordrende. De har et inntrykk av at de ikke vil på skolen, og det resulterer ofte i at ungdommene nekter å dra på skolen. De forteller om mye motstand og vanskelige kamper og ta når de tar opp temaet skole med ungdommene. To av ungdommene som bos på institusjonen har flere ganger prøvd å starte et nytt skoleår i vanlig klasse. De virker positive og gleder seg til å starte. Problemet blir ofte at etter to til tre uker begynner de å skulke og til slutt dropper ut av skolen. De forteller at det er kjedelig og at de alltid blir stående alene og at de føler seg annerledes.

I rapporten *Inkludert eller segregert?* av (Markussen, et. al. 2009) kommer det frem til at ungdom som har en til en undervisning er de som klarer seg dårligst med tanke på det sosiale, faglige og i forhold til eget ambisjonsnivå. Det er også kommet frem til at små reduserte klasser eller gruppetimer fungerer bedre enn en til en undervisning. Hovedfunnet i rapporten er at om man enten har inkludering eller segregering av undervisningen, kunne ikke dataene peke ut hva som fungerte best. Begge deler hadde både produsert suksess og

fiasko. Det ble også pekt på at elever med spesialundervisning presterte bedre om de går i ordinær klasse der nivået er høyere, og det stilles høyere krav.

Respondentene mine opplever at skolesituasjonen slik den er i dag ikke fungerer i ordinær klasse. Om jeg bruker resultatene fra (Markussen, et. al. 2009) som sier at både en til en undervisning og små klasser ikke fungerer optimalt, og at man ikke kunne peke på om segregering eller inkludering fungerte best. Kanskje ungdommene på institusjonen kunne fått et større utbytte av å gå på en spesialscole.

Hvis jeg trekker linjene tilbake da ungdom ble delt inn i dannelsedyktige og ikke dannelsedyktige, ville nok ungdommene på institusjonen muligens være i gråsonen for om de fikk gå på skolen eller ikke. Erfaringer man har gjort seg med en slik inndeling ble tydelig etter det Blom-utvalget kom frem til, at man skulle gi alle muligheten til å gå på skolen. Mest trolig førte et skolesystem som ekskluderte deler av ungdomsgruppen til stor grad av ulikhet. Trolig så man også at tradisjonelle jobber som erstattet skolegang som fisker, tømmerhugger og gårdsarbeider ville bli gradvis redusert og at man trengte større faglig kompetanse. Norge var i stor utvikling, og en utdanning ble sett på som mer og mer viktig for å skaffe seg et fast arbeid. Dette kan være noen av faktorene som spilte inn på valget om at man skulle integrere alle elever under en skolelov. Dette ga rettigheter og plikter og en sjanse til utdanning også for ungdom som tidligere ikke hadde fått en mulighet. Dette gjelder også for ungdommene på institusjonen, og en hverdag uten skoletilbud hadde nok gjort fremtiden mer krevende.

At alle barn og unge skal få muligheten til å gå på skolen er det i dag liten uenighet om, men tanken fra 1975 var også at den segregerte spesialscole skulle erstattes av spesialundervisning i en felles skole. I følge (Thuen, 2008) var dette et stort epokeskifte, men som dessverre lot vente på seg. Spesialscolene ble ikke lagt ned før i 1992, selv om intensjonen var en felles skole for alle elever. I perioden fra 1975 til 1992 var det en gradvis forbedring for de som trengte spesialundervisning. Dette viser at å inkludere og integrere alle barn og unge med ulike utfordringer er en vanskelig og lang prosess.

Prosesen pågår fremdeles og man har fremdeles ikke blitt enig eller kommet frem til noe godt svar på hvordan man skal få "en skole for alle" til å fungere. Det er de samme svarene jeg kan tolke ut fra det mine respondenter forteller. De forteller om dårlige erfaringer med skolegangen til ungdommene sosialt og faglig, peker på at samarbeidet med skolen kunne

vært bedre og de er fristet til å trekke konklusjoner som at skolen ikke er egnet for ungdommene. Dette forsterkes også når de mener at en spesialscole eller segregering hadde vært den beste løsningen.

5 Avslutning

I denne undersøkelsen har fokuset vært på hvordan skolesituasjonen for ungdom som bor på en barnevernsinstitusjon er. Dette har jeg valgt å se ut i fra de institusjonsansattes synspunkt. Undersøkelsen er et kvalitativt studie som har fått frem enkeltpersoners opplevelser og meninger og i tillegg sett deres meninger opp imot annen forskning. Problemstillingen i oppgaven er:

- *Institusjonsansattes oppfatning om utfordringer rundt skolesituasjonen til ungdom under barnevernets omsorg: Hvordan opplever de utfordringene, og hvordan mener de at de kan løses?*

For å besvare problemstillingen har jeg brukt fem forskningsspørsmål for å belyse den fra flere sider og ulike aspekter. Forskningsspørsmålene representerer fem ulike temaer som jeg også har brukt som struktur i oppgavens kapittel 4 analyse.

I oppgaven har jeg gjort rede for relevant teori for besvarelsen av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg har brukt et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv gjennom intervjuene og behandlingen av dataene. I analysen har jeg presentert hvilke utfordringer og eventuelle løsninger mine respondenter har i forhold til skolesituasjonen til ungdommene. Videre er dette drøftet i lys av teorien som er redegjort i kapittel 2. Til sammen har dette har gitt innsikt i hvordan de institusjonsansatte opplever skolesituasjonen til ungdommene på institusjonen.

Undersøkelser som forsker på skolesituasjonen til ungdom som bor på institusjon er ofte undersøkelser som også tar for seg ungdom som bor i fosterhjem. Resultatene fra undersøkelsene er ofte i form av statistikk og- eller hvilke utfordringer og tiltak som er aktuelle ut i fra hensikten med undersøkelsen. Ungdom som bor i fosterhjem eller institusjon blir også ofte satt i samme gruppe ”barn under barnevernet”, og de kan noen ganger være vanskelig å skille. I tillegg finnes det lite forskning omkring hvordan de institusjonsansatte på en barnevernsinstitusjon opplever skolesituasjonen, og hvordan de tror utfordringene kan løses. Denne oppgaven har gitt et innblikk og en stemme til institusjonsansatte man ikke like ofte hører fra.

5.1 Mine funn

Det er mange interessante funn i undersøkelsen, men jeg velger å trekke frem de jeg mener er de fire viktigste.

Det store fokuset på ungdommenes sosiale fungering er det første funnet jeg mener er viktig å trekke frem. Dette skiller seg ut fra annen forskning ved at det faglig fokuset er flyttet til det sosiale i større grad. Respondentene mine mener at det er viktig at ungdommene forstår de sosiale normene og den sosiale rammen skolen er for å kunne lykkes.

Det andre funnet undersøkelsen har vist er at respondentene mine opplever at ungdommene ikke har lært seg de grunnleggende faglige ferdighetene som trengs for å fungere i sitt alderstrinn. Respondentene opplever også at skolen ikke alltid har nok ressurser til å gi ungdommene den oppfølgingen de trenger. En tilpasset undervisning i det omfanget ungdommene på institusjonen trenger, mener respondentene er vanskelig å få til slik skolesituasjonen er nå. Tiltakene som blir foreslått er en til en undervisning, undervisning i mindre klasser eller at ungdommene går på spesialskoler.

Det tredje funnet jeg vil trekke fram er at respondentene etterlyser et større innblikk og samarbeid med skolen. De synes ikke at samarbeidet slik det er nå er tilfredsstillende. Det får konsekvenser i forhold til hvor godt de selv klarer å følge opp ungdommene, og mener det fører til at skolen blir et separat prosjekt. Det blir også utfordringer med tanke på å motivere ungdommene omkring skolen når respondentene opplever at de ikke har noen god oversikt eller kjennskap til hva som foregår på skolen. Tre av respondentene mine mener også at taushetsplikten kan være en hindring i forhold til dette samarbeidet og at man ikke stiller på lik linje med andre foresatte, og derfor kan skolen gå glipp av viktig informasjon.

Det fjerde funnet undersøkelsen viser er at respondentenes også opplever at skolen ikke er noe særlig godt egnet sted for læring når ungdommene går i vanlige klasse. Det er stor tro på et segregert skoletilbud, enten i spesialklasser eller på spesialskoler. Dette står i kontrast til utviklingen og en god del nyere forskning, som mener at et inkluderende perspektiv er det mest gunstige.

5.2 Videre forskning

Det finnes allerede mye forskning om skolen i Norge. Min undersøkelse har vært et bidrag til eksisterende forskning, med hovedmål om å få fram de institusjonsansattes stemme. Det er de institusjonsansatte som er nærmest ungdommene som bor på institusjonen, og som opptrer som deres foresatte i mange tilfeller. Jeg mener mine funn peker på at deres stemme kanskje har blitt litt borte i det store bildet. Derfor mener jeg at min undersøkelse har vist at det er et større forskningsbehov om hvordan barn og unge som bor på barnevernsinstitusjon kan lykkes på skolen. Det ville vært interessant å undersøke nærmere hvilke fordeler og ulemper det hadde medført hvis man hadde prioritert det sosiale slik de institusjonsansatte argumenterer for, og hvordan dette kunne organiseres i skolen.

I praksis vil mine funn bety at de institusjonsansatte vil få mer oversikt og kunnskap om skolen. Det vil også medføre at ungdommene mest sannsynlig vil bruke lengre tid på utdanningen enn det som er normalt. Dette kan innebære at ungdommene har flyttet fra institusjonen før de har fullført grunnskolen eller videregående skole. Jeg mener derfor at det er et behov for videre forskning på hvordan man skal følge opp ungdommene i ettervern spesielt i forhold til skole.

Undersøkelsen har også satt spørsmålsteget ved om det er riktig at ungdom med de største utfordringene i skolen burde inkluderes i det omfanget de gjør. Det reiser også interessante spørsmål, som om skolen er det beste tilbudet til ungdom som ikke mestrer skolen?

Referanser

Andersen, D., Mortensøn, M.- D., Perthou, A.- S. & Neerbek, M.- N. (2008). *Anbragte børns undervisning: sammenfatning af tre delrapporter*. The Danish National centre for social research. Rapport nr. 08:26.

Connelly, G. & Furnivall, J. (2012). *Adressing low attainment of children in public care: the Scottish experience*. European journal of scocial work, nr. 16 p. 88-104.

Dalen, M. (1994). "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...". Oslo: Universitetsforlaget

Ferguson, B.- H. & Wolkow, K. (2012). *Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change*. Children and youth services review, nr. 34. p. 59-62.

Flem, A. (2000). *Den inkluderende skole – fra ideologi til praksis*. Tapir akademiske forlag.

Frønes, I. (2013). Upublisert data. I Ogden, T. (13.06.2014). *Hva fremmer og hemmer skolegangen for barn i barnevernet*. Hentet fra <http://www.bufetat.no/Bilder/Skolekonferansen/Terje%20Ogden%20-%20Hva%20fremme%20og%20hemmer%20skolegangen%20for%20barn%20i%20barnevernet.pdf>

Gharabaghi, K. (2012). *Translating vidence into practice: Supporting the school preformance of young people living in residential group care in Ontario*. Children and youth services review, nr. 34 p. 1101-1106.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskulen*. Oslo: abstrakt forlag as

Jackson, S. & Cameron, C. (2012). *Leaving care: Looking ahead and aiming higher*. Children and youth services review, nr. 34. p. 1135-1142.

Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Jacobsen, I. (2010). Barnevernets forebyggende arbeid: Barnevernsarbeideren i tverrfaglig samarbeid og veiledning som bevisstgjøringsprosess. I P.-Å. Gjertsen (Red.), *Forebyggende barnevern: Samarbeid til barnets beste* (s. 101-129). Bergen: Fagbokforlaget.

Jestad, J. & Holtermann, S. (2012). *Den ekskluderende skolen*. Utdanning, 15, s. 14-19.

Johansson, H. & Höjer, I. (2012). *Education for disadvantaged groups- Structural and individual challenges*. Children and youth services review, nr. 34. p. 1173-1180.

Kunnskapsdepartementet, (2001). *Rapport fra arbeidsgruppe for vurdering av tilbud til personer med språk og talevansker. Kapittel 5: Historisk tilbakeblikk*. Rapport, 08.06.2001. Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Larsen, M.- S., Dyssegaard, C.- B. & Tifikci, N. (2012). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlig behov i grundskolen*. Clearinghouse-forskningsserien - Rapport nr. 11/12. København: Dansk clearinghouse for uddannelsesforskning IUP, Aarhus universitet.

Mallet, C.- A. (2012). *The School Success Program: Improving maltreated Children`s Academic and School-related Outcomes*. Children & Schools, nr. 34. p. 13-26.

Markussen, E., Frøseth, M.-W. & Grøgaard, J.-B. (2009). *Inkludert eller segregert*. NIFU-Rapport nr. 17/09. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Meld. St. 18 (2010-2011). *En inkluderende skole – hvorfor og hvordan?* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Midthassel, U.- V. (2003). *Skoleutvikling i Norge de siste 30 år. Fokus på sentrale og lokale utfordringer forbundet med intensjonen om å utvikle en inkluderende skole.* Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk, 01/2003 s. 14-23.

Nordahl, T (2003): *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skolen.* Oslo: Læringscenteret.

NOU 2004:23. *Barnehjem og spesialskoler under lupen.* Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

NOU 2010:8. *Med forskertrag og lekelyst: systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn.* Kunnskapsdepartementet.

NSD, (2012). *Forske på egen arbeidsplass.* Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/egenarbeidsplass.html>

Ogden, T. (2012). *Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen.* Bedre skole nr. 4/12 s. 23-27.

Ogden, T. (2013). *Skoleomfattende positiv læringsstøtte – et nyttig perspektiv på utvikling av skolens læringsmiljø.* Hentet fra <http://www.palskonferansen.no/content/download/293/943/file/Terje%20Ogden-skoleomfattende%20positiv%20l%C3%A6ringsst%C3%B8tte.pdf>.

Pecora, P.- J. (2012). *Maximizing educational achievements of youth in foster care and alumni: Factors associated with success.* Children and youth services review, nr. 34. p. 1121-1129.

Postholm, M.- B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* Oslo: Universitetsforlaget.

Rambøll. (2011). *Brukerundersøkelse blant barn i statlige og private barnevernstiltak.*

Hentet fra

<http://www.bufetat.no/Documents/Bufetat.no/Barnevern/Brukerunders%C3%B8kelsen%202010/Brukerunders%C3%B8kelsen%202010.pdf>

Seeberg, M.- L., Winswold, A. & Sverdrup, S. (2013). *Skoleresultater og utdannings situasjon for barn i barnevernet: En kunnskapsoversikt.* NOVA notat 4/2013. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

St. Meld. 30 (2003-2004). *Kultur for læring.* Kunnskapsdepartementet.

Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger – Fra statspietisme til nyliberalisme.* Oslo: abstrakt forlag as.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.

Thuen, H. (2008). *Om barnet – Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien.* OSLO: ABSTRAKT FORLAG AS.

Utdanningsnytt. (2012). *Spesialskolens historie.* Hentet fra <http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-B/Grunnskole/De-nye-spesialskolene/Spesialskolenes-historie/?mode=print>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjon om intervjuet

Vedlegg 2: Erklæring om samtykke/samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1

Informasjon om intervju

Intervjuet er en del av datainnsamlingen til masteroppgaven til Martin Steenland Gulbrandsen. Tema for intervjuet er barnevernsinstitusjonens relasjon til skolen, der fokuset ligger på samarbeid, verdier, målkonflikter, kunnskap og generell oppfatning av skolen. Det er lagt opp til at deltakeren skal kunne fortelle fritt om det er ønskelig, uten for mye spørsmål fra min side. Det er hva du mener er viktig i forhold til relasjonen til skolen som jeg gjerne vil høre. Det er viktig at det ikke fortelles hva du tror jeg vil høre, men den erfaringen og forståelsen du selv sitter med.

Selve intervjuet vil Martin ta kontakt for avtale om tid og sted.

Det vil bli benyttet båndopptaker under intervjuet, som senere vil bli transkribert til tekst. Dette vil bli slettet så snart prosjektet er avsluttet.

Intervjuets varighet blir etter hva som er mest hensiktsmessig, men 1 til 1 1/5 time er det som er tenkt fra min side.

All informasjon som kommer frem vil bli anonymisert, og kan ikke spores tilbake til arbeidsplassen eller deg personlig.

Hvis ønskelig kan også et eksemplar av masteroppgaven når den er ferdig bli sendt til deg.

Vedlegg 2

Erklæring om samtykke

Jeg gir mitt samtykke til å bli intervjuet av Martin Steenland Gulbrandsen i sammenheng med hans masteroppgave. Tema for oppgaven er barnevernsinstitusjonens relasjon til skolen. Det blir et åpent intervju, som innebærer at du vil få mulighet til å fortelle på egenhånd om det du mener er viktig i forhold til skolen.

Jeg er kjent med at intervjuene blir tatt opp på båndopptaker, og senere vil bli transkribert til tekst. Dataene vil bli oppbevart av Martin Steenland Gulbrandsen, og ingen andre vil få tilgang til lydopptakene eller transkriberingen.

Jeg er kjent med at alle opplysninger knyttet til intervjuenes innhold og informanter vil være anonyme, og vil ikke kunne spores tilbake til verken arbeidsplass eller person. Alle personopplysninger vil bli slettet når prosjektet er avsluttet 15. mai 2014.

Jeg er kjent med at jeg kan trekke meg fra prosjektets deltakelse så lenge prosjektperioden varer.

Navn:.....Ønsker å delta i denne undersøkelsen.

Adresse:.....

Telefon:.....

EMail:.....

Dato:.....Underskrift:.....

Jeg tar kontakt vedrørende tidspunkt og sted for intervju når jeg har mottatt erklæringen.

Vedlegg 3

Intervjuguide

Institusjonens relasjon til skolen

GENERELT

Hvordan ser du på skolen generelt? Hva er skolen for deg.

Hva slags forhold har du til skolen i jobben din?

Hva er styrende for hvordan kontakten er mellom institusjon og skole?

Synes du skolen gjør en god jobb?

Hvorfor (ikke)?

KUNNSKAP

Hva slags innsyn har du i skolen?

Har du lært noe om hvordan skolen fungerer?

Er det noe du er usikker på?

Ser du ting ulikt enn det skolen ser det?

SKOLEHVERDAGEN

Hva er ditt fokus med tanke på ungdommenes skolegang?

Hva er viktig?

Hva kan man gjøre andreledes?

Hva kan man gjøre mer av?

KONFLIKTER

Har du opplevd noen konflikter med skolen?

Der du mener de ikke gjør jobben sin?

Der skolen mener institusjonen ikke gjør jobben sin?

VERDIER

Har skolen og institusjonen forskjellige verdier?

Hvilke verdier vektlegger institusjonen i skolen?

SAMARBEID

Hvordan er samarbeidet?

Hvordan foregår samarbeidet?

Har du vært på noen møter med skolen?

Hvordan fungerer samarbeidet, eller blir det med møter og informasjonsutveksling?

Hva er eventuelt bra med møtene og samarbeide?

HVA SKJER PÅ SKOLEN

Hva mener du ungdommene får ut av å være på skolen?

Hvordan fungerer ungdommene generelt på skolen?

Hva er bra med å være på skolen?

Stemmer dette med hva du har erfart?



Høgskolen i Lillehammer

Lillehammer University College • hil.no