

Bedre støtte til risikoutsatte barn og unge i skolen

Innovasjon i skolen og i *samspeillet mellom skole, barnevern og andre relevante instanser*

Av
Ved Lene Nyhus og Jorid Avdem



**Høgskolen
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no

For fullstendig oversikt over publikasjonene i HiLs skriftserie se
http://hil.no/hil/biblioteket/forskning_og_publicisering/skriftserien_ved_hil

ISSN 0806-8348 (Trykt versjon)
ISSN 2464-3688 (Onlinepublisering)

Alle synspunkter står for forfatterne sin regning. De må ikke tolkes som uttrykk for oppfatninger som kan tillegges Høgskolen i Innlandet. Denne artikkel kan ikke reproduseres - helt eller delvis - ved trykking, fotokopiering eller på annen måte uten tillatelse fra forfatteren.

Any views expressed in this article are those of the authors. They should not be interpreted as reflecting the views of Inland Norway University of Applied Sciences - INN University. This article may not be reprinted in part or in full without the permission of the author.

Sammendrag

Mange risikoutsatte barn og unge får i dag mangelfull skolegang og får ikke utnyttet ressursene sine optimalt. Dette er et problem for barna og deres familier, og for samfunnet, med store omkostninger. Dette prosjektet har rettet seg mot hva skolen (barnehagen) og samarbeidspartnere (barnevern, PPT, helsetjeneste etc.) kan gjøre annerledes for å få til en bedring. Hovedformålet med prosjektet var å bedre kunnskaps- og samarbeidsgrunnlaget for at risikoutsatte barn/unge i vår region skal få god støtte i skolen (og barnehagen) til å greie seg best mulig, faglig, personlig og sosialt. Vi har spesielt sett på fire områder: Hva slags kunnskap har lærere egentlig om risikoutsatte barn/unge, og hvordan kan kunnskapen bedres? Hvilke strukturer og mekanismer er det som hindrer en bedring av situasjonen, og hvilke strukturer og mekanismer må eventuelt etableres for å få til bedring? Hvordan fungerer det tverrfaglige samarbeidet omkring barna og deres familier, og hvordan kan slik kompetanse defineres og utvikles? Hvordan kan aksjonslæring som strategi bidra til faktisk bedring av praksis? I tillegg har vi arbeidet med å etablere et regionalt samarbeid rundt disse spørsmålene med formål om videreføring i et hovedprosjekt.

Prosjektet viste at mange ansatte har lite kunnskap om enkelte grupper risikoutsatte elever, for eksempel elever som har opplevd omsorgssvikt og har relasjonsvansker, og følgene av dette. Prosjektet har vist at det kan være overkommelig å utvikle/tillegne seg slik kunnskap, og at denne kunnskapen er svært viktig for at barn/unge skal bli møtt på en klok måte, ut fra ulike individuelle behov. I tillegg trengs fokus på at alle elever og ansatte er en del av skolens fellesskap, fordi å tilhøre og mestre dette er av så fundamental betydning for positiv utvikling både sosialt og faglig.

Videre viste prosjektet at det er flere strukturer og mekanismer som det må arbeides med for å bryte etablerte og uønskede mønstre. Dette gjelder blant annet organisasjonsstrukturer knyttet til mulighet for systematikk i arbeidet, skolens timeplan, fag- og personalstrukturer. Prosjektet har vist at det er mulig å gjøre noe med gjeldende strukturer, blant annet gjennom en mye sterkere personifisert oppfølging og skreddersøm, og med nøye vurderte koblinger mellom elev, lærer og fag. Det har også vist seg mulig å bedre informasjonsflyt, kontinuitet, systematikk og veiledning, blant annet gjennom tydelig ledelsesforankring og vilje/evne til å utnytte andres kompetanse. En viktig grunnstruktur i skolen er den samlede kultur og kompetanse som danner rammer for hvordan den enkelte elev blir møtt, slik som elevsyn, kunnskapssyn, læreplanforståelse og læringssyn.

Prosjektet har videre vist at tverrfaglig, tverrsektorielt og tverrprofesjonelt samarbeid er etterspurt og nødvendig. Dette handler særlig om å avklare forforståelser/forventninger, intensjoner, ansvar og oppgaver i samarbeid, både innad i et kollegium og mellom skolen og eksterne samarbeidsmiljø, inkludert samspill med foresatte. Prosjektet har vist at tverrfaglig samarbeidskompetanse kan utvikles over tid, gjennom erfaring og systematisk arbeid, og gjennom strukturert opplæring og trening i praksis. En slik samarbeidskompetanse (kunnskaper, ferdigheter, holdninger) gir tilgang til felles språk omkring felles utfordringer. Samtidig konkluderer ikke prosjektet med en bestemt fasitløsning på hvordan tverrfaglig samarbeidskompetanseutvikling kan (må) foregå, da det kan foregå på forskjellige måter.

Prosjektet har også vist at aksjonslæring med en lokal aksjonsgruppe som pådrivere er en god og nødvendig strategi for å arbeide med utfordringene og å få til endring av egen praksis. For

å sikre kvalitet og kontinuitet i utviklingsarbeidet, trengs både kompetanse om arbeidsmåter i aksjonslæring, ressurser for å drifte arbeidet i hektiske hverdager, lokalt lederskap, forankring hos skolens ledelse og gjerne tilgang til ekstern veiledning.

Prosjektet er gjennomført i tråd med intensjonene. Hovedutfordringen har vært å få til samarbeidsrelasjoner i regionen med parter som har tid og krefter til å sette inn i arbeidet, i og med at berørte praksisfelt har mange pågående aktiviteter, at det er en kamp om oppmerksomheten og at det tar tid å prioritere nye satsinger. Disse utfordringene arbeides det videre med ved at resultatene fra prosjektet videreføres i et hovedprosjekt som det søkes midler til fra Norges forskningsråd, FINNUT/Kompetanseprosjekt, og eventuelt hos andre finansieringskilder.

Prosjektet er ledet av Høgskolen i Lillehammer ved Lene Nyhus i nært samarbeid med mastergradsstudent i pedagogikk, Jorid Avdem.

Emneord

Risikoutsatte barn og unge, skole, tverrfaglig -, tverrsektorielt og tverrprofesjonelt samarbeid, strukturer og mekanismer, kunnskapsgrunnlag

Forord

Dette arbeidsnotatet handler om erfaringer fra kvalifiseringsprosjektet «*Bedre støtte til risikoutsatte barn og unge i skolen – Innovasjon i skolen og i samspillet mellom skole, barnevern og andre relevante instanser*» i regi av Høgskolen i Lillehammer. Prosjektet fikk økonomisk støtte fra Regionale Forskningsfond Innlandet, under utlysning for det som betegnes som kvalifiseringsprosjekt, og startet opp 01.01.2015 og ble avsluttet 30.06.2016. Kvalifiseringsprosjekt har som intensjon å gi grunnlag for et større FoU-prosjekt.

Dette (kvalifiserings)prosjektet omfatter deler av et masterprosjekt i pedagogikk ved HIL, gjennomført av Jorid Avdem, samt at prosjektet er en forlengelse av pågående forskning ved HIL omkring bruk av sosial- og helsefaglig personell i skolen, om samspill mellom skole og barnevern og om tverrprofesjonell samarbeids- og endringskompetanse. Lene Nyhus, HIL, har vært prosjektleder for dette prosjektet.

Som en del av prosjektet ble det gjennomført en kompetansedag med tema «God skole er godt barnevern», et praksisseminar med tema «God skole er godt barnevern, hva gjør vi da?», samt to arbeidsseminar med tema «Samarbeid på tvers – om tverrfaglig samarbeidskompetanse». Målgruppene for arrangementene var ansatte fra skole, barnehage og deres samarbeidende tjenester i et utvalg kommuner. Det ble også arrangert møter med fagpersoner fra HIL, møter med aksjonslæringsgruppa i masterprosjektet, møter med fylkesmannen i Oppland og en åpen forelesning med professor Berth Danermark fra Örebro Universitet. Det ble dessuten arrangert et ph.d.-seminar ved HIL om tverrfaglig.

Det har vært inspirerende å se de involverte sitt engasjement for denne gruppa barn og unge. Vi takker alle for et spennende samarbeid, for nyttige bidrag til kvalifiseringsprosjektet og for positive bidrag til bedre støtte til risikoutsatte barn og unge i skolen og barnehagen.

Lillehammer desember 2016

Lene Nyhus og Jorid Avdem

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	5
1.1	Bakgrunn – risikoutsatte barn og unge i skolen	5
1.2	Et samarbeidsprosjekt.....	6
1.3	Teoretisk grunnlag og tverrfaglig samarbeidskompetanse	7
2	Beskrivelse av prosjektet	9
2.1	Hovedfokus.....	9
2.2	Organisering, tidsrammer og økonomi	9
2.3	Prosjekt mål og problemstillinger.....	10
2.4	Gjennomføring.....	10
2.5	Arbeidsformer og prosesser	11
2.6	Informasjonsinnhenting og analyse	12
3	Resultater og vurderinger.....	14
3.1	Innledning	14
3.2	Kunnskap om målgruppa.....	14
3.3	Strukturer og mekanismer – hindre og muligheter	17
3.4	Tverrfaglig samarbeidskompetanse	19
3.5	Aksjonslæring som arbeidsmåte	21
3.6	Grunnlag for hovedprosjekt.....	22
4	Konklusjoner og videre FoU.....	24

1 Innledning

1.1 Bakgrunn – risikoutsatte barn og unge i skolen

Dette prosjektet har sin bakgrunn i erkjennelsen av at skole er viktig for et godt barneliv og en god ungdomstid, og for å mestre livet som voksen. Videre bygger det på erfaring og forskning om at risikoutsatte barn og unge ikke i tilstrekkelig grad får den støtte i skolen som de trenger, for sin faglige og sosiale utvikling. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) slår fast at barn og unge som er under tiltak i barnevernet alt for lenge har fått mangelfull skolegang og hatt dårligere skoleprestasjoner enn nødvendig. Samtidig er utdanning den aller mest beskyttende faktoren for utsatte barns langsiktige og positive utvikling. Både skolesektoren og barnevernsektoren utfordres i forhold til å drive systematisk utvikling på feltet, og det etterlyses et paradigmeskift i norsk barneverns praksis i arbeidet med skole og utdanning. Konsekvensene av at risikoutsatte barn og unge får mangelfull utdanning er svært store, både for dem personlig, for familiene og nettverket rundt og for samfunnet. For eksempel er helserisikoen stor. Dette viser seg i bruken av uførepensjon, der uførhet er betydelig mer utbredt blant unge voksne i barnevnergruppen sammenlignet med andre unge voksne (Kristofersen, 2014). Det ligger helt åpenbare og betydelige, både økonomiske, sosiale og andre positive følger av å bedre utdanningen for barn og unge i barnevernet. Dette dreier seg om bedre muligheter i livet for dem det gjelder, bedre måloppnåelse i skolen og store gevinster på samfunnsnivå/regionalt nivå.

Barn i dagens «risikosamfunn» (Jørgensen, 2005) utfordres når det gjelder både fysisk og psykisk helse, sosial utvikling, relasjoner, stressymptomer med mere. Risikoutsatte barn og unge (Olsen og Jentoft, 2013) har særlige utfordringer knyttet til oppvekst, hjemmemiljø, egne forutsetninger med videre, som også kan gi seg utslag i manglende mestring og læring i skolen. Om lag 10 prosent av barne- og ungdomsbefolkningen kommer i barneverntiltak i løpet av sin oppvekst (Kristofersen, 2014). For barn og unge i barnevernet er det seks av ti som ikke gjennomfører videregående skole, og det er lavere forventninger til deres skoleprestasjoner enn til andre barn og unge (Bufdir, 2014). Manglende skolegang er en stor risikofaktor for mestring av voksenlivet (Overland og Nordahl, 2013). Disse faglige utfordringene danner bakteppet for prosjektet.

Kvalifiseringsprosjektet er en forlengelse av allerede pågående forskning ved HIL omkring bruk av sosial- og helsefaglig personell i skolen, om samspill mellom skole og barnevern og om tverrprofesjonell samarbeids- og endringskompetanse. Prosjektet kan sees i lys av høgskolens satsning innen de to strategiske forskningsområdene og ph.d.-programmene Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling (BUK) og Innovasjon i tjenesteyting - offentlig og privat sektor (INTOP). For det første er det i dette prosjektet barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling det dreier seg om. Videre er kvalifiseringsprosjektet ment å bidra til innovasjon i offentlig sektor på et område som har stor verdi på flere nivå i samfunnet. De negative konsekvensene av at risikoutsatte barn og unge får mangelfull utdanning er svært store, og innovasjoner i skolens (og samarbeidspartneres) måter å støtte disse ungdommene på vil kunne være av stor verdig både for enkeltindivider og samfunnet.

Kvalifiseringsprosjektet skal danne grunnlag for et hovedprosjekt i regionen der blant andre fylkesmannen i Oppland og aktuelle kommuner er tenkt involvert. Det vil bli søkt FoU/innovasjonsmidler fra Norges Forskningsråd til hovedprosjektet. Tema som tas opp i

hovedprosjektet har nasjonal interesse, og det ligger en ambisjon bak dette prosjektet om å bidra til at særlig vår egen region kan utvikle seg positivt på dette området.

Denne rapporten presenterer arbeidet i kvalifiseringsprosjektet, hvordan det er gjennomført og hvilke resultater vi mener det har gitt.

1.2 Et samarbeidsprosjekt

Kvalifiseringsprosjektet kom konkret i stand som et samarbeid mellom inspektør ved en ungdomsskole Jorid Avdem, og førsteamanuensis ved Høgskolen i Lillehammer (HIL), Lene Nyhus. Avdem har gjennomført et aksjonslæringsprosjekt ved en skole som ledd i sine masterstudier i pedagogikk ved HIL, og Nyhus har vært veileder for Avdem i masteroppgavearbeidet. Deler av Avdem's masterprosjekt «*God skole er godt barnevern. Hva kan skolen gjøre for at barn og unge som er under tiltak fra barnevernet kan få økt mestring og læring i skolen?*» har vært direkte knytta til forprosjektet, mens andre deler var arbeid, som hadde pågått før kvalifiseringsprosjektet, ble videreført mer uavhengig av dette. Bakgrunnen for Avdem's masterprosjekt var at hun til tross for å ha arbeidet mange år i skolen erfarte at det var vanskelig å forstå og tilrettelegge for, og lite fokus på, elever som har opplevd større omsorgssvikt. Masteroppgavearbeidet ble gjennomført i perioden 2013 – 2016, hvor det empiriske arbeidet var avsluttet samtidig som kvalifiseringsprosjektet avsluttet, det vil si sommeren 2016. Forskningsspørsmålene i masterprosjektet var:

- Hvordan kan en forstå barn og unge som er under tiltak fra barnevernet og deres særegne utfordringer knytta til mestring og læring i skolen
- Hvilke spesielle behov for tilrettelegging og skreddersøm trenger barn og unge som er under tiltak fra barnevernet for at de skal få økt mestring og læring i skolen
- Hvordan kan aksjonslæring og aksjonsforskning bidra til at skoler kan møte stadig nye utfordringer, gi utvikling og kompetanse, for eksempel knytta til en elevgruppe som dette.

Som en sentral del av masterprosjektet, ledet Avdem en aksjonslæringsgruppe sammensatt av ansatte fra den ungdomsskolen der prosjektet ble gjennomført. Avdem inntok rollen som aksjonsforsker i prosessen. Aksjonslæringsgruppas arbeid strakte seg over vel to år, og de arbeidet både med litteraturstudier, tidligere forskning og forhold knytta til egen skole. Det ble benyttet ulike metoder for å innhente, bearbeide og drøfte informasjon med relevans for forskningsspørsmålene. Som forskningsspørsmålene viser, ble det viktig for prosessen i aksjonslæringsgruppa å forstå denne gruppa elever og deres særegne utfordringer, hvordan omsorgssvikt virker inn på barn og unges utvikling og deres forutsetninger for mestring og læring, for å kunne bruke denne forståelsen som grunnlag for hvordan skolen møter og tilrettelegger for elevgruppa på en best mulig måte. Hovedresultatene i masterprosjektet, som vi kommer tilbake til, kretser omkring følgende punkt:

- Kunnskap om og forståelse av målgruppa

- Tilrettelegging i skolen – skreddersøm
- Aksjonslæring som strategi for innovasjon i feltet

1.3 Teoretisk grunnlag og tverrfaglig samarbeidskompetanse

Det ligger ulike forskningsbidrag til grunn for innretningen av både forsknings- og utviklingsaspektene i dette prosjektet. Prosjektet hviler på en kritisk realistisk vitenskapsteoretisk grunn (se for eksempel Danermark, Ekström, Jakobsen og Karlsson, 2003). I denne forståelsen vil den forskningsmessige interessen særlig rettes mot strukturer og mekanismer som skaper (bidrar til å skape) den virkelighet som vi empirisk kan observere. Dette betyr konkret at vi i prosjektet har vært opptatt av å se nærmere på hvilke strukturer og mekanismer som gjør at dagens praksis ikke synes å være tilstrekkelig, eller god nok, i forhold til å møte behovene målgruppen har, og hva som eventuelt trengs av nye (endrede) strukturer og mekanismer for at god praksis skal kunne skapes/oppstå (emergere). For eksempel kan strukturer som timeplaner og fordeling av fag og oppgaver og lærere på klasser og elever måtte utfordres for å kunne skape enda mer individuell tilrettelegging for eleven.

Prosjektet hviler også på forståelser av endringsprosesser i skoler som komplekse kommunikasjonsprosesser (Nyhus, 2012), der kommunikasjon er forstått i svært vid betydning som aksiomet «you cannot not communicate» (Watzlawick, Bavelas and Jackson, 1967). Med dette prøver vi i prosjektet å inkludere alle prosesser som ungdommen (målgruppen) kommer i berøring med som potensielt viktige (prosesser) for ungdommens faglige, personlige og sosiale utvikling. Potensielt kan et hvilket som helst øyeblikk i løpet av en dag ha mindre eller større betydning for ungdommens forståelse av seg selv og av egen mestring. Lærere kjenner godt til betydningen av et klapp på skulderen – eller av fraværet av det. I denne grunnforståelsen ligger det innbakt det vi kan betegne som relasjonell forståelse. Dette bygger igjen på det vitenskapsteoretiske grunnlaget og en relasjonell ontologi. Det at vi her har å gjøre med relasjonelle prosesser er et viktig premiss i skolens arbeid med risikoutsatte barn og unge (som det er med alle elever). Det vil blant annet si at ungdommene selv er med og påvirker og skaper de møter de er en del av. Ungdommens handlinger og væremåter inngår i relasjonelt samspill med lærerens handlinger og væremåter. Ungdommen påvirker samspillet – slik læreren også gjør. Samtidig må det understrekes den etiske fordringen som ligger i at skolen, og de som arbeider der, har et overordnet ansvar for å ivareta alle barn og unge og herunder et hovedansvar for relasjonen.

Kommunikasjonsprosessene tar form av blant annet ulike former for samarbeid omkring målgruppens og enkeltelevers utfordringer, innad på skolen og mellom skolen og andre samarbeidspartnere. Disse samarbeidsprosessene er av ulik art og faller inn under forskjellige former for flerfaglig, tverrfaglig, tverrprofesjonelt og tverrsektorielt samarbeid. I faglitteratur om tverrfaglig samarbeid har det de siste årene kommet flere bidrag omkring forståelse av hva slikt samarbeid er (Willumsen, Sirnes og Ødegård 2014). Forfattere er opptatt av at tverrfaglig samarbeid er en kompleks prosess med en rekke samvirkende faktorer (Germundsson 2011).

Flere har studert hva som er de viktigste faktorene og hvordan de samvirker (se for eksempel Firbank, Breimo og Sandvin 2016). Flere har også studert hindringer for tverrfaglig samarbeid. For eksempel oppsummerer NOVA i evaluering av kommuneprosjektet «Sammen for barn og unge - bedre samordning av tjenester til utsatte barn og unge» hindringer som blant annet ulike profesjonskulturer, urealistiske forventninger, lite kunnskap om hverandre og lite samhandlingskompetanse (Winsvold 2011). For å overkomme slike hindringer mener evaluatorene det er viktig å ta tak i holdninger, kunnskap og strukturene for samhandling. En studie av Germundsson m. fl. (2011), basert på erfaringer fra et utall studier, oppsummer tilsvarende en rekke hindrende faktorer, som for eksempel engasjement og motivasjon, erfaring med og kunnskap om samarbeid etc. Forskerne påpeker imidlertid at disse faktorene både kan være hindre men også kan fremme samarbeid. De står i et komplekst samspill med hverandre. De korte glimtene fra forskningen i dette feltet viser at det er en rekke problemstillinger å ta tak i når tverrfaglig samarbeidskompetanse skal forstås, defineres og utvikles. Dette kommer vi tilbake til under prosjektets arbeidsoppgaver.

2 Beskrivelse av prosjektet

2.1 Hovedfokus

Dette prosjektet har rettet seg først og fremst mot skolens (og barnehagens) eget ansvar, og deretter mot felles ansvar skolen har sammen med barnevernet og andre oppvekstinstanser, for å få til bedre pedagogisk tilbud og generell bedre støtte - i praksis - for risikoutsatte barn og unge i skolen. Mer konkret har prosjektet rettet seg mot utfordringene som har å gjøre med alle som er «rundt» de barna det gjelder. Her spiller ulike offentlige tjenester sentrale roller, både direkte og som veiledere i andre og tredjelinje. Prosjektet bygger likevel på en forforståelse om at det er mye skolen selv kan gjøre, og at det fra skolens side er viktig å starte arbeidet i eget hus.

Det originale i tilnærmingen i *masteroppgaveprosjektet* har vært å arbeide ut fra prinsipper om aksjonslæring/forskning, det vil si at personalet i skolen selv arbeider konkret med endring i organisasjon, strukturer, oppgavefordeling, ansvar med videre. Dette går hånd i hånd med økt kunnskap om de barna det gjelder, økt teoretisk forståelse og begrunnelse av arbeidet, samt praktisk kompetanseutvikling i samarbeid/kommunikasjon, innad på skolen og mellom skole og andre instanser. Hvilke instanser det kan dreie seg om kommer an på hva ungdommene faktisk har behov for. Dette kvalifiseringsprosjektet har dratt nytte av erfaringene i masteroppgaveprosjektet, og bygger på disse erfaringene når det gjelder å forstå muligheter og forutsetninger for at aksjonslæring er god strategi for måloppnåelse i dette feltet.

2.2 Organisering, tidsrammer og økonomi

Prosjektet har hatt en enkel organisering med førsteamanuensis/ph.d. Lene Nyhus, HIL, som prosjektleder. Prosjektmedarbeidere har vært masterstudent Jorid Avdem samt kolleger ved HIL, som har bidratt inn i prosjektet på ulike måter. Disse har vært: professor Halvor Fauske, høgskolelektor, Hege Jorde, førsteamanuensis Per Norman Andersen, høgskolelektor Eli Skjeseth og timelærer Anne Ringen Amundsen.

Andre involverte parter/personer i prosjektet har vært: Aksjonslæringsgruppen ungdomsskole og medarbeidere hos utdanningsdirektøren i Oppland samt personer fra praksisfeltet i involverte kommuner/virksomheter.

Prosjektet ble gjennomført i perioden januar 2015 – juni 2016. I utgangspunktet var prosjektet planlagt gjennomført i løpet av 2015, men det ble søkt om – og innvilget – utvidelse av perioden fram til og med juni 2016. Hovedbegrunnelsen for utvidelsen var at det også ville pågå prosjektaktiviteter utover våren 2016 og at arbeidet med å etablere regionalt samarbeid som grunnlag for å søke hovedprosjekt viste seg å være tidkrevende.

Prosjektet har fått støtte fra Regionalt Forskningsfond Innlandet. Støtten har i all hovedsak gått til å finansiere arbeidstid for medarbeidere ved ungdomsskolen, slik at disse kunne sette

av noe tid til prosjektarbeidet. Ellers har en mindre sum midler blitt brukt til gjennomføring av fagdag og kompetansetiltak.

2.3 Prosjekt mål og problemstillinger

Hovedmålet i prosjektet var:

Bedre kunnskaps- og samarbeidsgrunnlag for at risikoutsatte barn og unge i vår region skal få god støtte i skolen (og barnehagen) til å greie seg best mulig faglig, personlig og sosialt.

Kvalifiseringsprosjektet skulle gi grunnlag for et regionalt FoU-prosjekt med mål om innovasjon i barnehager, barneskoler, ungdomsskoler og videregående skoler i vår region, for bedre og mer relevant støtte til risikoutsatte barn og unge. Med «støtte» menes både omsorg, pedagogisk tilbud og annet, ut fra virksomhetenes formål og samfunnsmandat. Delmål:

1. ***Økt kunnskap om skolepersonalets kunnskap/kompetanse om risikoutsatte barn og unge.***
2. ***Økt kunnskap om hindringer og muligheter (strukturer og mekanismer) som opprettholder eller endrer dagens praksis.***
3. ***At tverrfaglig samarbeids- og endringskompetanse blir definert og utviklet/utprøvd***
4. ***At aksjonslæring/forskning som arbeidsmåte for å skape innovasjon i dette feltet er prøvd ut, erfart og evaluert.***
5. ***At det etableres et bredt samarbeidsgrunnlag i regionen for et større FoU-prosjekt om hva skoler og barnehager kan gjøre bedre for å støtte risikoutsatte barn og unge.***

De kunnskapsmessige spørsmålene vi stiller i kvalifiseringsprosjektet er:

- P₁ Hvilken kunnskap/kompetanse har skolepersonalet i dag og hva mener de trengs av kunnskap/kompetanse om risikoutsatte barn/unge og om hvordan disse elevene skal møtes på en god måte? Hvordan utvikle denne?
- P₂ Hvilke hindringer (strukturer og mekanismer) gjør seg gjeldende i dag i skolen, og i samspillet mellom skole, barnevern og andre instanser, som opprettholder dagens situasjon for risikoutsatte barn/unge i skolen? Hvilke strukturer og mekanismer er fraværende, og bør utvikles/etableres for at risikoutsatte barn/unge skal lykkes?
- P₃ Hva er tverrfaglig samarbeidskompetanse og hvordan utvikle denne som ledd i en innovasjonsprosess?
- P₄ Hvilke muligheter og begrensninger har aksjonslæring og aksjonsforskning som arbeidsmåte for å oppnå innovasjon i dette feltet?
- P₅ Hvordan etablere et bredt samarbeidsgrunnlag for et større FoU-prosjekt i vår region om dette temaet, som også har overføringsverdi til andre virksomheter og kommuner?

2.4 Gjennomføring

Prosjektet ble definert som et aksjonsforsknings- og aksjonslæringsprosjekt, hvor FoU-aktivitetene skjer som integrerte prosesser sammen med målrettet kompetanseutvikling og endrings- og innovasjonsarbeid. Gjennom aksjonslæringsprosjekt ville vi høste erfaringer og bidra til svar på delmålene i kvalifiseringsprosjektet, spesielt i forhold til problemstillingene

P1, P2, P4 og delvis P3. Erfaringene fra prosjektet skulle videre sammenholdes med erfaringer fra et samarbeidende prosjektet i Trøndelag, via professor Halvor Fauske (HIL), og med andre relevante prosjekt og satsninger. Arbeid under P3 er FoU-aktivitet som kobles til allerede pågående arbeid ved HIL. Nyhus har sammen med kollega Eli Skjeseth gjennomført arbeidsseminarer om tverrfaglig samarbeids- og endringskompetanse blant annet for fylkesmannen i Hedmark og for enkelte kommuner. I følge Meld. St. 13 (2011-2012) Utdanning for velferd er det nå et krav til velferdsutdanningene om å tydeligere utvikle evne til tverrprofesjonelt samarbeid, så som samarbeids- og kommunikasjonskompetanse på tvers av tjenester og forvaltningsnivå. Den samme forventning rettes også mot pedagogiske utdanninger som rekrutterer/videreutdanner til barnehager og skoler. I dette prosjektet skal tverrfaglig samarbeids- og endringskompetanse identifiseres og utvikles hos involverte personalgrupper, og senere i hovedprosjektet, samtidig som det også vil gi viktige impulser til fag-/studieutvikling ved HIL.

Prosjektgjennomføringen skulle avslutningsvis dreie seg om konkrete oppgaver knyttet til å etablere et samarbeidsgrunnlag for et større FoU-prosjekt i regionen, om dette tema. Det var ved prosjektstart allerede etablert samarbeid med utdanningsdirektøren i Oppland med intensjon om å videreutvikle grunnlaget for FoU-prosjektet sammen med dem.

2.5 Arbeidsformer og prosesser

Arbeidsformene i prosjektet var en blanding av litteraturstudier, informasjonsinnhenting via aktiviteter, gjennomføring av kompetansefremmende tiltak samt drøftinger i en rekke møter. I tillegg ble det som nevnt tidligere gjennomført aksjonslæring i en ungdomsskole, med delvis overlappende forskningsspørsmål med kvalifiseringsprosjektet.

Det ble gjennomført flere møter med fagpersoner fra egen organisasjon, for å utveksle erfaringer og drøfte sentrale spørsmål i prosjektet. Fagpersoner ved HIL deltok også på enkelte møter i aksjonslæringsgruppa ved ungdomsskolen, for gjensidig informasjonsutveksling og drøfting.

Videre ble det gjennomført møter hos fylkesmannen i Oppland, som var samarbeidspartner i prosjektet.

I februar 2016 arrangerte prosjektet en åpen forelesning med professor Berth Danermark fra Örebro Universitet, i samarbeid med doktorgradsprogrammene BUK og FoU-utvalget ved Avdeling for pedagogikk og sosialfag ved HIL. Tema var: Hva er tverrfaglig vitenskap? Om tverrfaglige utfordringer og mono-/flerfaglig forskning. Det var stor deltakelse på forelesningen. Seminaret ble fulgt opp med et ph.d.-seminar om tverrfaglighet 25. februar 2016, hvor ph.d.-stipendiater fra de to ph.d.-programmene deltok. Formålet med både åpen forelesning og ph.d.-seminar var å bidra til å fremme refleksjon omkring tverrfaglig forskning, generelt og spesielt knyttet til forskning i de to doktorgradsprogrammene, ved egen institusjon, også for å styrke det faglige grunnlaget i prosjektet.

Prosjektet gjennomførte videre følgende hovedaktiviteter:

Kompetansedag 13. august 2015. Tema: God skole er godt barnevern! Deltakere: 55 stk. De aller fleste var fra samme kommune. Det var samlet kollegium fra to skoler, en gruppe ansatte

fra en tredje skole, samt representanter fra noen barnehager, PP-tjeneste, koordinator for barn og unge i samme kommune, samt noen få ansatte fra skole og skoleadministrasjon i en annen kommune. Invitasjonsbrevet og programmet til kompetansedag er vedlagt (Vedlegg 1).

Praksisseminar 4. november 2015. Tema: God skole er godt barnevern – hva gjør vi da?
Deltakere: 17 stk. Disse var alle fra samme kommune. De var et utvalg ansatte fra to skoler, en barnehage og samarbeidende tjenester, i tillegg til sektorleder for oppvekst.
Invitasjonsbrevet til praksisseminar er vedlagt (Vedlegg 2).

Arbeidsseminarer – del I og II, 22. oktober og 13. november. Tema: Samarbeid på tvers – om tverrfaglig samarbeidskompetanse. Deltakere: 22 stk. Dette var et utvalg ansatte fra tre skoler og representanter fra samarbeidende tjenester i en kommune, leder ved en skole, en barnehage og representanter fra samarbeidende tjenester i en annen kommune, samt representant fra oppvekstetaten i en tredje kommune. Invitasjonsbrev (intensjoner) samt program for arbeidsseminarene er vedlagt (Vedlegg 3).

Disse aktivitetene dannet også grunnlag for innhenting av (deler av) informasjon i prosjektet.

Når det gjelder formidling fra prosjektet har vi underveis holdt foredrag om prosjektet på Innlandets utdanningskonferanse, mars 2015. Videre har Avdem forelest om sitt mastergradsprosjekt for studenter ved HIL på følgende studier: Tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge og Videreutdanning i rådgivning I.

Ved prosjektslutt presenterte vi resultater fra prosjektet i et møte med representanter fra fylkesmannen i Oppland. Det ble presentert både status fra masterprosjektet og tanker om videre samarbeid.

2.6 Informasjonsinnhenting og analyse

Vi hadde som utgangspunkt at informasjonsinnhenting og datagenerering i et aksjonslærings- og aksjonsforskningsprosjekt vil være prosesser som er integrert i utprøving og endringsarbeid (aksjon), hvor deltakernes egne erfaringer og refleksjoner blir sentralt. Dette begrunnes også ut fra at det er de involverte deltakerne som selv skal stå for innovasjonen.

Videre var dette kvalifiseringsprosjektet et mer utforskende prosjekt, hvor det ble prioritert å ha brede prosesser med deltakelse, involvering og kompetanseutvikling, og gjennom disse tiltakene innhente synspunkt og informasjon fra de involverte.

Plan for informasjonsinnhenting var utformet slik ved prosjektstart:

(1) skolepersonalets eksisterende og ønsket kunnskap og kompetanse om risikoutsatte barn/unge	Informasjon og data under dette temaet skal gi en «realitetssjekk» i forhold til hva skolepersonalet har av kunnskap og kompetanse om risikoutsatte barn/unge. Erfaringene så langt fra masteroppgaveprosjektet er at kunnskapen/kompetansen er mangelfull og varierende. I et senere hovedprosjekt vil det bli viktig å iverksette aktiviteter for å utvikle kunnskap/kompetanse, og det er av interesse å få mer klarhet i hvordan kunnskapsutviklingen best kan skje og hva den skal inneholde. Det skal
---	---

	konkret gjennomføres fagseminar i 2015 som en utprøving av kunnskapsutvikling på dette feltet.
(2) hindre og muligheter (strukturer og mekanismer) for måloppnåelse	I masteroppgaveprosjektet ved ungdomsskolen gjennomføres det konkrete «aksjoner» som skal bidra til å avdekke eksisterende strukturer og mekanismer som er gjeldende og som i dag bidrar til at risikoutsatte barn får mangelfull utdanning. Erfaringene i fokusgruppen vil sammenholdes med kjent litteratur og med erfaringer fra andre relevante prosjekt. Det vil videre bli foretatt intervjuer med utvalgte lærere/ansatte ved to andre ungdomsskoler i regionen for å få kunnskap om hvilke strukturer og mekanismer som i dag er fraværende og som kan være nyttige for bedre måloppnåelse. Dette vil være viktig kunnskap for hvilke oppmerksomheter som blir sentralt i et hovedprosjekt.
(3) tverrfaglig samarbeidskompetanse – definisjon og beskrivelse, teoretisk og praktisk samt utprøving	Tverrfaglig samarbeids- og endringskompetanse er en nøkkel til innovasjon i dette feltet. Kvalifiseringsprosjektet vil vinne erfaring med skolepersonalets forståelse, erfaring og ønsker på området, som videre sammenholdes med teoretisk og praktisk kunnskap HIL innehar. Informasjon og data på dette området skal konkret anvendes til planlegging, gjennomføring og evaluering av et arbeidsseminar i løpet av 2015, som skal danne grunnlag for hovedprosjektets arbeid når det gjelder tverrfaglig samarbeids- og endringskompetanse.
(4) erfaringer med og evaluering av aksjonslæring og aksjonsforskning som arbeidsmåte for innovasjon	Et sentralt spørsmål i kvalifiseringsprosjektet er hvordan aksjonslæring/forskning som arbeidsform er egnet i forhold til innovasjon i skolen. Hovedprosjektet er tenkt basert på disse arbeidsmåtene, og erfaring og evaluering av mastergradsprosjektet ved ungdomsskolen vil gi viktig kunnskap i forhold til om disse arbeidsmåtene er egnet for et større FoU-prosjekt, og hva som eventuelt er betingelsene for å lykkes.
(5) om aktuelle samarbeidspartnere og samarbeidsformer for et bredt FoU-prosjekt i regionen.	Det er ikke et mål i kvalifiseringsprosjektet å etablere et nettverk mellom skoler og barnehager som sådan, men å etablere et såpass bredt samarbeid med virksomheter/kommuner i regionen at det er grunnlag for et FoU hovedprosjekt som skal ha verdi også utover de involverte virksomheter. Informasjonsinnhenting og data knyttet til dette området vil brukes for å finne fram til et hensiktsmessig samarbeid for et hovedprosjekt, og for å få dette samarbeidet etablert i løpet av kvalifiseringsprosjektet.

Etter hvert som prosjektet utviklet seg, gjorde vi en justering av planen. Under punkt 2 gjennomførte vi ikke intervjuer, da vi fikk mye relevant informasjon via aksjonslæringen på ungdomsskolen og fra seminar/kursdager som ble arrangert i prosjektet.

3 Resultater og vurderinger

3.1 Innledning

Her presenterer vi resultater fra prosjektet, organisert etter de fem punktene vi har arbeidet med. Presentasjonen består av resultater fra masterprosjektet samt resultater fra øvrig arbeid i kvalifiseringsprosjektet. Det har, som tidligere nevnt, vært stor grad av overlapp mellom de to prosjektene, og resultatene presenteres derfor samlet. Masterprosjektet er ellers dokumentert i en masteoppgave som blir tilgjengelig fra Høgskolen i Innlandet (Avdem 2017).

3.2 Kunnskap om målgruppa

Vi hadde stilt følgende spørsmål til dette delmålet i prosjektet:

Hvilken kunnskap/kompetanse har skolepersonalet i dag og hva mener de trengs av kunnskap/kompetanse om risikoutsatte barn/unge og om hvordan disse elevene skal møtes på en god måte? Hvordan utvikle denne?

Masterprosjektet viste gjennom studier av faglitteratur om undervisning og skole, at det har vært lite fokus på denne elevgruppa retta mot ansatte i skolen. Dette galt både om forståelse av elevgruppa og om hvordan det bør tilrettelegges for dem i skolen på en best mulig måte. Avdem's egen erfaring, som også aksjonsgruppa delte, var at lærerne ikke helt forstod seg på denne elevgruppa og at man opplevde å komme litt til kort. I masterprosjektet ble det derfor arbeidet med litteraturstudier omkring kunnskap om elevgruppa. Eksempler på hva som kom som resultater av dette er at sentral kunnskap om målgruppa handler om følger av omsorgssvikt og hvordan det virker inn på tilknytning, relasjoner og regulering (Hart and Schwartz 2009). Omsorgssvikt kan også virke inn på utviklingen av hjernen og forutsetninger for læring (Hjelptilhjelp.no 2015). Erfaringer gjort av aksjonslæringsgruppa i masterprosjektet, viser at det er størst behov for forståelse og tilrettelegging for elever som har opplevd omsorgssvikt som har påført dem traumer. Eksempel på funksjonsområder som påvirker barn som er komplekst traumatisert, er redusert evne til tilknytning, biologiske- og kroppslige smerter og sykdom, redusert evne til å regulere egne følelser, redusert kontroll over egen atferd, dissosiering, benekting, reduserte kognitive ferdigheter og endret eller dårligere selvfølelse og selvbylde (Handlekraft - RVTS Sør 2016a).

Samtidig som skadene av omsorgssvikt og traumatisering kan være (er) store, er det også slik at alle som er sammen med traumatiserte barn, for eksempel i skolen, kan bidra i disse barnas tilfrisknings- og positive utviklingsprosesser. Sentrale elementer er å gi omsorg som baserer seg på trygghet, relasjon og hjelp med følelsesregulering (Handlekraft - RVTS Sør 2016b). For å unngå at nye traumer blir påført, må ikke straff brukes (Perry and Szalavitz 2011). Fordi

hjernen er skadet, men kan repareres, må det sikres mye bruk av rutiner og strukturerte gjentakelser, og sikres lang nok tid til prosessene (Perry and Szalavitz 2011).

I forbindelse med kompetansedagen som prosjektet arrangerte (Vedlegg 1) ble deltakerne invitert til å besvare skriftlig en oppgave, noe et flertall av de 55 deltakerne gjorde. Spørsmålet vi stilte var:

Ut fra skolens og barnehagens samfunnsoppdrag, hva slags kompetanse (kunnskaper, ferdigheter og holdninger) trengs hos/i personalet, for at risikoutsatte barn og unge skal sikres best mulig læring og mestring i skolen og barnehagen?

I etterkant av kompetansedagen gjennomførte vi et oppfølgende praksisseminar med 17 deltakere (Vedlegg 2). Her inviterte vi også deltakerne til å gi innspill og refleksjoner omkring behov for kunnskap/kompetanse om målgruppa. Dette ble oppsummert i eget notat i etterkant av seminaret.

I disse undersøkelsene kom det fram noen hovedområder som utpekte seg, og som vi har oppsummert i følgende punkt:

Kompetanse knyttet til relasjoner (ferdigheter, ansvar, væremåter), om:

- Omsorg og tilpasningsevne. Få til at alle blir sett, hørt, anerkjent, respektert.
- Skape tillit/trygghet. Lytte. Bygge mestringsopplevelser og særlig opplevelsen av å være et fullverdig medlem av et fellesskap.
- Være interessert, engasjert, tydelig og ærlig i møte med barna. Være inkluderende, imøtekommende, og være tilstedeværende med hele seg. Vise at du bryr deg.
- Å være «den voksne» og ta ansvar for relasjonen voksen-barn. Jobbe med relasjoner hver dag, vise «jeg er her for deg»
- Dialog med elev, foreldre og andre samarbeidspartnere. Samarbeid med foreldre.
- Ikke utsette eleven for stressituasjoner. Respekt, tydelighet, forventninger og konsekvenser. Evne til å stille hensiktsmessige krav til barna. Lage trygge forutsigbare avtaler som er gjennomførbare
- Personlige egenskaper viktig – ikke alle passer i jobben. Evne til å lese andre og bygge relasjoner. Realistiske mål – humor og kjemi
- Snakke med barn. Tenke på barnet/ungdommen som et enkeltmenneske. Legge til rette for hver enkelt. Motivere. Barnet i «første rekke». Ta oss tid til å lære å kjenne barnet, kjenne dens behov og tidligere opplevelser. Oversikt over situasjonen
- Tørre å spørre og sette seg inn i deres livshistorie og bakgrunn
- Hvordan være en god kollega. Hjelp hverandre med å se framover (muligheter)
- Skape gode relasjoner mellom elevene
- Bruke egne erfaringer i livet. Å la seg utfordre i slike utfordringer, klare å stå i de kampene det blir. Ha tålmodighet, utholdenhet. Vise vennlig engasjement og profesjonell distanse.
- Kompetanse på gode samtaler som «åpner» elevenes historier. Hvordan mobilisere elevens indre motivasjon for læring? Redskaper å bruke i de ulike situasjonene man møter. Relasjonskompetanse. Ferdigheter i å bygge relasjoner.

- Egen kunnskap om meg selv, om egne holdninger og behov. Øve på å utvikle egen evne til refleksjon (refleksjon i betydningen i å rette blikket mot meg selv, mine holdninger og handlinger)

Holdninger (forforståelser, verdier) om:

- At alle kan få til noe. Ha god tid – vise interesse – høre om hvorfor. Må ha troen på eleven. Å se etter ressurser i barna som utagerer og avviser. Interesse
- Viktig å faktisk ville jobbe med disse barna. Ikke din eller min elev – vår elev
- Lærere må være opptatt av tilpasset opplæring.
- Følelsen av å være takknemlig for å være den som får tillit til å jobbe med disse barna
- Alle trenger ikke all informasjon. Koordinere informasjon som er nødvendig for at læreren kan utføre fag – «hva skal til for at den eleven kommer inn i mine timer?»
- Vi må tåle at inkludering ofte vil si bråkete klasserom i vanskelige perioder

Pedagogikk og samarbeid - kompetansetiltak og veiledning:

- Mer kunnskap om pedagogikk og didaktikk. Tilnærme seg barnas læring fra flere vinkler, med mange varierte metoder og uendelig tålmod
- Kjenne til instanser som kan hjelpe der en selv ikke har nok kompetanse. Kjenne til mulige samarbeidspartnere og hvem som kan være veiledere, samt tid til veiledning.
- Kunnskap om andre områder, som barnevern, PPT sine arbeidsmåter etc.
- Inkluderende og tydelig klasseledelse.
- Samarbeidskompetanse. Bedre ferdigheter i å samarbeide på tvers og benytte hverandres kompetanse. Tverrfaglig kompetanse
- Holdningskompetanse, menneskesyn. Holdningsarbeid hos de ansatte. Bygge felles forståelse i kollegiet, gjennom samtaler/diskusjoner, gjennom fagkompetanse og gjennom felles praktisk arbeid
- Kollegaveiledning. Veiledning underveis av kvalifiserte personer. Vi trenger veiledning uten nødvendigvis å måtte kartlegge både det ene og det andre først. Praksisseminar med veiledning. Veiledningskompetanse ift. foreldre/hjem/foreldrearbeid
- Psykososial helse. Mer kunnskap om å skape beskyttelsesfaktorer/resiliens hos sine elever. Sosial kompetanse hos barn og unge. Kompetanse om tilknytning. Generell kunnskap om barn og unges utvikling og spesielle behov. Mer og høyere barnefaglig kompetanse.
- Erfaringer fra tidligere barnevernsbarn

Utover kunnskaps- og kompetansebehov, var det også enkelte deltakere som pekte på andre forhold, så som forskning og rammefaktorer. En deltaker mente det var viktig å ha mer forskning på de elevene som klarer seg bra – tross alt. Andre deltakere pekte på viktigheten av rammer for arbeidet med denne elevgruppen: at det trengs flere på jobb i skole og barnehage for å sikre de risikoutsatte barna, og at det er viktig med andre ansatte i skolen, vernepleiere og barnevernspedagoger og barne- og ungdomsarbeidere i dette arbeidet.

Fra masterprosjektet oppsummeres det – i tillegg til det som allerede er nevnt tidligere i dette kapitlet – at erfaringer gjort i aksjonslæringsgruppa viser et klart behov for at voksne i skolen har kompetanse og forståelse om elevgruppa generelt, om enkeltelever spesielt og hvordan det kan tilrettelegges for dem i skolen. Gjennom aksjonslæringen kom det også fram behovet for at de voksne selv må være «regulert» og kunne følge eleven og dens behov. Voksne må ha stor grad av tålmodighet, kjærlighet og kunne vise konsekvent omsorg, sikre god kommunikasjon og aktiv lytting. For enkeltelever er arbeid med følelsesregulering og å få bedre kontroll på egne følelser viktig. Voksne må hjelpe elevene med å sette ord på det som har skjedd og egne følelser. Det må bygges team av ansatte som har størst ansvar for oppfølging av elever med størst behov. Det er viktig å ha tid til denne typen samarbeid. Aksjonslæringsgruppas erfaringer viser også at ansatte med størst belastning må følges opp spesielt. Selv om noen ansatte er knytta nærmest til enkeltelever, er det viktig at alle skolens ansatte møter elevene på en positiv og felles måte. Aksjonslæringsgruppas arbeid viser dessuten at det er behov for å styrke skolens veiledning om elevgruppa.

3.3 Strukturer og mekanismer – hindre og muligheter

Under dette punktet stilte vi følgende spørsmål:

Hvilke hindringer (strukturer og mekanismer) gjør seg gjeldende i dag i skolen, og i samspillet mellom skole, barnevern og andre instanser, som opprettholder dagens situasjon for risikoutsatte barn/unge i skolen? Hvilke strukturer og mekanismer er fraværende, og bør utvikles/etableres for at risikoutsatte barn/unge skal lykkes?

Strukturer omhandler en rekke ulike forhold/dimensjoner, så som organisasjonsstrukturer, normstrukturer (kultur), sosiale strukturer, maktstrukturer, økonomiske strukturer, kompetansestrukturer osv. Mekanismer er det som bidrar til å utløse visse (mulige) effekter. For eksempel kan læreplanens kompetansemål sies å være en mekanisme for målretting av undervisning mot visse faglige områder.

Læringsmiljøet kan forstås som bestående av blant annet normstrukturer i form av verdier og grunnholdninger til elevene og deres læring og utvikling. I masterprosjektet ble det arbeidet med forståelse av læring og læringsmiljø. Der slås det fast at læring er en sammensatt prosess. Det er både knytta til prosesser hos den enkelte elev, men også til prosesser i skolens felles læringsmiljø, fordi læring i stor grad skjer i samspill mellom individ og omgivelser (Illeris 2012). Skolen må derfor legge til rette for positiv utvikling både for den enkelte elev og sikre en positiv utvikling av skolens felles læringsmiljø på en slik måte at alle hører til og kan delta her. Det er viktig at skolens miljø er læringsorientert (Skaalvik and Skaalvik 2011), noe masterprosjektet også viste.

Gjennom arbeidet med aksjonslæringen ble det gjort klare funn om tilrettelegging og skreddersøm for barn og unge som er under tiltak fra barnevernet, hva de trenger for at de skal

få økt mestring og læring i skolen. Disse bygger på forståelse og respekt for elevgruppa, skolens mål og særpreg. Funn med overordna verdi er å sikre at alle elever hører til og deltar i skolens felles læringsmiljø, at miljøet er læringsorientert og prega av forventninger om læring for alle, at alle elever blir speila av prososiale venner, og at skolen sikrer tilrettelagt opplæring og skreddersøm i undervisningen ut i fra de individuelle behov enkeltelever har. Et annet overordna funn er å sikre gode relasjonar både mellom ansatte og elever, og mellom ulike grupper elever, at enkeltelever har en voksen i skolen som de særleg kan knytte seg til og som har et særleg ansvar for tilrettelegging, for å skape trygghet, oversikt og struktur gjennom hele skoledagen. For å få til dette må en hele tiden være i forkant og arbeide ut i fra skolens årshjul, og sikre planlagt tilpassa opplegg i ulike situasjonar. Det må også tas høyde for å ivareta situasjonar som skjer mer uventa. Arbeid med denne typen elever krever meget stor grad av langsiktighet og gjentakelser.

Andre konkrete funn gjort i aksjonslæringsprosessen er at skolen bygger bevisst på elevens forforståelse og ferdigheter, legger vekt på mestring og interesser, at større skolearbeid deles opp i oversiktlige enheter, at skolen bevisst vektlegger å styrke elevenes sterke sider og selvbilde og legger vekt på å unngå negative subkulturar i skolemiljøet.

Aksjonslæringsgruppa gjorde klare erfaringar med viktigheten av å sikre gode og gjennomarbeidete overganger, for eksempel ved bytte av skoler. I hvilken grad elever skal delta i klassens undervisning, i grupper eller ha eneundervisning, må tilpasses den enkeltes behov og målsetting.

Masterprosjektet viser at fordi skolen møter alle elever i en naturleg utviklingsarena, en arena både for sosial og faglig læring, med mulighet både for fellesskap og skreddersøm, gir det skolen en unik mulighet som må utnyttes, men at det kreves kompetanse hos de ansatte både om forståelse og tilrettelegging, og at de ansatte samarbeider tett.

I undersøkelene (nevnt over) kom det fram disse konkrete innspillene til hvordan barnehager og skoler bør møte risikoutsatte barn og unge for å gi dem bedre støtte:

- Det må utvikles en felles kultur og grunnholdning i virksomheten i måtar å møte disse barna og ungdommene på
- Selv om de ansatte er forskjellige og har ulike roller, må de ha en felles kompetanse i bunnen
- Å bygge relasjonar til målgruppen barn og unge må vektlegges. Det er de voksne som har plikt og ansvar for å skape denne.
- Virksomheten må fange opp «gylne øyeblikk», vi må hjelpe hverandre til å se dem
- Rollespill kan brukes for å trene på hvordan målgruppen bør møtes

3.4 Tverrfaglig samarbeidskompetanse

Spørsmålet her var:

Hva er tverrfaglig samarbeidskompetanse og hvordan utvikle denne som ledd i en innovasjonsprosess?

Kompetanse betyr å være funksjonsdyktig; det vil si å ha nok ferdigheter, kunnskap, kraft og vurderingsevne til å utføre oppgaver og oppnå ønskede resultater (Lai, 2013). Tverrfaglig samarbeidskompetanse er en kompetanse som er av både individuell og kollektiv art – den enkelte medarbeider bidrar til samarbeidet med sin kompetanse, samtidig som kollektivet bidrar, eventuelt ikke bidrar, til samarbeid. Kompetansebehovet er på minst to nivå: å kunne delta og bidra i integrasjonsprosesser, og kunne analysere, overvåke og justere prosessene ved behov. Enkelt sagt handler dette om kommunikasjon og metakommunikasjon. I kommunikasjonen, som her er definert som all atferd og opplevelse (ytre og indre) deltar og bidrar den enkelte yrkesutøver i handling og tenkning. I metakommunikasjonen bidrar den enkelte og kollektivet til å samtale om og reflektere over hvordan kommunikasjonen foregår. Gjennom metakommunikasjon kan for eksempel kursen justeres og endres, rammer kan forhandles og møtets kvalitet kan drøftes.

Det er kompetanse på disse to nivåene som har vært i fokus i prosjektet. Gjennom to arbeidsseminar har vi prøvd ut smakebiter på tverrfaglig samarbeidskompetanse, slik det er forstått og definert i vårt prosjekt.

Under kapittel 3.2 har vi listet opp en rekke områder deltakerne på våre kompetansedager og arbeidsseminarer har svart på som viktige kompetanseområder. Mye av grunnkompetansen som er viktig i samspill mellom den profesjonelle og barnet/ungdommen, vil være den samme som er viktig mellom de profesjonelle. «Dialogisk praksis» kan være en mulig betegnelse på denne grunnkompetansen, det vil si at selve møtet med den andre (barn, ungdom, andre yrkesutøvere) må åpne opp for samhandling, gjennom at det skapes kontakt, inntas lyttende væremåte osv.

I undersøkelsen på kompetansedagen (referert til over) kom det fram en rekke punkt med innspill til viktige områder som angår tverrfaglig samarbeid mer spesifikt. Deltakerne mente følgende var viktige kompetanseområder (erfaring, kompetanseutvikling):

- Konkret samarbeid i praksis med PPT, BUP og andre. Utvikle mer tillitsfullt samarbeid mellom barnehage og barnevern. Dele informasjon. Tett samarbeid. Må snakke sammen, slik at lista er lav for å ta kontakt. Samarbeid mellom instanser i stedet for at så lite som mulig skal informeres om de barna det gjelder. PPT bør være mer med elevene i situasjonene. Ikke så mye i møter. Mer gjøre enn prate.
- Mulig å be om hjelp/råd uten at det nødvendigvis blir en «sak» av det
- Informasjon og forkunnskaper om eleven. Trenger informasjon/kunnskap for å kjenne igjen atferden før man kan havne i uheldige mønstre

- Støtte av ledelse og medarbeidere i vanskelige situasjoner og at alle står samlet og konsekvent gjennomfører det man er blitt enig om. Muligheter for debrifing fra kolleger etter harde tak.
- Mer samarbeid mellom kommuner.

Vi stilte to spørsmål til deltakerne på de to arbeidsseminarene:

For egen del, hva kunne du selv ha behov for av denne type kompetanse?

- Kjenne til andre fagområders språk og mulighet for å jobbe mot et felles språk.
- Bevissthet og praktisk trening rundt forhandlingskompetanse – at dette blir integrert hos meg selv
- Lære om organiseringsmåter/systemer for å ha tverrfaglig samarbeidskompetanse mellom skole og hjelpeapparatet (PPT, barnevern osv.)
- Lovverk – hva må vi forholde oss til, for eksempel taushetsplikt mellom barnevern og skole. Viktig at vi kjenner til hverandres instanser (lover) og har forståelse for hverandre. Føler mange ganger at tverrfaglig samarbeid stopper opp på grunn av at barnevernet ikke kan/vil si noe begrunnet i taushetsplikt. Hva er barnets beste?
- Alle har lover og regler å forholde seg til. For meg er det viktig å vite hva en kan kommunisere om. Hva jeg kan forvente av andre instanser, og hva jeg kan bidra med i deres arbeid. Tydelige bestillinger mellom instanser.
- Det er viktig med forståelse av hverandres yrkesgrupper, måter man jobber på, lover og regler man må forholde seg til. Altså en generell forståelse for de man skal samarbeide med.
- Kommunikasjonsnøkler i tverrfaglig samarbeid. Trenger å lære mer om ulike intensjoner, Jeg/Du-sortering, metakommunikasjon
- Praktisk arbeid rundt hvordan bruke metakognisjon/metakommunikasjon for å få tverrfaglig samarbeid til å fungere godt i praksis – slik at sluttbruker nyter godt av det – samtidig som vi som arbeider i fagfeltet «automatiserer» dette som et arbeidsverktøy og tankeredskap.
- Jeg kjenner at kunnskap om/innsikt i kommunikasjon mellom enkeltindivider, grupper, organisasjoner eller innad i hele samfunn er svært interessant.
- Kjennskap til andres språk og utvikling av felles språk.
- Bevissthet rundt handlingskompetanse. Praktisk trening.
- Lære mer om veiledning og om å lede tverrfaglige møter på en god, konstruktiv måte

Vi spurte videre:

Vurder ut fra egen arbeidsplass: hva er det behov for av kompetanse?

- Mer kompetanse om andre hjelpeinstanser, verdigrunnlag og teorigrunnlag, ikke bare kjennskap til hvordan de jobber
- Kompetanse på åpenhet og god dialog mellom de ulike hjelpeinstansene
- Generell kompetanse i hvordan jobbe tverrfaglig både for assistenter/fagarbeidere og pedagoger
- Tydeliggjøring av bestillinger av hva vi ønsker og forventer av hverandre (mellom ulike instanser)
- Det er behov for mer tverrfaglig samarbeid med tydelige mål

- Mer kunnskap om hvordan vi kan på best mulig måte øke den tverrfaglige samarbeidskompetansen. Hvordan konkret lage en arbeidsmåte for å ha informasjonsflyt mellom de forskjellige instansene og familiene – uten å bryte loven (taushetsplikt)?
- Mer kompetanse om kommunikasjonsnøkler i tverrfaglig samarbeid
- Systemteoretisk forståelse
- At det blir drevet en utviklingsprosess felles i vår kommune i om tverrfaglig samarbeidskompetanse, der alle får felles faglig innsikt i tema og arbeider i prosess om felles kvalitetsforbedring
- Hos oss har vi behov for at alle samarbeidende parter ble skolert sammen i et forpliktende opplegg, lære sammen, øve sammen med eksterne prosessveiledere
- Behov for ekstern rådgivning – gjerne fra dere – for å kunne få til metakognisjon og metakommunikasjon for å få tverrfaglig samarbeid til å bli et faktisk tverrfaglig samarbeid. Annen organisering internt på arbeidsplassen ville også skape andre og bedre møteplasser for å få tverrfaglig samarbeid til å fungere, teambasert tverrfaglighet i stedet for utvikle instanser som skal jobbe tverrfaglig (enhetene hver for seg).
- Det kan være behov for bevissthet rundt dette med «del-helhet» med elevenes beste som bakteppe. Et annet behov kan være en større oppmerksomhet rundt møteledelse, sakslister og konkrete utfall av møter generelt og møter vedrørende elever, gjerne med flere etater/ståsteder representert, spesielt.
- Kompetanse på struktur i møte med andre etater. Kjennskap til andres verdigrunnlag – ikke bare hvordan de jobber. (Hvorfor gjør de som de gjør?)

3.5 Aksjonslæring som arbeidsmåte

Hovedspørsmålet her var: *Hvilke muligheter og begrensninger har aksjonslæring og aksjonsforskning som arbeidsmåte for å oppnå innovasjon i dette feltet?*

Avdem's masteroppgave viser at det er viktig at skolen er utviklingsorientert og har metoder som kan bidra til utviklingsprosesser, for at skolen kan utføre sine store og sammensatte oppgaver og for å sikre kvalitet. Masterprosjektet viser at aksjonslæring og aksjonsforskning kan gi positive bidrag til slike prosesser i skolen, blant annet fordi metodene vektlegger tolking og forståelse, engasjerer virksomhetens ansatte, bruker teori og tar utgangspunkt i den sammenheng som skal studeres.

Generelt er aksjonslæring en arbeidsform som kan bidra til «rake lærerrygger» (Furu, 2006, 203). Furu plasserer aksjonslæringen som en bottom-up strategi, hvor det er tillit til dem som «har-skoen-på». I følge Fauske med flere (2016) er det viktig å erkjenne at elevene kan ha utfordringer som er sammensatte og vanskelige å håndtere, og at samarbeidet mellom yrkesutøverne også må være en læreprosess hvor gode løsninger utvikles underveis. Aksjonslæring er en slik arbeidsform, hvor det nettopp er læring og kunnskapsutvikling som fokuseres, samtidig som det er tett koblet til egen praksis. I masteroppgaveprosjektet har

arbeidsformen vist seg å være vellykket med tanke på innovasjon, i betydning av at det har vært til gagn for skolens samarbeid med elevene.

I undersøkelsene vist til over (kompetansedag og praksisseminar) kom det fram synspunkt når det gjelder deltakernes vurderinger av kompetansebehov om endringsarbeid i egen organisasjon, som vi har sammenfattet slik:

For å gi bedre støtte til risikoutsatte barn og unge i barnehager og skoler, er det viktig å ha kompetanse i å drive endringsprosesser internt i organisasjoner. Det er åpenbart, ut fra dagens statistikk, at elever under barnevernets tiltak ikke får den skolegang de fortjener, og at det derfor må endring til i forhold til hva som er vanlig praksis. Deltakerne er enige om at det krever tid og ressurser for å drive dype endringsprosesser i virksomheter f.eks. om et tema som dette, og at aksjonslæring er en egnet metode. Videre ble det fokusert på viktigheten av å kunne se tilbake på det man har gjort tidligere og reflektere rundt dette. Det er også viktig å begynne med seg selv i slike endringsprosesser, og samtidig ivareta hverandre innad i et kollegium.

Progresjonen i en prosess knyttet til dette tema kan ifølge deltakerne være:

- Faglig påfyll til de ansatte
- Virksomheten drøfter sin egen praksis og driver kontinuerlig analyse av eget arbeid
- Gjennom vekselvirkning mellom kompetanseheving og interne drøftinger vil en møte disse barna og ungdommene på en bedre måte

Viktige prinsipper:

- Lage kortsiktige mål
- Evaluere eget arbeid og egen virksomhet ofte
- Sette barnet i sentrum

3.6 Grunnlag for hovedprosjekt

Her stilte vi følgende spørsmål:

Hvordan etablere et bredt samarbeidsgrunnlag for et større FoU-prosjekt i vår region om dette temaet, som også har overføringsverdi til andre virksomheter og kommuner?

Kvalifiseringsprosjektet har vist at skolen alene, og i samarbeid med andre, er viktig for positiv utvikling for utsatte barn og unge. Skolen må ha forståelse for bakgrunnen og de særegne behovene utsatte elever har, og på grunnlag av denne legge til rette for mestring og læring. Fordi læring i så stor grad utvikles sammen med andre, må det legges vekt på positiv utvikling av skolens fellesskap. Men kvalifiseringsprosjektet viser også at utsatte barn og unge i tillegg har behov for individuell tilrettelegging og skreddersøm, og at både skolen og

andre tjenester arbeider bevisst med tiltak som skal komme det enkelte barn og den enkelte ungdom reelt til gode.

Erfaringene med å bruke aksjonslæring i en utviklingsprosess i skolen, som masterprosjektet har fått fram, har også nyttig overføringsverdi til andre. Erfaringene fra masterprosjektet viser at store utviklingsprosesser krever tid og ressurser for å sikre kontinuitet og kvalitet, samt lokalt engasjement og tverrfaglig samarbeid. Disse forholdene må sikres i et hovedprosjekt. Kvalifiseringsprosjektet kan tyde på at en satsing på målgruppa og deres skolegang, bygget på forståelse og tilrettelegging, kan gi bidrag til å redusere dropouttallene i videregående skole.

Det har vært en krevende prosess å arbeide med delmålet om å etablere grunnlag for hovedprosjekt.

4 Konklusjoner og videre FoU

Kvalifiseringsprosjektets - inkludert masterprosjektets - bidrag til ny kunnskap og praksis er særlig knyttet til å sette søkelys på en målgruppe barn og unge, deres særegne behov, hvordan de kan bli forstått ut i fra disse og hvordan læring og mestring kan tilrettelegges på en best mulig måte. Med bakgrunn i denne forståelsen kan skolen og andre legge bedre til rette for elevgruppas mestring og læring, og på den måten gi den enkelte et best mulig grunnlag for det voksne livet. Vi mener at kvalifiseringsprosjektet har pekt på sentrale områder som er viktig for å få til best mulig tilrettelegging i skolen for denne målgruppa:

- Økt kunnskap om og forståelse for det enkelte barn/ungdom
- Konkret tilrettelegging ut fra elevens behov, herunder fokus på strukturer og mekanismer som hindrer eller styrker denne tilretteleggingen
- Tverrfaglig samarbeidskompetanse som understøtter samhandling på tvers av fag, profesjoner og sektorer
- Aksjonslæring-/forskning som arbeidsmåter for å møte utfordringer i dette feltet, og som sikrer forankring og deltakelse hos dem som arbeider «tettest på»

Vi mener det er grunnlag for å arbeide videre med forskning innenfor de temaer som har vært fokusert i kvalifiseringsprosjektet, og prosjektgruppa arbeider for å utforme søknad til Norges forskningsråd som en oppfølger av dette prosjektet. Kvalifiseringsprosjektet har gitt viktig erfaring som grunnlag for større satsning på forskning i feltet.

Videre mener vi at kunnskapen som kommer fram gjennom kvalifiseringsprosjektet er relevant for alle grupper ansatte i skoler og for ansatte i ulike tjenester som samarbeider med skolen om utsatte elever.

Litteraturliste

- Avdem, J. (2017). *God skole er godt barnevern*. Masteroppgave i pedagogikk. Høgskolen i Innlandet, Lillehammer.
- Buadir (2014). *Skolerapport. Hvordan bedre skoleresultatene og utdannings situasjonen for barn og unge i barnevernet*. (Oslo: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
- Danermark, B., Germundsson, P., & Englund, U. (2013). *Toward an Instrument for Measuring the Performance of Collaboration across Organisational and Professional Boundaries*. Malmö: Malmö University.
- Fauske, H., Lichtwarck, W., Bennin, C., & Buer, B. A. (2016). Tverrfaglig samarbeid i barnevernets beslutningsprosess I Ø. Christiansen & B. H. Kojan (red.), *Beslutninger i barnevernet* (s. 178-194). Oslo: Universitetsforlaget.
- Firbank, O. E., Breimo, Janne Paulsen, & Sandvin, J. T. (2016). Making sense, discovering what works... Cross-agency collaboration in Child Welfare and Protection in Norway and Quebec. *Journal of Comparative Social Work*, 11(2), 1-36.
- Furu, E. M., & Universitetet i T. (2007). *Rak lærertrygg : aksjonslæring i skolen*. Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Germundsson, P., Danermark, B., Chaib, M., & Hägglund, S. (2011). Lärare, socialsekreterare och barn som far illa: om sociala representationer och interprofessionell samverkan. Örebro: Örebro universitet.
- Handlekraft – RVT Sør (2016, 18. oktober 2016a). 7 sentrale funksjonsområder som påvirker barn som er komplekst traumatisert. Hentet fra http://www.handle-kraft.no/pdf/7_funksjonsomraader.pdf
- Handlekraft – RVT Sør (2016, 18. oktober 2016b). Handlekraft: Traumebevisst omsorgs tre grunnpilarer. Hentet fra http://handle-kraft.no/pdf/tre_grunnpilarer.pdf
- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon : tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hjelptilhjelp.no. (2015). Tiltak i skolen for elever med tilknytningsvansker. Hentet fra: <https://www.hjelptilhjelp.no/Psykiske-problemer-generelt/tiltak-i-skolen-for-elever-med-tilknytningsvansker>
- Illeris, K., & Nordgård, Y. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jørgensen, P. S. (2005). Risikoatferd hos barn og unge - hva med forebyggelsen? I A. L. v. d. Lippe, S. R. Wilkinson & K. Killén (red.), *Risikoutvikling : tilknytning, omsorgssvikt og forebygging : et jubileumsskrift til Kari Killén* (Vol. 7/2005. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Kristofersen, L. B. (2014). Barn i barnevernet. Hva viser nye data? I Buadir (red.), *Skolerapport. Hvordan bedre skoleresultatene og utdannings situasjonen for barn og unge i barnevernet*. (Oslo: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Meld. St. 13 (2011-2012) *Utdanning for velferd*
- Nyhus, L., & Universitetet i Tromsø Fakultet for humaniora, s. o. l. (2012). *Det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling : et metaprojekt*. Universitetet i Tromsø, Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Tromsø.
- Olsen, T. S., & Jentoft, N. (2013). *En vanskelig start Om tidlig innsats og tverretattlig samarbeid for å forebygge ung uførhet*. Vol. 6/2013.
- Overland, T., & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring : om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Perry, B. D., Szalavitz, M., & Silver, D. H. (2011). *Drengen, der voksede op som hund : hvad vi kan lære af traumatiserede børn om tilknytning, tab og heling*. København: Hans Reitzel.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: Norton.
- Willumsen, E., Sirnes, T., & Ødegård, A. (2014). Nye samarbeidsformer : et samfunnsoppdrag. I (s. 19-29). Oslo: Universitetsforl., cop. 2014.
- Winsvold, A. (2011). *Evalueringen av prosjektet : Sammen for barn og unge - bedre samordning av tjenester til utsatte barn og unge* (Vol. 18/2011). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Vedlegg 1: Invitasjonsbrevet og program til kompetansedag 13. august 2015

Vedlegg 2: Invitasjonsbrev til praksisseminar 4. november 2015

Vedlegg 3: Invitasjonsbrev og program for arbeidsseminar I og II, 22. oktober og 13. november 2015

**Høgskolen i Innlandet / Inland Norway University of Applied
Sciences - INN University
Postboks/P. O. Box 400, 2418 Elverum, Norway
Telefon/phone: (+47) 62 43 00 00 / (+47) 61 28 80 00**

inn.no