

Helse og sosialfag

Inger Bakkeby

Masteroppgave
Skole og barnevern-
Barns deltakelse i eget liv

School and child welfare -
Children's participation in their own lives

Masteroppgave i sosialfaglig arbeid med barn, unge og
deres familier

2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	5
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	8
FORORD	11
PROLOG: BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	12
1. INNLEDNING	14
1.1 PROBLEMSTILLING	16
1.2 AVGRENSING	16
1.3 TEORETISK PERSPEKTIV	17
2. KUNNSKAPSSTATUS	18
2.1 STATUS PÅ BARNEVERNSBARNAS SKOLEGANG	18
2.2 BARNEVERNETS ANSVAR OG ROLLE	19
2.3 UNDERVISNINGSEKTORENS ANSVAR OG ROLLE	21
2.4 SAMARBEID	22
2.5 KOMPETANSE BLANT BARNEVERNARBEIDERE	24
2.6 INSTITUSJONSMILJØET	26
2.7 SKOLE SOM BESKYTTELSESAKTOR	27
2.8 FORVENTNINGER, TRYGGHET OG TILTAK	29
2.9 SOSIAL KOMPETANSE OG MOBBING	30
2.10 PSYKISK HELSE	32
3. TEORETISK TILNÆRMING	34
3.1 BRUKERMEDVIRKNING	34
3.2 SAMARBEID	36
3.3 PSYKISK HELSE OG SOSIAL KOMPETANSE	37
4. METODE OG DATAINNSAMLING	40
4.1 FORSKNINGSDESIGN OG METODE	40
4.2 DATAINNSAMLING FOR UNGDOMMER SOM BOR I BARNEVERN SINSTITUSJON	42
4.3 DATAINNSAMLING FRA INTERVJUENE MED SKOLEANSVARLIGE OG SOSIALLÆRERE	45
4.4 ETISK REFLEKSJON	46
4.5 VURDERINGER AV RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERING	48

4.6	SUPLERENDE DATA.....	52
5.	ANALYSERING AV DATAMATERIALET.....	53
5.1	ANALYSE AV INTERVJUET MED UNGDOMMENE	53
5.1.1	<i>Hva er en god skoledag?</i>	53
5.1.2	<i>Trivsel på skolen</i>	54
5.1.3	<i>Hvilken betydning har læreren?.....</i>	56
5.1.4	<i>Stor bruk av undervisning utenfor vanlig klasseundervisning</i>	58
5.1.5	<i>Er utdanning viktig for barnevernsbarna?.....</i>	59
5.1.6	<i>Opplever barnevernsbarn og kunne påvirke skolehverdagen</i>	60
5.1.7	<i>Hvordan opplever ungdommene støtte til skole</i>	61
5.2	ANALYSE AV DATA FRA INTERVJU MED SKOLEKONTAKT PÅ INSTITUSJONEN.....	62
5.2.1	<i>Prioritering av skole på institusjonen</i>	63
5.2.2	<i>Samarbeid med skole.....</i>	64
5.3	INTERVJU AV SOSIALLÆRERE PÅ SKOLE	65
5.3.1	<i>Samarbeid med barneverninstitusjonene og barneverntjenesten</i>	66
5.3.2	<i>Systematisk jobbing I skolen og brukermedvirkning</i>	67
6.	DRØFTING OG VURDERING – BARNAS AKTIVE DELTAKER I EGET LIV	69
6.1	BARNAS INNFYTELSE PÅ SKOLENS TILRETTELEGGING.....	69
6.2	DÅRLIG SOSIAL KOMPETANSE KAN FØRE TIL FRAFALL FRA SKOLEN	71
6.3	MOBBING	72
6.4	DE KRENBARE BARNA	73
6.5	TILTAK FOR Å BEDRE DET SOSIALE MILJØET I SKOLEN.....	75
6.6	KAN KUNNSKAP OM UTSATTE BARN I SKOLEN FØRE TIL MINDRE FRAFALL?	76
6.7	KAN HOLDNINGER HINDRE BARNEVERNSBARNES FRAFALL FRA SKOLEN	78
6.8	KAN VI SAMARBEIDE BEDRE FOR Å HINDRE FRAFALL FRA SKOLEN.....	80
7.	OPPSUMMERING.....	82
	LITTERATURLISTE	84
	Vedlegg 1 Kvittering NSD prosjekt 46536	
	Vedlegg 2 Intervjugaid ungdommer	
	Vedlegg 3 Intervjugaid skolekontakter på institusjon	
	Vedlegg 4 Intervjugaid sosialsærere	

Norsk sammendrag

Når utdanning er en av de viktigste ressursene vi som samfunn kan gi til de unge, må vi passe på så alle barn og unge får delta. Vi ser ikke ut til å ha lykket helt med det når vi bare klarer å få 40% av barnevernsbarna gjennom et videregående skoleløp (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2016). Det er stor interesse og engasjement både politisk og blant fagfolk for å hjelpe barnevernsbarn til en bedre skolegang. Flere politikere har engasjert seg og løftet problemstillingen om dårlige skolerestater og liten gjennomføring av videregående skole for barn som får hjelp fra barneverntjenestene. Etter nedslående funn fra ulike undersøkelser og forskningsprosjekter er det bevilget penger fra Regjeringen. Det er satt inn flere systematiske tiltak og laget nye rutiner for å heve kompetansen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Selv med mye kunnskap om emnet og veiledning til både institusjoner og skoler, kan det se ut til at vi fortsatt ikke lykkes i å heve skolerestatene, senke fravær og frafall fra skole for barn som får hjelp fra barnevernet.

Det er til enhver tid rundt 10% av barnebefolkningen i Norge som mottar tiltak fra barneverntjenestene. Av de igjen er det ca. 60% som ikke kommer seg gjennom et videregående skoleløp. Det å klare, eller ikke klare å fullføre videregående skole har stor betydning for hvordan de unge får det som voksne. Det ser ut til at det er en stor risiko for at de barna som ikke mestrer skole vil slite med dårlig psykisk helse, og få problemer med å komme seg ut i jobb som voksne (Bufdir, 2016). Den største risikoen er det for barn som bor på barneverninstitusjoner. Vi vet at det å sette inn tiltak tidlig, jobbe systematisk på flere arenaer og ha holdninger som fremmer skoledeltakelse er noen elementer som har stor betydning. (Bakken, 2016). Derfor er det ekstra viktig å jobbe systematisk og godt med barn som bor på barneverninstitusjoner, og jobbe med våre holdninger for å fremme skole for de barna. Da det vil få betydning både for det enkelte individ og for samfunnet. Det er mange faktorer som spiller inn, og det er ingen enkel løsning å endre dette.

I mitt prosjekt har jeg sett på frafall fra videregående og finner ikke vesentlige endringer fra tidligere funn. Det som kommer frem i mitt datamateriale samsvarer godt med tidligere forskning, selv om det i mellomtiden har blitt satt inn mange ulike tiltak. Blant mine informatorer som bor på barneverninstitusjon er resultater at to av åtte informanter gikk på videregående skole i prosjektperioden, og ei hadde fullført videregående tidligere. Tre av åtte tilsvarende omtrent 40 %, som er det samme resultatet som kom frem i brukerundersøkelsen i 2016 (Bufdir, 2016). Min studie viser få positive endringer for denne gruppen flere år etter at

regjeringen og direktoratet har satt inn tiltak for å styrke det forebyggende arbeidet og kunnskapen til de som jobber med barn og unge. Det kan derfor se ut til at vi fortsatt har arbeid å gjøre for å bedre skole for barn som bor på barneverninstitusjoner.

Et av de funnene jeg vil trekke frem er hvordan et godt skolemiljø kan se ut til å fremme trivsel og læring, men også motvirke frafall og øke sjansen til å fullføre videregående. Det var påfallende at det kun var en av åtte som ikke hadde opplevd å bli mobbet på skolen. Hun var den eneste av informantene som hadde klart å fullføre studiespesialisering på videregående skole innen normert tid rett etter grunnskolen. Det er flere måter å se og forstå sosialt godt miljø eller mobbing på, og derfor også ulike måter å møte de involverte på. Mobbing er en av de sterkeste indikatorene på manglende inkludering av de unge i skolen. Nyere perspektiver innen mobbing se det i et folkehelseperspektiv, hvor mobbing blir sett på som sammensatte sosiale prosesser, der voksne må ta et større ansvar og lage gode sosiale miljøer. Tidligere så en på mobbing der atferds, aggresjon, makt og tid var sentrale faktorer (Lund, Helgestad, Kovac, 2017). Det å ha bevissthet rundt dette når en skal tilrettelegge skoletilbud til barnevernsbarn og andre barna kan ha stor betydning for hvor en setter inn ressursene, og hva en kan få til for å bedre barnas sosiale kompetanse og skolemiljøet rundt den enkelte elev.

Prosjektet består av intervjuer av tre ulike grupper. Disse gruppene er ungdommer som bor på barneverninstitusjoner, sosiallærere på videregående skole, og skolekontakter på institusjonene. Det har dukket opp flere interessante funn, men et av de vil jeg trekke frem da det ikke samsvarer med tidligere forskning. Tidligere forskning viser at barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner i stor grad har undervisning utenfor klasserommet og utenfor skolen. Gjennom intervjuene med både ungdommene, skolekontaktene og sosiallæreren var dette så minimalt og over så korte perioder at det ikke kan kalles et problem. Den siste store undersøkelsen som ser på undervisning utenfor klasserommet var i 2012 (Riksrevisjonen, 2012). Siden jeg har intervjuet både ungdommer, skolekontakter og sosiallærere som til sammen blir ganske mange i forhold til populasjon, så kan det se ut til at det er en endring i hvordan en tenker og vurderer tilrettelegging for barn i skolen som bor på barneverninstitusjoner. Tidligere studier viser at barnevernsbarn ofte blir tatt ut av klassen for undervisning, men i mitt prosjekt har barna tilpasset undervisning i klassen og på skolen i stor grad.

Det å se på temaet gjennom det kulturpsykologiske utviklingsperspektivet og brukerperspektivet hvor ungdommene er med som egen aktør i sitt eget liv, vil gjenspeiles i

oppgaven. Ved å sette ord på hvordan ungdommene kan være delaktige med sin kunnskap og sin historie, samtidig som hjelperne kommer inn og veileder og tilrettelegger med kunnskap og gode holdninger vil bli sett nærmere på. Etter undersøkelsen vurderer jeg at det fortsatt er et stort potensial for å heve kunnskapen på området og gjøre en større innsats for å hjelpe unge som bor på barneverninstitusjoner til å lykkes på skolen. Det å se barnet som et subjekt som har utviklingsmuligheter til et godt liv, selv om de har levd i vanskelige livssituasjoner tidligere, kan være en god innfallsvinkel. Dette er barn som ofte har klart seg bra på tross av oppvekstmiljøet de har levd i, og er kanskje sterkere enn mange andre barna. Det blir viktig og se på de som ressurssterke og tenke at dette er barn som vil få til det meste bare de har gode folk rundt seg som heier de frem. Vi må fortsette å jobbe med holdninger og være bevist på hvor viktig skole er for akkurat denne gruppen barn. Det er viktig å ikke se på barna som sårbare individer som har andre behov enn barn flest. Samarbeid er ofte en nøkkel i sosialt arbeid, der vi sammen kan lytte til ungdommen og gjøre en innsats som skaper en forskjell. Klarer vi å hjelpe noen få vil det ha betydning for individet, men også for samfunnet både sosialt og økonomisk.

Engelsk sammendrag (abstract)

When education is one of the most important resources that we can give young people, we must take care to ensure that all children and young people can participate. We have not succeeded entirely when we only manage to get 40% of welfare children through a high school education (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2016). There is a great interest and commitment, both politically and among professionals, to help children in care to achieve a better schooling. Several politicians have been involved in raising the issue of poor school results and little implementation of high school for children who receive help from child welfare services. After disappointing findings from various surveys and research projects, money has been granted from the government, several systematic measures have been implemented, and new routines have been created to increase competence (Kunnskapsdepartementet, 2019). Even with much knowledge of the subject and guidance for institutions and schools, it may seem that we fail in the goal of raising school results, lowering school absenteeism and dropout rates for children receiving child welfare assistance.

There are around 10% of the child population in Norway who are receiving help from the child welfare services. Of those, about 60% do not get through high school. Completing, or failing to complete high school, is of great importance to how young people get it as adults. It turns out that there is a great risk that the children who do not master school will also struggle with poor mental health and have trouble getting work as an adult (Bufdir., 2016). The greatest risk is for children living in child welfare institutions. We know that putting in measures early, working systematically in multiple arenas and having attitudes that promote school attendance are some of the elements that are important and that are recommended (Bakken, 2016). Studies show us it is extremely important for the individual and the community that we work systematically with children living in child welfare institutions. But there are many factors that come into play, and there is no easy solution.

In this project I have looked at dropouts from high school and cannot find significant changes from previous discoveries. What appears in my data material corresponds well with previous research. Among my informants who are living at a child welfare institution shows the results that 2 out of 8 informants attended high school during the project period, and one had completed high school before. Three out of eight is equivalent to 40%, which is the same result that emerged in the 2016 user survey. This study shows few positive changes for this group several years after the government and the Directorate have taken measures to strengthen both

the preventive work and the knowledge of those who are working with children and young people. Therefore, it may seem that we still have work to do to improve the school system for children living in child welfare institutions.

One of the findings I want to highlight is how a good school environment can look to promote well-being and learning, but also counteract drop-out and increase the chance of completing high school. It was striking that she was one of eight who had not been bullied at school, and she was the only one of the informants who had managed to complete study specialization in high school at a normal time right after elementary school. There are several ways to see and understand socially good environment or bullying, and therefore also different ways to meet those involved. Bullying is one of the strongest indicators of non- inclusion of young people in school. Newer perspectives in bullying see it from a public health perspective, where bullying is seen as a complex social process, where adults must take greater responsibility and create good social environments. Previously, one looked at bullying where behavior, aggression, power and time were key factors (Lund, Helgestad & Kovac, 2017). Having this awareness when planning school provision for children in care can have a major impact on where to put the resources, and what one can do to improve children's social competence and the school environment around each student.

The project consists of interviews of three different groups. These groups are young people living in child welfare institutions, social educators in upper secondary schools, and school contacts at the institutions. There are many findings through the interviews of the three groups I want to discuss. However, there is one finding that does not match previous studies, and that is that children and young people living in child welfare institutions have a great deal of teaching outside the classroom and outside the school. Through the interviews with both the teenager, the school contacts and the social teacher, this was so minimal and over such short periods that it cannot be called a problem. The last major survey looking at teaching outside the classroom was in 2012, by Riksrevisjonen. Since I have interviewed both young people, school contacts and social educators who together become quite a number in relation to population, it may seem that there is a change in how one thinks and assesses the arrangements for children in the school living at child welfare institutions.

Looking at the theme through the cultural-psychological development perspective in which young people participate as their own players in their own lives will be reflected in the thesis. To put into words how young people can be involved in their own knowledge and history, and how the helpers and mentors can guide and facilitating with knowledge and good attitudes will be looked at more closely. After the survey, I believe that there is still great potential to increase knowledge in the area and make greater efforts to help young people living in child welfare institutions when it comes to their relation to school. Seeing the child as a subject who has developmental opportunities for a good life, even though they have lived in difficult life situations in the past, can be a good approach. These are children who have often done well despite the growing up environment they have lived in, and perhaps they are stronger than many other children. It becomes important to look at the children as resourceful and think that they will succeed if they have good people around them who cheer them up. We must continue to work with attitudes and be aware of how important school is to this group of children, and not look at them as vulnerable individuals who have special needs. Collaboration is a key when it comes to social work. Together we can listen to the youth and try to create a difference that will be of great importance to some. If we can help a few, it will not only matter to the individual himself, but also have an impact on society both socially and financially.

Forord

Det har vært et spennende prosjekt med mye læring og utfordringer underveis. Jeg vil takke veileder Professor Halvor Fauske for god og konstruktive innspill, gode drøftinger og råd om litteratur og fagvinkler som har kommet godet med. Det å lage et prosjekt som innebærer intervjuer av ulike grupper krever at jeg får noen gode informanter. Tusen takk til dere som har stilt opp så jeg kunne utføre prosjektet mitt. Både sosiallærere på skolen, skolekontakter på institusjoner og ikke minst ungdommene som har vært positive og imøtekommende for mine spørsmål. Dette prosjektet hadde ikke latt seg gjennomføre uten institusjonene som har hjulpet meg å finne ungdommer som kunne være med. Det å ha institusjoner som ser på prosjekter opp mot barnevern som nyttig, og hjelper til å motivere ungdommer til å bli med, er veldig positivt. Jeg jobber i dag i Barne- ungdoms- og familieetaten hvor jeg har fått god støtte og positive dytt for å stå på og gjennomføre prosjektet. Så tusen takk til mine ledere gjennom prosjektet Kristin Ullahammer og Aino Gregersen de Jong. Til slutt vil jeg takke min familie for støtten og utholdenheten i denne perioden, og en ekstra takk til min datter Kine Nordli som har kommet med gode tips og råd.

Prolog: Bakgrunn for oppgaven

Jeg har engasjert meg i skolens betydning for barnevernsbarna i mange år. Min bakgrunn fra den kommunale barneverntjenesten og en stor interesse for skole og skoleproblematikk førte til et stort ønske om å få mer kunnskap på området. Min egen skoleerfaring fra barne- og ungdomsskole har vært preget av store lese og skrivevansker, noe som den gangen førte til at jeg hadde for dårlige karakterer til å komme inn på videregående etter ungdomskolen. Jeg har også fulgt min sønn med dysleksi gjennom 12 års skolegang på godt og vondt. Det å jobbe tett på barnevernsbarn og se deres utfordringer i skolen har ført til en voksende interesse for felte. I 2008 satt jeg i en gruppe med syv andre som var ledet av Arne Justa (2009) i Bufetat region øst der vi laget skoleveilederen «God skole er godt barnevern». Dette arbeidet økte min kunnskap på området og fører til at jeg i jobben kunne bidra mye inn mot skole for det enkelte barn.

I dag jobber jeg som rådgiver i Barne- ungdoms- og familieetaten (bufetat) og ser hvor problematisk det kan være å få til god skole for alle barn og unge som får hjelp fra barneverntjenesten. Jeg opplever at ungdommer selv kan ha liten motivasjon til skole på grunn av tidligere negative erfaringer. Ungdommene kan da vegre seg for å komme i gang med skole, og de kan vegre seg for å bli utredet av pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). Dersom tiltakene som fosterhjem og institusjoner ikke har gode rutiner, godt samarbeid med skolene, og en holdning om at skole er viktig opplever jeg at vi ikke lykkes med å få en god utvikling i forhold til skole.

Jeg er svært opptatt av at barn må høres, og tenker at barn er de største ekspertene på eget liv. Jeg tror ikke barn alltid vet best, men at de kan bidra sammen med oss voksen for å finne gode løsninger som kan bidra til utvikling. Det å legge til rette for den enkelte har jeg erfart kan mottas av den andre på svært ulike måter. Ett eksempel er når noen blir tatt ut av klassen og får undervisning i liten gruppe. Ett barn kan føle lettelse og utvikling, men en annen kan føle avvisning og oppleve stigmatisering når en blir tatt bort fra det felleskapet en føler tilhørighet til, og ønsker å være en del av. Mitt barnesyn er at alle barn uavhengig av om de er i barnevernets omsorg eller bor hjemme har rett til å være deltakere i eget liv.

Det å høre ulike politikere og direktører innenfor område er ofte inspirerende og lærerikt. Det har vært interessant å høre på innlegg av både Direktør i barne- ungdoms og familiedirektoratet (bufdir) Mari Trommald og tidligere barneminister Solveig Horne som har holdt innlegg på

konferanser og i ulike medier der de har snakket om holdninger i barnevernet. De forteller at de er klar over at skole er en av de viktigste muligheter for å få et godt liv, og for å mestre livet i voksen alder. De mener at det ikke hjelper å bare bevilge mer penger for å få hjulpet denne gruppen, men en må skape holdningsendring på tvers av sektorene i forhold til forventningene vi har til barnevernsbarn.

«Horne sier at kartleggingen viser at det er bred enighet på tvers av sektorene om at de forventningene lærere, foreldre og andre omsorgsarbeidere har til barnas skolearbeid har innvirkning på skoleresultatene. Likevel svarer nesten halvparten av ansatte i barnevernet og 20 prosent av lærerne at de har lavere forventninger til disse barna. Dette understreker behovet for holdningsendringer og bevisstgjøring – og kanskje særlig blant ansatte i barnevernet. Når barnevernet har omsorgen for et barn, har de foreldreansvaret for dette barnet. Vi skal ikke ha lavere ambisjoner på disse barnas vegne, enn vi har overfor egne barn» (Vestereng, 2015).

Dette er gode å fremme ambisjoner på vegne av barnevernsbarna, og de verdier må vi få frem i arbeide med barn og unge. Vi må fortsette å tro på at god omsorg for barn som trenger det, gir mulighet for endring og for å lykkes for de det gjelder. Vi må tro på at barn kan lykkes, og dersom de ikke har troen selv for øyeblikket, så må vi som jobber med de aldri slutte og tro på dem. Vi må fortsette å heie de frem. Kanskje kan vi ender noe ved å velge riktige ord og uttrykk om barna. Bruker vi et positivt språk så kan det bidra til at vi kan snakke opp barnevernsbarna som de sterke ungdommene de er, og slutte å snakke om dem som de sårbare svake barna. Mange barnevernsbarn oppleves som sterke og har gått gjennom mye, men har over tid levd i sårbare livssituasjoner. De har et stort behov for nærhet og omsorg, men det er ikke det samme som å stakkarslig gjøre de. De har levd i sårbare situasjoner, men er likevel sterke individer som må gis muligheter og håp om at de skal få til livene sine på tross av oppvekstvilkårene de har levd i.

1. Innledning

I dagens samfunn er skolegang for alle et viktig politisk mål. I et kunnskapssamfunn skaper utdanning mulighet til en god fremtid. I Norge og andre vestlige land er det en lovfestet rett og plikt til å gå på grunnskole. Det betyr at alle barn i Norge skal gjennom den samme grunnopplæringen uavhengig av status, kjønn, religion, økonomi, rase og andre ulikheter. Skole har i flere år vært et politisk satsingsområde med stort søkelys på å heve kunnskapsnivået til elevene. I 1997 kom reformen om at aldersgrensen for skolestart ble senket fra 7 til 6 år, og 10 års grunnskole ble innført (Øia & Fauske, 2003). Det er også rettighetsfestet at alle barn har rett til utdanning på videregående skolenivå. Etter dette har det vært flere reformer og endringer for å møte samfunnets krav og samtidig heve kvaliteten på utdanningen. Det blir gjennomført årlige brukerundersøkelser for å ivareta elevers tilbakemeldinger, og det gjennomføres nasjonale prøver hvor skoler og fylker blir skåret og sammenlignet hvert år. De nasjonale prøvene blir også brukt for å sammenligne resultatene med resultater fra andre land. Alle elever skal få tilpasset opplæring i forhold til sine forutsetninger og evner. Men selv med god tilrettelegging kan det se ut til at våre mest utsatte barn som får tiltak gjennom barnevernet har større utfordringer i forhold til gode skoleprestasjoner enn andre (Sunnevåg, 2009).

Det er flere undersøkelser både nasjonalt og internasjonalt som viser at barn som bor i familier som har tiltak fra barneverntjenestene har vesentlig svakere skoleprestasjoner enn sine jevngamle medelever (Backe-Hansen, 2014). Dette gjelder barn der foreldrene mottar hjelpetiltak og der barn er plassert i fosterhjem eller i barneverninstitusjon. Ungdom som har kortere eller lengre opphold i barnevernsinstitusjon kommer dårligst ut. Disse funnene er ikke overraskende da en vet at mange barn som har hatt en vanskelig start med sviktende omsorg, får en skjevutvikling og vil slite på mange utviklingsområder. Men det er likevel et høyt antall og svært alarmerende (Sunnevåg, 2009).

Der har vært endringer i hvordan vi har sett på barn gjennom generasjoner. Tidligere var barnet et objekt som de vokse bestemte over, og gradvis har det synet på barn endret seg hvor barnet nå ses på som en ressurs på kompetansen om eget liv. Gjennom barnekonvensjonen og Norske lover er det fastsatt at barn skal høres, og at de skal tas med på råd og få uttale seg i forhold til sin utvikling og modenhet på forhold som berører dem. For kort tid siden var det i Norge satt nedre aldersgrenser, men nå har de gått bort fra det og i pakt med barnekonvensjonen skal barn uansett alder, som er i stand til å danne seg egne synspunkter få uttale seg. Denne brukermedvirkningen er med på å se på barn som et subjekt som kan og skal medvirke i sitt

eget liv (Berg & Collin-Hansen, 2012). Det kulturpsykologiske utviklingsperspektivet er med på å sette de unge i en egen rolle der de er med å påvirke egen utvikling. Jeg vil hovedsakelig legge vekt på den positive og optimistiske betydningen av at de unge er subjekt i eget liv. Unge i dag er bevist på at de har stor påvirkning og kan uttale seg i forhold til det som omhandler deres liv, skole, helse og det sosiale. Denne muligheten til medvirkning kan derfor få en slagside hvor barn og unge bebreider seg selv for at de ikke mestrer livet med skole, utdanning, god helse og et godt sosialt liv. Forskere mener at det som har størst betydning for at en skal ha et godt voksenliv er mestring av skole og utdanning (Bakken, 2016). Det er et høyt antall barn i Norge som mottar tiltak fra barneverntjenesten i løpet av barndommen, og av de er det flere som har utfordringer i forhold til skole (Bufdir, 2015) Det vil si at de barna som har levd i sårbare livssituasjoner er de som vil sliter mest på skolearenaen, og da oftest også får et krevende liv i voksen alder. Det sier noe om risikoen for disse barna og deres utvikling som voksne, og at det vil ha stor betydning individuelt og for samfunnet og sette inn ressurser tidlig for å hjelpe denne gruppen. Det kan stilles mange spørsmål om hvorfor vi som barnevernsarbeidere i samarbeid med skole ikke lykkes i å gi ett godt og helhetlig skoletilbud til denne gruppen. Det er mange hjelpere rundt de fleste at barna som har vedtak etter barnevernloven. Men spørsmålet er om vi klarer å få frem barna sin motivasjon og gi barna selv mulighet til å sette ord på hva de mener kunne bidratt til en bedre mestring i skolen.

En utfordring når det gjelder å forske på virksomme tiltak for denne gruppen barn kan være å identifisere og få tilgang på barn som bor på barneverninstitusjon. Det å jobbe innen feltet har gitt meg muligheter og tilgang på ungdommer. Likevel har jeg støtt på flere utfordringer da barnevernet har høy sikkerhet i forhold til informasjonsflyt. Min oppgave ble derfor endret fra å skulle intervju barn og unge fra 16 år, til at det ble ungdommer over 18 år. Tidlig tok jeg også kontakt med barnevernsproffene i Forandringsfabrikken der de har egne skoleproffer for å finne informanter gjennom andre kanaler. Barnevernsproffene er barn som selv har hatt vedtak fra barneverntjenesten i en del av barndommen sin. Forandringsfabrikken er en organisasjon med statsstøtte som vil være med å forandre livet til barnevernsbarn, så de får en god oppvekst og en bedre fremtid (Forandringsfabrikken, 2019). Skoleproffene kan stille til intervju og hjelpe til med å se på mestring i skolen fra deres perspektiv. De metodiske sidene ved å rekruttere informanter fra en interesseorganisasjon vil bli drøftet i metodekapittelet.

Jeg har vinklet mange av spørsmålene i intervjuguidene positivt for å få fram gode opplevelser og for å unngå at de unge opplever at intervjuet bare handler om problemer. Det kan føre til at jeg finner ut hva som gjøres bra, men også begrense spørsmålene sånn at ungdommene ikke

kommer frem med det de ønsker av endringer da de ikke opplever at det spørres om det. Jeg la derfor vekt på å åpne for at informantene skulle si om det var noe som kunne endres som kan føre til noe høyere motivasjon for å delta i en skolehverdag. Det som kom frem gjennom mine intervjuer både med ungdommer, skolekontakter og sosiallærere blir sammenlignet og drøftet i forhold til tidligere forskning på feltet. Det er svært interessant om jeg kan finne om endringer og kvalitetshevninger i både institusjoner og skole de senere årene har ført til bedre skoleresultater for barn som bor på barneverninstitusjoner

1.1 Problemstilling

Min overordnede problemstilling er:

Hvordan opplever barn med barnevernsbakgrunn sin skolegang?

Denne problemstillingen blir undersøkt ut fra tre forskningsspørsmål:

- Opplever barna at de har innflytelse og medvirkning på sin skolehverdag?
- Opplever barna å få støtte og forventninger til mestring av skolegangen?
- Opplever barna at barnevern og skole samarbeider om skolegangen deres?

I tillegg til å undersøke hvordan barna opplever skolene er det gjort intervjuer med sosiallærere og skolekontakter ved barneverninstitusjonene for å belyse hvor skolene og institusjonene samarbeider med og om disse ungdommene og deres skolegang.

1.2 Avgrensning

Jeg har avgrenset oppgaven til å handle om skole for barnevernsbarn som bor på barneverninstitusjon. Undersøkelser kan tyde på at mange av disse har lavt skoleoppmøte og at de ikke klarer og fullføre viseregåedne skole.

Blant mine informanter av ungdommer som bor på barneverninstitusjonen har jeg endt på en avgrensning på alder mellom 18 og 20 år. Årsaken til avgrensingen er at det ble for komplisert å få samtykke av foresatte til barn under 18 år. Avgrensingen oppover er grunnet i at barn som regel flytter fra barneverninstitusjonene før de fyller 20 år, da Bufetat ikke har bistandsplikt for barn etter 20 år. Ved å ha en avgrensning i alder vil det automatisk være en avgrensning i forhold til skoleløp. Alle informantene er i en alder for videregående skole eller høyskole på intervjutidspunktet. Selv om jeg viser til forskning på barn som har tiltak fra barnevernet som

hjelpetiltak, fosterhjem og institusjonsplasserte barn, har jeg begrenset intervjuene til å være barn som bor på barneverninstitusjoner på det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført.

1.3 Teoretisk perspektiv

Den kulturpsykologiske utviklingsforståelsen er mitt hovedperspektiv i oppgaven. Det er et perspektiv som ser barnet som en meningsskapende aktør i eget liv. Barnet vil gjennom kulturelle og sosiale arenaer utvikle seg gjennom hverdagslivets praksiser. Det vil være omsorgsgiverne som har ansvaret for at hverdagslivet er utviklingsfremmende for barnet (Madsen, 2014).

Brukerperspektivet i barnevernssaker er i de senere år fremhevet i flere dokumenter som omhandler barn i barnevernet. Det er tydeliggjort at barn har rett til å medvirke i egen sak i hele prosessen etter sin utvikling. Tidligere var det en tanke om å beskytte barna ved å ikke gi de nok informasjon og høre deres meninger. Rundskriv og lovendringer er tydelig på at barn skal ha nok informasjon til at de kan være med å påvirke i saker som gjelder dem selv. Dette gjelder ikke bare i saksbehandlingen, men i alt som omhandler barna uavhengig om de har hjelpetiltak eller er plasserte. Brukerperspektivet betyr at barn må få informasjon, og de skal snakkes med etter sin utvikling og modenhet. Det betyr at de skal få informasjon og de skal bli hørt, men det betyr ikke at de skal få sin vilje oppfylt. Deres mening skal vektlegges og tas med i vurderinger forhold som påvirker deres liv, men deres meninger skal ikke nødvendigvis følges (Bufdir, 2016).

2. Kunnskapsstatus

Kunnskapsstatus innenfor skole- og barnevernsområdet er omfattende. Det betyr at jeg må begrense søket innenfor noen områder som har størst betydning for dette prosjektet. Jeg har delt kunnskapsstatus inn i delområder jeg mener har stor betydning i forhold til min problemstilling.

2.1 Status på barnevernsbarnas skolegang

Barnevernsbarn kommer dårlig ut i forhold til andre barn både når det gjelder den skolefaglige utviklingen, skolefremmøte og gjennomføring av videregående skole. Dette kommer godt frem gjennom Norsk, Svensk og Dansk forskning hvor de viser at barn som er plassert på barneverninstitusjoner kommer så dårlig ut at det ses alvorlig på det i alle tre landene. Når en kartlegge alle norske barna med ulike barnevernstiltak så er det 4 av 10 som klarer å komme seg gjennom videregående og inn i jobb. Blant de barna som har hatt kortere eller lengre opphold på barneverninstitusjoner så er tallene lavere (Bufdir., 2016) I Sverige vises de samme tendensene som i Norge ved at det er 60 til 70 prosent av barnevernsbarna som ikke kommer seg gjennom videregående skole og ut i arbeid. Sverige har registreingsstudier de har hatt over flere år, og som viser at barnevernsbarn fra institusjoner som ikke gjennomfører videregående skole, er i høy risiko for å havne i kriminelle miljøer, rusmiljø eller begå selvmord (Vinnerljung, 2015). I Danmark påpeker de at de er svært bekymret for at så mange plassert barn ikke gjennomfører grunnskolen og at barna også har høyt frafall fra videregående skole (Kristoffersen & Stage, 2016). Det viser seg at de tre landene har god oversikt over hvordan det står til med barnevernsbarnas skolegang, men alle har også utfordringer med å få til god skole for dem. Vinnerljung (2015) mener at hjelperne ikke kan påvirke barnas fortid og historie, men det kan gjøres mye med deres helse og skolegang for fremtiden. Gjennom et prosjekt Vinnerljung hadde i perioden 2008 til 2010 kunne de vise til gode resultatoppnåelser som heller ikke var kostbare. De opplevde resultater ved å kartlegge barna og sette inn tiltak for den enkelte etter behov. De satt inn ulike tiltak alt fra materielle ting som briller og PC til faglig utvikling og atferdsregulerende tiltak. De så at hvert 4. barn de hadde kontakt med trengte briller. Andre var underytete faglig og vokste etter at de fikk mye bekreftelser på at de var kunnskapsrike og kunne lære. Vinnerljung mener at det er mulig å få til gode resultater for barnevernsbarn med god innsats som ikke har store økonomiske kostnader.

Bufetat inntak Akershus er det største inntaket i øst og en av de største inntakene i Norge. Inntak Akershus har derfor et ganske stort grunnlagsmateriale for å se på datamaterialet, som jeg mener kan være representativt for hvordan det står til i Norge generelt. Når jeg så på tall fra fagsystemet Birk, som er Bufetat sitt fagsystem for barneverns klienter. Per 15.04.2019 var det 102 barn og unge som var plassert på statlige, ideelle og kommersielle institusjoner fra inntak Akershus. Jeg ønsket å se på de ungdommene som var mellom 18 og 20 år da dette er samme aldersgruppe som de jeg intervjuet. I april var det 29 ungdommene som på det tidspunktet var i denne aldersgruppen. Ser vi hvordan dette fordelte seg på kjønn så var det 19 gutter og 10 jenter. I dette materialet var det 11 stykker som var uten skole, noe som vil si i overkant av 30 %. I dette materiale er det nesten 60 % av ungdommene som går på videregående. Det er et relativt godt resultat da tidligere forskning viser at det bare er 40 % av barnevernsbarn som kommer seg gjennom videregående. Det er jo ikke sikkert at alle de som gikk på skolen per april 2019 kommer til å fullføre, men jeg vurderer det likevel som et positivt resultat. Det var ei av jentene som gikk på høyskole, seks ungdommer som gikk på studiespesialisering og 11 var det som gikk på yrkesfaglige linjer på videregående. Det var flest gutter som gikk på yrkeslinjer og flest jenter på studiespesialisering. Siden dette er en liten del av barnevernsbarna så kan en ikke si sikkert at det er en positiv utvikling.

2.2 Barnevernets ansvar og rolle

Barneverntjenesten jobber etter lov om barneverntjenester som skal hjelpe barn i utsatte situasjoner. Barneverntjenesten kommer i kontakt med ulike familier i alle samfunnslag, men felles er at familiene har utfordringer som fører til at familiene selv eller andre i deres nettverk er bekymret for barna (Backe-Hansen, 2014). Barneverntjenesten jobber etter Lov om barneverntjenester og hovedoppgaven deres er å fremme foreldrekompetanse og sette inn forebyggende hjelpetiltak for å hindre at barn og unge må flytte fra sine familier. Når hjelpetiltak er forsøkt uten at det har skjedd tilstrekkelig forbedringer av barnets situasjon, er barnevernets oppgave å finne egnet plass til barn og unge utenfor hjemmet i institusjoner eller i fosterhjem. Barneverntjenesten kan plassere barn etter ulike vedtak både i akutte og planlagte situasjoner, og da med eller uten samtykke fra partene. Institusjonene er spesialisert inn mot ulike målgruppe da direktoratet ser det som viktig at de ulike målgruppene blandes. Grovt sett er målgruppene delt opp i akutt, omsorg og atferd etter hvilken paragraf de blir plassert etter. Videre er akutt delt opp i omsorgsinstitusjoner og atferds-institusjoner, og langtidsplasseringer av barn og unge på atferds-hjemlene er delt opp i målgrupper. Barna blir målgruppevurdert

utfra problematikk og plassert i tre kategorier: lav atferd, høy atferd eller rusatferd ((Kayed, et.al., 2015).

Når barn og unge kommer til en barnevernsinstitusjon har de ofte en historie med omsorgssvikt eller en negativ atferds-utvikling. De fleste barn som bor på barnevernsinstitusjoner har derfor et spesielt tilrettelagt skoletilbud gjerne utenfor klassen og i mange tilfeller også utenfor skolens område (Backe-Hansen, 2014). Denne gruppen barn og unge mister derfor mye av normal sosialisering med jevngamle barn og unge. De blir utsatt for en marginalisering sosialt og kan ha en følelse av å være spesielle og ikke passe inn. Barn og unge som flytter til barneverninstitusjoner har som regel en skolehistorie som gir de et dårlig utgangspunkt når de flytter inn på institusjon, og som påvirker deres videre skoleløp. Målene er ofte at barna skal ha en bedre utvikling i forhold til skoleprestasjoner etter flytting til en ny omsorgsbasis (Berg & Collin-Hansen, 2012). Når barn flytter inn i barnevernsinstitusjoner er et av målene i tiltaksplanen til barna at skole skal være prioritert så barna skal få bedre muligheter til å klare seg gjennom skolen mot et voksenliv i arbeid eller utdanning. En vet at omsorgen barna får har påvirkning på hvordan de presterer på skolen. Det å gi barn og unge god støtte og tilrettelegging samtidig som omsorgspersonene har tro på barna og krever noe, vil ha positiv påvirkning på skolen (Backe-Hansen, 2014).

Barne- ungdoms- og familieetaten (Bufetat) er den statlige delen av barnevernet som skal påse at det er god forsvarlige fosterhjem og institusjoner i alle deler av landet. De jobber på henvisning fra kommuner som ber om tilbud fra Bufetat. Når kommunene ber Bufetat om bistand til å plassere barn og unge utenfor hjemmet, har Bufetat en plikt til å bistå kommunen. Når barn er plassert på institusjon er Bufetat igjen pliktig til å følge opp de private plasseringene i samarbeid med institusjonene og barneverntjenestene for å påse at tiltakene er gode og forsvarlige. Bufetat må også kvalitetssikre at egne statlige tiltak har god kvalitet (Barne- og likestillingsdepartementet, 2007). Bufetat følger opp alle plasseringer i institusjon og statlige fosterhjem i Norge (bortsett fra Oslo kommune og noen prøvekommuner) har tydelige rutiner på oppfølging av skole. I 2016 ble det sendt ut ett skriv fra Bufdir om at alle private tiltak skulle rapportere på skolenærvær til barn på institusjoner og private fosterhjem (Kayed, et.al., 2015). Alle institusjoner og fosterhjem, både statlige og private, skal rapportere hver måned på hvor stor oppmøteprosent barna har på skolen. Etter nye rapporteringskrav er det lettere å se mønster i oppmøte og fravær for barn med plasseringstiltak fra barneverntjenesten. Når en får kartlagt skolenærværet jevnlig over tid er det lettere å se et mønster tidlig, og da sette inn tiltak raskere får å bedre skoleoppmøte. De nye

rapporteringskravene på skolenærver er ikke evaluert og det er vanskelig å si noe om effekten. En kan derfor ikke se om rapporteringskravet har ført til at institusjonene og fosterhjemmene setter inn tiltak raskere og om de unge får ett høyere skoleoppmøte.

2.3 Undervisningssektorens ansvar og rolle

Utdanning er i dag svært viktig da det er menneskes kunnskap som regnes som ressursene og bærebjelkene i dagens vestlige samfunn. Tidligere var det industriproduksjon som var ressursene i samfunnet. En kunne jobbe på samlebånd eller ved maskiner og jobbe seg fra bunn og oppover i posisjoner etter hvert som en lærte seg oppgavene. Nå er det kunnskapen til menneske som er den dominerende ressursen i arbeidslivet, og viktigheten av en god skole og utdanning er mer nødvendig nå enn noen gang tidligere. De barna som ikke klarer å komme seg gjennom skolen kan føle seg marginalisert og sosialt ekskludert, og føle avviket større når flesteparten av dere jevngamle venner går på skole og får seg en utdanning. Kunnskap som barn og unge skaffer seg er dagens og fremtidens produksjonsmiddel, og har en viktig samfunnsoppgave for å opprettholde og skape nyvinninger. Skolens og utdanningsløpets store betydning i samfunnet gjør at de som har faglige problemer kan føle seg mislykket tidlig og mistrives i starten av sitt skoleløp. Dagens barn er tidlig bevisst hvor viktig skole er og hvor viktig det er å mestre skolen (Frønes, 2010).

Norge har i dag både skoleplikt og rett til et skoletilbud for den enkelte, dette er lovfestet i opplæringsloven. I 1994 kom reformen om at alle barn også skulle ha rett til videregående skole. Det betyr at alle barn i Norge har rett og plikt til skole og opplæring i tiårig grunnskole og rett til videregående opplæring i tre til fem år (Opplæringsloven, 1998). I tillegg til å gi opplæring i faglige kunnskaper har skolen et mandat når det gjelder å fremme alle skolens elevers sosiale og personlige utvikling. Skolen har et stort ansvar for en god sosialisering da barn og unge oppholder seg mye av dagen på skolen i et sosialt miljø med jevnaldrende (Overland & Nordahl, 2019). Selv om barn og unge bruker mye tid på skolen, så er også foreldre en premissleverandør for hvordan barn mestrer skole, og om de vil lykkes med sin videre skolegang etter grunnskolen. Flere forskningsresultater viser at de barna som kommer fra foreldre eller omsorgspersoner med høyere utdanning oftere tar høyere utdanning selv. Flere studier viser også at barn som har foreldre som står utenfor arbeidslivet har lettere for å velge samme alternativ som foreldrene (Backe-Hansen, 2014). Det vil derfor være viktig at både skole og foresatte jobber med å skape et godt skolemiljø og gode holdninger, samt være

gode rollemodeller for barna. Dette vil tilrettelegge for at barna har større sjans til å lykkes med skolegang.

Fylkeskommunen drifter i dag alle offentlige videregående skoler og pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) i videregående skole. I tillegg har de faglig, juridisk og økonomisk ansvar for barn som bor på både offentlige og private institusjoner. Det står i opplæringsloven § 13-2 at *fylkeskommunen har plikt til å sørge for grunnskoleopplæring, spesialpedagogisk hjelp og videregående opplæring for barn som er plassert i barneverninstitusjon* (Opplæringsloven, 1998). De har også en plikt til å tilrettelegge for barna på en god måte og finne det beste alternativet for det enkelte barn. Det kan være ulike tilrettelegginger med blant annet undervisning i egne lokaler på institusjonen, men best er det når barna får opplæring i vanlig skole. De fleste beboerne på barneverninstitusjoner har opplæring i vanlig skole som er nærskolen til institusjonen (Barne- og likestillingsdepartementet, 2007). Fylkeskommunen er derfor en viktig samarbeidspartner for både barneverntjenesten og skolen for å gi kvalitet i skoletilbudet til barn som bor på barneverninstitusjoner.

Den pedagogisk psykologiske tjenesten (PPT) er en lovpålagt tjeneste gjennom både barnehageloven og opplæringsloven og er en tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner. Etter henvisning fra skole eller foreldrene selv skal de på individnivå utrede gjennom sakkyndig vurderinger om barn og unge trenger tilrettelegge eller tilpasninger i barnehage eller skole. De skal også på systemnivå ha kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling opp mot skole og barnehage både på det faglige og det sosiale. Blant barn på barneverninstitusjoner vises det at det er hele 2/3 av barna som har blitt kartlagt av PPT, og flere har vedtaket om spesialundervisning (Kayed, et.al., 2015).

2.4 Samarbeid

Det er stor enighet om at samarbeid rundt barn med barnevernstiltaket er svært viktig. Samarbeid mellom skole og barnevern samt andre relevante aktører er av stor betydning for et godt opplæringstilbud for den enkelte. De som oftest er sentrale samarbeidspartnere rundt barnevernsbarna er skolen, den kommunale barneverntjenesten, institusjonen, Fylkeskommune og PPT. For å få til et godt samarbeid må alle ha god kunnskap om hverandre. Videre er det viktig at det er en tydelig rolle og ansvarsfordeling. Dersom det er usikkerhet i forhold til dette bør det lages samarbeidsavtaler som konkretiserer samarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Institusjonen som har den daglige omsorgen, og skolen bør

være i tett dialog og så ofte som det er behov for. Jo større utfordringer eleven har i forhold til skole, jo viktigere er det med tett og tydelig samarbeid. Barneverntjenesten har en plikt til å lage tiltaksplan for barn med vedtak fra barneverntjenesten, og her kan en sette inn fast punkt om samarbeidsmøter og ansvarsgruppemøter med skolen (Barnevernsloven, 1992).

På individnivå er det viktig at både lærere og miljøarbeiderne i det daglige støtter og oppmuntrer eleven til skolegang. De må samarbeide med eleven og tilpasse opplæringen innenfor skolens ramme, men med medvirkning av ungdommen. Lærere og skole må tilrettelegge undervisningen og opplæringene på en så tilpasset måte at ungdommen blir motivert og føler mestring. Et tilbud som er tilpasset eleven må komme raskt på plass og være av tilstrekkelig kvalitet. Det er av avgjørende betydning at skolene har evne til å tilpasse og tilrettelegge opplæringen til den enkelte elev. På institusjonen er det også helt sentralt at skole har høy prioritet og gir ungdommen støtte, oppfølging og motivasjon etter behov. Her er tilpassing nødvendig og ulike behov må dekkes. Noen har behov for leksehjelp mens andre har behov for skoleskyss eller oppmuntring til skolegang. Det viktigste for det enkelte barn er institusjonens holdninger til barna og bevisstgjøring av viktigheten av skolegang (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Barne- ungdoms og familiedirektoratet har laget *Veileder for samarbeid mellom skole og barnevern* (14/2016). Veilederen har et motto hvor det står: «*Felles barn, felles utfordringer og felles mål*». Denne veilederen er laget med henblikk på barn som har hjelpetiltak fra barnevernet, barn som bor i fosterhjem og barn som bor på barneverninstitusjoner. Det er en omfattende veileder med mye informasjon som omfatter alt en bør vite om skole for barn med barnevernsvedtak. Det handler om flere temaer som skoletilbud, holdninger og samarbeid. I forkant av utarbeidelsen av veilederen ble det arrangert høring for barn med barnevernerfaring, og både Voksne for barn, Forandringsfabrikken, Landsforeningen for barnevernsbarn og Redd barna var involvert for å få frem barnas syn. Det ble så gjennomført dialogkonferanse i hele landet for å få innspill fra skole og barnevernsektoren. Det ble til slutt gjennomført en kartlegging av barnevernansattes og skoleansattes holdninger til skolegangen for barn med tiltak fra barneverntjenesten (Bufdir, 14/2016)

Bufdirs skolerapport oppsummerer og sammenstiller den mest oppdaterte kunnskapen om hva som bidrar til å bedre utdanningssituasjonen og skolerultatene for barn og unge med tiltak fra barnevernet. Rapporten bygger på en internasjonal forskerkonferanse fra 2012, samt

NOVAs kunnskapsoppsummering, og gir anbefalinger til tiltaks- og innsatsområder. Samlet utgjør dette veiledernes kunnskaps- og erfaringsgrunnlag.

2.5 Kompetanse blant barnevernarbeidere

På barneverninstitusjoner er den tradisjonelle barneomsorgen at en skal gi barna god omsorg gjennom trygghet, stabilitet og omtanke. Denne omsorgen blir institusjonalisert og en klarer ikke å få til en tilsvarende omsorg som i en familie. Omsorgen vil på ulike måter prege beboerne ved at det er ulike beboere som bor sammen og som en har god eller dårlig relasjon med. De vil også preges av at miljøarbeidere jobber turnus og at de må forholde seg til mange ulike voksne som setter sitt preg på institusjonen og omsorgen. Så selv om en prøver å forme institusjonen til å ligne familiesettinger vil beboerne bli preget på en annen måte gjennom ulike relasjoner og ivaretagelser (Berg & Collin-Hansen, 2012). Det å være en god omsorgsinstitusjon vil ikke si det samme som å være ettergivende og unngå krav og grenser. Det å sette tydelige krav og grenser til de unge er en viktig del av omsorgsutøvelsen og ingen motsetning til det å gi barna god omsorg både gjennom medfølelse og kjærlighet. Når det blir gitt omsorg på en måte som ikke stiller krav og forventninger til ungdommen kan en få en uheldig virkning som gjør at ungdommen legger seg til, synes synd på seg selv og blir en klient i barneverninstitusjonen. En kan da lett komme inn i sirkler som er vanskelig å bryte opp. Forskerne mener at det ikke bare er deres bakgrunn og tidligere omsorg som bidrar til at barnevernsbarn får svake resultater på skolen, men at omsorgen under barnevernet forsterker dette ved at det legges generelt liten vekt på forventninger til skole og utdanning (Frønes, 2013).

I 2012 reviderte Riksrevisjonen opplæringstilbudet til barn og unge bosatt på barneverninstitusjoner. I revisjonen ble det avdekket flere svakheter i skole- og opplæringstilbudet. Noe av kritikken var at de ansatte manglet nødvendig kompetanse og juridisk forståelse av lovverket i grunnskolen og i den videregående opplæringen. For å følge opp barn med spesielle behov som mange av barna som bor på barneverninstitusjoner har, er det en forutsetning at de ansatte har kompetanse på området. De ansatte hadde også ulik forståelse av sin rolle og sitt oppfølgingsansvar. Det var videre en kritikk over omfanget av bruken av eneundervisning på andre arenaer enn klasserommet og skolen. Riksrevisjonen så alvorlig på at Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet i sin etatsstyring ikke hadde fulgt godt nok opp at barn som bor i barnevernsinstitusjoner får et fullverdig opplæringstilbud. Barn i barnevernet har et dramatisk mye dårligere utdanningsløp enn resten av befolkningen.

Flertallet er også skeptisk til at det etableres egne utdanningsopplegg for barn under barnevernets omsorg (Riksrevisjonen, 2012).

I dansk forskning har de også funnet ut at familiens ressurser kan være begrensede for om barna tar utdannelse etter ikke. De finner det samme som i norsk forskning om at holdninger med lave forventninger til de unge utgjør en risiko for de utsatte barna.

«begrænsede familieressourcer, begrænset adgang til uddannelsesressourcer, lave forventninger til barnets skolepræstationer og mangelfuld skolegang kan udgøre en særlig risiko for udsatte børn og unges læring. Samtidig kan kvalitetsdagtilbud, en god overgang fra dagtilbud til skole, et godt skoleliv og omgivelsernes positive forventning til barnets skolepræstationer have positiv betydning for udsatte børn og unges læring og udvikling» (Kristoffersen & Stage, 2016).

De viser videre til fire punkter de mener er helt sentrale for at barn og unge skal få en god skoledeltakelse. Det første de mener må være på plass er at de unge har et bra sosialt miljø som fremmer deres utvikling. Det andre de fremhever som viktig er at omsorgspersonene og de profesjonelle rundt barna må ha positive forventninger til at barna kan klare å prestere godt på skolen. Tredje punkt er å sette inn riktige ressurser i forhold til det enkelte barn og fjerde og siste punkt er å sette opp mål både sosialt og faglig i skoleplanene for å kunne evaluere og se utviklingen for det enkelte barn (Kristoffersen & Stage, 2016).

Også andre danske forskningsprosjekter, hvor de også har jobbet og evaluert et tiltak viser til de samme konsekvensene for barn og unge som ikke mestrer skole.

«Forskningsprosjektet Back2School og "Utviklingspuljen til bekæmpelse af fravær og fastholdelse af skoledeltagelse" er to initiativer i Danmark, der har fokus på reducere af skolefravær og skolefrafald. Højt skolefravær og skolefrafald er forbundet med konsekvenser for både det enkelte barn, familien, skolen og for samfundet, og international forskning indikerer, at forebyggende programmer specifikt målrettet reduktion af skolefravær og skolefrafald har nogen positiv effekt.» (Kristoffersen & Stage, 2016)

Også svenske forskningsprosjekter viser til store konsekvenser for barna som faller fra skolen. I prosjektet SkolFAM så de gode resultater når barna møtte omsorgspersonen med holdninger og om at de virkelig trodde på at barna ville mestre skolen. De så at barna presterte langt under

sin kognitive kapasitet i forhold til jevngamle barn inntil de fikk oppmuntring av omsorgspersoner som trodde på dem (Vinnerljung, 2015). Vi ser at undersøkelser fra både Norge, Sverige og Danmark viser at skolefravær og skolefrafall fører til store konsekvenser for barna, deres familier og samfunnet. Forskningene viser også til at det er mulig å sette inn virksomme tiltak for å snu den negative utviklingen. Det må samarbeides rundt det enkelte barn for god tilrettelegging av tiltak i skolen både for faglig- og sosial utvikling. Videre må alle både omsorgspersoner og fagfolkene rundt barna vise holdninger om at de har tro på at barna vil få til skole.

2.6 Institusjonsmiljøet

Ved utgangen av 2018 bodde totalt 15 140 barn og unge i fosterhjem eller institusjon og av disse er 40 % frivillige plassert. Av de barna er det rundt 77 % som bor i fosterhjem og 28% som bor på institusjon (Statistisk sentralbyrå, 2018). Det er derfor mange barn og unge som blir plassert på institusjon i Norge, og de har varierte opplevelser fra institusjonsoppholdet. Selv om institusjonene i dag er delt opp i målgrupper, som tidligere nevnt, så vil ikke det si at en alltid klarer å finne den riktige institusjonsplassen for det enkelte barn. Det er spesielt å bo på en barnevernsinstitusjon, og ikke alle klarer å få et godt utbytte av det. En må klare å mestre livet på institusjon på en god måte dersom en skal nyttiggjøre seg oppholdet og få en positiv utvikling. Barna på institusjon er ulike og har ulike erfaringer fra tidligere. Dersom miljøterapien legger stor vekt på barnets vanskelige fortid og jobber for å bøte på disse problemene, kan faren være at barna ikke lærer seg å leve med de livsbetingelsene de har i nåtid. Dette kan føre til en sykeliggjøring av barna og hemme deres muligheter til å skape en bedre fremtid (Storø, Backe-Hansen, Løvgren, 2017). Samtidig er det viktig å ta hensyn til det enkelte barn, Dersom barn tidlig i livet har opplevd stress kan toleransen deres være svært lav. Det finnes forskning som viser at barn som blir påført stress i det første leveåret kan få varige skader i hjernen (Frønes, 2010). Stress i tidlig leveår kan blant annet være fravær over tid fra den omsorgspersonen barnet foretrekker. Disse skaden kan føre til at barnet utvikler et vanskelig temperament og en lavere frustrasjonstoleranse enn andre barn (Frønes, 2010). Det å plassere flere barn sammen på en institusjon kan da føre til mye stress og konflikter om flere har lav toleranse for utløp av frustrasjon.

Dagens institusjoner har endret seg fra omsorgs- og relasjonsarbeid til også å jobbe med endringsarbeid. Men det å jobbe med endringer er tidkrevende arbeid og en kan oppleve liten fremgang. Dette kan alle kjenne på, og de fleste har opplevd hvor vanskelig det er å endre seg

selv bare en ønsker å endre en liten rutine eller vane. En kan kanskje snu kompetanse til de ansatte ved at de ikke jobber med å endre beboerne, men heller tilegner seg kunnskap for og bistår den enkelte i å endre måten og tenke om seg selv på (Storø, Backe-Hansen, Løvgren, 2017). Kanskje det hadde bidratt til at effekten av positiv endring hos de unge hadde økt noe. En institusjon er hjemmet til noen barn over kortere eller lenger periode. Så her er kunsten og skape et trygt og godt hjem for alle beboerne. De er fremmede mennesker uten relasjon til hverandre som må skape hver sin plass i sitt nye hjem. Det kan se ut til at det mangler forskning både i Norge og internasjonalt på barns opplevelse av hvordan hverdagen fortoner seg i barneverninstitusjonen. Hvordan de opplever de ansatte, øvrige beboere, bygningene, stedet og andre faktorer som preger hverdagslivet på institusjonen (Storø, Backe-Hansen, Løvgren 2017).

2.7 Skole som beskyttelsesfaktor

Det har i mange år vært kjent at skole og utdanning for alle barn har en beskyttelsesfaktor for hvordan det går med de unge som voksne. Flere studier viser at skole er en beskyttelsesfaktor som påvirker positivt for god helse, jobb og høyere utdanning som voksen. Andre studier viser det fra den andre vinkelen ved at barn som har tiltak fra barnevernet og sliter på skolen, kommer dårlig ut både i forhold til skole, helse og jobb som voksne. Bufdirs brukerundersøkelsen legger frem fra nyere forskning at utdanning er den enkeltfaktoren som har størst betydning for hvordan helse og levekår videre i livet vil være (Bufdir, 2016). Utdanning vil også være den enkeltfaktoren som beskytter barn i barnevernet for en negativ utvikling mot dårlig helse og dårlige levekår som voksne. I Brukerundersøkelsen anbefales større innsats på området skolegang. Det er en stor andel unge i alderen 16 – 18 år som ikke har skoletilbud eller annet fast dagtilbud. Det er alvorlig, og Norge bør jobb videre med kartlegging av årsak og sette inn bedre innsats for tilrettelegging for de som faller utenfor. I *Social rapport 2010* fra Socialstyrelsen i Sverige skriver Bo Vinnerljung, Marie Berlin og Anders Hjern om funn fra forskningen deres:

«En hög förekomst av skolmisslyckande är en nyckelfaktor för att förklara Och förstå detta. I kapitlets analyser Var låga eller ofullständiga betyg från årskurs 9 den starkaste riskfaktorn för framtida psyko-sociala problem bland barn i dessa grupper. Omvänt var frånvaron av skolmisslyckande den starkaste skyddande faktorn.»

De viser her til at den største risikofaktoren for psykososiale problemer de fant i forskningsprosjektet, var frafall fra niende klasse. Det de også så i prosjektet var at det ikke nødvendigvis var så viktig for barna og lykkes fullt og helt, men det var svært viktig at de ikke mislykkes (Vinnerljung et.al., 2010).

NOVAs rapport nr 9/14 Barnevern i Norge 1990-2010 har sett på forskning som viser at det å mestre skole og utdanning i dagens samfunn har en stor betydning for hvordan en mestrer livet som voksen. Flere undersøkelser viser også at barn under barnevernets omsorg har dårlige skoleprestasjoner enn andre barn på samme alder. Barn og unge som bor på barneverninstitusjoner kommer svakere ut enn andre grupper i samfunnet når det gjelder skoleprestasjoner, samt det å fullføre en utdanning. Det er en høy andel av barna som tidligere har bodd på barneverninstitusjoner som blir unge uføre eller havner utenfor arbeidslivet og mottar andre ytelser fra det offentlige (Backe-Hansen, 2014). Nova hadde også en longitudinell studie som ble utgitt i en rapport i 2008 «Barneverns klienter i Norge 1990-2005». Denne rapporten viser at det er hele 70 % av de barna som har hatt barnevernstiltak som senere har mottatt sosialhjelp en eller flere ganger som unge voksne. I befolkningen ellers er det bare 12 % av de unge voksne som mottar sosialhjelp (Clausen & Kristofersen, 2008).

Den Danske siden Vidensportalen (2008) har skrevet en rapport om de utsatte barna og deres læring i skolen. Rapporten viser at de utsatte barna ofte får opplæring i spesialpedagogiske grupper, har lavere karakterer og at de oftere enn andre barn ikke gjennomfører grunnskolen. De mener dette utgjør en stor risiko for mangelfull skolegang for utsatte barn (Clausen & Kristofersen, 2008). Bo Vinnerljung (2015) bekrefter de samme funnene i Svensk forskning. De viser til en undersøkelse av skolegangen til barn som var plassert i 2016, der bare 38 prosent av plasserte barn hadde fullført videregående ved 20 års alder. Dette ble sammenlignet med resten av barnebefolkningen der det er 79 prosent som fullfører videregående før de er 20 år og viser de store forskjellene. De viser også til at den største enkeltfaktoren for et godt liv i voksen alder for barnevernsbarn er å ikke mislykkes i skolen.

Statistisk Sentralbyrå har lagt frem tall som viser at de fleste registrerte barneverns klienter har en kort skolekarriere. Dette støttes også av andre forskningsresultater blant annet fylkesmennenes nasjonale tilsynsrapport (2008) som også konkluderte med at barn på barneverninstitusjoner fikk en dårlig ivaretagelse av skolegangen. Det er flere av de samme undersøkelsene som viser at barneverns klienter har høyere frafall fra videregående enn andre,

og at en stor prosentandel av barnevernsbarna er marginalisert utenfor skole og arbeidslivet som unge voksne når de er i 20 årene (Ogden, 2008).

2.8 Forventninger, trygghet og tiltak

Brukerundersøkelsen 2016 (Bufdir.) viser at barn og ungdommer som har tiltak fra det statlige barnevernet har det bra på de fleste områder. For å ha det bra må omsorgspersonene i fosterhjemmet eller institusjonen oppleves som trygge personer, og det må skapes en trygg base rundt de unge. De må også oppleve at de voksne har tro på dem, og at forholdet til omsorgspersonene bygger på tillitt med medvirkning i eget liv. Undersøkelsen viser videre at ungdommer på institusjon føler seg mer utrygge enn de som bor i fosterhjem. Jenter føler seg mer utrygge enn guttene, og utryggheten handler om hvordan de blir behandlet av omsorgspersonene.

I Nova notat 4/2013 er kunnskapsstatus oppsummert når det gjelder skoleresultater og utdanning for barn i barnevernet. De konkluderer med at de fleste systematiske tiltakene for å fremme skoleferdigheter har positiv effekt. De ser at det kan være en sammenheng mellom de svake resultatene til denne gruppen og at institusjonene ikke jobber godt og systematisk med dette temaet i arbeidet med barn og unge som har tiltak fra barneverntjenesten. De systematiske tiltakene som settes inn må gi økt oppmerksomhet, interesse og tidsbruk. Det må tilrettelegges bedre og minst en signifikant voksen må ha høyere forventninger, bry seg og synes skole er viktig. Det blir også fremhevet som viktig med stabilitet både i skole og omsorg, men også i forhold til bolig og økonomi. Av vesentlig betydning for å få til denne strukturerte jobbingen er godt samarbeid mellom barneverntjenesten, utdanningsinstitusjonene, omsorgspersonene og ikke minst ungdommene selv (Seeberg, Winsvold & Sverdrup, 2013).

I 2014 har barn og ungdoms og familiedirektoratet laget en grunnopplæringspakke for ledere og avdelingsledere på de statlige institusjonene for å møte kritikken fra revisjonen. Opplæringene er for å gi bedre innsikt i lover og regler rundt skoletilbud til barn og unge. De skal også ha opplæring i nyere forskning rundt samarbeid og omsorg for å få barna motivert til en normal skolehverdag. I 2015 bestilte Bufdir en kartlegging av holdningene til skolegang for barn i barnevernet hvor de intervjuet ansatte i kommunalt barnevern, statlig barnevern og skole (Utdanningsdirektoratet, 2015). Her fant de at den generelle holdningen blant ansatte i barnevern og skole er at de mener en persons evner for læring er situasjonsbestemte og relasjonelle og dermed kan påvirkes. Funnene i rapporten viser at flertallet i sektorene har en

enighet om at unge som er under barnevernet har de samme forutsetningene for å lykkes med skole som andre unge. Men det er hele 4 av 10 fra barnevernet og 1 av 5 fra skolesektoren som har mindre forventninger til unge som er i barnevernet enn til andre.

I 2015 var det også en kartlegging av opplæringsmodeller og vurderinger av innhold og kvalitet som ble bestilt av utdanningsdirektoratet (2015). Her viser de til at denne undersøkelsen samsvarer med andre tidligere undersøkelser som har vist at forventningene til barnevernsbarn er lavere enn forventninger til andre barn.

2.9 Sosial kompetanse og mobbing

Forskningen viser tydelig at en tidlig kan se hvilke elever som er i faresonene for å få vansker både sosialt og faglig på skolen. Det er derfor viktig å sette inn tiltak tidlig for å motvirke at barna får en negativ opplevelse med skolen allerede fra starten av. Den moderne skolen krever mye av de små seks åringene, og det må gjøres en innsats for at de skal få en god start på skolen. Det blir derfor viktig å sette inn gode tiltak tidlig i barnehager og barneskolen så skjev utviklingen ikke starter der. Regjeringen har siden 2013 hatt en økt innsats på mobbeproblematikk, og har satt inn tiltak på flere områder. De har økt bevilgningen hvert år og er nå i 2019 oppe i 115 millioner kroner til innsats for forebygging av mobbing (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det kan se ut til at det er to ulike måter å se på årsaken til at noen blir mobbet. Den ene handler om at mobbeofrene har en egen negativ atferd som gjør at de blir utsatt. Den andre gruppen som blir utsatt for mobbing er de som ofte er stille og lite selvhevdende. I undersøkelser har den siste gruppen virket veltilpasset på mange psykososiale områder (Olweus, 2010). Det er usikkert hvilken gruppe de barna jeg har intervjuet har vært i, men jeg antar at de har vært i begge kategoriene. Det er også etablert en nyere forståelse av mobbing som retter kritikk mot den tidligere forståelsen. Det har vært en etablert forståelse om at mobbing må forstås ut fra faktorer som aggresjon, intensjonalitet, tid og makt. Det nye folkehelseperspektivet ser på mobbing som sammensatte sosiale prosesser der de voksne må ta ansvar og tilrettelegge for en gode sosiale arenaer for barn og unge der betydningen av å høre til og medvirke i et fellesskap er det sentrale. Mobbing er en av de sterkeste indikatorene på at en ikke er inkludert i fellesskapet. Det sosiale miljøet på skolen har mye å si for barn og unges helse og utdanning. Dette henger sammen med at god helse fremmer læring og utvikling (Lund, Helgestad, Kovac, 2017).

I august 2017 trådte en ny lovendring i kraft som har som mål og gi bedre hjelp til mobbeofrene og deres familier. I denne lovendringen er skolene pålagt en aktivitetsplikt for raskt og effektivt stanse all mobbing. Fylkesmennene har også fått en stor rolle i den nye lovendringen da mobbeofre som ikke er fornøyd med skolens innsats og oppfølging av mobbesaken, kan klage og melde saken inn til Fylkesmann. Fylkesmennene har mulighet til å gi skolene pålegg om konkrete tiltak for å stanse mobbing og kan om nødvendig gi skolene tvangsmulkt for at de skal sikre at aktivitetsplikten blir etterlevd. Det er videre lovfestet at det skal være nulltoleranse mot mobbing i skolen. Innunder nulltoleranse for uakseptabel atferd legger de inn mobbing, vold, diskriminering, trakassering og andre krenkelser som oppleves som ubehagelig, også inkludert media og digital mobbing (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Flere undersøkelser viser at mobbing påfører store lidelser for enkeltindivider og påfører samfunnet store utfordringer både økonomisk og samfunnsmessig på sikt, ved at de som blir mobbet får helseplager og blir stående utenfor arbeidslivet som voksne (Olweus, 2010). Dersom mobbing også er en av årsakene til at ungdommer som får hjelpetiltak fra barnevernet ikke kommer seg gjennom ett videregående løp og ikke tar høyere utdanning på lik linje med andre barn og unge, har det også en samfunnsmessig konsekvens for denne gruppen barn.

Mobbing i skolen er viktig å forebygge både for det enkelte barns utvikling og fungering, men også for storsamfunnets kostnadsbegrensning. Ulike forskninger fra forskjellige land viser at mobbeofre og mobbere blir storbrukere innen offentlige helse- og sosialtjenester. Skole er den viktigste arenaen for barn og unge til å utvikle sin sosiale kompetanse, og finne sin plass og identitet i et sosialt miljø. Undersøkelser viser at de som blir mobbet får store psykiske belastninger og mange har en nedsatt fingring i voksen alder (Olweus, 2010).

Det er forsket en del på sosial kompetanse de siste 20 -25 årene både internasjonalt og i Norge og Norden. Det er bekreftet fra ulike studier at det er en sammenheng mellom lav sosial kompetanse, lave skolefaglige ferdigheter og atferdsproblemer. De samme forskningene viser også at de med god sosial kompetanse har gode faglige prestasjoner (Sunnevåg.et.al. 2009). Det vil derfor være av stor betydning og fange opp elevene tidlig, så en kan gi de rett hjelp for å unngå at barn får atferdsproblemer i skolen. Siden det er flere forskninger som kommer frem til disse resultatene har man gode muligheter for å sette inn tiltak både på systemnivå og individnivå. Ser en på atferdsproblematikk kan en ha en tilbaketrukket atferd som gjør at du ikke inkluderes i miljøet eller en utagerende og antisosial atferd som skremmer og også her blir lite inkludert blant medelever. Både barn og unge med tilbaketrukne atferd og utagerende

atferden viser mangelfulle ferdigheter sosialt. Den tilbaketrukne viser dårlige ferdigheter på samhandling med jevnaldrende, men de utagerende viser lave ferdigheter innenfor selvkontroll. Blant vurderinger foretatt av lærere så skårer jenter høyere på sosial kompetanse enn gutter (Ogden, 2002).

Det er mange virksomme tiltak en kan sette inn for å forebygge at barn og unge går ut av skolen med dårlig utviklet sosial kompetanse. Det er ikke tvil blant forskere at Sosial kompetanse kan læres og utvikles i samhandling med andre barn og voksne (Nordahl et.al., 2006). Arenaer i barns liv som barnehage, skole og fritidsarenaer vil her ha en betydning for det forebyggende arbeidet. Skolen er i en særstilling her siden det er skoleplikt og alle barn er innom skole i løpet av sin barndom. Skolene er pålagt å skape et trygt og bra miljø for alle elever gjennom opplæringsloven og de nasjonale lærerplanene. Målsettingene er å styrke elevenes læring og jobbe for et inkluderende og positivt miljø. (Arnesen & Sørli, 2010).

Flere institusjoner jobber med sosial kompetanse etter ulike metoder. Det er ikke tradisjon på omsorgsinstitusjoner for å jobbe med sosial kompetanse for ungdom på samme måte som på institusjoner med atferdsproblematikk. Omsorgsinstitusjonene baserer seg for en stor del på relasjonell tilnærming og traumesensitiv tilnærming. På behandlingsinstitusjoner for atferdsvansker har de ofte ulike strukturerte metoder for læring av sosiale ferdigheter. Det som regnes som de meste effektive programmene er de som er basert på kognitiv atferdsteori, og har trening av sosiale ferdigheter, sinnekontroll og mulighet for refleksjon av moralske emner (Clausen, 2010). Det vurderes også som effektivt å sette inn tiltak som Parent Management Training (PMT), Multisystemisk Terapi (MST) og ART som hjelpetiltak i familier. PMT og MST er tiltak som retter seg mot foreldreferdigheter som hjelper barna til endret atferd og nye ferdigheter. Begge tiltakene er evidensbaserte og kjøpt inn fra USA. Elementer av tiltakene blir også brukt ofte brukt i institusjoner. Usikker hvor effektive tiltakene er når de ikke blir brukt riktig etter manual og veiledning fra kvalitetssikrede veiledere (Clausen, 2010).

2.10 Psykisk helse

Når en ser på Norske barn og unge har de fleste god psykisk helse. Frem til barn er rundt 5 år har jenter og gutter stort sett like forekomst av psykiske diagnoser. Men når gutter passerer fem år og frem til de er 14-15 år får de stilt flere diagnoser enn jenter i samme alder. I denne aldersgruppen får gutter diagnoser innen utviklingsforstyrrelser som ADHD, autismespekteret, atferdsforstyrrelser og Tourettes syndrom. Når barn og unge kommer i

alderen 15 til 17 år endrer bilde seg, og da er det flest jentene som blir diagnoser i denne aldersgruppen med diagnosene depresjon, angstlidelser, tilpasningsforstyrrelser og spiseforstyrrelser. Statistisk ser det ut til at denne diagnoseringen av jenters psykiske lidelser øker noe hvert år (Folkehelseinstituttet.no) Det er vanskelig å si at økningen bare skyldes at barn og unge har høyere forekomst av psykiske lidelser, for de siste tiårene har det være mer åpenhet om psykisk helse og derav også færre fordommer. Man kan anta at det også fører til at flere ber om hjelp og blir diagnostisert (Kayed, et.al., 2015).

Psykisk helse i Norge er delt inn i kommunale tjenester og spesialisthelsetjenester. De kommunale tjenestene består at helsestasjoner, fastlege og andre helsetilbud som er ulike i de forskjellige kommunene. Fastlege og helsestasjoner er pålagte tjenesten å ha i kommunen, og Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (Bup) er spesialhelsetjenesten for barn og unge for utredning og behandling av psykiske lidelser. Helsedirektoratet skiller mellom psykiske lidelser og psykiske vansker. Psykiske lidelser forstår de som vanlige dagligdagse situasjoner som oppleves som stressende og vanskelige. Det å ha psykisk god helse betyr et positivt selvbilde, ha overskudd, trives og opplever velvære. Psykiske vansker er diagnoser innenfor psykisk helse og her er den vanligste angst og depresjon (Helsedirektoratet.no). Ifølge Folkehelseinstituttet behandles hvert år rundt 5 % av alle barn og ungdommer alderen 0-17 år for psykiske plager i BUP. Blant jenter mellom 15 og 17 år har andelen med diagnoser økt fra 50 per 1000 innbygger i 2008 til 70 per innbygger i 2018. Det er usikkert hva økningen skyldes (Folkehelseinstituttet, 2013)

Fra 2010 til 2014 foretok NTNU et forskningsprosjekt for å kartlegge barn og unges psykiske helse på barneverninstitusjoner. Dette prosjektet viste en forekomst på hele 76% av barn som bor på barneverninstitusjoner har store psykiske lidelse (Kayed, et.al., 2015). Blant alle barn og unge i Norge er det ca. 5% av barnebefolkningen under 18 år som mottar behandling i psykisk helsevern. Men forekomsten blant gutter over 7 år øker til 23 % og forekomsten for jenter over 16 år øker til 19% (Folkehelseinstituttet, 2018). Dette viser derfor en alvorlig høy forekomst av barn og unge i barneverninstitusjoner som lider av dårlig psykisk helse (Kayed, et.al., 2015).

3. Teoretisk tilnærming

3.1 Brukermedvirkning

Det å jobbe sammen med brukere for å finne frem til gode velferdstilbud for den enkelte er nå svært vanlig i de fleste helse- og omsorgsykker. Det er viktig at det blir laget rutiner og rammer for brukermedvirkning på systemnivå. Det vil være med på å tydeliggjøre ressursbruken i den offentlige forvaltningen. Når brukermedvirkning kommer inn i styringsdokumenter blir det legalt å bruke tid og ressurser på området. Det vil da ikke være noen som stiller spørsmål om ressursbruken opp mot om medvirkning har en nytteverdi eller ikke, bare brukermedvirkningen er ivaretatt (Jenssen, 2009). Det vil også gjøre det tydeligere både for brukere og hjelperne i det offentlige og vite rammen og hva en kan medvirke i forhold til, og hva en ikke kan være med å påvirke.

En ser at det kan være ulike forståelser av brukerperspektivet i sosialt arbeid, også opp mot skole og barnevern. Betyr brukermedvirkning at den det gjelder kan være med å bestemme, eller legge premisser for tilbudet som skal gis? Eller kan en se på det som at hjelperne kan forvente noe av brukeren? som det å sette krav til brukeren om egen deltagelse, noe som blant annet ble gjort i NAV (Jenssen, 2009). Dette vil være to ulike sider å se brukermedvirkning på, der den ene gir brukeren medbestemmelse i det som handler om egen sak, mens på den andre siden blir det stilt krav til brukerne om egen medvirkning før egen sak blir behandlet.

I skolen er brukermedvirkning lovhjemlet i opplæringsloven. Her har de lovfeste både retten til medansvar og retten til medvirkning.

§ 1-1. Formålet med opplæringa

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad (Opplæringsloven, 1998).

Her er det tydeliggjort at elever og lærer både har rettigheter og ansvar i forhold til opplæringsloven. Det er også lovfestet at barn har rett til individuell tilpasset opplæring. Her kan noen oppleve at det blir en vanskelig balansegang mellom det å gi barn lik behandling og like rettigheter, samtidig som de skal ha individuelle tilpasninger.

I barnevernloven handler retten til å medvirke i egen sak, retten til å uttale seg, og at barnets mening skal vektlegges i samsvar med deres alder og modenhet (Janssen, 2009).

§ 6-3. Barns rettigheter under saksbehandlingen

Et barn som er fylt 7 år, og yngre barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, skal informeres og gis anledning til å uttale seg før det tas avgjørelse i sak som berører ham eller henne. Barnets mening skal tillegges vekt i samsvar med barnets alder og modenhet.

Et barn kan opptre som part i en sak og gjøre partsrettigheter gjeldende dersom det har fylt 15 år og forstår hva saken gjelder. Fylkesnemnda kan innvilge et barn under 15 år partsrettigheter i særskilte tilfeller. I sak som gjelder tiltak for barn med atferdsvansker eller tiltak for barn som kan være utsatt for menneskehandel, skal barnet alltid regnes som part (Barnevernloven, 1992).

Det er nå ute en ny Barnevernlov på høring, hvor nedre aldersgrense bortfaller helt. Dette på bakgrunn av barnekonvensjonen som ikke har noen nedre aldersgrense. Barnevernet i seg selv er et komplisert område i forhold til at de utøver både makt, hjelp og kontroll. Barnevernets arbeid består av mange kompliserte saker fra det mildeste inngripen i form av råd og veiledning i familier, til det å utøve tvang i form av omsorgsovertakelse eller tvangsplassere ungdom på atferdshjemler. Dette vil også skape kompleksiteter i forhold til brukermedvirkning. Barnevernet får da en dobbeltrolle hvor de på den ene siden utøver alvorlig tvangstiltak og på den andre siden skal høre ungdommens mening. Dette kan da fort skape et vanskelig samarbeid mellom barnevernet og ungdommen som gjør at ungdommen ikke føler seg hørt, og barneverntjenesten kan oppleve at det er vanskelig å få ungdommen til å medvirke i eget liv i de situasjonene (Backe-Hansen, 2013).

Selv om det er enighet i at brukere må involveres og medvirke i egen sak, er det også mange som mener at brukerne bør skjermes fra den belastningen det er å medvirke. Jensen (2009) fant i sin undersøkelse at hjelperne hadde behov for å skjerme brukerne for medvirkning i flere tilfeller. De forholdt seg til brukergruppen som om det var en svak og sårbar gruppe, selv om informantene hadde stor variasjon av robusthet i brukergruppen sin. Hjelperne gjør dette i en oppriktig mening og tro om at de gjør det beste for brukeren. Dette er også gjenkjennelig i forhold til mitt arbeid med barn og unges medvirkning i barnevernsarbeidet. Det å være tydelig og gi nok informasjon og kunnskap til brukerne er en del av et brukerperspektiv. Brukeren har

begrenset mulighet til å påvirke dersom en ikke får nok og riktig informasjon. Det må opplyses tydelig om brukerens rettigheter, muligheter og begrensninger dersom det skal være en reel medvirkning. Det vil da være viktig i barnevernet og skolen og gi informasjon som er tilpasset barnets alder og kognitive utvikling. Det vil også være en med på å fremme medvirkning dersom hjelper og bruker er i direkte dialog med hverandre (Jenssen, 2009).

3.2 Samarbeid

Samarbeid er en nøkkel i arbeidet mellom skole og barnevern, og har vært det i mange år. Novas kunnskapsoppsummering mener at samarbeid må foregå både på et overordnet nivå og på individnivå (Seeberg, Winsvold & Sverdrup, 2013). Men fortsatt er det mange forbedringsmuligheter i samarbeidet. Det er gjort mye politisk de senere årene for å tilrettelegge på et strukturert overordnet nivå. Både barnevernloven og opplæringsloven har lovfestet plikt til samarbeid, og det er kommet ut en veileder fra Barne- ungdoms- og familiedirektoratet som heter «Samarbeid mellom skole og barnevern. En veileder» (Bufdir., 14/2016). Hensikten med en felles veileder for skolen og barnevernet er å gjøre samarbeide lettere ved å tydeliggjøre sentralt samarbeidsområder så hvert enkelt barn får best utgangspunkt. Veilederen skal bidra til å hjelpe barn og unge gjennom grunnskole og videregående så de har mulighet for jobb som voksne borgere på lik linje med andre barn (Bufdir., 14/2016).

Kunnskap om hverandre er noe av det viktigst for å få til godt samarbeid. At skolene og barnevernet har godt samarbeid preget av respekt for hverandre, åpenhet og tillitt til at den andre gjør så godt en kan, har mye å si. Skolen og institusjonen må ha et samarbeid på et ledernivå der de lager generelle samarbeidsavtaler som skal iverksettes når det enkelte barn begynner på skolen. Det er viktig å starte samarbeidet så tidlig som mulig for å sikre at barn med tiltak fra barnevernet får en god skolesituasjon helt fra starten av. Det er av den grunn laget gode overføringsrutiner ved bytting av skole. I 2013 laget Nova en kunnskapsoversikt som viser at et forpliktende samarbeid mellom alle tjenestene som er inne rundt skole for et barn er svært viktig. Oversikten viste også at de aller fleste systematiske tiltak som blir satt inn for å øke skoleprestasjonene til barn som har tiltak fra barnevernet har en virkning (Seeberg, Winsvold & Sverdrup, 2013). På individnivå er det viktig å jobbe med det enkelte barn i forhold til barnets forutsetninger og behov. For at barn skal lykkes har de behov for at alle samarbeidspartnerne viser en positiv forventning til barnas utvikling og at de virkelig tror på at de vil klare skolen på en god måte. Videre har det stor betydning dersom

minst en signifikant person bryr seg ekstra om dem, og som i hevdagen har en helhetlig oversikt over deres skolesituasjon. Dersom barnet har for få rundt seg som støttespillere kan det fort bli sårbart dersom noen faller fra. Når en lager rutiner eller mål for ungdommer blir det viktig at det ikke er avhengig av enkeltpersoner. Dersom enkeltpersonen blir borte, kan hele rammen rundt barnet og skolegangen falle sammen (Seeberg, Winsvold & Sverdrup, 2013). Det blir derfor viktig å sette inn tiltak som er robust nok, men som har en god og trygg ramme med positive forventninger og oppmerksomhet til det enkelte barn, og godt samarbeid for å gjøre en forskjell for barna som mottar hjelp fra barnevernet

Dersom barnet strever sosialt, atferdsmessig eller faglig på skoen kan samarbeidet bli vanskelig. Forskning viser at dersom eleven oppleves som et problem på skolen, kan institusjonen oppleves som plagsomme og vanskelige dersom de stiller spørsmål til skolen (Berg, Collin-Hansen, 2012). I direktoratets veileder er det skissert samarbeidsmodeller for å sikre godt samarbeid, hvor målet er å fremme barnets beste i forhold til skole. De mener at samarbeid krever at instansene har felles målsetting, god kontakt og lav terskel for samhandling. Veilederen foreslår også at det blir laget en forpliktende plan som blir forankret i ansvarlige ledere. Planen bør være fleksibel, men må inneholde gode rutiner på informasjonsutveksling (Bufdir, 2016). En annen barriere som kan stå i veien for et godt samarbeid er taushetsplikten. Det er svært viktig at barnevernet informerer skolen om forhold som har betydning for at skolen kan gjøre den jobben de er satt til. Samtidig er det viktig for barna at det ikke deles mer informasjon enn det de opplever som greit, og det som er nødvendig. Denne balansen kan være vanskelig for begge parter og ofte kan det føre til at barneverntjenesten ikke informerer nok fordi de er usikre på hva som kan formidles. På den andre siden kan skolen ønske mer informasjon selv om det ikke har betydning for barnet på skolen. For å skape godt samarbeid er det viktig å snakke om viktigheten av informasjon i balanse med taushetsplikten og hvordan en løser det for hvert enkelt barn (Berg, Collin-Hansen, 2012).

3.3 Psykisk helse og Sosial kompetanse

Det er helt allment å snakke om psykisk helseplager i Norge i dagens samfunn. En skal ikke mange årene tilbake før det var tabu. En ser at psykisk helse har stor betydning for hvordan barn og unge har det på skolen og hvordan de klarer å samspille i et sosialt miljø. Det har vært økning blant barn og unge i forhold til ulike psykiske diagnoser og deres opplevelser av

mobbing. Psykisk helse og sosial kompetanse henger sammen og er et folkehelseproblem som voksne må ta et større ansvar for å bedre (Kayed, et.al., 2015).

I dagens samfunn brukes begrepet god eller dårlig sosial kompetanse som ett allment begrep og beskriver personer som mestrer eller ikke mestrer ulike sosiale arenaer i det daglige. Men forskningens interesseområder når det gjelder sosial kompetanse for barn og unge går dypere inn i relasjon på problem- og avviksorientert utvikling (Ogden, 1995). Det er forsket særlig på barn og unges utvikling av sosial kompetanse og hvilken betydning det har for individet og samfunnet. Definisjonen av sosial kompetanse begrepet kan være diffust og lite entydig, men det er en enighet om at det er flere ferdigheter enn sosiale ferdigheter en må inneha for å ha sosial kompetanse. En må i tillegg ha kunnskap og holdninger for å mestre de ulike miljøene så en kan etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Dersom en innehar disse ferdighetene vil trivselen øke som igjen vil fremme utvikling. (Sunnevåg, 2009).

Når barn og unge innehar god sosial kompetanse så gjør de prososiale handlinger. Det vil si at de uten å være opptatt av egennytt vil rose, anerkjenne og vise vennlighet ovenfor andre medmennesker. Prososiale barn vil være barn som bryr seg om andre og viser det på en god og positiv måte. Disse ferdighetene kan deles inn i fem ulike områder: Empati, samarbeidsferdigheter, selvhevdelse, ansvarlighet og selvkontroll (Sunnevåg, 2009) En kan ha ulik utvikling av ferdighetene som trengs for sosial kompetanse, men dette er fullt mulig å lære. Hjemmet, skolen og fritidsaktiviteter vil være gode arenaer og lære seg god sosial kompetanse på. Det er derfor viktig at de arenaene legger til rette for, og er bevisst på å hjelpe barn og unge inn på den sosiale arenaen dersom de ser at noen ikke mestrer dette på en god måte. Empati er en av de ferdighetene som har stor betydning for å motvirke mobbing og etablere nære relasjonen til andre. Det å ha empati vil si at en klarer å sette seg inn i hvordan den andre har det på godt og vondt (Ogden, 1995). Det å ha gode samarbeidsferdigheter kan læres i samspill med andre ved turtaking, deling av goder, følge regler og beskjeder og jobbe med overganger. Den beste måten barn og unge lærer denne ferdigheten på, er ved å samarbeide mye med både andre barn og voksne. Selvhevdelse vil være en ferdighet som handler om å kunne markere seg selv sosialt ved å kunne si ifra om ting en ikke vil være med på, og uttrykke egne meninger, behov og ønsker. Selvhevdelse vil være en del av det å uttrykke uavhengighet og autonomi (Nordahl, 2010). Det å vise respekt for seg selv og andre vil handle om ansvarlighet. Det gjelder også i forhold til materielle ting og arbeid. Ansvarlighet vil utvikles gjennom å få ansvar og tillitt til medbestemmelse etter alder og utvikling (Ogden, 1995). Den siste komponenten en regner som en del av sosial kompetanse er selvkontroll.

Mange tenker på dette som impuls kontroll, og det handler om evnen til å ha et følelsesregister som en kan kontrollere i sosiale sammenhenger. Selvkontroll som mangler regulering vises sterkes i måten barn og unge reagerer når det oppstår uenigheter eller konflikter.

Vi kan se på sosial kompetanse fra ulike perspektiver som gjør at vi forstår og tolker barn og ungers atferds uttrykk på ulike måter. Sunnevåg (2009) peker på fem ulike perspektiver en kan bruke for å forstå begrepet utfra. Det er det pedagogiske perspektivet, lærings- og utviklingsorientert perspektiv, Kontekstuel, kommunikasjonsperspektiv og aktørperspektiv. Flere av perspektivene går over i hverandre, men kan også deles opp til å være ganske avgrenset. I min oppgave vil det være mest relevant å se mer på lærings- og utviklingsorienterte perspektivet og aktørperspektivet. Lærings – og utviklingsperspektivet er innenfor en psykologisk tilnærming I et pedagogisk perspektiv ser en på sosiale ferdigheter som atferd en kan læres og som er lært. Det er ingen som er utlært og ingen som er uten ferdigheter. Her vil det være viktig å lære alle gode holdninger, kunnskap og de andre ferdighetene en trenger for å være aktiv deltaker i samfunnet (Sunnevåg, 2009). Her vil det i hovedsak være skolene som får dette oppdraget med å gjøre sosiale borgere av elevene. Gjennom lover og regler i samfunnet blir vi alle styrt sosialt. Dersom vi ikke forholder oss til lover og regler i samfunnet gis det ofte konsekvenser for å regulere oss inn på riktig spor.

4. Metode og datainnsamling

4.1 Forskningsdesign og metode

Forskningsprosjekter har ulike formål, men oftest forskes det for å finne ny kunnskap, utvikle kunnskap, nyansere kunnskap, videreutvikle teorier eller lage nye teorier (Thagaard, 2018). En kan bruke ulike metoder og forskningsdesign for å få data med høy validitet. Det er to hovedstrategier i samfunnsvitenskapelig forskning som er anerkjent globalt. Det ene er kvantitativ metode som baseres på talldata og tabeller, mens den kvalitative metoden baseres på tekstdata fra for eksempel intervjuer eller observasjoner. Den kvalitative metode er godt egnet for å få frem enkeltpersoners synspunkter i en bestemt sak (Ryen, 2002). Siden mitt prosjekt er å få frem informantenes opplevelser og synspunkt i forhold til temaet skole og barnevern i dag, ble bruken av kvalitativ metode et naturlig valg. Kvalitativ forskning er studie av menneskelige prosesser og utfordringer i det virkelige livet vi lever i her og nå. Jeg har valgt å bruke intervju som metode for innhenting av data fra ungdommer, skolekontakter og sosiallærer. Dette for å få utdypende synspunkter fra de informantene jeg har i utvalget.

Det er ulike design i kvalitativ metode, og i mitt prosjekt har jeg valgt ut tre grupper av informanter som jeg vurderes som relevant for mitt prosjekt. De gruppene som er valgt ut er ungdommer som bor på barneverninstitusjoner etter vedtak fra barneverntjenesten, ansatte på institusjoner som også er skoleansvarlig for den institusjonsavdelingen de jobber på, og sosiallærere som følger opp elever fra barneverninstitusjoner. I prosjektet var barnevernsbarn som bor på institusjon de informantene som hadde størst betydning. Årsaken til dette var å få frem stemmen og perspektivet til brukerne av institusjon og skole. Utvalget ble derfor informanter innenfor denne gruppen. I tillegg ønsket jeg å se på institusjonenes og skolens støtte rundt barnevernsbarna som bor på institusjon, og valgte derfor ut skoleansvarlig ved institusjonen og sosiallærer ved skolen.

For å få frem relevant data som kan belyse de tre gruppenes opplevelse og arbeid fra innsiden i deres situasjon, mener jeg at kvalitativ forskning med tverrsnitt design er best egnet til å belyse dette fenomenet. Tverrsnitt design er en vanlig måte å forske på for å få frem funn som har gyldighet i dagens situasjon (Ringdal, 2007). Ved å bruke tverrsnittdesign er hensikten å få frem informantenes opplevelser i nåtid, noe som var viktig i mitt prosjekt. Når en forsker på personer som lever i situasjonen i dag, og sammenligner dette med tidligere funn vil jeg kunne se endringer og likheter i forhold til annen forskning. Det å intervjuer fremfor å velge

andre metoder vil få frem mer utdypende svar og mer nyanser i svarene enn for eksempel en spørreundersøkelser. Når jeg bruker flere åpne spørsmål, vil informanten også fritt kunne svare ut fra sin forståelse. Det vil da oppleves mer som en samtale mellom intervjuer og informant (Thagaard, 2018). For å få til likheter i intervjuene er det viktig å strukturere en god intervjugaid når det gjelder temaer som følges gjennom prosjektet (Ringdal, 2007). Det ble derfor laget intervjugaid på forhånd som ble brukt gjennom intervjuprosessen. Det å bruke tid på å lage en god intervjugaid er både nyttig i intervjusettingen og i analysearbeidet (Thagaard, 2018). For å gjennomføre gode intervjuer som har nytte for mitt prosjekt har jeg strukturert intervjugaiden og jobbet grundig med spørsmålene før intervjuene. Det har også vært nyttig og teste ut gaiden før bruk, for å se at den fungerte etter hensikten. Spørsmålene i gaiden har jeg strukturert også for å kunne analysere innsamlet data på en god måte i etterkant.

Intervjuer kan legges opp på tre ulike måter. Den første har en tydelig samtale rundt temaet der begge parter kan stille spørsmål, den andre er i motsatt ende og følger gaiden helt strukturert etter spørsmålene, og den siste er en mellomting der en har en delvis strukturert tilnærming. Det er den siste som er den vanligste i kvalitativ forskning (Thagaard, 2018). I forhold til ungdommene har jeg brukt den delvis strukturerte intervjuemetoden for å kunne utdype og spørre dersom det kommer frem viktige elementer som kan være nytte i forhold til funn jeg ønsker å se nærmere på. I intervjuene med skoleansvarlige og sosiallærere har jeg benyttet et mer strukturert intervju. Ett delvis strukturert intervju kan være mer fleksibel da det har mulighet for ekstra spørsmål, men kan også føre til at intervjuene med ungdommene har noe variasjon. De intervjuene kan gi større variasjon enn et helt strukturert intervju, men samtidig kan det gi viktige opplysninger i intervjuet. Når en skal analysere datamaterialet fra intervjuene av ungdommene kan det bli mer komplisert å analysere, da spørsmålene kan variere i for stor grad, og at sammenligningsgrunnlaget mellom informantene blir for dårlig (Ringdal, 2007). For å minske variasjonen laget jeg spørsmålene på forhånd og prøvde å være nært opptil et strukturert intervju, også ved intervju av ungdommene. Intervjuene ble forholdsvis like og det ble stilt få ekstra spørsmål utover det som var nedfelt i intervjugaiden. Ringdal (2007) mener en får en sterkere sammenligning når intervjuene er strukturerte. Det å ha gode intervjuer med ganske like spørsmål mener jeg var viktig for at jeg i ettertid kunne bruke innhenta data uten for store variasjoner, og da få gode data som kunne analyseres på en god måte.

Siden forskningsprosjektet omhandler personopplysninger, er prosjektet meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). NSD har kommet med noen innvendinger til prosjektet som er beskrevet sendere, og som er etterfulgt.

4.2 Datainsamling for ungdommer som bor i barnevernsinstitusjon

Jeg tok kontakt med 15 ulike barneverninstitusjoner på Østlandet for å finne informanter til det kvalitative intervjuet. Informanter blant ungdom ble valgt ut etter at de hadde blitt spurt av leder/personalet på de institusjonene jeg var i kontakt med. Jeg fikk gjennom dette kontakt med fem ungdommer tre gutter og to jenter. Jeg valgte også å kontakte Landsforeningen for barnevernsbarn som er en medlems- og interesseorganisasjon som jobber for å bedre barn og unges rettigheter i møte med barnevernet, samt for å endre stereotype holdninger til barnevernet og barnevernsbarn (Barnevernsbarna, 2019), og Forandringsfabrikken som er en interesseorganisasjon for barn som er i tiltak fra barneverntjenesten (Forandringsfabrikken, 2019). Jeg valgte å kontakte de to organisasjonene da jeg vet at det er utfordrerne og finne nok informanter blant ungdommer som bor på barneverninstitusjoner. Jeg så på det som utfordrende å komme i kontakt med ungdommene når en må gå gjennom tredjepart, altså leder for institusjonen får å få tilgang til informantene. Barnevernssaker er også underlagt streng taushetsplikt, og ungdommene blir derfor noe utilgjengelig som intervjuobjekter (Melinder, 2010). Jeg fikk rask tilbakemelding fra Landsforeningen for barnevernsbarn at de har en vurdering om at deres medlemmer ikke skal bli utsatt for forespørsler om å intervjues gjennom foreningen, og de hadde derfor ingen informanter. Forandringsfabrikken ga også rask tilbakemelding om at de ønsket å være med på prosjektet ved at noen ungdommer fra dere ble med på et gruppeintervju der jeg intervjuer tre til fire ungdommer i deres lokaler i Oslo.

Ved å sende ut forespørsel var det viktig med diskresjon og varsomhet. Forespørslene ble derfor sendt til lederne av institusjonene og organisasjonene. Siden jeg selv jobber i barne-, ungdoms og familieetaten (Bufetat) har jeg god oversikt over de ulike barneverninstitusjonene, slik at jeg kunne kontakte dem. Lederne ga meg så tilbakemelding på hvem av ungdommene som samtykket i å delta i undersøkelsen. Deretter fikk jeg kontakt med fem ungdommer som i dag bor på institusjon. Målet var å intervju ungdommer i ulike aldre som bor på barneverninstitusjoner for å få en bredde og variasjoner mellom ungdom i ulike aldersgrupper. I prosjektet ønsket jeg å intervju både ungdommer som gikk på grunnskolen/ungdomskolen og de som gikk på videregående. Etter flere drøftinger med datatilsynet som var tydelige på at

jeg måtte få underskrifter fra foreldre til de ungdommene som var under 18 år endret jeg prosjektet. Før jeg endret prosjektet gjorde jeg noen forsøk på å få underskrift fra foreldre, men lyktes ikke i forsøket. Enten hadde ungdommen et konfliktfylt forhold til sine foreldre, og ønsket derfor ikke at jeg tok kontakt med dem. I andre tilfeller var foreldrene uenig med barneverntjenesten og ønsket derfor ikke å stille opp. Dette førte til at jeg måtte endre på utvalget av ungdommer, til ungdom over 18 år som bor på barneverninstitusjoner. Alle informantene i dette prosjektet var ungdommer som bor på barneverninstitusjoner og i alderen mellom 18 og 20 år.

Mitt mål var å få individuelle intervjuer med 6 – 8 ungdommer som bodde på barneverninstitusjon, da det regnes som et tilstrekkelig antall informanter i en kvalitativ undersøkelse (Ringdal, 2007). Jeg ble så utfordret av Forandringsfabrikken til å ta et gruppeintervju, noe som var både spennende og interessant samtidig som det metodisk sett var akseptabelt. Jeg benyttet derfor både individuelle intervju og gruppe intervju. Utvalget mitt av ungdommer ble derfor fem ungdommer jeg hadde individuelle intervju med og tre ungdommer jeg intervjuet sammen i gruppe. Fordelt på kjønn var det tre gutter som ble intervjuet individuelt og to jenter. I gruppeintervjuet var det to jenter og en gutt. Informanten jeg intervjuet ble til sammen jevnt fordelt kjønnsmessig med til sammen fire gutter og fire jenter.

Jeg møtte alle ungdommene personlig, både de jeg hadde enkeltintervju med og de jeg hadde gruppeintervju med. Enkeltintervjuene ble gjort på et kontor på institusjonen som ungdommen var kjent med fra før. Selve intervjuet var uten forstyrrelser med bare ungdommen og meg som intervjuer. Ved alle intervjuene ble det brukt opptaker med unntak av enkeltintervjuet med jente T som ikke ønsker at jeg brukte opptaker. Hun ville at jeg heller noterte det hun sa, og det ble respektert. Gruppeintervjuet av tre ungdommer fra Forandringsfabrikken foregikk i et rom med sofagruppe i deres lokaler i Oslo, også her med opptaker. Jeg laget notater etter hvert intervju og transkriberte alle intervjuene selv, noe som ga meg bred oversikt over datamaterialet før det ble analysert.

Når en foretar individuelle intervjuer er det bare den som intervjuer og informanten som er til stede. De blir gjensidig påvirket av hverandre med blant annet stemmebruk, blikk, det fysiske, rollene og maktbalansen. Jeg valgte å starte intervjuet med å etablere kontakt ved å si litt om meg selv og gi en liten introduksjon av hensikten med intervjuet, noe som ofte er en sentral anbefaling i metodelitteraturen for å trygge informanten (Melinder, 2010). I min tilnærming var jeg bevisst på å være vennlig mot ungdommene, bruke rolig stemme, smil og bruke ett

blikk som skulle oppfordre til å fortelle. Intervjuguiden var lagt opp til at informantene skulle forteller om sine skoleerfaringer og reflektere over hva som har vært med å prege deres videre skoleløp. I intervjuene ville jeg få frem deres brukerperspektiv og om de selv opplever at de kan påvirke skolehverdagen, og dermed være en aktiv deltaker i eget liv. For at ungdommene skulle få tenke og vurdere spørsmålene godt brukte jeg pauser, avbrøt ikke når de snakket og tok god tid til neste spørsmål. Dette ses ofte på som en god intervjusetting, men kan også se kritisk på det ved at ungdommen kan bli rastløs og utålmodig i intervjusituasjonen og derav miste interessen for spørsmålene (Thagaard, 2018). Intervjuene med ungdommene varte i 25 til 30 minutter. Jeg opplevde ikke at ungdommen ble utålmodig og rastløse fordi jeg lyttet og brukte pauser. Jeg spurte også ungdommene etter intervjuet om de hadde opplevd intervjuet som greit, noe alle bekreftet. Min opplevelse var at jeg fikk gode intervjuer av ungdommene i de individuelle intervjuene.

I gruppeintervju er det flere faktorer som kan påvirke intervjuet enn i et enkeltintervju. Det er en interaksjon mellom informantene i gruppen og mellom informantene og intervjueren som vil kunne påvirke settingen. Om det er noen av informantene som har en større makt vil dette ha betydning og påvirke svarene til de andre. Informantenes rolle i gruppen og hvilke status de har i gruppen kan påvirke svarene og hvor villige de er til å formidle eget syn (Thagaard, 2018). Et gruppeintervju kan miste sin struktur og intervjueren kan miste kontroll over intervjusituasjon ved at spontane og følelseladete uttalelser tar litt av i gruppa. Dersom informantene blir for ivrige og snakker mye samtidig kan det skape kaos og bli vanskelig å transkribere teksten i etterkant og videre analysere dataen som er samlet inn (Carson, 2007). Jeg har erfaring med å lede ulike grupper og ulike møtesetninger, men å intervju i gruppe har jeg ikke tidligere erfaringer med. Det at jeg manglet erfaring med gruppeintervju førte nok til at jeg til tider ble en aktiv lytter, og at intervjuet ble noe langt og ustrukturert. Min opplevelse av intervjuet var at ungdommene var trygge på hverandre og turte si sin mening åpent i gruppa. Jeg observerte at de lo og tullet med hverandre og alle deltok i intervjuet. I gruppeintervjuer kan det være enkelte som blir dominerende og andre som kan vegre seg for å uttrykke seg, særlig der de har avvikende meninger (Thagaard, 2018). Min vurdering er at ingen av gruppens medlemmer var mer dominerende enn andre, selv om ei av jentene snakket forholdsvis mer enn de to andre.

4.3 Datainsamling fra intervjuene med skoleansvarlige og sosiallærere

Vi vet i dag at holdninger og motivasjon fra omsorgspersonene er med og påvirker hvilke valg ungdommen tar i forhold til skole. Fra høsten 2014 ble det innført en satsning på å heve innsatsen rundt skole gang for ungdommer i statlige barneverninstitusjoner, og det ble utnevnt en ansatt som skulle være skoleansvarlig på hver institusjonsavdeling (Bufdir, 2016) I 2016 ble det også innført skolekontakter i private institusjoner i forbindelse med de nye rammeavtalene på institusjoner. Siden det var innført skolekontakt på alle institusjoner i både statlige-, ideelle-, og kommersielle institusjoner vurderte jeg det som hensiktsmessig og ta kontakt med institusjonene og etterspørre skolekontaktene som informanter. Min vurdering var at skolekontaktene hadde oppdatert kunnskap og kunne være gode informanter for å få den mest relevante informasjonen om temaet skole for barna på institusjoner. Jeg tok derfor kontakt med 15 institusjonsledere i hele landet, med ønske om å intervju skolekontakter på institusjonene. Jeg fikk god respons på forespørselen, og det var 15 skolekontakter som kunne stille til intervju. For ikke å favorisere eller velge utfra min kjennskap til institusjonene valgte jeg de første seks som svarte. Utvalget ble da seks skolekontakter fra en atferds-institusjon og fem omsorgsinstitusjoner som geografisk var på Østlandet, Vestlandet og Midt Norge. Årsaken til at utvalget ble på seks informanter var for å begrense oppgaven, samtidig som jeg vurderte det som et godt strategisk utvalg. Kvalitative intervjuer kjennetegnes ofte ved få strategiske utvalgte informanter hvor utvalget er godt representert i forhold til prosjektets formål (Thagaard, 2018).

Tidligere forskning og brukerundersøkelser har vist at de viktigste elementene som må være tilstede for at barna skal gjennomføre videregående skole er tilpasset opplæring, god støtte på institusjonen, tett dialog mellom skole og institusjon, jevnlig ansvarsgruppemøter og støtte og strukturert arbeid på institusjonen (Utdanningsdirektoratet, 2015). På bakgrunn av den informasjonen ble det laget en strukturert intervjuguid hvor disse temaene var sentrale og da med mål om å få frem skolekontaktens holdninger og synspunkter i forhold til arbeid med ungdommene opp mot skole. Det var også spørsmål om skoleansvarliges opplevelse av egen påvirkning og innflytelse på ungdommens skoleoppmøte og deres faglige utvikling. Hvordan de samarbeidet med skolen, og hvor viktig de vurderer skolen på deres institusjon. Videre om hvordan de ser på skolens betydning i dagens samfunn. Jeg ville også høre om de jobbet strukturert og etter en spesiell forståelse, metoder, eller en ideologi. I intervjuene med

skoleansvarlige brukte jeg strukturert intervju, men med noen åpne spørsmål som gjorde at de likevel ikke ble helt like.

Jeg benyttet strukturert intervju også i forhold til sosiallærere på skolen. Skolen er en sentral brikke i tilretteleggelse og trivsel for alle elever, men kanskje spesielt for de sårbare barna med utfordringer i forhold til skole (Utdanningsdirektoratet, 2015). Målet med å intervju skoleansatte var for å få frem synspunkter fra en annen side enn barnevernets og ungdommens. Jeg kontaktet 36 videregående skoler for å intervju sosiallærere som jobber med ungdommer som bor på barneverninstitusjoner, og som samarbeider med barneverninstitusjoner og barneverntjenester. Fra de videregående skolene fikk jeg liten respons, og selv etter at jeg purret på svar fikk jeg bare 3 respondenter hvor en av de ikke var aktuell. Sosiallæreren som ikke var i målgruppen, var ansatt på en spesialskole for barn med nedsatt funksjonshemminger og hadde ingen erfaringer med å arbeide opp mot barneverninstitusjoner eller barneverntjenester. Utvalget blant sosiallærer ble altså bare 2, og dette var færre enn ønskelig, men jeg har likevel valgt å bruke intervjuene i oppgaven da de kan belyse noen temaer i prosjektet.

Både intervjuene med skolekontakter på institusjonene og sosiallærere benyttet jeg intervju gjennom telefonisk kontakt. En mister noe i relasjonen med informantene ved å ikke være fysisk sammen under intervjuene (Thagaard, 2018). Men både for å få til innhenting av data på en rask og effektiv måte med en geografisk spredning, var dette nødvendig i prosjektet.

4.4 Etisk refleksjon

Barn som får hjelp fra barnevernet er noen av samfunnets mest sårbare borgere, og det er derfor viktig å ha en etisk refleksjon i forhold til at de ikke gjenkjennes i prosjektet (Melinder, 2010). Jeg har derfor valgt å bruke bokstaver på informantene som ikke knyttes til den enkelte. Institusjonene de bor på blir ikke navngitt og heller ikke vist hvor de ligger geografisk. Ungdommens opprinnelige hjemsted har også blitt skjermet for omtale. Dette for å beskytte ungdommen, men også tredjepart som tidligere og nåværende skole, institusjonen, barneverntjenesten og deres tidligere omsorgspersoner. En av grunnprinsippene for forsvarlig forskning er kravet om konfidensialitet. Forskerne må behandle all data med varsomhet og gjenkjenning bør unngås (Thagaard, 2018). Jeg har vært bevisst på å ta bort spesielle kjennetegn, slik at informantene blir anonymisert i presentasjonen av data.

Et annen viktig element er å ha et informert samtykke av de som skal intervjues. Et informert samtykke betyr at forskeren må gi deltakerne i prosjektet tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, formålet, hvem som finansierer det og hvem som har tilgang til informasjonen som blir gitt, samt følgene av å delta i prosjektet (Thagaard, 2018). Alle ungdommene jeg intervjuet var mellom 18 og 20 år og samtykket til intervjuet. De har informasjonsbrevet som tydeliggjør prosjektets formål, hensikt og hva jeg skal bruke det innsamlede materialet til. Det ble også informert om at all data ville bli brukt med stor varsomhet. De samtykket derfor til intervjuene etter god og relevant informasjon. Selv om det var innhentet samtykke fra ungdommene i forkant gjennom institusjonen, ble de igjen spurt ansikt til ansikt før intervjuet startet.

Ungdommene jeg intervjuet var på dette tidspunktet på barneverninstitusjoner, noe som kan være en belastning i seg selv. Det å dele sin historie med en som lytter kan gjøre at ungdommene får innsikt i egen situasjon på en annen måte, og derav gjenkjenner ubehag og traumer fra tidligere. Samtalene kan påføre ungdommene ekstra belastninger som intervjuerne må være seg bevisst. Men ungdommene kan også oppleve intervjuet som en fin refleksjon over egen situasjon (Thagaard, 2018). Min vurdering når jeg laget spørsmålene var derfor å ha en positiv vinkling på spørsmålene. Det var blant annet spørsmål om hva de så på som en god skolehverdag, fremfor å ta opp hva som var vanskelig med skolen. På intervjutidspunktet var ungdommene mellom 18 og 20 år og flere av de hadde alt opplevd å droppe ut av skolen. De var altså forbi en livssituasjon de kunne reflektere over samtidig som de var i en situasjon med muligheter for å se fremover mot et nytt videregående skoleløp. De var både forbi situasjonen og mitt i situasjonen, noe som kan oppleves som balastene ved at de hadde mislykkes i videregående, men også positivt ved å se muligheter videre.

Maktbalansen mellom intervjuer og informant skal de som forsker være seg bevisst. Det vil ikke være en lik balanse mellom en voksen forsker og ungdommer i sårbare situasjonen. En kan opparbeide gode relasjoner og være bevisst etiske problemstillinger, men maktbalansen vil prege informantene. Å intervju ungdom som er i en brytning mellom barneverden og voksnen verden kan gjøre at ungdommenes forståelser av sammenhenger er ulik forskerens mening, noe forskeren også må være var på og observant ovenfor (Ryen, 2002). Ved intervjuene av ungdommene mener jeg det var viktig at de kunne velge både sted og tid for å skape en trygghet i relasjonen. Dersom jeg opplevde at ungdommene ikke forsto spørsmålene eller ble usikker, gjentok jeg spørsmålet på en annen måte for å skape en trygghet. Det er helt klart at maktbalansen i intervjuet med ungdommene var asymmetrisk og vanskelig å gjøre noe

med, men jeg var svært bevisst dette under hele prosessen. Denne makten forskeren har kan også skape etiske dilemmaer under analysen ved at dataen ikke blir brukt etisk forsvarlig (Ryen, 2002). For å bruke mest mulig av ungdommens ord og uttrykk har jeg valgt å bruke mange sitater i analysedelen. Min vurdering er at direkte sitater vil være med på å fremheve hva ungdommene faktisk sier uten tolkning fra forskeren, og viser tydelig hva forskeren tolker og vurderer.

Gruppeintervju har andre etiske utfordringer enn enkelt intervju da det er flere som lytter til det den enkelte sier, og flere som må være bevist på å holde taushetsplikten innad i gruppen. Jeg minnet derfor om taushetsplikten i gruppen før jeg startet intervjuet, og spurte på nytt om samtykke fra deltakerne. Selv om de fleste spørsmålene var like i gruppeintervjuet og enkeltintervjuene så valgte jeg bort spørsmålene som hadde med sårbare tredjepart å gjøre. Det vil si at jeg blant annet ikke spurte om foreldrenes utdanning og foreldrenes holdninger til skole. Likevel var det flere temaer som kunne bli sårbare å snakke om i gruppesammenheng dersom de hadde opplevelser med personlige nederlag eller andre vansker de ikke ønsket å dele. For å kunne ta hensyn til enkeltpersonene i gruppen sa jeg før intervjuet at de ikke måtte føle en plikt til å svare på spørsmål dersom de opplevde det vanskelig å snakke om. Når enkeltpersoner ikke svarte på spørsmål i gruppen gikk jeg videre til neste spørsmål, og presset ikke for å få svar fra alle deltakerne. Dette var en etisk vurdering for å ikke å lage vansker for informantene i etterkant av intervjuet. De fikk derfor svare fritt på det de ønsket å delta på, og ble ikke presset til å svare på spørsmål de ikke ville svare på.

Også når det gjelder intervju av voksne personer som har lik status som en selv er det viktig å reflektere rundt etiske spørsmål. Både skoleansvarlige og sosiallæreren er anonymisert med navn, institusjon, skole og stedsnavn. Det jeg har valgt å ta med er om institusjonene ligger øst, vest eller i Midt Norge, dette fordi jeg fant interessante forskjeller mellom de geografiske områdene. Selv om informantene fra institusjonene og skolene var voksne skal intervjuene behandles med diskresjon. Voksne informanter også i maktposisjoner har på lik linje med andre krav på å bli tatt hensyn til på en etisk god måte (Thagaard, 2018).

4.5 Vurderinger av reliabilitet, validitet og generalisering

Ved utvelgelse av informanter er det viktig å bruke tid på å få et utvalg som har relevans i forhold til temaene og problemstillingen i forskningsprosjektet. Kvalitativ undersøkelse har som oftest ikke et stort antall personer eller enheter som intervjues. Når utvalget er lite er det

ekstra viktig å ha informanter som kan bidra til en forståelse og være hensiktsmessig i forhold til problemstillingen. I kvalitativ forskning er det ikke nødvendig med et representativt utvalg i statistisk betydning, men det er viktig at en får et strategisk utvalg i forhold til faktorer som vil kunne påvirke resultatene fra undersøkelsen. Når en skal finne et strategisk utvalg leter man systematisk etter personer eller enheter som har de kvalifikasjonene eller egenskapene som vil vær relevant for problemstillingene (Thagaard, 2018). I denne undersøkelsen ønsket jeg et utvalg fra ungdommer mellom 18 og 20 år som bor på barneverninstitusjoner. For å finne informanter gikk jeg gjennom tredjepart, altså institusjonens ledelse. De eneste kriteriet jeg stilte var at ungdommene hadde vedtak fra barneverntjenesten om å bo i en institusjon, og at de var mellom 18 og 20 år. Utover det hadde jeg liten påvirkning på utvalget. Jeg sendte forespørsel til lederne ved 15 ulike institusjoner i region øst, både statlige, ideelle og kommersielle institusjoner ble forespurt. Etter forespørsel fikk jeg tilbakemeldinger fra institusjoner om at 5 ungdommer kunne stille til enkeltintervju. Jeg var også i kontakt med Forandringsfabrikken hvor jeg hadde gruppeintervju med tre informanter. Mitt utvalg ble til sammen på 8 ungdommer som er et lite utvalg, men som jeg vurderer som et godt strategisk utvalg for min problemstilling. I starten av prosjektet var mitt mål å intervju 6- 8 ungdommer individuelt, Det å intervju fem ungdommer individuelt er derfor lavere enn anbefalt og et lite utvalg (Ryen, 2002). Det å ha et gruppeintervju av 3 ungdommer i tillegg mener jeg vil veie opp for at utvalget av enkeltintervjuene ble i minste laget.

Blant de fem ungdommene fra enkeltintervjuene var det 3 gutter og 2 jenter. Både data jeg selv har tatt ut fra Birk og tidligere forskning viser ett høyere antall gutter som bor på barneverninstitusjoner (Bufdir, 2016). I mitt utvalg på 8 informanter er 4 jenter og 4 gutter. Det er flest gutter som bor på barneverninstitusjoner, men i et så lite utvalg er det viktig at begge kjønn er representert. Når en har et så lite utvalg som 8 informanter kan det være vanskelig å få respondenter som er typisk for populasjonen, men det kan likevel være et strategisk godt utvalg for å få fram erfaringene til unge i alderen 18 – 20 år som er i barneverninstitusjon (Thagaard, 2018). En kan anta at jeg hadde fått et bedre utvalg dersom jeg hadde brukt kvantitativt spørreskjema til ungdommer på institusjon. Det kan også hende at det hadde være lettere for ungdommene å svare på et spørreskjema da de kan svare anonymt på en annen måte enn ved et intervju, men jeg ville da gå glipp av mer utdypende svar.

I utvalget fra de individuelle intervjuene var det bare en av jentene som gikk på videregående skole. En av guttene hadde startet høsten 2018 men droppet ut til Jul. De andre tre gikk ikke på skolen i skoleåret 2018/2019, men alle hadde erfaring fra videregående skole tidligere. Ser vi på annen forskning viser den et høyere antall barn som går på videregående skole når de bor på barneverninstitusjoner enn det mine data gjør (Barne-, ungdom- og familiedirektoratet, 2016). I mitt utvalg var det 1 av 5 i enkeltintervjuene som gikk på videregående, og 1 av 2 i gruppeintervjuet, men hvor ei fra gruppeintervjuet hadde fullført videregående før hun sluttet på skole. Til sammen blant mine informanter var det 3 av 8 som gikk på videregående skole eller hadde fullført videregående, og 3 av 8 som hadde droppet ut høsten 2018. Min vurdering er at mitt utvalg er forholdsvis typisk i forhold til annen forskning, men med et litt lave antall informanter som går på videregående under prosjektet. I mitt utvalg har jeg ungdommer over 18 år, men annen forskning har en bredere aldersgruppe fra 15- 16 år og oppover. Flere av de undersøkelsene viser også et større frafall jo høyere opp i tennarene du er (Bufdir, 2016). Det kan også ha en betydning i mitt utvalg at det å gå på videregående skole i dag er svært krevende. Det at ungdommer har en krevende skolehverdag og i tillegg bor på en barneverninstitusjon som også oppleves som krevende kan ha preget utvalget. Ungdommer som gikk på videregående skole i prosjektperioden kunne oppleve hverdagen som stressende, og derfor velge å takke nei da de kanskje opplevde at de ikke hadde overskudd til å være med i prosjektet. Så selv om jeg var fleksibel og kunne møte ungdommer på ulike tidspunkt, ulike steder og alle dager så kan det være vanskeligere for ungdom som er i videregående skole til å takke ja til å bli intervjuet.

Maktbalansen i intervjusituasjoner kan være med å påvirke svarene både positivt og negativt. I denne situasjonen var jeg en voksen utdannet person som intervjuet sårbare ungdommer. Samtidig er barn som bor på barneverninstitusjon vant til å snakke med mange voksne, og kan opplevd det mindre balastene enn andre grupper (Melinder, 2010). Det å lytte til ungdommens budskap var viktig for meg. Høre deres side og hvordan de opplever å være med på å påvirke sin egen skolehverdag og skolehistorie. Når det blir en skjev maktbalanse i intervjuer, er det vanskelig å si om maktbalansen påvirket intervjuene på en uheldig måte. Men min opplevelse var at informantene svarte oppriktig og virket lite påvirket i intervjusituasjonen.

Det å intervju ungdommer som er tilknyttet en organisasjon som Forandringsfabrikken, kan ha en betydning for svarene siden de i denne sammenhengen var representanter for organisasjonen samtidig som de også representerte seg selv og formidlet egne erfaringer. Ungdommene i Forandringsfabrikken har sammen kommet frem til standpunkter om hva de

ønsker å formidle ut til et publikum. Siden jeg hadde sendt spørsmålene på forhånd hadde de mulighet til å påvirke hva de skulle svare og hva de skulle legge vekt på under intervjuet. Det var voksne i organisasjonen som valgte ut ungdommene som skulle være med i gruppeintervjuet, uten at jeg som forsker har innblikk i deres valg av representanter. Det eneste jeg hadde som kriterier var at de var mellom 18 og 20 år og bodde på barneverninstitusjon på intervjutidspunktet. Det var også organisasjonen som ønsket at jeg skulle ha gruppeintervju fremfor å intervju den enkelte. Selv om ungdommene var knyttet til en interesseorganisasjon var min vurdering at de svarte åpent og oppriktig utfra egne opplevelser. De ba også om at jeg stilte spørsmålene om igjen da det ikke helt hadde fått det med seg, noe som også kan tyde på at de ikke hadde gått gjennom spørsmålene grundig på forhånd. Det var en spesiell sak ungdommene tokk opp på vegne av organisasjonen. Her var de åpne på at de fremmet prosjekt «Mitt liv», som er et fagutviklingsarbeid som Forandringsfabrikken driver i samarbeid med skoler og hjelpetjenester. Dette var et prosjekt de helt klart jobbet med i Forandringsfabrikken og ville informere om.

Blant skoleansvarlige har jeg et strategisk utvalg som er gjort etter prinsippet om metningspunkt. Med dette begrepet mener en at en stopper utvalgets størrelse når en opplever at det er de samme svarene som blir gitt fra flere informanter (Thagaard, 2018). Jeg hadde fått inn svar fra 15 skoleansvarlige som kunne delta i prosjektet. Jeg startet med de som kom inn først og fortsatte frem til jeg hadde 6 kandidater. Under intervjuene jeg hadde fullført opplevde jeg at jeg å få mange like svar på flere av spørsmålene, selv om det også var en del ulikt. Jeg valgte derfor å stoppe etter 6 informanter. Dersom jeg hadde intervjuet flere ville jeg fått en bredere datamengde, men på grunn av prosjektets størrelse og kapasitet valgte jeg å stoppe i og med at de kom litt nytt ut av de siste intervjuene. Intervjuene viste også mye samsvar med tidligere forskning og viser derfor også en troverdighet slik sett (Ryen, 2002).

Dersom forskningen skal ha en overførbart må den være relevant i andre lignende situasjoner og kontekster. En viktig målsetting med kvalitative studier er at enkeltprosjekter skal ha en generell relevans (Thagaard, 2018). I dette forskningsprosjektet er min vurdering at det er overførbart til de fleste barneverninstitusjoner som jobber med ungdommer som går på videregående skole. At tolkningen av fenomenene i prosjektet gjenkjennes, kan også tolkes som indikasjon på overførbarhet (Thagaard, 2018). Selv jobber jeg i feltet og kjenner igjen flere av funnene i prosjektet, og ser nytteverdien av å ha jobbet med dette prosjektet for å følge opp barn og unge i forhold til skole på en bedre måte.

4.6 Suplerende data

I tillegg til å intervju tre ulike grupper informanter har jeg innhentet tall og statistikk fra ulike registerdata. Det å bruke tallmateriale som andre har innhentet eller bruke Statistisk Sentralbyrå gir muligheter for oppdatert og ny data (Thagaard, 2018). Jeg har blant annet sett på tall fra brukerundersøkelsen til Bufdir fra 2016 og kommunebarometeret fra 2018. Siden jeg jobber i Bufetat og har tilgang på talldata fra dataregistrering av ungdommer som er i det statlige barnevernets register. Her har jeg tatt ut noen tall per 15.april 2019 i forhold til ungdommer som er over 18 år og bor på barneverninstitusjonen, samt at de blir bistått av Bufetat. Dataprogrammet til Bufetat kom i 2013 og er et forholdsvis nytt program med ulike moduler og datasøk. Dette dataprogrammet heter Birk og det er vanskelig å registrere data riktig, så kan det være feilkilder. Tallene som er hentet ut gjennom søkemotoren er derfor gjennomgått manuelt for å kvalitetssikre dataen. Bufetat, inntak Akershus er det største inntaket i øst og en av de største inntakene i Norge. Bufetat, Inntak Akershus har derfor et ganske stort grunnlagsmateriale for å se på datamaterialet fra Birk, som jeg mener kan være representativt for hvordan det står til i Norge generelt. Jeg gikk inn i datamaterialet for å se på hvem som gikk på skole, hvilken type linjer de gikk på og hvor mange som ikke gikk på skolen på det tidspunktet. Videre så jeg på hvordan linjevalgene på videregående fordelte seg på kjønn. Registreringsstatene blir brukt i prosjektet for å få oversikt og for å sette data i en helhet.

5. Analysering av datamaterialet

Jeg har delt opp analysedelen i fire hoveddeler hvor jeg analyserer de tre ulike intervjugruppene hver for seg, og til slutt har jeg en kort del der jeg analyserer tallmaterialet innhentet fra Bufetat sitt eget dataprogram på barnevernsektoren. Jeg starter analysearbeidet med å se på intervjuene av de 8 ungdommene som er informanter i min datainnsamling. De fleste spørsmålene er stilt til alle åtte, men siden tre av de er gruppeintervju valgte jeg bort spørsmål som kunne oppleves som ubehagelige i ett gruppeintervju, og spørsmål som berørte andre utenfor gruppen, som spørsmål blant annet om foreldre.

5.1 Analyse av intervjuet med ungdommene

I intervjugaiden har jeg delt opp spørsmålene i åtte grupper, men deler det inn litt annerledes her. Grunnen til det er at flere av spørsmålene går litt inn i hverandre. Som tidligere nevnt har jeg intervjuet fem ungdommer individuelt og tre ungdommer i gruppe. Alle ungdommene var over 18 år på intervjutidspunktet.

5.1.1 Hva er en god skoledag?

Det som blir tydelig, er at ungdommer er forskjellige og at de har ulike syn på hva en god skolehverdag er. De sitter med ulike opplevelser og derfor ulike behov for hva de mener skal til for at de opplever å ha en god dag på skolen. Selv om det er forskjeller så sier alle at et godt skolemiljø og klassemiljø er viktig, og flere sier at opplevelse av å mestre oppleves som godt.

M sier at han tenker at det er viktig å ha mye bra folk rundt seg. Som kan hjelpe han og prate om ting dersom det trengs.

A formidlet at trivsel i lag med klassekameratene mine og lærere er en god dag.

Så har vi de ungdommene som er mest opptatt av uteaktiviteter som C. Han mener skolen er best når det er sol og fint vær og de kan være ute i ulike typer aktiviteter. Her blir det jo en balanse mellom den teoretiske skolen og den praktiske. C er tydelig på at han ønsker mer praktisk skole fremfor alt det teoretiske, og dager der en jobber praksisrettet er gode dager. For andre kan teoretiske fag oppleves som givene når en får en forståelse for faget og opplever mestring og utvikling. Mestring på skolen er en viktig del av det å føle at en hører til og er en del av et klassemiljø (bufdir., 2015).

S: Så en god skoledag blir kanskje da jeg kjenner mestring da. At jeg klarer å få til det jeg skal få til da.

T: Når jeg er glad og mestrer det jeg driver med på skolen

B: At hvis du sliter i noen fag så er det lagt opp til at du skal få visse oppgaver som du får til. At du får en mestringsfølelse at du faktisk får til noe da.

De av informantene som har hatt dysleksi eller opplevd andre faglige utfordringer på skolen er tydelige på at skolen må tilrettelegge for elevene og gi de gode skoledager med mestring. Dersom du får for høye krav og oppgaver som ikke er tilpasset, vil en raskt oppleve en avmakt (Frønes, 2010). Det er alvorlig dersom elever opplever at det ikke har noe betydning om de møter på skolen eller ikke, da de likevel ikke får til de faglige oppgavene som blir gitt.

B: At det ikke er sånn at, nei hvorfor skal jeg møte opp, jeg får jo ikke til noe. Da er det ingen vits. Og da er det vanskelig å komme opp om morgenen og dra på skolen.

Jente B har dysleksi og har opplevd at hun får oppgaver hun ikke klarer å løse på skolen. Hun mister da motivasjon for å reise på skolen, og mener at tilrettelegging er ekstremt viktig for at hun og andre skal klare å komme seg til skolen og være motivert for å stå opp om morgenen. Det blir av viktig for skolen og tilrettelegge det faglige, men også samarbeide med ungdommene og institusjonen for å unngå skolefravær.

5.1.2 Trivsel på skolen

Trivsel på skolen er viktig både for utvikling faglig, men også for å klare å ha et godt og stabilt oppmøte på skolen. Her har mine spørsmål dreid seg om venner og miljø. Da det er forskning som viser at barn og unge som føler seg inkludert i et trygt skolemiljø både har utvikling faglig og mindre fravær (Bufdir., 2016). Her ser vi en tydelig tendens i mine data på at trivsel på skolen har stor betydning også for videre skolegang. Av mine åtte informanter hadde hele 7 blitt mobbet eller selv var mobbere. Når en ser videre på hvordan de har klart skole så har Jente Y som aldri har opplevd mobbing, og som mener at det ikke har vært mobbing på de skolene hun har gått, har klart seg bra. Denne jenta har klart å fullføre videregående skole sammen med jevnaldrende på vanlig tid, rett etter ungdomskolen. Jente A som opplevde en del mobbing frem til hun byttet skole i femte eller sjette trinn, men som har hatt det bedre etter byttingen, er også i gang med skole. Hun droppet ut av skolen i første videregående, men klarte å ta fag som privatist og komme tilbake på skolen. Av de andre er det ei som går på skole og

fem av de som ikke har et skoletilbud intervjuetidspunktet. Mine data viser derfor en tydelig sammenheng mellom godt skolemiljø og muligheter for å klare å stå gjennom videre skolegang. To av guttene forteller at de etter en tid med mobbing også ble mobbere selv. De gutta føler skyld og skam for mobbingen de selv utførte, fordi de vet hvordan det er å bli mobbet og hvor vondt det gjør. De kjenner følelsen og forstår alvoret i det de gjør, men kommer inn i en sosial makt som er vanskelig å komme ut av. En se da hvor vanskelig det er å håndtere mobbing.

F: at jeg har gått fra å være mobbet til å mobbe, for det var sånn at du er på rangstigen og da har du på en måte vært så dum da eller ikke dum da. At jeg har gjort det mot andre for å fremheve meg selv, for da hadde ikke jeg selv noe problem mer. Og da skulle jeg ønske at det var noen som på en måte gikk bak og faktisk spurte meg, hvorfor gjør du som du gjør? Istedenfor bare dette med konsekvenser. Da har du allerede hatt det. Du blir møtt med mobbing og så gjør du noe for å fremheve deg selv for å få det litt bedre også begynner du å få konsekvens for å gjøre det på den måten. Men så er det ingen som kommer med tips eller råd på det eller verktøy du kan bruke, og da blir det veldig vondt da, og vanskelig.

Både brukerundersøkelser og forskning viser samme funn om skadelige sosiale miljøer på skolen, og det har ført til en stor satsning på området fra regjeringen. Det er satt inn store ressurser de senere år får å bekjempe dårlig skolemiljø med mobbing og trakassering. Da flere forskningsresultater viser at dårlig skolemiljø og mobbing kan føre til alvorlige konsekvenser for den som blir utsatt i form av dårlig psykisk helse, at de står utenfor arbeidslivet som voksne og vil trenge velferdsgoder for å klare seg som voksen (Bufdir., 14/2016).

Selv om mine informanter har blitt eller har vært mobbere og vært i et lite fremmende skolemiljø, så har de også hatt gode venner som de blant annet har gjort lekser med. Det er ingen av mine informanter som har stått helt alene og vært ensomme på skolen, ut fra det de forteller i intervjuene. Dette er en beskyttelsesfaktor å ha venner og være inkludert i et miljø og det kan ha betydning for om de vil klare å komme tilbake på skolen og fullføre en utdanning (Backe-Hansen, 2014).

B: så får den som plager kjeft da, eller får en anmerkning, eller ikke sant, og blir mer sint og det gjør at du plager bare mer. Men når du faktisk setter deg ned og spør

hvorfor gjør du det? Hva er grunnen? går det jo bra? Da kanskje løsner det opp litt da inni den personen og så slutter den å plage andre rundt seg.

B: Det er jo ikke greit Nei, men når han. Det kan jo ligge noe helt annet bak det. Det kan jo hende at den personen som plager den andre har det egentlig ganske kipt med seg selv. Eller har det kipt fordi noe skjer i live dems.

Kan mobbing også være et rop om at ungdommer ikke har det så bra, sånn som jente B beskriver. Det er flere risikofaktorer for å utvikle mobbeatferd eller annen negativ atferd når barn lever med for eksempel omsorgssvikt, vold i hjemmet eller foreldre med psykisk dårlig helse (Jåvo, 2010). Mobbing kan derfor være viktige signaler mobberne gir på at de ikke har det greit hjemme. Her må skole og andre lære og se bak atferden og ha samtaler som kan hjelpe barna til å få det bedre.

Ungdommen fra Forandringsfabrikken forteller at de jobber med innføring av en time i uken med «Timen Livet» som de beskriver

B: «Der du snakker om livet. Der en sitter i en sirkel i klasserommet, der en snakker bare om livet».

Y: «Og da snakker de om liksom alt fra hvordan ser jeg på deg at du er sint, eller de snakker om følelser, eller de snakker liksom om. De snakker om alvorlige temaer også, om hva voksne ikke har lov til å gjøre med barn, snakker om vold, overgrep».

Det er mange programmer i Norge som er laget for å bedre skolemiljø og redusere av mobbing på skolen. Flere er hentet fra andre land og noen er laget i Norge. Flere av de er evaluert og funnet at de har effekt på reduisering av uønsket atferd i skolen.

5.1.3 Hvilken betydning har læreren?

I mine data er alle tydelige på at læreren har stor betydning både for det faglige, det sosiale og om elevene faktisk møter opp på skolen. I dagens samfunn er skolen en stor del av barn og unges oppvekst arena og de tilbringer store deler at dagen på skolen sammen med lærer og andre elever. Skolen og lærerne er med på å sette rammer rundt skolearenaen for at det skal blir trygt og godt for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er kanskje ekstra viktig for barn som bor på barneverninstitusjoner og få en opplevelse av og ble sett og hørt av lærer.

I mine data kommer det kanskje frem at lærer har større betydning for denne gruppen enn det jeg kan finne i tidligere data.

B: Ja jeg tror at lærere har mye mer å si for oss elever enn det de tror.

Informanten husker de lærerne som har gjort litt ekstra og kanskje vist de ekstra omsorg. Det er lærere som har fått en større betydning for de elevene enn andre lærere. Det er mange lærere i skolen, de er ulike og de har selvfølgelig ulike måter å møte elevene på. Av min datainnsamling så beskrives lærere i begge ytterkanter. Du har læreren som involverer seg og på en positiv måte og som er tilgjengelig både innenfor og utenfor arbeidstid. Det har vært mange samfunnsdrøftinger om det er bra for eleven og lærere og ha en så tett relasjon.

F: Jeg har hatt en sånn lærer som når jeg var borte og sånn, sendte han alltid melding, og hvis jeg var innlagt på psykiatrien eller ett eller anna sånn. Eller flyttet langt unna på institusjon så sendte han blomster også, sa han liksom sånn at jeg skulle ønske at du kunne komme tilbake, og hvis han hadde fri og var i området da så stakk han alltid innom og sa han svanet meg og ting. Og det gjorde at jeg hadde lyst til å komme tilbake til skolen fordi han var en så god person. Men samtidig som han sa liksom du kan bare sende meg melding om det er noe, og det er liksom sånn fortsatt nå fire år etter for hvis jeg får matte eller et eller annet slik, uansett så sender jeg det til han på facebook så går det fem minutter også sier han ja du husker du at vi pratet om det, nå må du liksom tenke og gjøre sånn og sånn også viser du det til meg, også skal jeg hjelpe deg videre da. Og det er jo sånn at jeg ser mer på han som, kall det en venn da, enn en lærer. Og det er veldig godt å ha han sånn da.

Så har du ytterpunktet på andre siden der lærere er utbrent eller kanskje rett og lett ikke er så gode på kommunikasjon og relasjoner. Der en kanskje jobber litt mye etter en litt streng konsekvenspedagogikk, som kan oppleves urettferdig. Konsekvenspedagogikk i seg selv er et bra verktøy dersom det blir brukt riktig og får en betydning og en utvikling for eleven (Utdanningsdirektoratet, 2015). Men lærere bør også ha en selvkontroll som gjør et ikke situasjonene eskalerer.

C: Også de fleste var ganske strenge. Jeg husker kontakt læreren vi hadde i tre år hun skjelte oss ut og, og ente opp med å slå elever, og sa at vi kom til å bli uteliggere og alt det. Hun bare skjelte oss ut og var en skikkelig drittsekk.

Den samme gutten beskriver også at han har hatt gode lærere. Det er jo også noen elever det er svært vanskelig å ramme inne på en god måte. Skolen er jo i dag stor med mange hensyn og ta. Dersom elever gjør det utrygt for andre elever så skal jo alle sider vurderes, og noen ganger må lærere bruke sterke virkemidler for å ta hensyn til risikoen for de andre elvene. Men når konsekvensene fører til at ungdommer ikke går på skolen over tid og føler seg urettferdig behandlet, så bør nok lærerne se til andre metoder som skalper inkludering og samhold.

C: Altså på ungdomskolen var det alltid jeg som var syndebukken. Enten jeg gjorde ting eller ikke. Fikk mye kjeft og kastet ut av timen, utvist i et par dager og jeg ble bare sånn. Det var skikkelig forskjellbehandling på akkurat meg da.

Her kan det virke som gutten har kommet inn i en ond atferds sirkel som han trenger hjelp til å bryte. Han selv opplever å være syndebukk og etter hvert går han inn i denne rollen og får problemer med å bryte ut av den. Når barn kommer inn i en atferd som de selv ikke kommer seg ut av må de voksne ta ansvar og jobbe aktivt med enkeltpersonene, men også hele miljøet for å bedre det destruktivt miljø som har oppstått (Lund, Helgeland & Kovac, 2017).

5.1.4 Stor bruk av undervisning utenfor vanlig klasseundervisning

I Riksrevisjonens rapport (2012) er det kommet frem stor bekymring i forhold til stort omfang av undervisning utenfor skoleområdet og utenfor vanlig klasseundervisning. Dette kan ikke jeg finne i minedata hverken i intervjuene med ungdommene, skoleansvarlig på institusjonene eller sosiallærer på skolen. Det kan være flere årsaker til at mine funn ikke viser denne tendensen. Blant annet er rapporten fra riksrevisjonene 7 år gammel og på de årene kan det være endringer i forhold til spesialundervisning, også på bakgrunn av rapportens store bekymring for dette. En annen faktor kan være at jeg ikke kommer i kontakt med de barna som har de største utfordringene da elevene må samtykke og være villige til å bruke tid på et intervju. Av de ungdommene jeg intervjuet individuelt var det ingen som visste om at de noen gang hadde hatt vedtak på spesialundervisning. Dette spørsmålet ble ikke stilt til ungdommene i gruppen da jeg var forsiktig med å spørre om for personlige ting.

Jeg har likevel funnet noe, men ikke i stort omfang. S hadde hjemmeundervisning i noen måneder på ungdomskolen. Han oppga ingen grunn, men opplevde det som en kort periode.

C sa ja til å gå i mattegruppe på videregående, men møtte opp bare en gang. Han hadde en opplevelse av å ikke høre til blant den gruppen som var dumme og trengte å være i gruppe for å lære seg matte.

C: Følte det var litt, nei, jeg er ikke så dum.

De tre ungdommene fra Forandringsfabrikken sier at de opplever at det er flaut, og de får en ny merkelapp på seg når de må inne i en liten gruppe, i tillegg til merkelappen som barnevernsbarn. Når en ser på dette fra et brukervedvirkningsperspektiv så er det viktig at ungdommen selv får være med å utforme egen skolehverdag, men selvfølgelig innenfor noen rammer. Gutt C har helt tydelig fått være med å bestemme om mattegruppe passet for han og etter en gang erfarte han at dette likevel ikke var noe han var konvertabel med. Selv om F i forandringsfabrikken ikke hadde ønske om grupper så hadde han også en bra opplevelse med det.

F: Da den nest siste skolen jeg var på, da greide de å tilrettelegge at alle i det, kall det da det spesielle klasserommet, der fikk vi liksom oppfølging på vår måte og det gjorde at vi greide, ble nesten bedre enn den andre klassen. For da hadde vi de verktøyene vi trengte, men det er liksom, skulle ønske at det var i samme klasserom da.

Det vil derfor være individuelt hva ungdommer mener er rette tiltaket for seg og sin læring. Noen er teoretikere og trives godt i klasseromsundervisning, men andre må ha mer tilpasset sitt behov. Jente T fikk tilpasset sin opplæring gjennom praksisplass i butikk innimellom noe hun trivdes med i en periode. Selv om noen har utbytte av å være i små grupper, så er det flere blant mine informanter som ønsker å være del av en klasse. De føler seg utenfor fellesskapet dersom de blir flyttet over i en liten klasse, om de fleste av dem mener at tilretteleggingen bør foregå i klasserommet sammen med de andre elevene.

5.1.5 Er utdanning viktig for barnevernsbarna?

En helt klar tendens i ulik forskning er at barnevernsbarn har en lavere gjennomføring av skole enn andre barn, og det er det samme som vises i mine funn. Av de åtte informantene er det bare to av de som er i skole på intervjuetidspunktet og ei som har fullført videregående som bare utgjør i underkant av 40 %. Så blant mine informanter er tallet likt som tallen fra statistisk sentralbyrå, som også er tallene Bufdir opererer med. Deres funn er at 40% av barnevernsbarn gjennomfører videregående skole mot 80 % av barn som ikke har tilbud fra barneverntjenesten

(Torgesen, 2017). Det at mine funn samsvarer med tidligere funn kan handle om at det ikke er positive endringer de senere årene, eller at mine intervju ble foretatt i andre semester og at jeg hadde fått andre tall dersom jeg hadde intervjuet ungdommene i første semester. Flere av mine informanter startet opp på videregående skole høsten 2018, men droppet ut i første semester.

Det andre jeg fant var at de to som gikk på skolen og hun som alt var ferdig på videregående på intervjutidspunktet var jenter. Jeg intervjuet tre gutter og 2 jenter individuelt, og av de var det ei jente som gikk på skolen. Blant de tre som ble intervjuet i gruppe var det to jenter og en gutt, og der var det ei jente som gikk på skolen og ei som hadde fullført. Det var altså ingen av gutten blant mine informanter som gikk på skolen på intervjutidspunktet.

Av de åtte informantene er alle klare på at skole er viktig for dem. Det var bare en av informantene som vurderer at han hadde mulighet til å få en jobb han kunne tenke seg, også uten utdanning. Flere er usikre på når de kan komme i gang med skolen igjen, men de fleste vil søke og starte opp fra høsten 2019, dersom de var klare til det. Guttene hadde her klare mål for hva de skulle søke selv om noen var usikker på det ene eller det andre valget sitt. Jentene var mer usikre, bortsett fra A som hadde et ønske og mål om å studere til å bli lege. Det som var litt overraskende er at noen mener de må jobbe med seg selv før de eventuelt kunne starte på skole igjen.

T: Ja det er viktig å ha utdanning. Men det er viktig at en har det bra med seg selv før en starter på en utdanning.

Jeg stilte ingen oppfølgingsspørsmål her, noe jeg kanskje burde få å få en bedre forståelse for den tankerekken. Når vi vet at det blir vanskeligere å komme tilbake til skolen etter lange opphold ville det kanskje være naturlig å prøve å komme seg raskt tilbake. Nå er det vanskelig å si så mye om miljøarbeidernes holdninger annet enn at jenta selv fortalte, at hun fikk støtte fra de voksne på at hun først bure jobbe med sin egen psykisk helse før hun igjen startet på videregående skole. Dersom de voksne rundt jenta hadde holdninger om hvor viktig skole er og trodd at hun både ville få til skole og jobbe med sin egen psykisk helse, ville hun da hatt et annet utgangspunkt for sitt voksne liv?

5.1.6 Opplever barnevernsbarn og kunne påvirke skolehverdagen

Det er svært positivt at de jeg intervjuet har en tro på at de kan være med på endringer i skolen. Alle har en tanke om at de kan påvirke skolehverdagen sin dersom de sier ifra på en god måte.

Det er ingen av mine informanter som tror at skolen er upåvirkelig for nye forslag eller endringer som kan gjøre skoledagen bedre. De er videre uredde for å ta opp ting med skolen som ikke fungerer, og flere har positive opplevelser med at ting endres etter at det blir tatt opp. Det kan se ut til at brukermedvirkning er høyt oppe hos lærerne og at det er godt implementert i skolen. Jente A forteller at hun og andre i klassen har tatt opp at en lærer nesten aldri er i timene.

A: I elevrådet man kan man jo egentlig det. Så kan jo klassen min også det. Vi har jo klaget på at læreren aldri nesten er i timene. Og da har vi klaget på det og tatt det opp med lederen. Så man kan forandre hvis en vill da.

Her ser en at ungdommer opplever brukermedvirkning på skolen. Ungdommene er ikke bare passive mottakere av opplæring, men kan være krevende og kritiske og være med å påvirke dersom de har synspunkter. Det er noen av informantene som mener at de kan være med å påvirke, men de har ingen erfaringer med at det er blitt gjort. Men de har likevel en tro på at de blir hørt på dersom de kommer med endringsforslag som er viktige for dem. Dette er samme funn som brukerundersøkelsen viser. At ungdom i dag har tillitt til skolen og tro på at de kan være med å påvirke sin egen skolehverdag (Bufdir., 14/2016).

5.1.7 Hvordan opplever ungdommene støtte til skole

For å klare utdanning i dag så trenger de fleste ungdommer god støtte fra foresatte og fra skolen. Det er viktig at minst en av de som er rundt ungdommene har forventninger til at de vil klare skole. Flere undersøkelser viser at barnevernsbarn under-presterer på skolen, og at forventningene er lave fra både skolen, institusjonen og foreldre (Bakken, 2016). På spørsmål til ungdommen så sier flere at de har større forventninger til seg selv enn det institusjonen har til dem.

A: Nei. når det gjelder behandlingsmessig så har de noen forventninger og sånne ting da. Men de forventer ikke det mer enn jeg egentlig forventer av meg selv. Å ja nei egentlig ikke. Dem sier heller til meg at jeg skal slappe av litt mer, ta det litt mer med ro.

Blant mine informanter er forventningene til dem fra institusjonen lavere enn det de selv har. Men de opplever god støtte på de praktiske områdene som å bli kjørt til skolen, vekking, tilrettelegging og forberedning til skoledagen. Det å gi riktige forventninger til barnevernsbarn

har en god effekt og får de til å øke prestasjonene sine på skolen (Bufdir., 2016). Når de får lave forventninger kan de føle usikkerhet på om de voksne rundt de har troen på at de skal få det til. Y forteller at hun har en familie som viser sterke følelser nå hun gjør noe som er bra og når hun gjør noe som er dårlig. Det fikk henne til å få dårlig samvittighet dersom hun ikke tok blant annet skole alvorlig, da foreldrene hele livet har fortalt at skole og utdanning er viktig. Hun opplevde at institusjonen ikke brydde seg på samme måte, noe som førte til at hun fikk mer fravær etter at hun flyttet til ulike institusjoner enn når hun bodde hjemme.

Y: Også flyttet jeg på institusjon og så var jeg liksom her. Jeg kunne liksom skulke skolen to uker i strekk, jeg kunne ta noe på butikken, også var det greit liksom.

Selv om institusjonene skal gi omsorg så er det viktig å opprettholde de gode rutinene og forventningene som foreldrene har hatt. Dersom det går for langt uten at ungdommer får omsorgsfulle forventninger og krav kan de oppleve at de blir sykeliggjort.

F: Å, det er jo det at de voksne møter deg med at du er syk eller stakkarslig eller at det har skjedd noe. Og grunnen til hvorfor du er der da, også blir det på en måte at de får andre forventninger.

Det blir viktig å ta ungdommene på alvor og stille krav og forventninger til de på lik linje med andre barn. For barn som bor hjemme blir jo også krav og forventninger tilpasset den enkelte for å gi de mestring samtidig om en forventer at de yter etter egen evne.

5.2 Analyse av data fra intervju med skolekontakt på institusjonen

Jeg har intervjuet seks skolekontakter i litt ulike typer institusjoner. Institusjonene ligger både på Østlandet, på Vestlandet og i midt Norge. Det er fire institusjoner som har gruppetiltak for barn med omsorgsvedtak. En institusjon som har ungdommer etter atferds vedtak på rusbehandling. Den siste institusjonen er en institusjon som er bygget opp for et enkelt barn med store sammensatte behov.

Jeg har delt opp analysen i to hovedområder. Det første er hvordan institusjonen prioriterer skole, og hvordan de jobber systematisk og metodisk med barn og ungdom på institusjonen, og hvilke tiltak som gir best effekt. Det neste temaet er samarbeid og tillitt til skolene

5.2.1 Prioritering av skole på institusjonen

Det å prioritere skole på en barneverninstitusjon handler først og fremst om å skaffe seg kunnskap om hva nyere forskning sier på området. Og deretter å følge opp anbefalingene fra de ulike forskningsmiljøene. Det virker som det er en enighet i forskningsmiljøene om at de aller fleste tiltak som systematiseres med tanke på og fremme skoleferdigheter har god effekt på barn i barneverninstitusjoner.

Blant mine informanter forteller alle at skole er høyt prioritert og at det er den av de områdene som det satses mest på i tiltaket.

J: Ja absolutt det er jo noe av det vi prioriterer høyest det for det ser vi jo at dagtilbud, og da primært skole, er jo helt essensielt for å få, ja hva skal jeg si, for å ha en struktur på hverdagen og skape en fremtid for ungdommen for å si det sånn.

Blant informantene har de stort søkelys på at barn og ungdom skal ha høyt skoleoppmøte og et godt skoletilbud. De beskriver videre at skole er høyt oppe på prioriteringen av institusjonens satsingsområder, likevel er det bare fire av seks informanter som har satt skole inn i en systematisk jobbing. Det var heller ingen av de seks som nevnte at de jobber etter veilederen fra Bufetat «Oppfølging av skole og opplæring for barna og unge som bor i fosterhjem, institusjon og omsorgssenter» (Bufetat., 14/2016). Institusjonene jobber nok likevel godt med skole, men uten en systematisk jobbing er det vanskelig å evaluere arbeidet og måle effekt de gjør. P forteller at de jobber frem en arbeidsplan sammen med ungdommen som varer over fire uker. Her lager de sammen en konkret plan på jobbingen i denne perioden, og da får ungdommen medvirket til sin opplæring. Denne inkluderingen har jo i seg selv en funksjon da det er lettere å fullføre en plan når en selv har vært med og laget den.

E: Vi jobber etter en modell som kalles for dreieboka som er utarbeidet etter samarbeid med fylkeskommunen og Bufetat her i Trøndelag. De gjorde en undersøkelse som heter trønderlagsmodellen for en tid tilbake, og det ble utarbeidet en rapport ut i fra den og en samarbeids mal, og den benytter jeg.

De jobber her systematisk og har en brukermedvirkning som bidrar til at ungdommene også må ta et ansvar for engen læring. Videre er det en av de seks skolekontaktene som har pedagogisk utdanning og bakgrunn fra skoleverket. De andre er barnevernspedagoger eller sosionomer uten pedagogisk erfaring eller utdanning. Det er heller ingen som nevner at de har

noen med spesiell skolekompetanse ellers i miljøarbeidergruppa. Men alle er tydelige på at alle miljøarbeidene, eller de aller fleste har skole høyt oppe i det daglige miljøarbeidet på institusjonen.

P: ja jeg tror majoriteten av de som jobber her ser at skole og utdanning er vesentlig for at man skal bevare en rusfrihet når en er ferdig på behandling

Men det å jobbe tett med barn som bor på institusjoner, og kanskje har både skolevegringsproblematikk, huller i den faglige opplæringen og sliter sosialt på skolen, er det da nok med en alminnelig god kjennskap til skolesystemet. Eller bør institusjonene prioritere skole ved å ha gode pedagoger inne som miljøarbeidere med erfaringer og utdanning for at barnevernsbarna skal få et bedre skoletilbud.

P: Det er det som er litt utfordrende, men ikke sant, alle mennesker i Norge har, mener de selv da, har en veldig god kompetanse på skole, for alle har jo selv gått på skole i mange år.

Skolene er jo også i konstant endring som resten av velferdsstaten. Det blir nye læreplaner og nye metoder og derfor vanskelig å være oppdatert til enhver tid. Den erfaringen som voksne har fra egen skolegang, er nok lite nyttig for dagens barn og unge.

Jeg har intervjuet seks skolekontakter som representerer ulike geografiske områder og ulike typer institusjoner. I mitt arbeid i Bufetat opplever jeg de institusjonene som gode med et godt og trykt fagmiljø. Jeg mener derfor at de institusjonene er representative for de fleste institusjonene i landet. Ved å analysere svarene fra informantene vurderer jeg si at vi har et utviklingspotensial når det gjelder å heve kompetansen, og for å strukturere arbeidet med skole for barna på barneverninstitusjoner.

5.2.2 Samarbeid med skole

Gjennom intervjuene er det klart at det er ulike typer samarbeid rundt skole. I Midt-Norge er det faste møter mellom Bufetat, fylkeskommunene og institusjonene. Noe som virket både lærerikt og ikke minst ett godt sted for drøfting av utfordringer rundt skole for det enkelte barn.

E: Når representanter fra Bufetat, regionskontoret der. Og da er det skole og skolesamarbeid som er temaet i møtene også har vi en runde på hvordan de ulike institusjonene jobber eller utfordringer de står i da.

Også Vestlandet har de et fora på strukturnivået for drøfting og løfting av vanskelige problemstillinger. Nå handler jo ikke dette om det daglige samarbeidet rundt enkeltungdom, men det å ha møteplasser for å få tips og råd for en effektiv jobbing opp mot skole. Det er kanskje ikke så attraktivt for pedagoger å jobbe i barneverninstitusjoner da de får et lite fagmiljø, men det vil kanskje være lettere for institusjonen og holde på pedagoger i virksomheten da skolekontaktene kan oppleve en sterkere tilknytning dersom de får et fagmiljø rettet mot deres spesialområde.

Alle beskriver godt samarbeid med nærskolene og et variert samarbeid utfra den enkelte elevens behov. De opplever at skolene er gode samarbeidspartnere. De har over tid jobbet opp et godt samarbeid som gjør at de raskt får til god skoleoppstart ved inntak, og at de raske komme i dialog og gjøre endringer i skoleplaner dersom det er noe i hverdagen som ikke fungerer da.

E: Det kommer an på hvordan den ungen er da, men der hvor det for eksempel er mye skolevegring er det mye dialog med skolen. Daglig kontakt har vi med flere lærere. Uavhengig om de er der eller ikke. Men om de ikke er der er det noe med hva gjør vi for å snu trenden

Det at alle beskriver godt samarbeid over tid med sine nærskoler handler nok om at det er veletablerte institusjoner som har vart over tid. Det gir stabilitet i samarbeidet som oppleves som trygt og mindre resurskrevende dersom en har behov for et tettere samarbeid til tider.

Alle har tillitt til at skolene gjør så godt de kan innenfor sine rammer og muligheter, og at barna fra institusjoner får et fullverdig tilbud på lik linje med andre barn. Skolekontaktene mener bare at de har så mange flere behov og flere belastninger med seg enn andre barn.

5.3 Intervju av sosiallærere på skole

Når jeg jobbet med dette prosjektet regnet jeg med at det var enkelt å få tak i informanter fra skolene. Jeg sendt likevel ut forespørsel til 36 skoler som var alle jeg fant på nettsiden til Fylkeskommunen Akershus. Likevel ble det bare to informanter blant sosiallærere. Det var hos begge under 10% av elevene som hadde tilrettelagt undervisning som hadde oppfølging av

barnevernet. Begge to hadde jobbet som sosiallærere i mange år og hadde lang erfaring fra dette arbeidet.

5.3.1 Samarbeid med barneverninstitusjonene og barneverntjenesten

Begge starter med å si at det er stor variasjon på hvor lett det er å samarbeide med institusjoner. Deres opplevelse er at det er noen som jobber tett og godt, men at andre institusjoner ikke fungerer like bra. Dette er et kjent problem at skolene opplever å møte ulike personer fra institusjonen fra gang til gang. Det ble derfor lagt inn et krav til alle institusjonene i 2015 om de skulle ha en skolekontakt på institusjonen. Målsettingen med en skolekontakt var at alle beboerne skulle få tett oppfølging av institusjonen opp mot skole. Og at samarbeidet mellom skole og institusjonen skulle bli enklere for alle (Kayed, et.al., 2015).

SS: For på barnevernsinstitusjoner så jobber de turnusordninger. De har ferie på ulike tider, de har ulike vaktordninger da. Så vi som lærere, som kontaktlærer så må vi være forberedt på å bygge et tillitsforhold til ulike personer da, innenfor samme barnevernsinstitusjon. Det kan være krevende og tidskrevende, og energikrevende prosess bare det.

Når skolene opplever denne type barrierer og lite kontinuitet fra institusjonene på hvem som følger opp barna fra gang til gang er det forståelig at samarbeidet krever mye av skolen og lærerne rundt det enkelte barn. Som de påpeker begge to så vil det å ha få kontaktpersoner på institusjonen skape ett tettere samarbeid som blir mindre ressurskrevende for skolen.

Sosiallærerne ønsker at institusjonene skal være tettere på de elevene som sliter mest. De opplever at det er skolen som må ta initiativet til samarbeid. Men har også forståelse for at det bor mange barn på institusjonene og at det er sammensatte årsaker til at oppfølgingen er ulik.

Når barn og unge flytter på barneverninstitusjon så er det mange rundt som har stort tro på at institusjonene skal få til endringer med en gang. Det blir derfor stor frustrasjon når de opplever at ungdommene fortsetter med samme atferd i lang tid etter innflytting på institusjon.

KA: Det er en grunn til at disse barna kom på institusjon at de har foresatte som ikke har fungert. Og da tenker jeg at da må institusjonen gjøre den jobben som de foresatte skulle gjort. Også vet jeg at det er mange retningslinjer de har å forholde seg til. Hva de har lov til og ikke lov til også videre også videre. Men jeg tenker sånn for eksempel hvis du har en elev som har vært skole vegrer og av en eller annen årsak ikke kommer

seg på skolen. Foresatte har ikke fått eleven på skolen også er det selvfølgelig sammensatt igjen, så flytter de på institusjon også får vi telefoner for eksempel om at eleven ikke kommer seg opp, får ikke opp eleven i dag, så får ikke eleven til skolen i dag. Og jeg tenker at der de foresatte glapp der må jo institusjonen ikke glippe.

Her vil forventningene til hva en barneverninstitusjon skal få til på kort tid skape en mistillit fra skolen. Som barnevernarbeider vet vi at endringsarbeid tar tid, og at det ikke alltid er de store endringer bare ved flyttingen. En ser at mange ungdommer går raskt inn i det samme mønsteret de hadde før plasseringen. Her kan det virke som samarbeide helt fra starten av blir krevende da skolen opplever at institusjonene blant annet ikke gjør nok for å få ungdommene på skolen.

Når det gjelder samarbeidet med barneverntjenestene så opplever sosiallærerne noe av det samme. De opplever også at saksbehandlere er vanskelige å få tak i, og at det er stor utskifting av saksbehandlere. På min arbeidsplass i Bufetat har vi også hatt denne drøftingen og opplevelsen av at det kommer nye saksbehandlere fra kommunen på nesten hvert eneste møte. Det at barneverntjenestene ikke klarer å beholde saksbehandlere over tid skaper liten kontinuitet i samarbeidet rundt det enkelte barn.

5.3.2 Systematisk jobbing I skolen og brukermedvirkning

Skolene har tydelige rammer og retningslinjer for undervisning. De jobber etter skoleplaner med tydelige mål for alle elever. De to sosiallærerne jeg intervjuet jobbet på tilrettelagt avdeling hvor planene for hver elev blir nedskrevet i en individuell opplæringsplan (IOP). De formidlet at de er tett på hver enkelt elev og har gode ressurser for individuelle tilpasninger.

Sosiallærerne vurderte at de jobber på lik linje med alle elevene uavhengig om de har tiltak fra barneverntjenesten eller ikke. De har tett kontakt med foresatte om det er foreldre, institusjon eller barneverntjenesten. De legger opp til tette samarbeid, hyppige møter og evalueringer av opplæringen.

KA: Om det er en lærevanske eller om det er atferd eller om det er psykiatri eller om det er, det er mange historier bak disse ungdommene. Og jeg tror ikke vi jobber noe annerledes med elever som bor på institusjon enn vi jobber med andre elever. For det vi gjør er jo å følge de tett.

Når skolene og lærerne er så tett på elevene skapes et miljø som i stor grad fremmer brukermedvirkning. I tillegg forteller sosiallærerne at hver elev har månedlige evalueringer og justeringer sammen med kontaktlærer i forhold til sin IOP. På begge avdelingene har de også mye praksisrettet undervisning og tilrettelegging i forhold til kompetansemålene i læreplanen. De kan tilrettelegge både praktisk og teoretisk etter elevenes behov for tilpasninger.

Om sosiallærerne tror at elevene opplever medvirkning i skolehverdagen, mener begge at det er tilfelle. Selv om KA sier at de har en vei å gå på selve skolen i forhold til brukermedvirkning når de ser på skolens siste brukerundersøkelse. Hun mener likevel at det ikke gjelder tilrettelagt avdeling.

KA: Så generelt så tror jeg at ungdommene opplever at de kan være med å påvirke, men det er innenfor en ramme da.

Når det gjelder undervisning utenfor skolens område så sier begge at det er lite av det. Noen som har praksisdager, men i all hovedsak er elevene på skolen. De vurderer også at barn som har tiltak fra barnevernet får et fullverdig skoletilbud,

KA: Igjen da så jobber jeg på en tilrettelagt avdeling hvor vi har litt andre muligheter for å tilrettelegge for elevene. E utfra elevenes behov, men jeg mener å i aller høyeste grad at det ikke er noe annerledes med de enn med andre barn.

På spørsmål om de har tillitt til at institusjonene gjør det de kan i forhold til skole og oppmøte så er de litt delt. Ka sier at det er variert og ulikt fra institusjon til institusjon. SS sier at de må ha tillitt til hverandre dersom de skal kunne trekke i samme retning, noe han mener er svært viktig for ungdommene. I forhold til ungdommene om de har tillitt til at de gjør så godt de kan sier begge at det er variert, men at det har bakenforliggende grunner til at ungdommer ikke klarer å yte sitt beste.

SS: Nei men det er bakenforliggende årsaker det som ligger, og er utenfor min kompetanse. Så den balasten de har med seg kan få de til å ha vansker med motivasjonen. At de tenker på forskjellige ting eller ditt og datt.

Jeg tolker det som at de har forståelse for at ungdommer ikke alltid gjør sitt beste på skolen og at mange kan underpressere på skolen med forståelse fra sosiallærere.

6. Drøfting og Vurdering – barnas aktive deltaker i eget liv

6.1 Barnas innfyttelse på skolens tilrettelegging

Barn er ulike og modnes både til skoleferdigheter og sosiale ferdigheter forskjellig. Målet for skolen er at alle skal inkluderes og få tilpasset undervisning til sine forutsetninger og nivå. Viktige målsetninger er at skolene skal nå frem til alle barn og unge og fremme deres individuelle utvikling. Det å skape denne individuelle tilpasningen til alle barn i et klasserom med en lærer og en stor gruppe barn med ulike behov, kan gi utfordringer. Det er derfor gitt rom i opplæringsloven for at en kan ha alternative læringsarenaer for elevene. Det kan da være praksisplasser på ulike arbeidsplasser eller undervisning i egnede lokaler i eller utenfor skolens område (Berg & Collin-Hansen, 2012). På den andre siden sier forskning at barnevernsbarn får så stor tilpassing, gjerne utenfor skolens område og at det er usikkert om de da får en god nok opplæring. Riksrevisjonens rapport fra 2012 viser stor bekymring for at barnevernsbarn har undervisning utenfor både klasserommet og skolen. De ungdommene jeg intervjuet hadde i liten grad hatt undervisning utenfor skolens område, så funnene i mitt materiale var ikke bekymringsfullt i forhold til marginalisering av elevene ved at de var fratatt undervisning i det sosiale miljøet som er en skolesetting er. Heller ikke mine funn fra intervjuene med skoleansvarlige på institusjon og sosiallærere på skolen viser stor bruk av alternative læringsarenaer. Det ser ut til at det kanskje ikke lenger er et reelt problem grunnet mer bevissthet rundt konsekvensene av å bli ekskludert fra skole og klasserom.

Noen av mine informanter hadde hatt undervisning utenfor resten av klassen, i liten gruppe. Flere opplevde det som ubehagelig å bli tatt ut av ordinær undervisning og inn i liten gruppe. De opplevde å bli stigmatisert og sett på som de «dumme elevene». Samtidig hadde en av informantene en god opplevelse når han ble satt i liten gruppe ved en av skolene han gikk på. Her ser en hvor viktig det er å lage gode tilpasninger sammen med elevene, og tilrettelegge så de føler mestring, men også at de føler at de er inkludert i skolemiljøet. Vi kan ikke ta med barna i alle beslutninger, men der de kan være med så må de tas med. De har kanskje heller ikke innsikt i ulike alternativer og muligheter, men dersom en kan være med å skissere noen alternativer i samarbeid med de unge, kan det bli lettere å gi riktig hjelp. For noen kan det være viktig å ha fleksibel timeplan og alternative læringsarenaer, men for andre er det viktigst å være en del av klassen som igjen er en del av det sosiale fellesskapet i skolegården og på fotballbanen (Berg & Collin-Hansen, 2012). Det å vise respekt for den enkeltes behov og

medvirkning i egen skolehverdag er noe jeg mener kommer tydelig frem i min og andres forskning på området. Alle elever skal få tilpasset undervisning og tilrettelegging etter sine behov, men dersom de opplever stigmatisering ved å gå ut i liten gruppe må vi være lydhøre for deres opplevelser og prøve å tilrettelegge på annen måte. Det samme må vi gjøre der elever opplever mestring og en positiv mulighet for god opplæring ved å være ute i praksis eller små grupper.

Er det de sårbare barn vi jobber med i barnevernet, eller der det de tøffe barna som har klart seg på tross av en vanskelig oppvekst. Drøfter vi tilrettelegging utfra en tanke om at alle barnevernsbarn er sårbare barn kan vi også treffe feil. Som tidligere nevnt kan barn bli både sykelliggjort og svake dersom omsorgspersonene behandler de og ser på de som syke og behandlingstrengende (Frønes, 2013). Da kan det hende at vi tolker det ungdommene sier fra et feil perspektiv og lager en sterkere tilrettelegging enn det ungdommen ønsket og har behov for. Vi kan også se på ungdommen i lys av at de er selvstendige subjekter som har egen kunnskap om eget liv, og at de er sterke barn som har levd i sårbare livssituasjoner. Vi vil her tilpasse ulikt etter hvilket perspektiv vi jobber utfra når vi tilrettelegger for de unge.

Flere av ungdommene sier at det er viktig med mestring på skolen for å ha det bra. Mestring er jo også et relativt begrep da mestring ikke har samme betydning for alle. Noen kan mene som at det viktigste med mestring er at en ikke mislykkes (Vinnerljung, 2015). Men andre har så høye mål og ambisjoner at en ikke opplever mestring faglig før en har topp karakterer. Vi kan her se på jente A som har et mål om å utdanne seg til lege. Når vi nå ser på forskningen de senere år om utdannelsen til barnevernsbarn så blir det et etisk dilemma og støtte henne helt og fullt i et mål som kanskje er helt urealistisk. Men støtte og oppmuntring av omsorgspersoner som virkelig tror på deg, vil også gi positiv mestring og hjelpe deg til å jobbe for målene dine (Berg & Collin-Hansen, 2012). Nå kan det godt hende at jente A er faglig sterk og har mulighet for å oppfylle drømmen sin om å bli lege. Men her vises likevel dilemmaene det er å være støttende omsorgspersoner og tro på barna, og samtidig hjelpe de med å få oppfylt realistiske mål.

En god skoledag er ulike for ulike mennesker og det kommer tydelig frem i mine intervjuer. I forskningen jeg har funnet både i Norge og Norden kan det tyde på at skole er en sterk beskyttende faktor for alle barn, og at det blir viktig å tilrettelegge både for skoledeltakelse og faglig utvikling. I et brukerperspektiv må vi gi barna god informasjon på deres utviklingsnivå, sånn at de har mulighet til å være med å påvirke. Dersom informasjonen er god og forståelig

for det enkelte barn har de mulighet til å påvirke hvilke tiltaks som bør settes inn for at de skal få den hjelpen og utviklingen de trenger (Bufdir, 2016).

6.2 Dårlig sosial kompetanse kan føre til frafall fra skolen

Fra mine funn ser det ut til at mange av barnevernsbarna opplever seg utsatt for mobbing. Det er hele syv av åtte ungdommer blant mine informanter som fortalte om mobbing fra tidlig skolealder, enten at de har blitt mobbet eller vært mobbere. Flere forteller at de ikke kan huske når mobbingen begynte, men at det var tidlig på barneskolen. Det kan derfor se ut til at mistriivsel på skolen har en stor sammenheng med at de tidlig følte seg mindre integrert, og at de da mistet selvfølelsen og gleden ved å gå på skolen. Den største indikatoren på dårlig integrering og stigmatisering er at barn og unge føler et utenforskap i fellesskapet og opplever mobbing (Lund, Helgeland & Kovac, 2017). Jente Y som ikke opplevde mobbing på skolen er den eneste av de åtte ungdommene av mine informanter som har klart å ta videregående rett etter ungdomskolen og fullførte videregående i løpet av tre år. Det kan derfor se ut til at et godt skolemiljø uten mobbing kan ha betydning for om du karer å ta videre utdanning etter ungdomskolen eller ikke. Men det kan jo også være at jente Y er sosialt sterkere, og ikke så følelsesmessig bevisst de sosiale påvirkningene i skolemiljøet. Hun forteller at det ikke var mobbing på skolene eller i klassene hun har gått. Etter å ha lest flere brukerundersøkelser og utredninger som forteller om mobbing i skolen, så er det nok liten sannsynlighet for at jente Y har gått tretten år på skole uten at det har foregått mobbing i løpet av de årene. Djupdalsutvalget (NOU 2015:2) mener at det vil være forekomster av mobbing i alle skoler, og mener derfor at skoleledelsen må ta et særlig ansvar på deres skole. De er svært bekymret over skoleledelser som mener at det ikke forekommer mobbing på deres skole. Det vil derfor være sannsynlig at jente Y har gått på skole med forekomst av mobbing, men selv ikke kjent noen eller opplevd at medelever blir krenking eller mobbing i skolen.

Det kan se ut til at jente Y har en god sosial kompetanse med gode venner som er trygge på hverandre i et godt miljø. Det å ha en god sosial kompetanse kan se ut til å ha stor betydning for barns trivsel på skolen, utvikling av vennskap og en beskyttelse mot å droppe ut av skolen (Nordahl et.al., 2006). Når de syv andre informantene har hatt det mer strevsomt på skolen og alle har hatt brudd i skolegangen sin. De har enten droppet ut etter at de har startet på videregående, eller blitt flyttet mitt i skoleåret grunnet atferdsproblemer og av den grunn ikke startet opp igjen etter flytting. Dette viser hvor sårbare barn er for miljøpåvirkninger når de går på videregående og hvor vanskelig det da kan bli å fullføre. Det vil derfor være viktig at

de pedagogiske institusjonene som barnehage og skole jobber vel så mye med miljøet og den sosiale kompetansen som det faglige. Ser vi på dette i et folkehelseperspektiv må skolene sterkere inn som ansvarlige voksne som jobber systematisk med hele det psykososiale miljøet på skolen, og ikke bare med den enkelte elev (Lund, Helgeland & Kovac, 2017). Når barn har en svak sosial kompetanse blir det vanskeligere for de å klare å delta på den frivillige videregående skolen, dersom de ikke får hjelp og støtte for å mestre det. Når en ser på resultatene fra mine funn kan en vurdere at det er svært vesentlig å være kompetent sosialt for å mestre å fullføre videregående skole.

Det viser seg også at de barna som trives på skolen med gode venner og et godt miljø gjør det bra også faglig på skolen (Nordahl et.al., 2006). I denne sammenheng brukes begrepet sosial kompetanse som et vidt begrep med betydningen av at barn og unge tilpasser seg og utvikler seg i samspill med andre gjennom en sammensetning av kunnskap, forståelse, ferdigheter og emosjonelle responser (Utdanningsdirektoratet, 2009). Jente y opplevde at skolene hun gikk på hadde gode skolemiljø, og hun opplevde mestring faglig og sosialt, noe som førte til at hun klarte å fullføre videregående på vanlig tid. Dette samsvarer med annen forskning at de som mestrer den sosiale arenaen på skolen også gjør det faglig bra og klarer å fullføre et videregående skoleløp (Vinnerljung, 2015).

6.3 Mobbing

Den nye mobbeloven (Kunnskapsdepartementet, 2019) skal jobbe med alle sider av mobbing. Men det er selvfølgelig den som blir mobbet som skal være i sentrum og bli beskyttet. Men her er det en balanse som også er viktig. Vi må ikke bli så opptatt av å samarbeide rundt mobberen at vi ikke tar tak i problemet til den som mobber. I den nye mobbeloven kan det gå så langt at det besluttes at mobberen må bytte skole. Dette er i alvorlige og fastlåste situasjoner, men kan bli alvorlig for den det gjelder (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er da viktig å snakke med mobberen og gi personen mulighet gjennom ferdighetstrening eller andre metoder til å klare å håndtere situasjonen på en bedre måte. De voksne på skolen har det overordnede ansvaret for å fremme et godt psykososialt miljø. Og skolene må se på dette i et større perspektiv enn ned på den enkelte elev (Lund, Helgeland & Kovac, 2017). Det at ungdommene jeg har snakket med som er mobbere ikke opplever at de blir hørt, er alvorlig. Når ungdommer mobber, krenker, trakasserer eller plager andre så er det også viktig å høre deres side av saken. De skal ikke få forståelse for det de har gjort, men en samtale og omtanke for å kunne kartlegge og sette inn riktig tiltak blir viktig. Barn og unge er i dag aktører på den sosiale arena, og

tiltakene som settes inn må være tilpasset den enkelte elevens forutsetning og det miljøet de er en del av både på skole og fritid (Ertesvåg, 2003).

Selv de som er mobbere ønsker å bli stoppet av voksne som bryr seg, og bli snakket med for å bli bevist sin dårlige atferd, men også få hjelp til å være i relasjoner på en god måte. Det å snu rollen fra og være offer til å være utøver av mobbing gjør at F kan føle en form for makt. Han blir nå sett, og opplever en form for anerkjennelse i det sosiale miljøet. Det å utøve makt gjennom frykt skaffer deg en posisjon som kan gjøre deg mindre sårbar og mindre utsatt for at du på nytt blir mobbet. Det å mobbe andre blir da en beskyttelse for selv å bli mobbet. De erfaringer barn og unge gjør i det sosiale miljøet på skolen får betydning for selvbilde og på hvilke selvverd de utvikler. For å få til et godt skolemiljø blir det viktig å hjelpe elevene med å finne sin rolle som kan gi de anerkjennelse for den de er uten mobbing (Berg & Collin-Hansen, 2012).

Det er viktig at konsekvenser og straff som anmerkninger, tilsnakk og utvisninger ikke er gode virkemidler for bekjempelse av mobbing alene. Flere unge kan ha oppførsel som er lite akseptert, og da kan de straffes eller gis konsekvenser for dette. På den andre siden er det vel så viktig å se på de bakenforliggende årsakene til denne atferden, og hva deres agenda for atferden er (Berg & Collin-Hansen, 2012). En kan her bruke ulike konsekvenser når unge bryter spilleregler og normer for god atferd, men da må en samtidig sette inn tiltak for å unngå gjentagelser. Kognitiv atferds korrigerer kan være en av flere metoder som har god effekt på individnivå også opp mot høyrisikoelever. I dette programmet er det en positiv vinkling som innebærer at elevene får systematisk positiv respons fra voksne når de har prososial og tilpasningsorientert atferd (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dersom vi anerkjenner at også mobberne har det vanskelig og ønsker hjelp kan vi sette i tiltak for et bedre skolemiljø. Barn mobber ikke andre for å være onde, men det har ofte en funksjon for eget selvbilde (Berg & Collin-Hansen, 2012). Det vil derfor være viktig for mobberne på lik linje med de som blir mobbet at en setter inn systematiske tiltak og opplæring og veiledning til barna som trenger å øve seg på en bedre sosial omgang med andre. Samtidig er det viktig å legge ansvaret over på de voksne for et dårlig sosialt miljø på skolen.

6.4 De krenkbare barna

Når forskning viser at omsorgsviktede barn kan være noe mer krenk-bare enn barn som har vokst opp i ett hjem uten omsorgssvikt, blir det viktig å kartlegge sårbarheten og sette inn

tiltak som kan gjøre barna sterkere i det sosiale miljøet. Vi må fortsette å kartlegge barns sårbarhet og legge til rette for deres utvikling og behov. Det vil ikke si at vi skal se på barna som sårbare barn på alle områder, men heller barn som har blitt sviktet og som har behov for å lære andre strategier i samhandling med jevnaldrende (Olweus, 2010). Regjeringen har satt inn store ressurser både økonomiske og ved lovendring i 2017 som forplikter mange ulike faggrupper til et godt samarbeid for å bedre barn og unges sosiale kompetanse i skolen. Og her snakker vi også om det forebyggende arbeide. Flere studier som viser at en tidlig kan se hvilke barn og unge som kommer til å være sårbare i forhold til sosial kompetanse. Men selv om det står noe om arbeidet med sosial kompetanse i det forebyggende arbeidet, så er det ingen som forplikter seg til å gjøre barna robuste til å håndtere en sosial arena. En del av dette arbeidet beskrives til dels i forebyggende arbeid mot mobbing, og det er fastlagt at det gis statsstøtte til brede antimobbeprogram som inkluderer områder som digital mobbing, skjult mobbing og forhold mellom mobbing og psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Når en ser på forskning av sårbare barn som er utsatt for omsorgssvikt, mishandling og overgrep vises det at de også lett krenkes og blir utsatt for alt fra fysiske sykdommer til ambivalente reaksjoner (Melinder, 2014). Ser en på mine intervjuer så kan det virke som at omsorgsviktide barn som har tiltak fra barnevernet også lettere blir mobbeoffer. De er sårbare barn som blir sviktet av sine omsorgspersoner i barndommen, og det kan virke som de da får en belastning som gjør de sårbare ovenfor den sosiale arenaen og samspillet i skolen. Det er selvfølgelig viktig at barn og unge blir tatt på alvor når de opplever mobbing. Men er det noen av våre sårbare barn som blir så lett krenket at de har behov for hjelp til å heve egen tålegrense? Det kan virke som noen tolker signaler og atferd i samspill med andre feil og på en negativ måte i nesten all type miljøer. Hvordan kan vi da hjelpe de barna til å tolke lek, samspill og vennskap på en måte hvor de ikke lar seg krenke så lett? Det at de unge har problemer hjemme og kanskje ikke får den støtten i skolen som de trenger, kan være med å forsterke deres negative utvikling i skolen. De kan få dårlig selvtillit og pågangsmot. Barn som får tiltak fra barneverntjenesten, kan ofte ha vansker med emosjonelle uttrykk både det å vise ulike emosjonsuttrykk selv, og det og tolke andres emosjonelle uttrykk. Når barna er i en jevnaldergruppe og ikke har tydelig forståelse for emosjonelle uttrykk kan det få innvirkning på deres sosiale kompetanse (Melinder, 2014). Siden sosial kompetanse er noe en kan lære og jo tidligere en legger til rette for god og systematisk læring til de barna en ser tidlig at har problemer, jo bedre effekt vil det gi.

Tidlig innsats for å bedre barnas sosiale kompetanse hadde muligens styrket deres muligheter til å forstå og utvikle et samspill med jevnaldrende før det utvikler seg til et problem. Mine informanter forteller om sosiale belastninger tidlig i skolen og derav en mistriksel på skolen. I Danmark har socialstyrelsen de senere årene innført læringsstøttene tiltak inn i dagtilbud før skolestart, og inn i hjemmene til utsatte barn og unge. Dette programmet retter seg mot 5-6 åringer, altså barn som akkurat har begynt på skolen, eller snart skal begynne på skolen. Elementer i programmet er sosiale kompetanse, språkutvikling, kropp og bevegelse, naturen og naturfenomener, kultur og kulturelle utviklingsformer. Ved evaluering av prosjektet viser det at barna har en god positiv utvikling i forhold til komponentene i programmet. Prosjektevalueringen viser at barna i familiene som har deltatt har hatt en positiv utvikling på alle områdene i programmet. Den viser også at foreldrene har en positiv utvikling og får en bedre opplevelse av foreldrerollen og et bedre samspill med barna. Evalueringen har også vist at foreldrene og barna får et økt aktivitetsnivå etter å ha vært med i programmet. (Kristoffersen & Stage, 2016). I Norge har vi PMTO som er et program som kan bedre sosial kompetanse, men brukes der barn alt har utviklet et negativt atferds uttrykk, og vi har Cos-P som er et foreldreveiledningsprogram som favner bredt og er vanskelig og vurdere effekten av (Bufdir, 2019). Det å bedre barns sosiale kompetanse tidlig vil være med på at barna tolker andres signaler på en riktigere måte i forhold til avsenderen, og da gi de kompetanse for å håndtere sosiale miljøer på en god måte. Om F og hans familie hadde fått hjelp tidlig i barneskolen eller før skolestart så hadde han kanskje hatt en bedre sosial kompetanse og klart det sosiale samspillet med jevnaldrende bedre enn det han gjorde.

6.5 Tiltak for å bedre det sosiale miljøet i skolen

I møte med Forandringsfabrikkens skoleproffer fortalte de om timen «mitt liv». Det skal være en time hvor elevene og lærerne kan sette ord på følelser og hvordan de har det. Det kan være ulike temaer og elevene kan si pass om de ikke ønsker å si noen i timen. Når Forandringsfabrikken ønsker timen «mitt liv» inn i skolene vurderer jeg at vi har lignende tiltak som kanskje har større effekt på det sosiale miljøet da flere av programmene er evaluert og funnet effektive. Forslaget til Forandringsfabrikken er nok gode tiltak som vil skape trygghet for noen, men ikke fange opp alle i en klasse. Når en skal sette inn tiltak for å bedre trygghet og kompetanse på sosiale ferdigheter i skolen er det viktig at det er gode tiltak som er evidensbasert og favner både de sårbare, men også er et så generelt program så det favner alle. Skolene bruker store ressurser på implementering av gode program for bedring av det sosiale miljøet, og da er det viktig at det blir gjort systematisk med forankring i ledelsen, og

at programmene er evidensbasert. Fra 2017 er det satt nye kriterier for at skoler skal få statsstøtte til implementering av antimobbeprogram. I tillegg til tidligere kriterier må nå programmene inneholde områder som handler om digital mobbing, skjult mobbing og forhold mellom mobbing og psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Etter en utlysning om støtte i 2017 var det tre antimobbeprogrammer som hadde blitt tildelt støtte. I de tre programmene så inneholder de både små grupper og hel klasse hvor de har mange temaer om livet og det sosiale miljøet. Det ser derfor se ut til at de godkjente antimobbeprogrammene inneholder det ungdommene på Forandringsfabrikken ønsker seg inn i skolene. De tre godkjente antimobbeprogrammene vil mest sannsynlig også ha en bedre effekt da de er evidensbaserte, har gode implementeringsmodeller og har en evalueringsdel hvor effekten av modellen blir målt. Samtidig viser forskning at det å sette søkelys på sosiale komponenter og gjøre noe systematisk i forhold til det vil ha noe virkning. Det vil derfor ikke verken være skadelig eller ødeleggende for skolens sosiale miljø, og det kan også være at det har en positiv effekt på noen.

6.6 Kan kunnskap om utsatte barn i skolen føre til mindre frafall?

I Djupedalsutvalgets rapport (NOU:2015:2) var økt kompetanse en av de viktige innsatsområdene det ble rådet å gjøre en innsats i forhold til. De fleste skolene i Norge i dag er gode skoler med høy kunnskap og kompetanse. Likevel er det noen mangler i forhold til kompetanse på det sosiale miljøet og effektive arbeidsmodeller for å bedre det. Utvalget mente blant annet at skolene må øke bevisstheten rundt holdninger og verdier som er i skolen, og være bevist på hvordan dette påvirker skolekulturen og det psykososiale miljøet. Det er viktig å jobbe med holdninger og verdier i skolemiljøet, men det blir også viktig og involvere foreldre og brukerorganisasjoner i tillegg til elever og lærere i arbeidet rundt det psykososiale skolemiljøet.

Selv om skolene opplever at de har gode psykososiale skolemiljøer vil det alltid være en kontinuerlig forebyggende jobb og gjør for å hindre at ukultur oppstår. Når det oppstår ulike destruktive miljøer på skolene er det viktig at skoleledelsen ikke lukker øynene eller snur seg vekk. De må da jobbe med brukermedvirkning og ha samtaler med de berørte så de får uttale seg i saker som angår dem selv. Når de har uttalt seg så må de bli hørt og deres mening må vektlegges i en plan for tiltak, da det har mye å si for barns helse og utvikling. FNs

barnekonvensjon er tydelig på at barn skal bli hørt, og konvensjonen må forankres i skolene. Djupedalsutvalget (NOU 2015:2) mener at mange skoler ikke har forankret FNs barnekonvensjonen godt nok for å gjøre et bra forebyggende arbeid. Her handler det om at elever og foreldre ikke får utale seg og gi innspill i forhold til utfordringer i skolekulturen. Alle som jobber med barn og unge må raskt ta tak i problemet når noe oppstår.

Utvalget har merket seg at noen skoleeiere og skoler mangler forskningsbasert kompetanse i hvilke metoder som er effektive i skolens arbeid med det psykososiale skolemiljøet. Dette medfører at noen skoler i dag ikke benytter seg av gode strategier i det fremmende, forebyggende og håndterende arbeidet. Utvalget mener også at mange ansatte mangler spesifikk kunnskap om blant annet krenkelser, mobbing, trakassering, psykisk helse, digital mobbing og om arbeid med elevenes sosiale og relasjonelle kompetanse. Det er nødvendig å øke skolenes kompetanse i hvordan de kan fremme et trygt skolemiljø, forebygging og håndtering av krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering, utvikling av skolen som organisasjon (NOU 2015:2) Mitt datamateriale viser også at barna ikke opplever å bli hørt. Hverken de som blir mobbet eller de som mobbet kan si at det ble satt inn tiltak, eller at de ble snakket med om problematikken. De som opplevde at noe ble gjort var et det ble satt inn konsekvenser og straff for mobberen, men at det ikke var virksomme tiltak. Ungdommene opplevde heller at mobbingen fortsatte uendret eller med større kraft og at en ikke ønsker si noe om problemet flere ganger. Dette er samme funn som annen forskning har vist. Blant annet viser elevundersøkelsen i 2017/2018 at 40 prosent av elevene ikke sier ifra til voksne om at mobbing foregår (Helgeland & Lund, 2018). Dette er alvorlige tall og viser at elevene ikke har tillitt til at de vil få hjelp dersom de har det vanskelig sosialt.

Samarbeid for å bedre skolemiljøet er viktig på flere nivåer, også det å jobbe på individnivå med utvikling av kompetanse og ferdigheter for den enkelte elev. En må her samarbeide med elevene individuelt og i grupper gjennom systematiske sosialtreningsprogrammer som er evidensbaserte. For å få varige endringer og jobbing i forhold til et trygt psykososialt skolemiljø må det etableres gode støttesystemer på både kommunalt og statlig nivå og, ansvars- og oppgavefordelingen må tydeliggjøres. I den nye loven om mobbing fra 2017 er det lagt inn en aktivitetsplikt som betyr at ingen kan snu seg vekk, men alle må se, lytte og handle og effektivt jobbe for å stoppe mobbingen. Dersom skoleeiere ikke tar mobbing på alvor og sikret at aktivitetsplikten etterleves kan Fylkesmann gi skoleeier tvangsmulkt (Kunnskapsdepartementet, 2019). For å få dette til må alle aktører på de ulike nivåene som har oppgaver knyttet til elevenes skolemiljø samarbeide.

For å få til godt samarbeid på flere nivåer må skolene etablere tydelige rutiner for håndteringen av det psykososiale miljøet. En må selvfølgelig starte på lavest mulig nivå med forebygging og involvering av de berørte og de nærmeste som er foreldre, andre omsorgspersoner og kontaktlærer. Dersom det ikke løses på et lavt nivå må det løftes opp og trekke med statlige og det kommunale støttesystemet, og da spesielt funksjoner som har oppgaver knyttet til elevenes psykososiale skolemiljø og psykiske helse, for eksempel skolehelsetjenesten og PP-tjenesten. Det er viktig at dette ikke blir vanskelige og utilgjengelige tjenester som elever og foreldre ikke får tilgang på. Det må være et lavterskeltilbud som er lett tilgjengelig for alle (Kunnskapsdepartementet, 2019). Selv om denne lovendringen kom i 2017 er det vanskelig å se at det er endringer i forhold til mine informanter. Dette kan handle om at implementeringen av loven er rettet mot grunnskolen og at mine informanter er videregående elever. Det er svært positivt at en nå retter søkelyset mot bedring av skolens psykososiale miljø og at mobbing kan løftes opp i systemet med klagerett dersom de berørte opplever at de ikke blir hørt.

6.7 Kan holdninger hindre barnevernsbarns frafall fra skolen

De fleste barnevernsbarn har hatt mane belastninger i livet, og har kanskje flere uheldige skoleerfaringer og byttinger av skoler bak seg. Det er derfor ikke så vanskelig å forstå at det å gjennomføre skole blir for vanskelig for noen. Blir det da riktig av politikerne å sammenligne barnevernsbarn med barn som kommer fra resurs sterke familier. Flere av barna jeg intervjuet fortalte at det var riktig av dem å ta et hvileår fra skolen, og heller jobbe med seg selv og sin psykiske helse. Følger vi brukeren på den tankegangen så har de nok ikke selv en oppleve av å være i den gruppen som ikke fullfører skolen. De har tatt et bevist valg om å ta fri fra skolen ett år eller to for å få en bedre heles på sikt.

Gjennom intervjuene med skoleansvarlige viser de til at barnevernsbarna har så store belastninger at skole kan bli for vanskelig på et tidspunkt. Flere nasjonale undersøkelser viser at miljøarbeidernes holdninger til barna har stor betydning for hvordan barna får til skole. Når miljøarbeidere ser på barna som sterke unge som har klart i stått i tøffe tak gjennom livet, og vurdert at de både ville være i stand til å gå på skole samtidig som de jobber med egen psykisk helse, vil skape mestring hos den unge. Mye tyder på at de unge da ville hatt en annen holdning til skole og hva som er mulig og klare. Når hele 40% av barnevernsarbeidere og 20% av skolesektorens ansatte har mindre forventninger til barnevernsbarn enn andre barn, har vi en jobb å gjøre (Utdanningsdirektoratet, 2015). Men selv om både skole og barnevern har noe å

gå på ved å endre holdninger for å bedre barnas muligheter i skolen, vil det også være sann at noen barn har så store og balastene traumer at dette må tas på alvor. Det kan være at noen barnevernsbarn har så store traumer og belastninger at det må vurderes om de skal ha et hvileår fra skole. Det å starte på skolen og ikke mestre det vil også være nok ett nederlag, som igjen fører til dårlig selvbilde og dårlig selvtillit.

Gutter og jenter har like muligheter til utdanning i Norge, men gjennom statistikk ser en at det er flere jenter enn gutter som tar høyere utdanning (Statistisk Sentralbyrå, 2018). Denne trenden kan en også se gjennom mine datainnsamlinger. Så her er det likt i forhold til barnevernsbarn og resten av ungdomsbefolkningen. Fra tallene jeg har tatt ut av Birk er det 10 av guttene som tar yrkesfag noe som er over 50 %, men blant jentene så er det bare 10 % som tar yrkesfag. Ser vi så på studiespesialisering er det omvendt. Her er det 2 gutter som går, og det tilsvarer i overkant av 10%, og 4 jenter, men tar vi også med jenta som går på høyskole så er det 50 % av jentene som tar/har tatt studiespesialisering. Det samme gjelder dataen fra intervjuene hvor alle fire gutten har tenkt å ta yrkesfaglig utdanning og ingen har nevnt høyere utdanning, men blant jentene så har to av de fire jentene planer om høyere utdanning.

Holdninger og forventninger til de unge har stor betydning, men dersom det skulle være årsaken til at jenter oftere tar høyere utdanning enn gutter så vil det jo si at vi voksne har høyere forventninger til jenter enn til gutter. Når medier og politikere tar frem i diskusjoner at det nå er flere jenter enn gutter som tar høyere utdanning i Norge, så vil det også være med på at jenter får et økt press på seg fra storsamfunnet. Det er derfor ikke nødvendigvis omsorgspersonene som setter høyere forventninger til jenter enn til gutter. Det kan være påvirkningene fra ulike hold i samfunnet som skaper forventninger som blir integrert i den unge. Flere av mine informanter forteller at de må ha en egen motivasjon og forventning til seg selv for å klare å fullføre et skoleløp.

Siden videregående skole og høyere utdanning er frivillig kan de unge velge dette bort. Mine informanter forteller at de har et ønske og et mål om å fullføre videregående, likevel var det fåtall av de som gikk på videregående under intervjuet og ikke alle hadde en tydelig plan for videre skoleløp. Er det mulig å sette brukeren i fokus og samarbeide med dem for å utarbeide systematiske tiltak for å gjennomføre videregående skole. Som vist til tidligere vil systematiske tiltak for å fremme skoleferdigheter og skoleprestasjoner være virksomme (Seeberg, Winsvold & Sverdrup, 2013). Når ungdommene har et ønske og en drøm om å få seg en utdanning er det viktig å støtte de og legge til rette for deres fremtid. Blant mine

informanter fra skolekontaktene på institusjoner var det variert om de hadde en systematisk tilnærming til å tilrettelegge for den enkelte elev. Men noen hadde gode ukeplaner med mål og hva de skulle jobbe med for å nå målene. Andre hadde gode systematiske samarbeidsordninger for å drøfte og tilrettelegge for ungdommene. Men noen hadde ikke noen spesielle systematiske tiltak rundt skole for barna på institusjonen. Vil anta at denne variasjoner bland de seks informantene gjenspeiler hvordan det er generelt ute på barneverninstitusjoner. Noen har gode systematiske tiltak som settes inn etter behov, mens andre jobber på samarbeid når noe oppstår rundt skolegangen til ungdommene.

6.8 Kan vi samarbeide bedre for å hindre frafall fra skolen

Det er laget en samarbeidsveileder mellom skole og barnevern, men det er ingen av mine informanter, hverken skolekontakt på institusjonene eller sosiallærerne på skolene som har vist til den gjennom intervjuene. Jeg som intervjuer spurte heller ikke om de hadde kjennskap til den. Det ville jo kanskje vært naturlig og nevne den i intervjuet dersom det var et viktig verktøy som skoleansvarlig på institusjonen og sosiallærer på skolen brukte i samarbeidet. Før veilederen ble laget ble det brukt mye ressurser gjennom brukerorganisasjoner og utredninger får å gjøre veilederen så bra som mulig. Det er en villeder som både gir kunnskap da den henviser til nyere forskning og gir veiledning til et godt samarbeid mellom skole og barnevern barneverntjenesten (Bufdir, 14/2016) Dersom verken institusjonene eller skolene bruker veilederen så er det mange ressurser som er bruk uten at de har klart å implementere den i det daglige arbeidet ute i organisasjonene. Jeg opplevde veilederen som nyttig og vil tenke at den har mye nyttig å bidra med inn i samarbeidet rundt det enkelte barn.

Det skal være skoleansvarlig ansatt på alle barneverninstitusjoner, og ansvarsområdet til skoleansvarlig er å tilrettelegge for god skole og opplæring for det enkelte barn, og samarbeide godt med alle skoler som har tilknytning til institusjonen (Bufdir, 14/2016). I mine intervjuer av skolekontakter på seks forskjellige institusjoner så var det en av de som hadde pedagogisk utdanning. Det var også få institusjoner som hadde andre miljøarbeidere med pedagogisk utdanning på institusjonen. Likevel sa alle institusjonene at skole var ett av de områdene som institusjonen satt høyest av alle målsettinger de har i institusjonsplanen. Det er vanskelig å vurdere om institusjonene faktisk er så opptatt av skole som de gir inntrykk av i intervjuet. Det er heller ikke sikkert at kunnskapen om opplæring til barns skolegang og godt samarbeid mellom institusjoner og skole hadde blitt bedre selv om institusjonen hadde pedagogisk

utdannede miljøterapeuter blant de ansatte. Min opplevelse etter intervjuene var at de fleste institusjonene hadde noe å gå på for å jobbe enda bedre med skole for det enkelte barn.

I intervjuene spurte jeg både skoleansvarlig og sosiallærerne om samarbeide mellom de to instansene. Der var det en helt tydelig forskjell på svarene fra skoleansvarlige og sosiallærerne. Mens sosiallærerne opplevde samarbeidet som varierende fra institusjon til institusjon, så opplevde skolekontaktene samarbeide i hovedtrekk som svært bra. Det sosiallærerne trakk frem som vanskelig var det å forholde seg til så mange ulike personer i forhold til ett barn. Det ble lite kontinuitet og innimellom lite overlappning fra sist møte. Veilederen er tydelig på at institusjonene bør jobbe for at det er de samme kontaktpersonene som har kontakt med skolen og hjelpeapparatet rundt i forhold til skole. Sosiallærerne opplevde også frustrasjon i forhold til at institusjonen sviktet barna på lik linje som foreldrene hadde gjort ved å ikke få de på skolen. Det er selvfølgelig vanskelig å forstå at ending ikke skjer med det samme ungdommer bytter miljø. Men det er nok mer komplisert enn som så. Skoleskulk er en svært alvorlig risiko atferd som raskt kan føre til marginalisering og det kan være tidkrevende endringsarbeid som må til for å få ungdommen tilbake til skolen (Befring, 2010). Her blir det viktig med tydelige ansvarsområder og godt samarbeid som jeg tidligere har nevnt at veilederen er tydelig på. For å unngå misforståelser og mistillit til hverandre blir det ekstra viktig å jobbe tett og målrettet mot samme mål, som er å få ungdommen tilbake på skolen.

På spørsmålet i overskriften om vi kan samarbeide bedre for å hindre frafall fra skolen for barnevernsbarn, er svaret helt klart ja. Det er svært tydelig i mine data at samarbeidet mellom skole og barnevern kan heves. Det bør i mange tilfeller både jobbes tettere rundt ungdommene og utveksle informasjon og kunnskap om hverandres arbeid og kompetanse. Nå har ikke jeg mange informanter fra skolen, men det at de opplever liten kontinuitet i kontaktpersonene fra institusjonene bør være raskt å rette på. Det er både viktig for samarbeidet og for det enkelte barns opplevelse av at skole er viktig og ivaretagelse av den daglige oppfølgingen.

7. Oppsummering

Samarbeid er en nøkkel på mange måter for å få til god skole for barnevernsbarn. Samarbeid handler både om samhandling med barna og deres omsorgspersoner, og det å utveksle erfaringer, kunnskap og informasjon. De siste tiårene har brukermedvirkning kommet langt i Norge ved å involvere barn i det som angår dem. Blant mine informanter opplevde ungdommene å bli hørt på skolen og hadde tro på at skolen ville tilrettelegge dersom de sa ifra. Det ser også ut til at utdanningsinstitusjonene har endret praksis når det gjelder å ta elever ut av klassen og ut av skolen, etter at Riksrevisjonen i 2012 uttrykte stor bekymring for omfattende opplæring for barnevernsbarn utenfor klasse og skole. Alle tre gruppene av informanter har samme opplevelse av at dette er endret, og at de fleste barn og unge i dag har undervisning i egen klasse.

Skolens sosiale miljø har stor betydning for barns skolegang, og om de klare å komme gjennom videregående skole. Et skolemiljø som er godt og blir vedlikeholdt gjennom gode metodiske programmer vil være med på å fremme skole for den enkelte. Samtidig som den vil gi en helsefremmende effekt på hele skolen. I et folkehelseperspektiv er det viktig at helse har kommet inn i læreplaner og er en del av skolens arbeidsområder opp mot barn og unge. Både mine og andres funn viser at trivsel i skolen fremmer god helse og god faglig utvikling, samtidig som den motvirker mobbing og et destruktivt miljø. Kombinasjonen av et dårlig skolemiljø og barn med svak sosial kompetanse kan se ut til å føre til kort skolegang, lite faglig utbytte og dårlig helse. Dette igjen fører til et voksenliv som er marginalisert utenfor jobb og med dårlig helse.

De voksne rundt barnevernsbarna må samarbeide godt både på systemnivå og individnivå. Det må skapes ett godt samarbeid der informasjon kan skape en forskjell for barna. Alle rundt barna må heie de fram og tro på at det enkelte barn vil klare en skolegang på tross av sin historie med omsorgssvikt. Ser vi på barnevernsbarn som skadet og sårbare vil de selv også synes synd på seg selv og bli sykeliggjort. Holdningene vi har kan skape en forskjell for barna og da må vi tro på at de kan få det til. De skal ikke gå alene og de skal få all den tilretteleggingen de trenger i forhold til sin utvikling og modenhet, men vi må ha holdninger som får de i riktig retning.

Kunnskap er en kilde til å hjelpe barna til bedre utdanning, faglig utvikling, bedre helse og sosial kompetanse. Det er forskning fra ulike land som kommer frem til de samme resultatene,

at skole er en beskyttelsesfaktor for at barna skal få et godt voksenliv med jobb og god helse. Videre at skole er den enkeltfaktoren som har størst betydning for hvordan de får det som voksen. Kunnskapen viser at det er mange strukturerte tiltak av lav økonomisk grad som kan settes inn for å påvirke barnevernsbarnas skolegang.

Min vurdering er at et godt samarbeid basert på riktig kunnskap om skole for barnevernsbarn ville ført til at flere tar videregående utdanning.

Litteraturliste

- Arnesen, A. & Sørli, M.A. (2010). *Forebyggende arbeid i skolen*. I: Befring, E., Frønes, I. & Sørli, M.A. *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Backe-Hansen, E. (2014). *Barnevern i Norge 190-2010: en longitudinell studie*. Oslo: Nova. rapport 09/14
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet (2015). *Kartlegging av holdninger til skolegang for barn og unge med tiltak fra barnevernet*. Oslo: Rambøll
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet (2016). *Brukerundersøkelsen 2016*. Oslo: Rambøll
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet (14/2016). *Veileder for samarbeid mellom skole og barnevern*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet (2019) Hentet fra: https://www.bufdir.no/Familie/Tilbud_Regionene/circle_of_security/
- Barnevernloven (1992). *Lov om barneverntjenester (LOV-1992-07-17-100)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100?q=barnevernloven>
- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016. Nasjonale resultater*. Oslo: Nova rapport 8/16
- Befring, E. (2010). *Barnevernet i historisk lys* I Befring, E., Frønes, I. & Sørli, M.A. (2010). *Sårbare unge*, Oslo: Gyldendal akademisk
- Berg, K. & Collin-Hansen, R. (2012). *Opplæringsomsorg: utfordringer for skole og barnevern*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Carson, N. (2007). *Erfaringer og refleksjoner ved bruk av gruppeintervjuer i kvalitativ forskning*, Norsk pedagogisk tidsskrift: Oslo: Universitetsforlaget
- Clausen, S.E. & Kristoffersen, L.B. (2008). *Barnevernsklinter i Norge 1990-2005*. Oslo: Nova 03/08

-
- Clausen, S.E (2010). *Registrerdata av analyser av familier i barnevernet*. I Befring, E., Frønes, I. & Sørлие, M.A. (2010). *Sårbare unge*, Oslo: Gyldendal akademisk
 - Ertesvåg, S. (2003). *Utvikling av sosial kompetanse*. Oslo: Utdanningsforbundet
 - Folkehelseinstituttet (2013). *Risiko- og beskyttelsesfaktor for psykiske lidelser*. Hentet fra <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskelidelser/risiko--og-beskyttelsesfaktorer-for/>
 - Forandringsfabrikken (2019) Hentet fra <http://www.forandringsfabrikken.no/om-oss/>
 - Frønes, I. (2010). *Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet om utvikling og barnevern under kunnskapssamfunnets betingelser*. I: Befring, E., Frønes, I. & Sørлие, M.A. *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Akademisk
 - Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering. Kap.3. Sosialisering og kunnskapssamfunnet (s 124-145)*. Oslo: Gyldendal.
 - Helgeland, A. og Lund, I. (2018). «Det hjelper ikke å si ifra til de voksne» ; barn og unge stoler ikke på at voksne kan hjelpe når de blir utsatt for mobbing. Tidsskrift for psykisk helsearbeid, 2018, Vol. 15, nr. 2/3
 - Jenssen, A. (2009). *Brukermedvirkning i sosialtjenesten: en studie av arbeidernes perspektiv*. Doktorgradsavhandling NTNU, Oslo; Universitetsforlaget
 - Justa, A, Kvalsvik, M, Johansen, H, Nordli, I.B, Hoff, K, Simensen, K, Brekke, K, (2009). *God skole er godt barnevern*. Oslo; Barne- Ungdoms- og familieetaten
 - Jåvo, C. (2010). *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer, Trnskulturell forståelse, veiledning og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget
 - Kayed, N., Jozefiak, T., Rimehaug, T., Tjelflaat, T., Brubakk, A-M. & Wichstrøm, L. (2015) *Psykisk helse hos barn og unge i barnevernsinstitusjoner*. Trondheim: NTNU
 - Kristoffersen, H. & Stage, T. (2016). *Udsatte børn og unges læring*. Hentet fra <https://vidensportal.dk/temaer/laering>
 - Kunnskapsdepartementet (2019). *Læringsmiljø og mobbing*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/no/dep/kd/id586/>

-
- Lund, I., Helgeland, A. & Kovac, V.B. (2017). *På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv*. Oslo: Universitetet i Oslo Hentet fra <https://journals.uio.no/index.php/adno/issue/view/498>
 - Madsen, O.J. (2014). «Det er innover vi må gå» en kulturpsykologisk studie av selvhjelp. Oslo: Universitetsforlaget.
 - Melinder, A. (2010). *Når barn er informanter. Kognitive faktorer og gode strategier*. I: Befring, E., Frønes, I. & Sørli, M.A. *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
 - NOU 2015:2. (2015). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
 - NOU 20015: 8 (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
 - Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
 - Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: en studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åring*. Oslo: Barnevernets utviklingscenter
 - Ogden, T. (2002). *Klasse- og undervisningsledelse*. Oslo: Bedre skole
 - Ogden, T. (2008). *Motviljen mot evidens i utdanningssystemet*. Oslo: Bedre skole
 - Olweus, D (2010). *Verdien av å redusere og forebygge skolemobbing*, I: Befring, E., Frønes, I & Sørli, M.A. *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. (2010) Oslo: Gyldendal Akademisk.
 - Opplæringsloven (1898). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven>
 - Overland, T. & Nordahl, T (2019). *Rett og plikt til opplæring: om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
 - Ringdal, K (2007). *Enhet og mangfold*, 2 utg. Bergen: Fagbokforlaget

-
- Riksrevisjonens (2012) *Riksrevisjonens rapport om den årlige revisjonen og kontrollen for budsjettåret 2012, Dokument 1 (2013-2014)*
 - Ryen, A (2002) *Det kvalitative intervjuet, fra vitenskapsteori til feltarbeid*, Bergen: Fagbokforlaget
 - Seeberg, M.A., Winsvold, A. & Sverdrup, S (2013) *Skoleresultater og utdanningssituasjon for barn i barnevernet*, Oslo: NOVA notat 4/13
 - Socialstyrelsen (2018) ved artikkel nummer 2018-3-12 Hentet fra <https://vidensportal.dk/>
 - Statistisk Sentralbyrå (2018) *Studenter i høyere utdanning 1.oktober 2018*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utuvh/aar/2019-03-28>
 - Storø, J, Backe-Hansen, E og Løvgren, M (2017). *Hva muliggjør godt institusjonsarbeid? – Kunnskapsoversikt til prosjekt «Barneverninstitusjoner som arena for omsorg»*, Tidsskriftet Norges barnevern, Oslo; Universitetsforlaget
 - Sunnevåg, A.K. (2009). *Kunnskap om implementering - en forutsetning for å lykkes med utviklingsarbeid i skolen?* I: Nordahl, T. & Dobson, S. (2009). *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*: Vallset: Oplandske bokforlaget
 - Thagaard, T (2018). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitative metoder*, Bergen; Fagbokforlaget
 - Utdanningsdirektoratet (2009). *Utvikling av sosial kompetanse, veileder for skolen*, Hedmark
 - Utdanningsdirektoratet (2015). *Opplæring i barneverninstitusjoner, kartlegging av opplæringsmodeller og vurdering av innhold og kvalitet*, Oslo; Rambøll
 - Vestereng, T. (2015). *Lave forventninger til barnevernsbarna*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/innenriks/lave-forventninger-til-barnevernsbarn-1.353211>
 - Vidensportalen (2008) Hentet fra <https://vidensportal.dk/>
 - Vinnerljung, Bo. (2015). *Dåliga resultat i skolan påverkar både hälsan*. Hentet fra <https://www.forskning.se/2015/12/14/daliga-skolresultat-paverkar-halsan/>

- Vinnerljung, B., Berlin, M., Hjern, A. (2010) *Skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam utveckling hos barn*, i Socialstyrelsen Social rapport 2010.
 - Øia, T. og Fauske, H. (2003). *Oppvekst i Norge*, Oslo: Abstrakt forlag
 - Forandringsfabrikken (2019) Hentet fra <http://www.forandringsfabrikken.no/om-oss/>
-

Vedlegg 1

•



Halvor Fauske
 Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer
 Postboks 952
 2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 01.07.2016

Vår ref: 46536 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.01.2016. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 26.06.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46536	<i>Skole og barnevern - En aktiv deltaker i eget liv</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Halvor Fauske</i>
<i>Student</i>	<i>Inger Bakkeby Nordli</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 2

Intervjugaid Ungdom

Bli kjent spørsmål

Er du fra området her institusjonen ligger?

Hvor gammel er du?

Har du bodd i flere institusjoner eller fosterhjem?

Trives du her?

Hvor lenge har du bodd her?

Måtte du bytte skole når du flyttet hit?

1. Kan du fortelle om gode skoledager?

1. Går du på skolen? Hvilken? ungdomsskole? videregående?
2. Liker/likte du deg på skolen?
3. Hva liker/likte du best på skolen?

2. Hva er viktig i forhold til å trives på skolen?

1. Har du eller noen du vet om blitt mobbet?
2. Har du gode venner?
3. Gjør du skolearbeid sammen med venner?
4. Har du venner som får deg motivert til å få det til på skolen?
5. Har du venner som får deg til å gjøre det dårlig på skolen?

3. Er/var lærerne på skolen OK?

1. Hvordan vil du beskrive en god lærer?
2. Kan en god lærer motivere deg til skolearbeid?
3. Har læreren betydning for hvor bra eller dårlig du gjør det på skolen?
4. Kan læreren motivere deg til å gå på skolen?

4. Har du eller har du hatt vanlig klasseundervisning?

1. små grupper, utplassert, hjemmeundervisning?
2. Har du vedtak på spesialundervisning?

5. Tenker du at utdanning og skole er viktig for deg?

1. Hva ønsker du og utdanne deg til?
 2. Hva ønsker du å jobbe med?
 3. Har foreldrene dine utdannelse?
6. Opplever du å få god støtte til skolen/ utdannelsen av personalet på institusjonen?
1. Heier de på deg og tror på at du vil få til skolen?
 2. Får du hjelp til lekser, oversikt over planer, planlegging og vekking?
 3. Motiverer de deg til å få deg en utdanning?
 4. Føler du at de presser deg eller har for høye forventninger til deg?
7. Tror du at du eller andre elever kan påvirke skolehverdagen?
1. Dersom du har noen meninger om skolen, blir du hørt?
 2. Føler du at du kan si hva du mener om skolen og undervisningen?
 3. Har skolen gjort endringer etter at du har uttrykket ønske om det?
8. Opplever du at de voksne rundt deg bryr seg om deg og din utdanning?
1. Hva skal til for at du får tillitt til en person?
 2. Har/hadde du tillitt til lærerne?
 3. Har/hadde du tillitt til andre voksne rundt deg?
 4. Opplever du at de voksne rundt deg har tillitt til deg?

Vedlegg 3

Intervjugaid for skolekontakt på Institusjonen

1. Er skole en høyt prioritert oppgave på institusjonen?
2. Jobber dere etter en spesiell forståelse, metode eller ideologi?
3. Har du som skolekontakt utdanning innen pedagogikk?
4. Har denne institusjonen god kompetanse på skole blant hele miljøarbeidergruppen?
5. Har dere godt samarbeid med de ulike skolene skolen?
6. Jobber dere systematisk med den enkelte ungdommene vedr. skole?
7. Er det mange av beboerne som går på skolen?
8. Hvordan jobber dere med den enkelte beboer i forhold til skole?
9. Har noen av de som bor her nå droppet ut av skolen etter at de flyttet hit?
10. Har noen av beboerne vedtak på spesialundervisning og individuelle opplæringsplan?
11. Har noen av barna eneundervisning utenfor skolens område eller hjemmeundervisning ?
12. Tenker du at barna fra barnevernsinstitusjoner får et fullverdig opplæringstilbud?
13. Har dere tillitt til at skolen gjør sitt beste i forhold til å følge opp barna fra institusjonen?
14. Hvilke tiltak gir best effekt på ungdommens oppmøte % på skolen?
15. Hvilke tiltak har dere sett at har positiv effekt på ungdommenes skoleferdigheter?
16. Har dere tillitt til at ungdommene gjør det de kan i forhold til oppmøte og innsats på skolen?
17. Hva tenker du er årsaken til at ungdommer som bor på barneverninstitusjoner har dårligere skoleprestasjoner enn andre?
18. Hva tenker du er årsaken til at ungdommer som bor på barneverninstitusjoner har kortere utdanning enn andre?

Vedlegg 4

Intervjugaid for skolekontakt på Institusjonen

19. Er skole en høyt prioritert oppgave på institusjonen?
20. Jobber dere etter en spesiell forståelse, metode eller ideologi?
21. Har du som skolekontakt utdanning innen pedagogikk?
22. Har denne institusjonen god kompetanse på skole blant hele miljøarbeidergruppen?
23. Har dere godt samarbeid med de ulike skolene skolen?
24. Jobber dere systematisk med den enkelte ungdommene vedr. skole?
25. Er det mange av beboerne som går på skolen?
26. Hvordan jobber dere med den enkelte beboer i forhold til skole?
27. Har noen av de som bor her nå droppet ut av skolen etter at de flyttet hit?
28. Har noen av beboerne vedtak på spesialundervisning og individuelle opplæringsplan?
29. Har noen av barna eneundervisning utenfor skolens område eller hjemmeundervisning ?
30. Tenker du at barna fra barnevernsinstitusjoner får et fullverdig opplæringstilbud?
31. Har dere tillitt til at skolen gjør sitt beste i forhold til å følge opp barna fra institusjonen?
32. Hvilke tiltak gir best effekt på ungdommens oppmøte % på skolen?
33. Hvilke tiltak har dere sett at har positiv effekt på ungdommenes skoleferdigheter?
34. Har dere tillitt til at ungdommene gjør det de kan i forhold til oppmøte og innsats på skolen?
35. Hva tenker du er årsaken til at ungdommer som bor på barneverninstitusjoner har dårligere skoleprestasjoner enn andre?
36. Hva tenker du er årsaken til at ungdommer som bor på barneverninstitusjoner har kortere utdanning enn andre?