

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Lisen Fløitmoen Søderlind

## Masteroppgave

# En kvalitativ case-studie av skoleavdelingen på et barne- og ungdomspsykiatrisk behandlingshjem

A qualitative case-study of the school department at a child- and adolescent  
psychiatric treatment home

PED3008-1 19H

VÅR 2020

**Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI**

## Norsk sammendrag

Denne case-studien handler om hvordan skoleavdelingen ved et barne- og ungdomspsykiatrisk behandlingshjem arbeider i praksis. For å belyse dette har jeg lagt særlig vekt på det historiske bakteppet ved psykiatrien og spesialpedagogikken i Norge, samt mestring, trygghet og trivsel og tilbakeføring til hjemskolen. Utvikling og mestring legges det vekt på i teorien for å gi et teoretisk perspektiv på ungdommenes situasjon.

Undersøkelsen er en kvalitativ case-studie hvor jeg har anvendt intervju som forskningsmetode. Mine to intervjuobjekter er ansatt ved skoleavdelingen og har begge lang erfaring innenfor det pedagogiske feltet. Intervjuobjektene mine er lederen for skoleavdelingen og en av lærerne.

På bakgrunn av informasjonen jeg fikk av intervjuobjektene har jeg kategorisert funnene i seks hovedtemaer. Disse temaene er undervisning/skolen, lærerne, ungdommen/behandling, tverrfaglig arbeid, mestring, trygghet og trivsel og tilbakeføring. Av disse temaene legger jeg særdeles vekt på mestring, trygghet og trivsel og tilbakeføring. Mestring, trygghet og trivsel er viktige faktorer for ungdommene ved skoleavdelingen i hverdagens utfordringer. Tilbakeføring er en sårbar prosess og derfor er det viktig å gi en beretning over dette.

Resultatene jeg sitter igjen med er viktige for forståelsen av hvor viktig skolen og trygge voksne er for barn og ungdom. Gode relasjoner, anerkjennelse og trygghet spiller stor rolle for elever som har vansker.

## **Abstract**

This case-study addresses how the school department at a child and adolescent psychiatric treatment home practice their work. To illustrate this, I have paid particular attention to the history of psychiatry and special education in Norway, as well as self-efficacy, inner safety and well-being, and the youth's return to their home schools. Human development and self-efficacy are emphasized in the theoretical part of the master thesis to give a theoretical perspective on the situations the youth's are facing.

The master thesis is a qualitative case-study where I have used interviews as a research method. My two informants are employed by the school department and they both have long experiences in the educational field. My informants are the head of the school department and one of the teachers.

Based on the information I received from the informants, I have categorized the findings into six main themes. These main themes are education/school, the teachers, youth/treatment, interprofessional work, self-efficacy, inner safety and well-being and the return to the home schools. Self-efficacy, inner safety and well-being are important factors for the youth's at the school department in their everyday challenges. The youth's return to their home school is a vulnerable process and it is therefore important to shed a light on this matter.

The results I am left with are significant for the understanding regarding how important the school and safe adults are for the children and adolescents. Good relations, acknowledgment and inner safety play a big role for pupils with difficulties.

## Forord

Denne case-studien har gitt meg mye innsikt i en pedagogisk og psykiatrisk arena jeg ikke var klar over før jeg startet. Min oppgave handler om hvordan skoleavdelingen ved ett barne- og ungdomspsykiatrisk behandlingshjem fungerer i praksis. Gjennom denne undersøkelsen har jeg lært mye om barne- og ungdomspsykiatriske behandlingshjem og betydningen av mestring, trivsel og trygghet for barn og ungdom. Dette er viktige temaer jeg kan ta med meg videre i arbeidslivet.

Jeg vil gjerne takke skoleavdelingen ved behandlingshjemmet for at de sa ja til å intervjues. Deres informasjon ga meg en dyp innsikt i en arena som er veldig viktig. Jeg vil også takke min veileder, Harald Thuen, for gode og konstruktive tilbakemeldinger på denne undersøkelsen. Til slutt vil jeg takke min familie og venner for all støtten og motivasjonen jeg har fått.

Gjerdrum, Mai 2020

Lisen Fløitmoen Søderlind

---

# Innhold

<b>NORSK SAMMENDRAG.....</b>	<b>3</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>4</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>8</b>
1.1 VALG AV TEMA .....	8
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	8
1.3 TEMAETS AKTUALITET FOR DAGENS SAMFUNN .....	9
1.4 BEGREPSAVKLARING.....	10
1.5 OPPGAVENS STRUKTURELLE OPPBYGGING .....	11
1.6 PROBLEMFOMULERING.....	12
.....	12
<b>2. HISTORIEDEL .....</b>	<b>13</b>
2.1 PSYKIATRIENS HISTORISKE BAKGRUNN .....	13
2.2 SPESIALPEDAGOGIKKENS HISTORISKE BAKGRUNN .....	14
2.3 BARNEPSYKIATRIEN I NORGE.....	16
2.4 CASE-STUDIETS BEHANDLINGSHJEM .....	23
2.5 OPPLÆRINGSLOVEN .....	23
2.6 FAGFORNYELSEN .....	24
<b>3. TEORI .....</b>	<b>26</b>
3.1 URIE BRONFENBRENNERS (1917-2005) UTVIKLINGSØKOLOGISKE MODELL .....	26
3.2 ALBERT BANDURA (1925-) – SELF-EFFICACY .....	31
3.3 DIDAKTISK ANTAKELSE.....	35
<b>4. METODE .....</b>	<b>40</b>
4.1 VALG AV FORSKNINGSMETODE .....	40

---

4.2	UTVALGET .....	43
4.3	KORT PRESENTASJON AV INTERVJUOBJEKTENE.....	44
4.4	INTERVJUGUIDEN .....	44
4.5	BEARBEIDING AV MATERIALET .....	46
4.6	UNDERSØKELSENS KVALITET.....	48
4.7	ETISKE OVERVEIELSER.....	51
4.8	INTERVJUSITUASJONENE .....	53
<b>5.</b>	<b>EMPIRI OG FUNN.....</b>	<b>55</b>
<b>6.</b>	<b>DRØFTING .....</b>	<b>67</b>
6.1	TEORI – FUNN.....	67
6.2	OPPSUMMERING.....	82
<b>7.</b>	<b>AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....</b>	<b>88</b>
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>89</b>
	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>93</b>

# 1. Innledning

## 1.1 Valg av tema

Rienecker, Jørgensen, Skov & Landaas (2013) skriver at en problemformulering kan, for eksempel, være at man har oppdaget at det mangler kunnskap om et felt, altså et kunnskapshull. Temaet for denne case-studien er hvordan skoleavdelingen ved et barne- og ungdomspsykiatrisk behandlingshjem jobber med ungdommene i praksis. Hvordan arbeider de pedagogiske ansatte med å sikre mestring, trygghet og trivsel for ungdommene? Og hvordan er tilbakeføringen til hjemskolen for ungdommene? Jeg vil prøve å belyse disse spørsmålene gjennom et historisk bakteppe for hvordan barne- og ungdomspsykiatrien ble etablert, gjennom teoretiske perspektiver som tar for seg utvikling og mestring hos barn og ungdom og gjennom resultatene jeg sitter igjen med etter intervjuer av ansatte ved en slik institusjon. Formålet med oppgaven er kunne gi andre i pedagogisk eller psykiatrisk utdanning eller yrke en beretning på hva et snt behandlingshjem kan være og hvorfor de er viktige.

Ut ifra det jeg har funnet ut fra det aktuelle behandlingshjemmet, har jeg valgt å belyse begreper som mestring, trivsel og trygghet, da jeg tenker dette er viktige faktorer både i ordinær skole så vel som i skoleavdelinger på behandlingshjem. Jeg vil i tillegg legge vekt på ungdommenes tilbakeføring til den ordinære skole ettersom dette er en viktig livsovergang. For å få en dypere innsikt i barne- og ungdomspsykiatriske behandlingshjem med skoletilbud vil jeg også gjøre rede for den historiske bakgrunnen for både psykiatrien i Norge, spesialpedagogikken i Norge og barnepsykiatrien i Norge. Hvordan har barne- og ungdomspsykiatrien og behandlingen av barn og ungdom med utfordringer utviklet seg og hva forteller historien oss om tilbudet som er i dag? For å få et helhetlig bilde av institusjonene kommer det også frem noe om selve behandlingens praksis og tverrprofesjonelt samarbeid.

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema

Jeg er en student som tar master i Pedagogikk og har alltid interessert meg i barne- og ungdomspsykiatri. Innledningsvis av planleggingen av masteroppgaveprosjektet funderte jeg



---

over hvilket aspekt av den vanskeligstilte ungdommen jeg skulle forske på. I et masteroppgaveseminar ble jeg fortalt, av en medstudent, at det fantes barne- og ungdomspsykiatriske behandlingshjem med skoletilbud, noe jeg ikke var bevisst på fra før. På bakgrunn av dette ble jeg umiddelbart engasjert i å finne ut mer om denne pedagogiske arenaen. Men da jeg prøvde å søke opp disse behandlingshjemmene på internett, fant jeg ikke mye informasjon. I min research har jeg både brukt Oria, Google Scholar, nasjonalbiblioteket og vanlig Google søk. Jeg forsøkte å finne informasjon om barne- og ungdomspsykiatrien på internett, men jeg fant bare informasjon om de forskjellige avdelingene i forhold til kontaktinformasjon og behandlingstilbud. Jeg fant også artikler som ikke var relevante for min undersøkelse. Jeg kunne heller ikke finne noe litteratur eller forskning om skoleavdelinger ved barne- og ungdomspsykiatriske behandlingshjem. Jeg fant, derimot, en masteroppgave som handler om tilbakeføring fra institusjon til ordinær skole, noe jeg fant interessant. Jeg tenkte derfor at ettersom det er mangel av forskning og litteratur på dette feltet, var det behov for å belyse denne viktige delen av samfunnet.

### 1.3 Temaets aktualitet for dagens samfunn

Som pedagog jobber man gjerne med barn og ungdom i ulike sårbare situasjoner, enten om det er lese- og skrivevansker, ADHD, skolevegning, eller depresjon og lignende vansker. De fleste vet hva BUP er og hvordan det fungerer, samt pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). Vanlig er det også å jobbe i skoler eller jobbe administrativt. Men skoleavdeling på et barne- og ungdomspsykiatrisk behandlingshjem, som vil være en pedagogisk arena, er det ikke mye fakta og kunnskaper om, enda BUP har en lang og omfattende historie. Psykisk helse er blitt et mer og mer viktig tema i både samfunnet generelt og på skolen. Fagfornyelsen, som trer i kraft i høsten 2020, legger særlig vekt på dette. Her kommer det tverrfaglige temaer som alle handler om ulike utfordringer i samfunnet. Fagfornyelsen vil jeg beskrive mer i kapittel 2.6. Skoleavdelingen jeg har brukt i denne oppgaven jobber allerede mye med fagfornyelsen og var veldig positivt innstilt til dette.

Berit Grøholt (1998, s. 120-121) skriver at ungdommer møter mange ulike utfordringer i løpet av sin ungdomstid. Det handler mye om kropp, seksualitet, valg av stil, valg av yrke og hvilken gruppe de tilhører. En voksen må derfor forsøke å hjelpe ungdommen med å finne mening og mulighet i deres virkelighet. Det handler også om hvordan trygge bånd til nære

mennesker gjør ungdommene sterkere til å håndtere påkjenninger som livet byr på. Ungdommenes utvikling av god selvfølelse og trygghet forutsetter at det etableres nære forhold til andre og at ungdommene får tilbakemelding fra dem. Trygge relasjoner er avgjørende for ungdommens utvikling av god selvfølelse og mestringsevne i mellommenneskelige relasjoner. Dette er viktige faktorer for de ansatte og elevene ved skoleavdelingen.

## 1.4 Begrepsavklaring

Underveis i oppgaven blir det brukt ulike begreper. I dette avsnittet vil jeg forklare disse begrepene.

*Abnorm* = Avvikende eller misdannet. Jeg bruker begrepet i kapittel 2 og 6 i forhold til spesialpedagogikkens historie.

*Ordinær skole* = Grunnskolen og videregående skole for barn og ungdom som ikke er lagt inn på barne- og ungdomspsykiatriske behandlingshjem, som følger normal opplæring.

*Behandlingshjem, institusjon, døgnenhet* = Det barne- og ungdomspsykiatriske behandlingshjemmet som er valgt for denne case-studien. Jeg anvender disse tre begrepene i ulike sammenhenger.

*Intervjuobjekt* = Personene jeg har valgt å intervju i denne case-studien.

*Særskilt behov eller utfordringer* = Elever som har ulike behov i skolen. For eksempel lese- og skrivevansker, ADHD, psykiske vansker eller funksjonshemming.

*Elev eller ungdom* = Dersom det gjelder skole bruker jeg *elev* som begrep. Dersom det ikke gjelder skole bruker jeg *ungdom* som begrep.

*Tilbakeføring* = Prosessen da ungdommene nærmer seg utskrivelsesdatoen og skal tilbake til hjemskolen.

*Miljøet* = Her handler det om bygningen hvor miljøterapeutene befinner seg.

*Eksposering* = Ungdommene blir gradvis «utsatt» for hjemskolen.

*Hospitering* = Elevene deltar i undervisningen på hjemskolen uten å være fast elev.

## 1.5 Oppgavens strukturelle oppbygging

Jeg anvender skrivestilen APA 6th for denne oppgaven. I denne oppgaven er det syv kapitler. I disse kapitlene er det også underkapitler. Kapittel 1 er denne innledningen for oppgaven. I kapittel 2 presenterer jeg historien for psykiatrien i Norge, spesialpedagogikken i Norge, barnepsykiatrien i Norge, opplæringslovens paragrafer som vedrører skoleavdelingen ved behandlingshjemmet og til slutt fagfornyelsen som trer i kraft til høsten 2020. Disse underkapitlene gir en historisk ramme for tilbudet vi har i dag vedrørende sårbare barn- og ungdom. I kapittel 3 presenterer jeg de teoretiske perspektivene jeg har valgt for dette case-studiet. I første omgang gjennomgår Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og deretter gjennomgår jeg Albert Bandura's *Self-efficacy*. For å gi en forklaring på den didaktiske tilnærmingen til skoleavdelingen velger jeg også å gi en beretning over didaktisk relasjonstenkning, psykoanalysen og relasjonell psykoanalyse. Kapittel 4 omhandler metode. Her gir jeg en forklaring på valg av forskningsmetode, hvordan jeg gikk frem i utvelgelsen av intervjuobjektene, kort presentasjon av intervjuobjektene, bearbeiding av materialet, undersøkelsens kvalitet og etiske overveielser. I kapittel 5 presenterer jeg funn i form av utsagnene fra intervjuobjektene, samt noe egne tolkninger. Her går jeg systematisk gjennom de syv hovedtemaene jeg har lagt vekt på i denne undersøkelsen. Hovedtemaene har også sine undertemaer som jeg har presentert i kapittelet. Kapittel 6 er drøftingskapittel. Her drøfter jeg intervjuobjektens utsagn opp mot teorien jeg presenterte i kapittel 3. Avslutningsvis for drøftingskapittelet gir jeg en oppsummering hvor jeg svarer på forskningsspørsmålene. På den måten får man både en oppsummering og svar på det jeg undersøkte. Til sist gir jeg en kort avslutning på oppgaven.

Litteraturliste og vedlegg finner man etter avslutningen.

## 1.6 Problemformulering

Den overordnede problemformuleringen for denne undersøkelsen er:

*Hvordan arbeider skoleavdelingen ved det barne- og ungdomspsykiatriske behandlingshjemmet i praksis?*

Følgende forskningsspørsmål er:

- Hvordan har barne- og ungdomspsykiatrien og behandlingen av barn og ungdom med utfordringer utviklet seg og hva forteller historien oss om tilbudet som er i dag?
- Hvordan er tilbakeføring fra behandlingshjemmet til ordinær skole?
- Hvordan arbeider de pedagogiske ansatte med å sikre mestring, trygghet og trivsel for ungdommene?

---

## 2. Historiedel

I dette kapittelet vil jeg gi en beretning av historien bak psykiatrien i Norge generelt, spesialpedagogikken og oppbyggingen og etableringen av barne- og ungdomspsykiatrien i Norge. Disse tre feltene gir et innsyn i hvordan man tidligere har arbeidet med mennesker med spesielle behov og vansker og hvordan feltene har utviklet seg hånd i hånd for en bedre behandling og forståelse av disse menneskene. For eksempel kan en se at psykiatrien og spesialpedagogikken i Norge utvikler seg i takt med hverandre fra 1800-tallet. Disse delene om psykiatrien, spesialpedagogikken og barne- og ungdomspsykiatrien vil gi en bedre forståelse av hvordan institusjonen jeg har valgt for denne undersøkelsen (og andre institusjoner) har blitt etablert og hvorfor. Videre vil delen om opplæringsloven og fagfornyelsen gi et faglig og juridisk perspektiv på psykisk helse i skolen. Etersom jeg ønsker å finne ut mer av hvordan denne institusjonen arbeider i praksis mener jeg denne historiske delen vil gi en bred kunnskap om hele feltet. Jeg vil også få en større forståelse av hvordan institusjonen arbeider med mestring, trivsel og trygghet og hvorledes tilbakeføring fra institusjon til ordinær skole fungerer. Disse forskningsspørsmålene vil jeg også forsøke å finne svar på utover i oppgaven, men et historisk innblikk gir et dybdeperspektiv.

### 2.1 Psykiatriens historiske bakgrunn

Ifølge Retterstøl (2014) er lege Herman Wedel Major (1814 – 1854) en viktig mann i den norske psykiatrihistorien. Han regnes som Norges far til den norske psykiatrien, til Sinnsykeloven av 1848 og grunnleggeren av Norges første psykiatriske sykehus, Gaustad sykehus. Før Major sin tid var det ikke mye tilretteleggelse for de sinnslidende. Det var på 1700-tallet såkalte «dårehus» eller «dollhus», men disse hadde dårlige forhold. En regjeringskommisjon foreslo dermed i 1827 å opprette fire asyler i Norge, men ingen ble etablert før Major i 1844 foreslo for Indredepartementet å bygge et sinnssykehus her i Norge. Gaustad sykehus stod ferdig i 1855 og er Norges første statlige psykiatriske sykehus. Major la vekt på at behandlingen av pasientene skulle være humant og uten tvang. Selv om behovet for psykiatriske sykehus var nødvendig, tok det allikevel 17 år før neste sykehus, Rotvold, ble bygd i 1872 (Retterstøl, 2014). Sinnsykeloven av 1848 gjorde det ulovlig å sette sinnssyke i fengsel. De skulle heller henvises til en offentlig anstalt som var ledet av en lege for å få medisinsk behandling. I årene mellom 1850 – 1920 ble de fleste norske sinnssykeasylene bygget. Disse ble bygget av staten og var private. Etter 1920 økte det i

pasientkapasitet og derfor overtok amt og kommune ansvaret. Frem til 1935 trengte man legeattest på at man var sinnssyk og en innleggelse på sinnssykeasyl var derfor mer eller mindre en tvangsinnleggelse. I 1935, derimot, ble det åpnet for frivillig innleggelse. Sinnssykeloven av 1848 stod helt frem til 1961 da Lov om psykisk helsevern ble innvilget. Med denne loven ble begrepet «sinnssykeasyl» tatt helt ut av bruk, mye på grunn av en stor bølge av kritikk mot psykiatrien og de repressive sidene ved sinnssykeasyl (Skålevåg, 2019).

I mellomkrigsårene var det mye eksperimentering i Norge med sjokkbehandling og insulinsjokk i psykiatrien, og i årene mellom 1941 og 1959 var det særlig utbredt med lobotomi. Dette kan forklare hvorfor det kom en bølge av kritikk mot datidens psykiatribehandling, og hvorfor det i 1961 kom en ny lov, Lov om psykisk helsevern (Skålevåg, 2019).

## 2.2 Spesialpedagogikkens historiske bakgrunn

Jeg velger å gi en beretning over dette historiske bakteppe ettersom det gagnar barn og ungdom med særskilte behov og utfordringer. Ved en skoleavdeling på et barne- og ungdomspsykiatrisk behandlingshjem vil det være mange elever med ulike behov, både i forhold til psykisk vanske og/eller særskilte behov. I løpet av dette underkapittelet ser en også at spesialpedagogikkens historie inngår i samme tidsepoke som underkapittelet over om psykiatriens historie, noe som er interessant. Sommerschild & Moe (2005) skriver at det på 1900-tallet blomstret opp en større interesse for barndommens historie. Forskerne ønsket nå å finne frem til kilder som kunne fortelle mer om hvordan foreldre og barn hadde opplevd sine skjebner selv. Denne barndomsforskningen har ført frem til grundigere studier av det som ble kalt barneredningen. Begrepet barneredningen ble brukt om institusjoner som ble opprettet på 1700- og 1800-tallet for å kunne gi vanartede og forsømte barn et tilbud om omsorg, oppdragelse og skolegang.

Groven (2013) skriver at den første bevegelsen av opprettelsen av opplæringstilbud for barn og ungdom som ikke passet inn i allmueskolen var preget av filantropi, velgjørenhet og idealisme. De «helligstilte klasser» initierte etableringen av institusjoner for fattige, vanskeligstilte og «abnorme». I 1830-årene ble det etablert barneasyl, som var daghjem for fattige førskolebarn. Dette var inspirert av vaisenhus. Vaisenhus for foreldreløse og fattige

---

barn ble opprettet på 1600-tallet i Trondheim og Bergen og var inspirert av Johann Amos Comenius sine pedagogiske ideer. Barneasylene på 1800-tallet ble opprettet med det motiv av at barna skulle oppdras til nyttige samfunnsborgere og for å avhjelpe nøden blant det store antallet av barn som var uten tilsyn.

På tidlig 1800-tallet ble de første spesialskolene etablert av pionerene menn. Dette var institusjoner for blinde, døve og redningsanstalter for barn som på den tiden ble omtalt som «fortapte» (Groven, 2013). I 1825 åpnet det en institusjon, som var den første institusjonen med spesialundervisning som ble etablert i Norge, nemlig Trondhjems Døvstumme institutt. En egen institusjon for blinde ble etablert i 1861 og i 1874 åpnet det en institusjon for åndssvake. Med disse tre institusjonene ble det dermed innført en egen lov for spesialskoler, Abnormskoleloven av 1881 (Hausstätter & Thuen, 2014). Dette var Norges første spesialskolelov og denne loven fastslo at de «abnorme» barna også hadde rett og plikt til skolegang. Abnormskoleloven ga også rett til åtte års skolegang for elevene, hvor den ordinære Allmueskoleloven, for de «normale» barna, ga rett til kun fem års skolegang (Groven, 2013). For hver kommune var det skolekommisjonen som pekte ut de elevene som skulle sendes på spesialskole. Det var de elevene som falt «utenfor regelen», altså ikke «normal», og ikke passet inn i allmueskolen som ble sendt til spesialskole (Groven, 2013).

Barn og ungdom som var sosialt vanskeligstilt, enten i forhold til deres bakgrunn eller atferd, ble sett på som «fordærvede» eller «forsømte». Disse ble plassert i barnehjem. Toftes Gave var det første barnehjemmet i Norge, og ble etablert i 1841 i Oslo (Hausstätter & Thuen, 2014). Barn og ungdom som hadde begått kriminelle handlinger ble plassert under kriminalomsorgen. For disse vanskeligstilte og forsømte barna ble det derfor opprettet en lov i 1896 som het Vergerådsloven. Dette var verdens første barnelov. Denne loven medbragte lovfesting av etablering av skolehjem og alternativer til fengsel og straff for barn under 14 år som hadde begått kriminelle handlinger (Groven, 2013). Folkeskolelovene ble vedtatt i 1889 for både by- og landsfolkeskolene og disse lovene hjemlet syv års skoleplikt for *alle* med unntak av noen. Elever som kunne utsette andre for skadelig påvirkning eller som hadde dårlig oppførsel ble overført til spesialskole, og om barnet begikk en kriminell handling ble eleven sendt til kriminalomsorgen. Separate lovverk for spesialskolen og folkeskolen eller grunnskolen varte helt frem til 1975 (Groven, 2013).

Da Abnormskoleloven ble revidert i 1951 ble skillet mellom normal og avvikende tydelig nedfelt. Fra 1950 til 1960-tallet skjedde det en økning i forhold til antall plasser på

sentralinstitusjonene. I siste delen av 1960- tallet skjedde det et paradigmeskifte (Groven, 2013). Interessant nok skjedde dette parallelt med endringen av det psykiatriske tilbudet i Norge. Det ble mer likestilling, likeverd og integrering av de med særskilte vansker og behov. Særlig i 1969 kom det en lov som ble kalt Lov om grunnskole, som forsterket kommunens ansvar for spesialundervisning og elevene fikk undervisning basert på type og grad av vansker. Denne tiden ble det derfor særlig fokus på enten integrering av elever med spesielle behov inn i det ordinære klasserom med tilpasset opplæring, eller segregering/utskilling til spesialbarnehager eller spesialskoler (Groven, 2013). Tiden fra 1980/1990-tallet frem til nå har handlet i stor grad om inkludering, likeverd og tilpasning ved hjelp av statlige føringer, lovverk og ramme- og læreplaner. For eksempel har vi Salamanca erklæringen fra 1994 som omhandler inkludering for *alle*. Det grunnleggende prinsippet for erklæringen går ut på at inkludering for *alle* er det mest effektive redskapet for å motarbeide diskriminerende holdninger, etablere et inkluderende samfunn og skape et åpent fellesskap med en utdanning for alle (Groven, 2013).

## 2.3 Barnepsykiatrien i Norge

Nå har vi sett kort på historien for psykiatrien generelt i Norge og spesialpedagogikkens historie. Begge disse grenene spiller en viktig rolle for hvordan vi ser og behandler barn og ungdom som er «annerledes» i dag. Enten om barnet har asperger eller angst så har Norge gjennom tidene utviklet seg og forbedret seg i forhold til hvordan vi møter barn med utfordringer. Nå skal jeg, ved hjelp av boken «Da barnepsykiatrien kom til Norge», gi en mer spisset forklaringer av hvordan barnepsykiatrien (BUP) ble opprettet og utviklet.

Sommerschild & Moe (2005) skriver at i 1960-årene kan en betrakte som en tid for «velferd for alle». I boken starter dette kapitlet med skole og utdanning på denne tiden. Kirke- og undervisningsminister, Helge Sivertsen, blir sett på, av mange, som den som kom med ideen om en niårig skolegangs reform. I 1969 ble dette obligatorisk i hele landet. Med denne reformen skulle også jenter og gutter få de samme mulighetene, praktiske og teoretiske fag ble likestilt og undervisningen i bygda skulle bli like bra som i byen. Men med denne nye ordningen var det fremdeles elever som falt utenfor, og disse ble for terapeuter en ny hjelpetrengende gruppe. Det vakte både apati, tunge tanker, raseri og utagering og det gikk ut over selvbildet til elevene som falt ut. Da barnevernklubben i Akershus ble innviet i



---

1966 lød det i åpningstalen at den niårige-skolegangen bragte fram en ny kilde for tilpasnings-vansker. Dette gjelder fremdeles i dag, at det fortsatt er mange elever som detter ut av skolen, og da forventes det at barnepsykiatrien skal stå klar med redningskorps. I lang tid i sekstiårene var det fortsatt mye likeverds problematikk, særlig i forhold til spesialundervisning, men i 1968 ble det besluttet at, i stedet for å bygge ut spesialskoler, så skulle heller spesialskoleloven innarbeides i grunnskoleloven. I 1975 ble endelig dette vedtatt. I sekstiårene var det også en stor tilstrømning av studenter i høyere utdanning. I samfunnsfagene med psykologi og sosiologi var det en tredobling av studenter i dette tiåret. Flere nyutdannede psykologer var en god forutsetning for alle de nyopprettede poliklinikkene og de skolepsykologiske kontorene. Disse kontorene hadde, til å begynne med, en klinisk profil, men nå endret de karakter. Virksomheten ble nå kalt *pedagogisk-psykologisk rådgivning*. Man kunne også, etter 1964, få særegen utdanning som skolepsykolog, enten hos Pedagogisk forskningsinstitutt eller Psykologisk institutt. Sosionomer ble også en viktig del av det barnepsykiatriske teamet (Sommerschild & Moe, 2005).

I 1960 forelå det en proposisjon hos Stortinget som foreslo at fylkeskommunen skulle ta ansvaret for å bygge ut den psykiatriske omsorgen. Dette ble derfor, som nevnt tidligere, lovfestet i lov om psykisk helsevern i 1961. Men selv om utbyggingen av det psykiske helsevernet gikk radig for voksenpsykiatrien, gikk det mange steder tregt med planene for barne- og ungdomspsykiatrien (Sommerschild & Moe, 2005).

### Barnepsykiatrisk klinikk ved Rikshospitalet

I følge Sommerschild og Moe (2005) var Barnepsykiatrisk klinikk ved Rikshospitalet den første barneklubben her i Norge. Det var under krigen at planleggingen av en barneklubben som skulle ligge i toppetasjene i en ny bygning på Rikshospitalet startet. I april 1950 stod klinikkbygningen ferdig og det ble avgjort at klubben skulle ledes av en overlege. Den første utlysningen av stillingen var i 1949 og da var det tre norske søkere, en av dem Nic Waal. Det ble, derimot, barnepsykiateren Karen Margrethe Simonsen som fikk stillingen. I 1950 foreslo hun at det skulle bygges et eget behandlingshjem på Sogn, som ved hjelp av penger fra Redd Barna, stod klar i 1955. På dette behandlingshjemmet var det elleve innlagte barn. Senere, da bygningen gikk under Statens senter for barne- og ungdomspsykiatri, ble behandlingshjemmet døpt for «Lille-Sogn». I 1953 døde Simonsen, og Hjalmar Wergeland tok dermed stillingen som overlege. I hans studieopphold i USA kom han i kontakt med

«Child Guidance-metoden» som han også innførte i Norge, både i den daglige praksisen til Rikshospitalet og komiteen for psykisk barnevern. Av tilsyn fra Rikshospitalet ble det etter hvert etablert flere behandlingshjem som kunne ha barna i lengre tid. Funnene fra etterundersøkelsen av klinikkens første driftsår ble publisert i boken *Prognosis in Child Psychiatri*. En ser der at den største gruppen hadde i sin tid fått en diagnose under nevrotisk lidelse. Tre fjerdedeler av denne gruppen hadde blitt kvitt de fleste av sine plager etter noen år, selv om få av dem hadde fått videre behandling. Barna hadde, til tross sine nevrotiske plager, vist evne til emosjonell tilknytning og hadde hatt tilgang til sin egen fantasi i lek. Senere forskning om mestring har fullt ut bekreftet at det er disse egenskapene som bidrar til en god indre vekst (Sommerschild & Moe, 2005).

### Nic Waals institutt

Sommerschild & Moe (2005) skriver at Nic Waal ble den første barne- og ungdomspsykiatriske spesialisten i Norge. I 1951 kom henne i gang med en forsøksdrift for å opprette et psykoterapeutisk institutt. Waal lyktes med å få flyttet inn i Husebygrenda borettslag i Oslo. Waal fikk leie første etasje i ett av de tredelte rekkehusene og etablerte der Nic Waals psykiatriske team. Årsberetningen av prøvedriften for instituttet i 1953, konkluderte med planer for nytt institutt med tverrfaglig bemanning, egnede lokaler og tilstrekkelig budsjett. Det nye instituttet ble formelt åpnet i 1953. De fikk leie 16 rom i to etasjer i Munkedamsveien i Oslo. Formålet med instituttet var undersøkelse og behandling av barn og ungdom med tilpasningsvansker, utdanning av barnepsykiatriske teamarbeidere og forskning på dette feltet.

### Utvalget for psykisk barnevern

Dette var en innstilling fra Sosialdepartementet som offisielt het «Utvalget til å utrede spørsmålet om tiltak for barn som trenger psykiatrisk-psykologisk undersøkelse, rådgivning og behandling». Dette ble satt ned i 1952. Poenget var å utbygge en tjeneste som kunne klarlegge årsakene til at barn blir kriminelle, asosiale eller tilpasningsvanskelige og anviser åtgjerdelse til å hjelpe slike barn. Det var de nye spesialskolene og barnevernsnemndene som skulle få hjelp. Komiteen for denne innstillingen anbefalte at poliklinikker skulle bygges i hele landet, med minst en poliklinikk i hvert fylke, under navnet «barnevernsklinikk» (Sommerschild & Moe, 2005). Barnevernsklinikkene skulle knyttes til større sykehus, men med et eget styre av representanter for barnevern, skoleverk og helsestell. Komiteen ønsket å

---

vise barna og ungdommene at de kunne bo hjemme i omgivelsene de skulle tilpasse seg, i stedet for å legges inn på sengeavdelinger. Dette gjorde også poliklinikkene billigere i drift. Det var også et behov for skolepsykologiske kontorer, og komiteen mente disse kontorene prinsipielt skulle ha samme oppbygging som barnevernsklinikkene, med et tverrfaglig samarbeid av psykiater, klinisk psykolog, sosialkurator, pedagogisk psykolog og spesialpedagog. Kontorene skulle administrativt være underlagt skoleverket. Det ble noe uenighet mellom instansene om fordelingene av oppgavene, men i dag er psykologisk-pedagogisk tjeneste, altså PPT, klart knyttet til skoler som veiledningsinstans. Komiteen foreslo avdelinger, behandlingshjem knyttet til barnevernsklinikkene, med åtte – ti plasser i hver landsdel, hvorav de skulle høre til sentralsykehusene.

### SSBU – Statens senter for barne- og ungdomspsykiatri

Sommerschild & Moe (2005) skriver at den høytidelige åpningen av Statens senter for barne- og ungdomspsykiatri skjedde i 1963. Da ble det første byggetrinnet på Gaustadjordene tatt i bruk. Her var det en anledning for å utvikle et helt nytt arbeidsfelt og en ny institusjon. Observasjonsdelen hadde plass til ti pluss ti pasienter i to fløyer og to paviljonger med plass til ti enerom hver. Målet var å sette seg inn i hvordan mental sykdom artet seg i denne aldersgruppen og sette seg inn i hva ungdom som sosialt og psykologisk fenomen egentlig var. På institusjonen var det et tverrfaglig team, en «staff», som alle var med på dokumentering og utredning av pasientene. Psykologen la frem en personlighetsvurdering basert på tester, ergoterapeuten la vekt på den unges skapende evner og ferdigheter, sosionomen hadde sin sosialrapport, pedagogen ga et bilde av den unges sosiale og faglige profil på skolen, og miljøarbeideren (senere kalt miljøterapeut) beskrev den unges mestring av dagliglivet i avdelingen. Grunnen for etableringen av SSBU var først og fremst at barnevernet hadde behov for utredning av sine skolehjemselever.

Videre skriver Sommerschild & Moe (2005) at Per Nyhus ble ansatt som overlege. I tillegg til det tverrfaglige psykiatriske teamet, var det også noen spesialpedagoger som var ansatt der for å drive undervisning. Raskt innså de behovet av en mest mulig vanlig skolegang. De fant ut at lovverket hadde en hjemmel: for hver sjettede innlagte elev, hadde sykehuset krav på lærere. I 1964 hadde dem derfor syv lærere og en rektor. I 1970 fikk skolen egen bygning på området. I 1974 ble det utviklet egne familieavdelinger hvor hele familien var lagt inn i gjerne tre til seks uker. Bjerketun, som tidligere hadde vært en verneskole, ble gjenopprettet som behandlingshjem i 1964, for både gutter og jenter. Det var plass til 20 stykker der, hvor

guttene og jentene var fordelt på hver sin avdeling. SSBU hadde tilsyn på Bjerketun og de henviste pasienter dit til videre behandling.

Sommerschild & Moe (2005) skriver videre at i 1968 flyttet Rikshospitalets barnepsykiatriske avdeling inn i nybygde lokaler på senteret. Ungdomsklinikken fikk også et stort nytt bygg. I 1992 ble SSBU organisert inn i seksjoner for barn, ungdom og familier med enheter for undervisning og forskning. Noen år senere overtok Oslo SSBU og gjorde den om til SBU, altså Senter for barne- og ungdomspsykiatri. Klinikken egen råderett over arbeidsplassen, direktøren og styret forsvant i denne prosessen.

### Psykisk helsevern for barn og ungdom i Oslo

Statsfysikus, Fredrik Mellbye, hadde besøkt barnepsykiatriske institusjoner og la frem et forslag om at det skulle opprettes nye poliklinikker for bestemte sosialdistrikter. Forslaget ble vedtatt i 1973 i Oslo formannskap. De barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikkene besto av syv enheter med Oslos helseråds tre poliklinikker på St. Olavs plass, Tveita og Scwensesgate, poliklinikken på Ullevål, Oslo Indremisjons institusjon, Nic Waals Institutt og Mentalhygienisk rådgivningskontor. Vedtaket innebar også at kommunen selv skulle påta seg ansvaret for videre- og etterutdanning og dette ansvaret ble lagt til Nic Waals institutt. For barn som måtte innlegges, hadde Oslo fått sin egen avdeling på Ullevål, mens ungdom ble plassert hos SSBU (Sommerschild & Moe, 2005).

### Bergen

Sommerschild & Moe (2005) beretter at Barnepsykiatrisk avdeling ved Haukeland sykehus åpnet i 1963. Kristoffer Magerøy, som var både spesialist i barnepsykiatri og voksenpsykiatri og dertil utdannet pedagog, ble ansatt som overlege. Magerøy engasjerte seg sterk med å bygge andre behandlingshjem som han kunne knytte til klinikken, og i tiden hans som overlege fikk han i gang tre. Både Fanastøl og Osheim ble, i samarbeid med Røde Kors, åpnet i 1963. Midttunheimen åpnet i 1977, etter initiativ fra Nasjonalforeningen for folkehelsen. Fanastøl ble åpnet for ungdommer med psykotiske problemer. På Osheim var det slik at barna ble utredet hos den Barnepsykiatriske klinikken først. Disse barna var i alder fra 4 til 12 år og her dreide det seg om barn med utviklingsforstyrrelser, autistiske trekk, angst og aggresjon, og alvorlige skoleproblemer. Midttunheimen innrettet seg etter å være et behandlingshjem for psykotiske og autistiske barn. Videre skriver Sommerschild & Moe

---

(2005) at det første polikliniske tilbudet til barn og ungdom ble opprettet i Bergen i 1972, under Psykologisk institutt (senere Psykologisk fakultet).

### Utbygging av barne- og ungdomspsykiatrien i fylkene.

Sommerschild & Moe (2005) skriver at i 1960-årene var det ni poliklinikker som åpnet utover i fylkene. Poliklinikken i Buskerud åpnet allerede i 1965. Året etter, i 1966, åpner både Hamar, Troms og Finnmark og Akershus hver sine poliklinikker. Vest-Agder setter også i gang i 1966. Trøndelag åpner poliklinikken i 1967, etter forsinkelser på grunn av personalmangel. Telemark innvier sitt første behandlingshjem i 1967. Sistemann som åpner poliklinikk er Østfold som åpner i 1969, men som i 1970 får to fulle team fra Nic Waals institutt. Videre skriver Sommerschild & Moe (2005) spesifikt om mestring ved Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk i Oppland. Det var Sommerschild som hadde lært han nysgjerrighet, lekeglede og å se den vidunderlige evnen barn har til mestring. På poliklinikken var de fra første stund opptatt av hvordan barn kunne begynne å leve bedre med vanskelighetene sine. De fokuserte mer på hvilken måte barnet selv kunne mestre sine liv ved å ta imot hjelp og komme seg ut av vanskelighetene igjen på egen hånd.

### Neste fase av utbyggingen

Sommerschild & Moe (2005) skriver at i 1970 årene var det, som nevnt, ni nye poliklinikker som åpnet. De neste som åpnes, kan en se er påvirket av de radikale strømmingene som ivrer etter flat struktur og desentralisering. I åtte fylker åpner det ni nye poliklinikker.

- I Møre og Romsdal kan poliklinikken i 1970 flytte inn i lokaler i Fylkessykehuset.
- I Rogaland kan de ta i bruk en nybygd klinikk i 1970, med to ansatte.
- I Aust-Agder etablerte de en særegen modell som blir kalt Familiesenteret i 1971.
- Poliklinikken i Nordland åpner midlertidig i 1974.
- I Sogn og Fjordane kan de i 1975 åpne sin poliklinikk.
- I 1977 blir det opprettet en egen BUP for Øst-Finnmark.
- Oppland åpner sin andre poliklinikk på Lillehammer i 1978.
- Ved Levanger sykehus i Nord-Trøndelag åpner den siste vanlige fylkespoliklinikken i 1986.
- Den niende poliklinikken blir etablert som BUP-Karasjok i 1984 (Sommerschild & Moe, 2005).

Videre skriver Sommerschild & Moe (2005) at denne tiden i Norge var i økende grad preget av barn og ungdom i risiko i et nytt samfunn. Industrialisering, oppbrudd og fraflytning fra bygd til by og tettsteder, fikk konsekvenser for barnefamilie og dermed for barne- og ungdomspsykiatrien. Det skjedde også en økning i skilsmisser. Det var derfor nye kliniske utfordringer, avhengig av hvor i landet man bodde og når. Svaret på disse utfordringene kom i Nasjonal helseplan mot år 2000 i Stortingsmelding 41, hvor barne- og ungdomspsykiatrien fikk større plass. Hvert fylke skulle nå ha en sentral ressurspoliklinikk i tillegg til en poliklinikk i hvert lokalsykehusområde. Alle fylkene burde også ha behandlingshjem for spesielle pasientgrupper, som psykotisk/autistiske barn, og for ulike aldersgrupper. Ytterligere burde det etableres familiebehandlingsenheter, gjerne knyttet til en poliklinikk, med dag- eller døgnopphold.

### Behandlingshjemmene

Sommerschild & Moe (2005) går inn på grunnene for innleggelse på behandlingshjemmene. Kort tid etter at de første barnepsykiatriske institusjonene ble opprettet, meldte det seg behov for å kunne gi noen unge en mer omfattende døgnbasert behandling i institusjonen. Denne praksisen kom derimot i konflikt med datidens herskende fagideologi om at barn helst ikke burde fjernes fra sitt hjemmemiljø, selv om de må ha psykiatrisk behandling. Men det kunne være forskjellige grunner for innleggelse. For det første kan en mer tradisjonelt sett tenke at alvorlig lidelse trenger innleggelse. En annen grunn kan dessverre være at barn med «bryssomme» symptomer kan bli ønsket bort fra sine omgivelser. Innleggelse kan derfor være et resultat av sosial utstøting og fungere som sosial kontroll ut fra samfunnets og omgivelsens interesser. En annen grunn til innleggelse kan være et ønske om å skape miljøforandring ut fra det syn at barnet har tatt skade av, eller blitt påført problemer, i sitt hjemmemiljø.

Videre skriver Sommerschild & Moe (2005) at fagideologien tilsa at barn med psykiske problemer ikke burde behandles i anstalt, på grunn av at disse upersonlige og regelstyrte institusjonene ikke var gunstige for nervøse barn med behov for nærhet og forståelse. Derfor fremhevet man hjem- eller familiemodellen, hvor nærhet, trygghet og varme fra omsorgsfulle voksne hørte med. Dette avspeilet forestillingene om det gode hjem. Behandlingshjemmene kom for å bli og har blitt en viktig del av det psykiske helsevernet for barn og unge. Behandlingshjemmene har en betydelig historisk interesse på grunn av den rollen de har spilt i faglig og kulturell barnepsykiatrisk bevegelse.

---

## 2.4 Case-studiets behandlingshjem

Etter å ha gitt en beretning over psykiatriens-, spesialpedagogikkens- og barnepsykiatriens historie i Norge, skal jeg nå presentere behandlingshjemmet som er valgt for denne case-studien. Denne institusjonen er, for denne undersøkelsen, representanten for sin tid. På denne barne- og ungdomspsykiatriske døgnenheten finnes det ungdom som sliter med forskjellige psykiske utfordringer. Disse utfordringene kan variere mellom skolevegring, angst, psykose, vanskelige familieforhold eller spiseforstyrrelser. Aldersgruppen er tolv til atten år, men noen kan være yngre. Ungdommen blir plassert på forskjellige avdelinger, avhengig av hvilken diagnose de har. Men alle ungdommene spiser måltider sammen, er sammen på kveldstid og går på skole sammen. Det er tett og daglig samarbeid mellom miljøterapeutene og pedagogene. På denne institusjonen er det en skoleavdeling, noe som er sjeldent på slike institusjoner. Hver elev får egen skolekontakt på skoleavdelingen. Skoleavdelingen er i sitt eget bygg, og en ser tydelig at det bærer preg av trygghet, nærhet og er hjemmekoselig. Det ser ikke ut som en typisk skoleinstitusjon. Det er et lite bygg med få klasserom. Hele behandlingshjemmet ser også ut som et hjem på utsiden. På uteområdet ser en at det er en hage, noe som også gir en følelse av hjem. På denne skoleavdelingen har ungdommene skole hver dag, hvor det er særlig fokus på mestring, trivsel og trygghet.

Mer om hvordan behandlingshjemmets skoleavdeling arbeider med trygghet, trivsel og mestring vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.

## 2.5 Opplæringsloven

Case-studien omhandler i all hovedsak skoleavdelingen ved det barne- og ungdomspsykiatriske behandlingshjemmet. Derfor velger jeg å gi en beretning over den juridiske delen med skole på behandlingshjem. Her er det to paragrafer i opplæringsloven. Lederen ved skoleavdelingen nevnte opplæringsloven ved flere anledninger, og derfor mener jeg dette er viktig å få en oversikt over.

*§ 13-2 (Plikt for fylkeskommunen til å sørge for grunnskoleopplæring og videregående opplæring i institusjoner etter barnevernloven) sier at dersom det er fattet et vedtak om at et barn eller en ungdom må plasseres i institusjon, etter barnevernloven, er det*

*fylkeskommunen hvor institusjonen ligger som har ansvaret for å oppfylle kravet om opplæring. Dette gjelder for både grunnskolen og videregående. Institusjonen har ansvaret for undervisningslokaler dersom opplæringen foregår på institusjonen. Dette gjelder barn og ungdom som er plassert i institusjoner i fylkeskommunen, som barne-, ungdoms- og familieetaten har ansvaret for. Dette hører sammen med barnevernloven § 5-1. Det samme gjelder for barn og ungdom som er plassert i private eller kommunale institusjoner som er godkjente etter barnevernsloven § 5-8 (Opplæringsloven, 1998, § 13-2).*

Ifølge opplæringsloven §13-3a (*Plikt for fylkeskommunen til å sørge for grunnskoleopplæring og videregående opplæring i helseinstitusjoner*) er det slik at fylkeskommunen som institusjonen ligger i skal oppfylle kravet til grunnskoleopplæring og videregående opplæring. Dette gjelder for pasienter i helseinstitusjoner som regionale helseforetak eier, og for pasienter i private helseinstitusjoner som er i avtale med regionale helseforetak. Fylkeskommunens ansvar gjelder bare for pasienter i helseforetaksfinansierte helseinstitusjoner. Om opplæringen foregår i helseinstitusjonen, er det institusjonen som har ansvaret for å sørge for undervisningslokaler (Opplæringsloven, 1998, § 13-3a).

## 2.6 Fagfornyelsen

Som opplæringsloven nevner lederen også fagfornyelsen og er i stor grad positiv til denne. Fagfornyelsen gjelder for hele grunnskolen, også skoleavdelinger ved behandlingshjem. Derfor velger jeg å skrive om denne for å gi en beretning om betydningen av skolevirksomheten.

En ny fagplan blir innført trinnvis fra 1. august. Formålet er at elevene skal bli i bedre stand til å møte og finne løsninger på hverdagens utfordringer. Noen viktige stikkord er kritisk tekning, dybdelæring, etisk bevissthet, kreativitet og refleksjon. Fagfornyelsen gjelder både grunnskolen og videregående (Saabye, 2019, s. 6). I denne undersøkelsen legger jeg vekt på hvordan fagfornyelsen bidrar til sosial læring, utvikling og livsmestring i skolen. I den overordnede delen av fagfornyelsen står det om sosial læring og utvikling og at selvbildet, holdningene og identiteten til eleven blir til i samspill med andre. Skolen skal hjelpe til med å bygge opp elevenes empati. Empati handler om å kunne sette seg inn i andres tanker, følelser og erfaringer. I sosial læring står dialog sentralt, og skolen skal formidle betydningen og



verdien av en lyttende dialog for å håndtere motstand. Både å lytte og argumentere for eget synspunkt bidrar til at elevene kan håndtere uenigheter, konflikter og søke løsninger i fellesskap (Saabye, 2019, s. 13). Det er nødvendig med god dømmekraft hos den enkelte for å ivareta personvern og respekt for privatliv. Dette gjelder for alle kommunikasjonsformene. Elevene må opptre ansvarlig både i og utenfor skolen, også i det digitale sosiale miljøet (Saabye, 2019, s. 14). Folkehelse og livsmestring går innunder som et tverrfaglig tema i skolen, og formålet med dette temaet er at elevene skal bli kompetente i hva som fremmer god psykisk og fysisk helse. Utviklingen av et godt selvbilde og en trygg identitet er avgjørende for barn og ungdom. Dette temaet skal bidra til at elevene skal kunne klare å håndtere både medgang og motgang og personlige og praktiske utfordringer. En må kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring. Både psykisk og fysisk helse, seksualitet og kjønn, levevaner, mediebruk, rusmidler og personlig økonomi er aktuelle områder innenfor temaet. I tillegg hører også andre elementer med, som verdivalg og betydningen av meningen med livet, å kunne sette grenser og respektere andres, mellommenneskelige relasjoner, og å kunne håndtere tanker, relasjoner og følelser (Saabye, 2019, s. 16).

### 3. Teori

De teoretiske perspektivene jeg mener gir en faglig forståelse over hva jeg undersøker er Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og Albert Bandura sin teori om mestring (self-efficacy). Et menneske er i stadig utvikling i løpet av hele livet, men her fokuserer jeg på å gi en teoretisk forståelse over ungdommene på behandlingshjemmet sin utvikling og utfordringer. Som nevnt innledningsvis har jeg valgt å fokusere på begrepene mestring, trygghet og trivsel, og derfor mener jeg Bandura passer bra inn. Jeg vil drøfte teoriene videre i kapittel 6. I kapittel 2, har begrepene mestring og trygghet blitt nevnt underveis, og gjennom teoretiske perspektiver vil jeg forsøke å gi en faglig forklaring på disse. Ettersom case-studien baserer seg på skoleavdelingen ved behandlingshjemmet har jeg også valgt å ta for meg didaktikk. Barnepsykiatrien i Norge har basert mye av sine teoretiske og ideologiske grunnprinsipper på psykoanalysen. Skoleavdelingen ved behandlingshjemmet arbeider mye med ungdommens emosjonsliv, derfor vil jeg knytte psykoanalysen inn i didaktisk tilnærming. Dette vil jeg drøfte i kapittel 6.

#### 3.1 Urie Bronfenbrenners (1917-2005) utviklingsøkologiske modell

«... the understanding of human development demands more than the direct observation of behavior on the part of one or two persons in the same place; it requires examination of multiperson systems of interaction not limited to a single setting and must take into account aspects of the environment beyond the immediate situation containing the subject. In the absence of such a broadened perspective, much of contemporary research can be characterized as the study of development-out-of-context» (Urie Bronfenbrenner, 1979, s. 21).

Gunn Imsen (2011) forklarer i korte trekk at Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell handler om samspillet mellom miljøer. Det er et samspill mellom de mange sosialiseringssystemene som et barn møter på sin vei og en kan derfor forstå barns utvikling som et resultat av et stort sosialt samspill. Barnet forholder seg til mange ulike delsystemer samtidig som for eksempel hjem, nabolag og skole, som igjen er deler av større samfunnssystemer og storsamfunnsnivå. Alt henger sammen med alt. Bronfenbrenners

---

utviklingsøkologiske teori forklarer, ifølge Helsedirektoratet (2015), hvordan faktorer på ulike nivå har betydning for utvikling og atferd hos individer. Dette handler om nasjonale samfunnsfaktorer knyttet til økonomi, kultur, skolestrukturer til skolemiljørammer og relasjoner med familie- og venner. Teorien hans påpeker nødvendigheten av å tilrettelegge forhold i både storsamfunnet og lokalsamfunnet for å kunne oppnå trivsel og god helse i befolkningen.

Bronfenbrenners arbeid gir et grunnlag for å danne kontekst inn i forskning på nivåer av både teori og empirisk arbeid. Han foreslår en utvidelse og en konvergens av de naturalistiske og de eksperimentelle tilnærmingene. Mer spesifikt, en utvidelse og en konvergens av teoretiske forestillinger om miljøet. Han refererer til dette vitenskapelige perspektivet som økologien i menneskers utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Han kommer med en definisjon på dette:

«The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded» (Bronfenbrenner, 1979, s. 21).

Først og fremst blir ikke den utviklende personen bare sett på som en «tabula rasa (blankt ark)» som miljøet former og gir sitt inntrykk på, men som en voksende dynamisk enhet som gradvis beveger seg inn i og restrukturerer miljøet personen lever i. For det andre, siden miljøet også utøver sin egen innflytelse som krever en prosess med gjensidig imøtekommelse, er også samspillet mellom person og miljø sett på som tosidet. Altså, karakterisert av gjensidighet. For det tredje; miljøet, definert som relevant for utviklingsmessige prosesser, er ikke begrenset til en enkelt setting, så vel som til ytre påvirkninger som stammer fra de større omgivelsene. Denne utvidede forestillingen om miljøet er betydelig bredere og mer differensiert enn det man finner i psykologien generelt og i utviklingspsykologien spesielt (Bronfenbrenner, 1979).

Inge Bø (2005) skriver at med utgangspunkt i økologisk systemtenkning mener Bronfenbrenner at alle former for påvirkning foregår som integrerte prosesser som man kan finne igjen i fire ulike delsystemer. Bronfenbrenner tenker på forholdet mellom disse delsystemene som konsentriske sirkler. Disse delsystemene har han kalt for *mikro*, *meso*,

*ekso* og *makro*. Innerst finner vi mikrosystemet som i korte trekk handler om de arenaer og settinger folk ferdes i/på. Altså ansikt-til-ansikt situasjoner. Deretter ser vi mesosystemet som går ut på spillet mellom ulike settinger og arenaer folk møtes. Videre møter vi eksosystemet hvor det handler om de miljøene som personen aldri eller sjeldent besøker, men som fortsatt er av betydning for personens liv og utvikling. Det ytterste nivået, eller sirkelen, er makrosystemet som handler om de kulturelle og subkulturelle mønstrene i samfunnet. Dette kan være tradisjoner, religioner, politikk, ideologier, sosial organisering, verdsett osv. Disse fire delsystemene utgjør en dynamisk helhet som flyter langs tidsaksen (Bø, 2000).

### Mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene

I dette underkapittelet vil jeg redegjøre kort de fire delsystemene. Bronfenbrenner (1979) skriver at det økologiske miljøet er tenkt topologisk som et nøstet arrangement av konsentriske strukturer hvor alt henger sammen. Disse strukturene kaller han for mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer.

*Mikrosystemet*: «A microsystem is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics», skriver Bronfenbrenner (1979, s. 22). Her siktes det til sosiale situasjoner hvor to eller flere er samlet ansikt-til-ansikt eller er samlet i en felles setting. For eksempel kan dette være tre-fire barn på vei til skolen eller når en gruppe er samlet rundt et bord (Bø, 2005). Faktorene for aktivitet, rolle og mellommenneskelige relasjoner utgjør elementene, eller byggeklossene, i mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1979). Bø (2005) hevder at det er i slike settinger de viktigste påvirkningene og sosiale kontroller finner sted. Det er også i slike settinger det meste av oppdragelse og sosialisering foregår. Et viktig og kritisk begrep i definisjonen av mikrosystemet er *erfaring*, eller det å *være* erfaren. Begrepet brukes for å indikere at de vitenskapelig relevante trekkene i ethvert miljø ikke bare inkluderer begrepets objektive egenskaper, men også måten disse egenskapene blir oppfattet av personene i det miljøet. Denne vektleggingen på et fenomenologisk syn spres verken fra avsky til behavioristiske begreper eller fra en forutseende for eksistensielle filosofiske grunnlag. Svært få av de ytre påvirkningene som påvirker vesentlig menneskelig atferd og utvikling kan bli beskrevet i form av objektive fysiske forhold og hendelser. De aspektene ved miljøet som er mest kraftfulle, i forhold til menneskers psykologiske vekst, er de som har en overveldende mening for personen i en gitt situasjon (Bronfenbrenner, 1979).

---

*Mesosystemet:*

«A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates (such as, for a child, the relations among home, school, and neighborhood peer group; for an adult, among family, work, and social life)», skriver Bronfenbrenner (1979, s. 25).

Mikro kan lokaliseres, mens *meso* refererer til forbindelsen mellom to eller flere arenaer. Dette betyr at meso oppstår når en beveger seg og pendler mellom de ulike mikrosystemene. For eksempel ved at et barn går til og fra skolen. Da blir hjem-skole/klasse meso. Og om en forelder for eksempel besøker barnets klasse, blir han en supplerende lenke og styrker dermed båndet mellom klassen og hjemmet. Meso kan også oppstå dersom, for eksempel, to foreninger du er medlem av møtes på fest eller tur. Poenget med mesodanninger øker samhandling og kommunikasjon og til sammen skaper dette et sterkere fellesskap. Muligheten for samstemmighet omkring kultur, verdier og normer øker og vi får et tettere samfunn (Bø, 2005). I følge Bronfenbrenner (1979) er altså et mesosystem et system av mikrosystemer. Det dannes eller utvides når *den utviklende personen* beveger seg inn i en ny setting. I tillegg til denne primære koblingen, kan også danningen ha flere tilleggsformer: andre personer som deltar aktivt i begge systemene, mellomlenker i et sosialt nettverk, formell og uformell kommunikasjon og igjen, tydelig i det fenomenologiske domenet, omfanget og naturen av kunnskap og holdninger eksisterer i en setting om den andre settingen.

*Eksosystemet:* «An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person», skriver Bronfenbrenner (1979, s. 25). Ekso refererer til de stedene man aldri eller sjeldent besøker, men hvor det skjer ting av relevans for deg, for eksempel kommunestyret. Arbeidsstedet til mor er ekso for barnet, dersom barnet aldri har besøkt arbeidstedet. Mors samhandlingsrelasjon med sine kollegaer gjør at hun vokser og utvikler seg. Kanskje hun får ros, hun føler mestring eller så får hun ideer fra sine kollegaer om hva hun kan gjøre sammen med sine barn. Alt dette deler hun når hun kommer hjem og barna påvirkes derfor av hva som skjer med mor, gjennom en indirekte lenke til hennes arbeidssted. Dersom barna en dag blir med mor på jobb vil dette båndet mellom hjemmet og mors arbeidssted forsterkes.

*Makrosystemet:* Dette er den ytterste sirkelen av modellens konsentriske sirkler.

«The *macrosystem* refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso-, and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies», forklarer Bronfenbrenner (1979, s. 26).

Bø (2005) forklarer at makro står for storsamfunnets mønstre av tradisjoner, skikker, verdier, riter, religion, nasjonal stil, samt økonomiske, kulturelle og sosiale strukturer og tolkningskategorier. Fibrer fra disse mønstrene går inn i mikro-, meso-, og eksosystemene og binder det hele sammen og setter sitt preg på menneskers omgivelser og samhandlinger. En kan tenke hvordan kristent, demokratisk og vitenskapelig tankegods gjennomsyrrer grunnleggende lovverk og idealer i samfunnet og preger delsystemene helt inn til de minste mikronisjer. For eksempel kan en tenke på hvordan norske skolelover gjennom regelverk og planer fremmer et felles krav til livskompetanse og hvordan de fremmer et felles verdimønster.

Disse delsystemene bringer oss videre til det fundamentale spørsmålet om hvordan utvikling skal tenkes innenfor rammen av økologisk teori. Utvikling skjer aldri i et vakuum. Utvikling er alltid innebygd og uttrykt gjennom atferd i en bestemt miljøsammenheng.

«Human development is the process through which the growing person acquires a more extended differentiated, and valid conception of the ecological environment, and becomes motivated and able to engage in activities that reveal the properties of, sustain, or restructure that environment at levels of similar or greater complexity in form and content» (Bronfenbrenner, 1979, s. 27).

I følge Bronfenbrenner (1979) innebærer utvikling en endring i egenskapene til personen, som verken er flyktig eller situasjonsbundet. Utviklingsendring skjer samtidig i to domener, de av persepsjon og handling. Fra et teoretisk perspektiv har hver av disse domenene en struktur som er identisk (isomorf) med de fire nivåene i det økologiske miljøet. I den perseptuelle sfæren så blir spørsmålet: I hvilken grad går *den utviklende personens* verdenssyn utover den kontemporære situasjonen for å inkludere andre settinger han har aktivt deltatt i, relasjonene mellom disse settingene, naturen og påvirkningen av eksterne kontekster hvor han har ikke hatt personlig kontakt, og, til slutt, de konsekvente mønstrene i

---

sosial organisering, trosretning og livsstil spesifikt for hans egen og andres kultur og subkulturer.

### Økologisk overgang

Spesifikt til denne undersøkelsen er det viktig å påpeke et fenomen Bronfenbrenner (1979) kaller for *økologisk overgang*. «An ecological transition occurs whenever a person's position in the ecological environment is altered as the result of a change in role, setting, or both» (1979, s. 26). Forekomster av økologisk overgang, som definert over, forekommer gjennom hele livet (Bronfenbrenner, 1979). Bø (2000) forklarer at en økologisk overgang skjer hver gang en person forflytter seg mellom mikromiljøene. Det er to ulike former for en økologisk overgang. Den ene handler om *de daglige overgangene*. Et eksempel på en daglig overgang er når en ungdom drar på fotballtrening. Den andre formen for økologisk overgang er *de varige overgangene*. Et eksempel på en varig overgang er når en ungdom blir innlagt på barne- og ungdomspsykiatrisk døgnenhet. Fellesnevneren ved en økologisk overgang er at personen endrer status, rolle og livsfelt. Overgangen kan være positivt for personen i forhold til personlig vekst, men det kan også medføre negative konsekvenser i form av feilutvikling og stagnasjon. Bronfenbrenner (1979) skriver at hver økologisk overgang er både en konsekvens og en initiator for utviklingsprosesser. Overgangene er en felles funksjon av biologiske forandringer og endrede miljøforhold. Dermed representerer overgangene prosessen av gjensidig imøtekommenhet mellom organismer og personens omgivelser som er det primære fokuset til hva Bronfenbrenner har kalt *økologien av menneskelig utvikling*.

## 3.2 Albert Bandura (1925-) – Self-efficacy

Jensen & Ulleberg (2011) skriver at Albert Bandura er en sentral teoretiker innen sosialpsykologi. Til å begynne med fant han inspirasjon fra behaviorismen, men etter hvert syntes han at retningen ga for enkle forklaringer på komplekse menneskelige fenomener. Derfor utviklet han en sosial læringsteori som er en psykologisk tilnærming til å forstå kognitive prosesser og læring i barnets interaksjon med sosiale omgivelser. Han undersøkte også læring gjennom observasjon. Denne måten å lære på fant han ut at var av stor betydning for utviklingen av for eksempel aggresjon. Etter dette tok han posisjon som kognitiv teoretiker. Han utviklet dermed sin læringsteori videre til en sosialkognitiv teori. I denne teorien vektla han tankens betydning og menneskets evne til selvkontroll.

Vår tro på egen evne til å mestre og våre tanker om oss selv er med på å påvirke hvilke utfordringer vi unngår, hvilke vi tar fatt på og hvor lenge vi holder ut i møte med forvirring og motgang. Bandura var opptatt av disse tankene rundt egen mestringsevne. Bandura forsket på hvilken påvirkning tankene rundt egen mestringsevne har på vår atferd, prestasjon og læring. I 1977 kom han med uttrykket «self-efficacy», altså subjektiv mestringsevne. Self-efficacy beskriver individets egne subjektive tro på at han eller hun vil lykkes med en spesifikk oppgave. Det er ikke bare folks objektive evner som påvirker læring og prestasjon. Vår subjektive tro på å mestre ulike situasjoner vi står ovenfor, kan påvirke hvordan vi bruker våre objektive evner (Gjerde, 2010).

### Mestringsevne og faglig utvikling

I boken *Self-efficacy in changing societies* skriver Zimmerman (1995, s. 202) at med få unntak er den mest krevende kognitive og motivasjonsmessige utfordringen som et barn står ovenfor, deres utvikling av faglig kompetanse. Denne formidable oppgaven opptar de fleste av deres våkne timer helt frem til voksen alder. Barn og unges faglige kompetanser er offentlige, det er gjennomsyret av konkurranse og det er selvdefinerende i den forstand at karakterkort og vitnemål forhånds bestemmer offentlige reaksjoner og yrkesveier. Det er barn og unges voksende følelse av mestring og mening som fungerer som store personlige påvirkninger i deres endelige prestasjonsnivå. For å gjøre ungdommene i stand til å nå deres mål må skoler fremme elevenes personlige utvikling av selvtillit og selvregulerende evner, slik at de er i stand til å kunne utdanne seg gjennom hele deres liv. Skoler kan ikke bare fokusere på elevenes faglige kunnskaper. Zimmerman (1995, s. 203) skriver videre at opplevd akademisk mestringsevne er definert som personlige vurderinger av ens evner til å organisere og utføre handlinger for å oppnå prestasjoner i utdanningen. Det er en rekke unike egenskaper ved konstruksjonen av mestringsevne som er implisitte i vurderingsmetodikken. For det første innebærer mestringsevne vurderinger av evner til å utføre aktiviteter, i stedet for personlige egenskaper, for eksempel ens fysiske eller psykiske egenskaper. For det andre er oppfatninger av mestringsevne flerdimensjonale, snarere enn en enkelt disposisjon. Følgelig er oppfatninger av mestringsevne knyttet til forskjellige funksjonsdomener. Oppfatninger av mestringsevne i matte kan, for eksempel, avvike fra oppfatninger av mestringsevne i engelsk. For det tredje (Zimmerman, 1995, s. 204), er tiltak for egen mestringsevne kontekststøttet. For eksempel kan elevene vise en lavere vilje til å lære i et konkurrerende klasserommiljø enn i et samarbeidsvillig miljø. Et fjerde trekk i vurderingen av egen mestringsevne er deres avhengighet av et mestringskriterium for ytelse, snarere enn



---

normative eller andre kriterier. For eksempel vurderer elevene deres sikkerhet for at de kan løse matteoppgaver med ulik vanskelighetsgrad, ikke hvor bra de forventer å gjøre i forhold til andre elever. Til slutt måles mestringsevnen før elevene utfører aktivitetene.

### Mestringsevne i stressende livsoverganger

Mer relevant for denne oppgaven forteller Matthias Jerusalem og Waldemar Mittag i boken *Self-efficacy in changing societies* (1995, s.177) om deres forskning om mestringsevne i stressende livsoverganger. Målet med deres forskning var å undersøke psykoemosjonelle og helserelevante tilpasningsprosesser i en gruppe unge, voksne migranter. Undersøkelsen sentrerer rundt to forskningsrelaterte problemstillinger, som begge gjelder opplevd mestring til tilpasningsprosesser. Den første problemstillingen er opptatt av om generell tillit til en selv og sin mestringsevne påvirkes av den stressende livsovergangen. Den andre problemstillingen undersøkte i hvilken grad interindividuelle forskjeller i stressvurderinger, følelsesmessige tilstander og helse kan forutsies av generelle oppfatninger om mestringsevne, ansettelsesstatus og partnerskapsstatus som en indikator på tilgang til sosial støtte. I denne sammenheng blir ikke mestringsevnen tenkt på som en domenespesifikk eller situasjonsspesifikk erkjennelse, men som en egenskapelig generell tillit til ens egne evner til å mestre forskjellige typer miljøkrav. Videre skriver Jerusalem og Mittag (1995, s. 178) at stressende livsoverganger kan være en stor bidragsyter til angst hos migranter, som med andre kritiske hendelser. Som for eksempel ulykker, tap, skilsmisse, sykdom og så videre. Den resulterende psykologiske krisen kan ha stor innvirkning på personlighetsutvikling, psykososial funksjon og velvære. I følge den kognitive-relasjonelle stressteorien, kan menneskers psykologiske tilpasning til nye omstendigheter enten lettes eller hindres, avhengig av kontekstuelle faktorer. Disse faktorene inkluderer personlige ressurser eller sårbarhet på den ene siden og miljøressurser eller begrensninger på den andre siden.

I forbindelse med stressende livsoverganger kan generelle oppfatninger om mestring tjene som en personlig ressurs eller sårbarhetsfaktor. Mennesker med høy følelse av mestring vil stole på egne evner til å mestre ulike typer av miljøkrav. Høy følelse av mestring gjør det mulig for enkeltpersoner å håndtere stressende situasjoner og krav med selvtillit, føle seg motivert av psykologisk stimuli og bedømme positive hendelser som skyldes innsats og negative hendelser som primært skyldes ytre omstendigheter (Jerusalem & Mittag, 1995, s. 178). Videre skriver Jerusalem & Mittag, 1995, s. 179) at tidligere forskning på selvrelaterte kognisjoner og angst har vist at en lav følelse av mestring etterlater mennesker sårbare for

aversive opplevelser fordi de har en tendens til å bekymre seg, har svake oppgavespesifikke forventninger til kompetanse, de tolker psykologisk stimuli som et tegn på angst, de betrakter sosiale tilbakemeldinger som evalueringer av personlig verdi og føler seg mer personlig ansvarlig for fiasko enn for å lykkes. Innenfor denne stressende overgangstilpasningen til de nye samfunnsforholdene, kan egen mestringsevne fungere som en personlig ressurs som beskytter mot skadelige opplevelser, negative følelser og helsevansker. Opplevd mestring i seg selv kan gjennomgå endringer som et resultat av kumulative opplevelser med tanke på å håndtere komplekse krav i det nye miljøet.

#### Albert Bandura – utøvelse av personlig og kollektiv mestringsevne i endrende samfunn

Bandura (1995, s. 2) skriver at mestringsteori adresserer delprosesser både på individuelt nivå og kollektivt nivå. Ved å tillegge mestringens trossystem i en bredere sosiokognitiv teori, kan det innlemme forskjellige typer av funn i forskjellige funksjonsområder. Mestringsteori gir altså eksplisitte retningslinjer for hvordan man kan utvikle og forbedre sin effektivitet. Mennesker gir kausale bidrag til sin egen psykososiale funksjon gjennom mekanismer for mentalisering. Blant disse mekanismene er ingen mer sentrale eller gjennomgripende enn menneskers tro på egen effektivitet. Opplevd mestring refererer til tro på ens evner til å organisere og utføre handlingsforløp som kreves for å håndtere mulige situasjoner. Tro på effektivitet påvirker hvordan mennesker føler, tenker, motiverer seg selv, og oppfører seg. Videre skriver Bandura (1995, s. 3) at menneskers tro på egen effektivitet kan utvikles ved fire former for innflytelse. Den mest effektive måten å skape en sterk følelse av effektivitet på er gjennom mestringsopplevelser. Å utvikle en følelse av effektivitet gjennom mestringsopplevelser handler ikke om å ta i bruk eksisterende vaner. Det innebærer heller å tilegne seg de atferdsmessige, kognitive og selvregulerende verktøyene for å lage og utføre passende handlingsforløp. På denne måten kan man håndtere stadig skiftende livsforhold. Effektivitetsfølelse krever erfaring i å overvinne hindringer gjennom en utholdende og vedvarende innsats. Ved å holde ut gjennom utfordrende tider vil man komme sterkere ut.

Den andre (Bandura, 1995, s. 3) innflytelsesrike måten å skape og styrke effektivitetstro er gjennom stedfortredende opplevelser gitt av sosiale modeller. Å se personer som er lik en selv lykkes, med innsats, øker observatørens tro på at de selv også har evnen til å mestre sammenlignbare situasjoner eller aktiviteter. Bandura (1995, s. 4) skriver at en tredje måte å styrke menneskers tro på at de har det som trengs for å lykkes er sosial overtalelse.

---

Mennesker som blir verbalt overtalt om at de har evnene til å mestre gitte aktiviteter eller situasjoner, vil sannsynligvis mobilisere større krefter og opprettholde den enn om de har selvtillit og tviler på personlige mangler når det oppstår problemer. Vellykkede effektivitetsbyggere gjør mer enn å formidle positive vurderinger. I tillegg til å heve personers tro på evnene sine, strukturerer de situasjoner for dem på måter som gir suksess og unngår å plassere mennesker for tidlig i situasjoner der de sannsynligvis vil mislykkes. Den (Bandura, 1995, s. 5) fjerde måten å endre troen på effektivitet er å styrke fysisk status, redusere stress og negative følelsesmessige forhold, og korrigere feiltolkninger av kroppslige tilstander. For eksempel vil mennesker som har en høy følelse av effektivitet sannsynligvis se deres tilstand av affektive stimuli som en energigivende tilrettelegger for prestasjoner. Men de som er plaget av lav selvtillit betrakter sine stimuli som en ødelegger.

Videre skriver Bandura (1995, s. 5) at informasjonen som formidles av de forskjellige formene for innflytelse, bør skilles fra den kognitive behandlingen som informasjonen blir valgt ut, vektet og integrert i mestringsvurderingen. En rekke faktorer, inkludert personlige, sosiale og situasjonelle, påvirker hvordan relevante effektivitetserfaringer tolkes. For eksempel, i hvilken grad prestasjonsoppnåelser endrer opplevd effektivitet, vil avhenge av folks forutinntatthet om deres evner, oppgavens vanskelighetsgrad og mengden innsats de brukte, deres fysiske og psykiske tilstand på tidspunktet, mengden ekstern hjelp de mottok, og situasjonsforholdene de opptrådte under. Hver form for innflytelse er assosiert med et bestemt sett med faktorer som har diagnostisk betydning for selvvurderingen av personlig effektivitet (Bandura, 1995, s. 5).

### 3.3 Didaktisk antakelse

I undervisningssammenheng finner man ulike pedagogiske og didaktiske tilnærminger. Det som er interessant i denne case-studien er hva slags didaktisk tilnærming skoleavdelingen på behandlingshjemmet tilegner seg. Hvordan går lærerne fram med undervisningsopplegget? I boken som jeg brukte for underkapittelet om barnepsykiatrien i Norge i kapittel 2 er det en beretning av Sigmund Freuds psykoanalyseteori. Forfatterne forteller at psykoanalysen ble en integrert del av forståelsesgrunnlaget ved barnepsykiatrien (Sommerschild & Moe, 2005). Dette virker derfor, for meg, som at barne- og ungdomspsykiatrien legger særdeles vekt, eller har lagt vekt, på Freuds psykoanalyse. I dette underkapittelet vil jeg derfor ta for meg didaktikk og Freuds psykoanalyse. I tillegg til dette vil jeg gi en kort beretning på relasjonell

psykoanalyse. Jeg mener at skoleavdelingen ved behandlingshjemmet anvender en psykoanalytisk tilnærming i undervisningssammenheng. Dette vil jeg drøfte mer i kapittel 6.

### Didaktisk relasjonstenkning

«Didaktikk handler om den opplæring, oppdragelse og sosialisering som skjer i skolen og i utdanningsinstitusjoner med et nærmere bestemt pedagogisk mandat» (Imsen, 2006, s. 37-38).

Didaktikken har, ifølge Gunn Imsen (2006) blitt konstruert og rekonstruert de siste tiårene. Didaktikk, eller *didáskein* som det heter på gresk, ble i antikken brukt om formidling. Didaktikk dukket også opp på 1600-tallet i forbindelse med undervisning. Lærer og prest Johan Amos Comenius, utga i 1657 boken *Didactica Magna* (Den store undervisningslæren). Boken omfattet hvordan en folkeskole skulle bygges opp for alle, hva slags innhold den skulle ha og hvilke metodiske prinsipper den skulle bygge på. Det var først og fremst gjennom dette verket at *didaktikken* fikk rotfeste i Europa. Videre skriver Imsen (2006) at når en skal planlegge undervisning er det mange aspekter en må tenke på. Disse er læreplaner, rom og utstyr, mål og innhold, elevenes forutsetninger og evner, osv. En kan også tenke ut ifra egne erfaringer eller intuisjon. En modell for planlegging av undervisning som har fått stor utbredelse er *didaktisk relasjonsmodell*, formulert av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg i boka *Nye veier i didaktikken?* (1978).

Bjørndal & Lieberg (1978) skriver at didaktisk relasjonstenkning har som mål å utforme utgangspunkter for en skapende pedagogisk prosess i oppdragelse og undervisning. I motsetning til den tradisjonelle didaktikken hvor undervisningen utformes og gjennomføres innen spesifikke rammer som en «lukket» helhet, mener den didaktiske relasjonstenkningen at undervisning bør planlegges mot et «åpent system» hvor lærer og elev får rikelig rom for en skapende innsats. Dette i samsvar med det tradisjonelle. Videre skriver Bjørndal & Lieberg (1978) at pedagogiske teorier inngår i lærerutdanning, men de settes sjelden i direkte relasjon til planlegging og situasjoner i undervisning. Læreren må derfor selv engasjere seg i didaktiske overveielser som tar sitt utgangspunkt i pedagogiske og faglige disipliner. For å få en størst mulig klargjøring av mål og midler i skolen må læreren altså få redskaper. Intuisjon og konkrete erfaringer er ikke nok for å planlegge undervisning. En trenger et begrepsapparat og modeller som hjelpemidler til å gjøre den didaktiske analysen mest mulig reflektert. I undervisningsplanlegging handler relasjonstenkning om en

---

systematisk gjennomtenkning av skolens midler og mål, samt de relasjoner det er mellom ulike faktorer i undervisningssituasjonen.

En didaktisk relasjonsmodell som Bjørndal & Lieberg (1978) presenterer er en konsentrisk sirkel hvor det er fem faktorer for undervisning. Disse faktorene er Faginnhold → Evaluering → Didaktiske forutsetninger → Læringsaktiviteter → Mål → . Faktoren *didaktiske forutsetninger* handler om elevforutsetninger, lærerforutsetninger og fysiske, biologiske, kulturelle og sosiale forutsetninger. Læreren må vurdere og fatte beslutninger om faktorene og faktorenes relasjon til hverandre for at undervisningsopplegget i sin helhet skal løses.

### Psykoanalysen

Nevrologen og psykologen Sigmund Freud (1999) skriver i boken, *Forelesninger til innføring av psykoanalyse*, at psykoanalyse er en metode til behandling av «nervøse». I behandlingen foregår det ikke annet enn en samtale mellom pasienten og legen. Pasienten forteller legen om sine tidligere opplevelser og nåværende inntrykk, pasienten klager og bekjenner sine ønsker og følelsesreaksjoner. Legens rolle er å lytte, forsøke å dirigere pasientens tankegang og formaner, lede pasientens oppmerksomhet i bestemte retninger, gi forklaringer, og iaktta de reaksjonene av forståelse eller avvisning som legen fremkaller hos pasienten. «Gjennom ord kan et menneske gjøre en annen salig eller drive han til fortvilelse, gjennom ord overfører læreren sin viten til elevene, gjennom ord river taleren tilhørerskaren med seg og bestemmer dens dommer og avgjørelser» (Freud, 1999, s. 5).

Videre skriver Freud (1999) at å lære psykoanalyse ikke er lett. Men gjennom å studere og analysere sin egen personlighet kan en øve på psykoanalyse. Det finnes en lang rekke med sjelelige fenomener som forekommer ofte hos en selv og som en kan analysere, etter at man har fått noe undervisning i teknikken. Gjennom å også bli analysert av andre kan en bedre klare å analysere seg selv. Målet med psykoanalyse er å forstå fenomener, få sammenheng mellom dem og, om mulig, utvide makten vi har over dem. Gjennom første del av boken tar Freud oss med gjennom psykoanalytiske forklaringer på feilreaksjoner. Feilreaksjoner oppstår gjennom samspill mellom to tendenser og er psykiske akter. Dette handler om at en kan høre feil, forsnakke seg, glemme noe eller lese noe feil. Det er en indre sammenheng mellom disse fenomenene. Freud mener at dersom man lærer seg å plukke opp i friske menneskers feilreaksjoner, kan en bedre håndtere feilreaksjoner i større sammenhenger.

Videre skriver Freud (1999) at alt man kan iaktta i forbindelse med sjelslivet, blir noen ganger betegnet som sjelelige fenomener. Men en kan spørre seg hvorvidt det enkelte sjelelige fenomen er en direkte følge av en organisk, materiell eller legemlig innvirkning, eller om det kan avledes av andre sjelelige prosesser. «Fenomenet har en mening. Ved et fenomens mening forstår vi dets betydning, hensikt, tendens og stilling i en rekke av sjelelige sammenhenger» (s. 40, 1999).

Freud (1999) snakker videre om drømmer, og at drømmer er et sjelelig fenomen som en kan hjelpe å tyde gjennom psykoanalytisk behandling. Dette vil jeg ikke gå nærmere inn på, da det ikke er relevant for undersøkelsen. Derfor går vi videre til hva Freud sier om psykoanalyse og nevrotiske fenomener. Freud (1999) forteller at psykoanalysen viser hvorledes symptomer har mening og henger sammen med opplevelsene og livshistoriene til pasienten. Det handler om å analysere, tyde og oversette de nevrotiske symptomene. Pasienter kan vise forskjellig symptomer ved like situasjoner. For eksempel ved agorafobi; én kan unngå store åpne plasser, mens en annen føler seg trygg når vedkommende er med en annen person. Symptomer oppstår som en erstatning for noe som er uteblitt. Når det skjer en forstyrrelse eller en avbrytelse i en sjelelig prosess oppstår symptomet. Behandlingen består av å forsøke å oppheve symptomet. Altså skal en forvandle noe ubevisst til noe bevisst. Gjerde (2010) skriver at Freud var opptatt av hvordan vår underbevissthet kan være med på å styre til irrasjonell atferd. Han oppdaget at symptomer forsvant dersom de gjenkalte hendelser fra deres barndom. Han benyttet seg også av speilingsteknikken, som handler om å gjenta og reformulere pasientens utsagn, i stedet for å gi pasienten forklaringer. Gjennom å reflektere over egne opplevelser og høre opplevelsene gjentatt av terapeuten vil man kunne gjenoppleve emosjonelt fortrenge ting. På denne måten kommer ubevisste følelser og tanker opp i bevisstheten.

### Psykoanalytisk relasjonstenkning

Binder, Nielsen, Vøllestad, Holgersen & Schanche (2006) skriver at innenfor psykoanalysen har relasjonsteoriene stått frem i økende grad som et selvstendig perspektiv. Det legges vekt på hvorledes ubevisst så vel som bevisst mentalt liv blir dannet og deretter kommer til uttrykk i en mellommenneskelig kontekst. Relasjonstenkning hviler på trygg psykoanalytisk grunn og begrepene *ubevisst*, *motoverføring*, *overføring* og *forsvar* er fortsatt sentrale. Relasjonsperspektivet innebærer samtidig et brudd med den freudianske psykoanalysen. Dette relasjonelle perspektivet blir mer og mer oppfattet som en innovativ kraft innen

---

psykoanalysen. Ideene om kognisjon, følelser, personlighet, handling og den terapeutiske arbeidsmetodikken er stadig i endring og utvikling. Den relasjonelle psykoanalysen oppfatter mennesket som grunnleggende meningsskapende og relasjonssøkende. Det som primært driver et menneske er søken etter gjensvar i et annet menneskes sinn, lekenhet og kreativitet.

Videre skriver Binder et al. (2006) at i den relasjonelle psykoanalysen forstår man den menneskelige psyken som skapt og opprettholdt innenfor en mellommenneskelig ramme. Det er ikke bare «du» og «jeg» som skaper mening til relasjonen. Relasjonen skaper også mening til «du» og «meg», altså aktørene. Her vil det oppstå noe som kalles «overføring» og «motoverføring». For eksempel om en pasient er veldig overveldet, så kan terapeuten tilegne seg en myk og omsorgsfull handlemåte, selv om terapeutens selvopplevelse vil bli preget. En tenker at overføring er pasientens måte å skape mening til en relasjon. De ubevisste håpene og det ubevisste ønsket om kontakt, anerkjennelse og oppfyllelse av utviklingsmessige mål er noe som blir iscenesatt i overførings-motoverføringsforholdet. En regner med at de er intensjoner i ubevisstheden til pasienten som retter seg mot kreativitet, vekst og kontaktbehov.

## 4. Metode

I dette kapittelet vil jeg gå dypt inn i hvordan jeg har arbeidet med undersøkelsen. Her handler det om de valgene jeg har tatt og begrunnelsen for disse. Problemformuleringen min, *hvordan arbeider skoleavdelingen ved det barne- og ungdomspsykiatriske behandlingshjemmet i praksis?*, og følgende forskningsspørsmål vil bli besvart gjennom en casestudie med kvalitativt intervju som forskningsmetode. Problemformuleringen tar for seg skoleavdelingens praksis som en *helhet*. Gjennom et historisk blikk på barne- og ungdomspsykiatrien kan jeg få et mer dypdykk inn i den nåværende situasjonen ved å intervju noen av de ansatte ved skoleavdelingen, for deretter å knytte dette til det jeg har lært om historien. Prosessen rundt *tilbakeføringen* fra behandlingshjemmet til den ordinære skolen vil jeg også få besvart ut ifra intervju. Hvordan de ansatte ved skoleavdelingen arbeider i praksis med å sikre mestring, trygghet og trivsel får jeg også besvart ut ifra intervju, historie og teori.

### 4.1 Valg av forskningsmetode

«Hensikten med forskning er å frambringe gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten. For å klare dette må forskeren ha en strategi for hvordan han eller hun skal gå fram. Denne strategien er metoden» (Jacobsen, 2015, s. 15).

Metode handler altså om hvordan man tilnærmer seg når det gjelder å finne svar og avdekke virkeligheten. En viktig del av dette er dermed *systematikk*. Som forsker må en frambringe informasjon som er troverdig, gyldig og interessant. Forskning innebærer at forsker har samlet inn data, behandlet denne dataen og presenterer dette på en systematisk måte (Jacobsen, 2015).

Thagaard (2018) skriver at kvalitative metoder retter oppmerksomheten mot hvordan vi lever våre liv og at man studerer livet fra innsiden. Kvalitative metoder har utviklet seg i takt med endringene av samfunnet, men tradisjonelt forbinder man kvalitative metoder som nær kontakt mellom forsker og personer i felten, som for eksempel ved deltakende observasjon eller intervju. Jacobsen (2015) skriver at en kvalitativ studie som regel er en intensiv studie hvor data samles inn som ord. I denne metodetilnærmingen vil det også være få enheter



---

(intervjuobjekter, forskningsobjekter). Dalland (2017) skriver at kvalitative metoder handler om å fange opp opplevelser og meninger som ikke lar seg måle eller tallfeste. Forskeren går mer i dybden for å få opplysninger fra undersøkelsesenheter.

### Case-studie

Jacobsen (2015) skriver at det finnes ulike typer av undersøkelsesdesign, og valget av design vil ha store konsekvenser i forhold til undersøkelsens validitet og reliabilitet. Dette vil jeg gå nærmere inn på under kapittel 4.7. Undersøkelsesdesignet som er mest velegnet for min undersøkelse er *casestudie*. Jeg har, som nevnt tidligere, valgt å avgrense undersøkelsen min til én skoleavdeling ved ett barne- og ungdomspsykiatrisk behandlingshjem. Dette utgjør en enkeltcase-studie, noe som betyr at forskeren går dypt inn i en organisasjon eller noe annet, som er klart avgrenset i rom og tid. Dette gir forskeren en stor innsikt i et sted eller en hendelse. Generelt gir casestudier detaljerte beskrivelser av virkeligheten og en får større forståelse av samspillet mellom aktører og kontekst. Enkeltcase-studier vil egne seg for å utvikle nye forståelser, og dermed gi oss muligheten til å fremme nye teorier og hypoteser. Enkeltcase-studier har ofte et utforskende eller eksplorerende preg. En kan enten lete etter noe nytt, eller forsøke å forstå noe man finner uforståelig eller overraskende (Jacobsen, 2015).

Thagaard (2018) skriver at hovedpoenget med case-studier er å oppnå rikholdig informasjon om de casene eller enhetene som undersøkelsen retter oppmerksomhet mot. Enhetene i slike studier kan være personer, organisasjoner eller grupper. Når studien retter seg mot en organisasjon vil analysen rettes mot organisasjonen som en helhet og ikke de enkelte personene som en har informasjon om. Case-studier er en spesiell form for undersøkelsesdesign innenfor kvalitativ forskning. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) skriver at i en case-studie benyttes gjerne flere datakilder og kildene er gjerne tids- og stedsavhengige, noe som betyr at casen studeres i en setting. Dette kan for eksempel være økonomisk, sosialt, fysisk og/eller historisk. Ofte gjennomføres en casestudie ved hjelp av kvalitative metoder, som for eksempel intervju, men en kan også benytte kvantitative metoder. For en casestudie er det ingen fasit på hvordan en skal gjennomføre studiet, dermed har forskeren relativt frie hender.

## Kvalitativt intervju

I dette casestudie har jeg valgt intervju som forskningsmetode for å samle inn den informasjonen jeg trenger. Thagaard (2018) skriver at intervju som metode er svært velegnet for å få kjennskap til hvordan de personene som intervjues forstår og opplever seg selv og sine omgivelser. Hun skriver også videre at det finnes ulike perspektiver på hva intervju gir informasjon om. Det er det *instrumentelle* perspektivet som er forankret i et positivistisk vitenskapssyn hvor perspektivet fremhever at de beskrivelsene intervjuobjektene gir av hendelser i sitt liv, representeres av objektets «ytre» liv. Her oppfattes forskeren som en «nøytral» mottaker av intervjuobjektets erfaringer. Et annet perspektiv er det *interaksjonistiske*. Her legges det vekt på at forsker og intervjuobjektet samarbeider med å videreutvikle forståelsen av de opplevelsene og erfaringene intervjuobjektet gir uttrykk for. Intervjudataen anses derfor ikke her som et «referat» av erfaringer i intervjuobjektets «ytre» verden. Det *konstruktivistiske* perspektivet, som jeg benytter i dette forskningsprosjektet, handler om hvordan kunnskap konstrueres i møter mellom intervjuobjektet og forskeren (Thagaard, 2018).

Jacobsen (2015) forklarer intervju som en dialog mellom forsker og intervjuobjekt hvor det legges ingen eller svært få begrensninger på hva intervjuobjektet kan si. Intervjuet foregår vanligvis ansikt- til- ansikt, men en kan også intervju via e-post, telefon eller over internett. Under intervjuet noterer forskeren hva intervjuobjektet sier, enten skriftlig, via lydbånd eller begge deler. Resultatene forskeren sitter igjen med skal deretter analyseres. Ifølge Turner (2010, s. 754) er intervju en av de mer populære metodene innenfor kvalitativ forskning. Intervju gir grundig informasjon om intervjuobjektets opplevelser og synspunkter på bestemte temaer.

Det er, ifølge Thagaard (2018), noen ulike måter en kan utforme et forskningsintervju. Intervjuet kan preges av lite struktur, hvor forsker og intervjuobjektet har en samtale om hovedtemaene i prosjektet. Intervjuobjektet kan bringe opp temaer i løpet av intervjuet og forskeren tilpasser spørsmålene til de temaene som blir tatt opp. Dette kan være en fin åpning til et begynnende prosjekt, da man får grunnlag til å utvikle temaer i prosjektet. En kan også benytte seg av et nokså strukturert intervjuopplegg hvor man har utformet spørsmålene på forhånd og rekkefølgen på spørsmålene er i stor grad fastlagt. Et tredje alternativ er en semistrukturert tilnærming. Denne tilnærmingen benyttes oftest i kvalitative studier. Her er temaene og spørsmålene i hovedsak fastlagt på forhånd, men vi kan endre på

---

rekkefølgen underveis og stille oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2018). Jeg benytter meg av en semistrukturert tilnærming til mine intervjuer da det passer best til min problemstilling. Her har jeg en intervjuguide med fastlagte spørsmål, med rom for både oppfølgingsspørsmål og at intervjuobjektet kan bringe opp temaer og spørsmål selv. Med fastlagte spørsmål sikrer jeg at intervjuobjektet svarer på det jeg ønsker å vite mer om. Hensikten med intervjuene er at jeg skal sanke inn kunnskap om hvordan en skoleavdeling på en barne- og ungdomspsykiatrisk døgnenhet fungerer i praksis.

## 4.2 Utvalget

En viktig fase i et forskningsprosjekt er utvalget av enheter, altså hvem man skal intervju. Utvalget har en stor del å si i forhold til undersøkelsens pålitelighet og troverdighet. Det kan være en utfordring med tanke på at en kan møte på personer som enten lyver, at de kanskje gir feil informasjon eller at de ikke har tilstrekkelig kunnskap om det man ønsker å finne svar på (Jacobsen, 2015). Når en skal velge ut enheter til kvalitativt intervju bør man ikke ha så veldig mange enheter. Dette er på grunn av at datainnsamlingsmetoden tar lang tid og de dataene man samler inn er så detaljfulle og full av opplysninger at det ikke vil bli tilstrekkelig med tid om en intervjuer for mange. Det er noen forskjellige kriterier i forhold til utvalgsprosessen. Det er selve *formålet* med undersøkelsen som bestemmer hvem en bør intervju. Etersom formålet med min egen undersøkelse baserer seg på å finne svar og kunnskap om noe jeg ikke hadde kjennskap til tidligere, valgte jeg å velge ut intervjuobjekter som jeg visste kunne gi mye god informasjon. Disse menneskene hadde mye kunnskap om skoleavdelingens praksis og annet generelt om barne- og ungdomspsykiatridøgnenheten (Jacobsen, 2015).

Jeg ble gjort oppmerksom om denne institusjonen av en medstudent og ble umiddelbart interessert i å lære mer. Mine intervjuobjekter er begge ansatte på skoleavdelingen ved institusjonen jeg besøkte. Den første jeg valgte å intervju er leder på skoleavdeling og vedkommende ga positiv respons til å la seg intervju. Gjennom denne personen fikk jeg tips om andre aktuelle intervjuobjekter. Jeg tenkte først på å intervju enhetslederen for hele institusjonen, men ombestemte meg da dette ikke ville vært like relevant for undersøkelsen. Jeg valgte derfor å intervju en av lærerne på skoleavdelingen. En lærer har stor praktisk erfaring og kjenner godt til hvordan skoleavdelingens daglige praksis virker, på både godt og

vondt. Læreren jeg endte opp med å intervjuer stilte opp som representant for hele lærerstaben, etter at jeg spurte leder om jeg kunne intervjuer en av lærerne. Jeg valgte kun to intervjuobjekter, ettersom flere ville blitt for mye informasjonsdata å analysere.

### 4.3 Kort presentasjon av intervjuobjektene

Intervjuobjektene kommer begge fra samme barne- og ungdomspsykiatrisk døgnenhet. Intervjuobjektene arbeider begge to på skoleavdelingen på denne institusjonen. Lederen på skoleavdelingen har vært rektor i mange år på ordinær skole og har derfor god erfaring og mye praksis med lederrollen. Læreren har pedagogisk utdanning og har jobbet i ordinær skole tidligere. Ved spørsmål om vedkommende hadde noe tilleggsutdanning i psykososialt arbeid eller spesialpedagogikk svarte vedkommende at det bare er én lærer der med spesialpedagogisk bakgrunn. Læreren sier også videre at kompetansen deres, som lærere, handler mest om hvem de er som typer. Læreren jeg intervjuet har stor interesse for psykologi og har sin egen «bagasje» og er derfor kompetent til å arbeide med disse ungdommene.

### 4.4 Intervjuguiden

Jeg startet begge intervjuene med å presentere meg selv og mitt forskningsprosjekt. Jeg hadde også med et tosidert dokument til begge intervjuobjektene som forklarte omfanget av forskningen min, at de kan trekke seg når som helst uten negative følger og taushetsplikten jeg er underlagt. På hvert sitt dokument signerte dem både navnet sitt og dato på en samtykkeerklæring. Ved å gi intervjuobjektene all denne informasjonen og sikkerheten før selve intervjuet startet, skapte jeg forhåpentligvis en tillitsrelasjon mellom meg og dem og ga dem tryggheten til å åpne seg (Jacobsen, 2015). Jacobsen (2015) påpeker at under selve intervjuet er det viktig å stille åpne spørsmål, altså ikke ledende, slik at intervjuobjektet kan svare fritt istedenfor å svare på det han eller hun *tror* du vil frem til. Videre er det viktig, både fysisk og psykisk, å innta en lyttende posisjon. For eksempel kan man kommunisere via å ha armene i kors over brystet at man er lukket eller streng. Viser man en lyttende posisjon kan intervjuobjektet føle seg mer komfortabel og trygg. Det samme gjelder med bekreftende

---

«m-m» lyder. Da viser man at man er interessert. Til slutt er det et godt kriterium å avslutte intervjuet på en mild og god måte (Jacobsen, 2015). Jeg valgte å runde av mine intervjuer ved å spørre helt til sist om de hadde noe å tilføye. På den måten viste jeg intervjuobjektene at jeg ikke hadde flere spørsmål å stille.

Thagaard (2018) hevder at det er viktig med trening og erfaring fra intervjuing for å kunne utføre et godt intervju. En kan for eksempel intervju venner eller familie som trening og høre på tilbakemeldinger på dette. En kan fint lære seg å formulere gode intervju spørsmål, men man trenger å trene på å kunne tilegne seg kunnskapen av å etablere god relasjon, lytte, gi rom for pauser og reflektere. Jeg gjennomførte ingen prøveintervjuer i forkant av intervjuene, men jeg har praksis og erfaring fra tidligere med hvordan en lytter, reflekterer og presenterer kroppsspråk.

Thagaard (2018) skriver at i forberedelsen før en skal intervju er det viktig å ha noe kunnskap om konteksten av hva vi skal undersøke og intervjuobjektets situasjon. På denne måten stiller man relevante spørsmål og det er lettere å være fleksibel overfor intervjuobjektets utsagn. Det er viktig at man stiller spørsmål som oppmuntrer intervjuobjektet til å svare utfyllende og konkret på de temaene undersøkelsen handler om. Turner (2010, s. 755) skriver at styrken med å ha en intervjuguide er at man sikrer seg at de samme hovedtemaene for undersøkelsen blir belyst av de forskjellige personene du intervjuer. Videre skriver Turner (2010, s. 756) at det åpne semistrukturerte intervjuet er veldig strukturert når det kommer til formuleringen av spørsmålene. Intervjuobjektene blir ofte spurt de samme spørsmålene, men åpent formulert, slik at intervjuobjektene står fritt til å svare mer abstrakt. De kan svare så åpent og detaljert som de ønsker og dette tillater forskeren til å stille gravende oppfølgingsspørsmål. En slik tilnærming i intervjuet åpner opp for at intervjuobjektet virkelig kan uttrykke sine synspunkter og erfaringer. En svakhet med åpent semistrukturert intervju er at informasjonsdataen kan bli vanskeligere å analysere og kode. Altså kan det være vanskelig å trekke ut like temaer og koder fra transkripsjonene. Men tilnærmingen vil også redusere muligheten for partisk forskning.

I intervjuet med læreren måtte noen av spørsmålene på den første intervjuguiden endres på, byttes ut med andre spørsmål eller utelukkes. Dette var fordi en leder og en lærer har noen forskjellige ansvarsoppgaver og/eller perspektiver. Intervju spørsmålene jeg utformet for lederen gikk ofte under administrative oppgaver og tverrfaglig samarbeid, noe jeg tenkte læreren kunne hatt vanskeligheter med å svare på. Jeg ønsket også å få en annen

innfallsvinkel i intervjuet med læreren. Men hovedtemaene var de samme for begge intervjuguidene. Intervjuguidene ble brukt fleksibelt under begge intervjuene ut ifra hva intervjuobjektene fortalte. Tilleggsspørsmål dukket også opp underveis. I noen tilfeller ble også spørsmål fra intervjuguiden besvart under andre spørsmålssvar. Jeg hadde ikke mye informasjon om slike institusjoner å gå på i forkant av intervjuene. Dette var på grunn av lite informasjon på internett, og derfor ble spørsmålene fra intervjuguiden mer generelle istedenfor spisset inn mot mestring, trygghet og trivsel. Intervjuguiden hadde ingen kategorisering. Hovedpoenget med intervjuene var å få en bredere kunnskap om hvordan slike institusjoner fungerer i praksis. Begge intervjuobjektene svarte utfyllende på alle spørsmål. Intervjuet med lederen varte i cirka tre kvarter og intervjuet med læreren varte i cirka førti minutter.

## 4.5 Bearbeiding av materialet

### TRANSKRIBERING

En transkribering betyr at en overfører tale til skrift. Det er en skriftlig framstilling av intervjuet som er blitt tatt opp med lydbåndopptaker. Det er lettere for forsker å analysere intervjuet når alt er skrevet ned, istedenfor å måtte hoppe frem og tilbake i lydfilen (Jacobsen, 2015). Thagaard (2018) skriver at fordelene med å bruke lydbåndopptaker i intervju er at vi kan konsentrere oss om spørsmålene vi stiller og hvordan intervjuobjektet reagerer i løpet av intervjuet. Mange påpeker hvordan notering i løpet av intervjuer er positivt. Enten om det hjelper forskeren med å se mer profesjonell ut eller at man kan skrive ned viktige stikkord. Men som Thagaard (2013) påpeker kan det være en utfordring å notere med tanke på at forskeren må håndtere flere oppgaver samtidig. Ved å notere underveis får forskeren mindre mulighet til å utvikle en god relasjon med intervjuobjektet. Forskeren kan også gå glipp av intervjuobjektets viktige kroppslige signaler. Jeg valgte å ikke notere i løpet av intervjuene. Dette var på grunn av det Thagaard påpeker og på grunn av at jeg ikke ville risikere å gå glipp av det intervjuobjektene fortalte, slik at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål.

Intervjuene ble tatt opp med lydbåndopptaker på telefon, med godkjennelse fra begge intervjuobjektene. Jeg transkriberte intervjuene relativt fort etterpå og i transkriberingene

---

droppet jeg deres dialekt/sleng. Dette var fordi jeg leste et sted at man helst skulle skrive bokmål. Dersom det var pauser i/under setningene deres skrev jeg tre punktumer. Det var veldig ofte at enten intervjuobjektene eller jeg selv sa «ehm» i løpet av intervjuene og dette valgte jeg derfor å ta med i transkriberingen. Dette kan fortelle meg hvor intervjuobjektene eventuelt måtte tenke seg om eller var usikre.

## ANALYSE

I en kvalitativ tilnærming kjennetegner man åpenhet med datainnsamlingen. Dette betyr at forskeren går ut i feltet med et relativt åpent sinn, samler inn informasjon og deretter går i tenkeboksen og kategoriserer, strukturerer og systematiserer den dataen som er blitt samlet inn. Ut ifra informasjonsdataen dannes så teoriene (Jacobsen, 2015). Ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) må forskeren redusere mengden av informasjonsdata før analysen kan settes i gang. På denne måten blir informasjonsdataen håndterlig å jobbe med og man må lage et rammeverk for å formidle innholdet. Dessverre er det ingen fasit på hvordan en bør gå fram med dette. Videre forklarer Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) analyse som å dele opp noe i biter eller elementer. Målet med det forskeren undersøker er å avdekke en mening eller et budskap og finne et mønster i informasjonsdataen. Tolkingsprosessen i dataanalysen mener de betyr å sette noe i en større sammenheng. Forskeren ser på hvilke konsekvenser analyse og konklusjon har for det han eller hun undersøker. Det dreier seg om å få tak i mening når man tolker informasjonsdata. Dataanalysen i en kvalitativ undersøkelse handler i utgangspunktet om data i tekstform. Forskeren vil finne meningsinnholdet i teksten, for eksempel hvilke fenomener som faller inn under ulike begreper, og hvilke som ikke gjør det. Det er overveldende å stå ovenfor alle sidene med transkribering og være vanskelig å få en oversikt over hvor man skal begynne analysen.

I første omgang av analysen kategoriserte jeg intervjuene inn i seks ulike temaer. Disse temaene er *undervisning/skoleavdelingen*, *lærerne*, *ungdommen og behandling*, *tverrfaglig arbeid*, *tilbakeføring* og *teoretisk perspektiv*. Jeg kategoriserte temaene ved hjelp av fargekoding.

## 4.6 Undersøkelsens kvalitet

Thagaard (2018) mener at det mest påfallende ved et godt intervju er at man ikke legger merke til hvordan vi opplever kontakten med intervjuobjektet. Når man har en god kontakt med intervjuobjektet er man begge engasjert i de temaene som blir tatt opp. Intervjuobjektet forteller engasjert mens forskeren lytter ivrig. Altså tenker vi ikke så mye over det om det er en god kontakt. Det er den dårlige kontakten som man plukker opp. Enten om man er anspent, urolig, samtalen flyter ikke godt eller man kjeder seg. Reaksjonene man opplever i løpet av intervjuet vil naturlig danne grunnlaget for hvordan vi tolker informasjonsdataene.

Å vurdere kvaliteten på en kvalitativ undersøkelse handler om å rette oppmerksomheten mot forskningens troverdighet. Både *reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet* er viktige begreper for å vurdere forskningens troverdighet og gir uttrykk for forskningens kvalitet (Thagaard, 2018).

### **Reliabilitet**

Thagaard (2018) skriver at reliabilitet handler om påliteligheten i forskningen. Forskeren gjør rede for hvordan dataen ble utviklet. Dette innebærer at forskeren beskriver kontakten som er etablert med de forskeren møter i felten og hvilke inntrykk forskeren har i forløpet i feltarbeidet. Altså dreier reliabilitet seg om hvilken betydning erfaringene fra feltarbeidet har for hvordan forskeren har utviklet data. Jacobsen (2015) mener at reliabilitet handler om at forskningen må være til å stole på. Forskningen må være gjennomført på en troverdig måte som vekker tillit. Resultatene som forskeren kommer frem til påvirkes av undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen, analysen samt relasjonene som etableres i datainnsamlingsprosessen. Dalland (2017) påpeker at misforståelser i kommunikasjonen mellom forsker og intervjuobjektet kan være med på å redusere undersøkelsens pålitelighet. Det kan, for eksempel, oppstå feil i transkriberingen av intervjuet, intervjuobjektet kan misforstå et spørsmål eller lyden på lydopptaket kan være dårlig. Ved godt forarbeid og oppmerksomhet i gjennomføringen kan en del av feilene som kan oppstå reduseres.

Etter at intervjuene var ferdig så jeg at intervjuobjektene hadde noen forskjeller i svarene. For eksempel kunne læreren jeg intervjuet fortelle mer om ting som var eller har vært negativt på skoleavdelingen og behandlingshjemmet. Lederen, derimot, ga aldri noen indikasjon på at noe var negativt. Jeg ser også i ettertid at jeg kunne stilt flere oppfølgingsspørsmål for å eventuelt gå dypere inn på diverse temaer. I etterkant ser jeg i



---

tillegg at det kunne vært interessant og intervjuet en av miljøterapeutene ved behandlingshjemmet, slik at jeg kunne hørt hvordan tilstanden er på kvelden med ungdommene. Men jeg føler at intervjuene jeg har gjennomført har gitt tilstrekkelig med kunnskap om både skoleavdelingen og behandlingshjemmets praksis.

### Validitet

Validitet handler om at forskningen må være relevant og gyldig. Dette innebærer at empirien som blir samlet inn faktisk må gi svar på det eller de spørsmålene som har blitt stilt (Jacobsen, 2015). Thagaard (2018) forklarer validitet som gyldigheten av de resultatene som forskeren kommer frem til og hvordan resultatene er blitt tolket. Det er viktig at en går kritisk igjennom hva vi baserer våre tolkninger av resultatene på. Validitet handler også om at tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre.

Når man bruker vitenskapelig metode, opererer man med to typer av validitet. Den første blir kalt for *intern gyldighet*. Den andre kalles for *ekstern gyldighet*. For kvalitative metoder er den interne gyldigheten en styrke, mens den eksterne gyldigheten er en svakhet (Jacobsen, 2015).

### Intern gyldighet

Intern gyldighet går ut på om forskeren har dekning i dataene for de konklusjonene som blir trukket. Altså går dette ut på om resultatene oppfattes som riktige. Dette betyr at vi spør hvorvidt det er samsvar mellom virkeligheten og forskerens tolkning av denne virkeligheten. Forskeren forsøker å beskrive en virkelighet som ikke er direkte observerbar. For eksempel er ikke fenomenet *mestring* noe som en kan direkte observere, det er en opplevelse personer har (Jacobsen, 2015). Jacobsen (2015) påpeker også at alt for mange forskere går ut ifra at det personer sier, faktisk representerer virkeligheten. Dette er feilaktig ettersom mennesker ofte verken kan eller vil avsløre virkeligheten. Derfor er det et refleksivt spørsmål om hvorvidt intervjuobjektene representerer den virkeligheten de utgir seg for å representere. For min studie stusser jeg litt over ulikheten mellom lederen og læreren jeg intervjuet. Lederen ga mye mer positive svar i forhold til skoleavdelingen enn det læreren svarte. For eksempel sa lederen at elevene omtrent står å klorer på dørene etter friminuttene fordi dem trives så godt på skolen. Læreren, derimot, ga aldri noen indikasjon på at elevene trivdes på skolen i den grad som lederen ga uttrykk for. Jacobsen (2015) skriver videre at forskeren trenger en åpen og klar refleksjon om hva slags data som er samlet inn. Forskeren må derfor

vurdere intervjuobjektets *nærhet* til det fenomenet som det ønskes å belyse. Tradisjonelt har man større tiltro til intervjuobjekter som er nær det fenomenet eller situasjonen som beskrives. Om intervjuobjektet ikke er så nær fenomenet baserer han eller hun seg mer på hva andre har fortalt. Min tolkning av lederens utsagn er derfor, på generell basis, at lederen ikke er like mye i undervisningen med elevene som læreren er. Kanskje lærerne ikke har fortalt lederen om negative hendelser i løpet av en dag? Eller kanskje lederen ikke vil «avsløre virkeligheten», som nevnt over, for en eller annen grunn. Videre skriver Jacobsen (2015) at for å minske muligheten for usannheter bør en forsker derfor aldri kun basere seg på ett intervjuobjekt. Intervjuobjektene kontrolleres mot hverandre og da er det viktig at disse har et uavhengig forhold til hverandre og har ulike motiver og interesser, for dette vil tillegge informasjonen stor gyldighet.

### Ekstern gyldighet

Jacobsen (2015) skriver at ekstern gyldighet går ut på om man kan *generalisere* funnene fra en undersøkelse til andre enn det man har studert. Thagaard (2018) skriver at ekstern gyldighet er knyttet til hvorvidt forståelsen forskeren utvikler i en undersøkelse, også er av relevans i andre situasjoner. En målsetting er at tolkningen fra undersøkelsen skal ha en noe generell relevans. Altså skal tolkningen som er basert på andre studier av en case, også være relevant i andre sammenhenger. Videre skriver Jacobsen (2015) at for kvalitative metoder er styrken *teoretisk generalisering*. Dette vil si å etablere kausalmechanismer, avdekke fenomener og avdekke spesielle forutsetninger for at noe skal ha effekt. En annen form for generalisering er utvalg til populasjon. Dette er vanskeligere å få ut fra en kvalitativ tilnærming på grunn av at forskerne som regel bare forholder seg til noen få enheter og disse blir trukket ut fordi de kan gi god informasjon og er spesielt interessante. Ifølge Jacobsen (2015) vil likevel alle som anvender kvalitative undersøkelser en gang under undersøkelsen undre seg om det som er funnet, også vil gjelde for flere. For eksempel kan en tenke på om resultatene fra min undersøkelse vil gjelde for andre barne- og ungdomspsykiatriske døgnenheter. Jobber de på samme måte med mestring, trygghet og trivsel? Gir min undersøkelse et innblikk i disse døgnenhetene generelt, eller kun for den spesifikke døgnenheten jeg har valgt? Jeg har gjort det tydelig at dette er en casestudie, noe som betyr at jeg har valgt å undersøke én institusjon for min studie. Resultatene jeg kommer frem til i denne undersøkelsen, gjelder altså for denne institusjonen, og kan kanskje ikke generaliseres til andre institusjoner.

---

## 4.7 Etiske overveielser

Jacobsen (2015) skriver at det kan, i flere sammenhenger, oppstå etiske dilemmaer i relasjonen mellom forsker og intervjuobjektet. I verste fall kan undersøkelsen man ønsker å utføre skade andre mennesker, enten psykisk eller fysisk. Men et slikt dilemma vil man som oftest finne i medisinsk forskning, for eksempel testing av medisiner. Men i samfunnsvitenskapene kan vi også stå over etiske utfordringer. Ut fra metodiske hensyn kan det hende vi ønsker å skjule undersøkelsens hensikt for den vi intervjuer. Grunnen til at en forsker gjerne vil skjule hensikten kan være fordi at dersom folk vet hensikten så kan dette skade påliteligheten av undersøkelsen. Mennesker kan gjerne opptre annerledes enn de ville ellers gjort for kanskje å ikke avsløre sitt sanne jeg, de ønsker å tilfredsstille forskeren eller kanskje de ønsker å framstå på en annen måte. Thagaard (2018) skriver at et etisk prinsipp i intervjusituasjoner er at forskeren respekterer intervjuobjektets privatliv og integritet. Forskere må også vurdere om spørsmålene som stilles er for nærgående eller personlige, slik at intervjuobjektet ikke ledes til å fortelle ting som han eller hun kan andre på i ettertid. Det er også viktig å vise hensyn til intervjuobjektets motiver, vurderinger og selvrespekt. Man skal ikke provosere intervjuobjektets selvforståelse, da dette ikke vil være etisk forsvarlig.

Jacobsen (2015) skriver at i Norge er utgangspunktet for forskningsetikk i dag tre grunnleggende krav knyttet til relasjonen mellom forsker og intervjuobjektet. Disse kravene er *informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli gjengitt korrekt*.

*Informert samtykke* handler om at intervjuobjektet skal delta frivillig og at de er innforstått med hvilke farer og gevinster deltakelsen kan medføre. Intervjuobjektet må også være i stand til å bestemme frivillig om vedkommende vil delta i undersøkelsen. Intervjuobjektene har i de fleste tilfeller evnen til å vurdere hvilke ulemper og fordeler deltakelse som kan medføre. Men dette er ikke tilfelle for alle. For eksempel kan en ønske å intervju barn og/eller psykiatriske pasienter. Da må forskeren basere seg på at andre bestemmer hvorvidt de skal delta i undersøkelsen. Da bør det settes strenge krav for at det ikke vil medføre fare for negative konsekvenser for den man intervjuer (Jacobsen, 2015). For denne undersøkelsen kunne jeg gjerne valgt å intervju en eller to ungdommer som er innlagt på den barne- og ungdomspsykiatriske enheten. Men jeg følte, fra et etisk ståsted, at å intervju en ungdom i en såpass sårbar situasjon ville vært stressende for dem. Både lederen og læreren jeg intervjuet fortalte også at ungdommene kan bli veldig usikre av fremmede mennesker eller

nye elever. Jeg hilste på en av ungdommene, sammen med leder, og bare det korte møtet viste usikkerheten hos ungdommen.

*Krav til privatliv* dreier seg om at intervjuobjektet har rett til en frisone i livet som ikke forsker trenger å undersøke. Med dette kravet følger det også med tre etiske dilemmaer. For det første må forskeren tenke over hvor følsom informasjonsdataen som samles inn er. Noen vil ha ulike oppfatninger av hva som er følsom informasjon. Men i *lov om behandling av personopplysninger* står det blant annet at følsom informasjon handler om rase, religion, helseforhold, seksuelle forhold, politisk overbevisning og medlemskap i fagforeninger (Jacobsen, 2015). Videre skriver Jacobsen (2015) at annet etisk dilemma handler her om hvor *privat* informasjonsdataen er. Det er ulike private sammenhenger hvor mennesker beveger seg i. Disse sammenhengene vil være det som skjer i familien, i hjemmet eller blant venner i private lag. Offentlige sammenhenger er, for eksempel, hva mennesker gjør på jobben. Med utgangspunkt i disse etiske dilemmaene mener jeg at jeg ikke har samlet inn noe data fra intervjuobjektene som er følsomt eller privat. Oppgaven min baserer seg på institusjonens praksis, ikke spesifikt intervjuobjektene liv. Jeg har ei heller oppfordret eller oppmuntret intervjuobjektene til å dele noe fra deres egne liv.

Jacobsen (2015) skriver at til sist er et etisk dilemma hvor stor risiko det er for at intervjuobjektene kan bli identifisert ut ifra dataen. Her handler det om at det kan være en fare for at utenforstående kan gjenkjenne intervjuobjektet i et datamateriale. Det er også en større risiko for dette når forskeren opererer med et lite utvalg enheter. For eksempel kan forsker skrive at intervjuobjektet er en mann i 40-årene som er bosatt i en spesifikk bydel med en spesifikk utdanning. Om en utenforstående dermed legger inn litt innsats kan det være enkelt å finne ut hvem dette intervjuobjektet er. Jeg har ikke gitt noe annet informasjon om intervjuobjektene i denne oppgaven, bortsett fra hvilken stilling de har. Jeg har heller ikke fortalt hva institusjonen de jobber i heter. Ut ifra informasjonsdataen de gir meg, anonymiserer jeg i tillegg faktorer jeg mener kan gi en pekepinn på hvilken institusjon casestudien min gjelder.

---

## 4.8 Intervjusituasjonene

Jeg intervjuet lederen ved skoleavdelingen først. Jeg møtte opp litt tidlig i tillegg til at lederen var litt sen på grunn av et møte. Jeg ventet derfor en liten stund på skoleavdelingens personalrom. Da jeg ventet kom noen av lærerne inn innimellom, og alle tilbød meg kaffe og spurte om prosjektet mitt. Da lederen kom gikk vi inn på lederens kontor. Jeg hadde hørt flere ganger i forelesninger tidligere at i en intervjusituasjon er det forskeren som har maktposisjonen og at intervjuere burde være obs på dette. I denne intervjusituasjonen derimot, følte jeg at det var lederen som satt med all makten, med tanke på at jeg ikke visste så alt for mye om slike institusjoner fra før. Det å lære om denne institusjonens skoletilbud har vært hele formålet med mine intervjuer. Lederen plasserte seg bak kontorpulten sin, hvorav jeg plasserte meg på besøkssiden. Jeg startet hele intervjusamtalen ved å fortelle litt om hva formålet med undersøkelsen min var, hvordan jeg skulle bruke lydbåndopptakeren og deretter ga jeg lederen et dokument som beskrev litt mer om undersøkelsen min i tillegg til personvernsplikten og samtykkeerklæring. Selve intervjuet gikk veldig fint, og vi hadde en god tone. Avslutningen på intervjuet ble rundet av på en naturlig måte. I forkant av intervjuet hadde jeg spurt lederen om det var mulig å få en omvisning på skoleavdelingen. Da intervjuet var avsluttet viste lederen meg rundt på skolen og forklarte hva de forskjellige rommene ble brukt til. Skolen var et koselig lite bygg som ikke ga en følelse av *institusjon*. Det føltes som en trygg og god atmosfære.

Intervjuet med læreren ble utført en stund etter mitt intervju med lederen, men jeg hadde hele opplevelsen friskt i minne. Jeg mente jeg måtte omformulere litt på intervjuguiden, som nevnt tidligere, for å passe bedre til læreren, men alle hovedtemaene var det samme. Da jeg møtte opp på skoleavdelingen denne gangen ble jeg møtt i døren av læreren som deretter viste meg inn til et av rommene som blir brukt til undervisning. Her satte vi oss ned på samme side av bordet, men vendt mot hverandre. I dette intervjuet følte jeg ikke at verken jeg eller lærer hadde noen maktposisjon. Jeg fikk en mer kollegial følelse fra læreren, selv om vedkommende virket noe usikker. Til tider følte jeg at jeg smilte litt for mye for å lette på stemningen. Jeg startet intervjuet på samme måte som med lederen ved å gi en oppklaring. Intervjuet med læreren føltes mer ut som en samtale. Dette intervjuet ble også avsluttet på en naturlig måte.

**Gjennomføring av intervjuene**

Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge (2009) skriver at et intervju er en interpersonlig situasjon hvor to parter samtaler om et emne begge er interessert i. Det skapes kunnskap mellom intervjuobjektets og forskerens synspunkter. De første minuttene av intervjuet er avgjørende. Gjerne vil intervjuobjektet ha en klar oppfatning av forskeren før de åpner seg opp for en fremmed. Derfor starter forskeren med en introduksjon hvor han eller hun forteller litt om formålet med intervjuet, hva lydopptakeren skal brukes til osv.

---

## 5. Empiri og funn

Utgangspunktet for prosjektet mitt var å få kunnskap om dette barne- og ungdomspsykiatriske behandlingshjemmet generelt, men skoleavdelingen er hovedfokuset. Intervjuobjektene representerer denne institusjonen for min casestudie. I dette kapitlet vil jeg presentere funnene fra undersøkelsen og mine tolkninger eller kommentarer vedrørende funnene.

For å gjøre kapitlet mest mulig oversiktlig vil jeg presentere og tolke ut ifra temaene i denne undersøkelsen, både hovedtemaer, samt undertemaer. Under hvert tema vil jeg presentere intervjuobjektens utsagn i anførselstegn og kursiv for deretter å tolke eller kommentere disse. Jacobsen (2015) skriver at sitater er essensielle for å gi analysen «liv» og tyngde. Analyse uten sitater blir fort kjedelig. I noen av sitatene har jeg måttet noen ganger endre litt på hva de har sagt, for å ivareta personvernet og anonymisering.

Begge intervjuobjektene virker kompetente i deres arbeid med ungdom med psykiske utfordringer. Måten de snakker om ungdommene virker veldig empatisk og ikke-dømmende. De ser hele ungdommen og arbeider med å bygge dem opp.

### **Innleggelse ved det barne- og ungdomspsykiatriske behandlingshjemmet**

Her ville jeg vite hva som skal til for at ungdommene blir tilbudt en plass på institusjonen. Da tok jeg kun utgangspunkt i leder, da jeg mener en leder har mer oversikt over det administrative og de helhetlige tverrfaglige avgjørelsene. Leder forteller at ungdommen må være gjennom BUP-systemet. *«Altså de er henvist dit først. Og så er det BUP som da avgjør om det er behov for noe annet, altså et døgnopphold, mer enn for eksempel ukentlige samtaler på BUP ... Så det er alltid BUP som avgjør hvem som skal inn på institusjonen».*

Institusjonen er en BUP-enhet, med skoletilbud. Så det er BUP som har ansvaret for denne institusjonen. Men det er på poliklinikkene de avgjør om en ungdom trenger mer enn ukentlige samtaler på klinikkene.

### **Mestring, trygghet og trivsel**

#### Mestring

Dette temaet går innunder forskningsspørsmålet «Hvordan arbeider de pedagogiske ansatte med å sikre mestring, trivsel og trygghet for ungdommene? Dette inngår som ett av hovedfunnene for denne case-studien.

Intervjuobjektene ble spurt hvordan de arbeider med mestring i skoleavdelingen. Lederen sier «*Det handler mye om at man har fokus på å bygge på det man kan da, og utvide det og hele tiden sikre en opplevelse av mestring. For vi tror på at mestring gir lærelyst. Vi tror at alle egentlig har lyst til å lære*». Videre sier lederen «*Våre lærere er veldig gode på å være kreative i metodene sine. Vi får tak i elevene sine interesser. Er det en gutt som stort sett spiller data, gjerne på natta, ja, så er det det vi tar tak i. Og det er derfor jeg synes fagfornyelsen er kjempespennende, for den handler jo ofte om å ta tak i et interessepunkt, se flere fag inn i ett tema*». Deretter forteller lederen at de har en halv dag i uka hvor de jobber mot fagfornyelsen hvor de har et tema. «*Nå har vi da Brudeferden i Hardanger, vi har et maleri, og så skal alle fag, du kan jo bruke uendelig mange fag på det, også skal man da produsere ulike ting og, det handler mye om bærekraftighet og livsmestring*».

Læreren forteller på lik linje som lederen at «*Vi tar veldig utgangspunkt i hva de mestrer fra før, eller hva de er interessert i, også bygger vi på det*». Videre sier læreren «*Vi har mat og helse og elevene opplever ofte mestring der, ja det kan være mye stolthet i å lage mat å så servere til andre*». Læreren forteller også om at de har fagdager hvor de er ute i nærmiljøet eller lengre unna. Kunst og håndverk er også «*ofte litt sånn terapeutisk*». Noen ungdommer som blir innlagt ved denne institusjonen opplever også læreren som litt umodne, eller lekne. «*De har på en måte vokst opp litt for fort også er de fortsatt veldig leken og da er det, en ting jeg har gjort er naturforsøk. Å få lov til å utforske litt og blande ting og se noe som lager en reaksjon kan skape mye engasjement for dem*».

Begge intervjuobjektene mener at å bygge på hva de kan fra før, eller hva de er interessert i, skaper mestring. I tillegg skapes det mestringsfølelse av å kunne produsere noe, som for eksempel mat.

Jeg spurte læreren om de hadde elevundersøkelser på skoleavdeling, på noenlunde samme måte som den ordinære skolen. På dette svarte læreren «*Vi har et skjema som de fyller ut. De skal rangere fra en til ti, og da har de muligheten til å si hvordan de synes undervisningen har vært eller hvor mye de føler de har lært. Ellers er det litt mer på egen innsats. Så det er på en måte mer egen vurdering*». En egen vurdering av undervisningen og egen innsats



tenker jeg vil bidra til en følelse av medbestemmelse og dermed mestring dersom ungdommen vurderer sin egen innsats som bra. Men dersom de ikke er fornøyd med egen innsats så vil dette kanskje bidra til at de prøver hardere neste uke.

### Trygghet og trivsel

Disse begrepene går som ett av hovedfunnene for denne case-studien, på lik linje som mestring. I spørsmål om hvordan skoleavdelingen arbeider med å sikre trygghet for ungdommene svarer lederen først og fremst at *«Det gjør vi jo med å være veldig til stede og dedikert den enkelte. Vi gir veldig mye oppmerksomhet. Når du kommer ny hit så er den første skoledagen, er jo første dagen du blir lagt inn her så har du ikke skole, da skal du først bli kjent med hele situasjonen som da er litt sånn unntakstilstand, sant, du skal bo et annet sted, du skal bo på en institusjon og når du da kommer hit dagen etter så er den skolekontakten som skal være din da veldig dedikert deg»*. Videre forteller lederen at de har elevsamtaler hver uke hvor de diskuterer hvordan de føler at det går. For lederen hevder at uten den indre tryggheten vil ikke elevene lære noe som helst. De avslutter også alltid en uke med en runde *«hva synes jeg har vært positivt denne uka»*. *«Og det skal de si da mens alle sitter der sånn at alle hører andre snakke om positive ting. Og vi lærerne er til stedet og sier også noe som vi opplevde veldig positivt med elevene. Og det er klart dette gjør at de føler seg sett og det er liksom første trinnet på å kjenne på tryggheten»*, forteller lederen.

I intervjuet følte jeg at deres arbeid med trygghet også kunne knyttes til trivsel. Da svarte lederen at det er veldig sidestilt, for at å trives så må du ha tryggheten i bånd. Altså at ungdommene må være trygge på de rundt seg, være trygg på at de vil dem vel. For eksempel sier lederen *«Vi kan jo ha elever her som, for eksempel, har stor angstproblematikk eller psykose, hører stemmer i hodet, da er det viktig at vi vet at «vet du hva, da må vi alltid ha døra åpen også må du sitte nærmest døra, også må det være greit at du flykter. Da må vi ha et lite blikk eller en kode til hverandre»*, men da må den eleven bare få lov til å gå. Og bare det i seg selv å ha denne avtalen, det er mye trygghet i det. Og det er klart, når du har den, disse trygghetene, så skaper det trivsel». I forhold til trivsel hevder lederen at det ikke fins en skoledag uten latter og at elevene trives med lærerne. Selve skolebygget mener lederen også at er med på å trygge elevene og inngi trivsel. *«Det er noe med når man ser på bygget her, det er ikke veldig mye institusjon. En hjemmeskole er også en institusjon, et svært bygg, skummelt, mange dører, det tyter ut folk når det er friminutt. Det er mye fryktinngytende for en angstfylt person, mens her er det ro, det er trehvite vegger, det er bilder på veggene, det*

*er nesten som et hjem!».* Like viktig som å trygge en ny ungdom er det også viktig å trygge de som allerede er der på at det kommer en ny ungdom. *«... men også trygge de andre på «hvem er dette, og, hvordan skal dette bli» og da har vi kartlagt på forhånd «hvem er det dem burde være sammen med først», hvordan grupperer vi dette her i starten».*

I forhold til relasjonen mellom ungdommene forteller lederen at de er veldig mye sammen og at dette skaper trygghet. *«Og jeg ser de har veldig mye omsorg for hverandre. Og vi spiller veldig på lag med ungdommene, for eksempel faglig så kan det være veldig ulikt fagnivå, men at de hjelper hverandre, jeg synes de er gode på å hjelpe hverandre og de er gode på å rose hverandre og takke og være takknemlige som igjen da er positivt for den som har hjulpet og få den rosen da, at det er noen som setter pris på hva jeg gjør.*

Læreren svarer at forutsigbarhet skaper trygghet hos ungdommene. *«At de har en ukeplan og de vet hva de skal ha av fag og hvem de skal ha. Vi har elevsamtaler en gang i uken som skolekontakt, lærerne her har ansvar for en til to elever og da skal vi ha en elevsamtale hver uke å ta opp ting å så gå igjennom noe vi kaller ukerapport og det er en logg som vi lærerne skriver etter hver undervisningsøkt».* Dette mener læreren skaper en del trygghet *«fordi da får eleven en tilbakemelding på undervisningsøkten, og hvis det er kommet opp noe, hvis vi har observert ett eller annet som vi kanskje stiller spørsmål ved, så skriver vi det og det er en fin måte å starte en god samtale mellom skolekontakt og elev. Så jeg tror det skaper en del trygghet».*

Videre mener læreren at tydelige rammer også skaper trygghet. *«Hvis de prøver å unngå å jobbe med skolearbeid fordi de er så sliten, de er så sliten, hva skal vi gjøre da, skal vi la dem få lov å ta en pause eller skal vi pushe dem? Fordi de må lære hvordan de skal håndtere den slitenheten som alltid oppstår. Sånne ting tror jeg skaper trygghet, så dem blir samkjørt».* I et annet spørsmål vedrørende teoretiske perspektiver nevner lærer igjen tryggheten og god relasjon. *«Jeg er veldig på at den gode relasjonen gjør at du kan da korrigere, og på en måte få dem til å tenke annerledes. Det er så viktig at den tryggheten er der, at de forstår at når jeg korrigerer deg så er det fordi jeg kan hjelpe deg å lære og at jeg er fortsatt, altså de skal ikke bli, føle seg mindre fordi jeg korrigerer dem».*

Både leder og lærer er opptatte av relasjonen mellom de pedagogiske ansatte og elevene. Hvert barn blir sett og hørt. Det virker som at det er et veldig stort fokus på trygghet og at lærerne og leder genuint har det iboende i seg at dette er sårbare barn som behøver hjelp.

---

Selv om lærerne ikke er terapeuter eller har noe psykososial utdannelse, så klarer dem fremdeles å skape et trygt sted for ungdommene ved å være standhaftige voksne og ved latter. De viser også omsorg, noe kanskje ikke alle elevene der har følt så mye fra voksne tidligere. Likeledes arbeides det med å skape et godt og trygt miljø blant ungdommene. Men tryggheten skapes også gjennom disiplin og korrigerende, ifølge lærer. Verken lærer eller leder sa mye om trivsel spesifikt, men heller at trygghet skaper trivsel. Og når lærerne viser at de kan være tøysete så føler elevene seg mer komfortable, i stedet for anspent. Med kanskje mye angst eller depresjon så vil både trygghet og trivsel skape en behagelig atmosfære for ungdommen.

## Undervisning

### Opplæringsloven

Lederen nevner innledningsvis i intervjuet at skoleavdelingen er underlagt Opplæringsloven. *«Men så sier Opplæringsloven at alle barn har rett til opplæring, også de som er på institusjon. Jeg tror det er paragraf 13-3. Enten så er det 13-3 eller 16-60, jeg husker ikke helt. Der er det en egen paragraf som sier noe om at enten du er innlagt på sykehus eller på institusjon så har opplæringsloven, altså skolen, et ansvar for opplæring. Og skolen er da fylkeskommunen. Så fylkeskommunen har ansvar for opplæring for barn og unge i institusjonen».* Etter å ha søkt i lovdata fant jeg ut at lederen mente §13-2 og §13-3a, som jeg har nevnt i historiedelen.

### Hvordan ungdommen opplever undervisningen

Det kan nok være litt vanskelig for lederen og læreren og svare på dette, da det er ungdommene som sitter med fasiten. Men leder forteller *«Ofte så sier elevene at de synes de opplever i økende grad skoleglede ved å være her og det tror jeg handler om at de føler mestring og føler seg sett. Vi tar det ofte i elevens tempo samtidig som vi utfordrer dem så mye at vi er i randsonen av hva som er komfortabelt».* Læreren svarer at *«Jeg tror de opplever det som trygt og godt. De får veldig tett oppfølging. Det er litt sånn avslappet, senka skuldre miljø, følelse. Vi har hørt at det er mange som er fornøyde med skolen her».* Læreren forteller også at det er mye tilrettelegging for hver elev.

Dette er elever som har blitt henvist til institusjonen av en grunn. Denne nye skolesituasjonen virker nok derfor mye mer avslappet og trygt fordi at de vet at de ansatte

der er veldig innforstått om hvordan de har det psykisk og derfor er det ikke det samme presset der som det er på ordinær skole. De kan kanskje puste mer ut istedenfor å tenke på de samme konsekvensene som oppstår av skulk, dårlige karakterer, ensomhet på ordinær skole.

### Kunnskapsmålene og læreplanene på institusjonens skoleavdeling

Her spurte jeg dem hvordan kunnskapsmålene og læreplanene på skoleavdelingen var lagt opp i forhold til den ordinære skole. «*Det er helt likt*», svarer leder med en gang. «*Vi har samme krav og forventinger. Men det er klart, det kommer jo an på den enkelte elev. Hvor er den eleven og det er jo den kartleggingen vi tar. Ofte må vi drive en del tilpassa opplæring, tette faglige hull, da hender det til og med at vi må gå ned på noen års trinn under det som kanskje er naturlig. Og da ser vi det veldig an, når det er behov for å fatte enkeltvedtak og kalle det spesialundervisning, når er det vi kaller det individuell tilpasning innenfor det ordinære*». Men ut over dette sier lederen at de primært følger hjemskolens fagmål.

Læreren svarer at de alltid skal planlegge undervisning ut fra kompetansemål, men at det er veldig nedbrutte mål. «*Vi har fagplaner hvor vi skriver hva vi, hva eleven jobber med, men nå skal vi gjøre det enda mer tydeligere med å skrive opp hvert eneste kompetansemål, nedbrutte mål og for hver gang vi starter en ny emne*».

Det kan virke som at elevene prøver å følge de mest basismålene. At skoleavdelingen prøver å holde hodene til elevene over vannet. Læreren sa under temaet *mestring* at noen av ungdommene er litt umodne og fortsatt har behov for å leke, og dette sier litt om nivået på institusjonen. Mens noen er ganske rigide og må ha kontroll og fokuserer for mye på skolen. Det er nok store forskjeller faglig på ungdommen i forhold til kunnskapsmålene. Å dele mål fra lærerplanen inn i nedbrutte mål gjør det sikkert enklere for elevene å mestre og gjennomføre skolearbeid. Læreplanen er ganske omfattende, og derfor kan det bli overveldende for elevene. Gjennom å dele opp målene hjelper sikkert på for at elevene skal føle mestring i skolen, og dermed trivsel.

### Ungdom/Behandling

#### Sammenheng mellom skole og behandling

Her ville jeg vite om det er noen form for sammenheng mellom undervisningen og behandlingene på institusjonen. Lederen refererer først med Opplæringsloven, som nevnt i historiedelen. Læreren forteller meg at ungdommene ofte sier ting til miljøterapeutene om

---

skole. «Og da, når vi har fått beskjed fra miljøet på en sånn overlappsmøte så planlegger vi litt annerledes». Lederen nevner også overlappsmøte, eller teammøte. Det er et møte som skoleavdelingen har med miljøterapeutene hver morgen slik at skoleavdeling får høre om hvordan kvelden før var. Lærer nevner også at det noen ganger blir utført tester av ungdommene, i regi av behandlingen, som kan ha noe å si for tilrettelegging av undervisningen. «Ja, sånn typisk test man tar hvis det er noe spørsmål til hvordan de tenker og evner. Om det er noe som hindrer, da kan vi da bruke det til å tilrettelegge eller tenke annerledes her», forklarer læreren.

En ser at det er et tverrfaglig samarbeid mellom skoleavdelingen og miljøterapeutene. Ved å ha et møte hver morgen med miljøterapeutene kan de diskutere både kveld og dag slik at de kontinuerlig har et helhetlig bilde av ungdommenes dag til dag resonnement og livsverden. For miljøet er jo ansvarlig for alt som skjer etter skolen, så da kan skolen høre om hvordan det har gått i forhold til å tilrettelegge. Diagnostikk ser det også ut som at skolen alltid får en løpende oversikt over.

### Behandling og miljøterapeutene

I spørsmål angående behandlingen som ungdommene får på institusjonen så svarer leder «Hvis du tenker behandling etter innleggelse så bor de her og da er det miljøterapeuter, spesialisthelsetjeneste, psykolog, leger og hele behandlingsapparatet som ivaretar den enkelte ungdom». Videre spurte jeg om hva slags aldersspenn det var på ungdommene og da svarer leder «Formelt så skal det være fra 12 til 18 år. Men det er klart, har du blitt lagt inn når du er 17 år og 10 måneder så blir du ikke kasta ut når du er 18. Behandlingsløpet blir fullført. Men akkurat nå, for eksempel, så har vi faktisk er jente på 10 år». Denne jenta er, ifølge lederen, lagt inn med familien. Videre sier lederen at innleggelsesdiagnosen ikke nødvendigvis er det som de først tenker at de må behandle. «Det jo ikke alle som har diagnose heller, altså, de kan ha symptomer. Det kan også være noen som har, at det er veldig vanskelige hjemmeforhold. Vonde skilsmisser, barna blir liksom midt i skuddlinja, dette gjør at de får ulike angstsymptomer eller tvangshandlinger, som gjør at de da blir skolevegrere, så blir de lagt inn her da». I forhold til behandlingsopphold ved institusjonen sier leder «Hadde du spurt meg for et år siden så tror jeg gjennomsnittet var fire måneder og det kunne være alt i fra, da var det vanlig med tre måneder, men vi kunne ha noen som har vært her opptil et år». Oppholdet ved institusjonen kan variere dersom man ikke finner en løsning for hva som skal skje etter oppholdet. Et utredningsopphold er på seks uker.

Læreren forteller at ungdommene er med miljøterapeutene hver dag, etter skoletid. Med dem kan elevene kanskje fortelle ting som de ikke forteller til lærerne. De har også en samtale med pasientansvarlig en gang i uken. *«Noen ganger blir det ikke, og det er veldig dumt for de trenger det. Også tror jeg de har en samtale med lege cirka en gang i uken også. Det kommer litt an på behovet og medisiner»*, forteller læreren.

Det kan se ut som at de nærmeste voksne som ungdommene har er miljøterapeutene. De er jo tross alt med dem mest. Lederen virker som at har mer informasjon å gi i forhold til behandlingsløpet og driften. Det ser ut som at det er et stort team av fagfolk som ivaretar ungdommen, og både miljøet og skolen er i kontinuerlig samarbeid. Skoleavdelingen viser også at de har mye kunnskap om selve behandlingen av ungdommene, ikke bare fokus på skolen.

#### Hvordan opplever foreldrene/foresatte å ha barnet sitt innlagt

Det spørsmålet spurte jeg bare lederen om. Lederen svarer her at *«det vil jeg tro er veldig individuelt, men de aller fleste ... Det er mer vanlig enn uvanlig at vi har foreldre som har det ganske vanskelig på utskrivelsesdatoen, de er så takknemlige. Ja, det er mange som er veldig takknemlig for at de ser at her har det skjedd en endring med barnet sitt, så de har fått igjen troa på mange ting eller kanskje de har fått bedre relasjon seg imellom»*. Videre forteller lederen at noen foreldre kanskje ikke har fått innfridd sine forventninger. Derfor er det veldig viktig med det første samarbeidsmøte hvor de kan avklare forventninger sammen, for institusjonen *«har ikke tryllestav»*. Institusjonen kan derimot *«være med å løse opp i noe og vi kan identifisere en del ting, vi kan henvise videre til at, i etterkant så er det lurt å kanskje gå til en psykolog eller familieterapeut eller vi kan legge til rette sånn at hjemskolen skal nå ha et helt blick eller kanskje forenkle skolehverdagen»*.

Dette var ikke et spesifikt svar på det jeg egentlig spurte om, men i forhold til utskrivelse mener lederen at foreldrene som oftest er takknemlige.

#### Lærerne

*«Jeg tror nøkkelen er å alltid se det positive og det gode i hver eneste elev. For å overleve som lærer her så må man ha det som egenskap, det må være noe som bare ligger i deg»* - Læreren.

## Arbeidsmiljø, utdanning og generelt

De får gjennomført mye med å være en god pedagog. De er veldig kreative og løsningsorienterte når det kommer til hvordan man driver opplæring. Ellers forteller leder at lærerne byr veldig på seg selv og viser at de ikke er noen supermennesker som kan og vet alt. De viser at de også er sårbare og har sine erfaringer og opplevelser, at ting ikke har vært så enkelt. Læreren opplever arbeidsmiljøet som veldig godt. Læreren sier *«Vi har hatt en periode hvor det ikke har vært så bra å være her, men da har ledelsen virkelig tatt tak i det. For det er helt håpløst når det er ubehag og en vanskelig dynamikk og gjøre en god jobb med elevene. Elevene kjenner på det»*. Utdanningsbakgrunnen til lærerne er ifølge lederen *«veldig forskjellig, for vi ønsker jo å ha en komplementær lærergruppe, noen er formelt spesialpedagoger, ellers så har de ulike fagbakgrunner, gjerne flere fag sånn at vi kan dekke hele læreplanen både på grunnskole og videregående»*. Læreren forteller at ingen av lærerne har noe spisskompetanse innenfor psykososialt arbeid. *«Vi har en lærer som har master i spesped. Men jeg tror det har vært mest hvem vi er som typer og at vi er ... jeg er veldig interessert i psykologi og, det er bare en sånn på siden da at jeg, sikkert fra min egen bagasje og oppvekst og sånn at jeg liker å analysere og tenke. Men ikke noen formell kompetanse i det»*.

Relasjonen mellom de ansatte vil ungdommene fort bli oppmerksomme på, og derfor er det bra at det er et godt arbeidsmiljø. Dette kan gjenspeile seg over til ungdommene. Ved å være et godt team som samarbeider bra, gjør også at de lettere kan finne løsninger sammen og spennende skoleoppgaver for elevene. De kan også være der for hverandre som støtteapparat dersom en elev avviser eller «kjefter» på en av dem. Det gjør også arbeidet med ungdommene lettere og mer givende. I forhold til utdanningen til lærerne, mener jeg det er viktig å belyse slik at en får et mest mulig helhetlig bilde av skoleavdelinger ved barne- og ungdomspsykiatriske behandlingshjem.

## Tverrfaglig samarbeid

### Generelt

*«Jeg, som leder, er med i ledermøter, skolekontaktene er ukentlig på teammøter med behandlingspersonellet, så vi hele tiden har den helhetlige tekningen på hver enkelt elev. Altså, så samarbeider psykolog, lege, miljøterapeut, sykepleier og skolekontakt, eller meg som skoleleder»*, forteller lederen om det tverrfaglige teamet. *«Alle etatene jobber mot*

*samme mål og samhandler veldig tett. Vi har daglig møtearenaer. Men organisering er helt ulik».*

Jeg spurte egentlig ikke lærer noe spesifikt om det tverrfaglig samarbeid, for jeg følte lederen kunne gi en dypere avklaring på dette. Men lærer nevner samarbeidsmøtene med miljøterapeutene og samarbeidet med hjemskolen. Jeg ser at det er veldig mange forskjellige fagfolk som er med i disse tverrfaglige samarbeidene.

### Institusjonen, foreldre og hjemskolen

Her lurer jeg på samarbeidet mellom denne institusjonen, foreldre og hjemskolen. Lederen svarer at *«Det er veldig mye samarbeid og veldig tett. Når vi har fått en henvisning på en ny ungdom som skal komme så har vi et samarbeidsmøte. Der møter jeg, som skoleleder her, også møter representanter fra hjemskolen, ungdommen selv er ofte der, foreldrene er der, BUP er der, fastlege er gjerne der, eventuelt barnevern, eventuelt psykolog, altså, alle instanser som har vært inne og hjulpet denne familien eller denne ungdommen er da inne på det møtet hvor man da drøfter»*. Disse samarbeidsmøtene skjer på nytt igjen hver fjerde uke. I forhold til foreldre og hjemskolen primært er det ukentlige telefonmøter som da handler om hvordan uken har vært på skolen. Det er altså en løpende kontakt med både familie, hjemskolen og øvrige helseinstans.

Læreren sier at *«min erfaring har vært at det har fungert veldig bra. Men jeg vet at i noen tilfeller så er det litt uenighet i hva foreldrene tenker eleven trenger og hva vi tenker de trenger. Også kan det være noen skole som ikke har så veldig god forståelse, de tenker mest, og jeg forstår det, jeg har også jobbet i vanlig skole, at de har så mange de skal passe på og det er så mange som trenger sitt og tilrettelegging også kommer vi med anbefalinger som er veldig vanskelig å tilfredsstille»*.

Det er altså mye samarbeid mellom hjemskolen, institusjonen og foreldrene. Jeg tenker at det vil naturligvis alltid oppstå noen uenigheter, men gjennom tett og ofte samarbeid kan dette bli lettere. Alle vil jo bare det beste for ungdommen. Det at de har løpende kontakt med hjemskolen vil også bidra til å gjøre tilbakeføringen til hjemskolen mykere.

### Tilbakeføring

Fra intervjuene er dette ett av hovedfunnene fra denne case-studien. Med tilbakeføring menes det at ungdommen skal tilbake til hjemskolen. Lederen forklarer at *«underveis under*



---

*oppholdet så har vi etablert én skolekontakt her som har ukentlig kontakt med kontaktlæreren på hjemmeskolen. I tillegg så har vi hvert fall månedlige møter med skoleledere, da er jeg til stede på det vi kaller samarbeidsmøter som kanskje ofte blir kalt ansvarsgruppemøter på andre, når de kommer hjem hvor flere etater sitter sammen, sånn at vi hele tiden har jevn og tett dialog med forventningsavklaringer og statusrapporter. Vi har også innimellom skolemøter, hvor bare hjemmeskolen og vår skole møtes, for å liksom være helt spesifikke, hva trenger vi nå, hvor står vi hen nå. Og så reiser vi ofte helt i starten av oppholdet ut til hjemmeskolen og forteller om oss selv, da har vi med en skolekontakt og en miljøterapeut og eleven er med hvis dem vil. Og da forteller vi om behandlingshjemmet på generelt grunnlag. Og dette er jo for å avmystifisere og avklare for medelever, sånn at, det skal være greit for medeleven å komme tilbake til klassa. Og så på slutten av oppholdet så prøver vi med litt sånn hospitering på hjemmeskolen. For at, kanskje en dag i uka, kanskje to dager i uka, for ha den der myke overgangen og for å teste ut hva funker, hva funker ikke, hva er vanskelig, da er vi på en måte en litt sånn trygg arena i den overføringsbiten. Så vi prøver å ha en veldig myk og god overføring tilbake til hjemmeskolen».*

Læreren forteller også om hospiteringsukene, eller hospiteringsdager. «Ofte har vi bare møter med skolen i forkant, går inn i klasserommet, veldig sånn gradvis eksponering. Hvis det er sånn at de gruer seg til å være tilbake på skolen. Men vi har også skolebesøk, ofte i starten av oppholdet. Vi kommer til hjemmeskolen eller til klasserommet med eleven og miljøterapeut, også har vi en PowerPoint og forteller om institusjonen». Hvis det er greit for eleven kan de også fortelle klassen om hva som er vanskelig for eleven, men noen elever vil ikke snakke om det og da tar de det bare på generelt grunnlag, hva institusjonen er. Dette gjør situasjonen mye tryggere for eleven «at det er åpent og da er det mindre sjanse for at det oppstår rykter og at man går og lurere på hvorfor de er der». Men ved selve tilbakeføringen vil man først sette opp et møte med lærer eller sosiallærer for å fortelle om hva som er vanskelig. «Det er ofte sånn at eleven bare, de må bare, de må høre det, de må vite at det er noen som er der for dem når de har det vanskelig, eller ikke vil på skolen». Videre sier læreren «også er det veldig viktig med hospitering mens de fortsatt er her for hvis det skjer noe mens de er på skolen så kan de ta det opp her, når de kommer tilbake her. Enten her på skolen eller med miljøet ... for det kan komme en reaksjon på å være tilbake på skolen og da er det bra den reaksjonen kommer når de har støtte fra miljøet». Her spurte jeg læreren om elevene virker redde for å dra tilbake igjen til hjemmeskolen sin og da svarte læreren «Ja, de fleste har litt skolevegring ... det blir litt behagelig her, men det er også

*noen som gleder seg, gleder seg til å få være med venner igjen og tilbake på en måte». Som en avsluttende kommentar på tilbakeføring sier læreren at «det er noen som virkelig har godt av oppholdet her, som får tilbake mye selvtillit og god selvfølelse, også er det noen som det er liksom ting som skjer hjemme som ikke helt blir løst og da skulle de gjerne ha vært her lengre ... også er det alltid noen som er bare ... det er ikke så greit og de kommer inn igjen».*

Begge forteller noenlunde likt om tilbakeføringsprosessen. Lærer forklarer litt mer detaljert om selve hospiteringen og hvorfor de hospiterer. Lærer virker som at bryr seg mer om selve ungdommene i stedet for skolens praksis. Lærer forteller også at noen elever enten er på institusjonen for lenge eller for kort. Dette nevner ikke leder. Mange er redde for å gå tilbake til hjemskolen, på grunn av skolevegring. Men kanskje også på grunn av angst? Alt i alt virker det som at institusjonen har et godt system for tilbakeføringsprosessen, og at prosessen går gradvis og ikke for brått. Det at de fortsatt er innlagt på institusjonen i hospiteringen gjør jo at livsovergangen blir myk og de kan komme tilbake igjen til et trygt sted hvor de kan prate med trygge voksne og ungdommer i samme situasjon.

---

## 6. Drøfting

Denne casestudien tar for seg hele veien fra innleggelse hos den barne- og ungdomspsykiatriske døgnenheten helt fram til de blir skrevet ut. Vi har nå sett på utsagnene til lederen og læreren ved skoleavdelingen på behandlingshjemmet. De hadde begge mye å si, ikke bare om skoleavdelingen, men om alt rundt vedrørende behandlingshjemmet. Ut ifra utsagnene deres ser man at alle instansene er veldig dedikert hver enkelt ungdom. I dette kapittelet vil jeg først drøfte det som har kommet frem fra intervjuene opp mot teoriene som ble introdusert i kapittel 3. Noen temaer blir mer fremhevet enn andre. Dette er på grunn av at noen undertemaer er mindre viktig for problemformuleringen og forskningsspørsmålene. Underkapittelet 6.1 vil bli strukturert på lik måte som kapittel 5, slik at det er organisert og oversiktlig. Videre i underkapittel 6.2 vil jeg forsøke å besvare forskningsspørsmålene på bakgrunn av det som er blitt drøftet om teori og funn gjennom en oppsummering.

### 6.1 Teori – funn

#### Didaktisk tilnærming – psykoanalytisk

Først og fremst i dette kapittelet vil jeg drøfte det jeg mener kan være skoleavdelingens didaktiske tilnærming. Jeg skrev om dette i teoridelen, hvor jeg først ga en beretning for didaktisk relasjonstenkning, deretter Freuds psykoanalyse og til slutt psykoanalytisk relasjonstenkning. I underkapittelet om barnepsykiatrien i Norge, brukte jeg, som nevnt, en bok hvorav forfatterne gir sine beretninger av deres opplevelser fra etableringen av barnepsykiatrien. I denne boken forteller det i første omgang om psykoanalysen og at psykoanalysen har blitt tatt med inn i barnepsykiatrien. Ut ifra utsagnene fra leder og lærer på skoleavdelingen har jeg gjort meg en oppfatning av at skoleavdelingen anvender noe av psykoanalysen i deres didaktiske tilnærming.

I forkant av undervisningen forbereder læreren seg. I den didaktiske relasjonstenkningen, skriver Bjørndal & Lieberg (1978), at denne forberedelsen handler om å ta utgangspunktet i ulike forutsetninger for både lærer og enkeltelever. Begge parter kan ha ulike forutsetninger, enten om det er fysiske, biologiske, kulturelle eller sosiale. Læreren må dermed planlegge ut ifra disse forutsetningene. Men om man ser psykoanalysen inn i den didaktiske

relasjonstenkingen kan en se at lærerne på skoleavdelingen gjennomfører og planlegger undervisningen ut ifra elevenes psykologiske forutsetninger. Lærerne tilrettelegger for hver enkelt elev og bryter opp målene fra hjemskolen inn i nedbrutte mål, eller delmål. Læreren forteller også at noen elever kan være ganske unge for sin alder. Da kan det, for eksempel, gjennomføres spennende naturfagsforsøk, slik at elevenes lekenhet og kreativitet blir tilfredsstillt og de får faglig innhold. Den psykoanalytiske relasjonstenkingen hevder at mennesker søker etter gjensvar i andre menneskers sinn, lekenhet og kreativitet for å bygge relasjon (Binder et al., 2006). I de lekne elevenes søken etter å bygge relasjon med lærerne, svarer læreren tilbake med faglig lekenhet. Det handler om at elevens ubevissthet retter seg mot kreativitet, vekst, kontaktbehov og anerkjennelse. Elevene er meningsskapende og relasjonssøkende (Binder et al., 2006). Både leder og lærer forteller om at de anvender produksjon av ulike ting i undervisningssammenheng. For eksempel sier læreren at det ofte kan være terapeutisk med kunst og håndverk. Elevene lager også mat noen ganger, noe som læreren mener gir elevene en stolthet. Dette utvikler deres kreativitet og vekst, i tillegg til at kunst og håndverk og matlaging er terapeutisk. Elevene får også anerkjennelse og ros fra de andre elevene og lærerne.

Lærerne jobber veldig tett med elevene, og ut ifra det intervjuobjektene forteller virker det som at de noen ganger må jobbe mer med diagnosen enn med det faglige. For eksempel er ofte de elevene med spiseforstyrrelser mer rigide i forhold til skolearbeidet. De jobber så mye med skolearbeidet at lærerne må gripe inn og fokusere noe mer på selve diagnosen. I Freuds psykoanalyse går dette inn på å lede deres oppmerksomhet i bestemte retninger (Freud, 1999). Elevene må huske å jobbe med sitt indre, og gi mer slipp på rigiditeten. Læreren må også noen ganger korrigere elevene, men gjør det alltid klart at læreren fortsatt er glade i dem. Dette går også under psykoanalytisk tilnærming med tanke på at læreren dirigerer tankegangen til eleven, gir forklaringer og iakttar elevens reaksjoner av forståelse eller avvisning (Freud, 1999).

Psykoanalysen handler i tillegg om at symptomer har mening og henger sammen med opplevelser og livshistorier (Freud, 1999). Lederen forteller at det i noen situasjoner er nødvendig med spesielle koder fra elevene på at de er ukomfortable eller vil forlate situasjonen. For eksempel med et spesielt blick. Her ser lederen, og eventuelt andre fagfolk, symptomet til eleven og forstår at dette henger sammen med deres diagnose, livshistorie og opplevelser. Dette kan, for eksempel, forekomme i undervisningen. Enkelte elever har en avtale med lærerne om at de skal sitte nærmest døra, slik at de kan forlate rommet fort. Freud

---

(1999) forteller at en kan øve på psykoanalyse på seg selv, gjennom å analysere og være oppmerksom på sin egen personlighet. Læreren forteller at lærerne er kompetente på grunn av hvem de er som personer. De har sine egne erfaringer, emosjonelle bagasje og interesser som gjør dem egnet til å arbeide med disse ungdommene. Her kan det oppfattes som at læreren har gått i dybden av seg selv og analysert sin egen personlighet.

### Innleggelse og tilbakeføring

Som lederen nevnte skjer innleggelse hos denne barne- og ungdomspsykiatriske døgnenheten etter anmodning fra BUP. Det er BUP som avgjør om det er behov for innleggelse hos et barne- og ungdomspsykiatrisk behandlingshjem. Som nevnt i psykiatriens historie i Norge var det slik at frem til 1935 var en innleggelse på «sinnsykeasyll» mer eller mindre tvangsinnleggelse, men etter dette ble det åpnet for frivillig innleggelse (Skålevåg, 2019). På behandlingshjemmet i denne casestudien er det altså slik at ungdommen blir frivillig innlagt, noe som betyr at de kan skrive seg ut når de vil om de er over 15år. Om de er under 15år kan foreldrene skrive dem ut, ifølge lederen ved skoleavdelingen. Oppholdet på den barne- og ungdomspsykiatriske døgnenheten kan vare fra tre måneder til et helt år, mens utredningsoppholdet varer i seks uker. Innleggelsesdiagnosen er ikke nødvendigvis det de først tenker de må behandle. Eventuelt kan ungdommene bli lagt inn på grunn av symptomer på ulike psykiske vansker. Når ungdommen da skal skrives ut må de tilbake til hjemskolen sin. Dette er en ny tilvenningsprosess som skjer gradvis.

I teoridelen har jeg nevnt Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Dette er på grunn av hvordan ungdommene beveger seg i og utvikler seg i forhold til de ulike miljøene og situasjonene de møter fra innleggelse til tilbakeføring. Det handler om hvordan ulike faktorer i ungdommens liv har betydning for deres utvikling og atferd og hvordan forhold i storsamfunnet og lokalsamfunnet må tilrettelegges for å oppnå trivsel og god helse for befolkningen generelt (Helsedirektoratet, 2015). Når ungdommene blir lagt inn på behandlingssenteret, når de møter alle de nye situasjonene der, og når de kommer tilbake igjen på hjemskolen, da er de ikke et blankt ark. De har alle sine opplevelser og erfaringer som de tar med seg inn i de nye settingene. De rekonstruerer miljøene og miljøene rekonstruerer dem (Bronfenbrenner, 1979). For eksempel når skoleavdelingen tar imot en ny elev, så vil eleven utvikle seg og tilpasse seg dette nye miljøet, gjensidig som lærerne og de andre elevene utvikler seg og tilpasser seg denne nye personen. Lærerne og elevene som var der fra før har kanskje allerede en egen dynamikk og synspunkter. Men når den nye kommer

blir dynamikken endret. Kanskje har den nye eleven i tillegg andre livserfaringer som kan endre tankegangen til de andre.

I Bronfenbrenners modell (1979) finner vi de fire ulike delsystemene; mikro-, meso-, ekso- og makro. Mikrosystemet handler om, som nevnt tidligere, arenaene og settingene som ungdommene ferdes i/på. I disse situasjonene skjer de viktigste påvirkningene og mye av oppdragelsen og sosialiseringen foregår. For eksempel skjer mikro når ungdommene spiser middag sammen eller når de har skole. Ungdommene blir påvirket av hverandre og de ansatte, de lærer, de imiterer og tar over gradvis de verdisettene, basiskunnskapene, kodene og andre kulturelementer som gjelder i de situasjonene, eller miljøene, de befinner seg i (Bø, 2005). Mesosystemet, som handler om forbindelsen mellom to eller flere arenaer, vil oppstå ved flere anledninger for ungdommene på dette behandlingshjemmet. Meso foregår når ungdommene beveger seg mellom de ulike mikrosystemene (Bø, 2005). Ungdommene beveger seg, for eksempel, mellom skoleavdelingen, det de på behandlingshjemmet kaller for *miljøet*, pasientansvarlig, hjemmet, deres egen soveavdeling og hjemskolen. I forhold til *innleggelse* blir meso styrket ved at de på behandlingshjemmet besøker hjemskolen for å fortelle om institusjonen. Da blir dette en supplerende lenke som styrker båndet mellom hjemskolen og behandlingshjemmet (Bø, 2005). Når det gjelder eksosystemet kan dette handle om, for eksempel, de tverrfaglige møtene som de forskjellige etatene har vedrørende enkeltungdommene. Ifølge Bø (2005) handler ekso som sagt om steder man aldri eller sjeldent besøker, men som er av relevans for enkeltindivider. Det ytterste delsystemet, makro, innebærer hvordan storsamfunnets tradisjoner, skikker, religion, sosiale strukturer, tolkningskategorier og så videre går inn i mikro-, meso- og eksosystemene og binder alt sammen (Bø, 2005). En ungdom som har vansker i ulik grad, kan ha vanskeligheter med å tilpasse seg samfunnets ideer. Ungdommene på dette behandlingshjemmet kan, for eksempel, ha psykose, angst, spiseforstyrrelser, depresjon, ADHD, være suicidale eller komme fra vanskelige familieforhold. I situasjoner utenfor behandlingshjemmet kan det dermed være vanskelig for dem å tilpasse seg andres sosiale koder, livssyn og lignende. Makro, i forhold til skolen, kan være gjennomsyret av spesifikke krav og mål som disse ungdommene ikke klarer å tilfredsstille, på grunn av deres vansker. Derfor er det veldig bra at skoleavdelingen på behandlingshjemmet tilrettelegger så mye som de gjør for hver enkelt elev.

I avslutningen av underkapittelet om den utviklingsøkologiske modellen ble *økologisk overgang* nevnt. Dette skjer hver gang man flytter seg mellom mikromiljøene (Bø, 2000), og

---

forekommer gjennom hele livet (Bronfenbrenner, 1979). Det kan enten være *daglig* eller *varig* overgang (Bø, 2000). Om en tar utgangspunkt i ungdommene ved behandlingshjemmet kan en daglig overgang være at de går fra skoleavdelingen til «miljøet». En varig overgang vil være når de blir lagt inn på behandlingssenteret og når de blir tilbakeført. På lik linje med mikrosystemet vil ungdommene utvikle seg. De endrer status, livsfelt og rolle (Bø, 2000). For eksempel kan de gå ifra å være «eleven som bare skulker» på hjemskolen til å være en motivert elev ved skoleavdelingen. Disse overgangene er en initiator for utviklingsprosessene hos ungdommene, men det kan også medføre feilutvikling og stagnasjon (Bronfenbrenner, 1979).

Jerusalem & Mittag (1995) snakker også om livsoverganger. Her handlet det, som sagt, om deres forskning i forhold til migranters tilpasningsprosesser. Men jeg mener dette kan være relevant å se på i lys av ungdoms innleggelse på behandlingshjem og tilbakeføring til hjemskole, hvert fall når en resonerer over hvordan ungdommens tillit til seg selv kan være en bidragsyter til å mestre ulike miljøkrav. Det kommer ikke bare an på deres egne ressurser, men også miljøressurser (1995, s. 177). Når de blir innlagt kan det godt hende at de ikke føler så mye mestring og de er veldig sårbare. Her vil behandlingshjemmet og de andre tverrfaglige etatene virke som en ytre ressurs for dem for å hjelpe til å bygge opp deres selvtillit. Etter hvert vil de forhåpentligvis få selvtillit til å mestre ulike miljøkrav. Når de da skal tilbakeføres, eller generelt blir utskrevet fra behandlingshjemmet, vil deres egne personlige ressurser beskytte dem mot negative følelser og skadelige opplevelser som de, på ett eller annet tidspunkt, vil møte i løpet av livet (1995, s. 179). Videre drøfting av tilbakeføring vil jeg ta for meg til sist i denne drøftingsdelen.

### **Mestring, trygghet og trivsel**

#### Mestring

*Mestring* er et begrep som står sentralt hos skoleavdelingen. Men hva betyr egentlig mestring? Mestringsbegrepet blir beskrevet av Lazarus og Folkman som «et kontinuerlig skifte av kognitive og atferdsmessige anstrengelser for å klare spesifikke ytre og/eller indre krav som vurderes til å beslaglegge eller utarme ressursene til personene» (1984, s. 141). Mestringsbegrepet finner vi også igjen i historiedelen. Sommerschild & Moe (2005) skriver at Rikshospitalet var den første barnpsykiatriske klinikken i Norge. Klinikken stod ferdig i 1950, og etter hvert ble det bygget flere behandlingshjem av tilsyn fra Rikshospitalet. I en

etterundersøkelse av klinikken så man at barna hadde vist evne til emosjonell tilknytning og hadde hatt tilgang til sin egen fantasi i lek. Dette var på tross deres nevrotiske plager. I en senere forskning om mestring kom det frem at disse egenskapene bidrar til en god indre vekst. Sommerschild & Moe (2005) nevner også mestring i forhold til poliklinikken ved Oppland. Der var de fra første stund opptatt av hvordan barn skulle kunne leve bedre med sine vansker. De fokuserte mer på hvordan barnet kunne mestre sine liv ved å ta imot hjelp og komme seg ut av sine vansker igjen på egen hånd.

Læreren nevner hvordan naturfagsforsøk kan bidra til en form for mestring hos de lekne elevene. Her handler det om utviklingen hos de enkelte ungdommene. «De har vokst opp litt for fort», hevder læreren. Dette går inn i *mikrosystemet* i Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell. Aktivitet, rolle, erfaring og mellommenneskelig relasjon utgjør byggeklossene i mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1979), og det er her det meste av sosialisering og oppdragelse foregår (Bø, 2005). Disse aspektene er mest kraftfulle i forhold til menneskers psykologiske vekst (Bronfenbrenner, 1979). Det kan eventuelt ha skjedd en brist i utviklingen til disse lekne ungdommene, derfor finner lærerne passende faglige aktiviteter som kan bidra til mestring og faglig utvikling. Dette ser vi også hos Bandura (1995, s. 4), hvor han skriver at vellykkede effektivitetsbyggere strukturerer situasjoner for andre på måter som gir suksess, og de unngår å plassere andre for tidlig i situasjoner hvor de sannsynligvis ikke vil lykkes. Dette ser vi også i forhold til hvordan lærerne bryter ned hjemskolens mål for å passe til den enkelte elevs evner.

Generelt for hele behandlingsløpet til ungdommene og gjennom skoleavdelingen vil de lære hvordan de skal overvinne hindringer gjennom utholdende og kontinuerlig innsats. De vil erfare at de vil bli sterkere ved å holde ut gjennom utfordrende tider (Bandura, 1995, s. 3). Lærerne bygger på elevenes interesser og hva de kan fra før. Når ungdommene deretter opplever suksess ved en oppgave, vil de føle på egen evne til mestring. Dette gjelder også i forhold til at elevene ser hverandre lykkes gjennom innsats. Elever som er like dem selv, i forhold til psykiske vansker. Dette kan øke elevens tro på at de også har evnen til å mestre i sammenlignbare oppgaver, aktiviteter og situasjoner (Bandura, 1995, s. 3).

Lederen nevner underveis i intervjuet Fagfornyelsen for høsten 2020. I kapittel 2 skrev jeg om hva denne fagfornyelsen gikk ut på. Lederen virket veldig positiv til fagfornyelsen og hevdet at de allerede hadde begynt å jobbe med denne. I forhold til mestring vil det være et tverrfaglig tema som heter *Folkehelse og livsmestring*, som skal gjøre elevene bedre i stand



---

til å møte hverdagens utfordringer og finne løsninger på disse (Saabye, 2019, s. 6). Elevene vil også bli kompetente i hva som fremmer god psykisk og fysisk helse (Saabye, 2019, s. 16). Dette jobbes det nok med fra før av på behandlingshjemmet, men generelt sett er det positivt for hele grunnskolen at dette blir et fokusområde i skolen. Håndtering av medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer er også et fokusområde innenfor dette temaet (Saabye, 2019, s. 16). Dette vil også være positivt for den ordinære skolen i forhold til å forebygge psykiske vansker hos barn og ungdom. Elevene ved behandlingshjemmet får allerede terapi fra profesjonelle, men dette fokusområde vil allikevel hjelpe dem med å takle utfordringer innenfor prestasjon, motivasjon og faglig vekst. Dette vil også handle om å forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring (Saabye, 2019, s. 16), både i skolen og i hverdagen. *Folkehelse og livsmestring* tar også for seg verdier, mellommenneskelige relasjoner, grensesetting, betydningen av meningen med livet og håndtering av tanker, relasjoner og følelser (Saabye, 2019, s. 16). Lederen sier at skoleavdelingen bruker en halv dag i uken med fagfornyelsen, og vektlegger bærekraftighet og livsmestring. Det virker dermed som at skoleavdelingen jobber mye med de forskjellige faktorene innenfor temaet *Folkehelse og livsmestring*.

I forhold til faglig utvikling og prestasjoner skriver, som nevnt, Zimmerman (1995, s. 202) at skoler ikke bare må fokusere på elevenes faglige kunnskaper. De må også fremme elevenes personlige utvikling av selvtillit og selvregulerende evner. Dette vil hjelpe dem resten av hele livet. Dette kan minne noe om fagfornyelsens ideologi, med tanke på at skolen må jobbe med barn og ungdoms livsverden og emosjonelle liv, parallelt med fag. Følelse av mestring og mening vil fungere som store påvirkninger på elevenes prestasjonsnivå (Zimmerman, 1995, s. 202). På skoleavdelingen ved behandlingshjemmet er det ungdommer som trenger emosjonell støtte, så faktorene i *folkehelse og livsmestring* vil naturligvis allerede være internert i lærernes praksis. Edvin Bru (2019, s. 29) skriver at lærernes kunnskap om hver enkelt elevs personfaktorer er viktig for å kunne tilpasse undervisningen og legge til rette for gode sosiale relasjoner imellom elevene. Personfaktorer går ut på elevens behov, mål og ambisjoner, sosial og emosjonell kompetanse og tillit til tilgjengelige mestringsressurser. Disse faktorene er aktuelle for mer systematisk undervisning og er tilknyttet temaet folkehelse og livsmestring.

### Trygghet og trivsel

Disse begrepene står også sentralt hos skoleavdelingen, og både lærer og leder mener begrepene henger sammen med hverandre. Det er vanskelig å føle trivsel uten å ha tryggheten i bunn. I første omgang når en ungdom blir lagt inn på behandlingshjemmet venter de med å starte opp skolegangen for at ungdommen skal bli trygg og kjent med den nye situasjonen og det nye miljøet. De starter med å vise frem skolebygningen til ungdommen. Skolebygget ser, som nevnt, ikke ut som en typisk skole eller institusjon, og dette mener lederen skaper ro og trygghet hos ungdommen. På skoleavdelingen er det god relasjon mellom elevene, de er veldig mye sammen og viser omsorg for hverandre. Det går ikke en dag på skoleavdelingen uten latter, hevder lederen. Saabye (2019, s. 13) skriver at i fagfornyelsen legges det vekt på sosial læring og utvikling. Her handler det om elevenes selvbilde og identitet, og hvordan meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Lærerne skal fremme kommunikasjon og samarbeid i møte med elevene, slik at elevene får mot og trygghet til å ytre egne meninger og forsvare andre. Dette vil gi elevene en personlig trygghet i møte med ulike situasjoner eller utfordringer de kan møte. Det vil også lære dem å kommunisere bedre med andre. I skolesammenheng vil den enkelte elev bidra til fellesskapet på skolen, på samme måte som fellesskapet bidrar til utvikling, læring og trivsel (Saabye, 2019, s. 14). Ungdommene er som sagt flinke til å rose hverandre, og dette kan en knytte opp til empati i fagfornyelsen. Grunnlaget for vennskap er at elevene kan sette seg inn i hva de andre føler, erfarer og tenker (Saabye, 2019, s. 13), noe som kanskje ikke er så vanskelig for ungdommene på dette behandlingshjemmet, med tanke på at de er bevisst over at hver enkelt ungdom som er lagt inn på behandlingshjemmet har noe de strever med psykisk.

Doktorgradsstipendiat i utdanningsvitenskap, Maren Stabel Tvedt, og dr. philos og professor i pedagogisk psykologi, Edvin Bru (2019, s. 59), skriver at flere studier hevder at sosial støtte øker ens evne til å takle utfordringer og vil fremme mental helse gjennom å stimulere mer positive vurderinger av muligheter for mestring. Lærer-elev relasjonen er grunnleggende for læringsarbeid og elevens trivsel. For elever som føler seg overveldet av krav på skolen og som frykter nederlag vil den gode relasjonen til læreren være spesielt viktig. God støtte fra lærer har stor betydning for skoleprestasjoner og trivsel blant engstelige elever. Videre skriver Tvedt & Bru (2019, s. 60) at det er empirisk støtte for at lærere kan ha en beskyttende rolle for disse elevene som opplever livshendelser som er negative. Læreren kan altså hjelpe elever med å håndtere utfordringer, enten om det gjelder problemer i skolefag og/eller ikke-skolefag. Lærerne ved skoleavdelingen er veldig til stede og dedikert den enkelte elev. Som

---

nevnt under psykoanalytisk didaktisk tilnærming er det også slik at elever, som har behov for det, kan gi et signal til læreren om at de må forlate rommet. Dette er et grep for å øke tryggheten hos elevene, som igjen fører til økt trivsel og følelse av kontroll. Skoleavdelingen avslutter også hver uke ved å fortelle om noe som har vært positivt. Her bidrar lærerne med å si noe de mener har vært positivt ved hver enkelt elev. Denne gode relasjonen mellom lærerne og elevene vil dermed gjøre elevene trygge på miljøet rundt seg og deres trivsel vil øke. Her kan man også se hvordan den psykoanalytiske didaktiske tilnærmingen eventuelt kan utøves.

I intervjuet med læreren vedrørende hvordan lærerne arbeider med trygghet svarer læreren at *forutsigbarhet* er en viktig faktor. Ifølge Bru (2019, s. 40) kan dette handle om at elevene blir informert i god tid om tidspunktet for prøver. Om elevene opplever kontroll kan også dette fremme unngåelse av opphoping av presentasjoner, prøver og innleveringer. En kan også gi elevene anledning til å bestemme hvordan skolearbeidet skal gjennomføres og i hvilken rekkefølge det skal gjøres. Forutsigbarhet handler også om at arbeidsmengden er tilpasset det hver enkelt elev kan klare (Tvedt & Bru, 2019, s. 61). På skoleavdelingen handler forutsigbarheten om at elevene har en ukeplan hvor det står hva slags fag de skal ha og hvilke lærere de skal ha. Hver uke har også skolekontaktene ved skoleavdelingen elevsamtaler med elevene. Lærerne skriver en rapport etter hver undervisningsøkt som de drøfter med eleven under elevsamtalen. I rapporten kan lærerne skrive om noe de har observert ved eleven de lurer på, og deretter samtale om dette med eleven. Elevsamtalene går også ut på å gi tilbakemeldinger til elevene om hvordan uken har gått. Denne forutsigbarheten og informasjonen som elevene får vil nok bidra til å forebygge nervøsitet både i skolen og generelt.

Mestring, trygghet og trivsel henger sammen i skoleavdelingen, omtrent som en konsentrisk sirkel. En kan ikke føle trivsel uten trygghet, og man vil ha vanskeligheter med å mestre uten å føle trivsel i miljøet man er i. I et ordinært klasserom kan en i stor grad føle på prestasjonspresset mellom elevene og det er stor konkurransevirkosomhet, både mellom elevene, men også mellom skoler. Elevers faglige kompetanser blir offentliggjort, i form av nasjonale prøver (Zimmerman, 1995, 202). Dette utgjør, ifølge Tvedt & Bru (2019, s. 53) et prestasjonsorientert klassemiljø. Både lærerne og elevene er med på å danne kulturen i klassen. På skoleavdelingen anser jeg at drivet deres for faglig læring inngår i det som Tvedt & Bru (2019, s. 55) kaller for *mestringsklima*, noe som betyr at feiltrinn er en nødvendig del av læreprosessen.

Avslutningsvis for trygghet og trivsel kan en knytte dette til Bronfenbrenners (1979) *mikrosystem*, i forhold til den mellommenneskelige relasjonen mellom lærerne og elevene og elevene seg imellom. Mye av ungdommenes sosialisering og oppdragelse foregår på skoleavdelingen (Bø, 2005) og derfor er det viktig at elevene har tryggheten og trivselen i bunn.

### **Undervisning, kunnskapsmål og læreplaner**

På skoleavdelingen er det altså mye vektlegging på mestring, trygghet og trivsel, og dette mener lederen gir elevene skoleglede. Miljøet på skolen er i tillegg veldig avslappet. I undervisningskontekst vil elevens opplevelse av akademisk mestring i stor grad bidra til deres trygghet på seg selv og trivsel på skolen. I dette tilfelle handler det mye om hvilket klasseromsmiljø de befinner seg i. Zimmerman (1995, s. 204) skriver at elever kan få mindre motivasjon for å lære dersom de befinner seg i et konkurrerende klasseromsmiljø, enn i et samarbeidsvillig miljø. Miljøet på skoleavdelingen virker i stor grad som samarbeidsvillig, etter det lærer og leder forteller om ros og anerkjennelse mellom elevene.

Elevene får tett oppfølging og mye tilrettelegging. Lederen sier, som sagt, at kunnskapsmålene og læreplanene er helt like på skoleavdelingen som på hjemskolen. Men kompetansemålene blir allikevel veldig brutt ned for å passe for den enkelte elevs evner. Denne planleggingen av undervisning ut ifra kompetansemål kan en finne i den psykoanalytiske didaktiske relasjonstenkingen, i forhold til hvordan lærerne må planlegge ut ifra elevens forutsetninger (Bjørndal & Lieberg, 1978), både psykologisk og faglig. Som nevnt i kapittel 2.2 kom det i 1969 en lov som skulle forsterke kommunenes ansvar for undervisning basert på type og grad av vansker. Dette handlet i stor grad om integrering av elever med spesielle behov inn i ordinær skole, eller utskilling til spesialskoler. I 1994 ble det store prinsippet om inkludering brakt fram av Salamanca erklæringen i 1994 (Groven, 2013). På skoleavdelingen må lærerne tilpasse undervisningen for hver enkelt elev. Ifølge Briseid (2006) handler tilpasset opplæring om bruk av ulike læringsarenaer, differensierte læremidler, ulike måter å gruppere elevene på, variasjon av arbeidsmåter, differensiert innhold og tilrettelegging for at opplæringen kan foregå i ulikt tempo for de forskjellige elevene. Det handler om at tilpasset opplæring er et *prinsipp* som skal ligge til grunn i undervisningen. *Spesialundervisning*, derimot, er en juridisk rettighet for elever med spesielle behov som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.

---

På skoleavdelingen er det mange av elevene som trenger å tette mange faglige hull. Byrkjedal-Sørby & Øverland (2019, s 116 - 117) påpeker at sårbare elever vil profitere på et tilpasset opplegg der læreren har redusert de faglige målene. Elevene vil få økt tro på egne ressurser og mestring. Om lærerne i tillegg tar utgangspunkt i elevens interesser og kunnskaper i den tilpassede opplæringen, vil dette bidra til å motivere elevene for skolearbeid. Det har kommet frem i intervjuene med leder og lærer at deres strategi for tilpasset opplæring bygger på hva elevene kan fra før og elevens interesser. Det er i tillegg en spesialpedagog som er ansatt ved skoleavdelingen, dersom det er behov for spesialundervisning.

Det kan virke som det er god relasjon mellom elevene og lærerne. Ifølge lederen er lærerne veldig kreative og løsningsorienterte, samtidig som at de byr på seg selv og viser at de ikke er noen supermennesker. De viser elevene at de er sårbare mennesker som har sine erfaringer og sine opplevelser. Læreren nevner derimot at de pedagogiske ansatte ved skoleavdelingen hadde en periode hvor det var en dårlig dynamikk og dårlig relasjon seg imellom, helt til ledelsen ordnet opp i dette. Læreren påpeker at det var positivt at dette ordnet seg før elevene plukket opp den dårlige relasjonen mellom de ansatte. Ifølge Schibbye (2009) handler teorier om «det kliniske barnet» om utviklingen av deres struktur og dynamikk basert på observasjoner av voksne. For eksempel er en slik velkjent teori om barnets utvikling fra Freuds psykoanalyse. Men to punkter i den gamle psykoanalysens utviklingsrelaterte begreper har vært utilstrekkelige. For eksempel at teoriene ikke har fokusert på barnets opplevelser eller relasjoner. Videre skriver Schibbye (2009) at ny kunnskap om relasjoner har tydeliggjort barnets rolle i samspillet. Barnet er med på å skape forutsetninger for utformingen av relasjoner og er ikke bare et objekt som blir influert. Bø (2005) skriver at enkeltopplevelser danner private strukturer for hvordan man tolker nye situasjoner, og deretter mønstre for hvorledes man planlegger ens atferd. Man velger ut visse sider ved virkeligheten og fortolker disse sidene i lys av tidligere erfaringer. Atferd er kontekstavhengig. Ungdommene er en del av relasjonen og samspillet på skoleavdelingen. Dersom elevene hadde observert den dårlige relasjonen mellom lærerne kunne de risikert å tilegne seg en likedan holdning til medelevene og kanskje de ansatte. Dette kan også være tilfelle dersom relasjonen mellom lærerne og elevene ikke hadde vært tilstrekkelig.

## Ungdom og behandling

### Sammenheng mellom skole og behandling

På daglig basis beveger ungdommene seg primært mellom skoleavdelingen og døgnavdelingene, altså *miljøet*. Om en ser dette i sammenheng av Bronfenbrenners (1979) delsystemer vil man kunne knytte dette til *meso*. Ungdommene beveger seg mellom skolen og miljøet som tilsvarer mikrosystemer. Dette er den primære koblingen for mesodannelsen. Ifølge Bø (2005) vil denne mesodanningen bidra til et sterkere fellesskap mellom skolen og miljøet, samt øke samhandling og kommunikasjon. Mesodanningen blir også sterkere gjennom overlappsmøtene som skoleavdelingen og miljøterapeutene har hver morgen. Læreren forteller at ungdommene noen ganger kan fortelle miljøterapeutene ting som de ikke har fortalt lærerne. For eksempel kan dette dreie seg om fag. Da vil lærerne tilpasse undervisningen for eleven, på bakgrunn av overlappsmøtet. Dette blir en sekundær kobling til mesodannelsen (Bronfenbrenner, 1979).

En annen viktig sammenheng mellom skoleavdelingen og behandlingsløpet er at lærerne kontinuerlig blir oppdatert om diagnose eller endring hos ungdommene. For eksempel kan det bli utført testing av elevenes kognitive tilstand, i regi av behandlingen, noe som dermed kan endre undervisningsopplegget for vedkommende elev. Dette dreier seg igjen om lærernes psykoanalytiske didaktiske tilnærming, ettersom de må planlegge undervisningen ut ifra elevenes forutsetninger (Bjørndal & Lieberg, 1978). For eksempel kan det hende at en ungdom med angstlidelse kan utvikle større symptomer, kanskje i form av paranoia, og dette vil spille en rolle i forhold til skolehverdagen. Dersom lærerne ikke ble gjort bevisste på dette nye symptomet ville skolearbeidsmengden kanskje blitt for overveldende for eleven, samt at lærerne ikke kunne bidratt positivt til elevens behandling.

### Behandling og tverrfaglig samarbeid

Ungdommene på dette behandlingshjemmet kommer i møte med flere ulike fagfolk i løpet av behandlingsløpet deres og det er et stort tverrfaglig team som ivaretar den enkelte ungdom. Barnepsykiatrien i Norge ble etablert ved hjelp av mange ulike etater. I underkapittel 2.3 kan en for eksempel høre om både sosionomer, pedagogisk-psykologisk tjeneste, overleger, spesialpedagoger, pedagoger, barnevernet, spesialister, psykologer, ergoterapeuter og miljøterapeuter. I intervjuene jeg gjennomførte ble jeg gjort oppmerksom på miljøterapeutene, spesialisthelsetjeneste, psykolog, lege, sykepleier, barnevern og

---

skolekontakt/leder. Læreren nevner også pasientansvarlig, som ungdommene har samtale med én gang i uken. Det kan også være behov for at ungdommene må ha en time med lege. Dette kommer an på behov og medisiner. Behandlingshjemmet driver i tillegg med familiebasert terapi, hvor hele familien blir lagt inn. Aldersspennet på ungdommene er tolv til atten år, men dersom det er behov for familiebasert terapi, kan det være lavere alder på barnet/ungdommen.

Det er altså fremdeles de samme etatene som arbeider innenfor det barne- og ungdomspsykiatriske feltet på behandlingshjemmet. Generelt for skoler er både barnevernet, pedagogisk-psykologisk tjeneste og helsetjeneste de viktigste samarbeidspartnere (Briseid, 2006). Men i dette tilfelle, for skoleavdelingen, vil det naturligvis være flere etater med i det tverrfaglige teamet. Som nevnt skjer innleggelse gjennom henvisning fra BUP. Da vil det settes opp et samarbeidsmøte mellom alle etatene som har med ungdommen å gjøre. Dette kan være BUP, skoleleder, psykolog, barnevern og fastlege.

Forfatterne av sluttrapporten for CAB-prosjektet (Collaboration Across professional Boundaries) Bjørke et. al. (2012) skriver at for å sikre en sammenhengende og helhetlig tjeneste for pasienter, er det nødvendig med samhandling, samordning og samarbeid. Et tverrfaglig samarbeid innebærer at ulike etater fra ulike yrkesgrupper arbeider med samme oppgavefelt, men alle etatene har hver sin innfallsvinkel og arbeidsoppgaver. For pasienten skal det tverrfaglige samarbeidet oppleves som helhetlig og pasienten bør også være en del av samarbeidet. På behandlingshjemmet har skolelederen, skolekontaktene, psykolog, lege, sykepleier og miljøterapeutene teammøter hver uke vedrørende hver enkelt ungdom, og lederen meddeler at det er et tett samarbeid mot samme mål. Skoleavdelingen har også telefonmøte med hjemskolen og foreldre ukentlig for å drøfte hvordan uken har gått. Videre skriver Bjørke et. al. (2012) at det er nødvendig med relasjonskompetanse når en arbeider i et tverrfaglig team. Om en ikke har evnen til å samarbeide kan pasienten ende opp som en «kasteball» mellom etatene. Relasjonskompetanse handler om dialog mellom mennesker, evnen til å interessere seg for å bli kjent med andre, nettverksbygging, kreativitet, tillit, konflikthåndtering, humor, evne til å gjøre andre gode, empati og emosjonell intelligens. Læreren forteller at det er et godt samarbeid mellom skoleavdelingen og foreldrene, men at det kan oppstå uenigheter i forhold til hva ungdommene trenger. Det virker som det er et godt samarbeid mellom skoleavdelingen og miljøterapeutene, ettersom de har møter hver morgen vedrørende hverandres tider med ungdommene. Ellers forteller ikke lederen eller læreren noe om relasjonen mellom alle de overordnede etatene i det tverrfaglige

samarbeidet. For meg, som utenforstående, virker det som at alle etatene ivaretar hver enkelt ungdom gjennom godt tverrfaglig samarbeid og kommunikasjon.

### **Tilbakeføring**

Dette temaet står sentralt i denne case-studien og går under forskningsspørsmålet om hvordan tilbakeføringen er fra behandlingshjemmet til ordinær skole. Jeg nevnte dette temaet under *innleggelse og tilbakeføring*, men her vil jeg gå dypere inn i prosessen rundt tilbakeføringen, ettersom dette handler om en sårbar situasjon hos ungdommene ved behandlingshjemmet. I denne situasjonen blir ungdommene gradvis eksponert for å bli skrevet ut av behandlingshjemmet. De fleste ungdommene skal tilbake til hjemskolen, og dette skjer ved at de gradvis går tilbake gjennom hospiteringsdager på hjemskolen. Gjennom disse ukene med hospitering kan hjemskolen og skoleavdelingen på behandlingshjemmet avdekke hva som eventuelt fungerer og hva som ikke fungerer på hjemskolen for eleven. I starten av hospiteringen vil det også settes opp et møte med læreren på hjemskolen eller sosiallærer slik at skoleavdelingen og ungdommen kan fortelle hva som eventuelt er vanskelig for ungdommen. Læreren mener det også er positivt med disse hospiteringsdagene med tanke på at eleven kan komme tilbake til miljøterapeutene etter skolen og ha sine følelsesreaksjoner hos dem. Dette styrker opp tryggheten hos elevene ved at de får emosjonell støtte fra behandlingshjemmet i tilbakeføringsprosessen.

Dette går mye på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979), både i forhold til mikro, meso og makro. Innenfor mikrosystemet handler det om ungdommens sosiale situasjoner (Bø, 2005) enten i skoleavdelingen, *miljøet* eller på hjemskolen. Her kan man gjerne knytte det viktige begrepet *erfaring* (Bronfenbrenner, 1979) til ungdommenes møte med den nye situasjonen. Ungdommene tilegner seg ny erfaring gjennom den gradvise eksponeringen til hjemskolen, samt at hjemskolen og andre personer oppfatter ungdommens egenskaper fra denne erfaringen. Ungdommen vil i tilbakeføringsprosessen oppholde seg mye på de forskjellige mikromiljøene, noe som vil påvirke sosialiseringen og oppdragelsen i stor grad (Bø, 2005). I tilbakeføringsprosessen vil det være mange mikromiljøer som danner ungdommens mesosystemer. Her handler det i stor grad om samarbeidet mellom hjemskolen, skoleavdelingen på behandlingshjemmet, foresatte og de som står for behandlingen. I tillegg til disse mikrosystemene, vil også medelever og venner utgjøre viktige mikrosystemer i tilbakeføringsprosessen. Berit Grøholt (1998, s. 121) skriver at tilknytning til andre bidrar til utfoldelse, og de nære relasjonene vil påvirke ungdommens



---

mulighet for utfoldelse gjennom hele livet. Tilknytningsatferd vil aktiveres ved, for eksempel, forelskelse eller ved brudd/fare for brudd i viktige etablerte relasjoner. Tilknytningsatferd blir påvirket av tidligere erfaringer fra andre relasjoner. Ungdommene på behandlingshjemmet har etablert nære relasjoner med både lærerne, de andre ungdommene og miljøterapeutene. Erfaringene de har gjort seg fra disse relasjonene vil de ta med seg i nye situasjoner hvor det skal etableres nye relasjoner. Ungdommene kjenner medelevene fra hjemskolen fra før, men etter deres opphold på behandlingshjemmet vil de kanskje bringe med seg erfaringene fra behandlingshjemmet i relasjonene til hjemskolens medelever. Relasjonen til lærerne vil kanskje også endres, etter at de har opplevd en annen type lærerstil fra skoleavdelingen. Gjennom å oppleve trygge relasjoner på behandlingshjemmet kan de ha lettere for å knytte bånd med andre etter utskrivelse fra behandlingshjemmet.

Alle disse mikrosystemene utgjør et sterk mesosystem hvor tilbakeføringsprosessen står sentralt. Ungdommen beveger seg mellom disse mikrosystemene og mesosystemet forsterkes ved at andre personer deltar aktivt i disse mikrosystemene (Bronfenbrenner, 1979). Disse personene vil være miljøterapeuter, lærere på hjemskolen, lærere på skoleavdelingen og foreldre. I denne varige økologiske overgangen er det viktig å legge til rette for at ungdommene skal kunne få mest mulig utbytte av skolegangen, og ikke falle ut av skolen. Med fagfornyelsen vil det legges mer vekt på at barn og unges psykiske helse skal bli ivaretatt. Som nevnt vil dette gjøre elevene i bedre stand til å møte og finne løsninger på livets utfordringer (Saabye, 2019, s. 6). I §1-3 i opplæringsloven står det at opplæringen skal tilpasses forutsetningene og evnene til den enkelte elev (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Med tilpasset opplæring i forhold til ungdommenes forutsetninger og fagfornyelsen fokus på psykisk helse og livsmestring er det en god forutsetning for at elevene kommer tilbake til en bedre skolehverdag på hjemskolen.

Ifølge Helsedirektoratet (2017, s. 23) vil mesosystemet ha stor betydning for opplevelsen av stress og mestring for ungdommene. Ungdommens opplevelser og vurderinger på mesoarenaene er knyttet til ungdommens roller på de ulike arenaene, ungdommens relasjoner med andre og mellom arenaene, og belastnings- og ressursfaktorene i konkrete aktiviteter som foregår på arenaene. Det kan, for eksempel, oppstå konflikter i forventninger mellom hjemskolen, skoleavdelingen og foreldre i forhold til eventuelle ulike krav til ungdommen. Dette kan skape stressituasjoner for ungdommen da de kan oppleve manglende mestring (Helsedirektoratet, 2017, s. 24). Lederen forteller at det er månedlige møter mellom skolelederen, hjemskolen og øvrige etater fra ungdommen blir lagt inn på

behandlingshjemmet. Her foregår det tett og jevn dialog om forventninger og statusrapporter vedrørende den enkelte ungdom. Dette kan bidra i stor grad til at tilbakeføringsprosessen blir mindre stressende for ungdommen. Hjemskolen og skoleavdelingen har hatt jevn dialog hele veien, slik at alle parter er enige i forventninger og mål.

Når det kommer til makrosystemet handler det om, ifølge Helsedirektoratet (2017, s. 25), nasjonale systemer og kulturelle normer i et samfunn. For ungdommer på den ordinære skolen vil det konkrete innholdet i læreplaner og vektleggingen på nasjonale prøver legge rammer for ungdommens erfaring i rollen som elev. Lærernes forventninger til elevenes prestasjoner vil påvirkes av det økte presset på gode resultater, noe som kan bidra til stressopplevelser hos elevene, istedenfor mestring. For ungdommene på behandlingshjemmet vil presset på gode resultater og prestasjoner kanskje virke veldig stressende. Som nevnt er det mange av elevene som ligger noen års trinn bak sine jevnaldrende som vil trenge tilpasset opplæring og/eller spesialundervisning når de kommer tilbake til hjemskolen. Både mestring, trivsel og trygghet er viktige for at ungdommene skal få en vellykket tilbakeføring til hjemskolen. Læreren nevnte at mange av ungdommene har fått tilbake mye av selvtilliten og selvfølelsen sin av å være innlagt på behandlingshjemmet. Noen gleder seg til å komme tilbake til hjemskolen og til vennene sine, mens noen er redde for å dra tilbake til hjemskolen. Læreren forteller også at noen ungdommer burde ha vært innlagt lengre, og noen ungdommer blir lagt inn igjen etter utskrivelsen.

## 6.2 Oppsummering

Den overordnede problemformuleringen for dette case-studiet er som følgende: «Hvordan arbeider skoleavdelingen ved det barne- og ungdomspsykiatriske behandlingshjemmet i praksis?». Jeg har gitt en beretning over det historiske bakteppe, jeg har gjennomgått teori og intervjuet to ansatte ved skoleavdelingen for å danne kunnskap om skoleavdelingen og barne- og ungdomspsykiatrien. Svarene jeg fikk fra lederen og læreren i intervjuene var stort sett like, men fremstillingen av skoleavdelingen var til tider ulik. Lederen ga uttrykk for at det sjeldent, eller aldri, finnes noe negativt i skoleavdelingen. Læreren, derimot, fortalte om at det på et tidspunkt var så dårlig dynamikk mellom de ansatte at ledelsen måtte gripe inn. Læreren fortalte også at lærerne må takle avvising fra elevene. Fra utsagnene fra intervjuobjektene kan en også se at læreren fortalte mer utdypende om ungdommenes livsverden og følelser, mens lederen heller fortalte mer utdypende om det tverrprofesjonelle samarbeidet og det

---

administrative rundt behandlingshjemmet. Læreren valgte også, på eget initiativ, å fortelle meg at læreren hadde sin egen emosjonelle bagasje, og at dette bidro til lærerens kompetanse. Videre fortalte lærer at ingen av lærerne hadde noen spisskompetanse innenfor psykiatrien, annet enn lærerutdannelse. Lederen fortalte meg at utdanningsbakgrunnen til de ansatte var variert. Jeg tolker disse variasjonene som at leder og lærer kanskje ser på noen aspekter ved behandlingshjemmet med forskjellige perspektiver.

I dette underkapittelet vil jeg oppsummere drøftingskapittelet i grove trekk for å belyse svarene på forskningsspørsmålene mine. Alle temaene som er vektlagt i funnene bidrar til et helhetlig bilde av institusjonen. Først vil jeg ta for meg hvordan barne- og ungdomspsykiatrien og behandlingen av barn og ungdom med utfordringer har utviklet seg. Dette mener jeg maler et bilde av hvordan synet på barn og ungdom har blitt slik det er i dag. Deretter vil jeg presentere hvordan funnene i fra hvordan de pedagogiske ansatte ved skoleavdelingen arbeider med mestring, trygghet og trivsel for ungdommene. Her er det mange faktorer som spiller inn. Til slutt vil jeg presentere funnene i fra hvordan tilbakeføringen til hjemskolen foregår for ungdommene på behandlingshjemmet.

### Hvordan har barne- og ungdomspsykiatrien og behandlingen av barn og unge med utfordringer utviklet seg?

I kapittel 2 ser en at det har vært mye etableringer av både «sinnsykeasyl», spesialskoler, institusjoner, barnehjem, behandlingshjem og lignende. I tråd med disse etableringene har det også vært diverse lover innenfor psykiatrien og spesialpedagogikken. Sinnssykeloven av 1848 gjorde det ulovlig å sette sinnssyke i fengsel og de måtte plasseres i offentlige anstalter hvor de skulle få medisinsk behandling. I 1935 skulle det være frivillig innleggelse. I mellomkrigsårene i Norge eksperimentertes det med både sjokkbehandling, insulinsjokk og lobotomi. I 1961 kom «Lov om psykisk helsevern» på grunn av stor kritikk mot psykiatrien og sinnssykeasylene. Da ble det heller ikke lenger kalt for sinnssykeasyl (Skålevåg, 2019). Den psykiatriske omsorgen skulle bygges ut (Sommerschild & Moe, 2005). Abnormskoleloven av 1881 var Norges første spesialskolelov som handlet om at «abnorme» barn også hadde rett og plikt til skolegang (Groven, 2013). Dette er en lov som har vært veldig viktig i utviklingen av spesialpedagogikk og i forhold til integrering og inkludering av elever med særskilte behov i nyere tid. Dette førte til at elevene også fikk en skolegang og samfunnet endret mer og mer sitt syn på mennesker som hadde ulike utfordringer.

Det første barnehjemmet i Norge, Toftes Gave, ble etablert i 1841 for de «fordærvede» og «forsømte» barna (Hausstätter & Thuen, 2014). Verdens første barnelov, Vergerådsloven, ble opprettet i 1896 og medbrakte etablering av skolehjem. Abnormskoleloven ble revidert i 1951 og med dette ble skillet mellom normal og avvikende nedfelt. Lov om grunnskole kom i 1969 og forsterket kommunens ansvar for spesialundervisning. Det ble også mer fokus på integrering av barn med særskilte behov i ordinær skole (Groven, 2013).

Samme år ble det obligatorisk med niårig skolegang for alle, men dette brakte med seg tilpasnings-vansker for noen, og i lang tid var det fortsatt mye likeverds problematikk, særlig i forhold til spesialundervisning. Men i 1968 ble det bestemt at spesialskeleloven skulle innarbeides i grunnskoleloven, og dette ble vedtatt i 1975 (Sommerschild & Moe, 2005). Da statens senter for barne- og ungdomspsykiatri (SSBU) åpnet i 1963, var dette på grunn av barnevernets behov for utredning av sine skolehjemselever. SSBU hadde også to spesialpedagoger for å drive undervisning, men de oppdaget at lovverket hadde hjemmel for at sykehuset hadde krav på lærere for hver sjettede innlagte elev. Derfor ble det ansatt syv lærere og en rektor, og en egen skolebygning ble bygd på området i 1970 (Sommerschild & Moe, 2005). Senere, på grunn av Salamanca erklæringen av 1994 ble det et stort fokus på inkludering for *alle* (Groven, 2013), noe en kan se ut ifra tilpasset opplæring i skolen i dag.

Alle disse lovene og hendelsene fra utviklingen av psykiatrien og spesialpedagogikken/pedagogikken har alle vært med på å danne de tilbudene vi har i dag. En kan for eksempel se at det ble større fokus på likeverd og velferd etter 2.verdenskrig. En kan undre seg om dette førte til at samfunnet følte kritikk mot de repressive sidene ved sinnssykeasyll (Skålevåg, 2019). I etterkrigsårene kom også reformen for niårig skolegang, som bestemte at jenter skulle få de samme mulighetene som gutter, praktiske fag ble likestilt med teoretiske fag og undervisningen skulle være like bra i bygda som i byen (Sommerschild & Moe, 2005). Begreper og navn på diagnoser har også endret seg mye. Hvorfor disse har endret seg kan jeg ikke svare på, men man ser endringen i takt med nye lover. Da Abnormskoleloven ble revidert i 1951 ble navnet byttet til Lov om spesialskoler (Groven, 2013), og her ser man hvordan begrepet «abnorm», eller avvikende, forsvant. Vi kaller heller ikke mennesker med psykiske vansker for *sinnssyk*.

SSBU oppdaget, som sagt, at de hadde krav på lærere for hver sjettede innlagte elev, noe som videre førte til bygging av en egen skoleavdeling på området (Sommerschild & Moe, 2005). På behandlingshjemmet som jeg har undersøkt i denne case-studien er det en skoleavdeling

---

som har en egen skolebygning på området. Undervisningen som ungdommene får der ligger under hjemskolens kompetansemål og læreplaner, selv om disse kompetansemålene er nedbrutt. Dette kan en anse som tilpasset opplæring, og i noen tilfeller spesialundervisning, da lærerne tilpasser undervisningen for hver enkelt elev. På skoleavdelingen er det også en spesialpedagog, sammen med de andre lærerne. Skoleavdelingen har også en leder.

Jeg mener det er viktig å belyse det historiske ved arbeidet med barn- og ungdom med ulike vansker og utfordringer, slik at en kan se hvordan det har utviklet seg gjennom tidene. En kan også selv se hvilke endringer som har hatt mest påvirkning på utvikling og etablering av institusjoner og lover. Gjennom å lese historie kan en se hva som var rett og galt og hvordan vi kan lære av det som er blitt gjort før. For eksempel lærte man at lobotomi ikke fungerer og nå i ettertid vil man ikke anvende dette i praksis. Historien til psykiatrien og spesialpedagogikken viser oss hvor viktig det er å vise barn og ungdom omsorg, empati, anerkjennelse og medmenneskelighet. Dette ser man godt på behandlingshjemmet jeg har undersøkt. Der jobber de alle sammen tverrfaglig og tett for å ivareta hver enkelt ungdom og de sørger for at ungdommene føler mestring, trygghet og trivsel.

#### Hvordan arbeider de pedagogiske ansatte med å sikre mestring, trygghet og trivsel for ungdommene?

Når det kommer til mestring handler det i denne case-studien ikke bare om ungdommenes faglige mestring. Det handler også i stor grad om deres mestring i møte med ulike situasjoner og miljøkrav. Bronfenbrenner (1979) forklarer det helhetlige teoretiske rundt ungdommenes utvikling i ulike miljøer, både på mikro-, meso-, ekso- og makronivå. Bandura (1995) forklarer mestring av utfordrende situasjoner og det teoretiske bak opplevd mestring, både i faglig kontekst, men også i stressende livsoverganger og på generell basis. Ut ifra det både lærer og leder fortalte meg i intervjuene, ser man at de bygger den faglige mestringen på hva ungdommene interesserer seg for og hva de kan fra før. De bryter ned kompetansemålene fra hjemskolen for å tilpasse opplæringen for hver enkelt elev. Altså møter lærerne elevene på deres nivå, men utfordrer dem også. Dette bidrar til skoletrivsel og trygghet for ungdommene, med tanke på at de vil føle seg sett, anerkjent og hørt. Skoleavdelingen sikrer også mestring, trygghet og trivsel for nye elever i forhold til at denne nye eleven først gjør seg kjent med skolebygget og lærerne før de starter skolegangen på skoleavdelingen. Dette bidrar til at eleven gjør seg trygg på den nye situasjonen og det nye miljøet, og dermed føler mestring i møte med en stressende livsovergang (Jerusalem & Mittag, 1995, s. 177).

Alle etatene i det tverrfaglige teamet, inkludert foreldre, arbeider med den hensikt at ungdommene skal mestre livets utfordringer og den ordinære opplæringen. Dette vil skape en trygghet hos ungdommene ved at det er et helt team som samarbeider mot samme mål. Som lederen nevnte jobber de på skoleavdelingen allerede med fagfornyelsen i forhold til livsmestring og trivsel. Produksjon, for eksempel matlaging eller kunst, mener lærer skaper mye mestring og stolthet. Relasjonen mellom lærerne og elevene mener både lederen og læreren at er veldig bra. De har egne koder eller blikk for å signalisere at noe er galt. Lærer og leder hevder også at de ikke går en dag uten latter på skolen, og de avslutter hver uke med å si noe positivt, både de ansatte og elevene. Læreren forteller, derimot, at elevene trenger tydelige rammer og korrigerings, men mener dette gir elevene en trygghet, på samme måte som forutsigbarhet. Lærerne er også veldig dedikert den enkelte og har elevsamtaler hver uke for å gi tilbakemeldinger og diskutere hvordan det går.

Når en ungdom blir innlagt på behandlingshjemmet skal ungdommen først gjøre seg kjent med den nye situasjonen før skolegangen kan begynne. Da blir ungdommen introdusert for skolebygningen og lærerne først. De ungdommene som allerede er der blir også betrygget på den nye personen. På forhånd gjør lærerne seg opp en mening om hvem den nye kan bli kjent med først. Videre forteller lærer og leder at ungdommene har veldig mye omsorg for hverandre. Til sist gir det mye trygghet at skoleavdelingen og miljøterapeutene samarbeider så mye sammen. Dersom en ungdom forteller noe til miljøterapeutene vedrørende skolen, kan skolen bli gjort bevisste på dette og tilrettelegge for ungdommen om nødvendig. En ser at de pedagogiske ansatte arbeider med å sikre mestring, trygghet og trivsel gjennom å være meget dedikert hver enkelt elev, gjennom anerkjennelse og forståelse av hvem de er.

#### Hvordan er tilbakeføringen fra behandlingshjemmet til ordinær skole?

Både trygghet, trivsel og mestring er store faktorer også for en god tilbakeføring til hjemskolen for elevene. Tilbakeføringen er en prosess med gradvis eksponering gjennom hospiteringsdager på hjemskolen. Ungdommene er fortsatt innlagt ved behandlingshjemmet og kan derfor komme tilbake til vennene de har fått på behandlingshjemmet og miljøterapeutene. De kommer tilbake til en trygg atmosfære hvor de kan ha sine reaksjoner og fortelle miljøterapeutene hva som var vanskelig eller positivt.

I starten av ungdommenes innleggelse på behandlingshjemmet etableres det en skolekontakt på skoleavdelingen som har kontinuerlig kontakt med hjemskolen i forhold til læreplaner,

kunnskapsmål, statusrapporter og forventningsavklaringer. Dette gjør det enklere for eleven å komme tilbake til hjemskolen, da hjemskolen hele veien har fått oppdateringer.

Behandlingshjemmet besøker også klassen for å presentere for dem hva behandlingshjemmet er og eventuelt hvorfor eleven skal legges inn der. Dette er for å forhindre ryktespredning på hjemskolen. Da eleven skal komme tilbake til hjemskolen i tilbakeføringen settes det opp et møte mellom skolekontakten på skoleavdelingen og sosiallærer eller kontaktlærer på hjemskolen slik at hjemskolen blir bevisst på hva eleven synes er vanskelig. Lederen og læreren mener at foreldrene, som oftest, er veldig fornøyde og takknemlige for behandlingen og skolegangen elevene har fått på behandlingshjemmet.

Noen ungdommer har hatt stort utbytte av oppholdet på behandlingshjemmet og fått tilbake mye selvtillit. Noen ungdommer gleder seg til å møte hjemskolens venner igjen, mens noen andre har veldig skolevegring. Noen blir lagt inn igjen på behandlingshjemmet.

## 7. Avsluttende kommentarer

Hovedpoenget for dette case-studiet har vært å få kunnskap om skoleavdelinger ved barne- og ungdomspsykiatriske behandlingshjem. For å få kunnskap om dette valgte jeg å ta et dypdykk inn i én skoleavdeling ved et slikt behandlingshjem. Problemformuleringen min, *hvordan arbeider skoleavdelingen ved det barne- og ungdomspsykiatriske behandlingshjemmet i praksis?*, har jeg forsøkt å gi svar på gjennom et historisk tilbakeblikk, teoretiske perspektiver, didaktisk antakelse, intervjuer og drøfting. Noen temaer blir mer belyst enn andre og det bærer preg av hva jeg har lagt vekt på med henhold til forskningsspørsmålene. Det bærer også preg av mine egne tolkninger og vinklinger. Hovedtemaene og hovedfunnene omhandler historie, mestring, trivsel og trygghet og tilbakeføring. Andre temaer har blitt gjennomgått for å svare mest mulig helhetlig på problemformuleringen min. Intervjuobjektene har vært til stor hjelp i forhold til skoleavdelingens praksis, men også i forhold til kunnskap om behandlingshjemmet og ungdommenes livsverden.

Dette er, som nevnt, en case-studie, noe som betyr at funnene og resultatene fra denne undersøkelsen ikke kan generaliseres til andre barne- og ungdomspsykiatriske behandlingshjem med skoleavdeling (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Denne undersøkelsen er basert på funnene fra ett behandlingshjem. En kan ikke vite hvordan skoleavdelinger ved andre behandlingshjem fungerer i praksis.

Gjennom å lese utsagnene til intervjuobjektene kan en se at god relasjon, anerkjennelse, mestring, trygghet og trivsel og godt samarbeid står sterkt hos skoleavdelingen.



---

## Litteraturliste

- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. I A. Bandura (red.), *Self-efficacy in changing societies* (s. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Binder, P., Nielsen, G.H., Vøllestad, J., Holgersen, H. & Schanche, E. (2006). Hva er relasjonell psykoanalyse? Nye psykoanalytiske perspektiver på samhandling, det ubevisste og selvet. *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 43(9), 899-908.  
<https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2006/09/hva-er-relasjonell-psykoanalyse-nye-psykoanalytiske-perspektiver-pa-samhandling>
- Bjørke, G., Almenning, T. H., Almås, S. H., Brenna, S., Hansen, K.K., Haugland, E., ... Vasset, F. (2012). *Kvalifisering for tverrprofesjonelt samarbeid i helse- og sosialsektoren: Sluttrapport - CAB-prosjektet - Collaboration Across professional Boundaries* (Vol. 2012 nr. 3, Småskrift (Høgskolen i Oslo og Akershus)). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?* Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Briseid, L. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid: Fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen – en forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19-41). Bergen: Fagbokforlaget
- Byrkjedal-Sørby, L.V. & Øverland, K. (2019). Elever som viser sterke emosjonelle reaksjoner på prestasjonskrav i skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 97-120). Bergen: Fagbokforlaget
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2005). *Påvirkning og kontroll – om hvordan vi former hverandre*. Bergen: Fagbokforlaget

- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Freud, S. (1999). *Forelesninger til innføring i psykoanalyse* (5.utg). Trondheim: Gyldendal
- Gjerde, S. (2010). *Coaching. Hva - hvorfor - hvordan* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grøholt, B. (1998). Ungdomstiden og mestringsperspektivet. I B. Gjørum, B. Grøholt & H. Sommerschild (Red.), *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre* (s. 117-129). Aurskog: Tano Aschehoug
- Hausstätter, R.S., & Thuen, H. (2014). Special Education Today In Norway(vol.28). I A.F. Rotatori, J.P. Bakken, S. Burkhardt, F.E. Obiakor & U. Sharma (red.), *Special Education International Perspectives: Practises Across the Globe* (s. 181-207). Hentet fra Emerald Books
- Helsedirektoratet (2017). *Stress og mestring* (IS-2655). Hentet fra [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/\\_attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/_attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf)
- Helsedirektoratet. (2015, 17. juni). Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Jensen, P., & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- 
- Jerusalem, M. & Mittag, W. (1995). Self-efficacy in stressful life transitions. I A. Bandura (red.), *Self-efficacy in changing societies* (s. 177-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Retterstøl, N. (2014, 28. september). Herman Wedel Major. Hentet fra [https://nbl.snl.no/Herman\\_Wedel\\_Major](https://nbl.snl.no/Herman_Wedel_Major)
- Rienecker, L., Stray Jørgensen, P., Skov, S., & Landaas, W. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Saabye, M. (2019). *Læreplanverket for KUNNSKAPSLØFTET 2020: Grunnskolen*. Oslo: Pedlex
- Schibbye, A. L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Skålevåg, S. A. (2019, 16. august). Sinnssykeasyl. Hentet fra <https://sml.snl.no/sinnssykeasyl>
- Skålevåg, S. A. (2019, 16. august). Psykiatriens historie. Hentet fra [https://sml.snl.no/psykiatriens\\_historie](https://sml.snl.no/psykiatriens_historie)
- Sommerschild, H., & Moe, E. (2005). *Da barnpsykiatrien kom til Norge: Beretninger ved noen som var med*. Oslo: Universitetsforlaget
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis*. Oslo: Gyldendal

Turner, D. W., III (2010). Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators. *The Qualitative Report*, 15(3), 754-760. Hentet fra <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-3/qid.pdf>

Tvedt, S.T. & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 47-70). Bergen: Fagbokforlaget

Zimmerman, B.J. (1995). Self-efficacy and educational development. I A. Bandura (red.), *Self-efficacy in changing societies* (s. 202-231). Cambridge: Cambridge University Press.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *"Mestring, trivsel og trygghet ved behandlingshjemmets skoleavdeling"*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan det tverrfaglige teamet på [redacted] skoleavdeling arbeider med å sikre mestring, trivsel og trygghet for ungdommene. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette er et masteroppgaveprosjekt for pedagogikkstudiene. Det er en oppgave på 80 sider, hvor oppgaven, i all hovedsak, handler om hvordan det tverrfaglige teamet ved [redacted] skoleavdeling arbeider med ungdommene for å fremme mestring, trivsel og trygghet for ungdommene. Spørsmål jeg ønsker å analysere er hva slags undervisning ungdommene får, hvordan samsvarer undervisningen med den terapeutiske delen av deres behandling, hvordan undervisningen deres er i forhold til ordinær undervisning, hvordan forholdet mellom ungdommene og de pedagogiske ansatte er, hvordan det tverrfaglige samarbeidet fungerer mellom de pedagogiske ansatte, det tverrfaglige teamet, foreldrene og den ordinære skole og hvordan tilbakeføringen fra [redacted] til den ordinære skolen er/fungerer.

Opplysningene jeg får vil kun bli brukt til dette forskningsprosjektet.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg ble fortalt om [redacted] av en medstudent i forbindelse med masteroppgaveprosjektet mitt. Jeg søkte dermed opp [redacted] på internett og ble meget interresert i det jeg leste, ettersom jeg ikke hadde forkunnskaper om slike behandlingssentre med skoleavdeling fra før. I min research av [redacted] fant jeg derfor navnet og email adressen til lederen ved skoleavdelingen på [redacted] og bestemte jeg derfor for at dette var riktig person å kontakte for å få svar på alt jeg lurer på.

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

Metoden jeg vil bruke i dette forskningsprosjektet er intervju. Ved å delta i dette prosjektet innebærer det at intervjuet vil vare i ca. 60 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp med lydbåndopptaker/diktafon, slik at jeg kan transkribere intervjuet til eget formål/analyse. Spørsmålene vil kun handle om [redacted] skoleavdeling. Jeg vil også be en ansatt i det tverretatlige teamet om å gi noen opplysninger som gjelder det tverrfaglige arbeidet ved [redacted] skoleavdeling. Ingen barn vil delta i dette prosjektet.

#### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

De opplysningene jeg får fra intervjuet vil jeg og min veileder ha tilgang til de opplysningene som kommer fram i intervjuet. Om det er ønskelig kan jeg anonymisere opplysningene jeg får, ved å bruke annet navn på både intervjuobjekt og behandlingssenteret. Både lydopptaket fra intervjuet og transkriberingen av intervjuet vil jeg lagre på en ekstern harddisk slik at datamaterialet ikke er tilgjengelig på privat pc, i tilfelle tyveri. Datamaterialet vil bli destruert når forskningsprosjektet er over.

Selve transkripsjonen av intervjuet vil ikke komme med i masteroppgaven.

**Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2020. Etter avslutning av prosjektet vil datamaterialet fra intervju bli slettet. Som sagt, dersom det er ønskelig, vil jeg komme med «kodenavn» på både behandlingssenteret og vedkommende som skal intervjues. Det eneste stedet de ekte navnene vil stå er i private papirnotater som vil bli brent da forskningsprosjektet er avsluttet.

**Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved Harald Øivind Thuen [harald.thuen@inn.no](mailto:harald.thuen@inn.no)
- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektveileder  
(Forsker/veileder)

Harald Øivind Thuen

Masterstudent

Lisen Fløitmoen Søderlind

---

## Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.
- Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).
- Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet (sett inn tittel), og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i (sett inn aktuell metode, f.eks. intervju)
- å delta i (sett inn flere metoder, f.eks. spørreskjema) – hvis aktuelt
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger behandles utenfor EU – hvis aktuelt
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes (beskriv nærmere) – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til (beskriv formål) – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. (oppgi tidspunkt)

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

---

## Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

4.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

**NSD sin vurdering****Prosjektittel**

Forskning om ██████████ skoleavdeling

**Referansenummer**

391367

**Registrert**

13.11.2019 av Lisen Fløitmoen Soderlind - 196587@stud.inn.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Harald Øivind Thuen , harald.thuen@inn.no, tlf: 4761288162

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Lisen Fløitmoen Soderlind, lisen.soderlind@gmail.com, tlf: 91175516

**Prosjektperiode**

28.11.2019 - 30.05.2020

**Status**

14.11.2019 - Vurdert

**Vurdering (1)**

---

**14.11.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.11.2019. Behandlingen kan starte.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)



Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.05.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi mimrer om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervju med leder ved skoleavdeling.

1. Når blir ungdommene tilbudt en plass på behandlingshjemmet? (grad av psykisk vanske?)
2. Hva gjør de ansatte og ungdommene på behandlingshjemmet i en vanlig hverdag? (Hva er en typisk dag for en ungdom, hva slags aktiviteter er satt opp?)
3. Kan du beskrive en typisk hverdag for ungdommene på behandlingshjemmet?
4. Har dem undervisning sammen?
5. Hvor ofte er det undervisning?
6. Hva slags utdanning har de pedagogiske ansatte?  
- Spisskompetanse i enkeltfag? Utdanningsbakgrunn i psykososialt arbeid?
7. Kan du si litt om det tverrfaglige arbeidet mellom behandlingshjemmet, foreldrene, den ordinære skolen og ungdommene?
8. Hvordan er tilbakeføringen fra behandlingshjemmet til den ordinære skolen?
9. Hva innebærer det å jobbe med mestring i skoleavdelingen?
10. Hvordan sikrer dere trygghet?
11. Hvordan sikrer dere trivsel?
12. Finnes det en sammenheng mellom behandlingen og undervisningen?
13. Hvordan er kunnskapsmålene og læreplanene lagt opp i forhold til den ordinære skolen?
14. Hvordan tror du ungdommene opplever undervisningen?
15. Er det noen teorier og/eller perspektiver som er viktige i det tverrfaglige arbeidet?
16. Har du noe å tilføye?

Oppfølgingsspørsmål kom i tillegg til den opprinnelige intervjuguiden.

Intervju med lærer ved skoleavdelingen.

1. Hvordan er miljøet og relasjonen i undervisningen?
2. Hvordan arbeider dere pedagogiske ansatte i praksis med mestring?
3. Hvordan arbeider dere pedagogiske ansatte i praksis med trygghet?
4. Hvordan arbeider dere pedagogiske ansatte i praksis med trivsel?
5. Har du noen spisskompetanse i psykososialt arbeid?
6. Er det noen sammenheng mellom behandlingen og undervisningen?
7. Hvordan mener du kunnskapsmålene og læreplanene på skoleavdelingen er lagt opp i forhold til den ordinære skolen?
8. Hvordan tror du ungdommene opplever undervisningen?
9. Hvordan arbeider dere med tilbakeføringsprosessen?
10. Er det noen teoretiske perspektiver dere støtter dere på i skoleavdelingen?
11. Hvordan føler du det tverrfaglige samarbeidet mellom dere lærere, foreldre og hjemskolen fungerer?
12. Har dere elevundersøkelser?
13. Føler du det er et godt og stabilt arbeidsmiljø blant dere lærere?
14. Har du noe å tilføye?

Oppfølgingsspørsmål kom i tillegg til den opprinnelige intervjuguiden.