



Høgskolen i Innlandet

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Master i tverrfaglig arbeid med barn, unge og familier

MATBU

En kvalitativ studie om ungdommer som har et plasseringstiltak i barnevernet samtidig som de har fullført videregående skole.

Silje Storli

Våren 2023

Sammendrag

Ungdommer under omsorg i barnevernet har ifølge forskning og statistikk mindre sannsynlighet til å fullføre videregående skole. Hensikten med denne studien har vært å finne ut hvilke *faktorer* som gjør at ungdommer under omsorg av barnevernet faktisk fullfører videregående skole. Jeg har valgt å spisse oppgaven inn på ungdommer med langvarig plasseringstiltak som institusjon og fosterhjem. Det vil si at de har vært i et plasseringstiltak lengre enn 5 år.

For å belyse dette temaet har jeg valgt å ha denne problemstillingen: *Hvilke forhold er betydningsfulle for at ungdommer under langvarig plasseringstiltak i barnevernet lykkes med å gjennomføre videregående opplæring?*

Et stort fokus i denne masteroppgaven er informantenes stemme og refleksjoner rundt disse ulike faktorene. For å besvare problemstillingen over har jeg hatt fem kvalitative intervjuer av personer mellom 22-33år. De fikk blant annet spørsmål om hva som var deres motivasjon til å fullføre videregående skole, hvilke faktorer som var viktige for dem, om det var noe som var utfordrende ved å gå på videregående skole og hvilke relasjoner de hadde til medelever og lærere.

Hovedfunnene i oppgaven er at plasseringstiltaket til informantene ikke nødvendigvis er en utfordring i seg selv. Motivasjonen til flere informanter var at de ikke ønsket å bli som sine biologiske foreldre. Flere nevnte også at de selv og deres eget pågangsmot var en stor faktor for at de fullført videregående skole. Alle tre informantene som bodde i fosterhjem, presiserer også at fosterforeldrene var en svært viktig faktor for at de fullførte.

Forord

Først har jeg veldig lyst til å takke alle informantene som takket ja til å la seg intervju, og ikke minst som fortalte sin historie. Det er ikke alltid like enkelt å prate om sin barndom når man vet den ikke er som de aller fleste sin. Uten dere ville det ikke vært mulig å skrive denne oppgaven, tusen takk for fine erfaringer, historier og innspill. Dere er en inspirasjon for mange andre ungdommer i Norge!

En annen person som har vært sentral for denne oppgaven er min veileder Halvor Nordby ved Høgskolen Innlandet. Du har bidratt med perspektiver, innspill og veiledning både på telefon, zoom og møter på høgskolen. Dette har vært svært viktig for meg når jeg har stått fast, noe som har skjedd opp til flere ganger i løpet av det siste året. Jeg vil også takke deg for at du var en av få personer som hadde troen på meg når jeg ville skrive og levere denne masteren på 1år. Du var faktisk den eneste som sa at det skulle vi fikse. Det setter jeg pris på!

Den kanskje viktigste støttespilleren i løpet av denne perioden er uten tvil min studievenninne Trude. Tusen takk for en hel haug med timer på grupperommene på høgskolen, gode innspill når jeg sitter fast og avbrekk med mange ulike samtaleemner. Tusen takk for skriving på hytta på Sjusjøen, ble kanskje lite skriving, men et avbrekk ble det hvertfall. Jeg er ganske sikker på at hadde det ikke vært for deg hadde jeg ikke fått levert når jeg ønsket, og kanskje det viktigste: Det hadde ikke vært like moro og koselig uten deg på laget! Nå møter vi en sommer med masse gøy uten en master hengende over oss. Gleder meg!

Til slutt må jeg takke min familie som jeg ikke har fått sett eller tilbragt så mye tid sammen med som jeg skulle ønske den siste perioden. Jeg har gått glipp av flere sammenkomster og bursdager, men jeg lover å komme sterkere tilbake nå når masteren er levert. Takk for tålmodigheten!

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	3
1.0 Innledning	6
1.1 Problemstilling.....	7
1.2 Avgrensninger og begrepsavklaringer	8
1.3 Oppgavens oppbygning.....	10
2.0 Tidligere empirisk forskning	12
3.0 Teori	19
3.1 Motivasjon og mestring.....	19
3.2 Relasjoner	21
3.3 Resiliens	23
3.4 Samarbeid mellom skole og barnevernet	24
3.5 George Herbert Mead	26
3.6 Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.....	28
4.0 Metode	30
4.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag	30
4.2 Valg av forskningsdesign	31
4.3 Utforming av intervjuguide.....	32
4.4 Utvalg av informanter	33
4.5 Gjennomføring av intervjuene.....	35
4.6 Forskerens rolle i møte med informantene	37
4.7 Forskningsetikk	38
4.8 Reliabilitet og validitet.....	40
4.9 Etterarbeid	41
5.0 Resultater og drøfting	45
5.1 Hovedkategori 1: Motivasjon til å fullføre videregående skole	46
5.1.1 Presentasjon av funn.....	46
5.1.2 Drøfting av hovedkategori 1.....	48
5.2 Hovedkategori 2: Samarbeid mellom skole og barnevernet	52
5.2.1 Presentasjon av funn.....	52
5.2.2 Drøfting av hovedkategori 2:	53
5.3 Hovedkategori 3: Utfordringer på videregående skole	54
5.3.1 Presentasjon av funn.....	55
5.3.2 Drøfting av hovedkategori 3.....	56
5.4 Hovedkategori 4: Betydningsfulle faktorer for å gjennomføre videregående skole	58
5.4.1 Presentasjon av funn.....	59
5.4.2 Drøfting av hovedkategori 4.....	63
5.5 Oppsummering	69

6.0 Avsluttende refleksjoner.....	72
Referanser:	76
Vedlegg.....	81
<i>Vedlegg 1: Godkjenning av sikt (Tidligere NSD)</i>	<i>81</i>
<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....</i>	<i>84</i>
<i>Vedlegg 3: Intervjuguide.....</i>	<i>87</i>

1.0 Innledning

Norge har klare regler og lover knyttet til barn, utdanning og omsorg. Alle barn har rett til grunnskole, og alle ungdommer har rett til videregående opplæring. Skolesystemet skal også sørge for at alle får tilpasset opplæring ut fra egne behov og muligheter (Opplæringsloven, 1998, § 1-3).

Statistikken sier at kun halvparten av ungdommer med tiltak fra barnevernet fullfører videregående opplæring på normert eller utvidet normert tid (Bufdir, 2022). Høyere utdanning krever at man har fullført videregående opplæring, og skille mellom unge med omsorg i barnevernet og uten, er stor. Unge med tiltak i barnevernet som slutter på videregående opplæring før de har fullført, er også større enn blant unge som ikke har tiltak i barnevernet (Dyrhaug og Bratholmen, 2021). Dette har vært en trend i Norge over en lengre periode, og mange har forsket på årsaken til dette.

Tall fra Bufdir (2022) viser at av alle unge *uten* barnevernstiltak som begynte på videregående opplæring i 2014, var det ca. 71% som fullførte videregående skole på normert tid. Av alle unge *med* barnevernstiltak som begynte på videregående skole i 2014, var det bare 33% som fullførte på normert tid. Samme undersøkelse viser at av alle unge uten barnevernstiltak som begynte på videregående opplæring i 2014, var det ca. 7% som sluttet underveis. Av alle unge med barnevernstiltak var det ca. 28% som sluttet underveis (Bufdir,2022). Barn med tiltak fra barnevernet er altså en gruppe som løper større risiko for å falle fra videregående opplæring (Dæhlen, 2016). Dæhlen (2016) stiller spørsmål om det skyldes at barn med tiltak ikke har like høye skoleprestasjoner og utdanningsambisjoner som sine klassekamerater, eller om skolehverdagen er annerledes for unge med og uten barnevernserfaring.

Regjeringens politikk og skolepolitikk har stort søkelys på læring og gjennomføring av utdanning, da særlig gjennomføring av videregående skole. Dæhlen (2016) skriver at barn under barnevernet er en gruppe som har større risiko for å falle fra i videregående skole, enn unge som ikke er det. Et samfunnsproblem er at mange unge ikke trives på skolen. En av årsakene kan være mangel på mestringsfølelse når det kommer til det faglige, for noen handler det om det sosiale, og for andre kan det gjelde hjem og omsorgssituasjonen (Dæhlen,2016, s.112). Dette kommer jeg til dels inn i senere i oppgaven. Hovedfokuset er hva som gjør at ungdommer under omsorg i barnevernet faktisk fullfører videregående skole.

I dette kapittelet vil jeg sette leseren inn i problemstillingen. Så kommer det avgrensninger i forhold til oppgaven, deretter blir det presentert ulike begreper, og til slutt har jeg forklart hvordan hele oppgaven er bygd opp.

1.1 Problemstilling

I stedet for å skrive om ulike faktorer som gjør at noen ungdommer ikke fullfører videregående skole, er målet med denne oppgaven å se på hvorfor noen ungdommer *faktisk* fullfører. Det jeg ønsker å se på i denne oppgaven er hvilke *faktorer* som gjør at personer fullføre videregående skole, til tross for at de har et langvarig plasseringstiltak i barnevernet. Problemstillingen er som følger:

Hvilke forhold er betydningsfulle for at ungdommer under langvarig plasseringstiltak i barnevernet lykkes med å gjennomføre videregående opplæring?

For å besvare problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål som til sammen skal bidra til å besvare problemstillingen.

- Hva var informantene sin motivasjon til å fullføre videregående skole?
- Er det en eller flere faktorer som gjør at informantene fullfører videregående med plasseringstiltak fra barnevernet?
- Gjorde plasseringstiltaket det mer utfordrende å gå på videregående skole for informantene?

Til denne oppgaven har jeg valgt kvalitativ metode, hvor jeg har intervjuet fem personer. I intervjuene brukte jeg en intervjuguide som tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene over. Disse forskningsspørsmålene er empiriske spørsmål som drøftes i resultatdelen i oppgaven. Intervjudelen hadde også en friere del som jeg ikke hadde forhåndsdefinert. I løpet av intervjuene kom det frem informasjon som det var naturlig å stille oppfølgingsspørsmål til. I drøftingsdelen av oppgaven fokuserer jeg på fire sentrale temaer for å forstå resultatdelen mer inngående. I drøftingsdelen av oppgaven diskuterer jeg mine funn opp mot teori og tidligere forskning.

Jeg fokuserer på fire sentrale temaer for å forstå resultatene mer inngående. Disse temaene er motivasjon, samarbeid mellom skole og barnevern, utfordringer på videregående skole og

hvilke faktorer som var betydningsfullt for å gjennomføre videregående skole. For at funn og drøfting skal få en bedre flyt har jeg valgt å presentere funn og drøfting under hvert tema.

1.2 Avgrensninger og begrepsavklaringer

Oppgaven er avgrenset til å handle om gjennomføring av videregående skole for personer som har hatt langvarig opphold i barnevernet. I denne oppgaven vil det si plasseringstiltak som fosterhjem og institusjon. Alle informantene i denne oppgaven var mellom 21-33 år da intervjuene foregikk. Jeg ønsket å intervjuer både jenter og gutter i forskningen, dette på grunn av at det kan være ulike opplevelser av ulike faktorer på grunn av kjønn. To av informantene er gutter og tre er jenter. På grunn av studiets omfang tar ikke studiet stilling til hvilke linjer på videregående skole informantene gikk, det tar heller ikke stilling til om de har gjennomført på normert eller utvidet tid. Av ulike grunner brukte tre av fem informanter i denne oppgaven ett ekstra år på å fullføre videregående skole.

Fosterhjem som plasseringstiltak

I denne oppgaven er plasseringstiltak definert som fosterhjem og institusjon. Dette fordi jeg ønsket at informantene skulle ha bodd på et plasseringstiltak over en lengre periode, og fordi jeg ønsket å drøfte disse to ulike tiltakene opp mot hverandre senere i oppgaven. Dyhaug og Bratholmen (2021) skriver at det er fosterhjem som er det klart mest brukte plasseringstiltaket i Norge, dette utgjør hele 74% av alle plasseringstiltak. En fosterfamilie er et privat hjem som tar vare på barn og unge som ikke kan bo hos sin biologiske familie. Dette er ofte på grunn av omsorgssvikt i hjemmet eller atferdsvansker hos ungdommen. Før man kan bli et fosterhjem, må man ha gjennomgått en vurdering om familien er egnet til å være et fosterhjem. Alle fosterforeldre må også gjennom et opplæringsprogram gjennom barnevernet. På grunn av at mange fosterbarn har ulik grad av belastninger og utfordringer, får fosterhjemmet oppfølging, råd og veiledning av barnevernstjenesten i kommunen (Dyrhaug og Bratholmen, 2021).

Institusjon som plasseringstiltak

Barneverninstitusjoner er institusjoner som gir den daglige omsorgen for barn og unge. Det finnes ulike typer institusjoner, og de fleste er rettet mot ungdom. Barn under 12 år blir som regel plassert i fosterhjem, barn over 13 år blir gjerne plassert i institusjon. Når ungdommer blir plassert i en barnevernsinstitusjon deltar de i dagliglivet på institusjonen, går på skole og deltar på fritidsaktiviteter. Bufdir (2022) oppgir at antallet på barn og unge som bor på

institusjoner er 7%, noe som er en reduksjon sammenlignet med tidligere år. En institusjon har ikke en like vanlig omsorgssituasjon som i fosterhjem, da fosterhjem har vanligvis to omsorgspersoner og kanskje noen søsken som bor i et hjem sammen. På institusjon bor det flere ungdommen som også kan være i lignende situasjon som dem, og det er flere ansatte som er på jobb.

Omsorg fra barnevernet

I Norge jobber barnevernet for å fremme en trygg barndom og gode oppvekstvilkår. Dette er et viktig samfunnsoppdrag som innebærer plikt og et ansvar som er forankret i lover og internasjonale konvensjoner (Bufdir, 2021).

Loven skal sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp, omsorg og beskytter til rett tid. Loven skal bidra til at barn og unge møtes med trygghet, kjærlighet og forståelse. se § 1-1. (Lov om barnevern, 2023, § 1-1).

Barnevernet er pliktig til å gripe inn på flere grunnlag. Noen av grunnene til at barnevernet må gripe inn kan være alvorlig mangel på den daglige omsorgen som barnet får eller mangel på personlig kontakt og trygghet som barnet trenger etter sin alder og utvikling (Bufdir, 2021). Ved mindre alvorlige henvendelser og saker kan barnevernet sette i verk et hjelpetiltak for barnet i hjemmet. Da kan barnet bo hjemme, samtidig som foreldre får råd, veiledning og hjelpetiltak fra barnevernet. Ved større alvorlige saker har barnevernet et ansvar for å gripe inn dersom tiltaket i hjemmet ikke er tilstrekkelig for å ivareta barnets behov. Da får barnet plass på beredskapshjem, fosterhjem eller institusjon (Bufdir, 2021). Barnevernet jobber etter «minste inngreps prinsipp». Det betyr at det ikke skal brukes for inngrepene tiltak enn det som er nødvendig. Barnevernet ønsker, hvis det lar seg gjøre, at familien først og fremst får hjelp i hjemmet. Det er ca. 1000 omsorgsovertakelser i året, og da er det kommunen som overtar omsorgen for barna (Bufdir, 2021). En omsorgsovertagelse skal bare være midlertidig, med mindre et av vilkårene nedenfor er oppfylt:

- Foreldre har vist seg særlig uegnet
- Gjenforening vil skade barnets helse og utvikling, eller
- Det har gått betydelig tid siden omsorgsovertakelsen (Bufdir,2021).

Langvarig plasseringstiltak

Som sagt ønsker barnevernet at barn og unge skal få hjelpen i hjemmet hvis det er mulig, men noen ganger må barna ute av hjemmet for å få den hjelpen de trenger og fortjener. Mange er ute av hjemme en kort periode, enten i beredskapshjem eller institusjon, mens andre blir boende på institusjonen eller blir plassert i fosterhjem i en lengre periode, eventuelt til de blir 18 år og bestemmer selv. Det er disse personene jeg har pratet med, ungdommer som har hatt «langvarig plasseringstiltak» i barnevernet. Det vil si at kommunen har tatt over omsorgen for de over en lengre periode, eller til de ble myndige. I denne oppgaven betyr «langvarig plasseringstiltak» mellom 5-17 år i barnevernet. Noen bodde i fosterhjem store deler av barndommen, og andre bodde på institusjon. Det var også noen informanter som var innom beredskapshjem før de ble flyttet permanent til et fosterhjem.

1.3 Oppgavens oppbygning

I denne oppgaven har jeg brukt en klassisk oppbygning hvor inndelingen er i seks deler.

I kapittel 2 vil jeg presentere tidligere empirisk forskning. Her presenterer jeg både norsk og internasjonal forskning.

I kapittel 3 skal jeg presentere de ulike teoriene som er med på å berike drøftingen i oppgaven. De ulike teoriene jeg skal drøfte er motivasjon, relasjoner mellom elever og lærere, resiliens og samarbeid mellom skole og barnevernet. Jeg har også skrevet om to kjente teoretikere, Mead og Bronfenbrenner.

I Kapittel 4 skal jeg presentere metodedelen i oppgaven. Her vil jeg presentere vitenskapsteori og valg av metodisk tilnærming. Videre presenterer jeg utvalg av informanter, gjennomføring av intervju og utformingen av intervjuguiden. Jeg vil også skrive litt om viktigheten med forskningsetikk, reliabilitet og validitet. Til slutt i kapitlet presenterer jeg etterarbeidet ved innhenting av data, hvor jeg skriver om tematisk analyse og transkribering.

I kapittel 5 presenterer jeg resultater og funn fra datamaterialet, jeg belyser dette opp mot teori og tidligere forskning. Kapitlet er delt inn i flere hovedkapitler, under hvert kapitel er det et tema. Disse temaene er basert på forskningsspørsmål, problemstilling og analyse av funnene i oppgaven. Kategoriene jeg skal er motivasjon, samarbeid mellom skole og barnevernet,

utfordringer med videregående skole og ulike faktorer som gjør at man fullfører videregående skole. Jeg vil etter dette kapitlet ha en oppsummering av drøfting og funn.

I det siste kapitlet har jeg en del jeg har valgt å kalle for avsluttende refleksjoner. Her skriver jeg om mine tanker om videre forskning om temaet. Jeg har også innspill til både skole, lærere og barneverntjenesten. Informantene har også noen innspill til personer som er i lignende situasjoner som de en gang var. Dette er råd om hva andre ungdommer kan gjøre eller tenke på for å gjennomføre videregående skole, og for å gjøre skolehverdagen deres bedre.

Etter kapittel 6 følger en referanseliste med ulike kilder, deretter kommer det 3 vedlegg. Vedleggene er godkjenning fra NSD, intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeskjema.

2.0 Tidligere empirisk forskning

I dette kapittelet skal jeg skrive litt om tidligere empirisk forskning om temaet som omhandler ungdommer, barneverntjenesten og utdanningsløp. Først har jeg skrevet om hvordan jeg har funnet tidligere forskning, deretter har jeg kategorisert forskningen i ulike temaer. Temaene er frafall og fravær på skolen, barnets alder ved plassering, gjennomføring av skole, barn med barnevernstiltak og yrkesfagligskolegang, barn med barnevernstiltak i voksen alder og fosterforeldrenes støtte.

Til slutt har jeg skrevet en oppsummering og en gjennomgang av det jeg har funnet opp mot min studie.

Hvordan jeg fant tidligere empirisk forskning

For å finne tidligere empirisk forskning har jeg søkt litt rundt på både google scholar og Oria. Jeg brukte søkeord som «barnevernsbarn og videregående skole, barnevernsbarn og utdanningsløp og public care and upper secondary school». Søkeordene ble benyttet både alene og i ulike kombinasjoner. I løpet av søkeprosessen har jeg prøvd å holde meg kritisk, slik at jeg har funnet forskning som er relevant og troverdig for mitt prosjekt. Det var mye forskning om ungdommer som har bodd i fosterhjem og deres utdanningsløp, men det var mindre forskning på ungdommer som bare har bodd på institusjon og andre plasseringstiltak.

Frafall og fravær på skolen

Frafall og fravær på skolen er noe politikerne ønsker å minske så mye som mulig, da gjennomføring av skole er viktig for samfunnet vårt. Det er også viktig for det sosiale for elevene. Det kan tenkes at det er en høyere risiko for mer frafall og fravær for barn og unge med tiltak fra barnevernet. Nedenfor kommer det forskning fra Skottland om akkurat dette temaet.

I Skottland har det blitt satt inn tiltak for utdanningen til barn og unge under offentlig omsorg. Det har blitt satt i gang veiledere og økonomisk forsterkninger til arbeidet for å øke utdanningsforutsetningene. Personer som jobber tett på de plasserte barna har fått tilbud om kurs og opplæring. Connelly og Furnivall (2012) ønsket å forske på frafall på skolen for barn og unge i offentlig omsorg i Skottland. Connelly og Furnivall (2012) viser også i sin forskning at det var en betydelig forskjell på oppmøte på skolen for barn som bodde hjemme

med hjelpetiltak, og de som bodde i fosterhjem. Barna som bodde hjemme med hjelpetiltak fra det offentlige, hadde oppimot dobbelt så høyt sykefravær som de barna som bodde i fosterhjem, eller i hjem uten tiltak fra det offentlige. Noe interessant som Connelly og Furnivall (2012) fant i sine funn var at det er tilnærmet samme fraværsrate for barn som ikke har vært i kontakt med barnevernet og de som har bodd i fosterhjem eller tilsvarende (Connelly og Furnivall, 2012, s.97).

Barnets alder ved plassering og flytting

Det er også gjort ulike undersøkelser når det gjelder alder ved plassering i barnevernstiltak og effekten av hjelpen barnet får, og sammenhengen mellom antall flyttinger og utdanning for barn og unge. Nedenfor kommer forskning fra Europa om dette temaet.

Artikkelen “Educational attainments of former child welfare clients – a Swedish national cohort study” tar for seg barn og unge som er under offentlig omsorg i Sverige. Artikkelen viser at barnets alder når det offentlige kommer inn i bilde, er avgjørende for utfallet av hjelpen og at effekten var størst for barn som fikk hjelp før ungdomsårene. Dette forklares i studien med at barn før ungdomsårene fikk hjelp på grunn av familiære forhold, mens barn i ungdomsårene fikk hjelp på grunn av egen oppførsel og eventuelle atferdsvansker. (Vinnerljungen, Öman og Gunnarson, 2005).

Det er ikke bare Vinnerljungen, Öman og Gunnarson som har forsket på dette. Cameron (2014) har gjennomført en studie basert på undersøkelsen “Young People in Public Care: Pathways to Education in Europe (YiPPEE)”. Forskningen gikk ut på at de intervjuet personer mellom 18-24år, og kravet for å være med i undersøkelsen var at de måtte ha vært i offentlig omsorg når de var 16år, og i minst ett år. Denne studien ble gjennomført mellom 2008-2010 og handler om utdanningsløpet for barn under offentlig omsorg i landene Danmark, Ungarn, Spania, Sverige og England. Cameron (2014) sin forskning fra Sverige og Ungarn, har samme funn som Vinnerljungen, Öman og Gunnarson (2005) , nemlig at det er en sammenheng mellom flyttinger og utdanningsløp. Barn og unge som opplevde gjentatte flyttinger og gjentatte bytter av omsorgspersoner, kunne fortelle vanskelige brudd i etablerte relasjoner til både mennesker, skoler og lokalmiljø. Dette kan gjøre det vanskelig å finne sin plass i skolehverdagen og læringsmiljøet.

Jansen (2019) sin forskning om ungdommer som bor på barnevernsinstitusjoner, viser også at mange av ungdommene flytter flere ganger i løpet av deres tid i barnevernet. Den ene informant til Jansen hadde flyttet på fem ulike institusjoner før hun fylte 16 år. Dette var ikke et engangstilfelle, men noe som viste seg hos flere av informantene. Flere av informantene fortalte at flyttingene preget de psykisk, og brudd på relasjoner som igjen gikk utover skolehverdagen deres, men også i voksen livet (Jansen, 2019, s.107).

Gjennomføring av skole

Det er også forsket mye på barn med plasseringstiltak og gjennomføring av skole, under kommer det flere ulike studier som har forsket på nettopp dette.

Clause og Kristoffersen (2008) forsket på hvordan barn og ungdommer gjorde det på videregående skole. I forskningen deres var ett av funnene at det bare var 34% av barn med tiltak fra barnevernet som hadde høyere utdanning enn videregående opplæring. I sammenligningsutvalget hadde 80% høyere utdanning enn videregående skole (Clausen og Kristoffersen, 2008, s.36). Av barn og unge som hadde barnevernstiltak så var de som hadde høyst utdanning de som hadde tiltak på grunn av foreldrenes død. De med lavest utdanning var barn og unge som hadde saksgrunnlag knyttet til barnet selv (Clausen og Kristoffersen, 2008, s.39). Det kan være blant annet være saksgrunnlag som rusmisbruk eller atferdsvansker.

Valset (2014) har også forsket på hvordan ungdom som har vært utsatt for omsorgssvikt presterer på skolen. Valset (2014) nevner i sin forskning at skoleprestasjoner er viktig indikator for veien videre i voksenlivet. Utvalget er personer som var født fra 1986-1995 som en eller flere ganger i løpet av 1992-2010 har vært registrert med et eller flere tiltak fra barnevernet. Totalt var dette ca. 25 000 personer, eller 41 prosent av alle barn og unge med barnevernserfaring i disse årskullene. Funnene til Valset (2014) var at ungdommer som har vært utsatt for omsorgssvikt, presterer en hel karakter lavere enn jevnaldrende. Hun viser også at ungdom utsatt for omsorgssvikt med høyt utdannede foreldre, presterer like godt eller bedre på skolen enn ungdom i sammenligningsutvalget som har foreldre med lav utdanning. Hennes analyse tyder da på sosioøkonomiske ressurser i opprinnelig familie i stor grad beskytter mot dårlige skoleprestasjoner til tross for erfaring med omsorgssvikt.

Valset (2014) viser også i sin forskning at ungdommer som har bodd i fosterhjem presterer bedre på skolen enn ungdom som har bodd på institusjon, og en kombinasjon av fosterhjem

og institusjon. Hun fant dessuten ut at jenter som har bodd i fosterhjem presterer like godt som gutter i sammenligningsutvalget, altså, gutter som ikke har noen tiltak fra barnevernet (Valset, 2014, s.158). Dette er et interessant funn da det ikke skiller noe på skoleprestasjon mellom jenter i fosterhjem og gutter uten tiltak fra barnevernet.

Også på internasjonalt nivå har man studert barn med tiltak fra barnevernet og deres skolegang. Gilligan (2007) gjorde en undersøkelse i Irland på resiliens og skolegangen til unge personer i offentlig omsorg. Gilligan (2007) oppdaget i sine funn at skolen var en stor faktor for at barn og unge i offentlig omsorg fullfører skolegangen. En god skole som har fokus på fellesskap, og lærere som er lojale ble svært viktig for mange elever under omsorg av barnevernet. Dette på grunn av at mange barn og unge som har kommet i offentlig omsorg, ofte har en vanskelig relasjon til andre voksne personer tidligere i livet sitt. Gilligan (2007) forklarer også hvor viktig skole er for mange ulike grunner. Det er blant annet en arena hvor man kan få venner, jobbe med sosialkunnskapene sine og finne en vei inn til arbeidslivet. Gilligan (2007) mener at unge personer i offentlig omsorg gjør det bra på skolen fordi de har blitt inspirert til å ha fantasi og ambisjoner fra voksne personer som har en rolle som mentor eller forbilde. I noen tilfeller kan det være lærere, omsorgspersoner eller andre voksne personer i de unges liv (Gilligan, 2007, s.143).

Også i nabolandet vårt Sverige har dette temaet engasjert forskere. Artikkelen “Educational attainments of former child welfare clients – a Swedish national cohort study” tar for seg barn og unge som er under offentlig omsorg i Sverige. Forskningen viser at barn som har fått hjelp fra det offentlige hadde 3,3 ganger så høy sjans for å kun gjennomføre obligatorisk skole, sammenlignet med de som ikke hadde kontakt med barneverntjenesten. (Vinnerljungen, Öman og Gunnarson, 2005).

Barn med barnevernstiltak og yrkesfagligskolegang

På grunn av studiets omfang var ikke studieretning noe som hadde betydning når jeg skulle finne informanter, derfor hadde noen gått studiespesialisering og noen yrkesfag. Nedenfor kommer det forskning om gutter med barnevernserfaring som har gått yrkesfag.

Dæhlen (2017) forsket på gutter med barnevernserfaring som gikk bygg og anleggsteknikk høsten 2006. 745 startet på denne studieretningen, men kun 171 oppnådde yrkes eller studiekompetanse. Dæhlen (2017) viser at det er flere årsaker til at det er få barn med

barnevernserfaring som fullfører yrkesfaglig opplæring. En forklaring er at unge med barnevernserfaring kan ha dårligere utgangspunkt til å håndtere den skolebaserte undervisningen av yrkesfagligopplæring. Denne påstanden baserer seg på kartlegging som viser at unge med tiltak fra barnevernet er overrepresentert med kjennetegn som knyttes til lav skolemotivasjon og fullføringsgrad. Dette kan være kjennetegn som lave karakterer fra ungdomsskolen, relativ høy andel av innvandrere og lav sosial bakgrunn (Dæhlen, 2017, s.82). Man kan anta at mange som velger yrkesfagligretning syns fortsatt det er for mye teori på studiet, noe som kan være demotiverende for mange. Den praksisbaserte opplæringen kan være mindre tilpasset unge med barnevernsbakgrunn også på grunn av flere faktorer. Elevene kan ha perioder med utplassering, og etter vg2 er det 2 år med lærlingtid. Da kan man anta at det er høyt arbeidspress, håndtering av krav til oppmøte eller andre betingelser som innebærer høy innsatsvilje. En tredje forklaring på at få personer med barnevernsbakgrunn oppnår fagbrev er at disse personene har færre kontakter og et mindre nettverk som de kan bruke, når de skal skaffe seg praksisplass eller lærekontrakt (Dæhlen, 2017, s.81).

Barn med barnevernstiltak i voksen alder

Clausen og Kristofersen (2008) har ikke bare forsket på barn og unge med barnevernstiltak og deres skolegang. De har også forsket på hvordan det går med barn som har vært under omsorg av barnevernet i voksen alder, sammenlignet med barn uten tiltak fra barnevernet. Utvalget til Clausen og Kristofersen (2008) var alle barn og unge som har hatt tiltak i barnevernet mellom 1993-2005, dette var da over 120 000 barn og unge. Det ble også trukket tilfeldige barn og unge uten tiltak fra barnevernet, som man sammenlignet resultater med, også kaldt sammenligningsutvalg. Ifølge Clausen og Kristofersen (2008) kommer barn med tiltak fra barnevernet, vesentlig dårligere ut i resultater, sammenlignet med sammenligningsutvalget. Da har de sammenlignet faktorer som gjennomføring av utdanning, brutto inntekt, bruk av sosialhjelp og arbeidsledighet. Av disse er det barn og unge som har atferdsproblemer og sliter med rusmisbruk som kommer dårligst ut. Når det gjelder type plassering er det barn og unge som bor på institusjon som det gjennomgående gikk dårligere med ifølge Clausen og Kristofersen (2008). Clausen og Kristofersen (2008) mener at årsaken til dette er at barna har dårligere utgangspunkt, med dårlige levekår og ofte utsatt for omsorgssvikt og mishandling.

Fosterforeldrenes støtte

En gjennomgående faktor fra tidligere forskning på hva som var avgjørende for at mange barn og unge som bor i fosterhjem klarte å gjennomføre utdanningsløpet, var fosterforeldrene. I

flere studier både i Norge og på internasjonalt nivå, viser det seg at fosterforeldrene var viktige støttespillere for at ungdommer fullførte skolen.

Cameron (2014) sin studie i Danmark viser at fosterforeldrenes støtte var vesentlig viktig for ungdommene under skolehverdagen. Fosterforeldrene var også viktige støttespillere i planleggingen av videre utdanning for fosterbarnet.

Forskningen til Valset (2014) viser at ungdommer som har bodd i fosterhjem presterer bedre på skolen enn ungdom som har bodd på institusjon, og en kombinasjon av fosterhjem og institusjon. Valset (2014) fant dessuten ut at jenter som har bodd i fosterhjem presterer like godt som gutter i sammenligningsutvalget, altså, gutter som ikke har noen tiltak fra barnevernet (Valset, 2014, s.158). Dette er et interessant funn da det ikke skiller noe på skoleprestasjon mellom jenter i fosterhjem og gutter uten tiltak fra barnevernet.

Skilbred og Iversen (2014) støtter det forskerne over har funnet om viktigheten med trygge fosterforeldre. De viste også at fosterforeldre var en viktig faktor som gjorde at ungdommene fullførte videregående skole. De skapte trygge og viktige rammer for ungdommene, samtidig som de viste gode holdninger til viktigheten med å gå på skole. Mange av funnene for å fullføre høyere utdanning gikk også på motivasjon. Motivasjon til å få et bedre liv, interessen for å lære og inspirasjon fra andre jevnaldrende (Skilbred og Iversen, 2014, s.165).

I tillegg til en god skole og lærere, var en av Gilligan (2007) sine viktigste funn hvor viktig fosterforeldre var for gjennomføring av skole for barn som bor i offentlig omsorg. Mange av ungdommene i undersøkelsen presiserte at fosterforeldrene var svært viktig for at de gjennomførte skolen.

Et interessant funn fra Vinnerljungen, Öman og Gunnarson (2005), var at barn og unge som ble plassert i fosterhjem i ung alder, for så å bli tilbakeført til sine omsorgspersoner før de ble tenåringer, hadde en høyere utdanningsrate enn barna som både var langtidsplasserte og de som ble plassert som tenåring. (Vinnerljungen, Öman og Gunnarson, 2005).

Oppsummering

En kort oppsummering av norsk og internasjonal forskning på dette feltet viser at det er flere faktorer som spiller inn når det kommer til gjennomføring av videregående skole. Frafall og fravær på skolen er høyere blant barn og unge med tiltak fra barnevernet. Frafall og fravær kan påvirke videre skolegang for ungdommer og kan i stor grad påvirke motivasjonen til å fullføre utdanningsløpet. Antall flyttinger er også en faktor som gjør at mange synes det kan bli vanskelig å følge med på skolen. Forskning fra Jansen (2019), viser at dette stemmer ekstra godt med ungdommer som er plassert på barnevernsinstitusjoner.

På generell basis viser forskning fra dette feltet at barn og unge med plasseringstiltak og hjelpetiltak fra barnevernet, gjør det dårligere på skolen og har høyere frafall.

Problemstillingen i denne oppgaven handler om hvilke faktorer som gjør at unge med plasseringstiltak faktisk klarer å gjennomføre videregående skole. Og her viser tidligere forskning at blant annet fosterforeldre var en svært viktig faktor for mange.

Men hva med de som bor på institusjon? Her viser forskning fra blant annet Gilligan (2007) at en god skole og en god relasjon med lærere er svært viktig for disse ungdommene. Kanskje ekstra viktig for ungdommer som ikke har noen fosterforeldre å støtte seg på, og ikke har likt utgangspunkt til omsorgspersoner når de bor på institusjon.

Min forskning i forhold til denne gjennomgangen

I forhold til denne gjennomgangen av tidligere forskning, så ser jeg frem til å finne funn fra min egen forskning. Kanskje spesielt litt mer funn om ungdommer som har bodd på institusjon, da det er mest forskning på barn og unge som har bodd i fosterhjem. Grunnen til dette kan være at fosterhjem er den mest brukte plasseringstiltaket i barnevernet. Jeg ser også frem til å finne ut om det er noen likheter eller ulikheter mellom tidligere forskning og funn fra min studie.

3.0 Teori

I dette kapittelet skal jeg gå inn i teori som jeg anser som relevant for denne oppgaven sin problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har valgt ut seks ulike teorier som jeg skal drøfte opp mot mine funn i slutten av denne oppgaven. I første del av teorikapittelet skriver jeg om motivasjon og mestringsforventning. Deretter kommer det teori om relasjoner og resiliens. Jeg så også på viktigheten med samarbeid mellom skole og barnevernet, hvor jeg også nevner Barnevernsloven. Til slutt har jeg benyttet meg av to teoretiske bidrag fra Mead og Bronfenbrenner.

3.1 Motivasjon og mestring

Den vanligste grunnen elever oppgir for at de ikke gjennomfører videregående opplæring er manglende motivasjon. Elevundersøkelser viser at elever er minst motivert på ungdomstrinnet, noe som igjen kan påvirke videregående skole. Elevundersøkelser viser også at «støtte fra lærer» har mye å si med tanke på motivasjonen til elevene. Effekten av at lærere har forventninger til elevene, er aller størst blant elever med lav sosioøkonomiske status og elever med spesialundervisning. Foreldre har også stor innvirkning på barnas holdninger til utdanning og læring (NOU, 2018:15, kap.4).

Motivasjon fremmer læring indirekte, gjennom konsentrasjon, innsats, utholdenhet og adekvate læringsstrategier. Jo mer motivert elevene er, desto høyere innsats yter de, som igjen vil gjøre at de mest sannsynlig opplever mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s.13). Motivasjon virker også på valgene elevene tar. På videregående skole har man mulighet til å velge linje, fag og fordypning. Dette gjør at man kan bli mer motivert av å velge de fagene man mestrer, enn fag man ikke har like stor interesse for, og derfor ikke mestrer like bra. Det er godt dokumentert at deltakelse på skolen bidrar til økt sosial kompetanse, elevene opplever fellesskap og gode relasjoner. Barn og unge lærer seg sosial og kulturell kompetanse, som er nødvendig i dagens samfunn (Meld.ST. 32 (202-2021) s.64).

Mangel på motivasjon kan lede til opplevelse av meningstap, noe som i neste omgang kan lede til et ønske om å slutte et påbegynt utdanningsløp. En fortolkning av læringsmotivasjon dreier seg om lysten til å lære. Ikke bare for å nå læreplanmål, men som deltakelse i sosiale læringsfellesskap. Læringsmotivasjon er noe som kan læres, og som utvikles i interaksjon med sosiale læringsfellesskap. I den offentlige debatten kan det tyde på en økende

individualisering fra frafallsproblematikken. Det er mer fokus på individuelle risikofaktorer som for eksempel lav sosial bakgrunn, svake karakterer, høyt fravær og lese-og skrive vansker og helseproblemer. Det offentlige kan rette tiltak mot noen av disse faktorene, som for eksempel tidlig innsats og et spesialtilpasset opplæringsløp. Videregående opplæring sammenfaller i en fase i livet preget av søking, usikkerhet, utvikling og modning. I denne fasen er det også forventet at unge skal treffe utdannings – og yrkesvalg med varige konsekvenser (Reegård og Rogstad, 2016, s.200-201).

I forskningen på motivasjon har det lenge vært et skille mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon går ut på gleden og tilfredstillelsen i selve aktiviteten eller oppgaven, og ikke ytre ros eller annen belønning som følger av handlingen.

Ved ytre motivasjon kan man for eksempel ha en pliktfølelse ovenfor foreldre og forventning om å få ros ved en god karakter for eksempel. Da er ikke motivasjonen for å få en god karakter for deg selv, men at man får ros og komplimenter fra foreldre og lærere. En kombinasjon av både indre og ytre motivasjon er vanlig i mange situasjoner (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s.67-68).

Mestringsforventning

Bandura har utviklet teorien om «self-efficacy», som kan best oversettes som mestringsforventning. Bandura definerer «self-efficacy» som «beliefs in one's capability to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (Bandura, 1977, s. 193). Det Albert Bandura beskriver her er altså individets tro på egne ferdigheter. En persons mestringsforventning sier noe om individets tro på at han eller hun vil kunne gjennomføre en handling. Disse mestringsforventningene er avgjørende for hvordan individet tenker, motiverer seg selv og oppfører seg (Bandura, 1977).

Bandura skiller mellom to ulike forventninger. Den første forventningen handler om å klare handlinger som er nødvendig for å nå målet, mestringsforventning. Den andre forventningen er resultater som følge av handlingen, resultatforventning. Det å kunne se for seg konsekvensene av handlingen, kan bidra til motivasjon hos personer (Bandura, 1977, s.195).

Når det kommer til elevenes mestringsforventninger i skolen, refererer det til deres forventninger om å kunne utføre bestemte oppgaver. Det handler ikke om hvor flinke elevene føler seg generelt eller på et bestemt område, men om de tror at de vil greie de oppgavene de til enhver tid står ovenfor. Mestringsforventninger varierer derfor med:

- Hvilke oppgaver elevene bli bedt om å utføre
- Hvor lang tid som er avsatt til arbeidet
- Hvilke hjelpemidler elevene har til rådighet hvilke arbeidsforhold de har (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s.18).

Mestringsforventning er med andre ord en oppgave og situasjonsspesifikk oppfatning av å kunne greie gitte utfordringer. Dette betyr at i prinsippet kan alle elevene ha positive mestringsforventninger i skolen, men det krever at undervisningen og arbeidsoppgavene er tilpasset de enkeltes elevenes forutsetninger. Dette betyr også at mestringsforventningene til barn og unge vil variere fra fag til fag. Elevenes mestringsforventninger i skolen har stor betydning for deres motivasjon for skolearbeidet. Forskning viser at elever som har høye mestringsforventninger, ser større verdi av å arbeide med skolefagene, yter høyere innsats i skolearbeidet, viser større engasjement og er mer utholdende når de møter utfordringer (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s.18). Når elever har faglige problemer og tviler på seg selv, vil både foreldre og lærere ofte prøve å oppmuntre dem og gi dem tro på seg selv. Oppmuntring fra trygge omsorgspersoner kan føre til at eleven kan styrke troen på seg selv og derfor bidra til økt innsats i øyeblikket. Hvis denne innsatsen fører til mestring, vil elevenes forventninger om mestring bli styrket (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s.23).

3.2 Relasjoner

Barn og unge som er i omsorg i barnevernet er gjerne i en ustabil situasjon hvor man må flytte til et fosterhjem eller en institusjon. Dette betyr at barn og unge må bytte omsorgsbaser, som betyr bytte av omsorgspersoner. Dette kan medføre bytte av skole, og nytt lokalmiljø (Backe-Hansen et al., 2014). Mennesker blir til i relasjoner med hverandre og miljøet man omgir seg i. Relasjoner mellom mennesker er av stor betydning når det er snakk om læring, oppdragelse og sosialisering.

Relasjon elev - lærer

Betydningen av elevenes forhold til lærere har fått økt oppmerksomhet i skolepolitikken og den pedagogiske forskningen de siste årene. Det er hovedsakelig elevens opplevelse av forholdet til lærere som har blitt studert. Forskning viser at opplevelser av å ha støttende lærere fremmer elevens motivasjon uansett hvordan motivasjon blir registrert. Elever som opplever å ha støttende lærere, er mer engasjerte i skolearbeidet, viser interesse og tar flere

faglige initiativ, de har også høyere innsats og viser mer hjelpesøkende atferd. Dette gjelder det vi kaller for emosjonell støtte. Instrumentell støtte hjelper eleven til å forstå lærestoffet og løse problemer. Dette vil føre til mestringserfaringer og mestringsforventninger, som igjen fremmer motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s.97).

Det å bli møtt med varme, respekt og tillitt er det vi kaller for emosjonell støtte, og det er avgjørende for elevens trivsel og motivasjon. Hvis man ikke føler seg verdsatt i det miljøet man er i, kan det virke truende på elevens selvutvikling og skaper behov for selvbeskyttelse. Konsekvensen av det er at eleven kan miste motivasjon for å delta i miljøet. En elev som opplever å ikke bli verdsatt av lærer eller medelever, vil derfor kunne miste motivasjonen for skolearbeidet (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s.97). Også her legger Albert Bandura vekt på en verbal oppmuntring fra en voksen. En lærer som kjenner elevens sterke og svake sider, kan hjelpe til å legge klare mål som eleven kan nå, samtidig som at læreren motiverer underveis. En elev som blir etterlatt til seg selv, har lettere for å gi opp (Bandura, 1977).

Man kan skille mellom å få emosjonell og instrumentell støtte. Med emosjonell støtte mener man at eleven opplever at læreren bryr seg om dem, oppmuntrer dem og viser dem varme, respekt og tillit. Emosjonell støtte betyr også at lærerne utvikler trygghet i klasserommet, som igjen gjør at eleven tar imot faglige utfordringer bedre, noe som er nødvendig for optimal læring og utvikling. Med instrumentell støtte stiller man spørsmål om eleven opplever at de får adekvat faglig hjelp og veiledning (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s.95).

Relasjon elev-elev

For barn og unge som vokser opp i vår tid, består omsorgsmiljøet av mye mer enn bare nær familie. De tilbringer mye tid på skole og andre fritidsordninger som derfor blir en viktig del av barns utvikling, sosialisering og opplæring. Inkludering og trivsel på skolen anses å være svært viktig for elevenes skoleprestasjoner (Thrana & Kojan, 2020).

Ifølge Nordahl (2012) har relasjoner mellom jevnaldrende stor betydning for barn og unges sosialisering og utvikling. Positive relasjoner med jevnaldrende er blant annet assosiert med god skoletilpasning, gode faglige resultater og en positiv selvutvikling. Forholdet mellom jevnaldrende, spesielt jevnaldrende som går på skole, er svært viktig da det foregår kontinuerlig sosialt samspill mellom elevene. Skole er en sentral arena for sosialt samspill. Fellesskapet for elevene er ikke bare viktig for det sosiale samspillet mellom elevene, men det har også vist seg å være vesentlig viktig for den skolefaglige læringen. Nordahl (2012) skriver

også at det er noen elever som har større risiko enn andre for å ikke bli inkludert i positiv elev-elev relasjoner. Dette kan gjelde elever med psykiske vansker, enten i form av atferdsvansker eller internaliserte vansker (angst/depresjon/tilbaketrekning). Dette er elever som lett kan bli oversett eller avvist av andre elever på skolen. Disse elevene vil trenge mer emosjonell støtte fra lærer for å bygge opp sosiale ferdigheter som gjør at de fungerer bedre i sosialt samspill med andre (Nordahl, 2012, s.22).

Nordahl (2012) skriver også at barn som får sine behov dekket og opplever trygghet i samspill med sine foreldre, vil lettere kunne inngå i positive relasjoner med andre voksne og jevnaldrende. Gjennom trygg tilknytting til foreldrene sine, vil barna etablere det man kaller for indre arbeidsmodeller for samspill. (Nordahl, 2012, s.8).

3.3 Resiliens

Straand (2011, s. 25) beskriver begrepet resiliens som *“mennesket sin evne til å tåle stress, til å tilpasse seg og mestre under dårlige vilkår eller komme seg igjen etter negative hendelser”*. Borge (2018) beskriver resiliens som motstandsdyktig, robusthet, seighet eller utholdenhet. Nesten halvparten av barna som lever under vanskelige oppvekstvilkår, greier seg likevel bra i livet. Det betyr at man fungerer godt tross erfaringer med alvorlig risiko. Alvorlig risiko kan være psykologisk eller fysiologisk mishandling, katastrofer, eller omsorgssvikt (Borg, 2018, s.11). Omsorgssvikt kan forklares med at barn og unge får mangelfull omsorg, mangler beskyttelse mot farer, ikke får dekket sine primære behov, eller opplever ting som kan være skadelig for dem (Kvello, 2015, s.319).

Borge (2018) trekker inn at barn som opplever omsorgssvikt på ulike måter, lever en hverdag preget av dårlige relasjoner og tilknytning. Dette gjør at flertallet av barna utvikler alvorlig symptomer på mental og fysiske helseproblemer, men ikke alle. Også under de vanskeligste forholdene er det barn og unge som viser resiliens på ett eller flere områder (Borge, 2018, s. 96). Barn og unge har sine særegne individuelle måter å reagere på stress eller risiko på. For å illustrere resiliens kan vi tenke oss at de ulike reaksjonsmåtene strekker seg fra en positiv til en negativ pol. Noen barn klare seg fint, og befinner seg dermed i nærheten av den positive polen. Da snakker vi om en god utvikling hos risikobarn, noe i nærheten av resiliens. Andre barn reagerer med avvik og befinner seg derfor nærmere negativ pol. Da kan vi snakke om en problemfylt utvikling. Resiliens er altså den positive polen i barns reaksjoner på stress og

elendighet (Borge, 2018, s.17). De som klarer seg bra, mot alle odds, har ved hjelp av indre og ytre ressurser blitt i stand til å håndtere og bearbeide kriser. De indre ressursene til barn kjennetegnes ved at de er fysisk og psykisk sterke, intelligente, emosjonelt stabile og at de har et godt temperament. Ytre ressurser kan være støttende og omsorgsfulle nettverk som kan bygge deres motivasjon og som har tro på dem. Nettverket skal hjelpe barn og unge med å kjenne på den følelsen at livet har en mening. Det skal også hjelpe barn og unge til å skape gode holdninger og tilføre kunnskap om gode kulturelle verdier (Jávo, 2010, s.117).

Gillian (2007) trekker inn i sin forskning fra både New Zealand, Amerika og England, at positive opplevelser på skolen for sårbare ungdommer kan virke forebyggende og være med på å bygge resiliens. Gillian (2007) trekker også inn at mestring og trivsel på skole kan ha ført til økt grav av resiliens og en bedre håndtering av traumatiske opplevelser.

I løpet av de siste årene er resiliens tydeliggjort gjennom bidrag fra forskning, film og litteratur. Det har også oppstått nye begreper og navn på resiliens. Et populærvitenskapelige navn på slike barn er «løvetannbarn». Eksempel på motstandsdyktige barn fra filmer kan være Harry Potter, Pippi Langstrømpe og Forrest Gump. Løvetannbarn er risikobarn som tar i bruk sine helt spesielle egenskaper i sitt miljø. For eksempel kan vi se barn og unge som vokser opp med ulike grunner til omsorgssvikt, ta ansvar for huslige oppgaver og passer søsken. Å bruke ordet «løvetannbarn» kan være misvisende, fordi man kan komme til å tro at resiliens avhenger av forhold ved barnet selv, eller personlighet ene og alene. For å forstå resiliens bør man tenke på en løvetann*eng* og ikke bare en løvetann. I hvilken grad en løvetann blomstrer, kommer an på jordsmonn, gjødsel, sol, regn, beliggenhet og så videre. På samme måte vet vi at det er mange forhold i miljøet til barn og unge som må til for at de skal utvikle seg og bli motstandsdyktige (Borge, 2018, s.27-28).

3.4 Samarbeid mellom skole og barnevernet

Det er viktig med et godt samarbeid med skole og barnevernet. Nikolaisen og Heide (2020) skriver at målet er at alle barn og unge med hjelp fra barnevernet, fullfører videregående opplæring siden dette kan gjelde som billetten inn til arbeids- og samfunns livet. Det er avgjørende at skole og barnevernet samarbeider for å sikre at disse barna får en god omsorgs- og skolesituasjon. I et samarbeid mellom skole og barnevernet, er det viktig å vite hvem som gjør hva. For et barn som bor i fosterhjem vil dette innebære at fosterhjemmet får nok

veiledning fra barnevernet og eventuelle lærere, for å sikre rikelig med læringsutbyttet til barnet. Barnevernet skal også følge opp fosterhjemmet så ofte som nødvendig, minimum 4 ganger i året. I et slikt møte bør skole og oppfølging være et tema (Barnevernloven, 1992, §7). Barnevernloven (1992) har en forskrift om rettigheter og bruk av tvang i institusjon § 1-1, som skal sikre oppfølging av skole – og opplæringstilbudet. I dette ligger blant annet at institusjonen eller omsorgssenteret barnet bor i, skal sikre at det daglige samarbeidet med skolen ivaretas.

Det er viktig med et godt tverrfaglig samarbeide når skole og barnevern skal jobbe sammen. For å sikre dette er det nødvendig at man utveksler viktig informasjon om barnet og familien. Når flere instanser jobber sammen kan man dra nytte av hverandres kunnskap, redusere dobbeltarbeid og i fellesskap prioritere instansområder (Jenssen og Roald, 2014, s.73). Hesjedal (2014, s.15-16) skriver videre at tverrprofesjonelt samarbeid er et begrep som beskriver samarbeider, hvor man har et mål som er å tilby integrerte tjenester som er basert på hver av deltakerne sine bidrag. Et tverrfaglig samarbeid dreier seg om at ulike profesjoner har en felles oppgave eller et felles prosjekt (Hesjedal, 2014, s.16). Et viktig punkt i et slikt samarbeid er å lytte til ungdommens egne mål og hjelpe dem til å finne egen motivasjon (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 137). Videre forteller Berg og Collin-Hansen (2012) at av barn og unge som bor på institusjon, går bare 50% på skole hver dag, og 24% sa de ikke gikk på skole i det hele tatt.

Berg og Collin-Hansen (2012) skriver at barn som har flyttet i regi av barnevernet vil dette kunne bety at de må flytte midt i skoleåret. Da er derfor skolen pliktig til å ta imot dette barnet, og gi det tilrettelagt opplegg på lik linje med de andre elevene. Beredskap for elever fra barneverntjenesten krever at man har forutsetninger for klare mål og ansvar, og bidrar fra begge parter i opplæringsomsorgen (Berg og Collin – Hansen, 2012, s.181).

Jenssen og Roald (2014, s. 74) skriver at det er to hovedtyper av samarbeid mellom skole og barnevernet. En går ut på samarbeidet med enkeltelever som har tiltak i barnevernet, og det andre er samarbeid i faste fora for å trygge læringsmiljø. Med samarbeid med enkeltelever som mottar barnevernstiltak kan man for eksempel snakke om ansvarsgruppemøter. Slike møter består av fagfolk som har kjennskap og kunnskap om barnet og familien (Jenssen & Roald, 2014, s. 74). Hesjedal (2014, s. 28) skriver at målsettingen med slike ansvarsgruppemøter er at de ulike instansene skal bidra med sin kompetanse, slik at det blir en

felles instans som tilbyr tjenester til barnet (Hesjedal, 2014, s.28). Når det kommer til det andre samarbeidet, som kalles for faste fora, så handler det om å arbeide forebyggende og miljøskapende arbeid (Jenssen & Roald, 2014, s. 74).

3.5 George Herbert Mead

Vi har lengre opp i dette kapitelet snakket om viktigheten med gode relasjoner for barn og unge. Vi skal gå litt mer inn på det gjennom det Georg Herbert Mead er kjent for, nemlig «signifikante andre» og speilingsteorien.

Speilingsteori

I den klassiske boka *Mind, self and society* (1934) introduserer George Herbert Mead en speilingsteori om dannelsen av selvet som en sosial prosess, hvor påvirkningen mellom individet og miljøet rundt vektlegges. Mead mener at individet danner seg selv i møtet med andre, og dette gjør at individet har ulike identiteter som er diskursivt betinget. Det vil si at selvet konstrueres ved at individet trer inn i ulike diskurser og identifiserer seg selv i disse. Han kaller dette for “taking the attitude of the other” (Mead 1934, s.5), fordi selvet forsøker å forstå sine egne handlinger gjennom perspektivet til den andre. Grunnet for selve speilingsteorien er derfor at individet speiler seg selv i andres oppfatninger av seg selv, og på den måten utvikler man en forståelse av egen identitet.

Når individet tar den andres perspektiv, tar individet inn deres holdninger, reflekterer over seg selv og er i dialog med seg selv, både bevisst og ubevisst. Selvet kan deles inn i to aspekter, den første refererer til måten individet oppfatter og reflekterer over seg selv, som man kaller for den subjektive. Den andre måten er samfunnets normer og måten andre oppfatter individet på, den objektive (Mead, 1934, s.272).

Mead fremhever to komplementære begreper som til sammen utgjør det helhetlige selvet. I (jeg) og me (meg), der “meg” er det subjektive, det er individets reaksjon på holdningene til de andre i samfunnet, og “jeg” som er den objektive, og den er den handlende delen av selvet (Mead 1934, s,272). Når et barn er født, har individet kun et «jeg», og individet anses som usosial da individet ikke har internalisert samfunnets koder og verdier enda. Mead mener at barnet sosialisere seg gjennom lek og spill som utvikles gjennom rollespill. Når et barn blir eldre så deltar individet i mer komplekse rollespill, som i større grad handler om å delta i et

spill der en gruppe individer er organisert rundt en felles aktivitet. Ved å orientere seg omkring regler og samspill med andre vil man danne grunnlaget for «meget» (Mead, 1934, s.151).

Signifikante andre

Det er ikke bare speilingsteorien Mead er kjent for. Begrepet «de signifikante andre» kommer fra også fra han. Signifikante andre refererer seg til de sosiale forhold som er viktigst i sosialiseringprosessen. Det er en rekke «andre» rundt oss, men noen av disse er viktigere enn andre. De signifikante andre er som oftest personer som barnet har hatt et faktisk forhold til, ikke som alle instanser som influenser på barnet (Frønes, 2006, s.55). Dette kan for eksempel være venner, lærere, familiemedlemmer eller andre viktige personer i barnets liv. Men som Rye (2013) påpeker, så er noen personer mer signifikante enn andre (Rye, 2013, s.169). De dominerende psykologiske teorier legger vekt på familieforhold, og fokuserer på de første leveårene. Men for mange barn og unge er ikke dette tilfellet. I sosialvitenskapelige modeller får relasjoner utenfor familien økende betydning. I stor grad vil dette dreie seg om det profesjonelle av signifikante andre, med lærer og pedagog som de mest vanlige (Frønes, 2006, s.58). De siste ti-årene har lærer-og elev forholdet blitt tettere, dette kan være på grunn av at man tiltaler lærer ved fornavnet, man har en mer demokratisk holdning og lærerens pedagogiske stil – alt dette understreker nærhet og likhet mellom elever og lærere (Frønes, 2006, s.59). Men signifikante andre kan også være venner og jevnaldrende. Sosiologien har fokusert på jevnaldrenes betydning gjennom analyser av ungdoms sosiale liv. Ifølge Frønes (2006) kan jevnaldrende være viktige signifikante andre, dette på grunn av at ungdommene står ovenfor en frigjøring fra familien og veien inn til voksenrollen. Det er i ungdomstiden sammen med jevnaldrende at vi utvikler de holdninger som vil prege oss resten av livet (Frønes, 2006, s.61).

Barn og unge har behov for bistand av voksne som er tilgjengelige og omsorgsfulle, og som kan tilby barna anerkjennelse, forutsigbarhet, veiledning og noen som viser engasjement i deres liv. Dette gjelder både i barnet og ungdommenes hjem, men også på andre arenaer hvor de oppholder seg, blant annet skole (Berg & Collin-Hansen, 2012 s. 152). For mange er lærere, fosterfamilier eller en trener, en signifikant andre, som kan gi de den omsorgen og få den anerkjennelsen de trenger.

3.6 Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell beskriver og analyserer barns oppvekst i et foranderlig samfunn, men gitt også en helhetlig referanseramme for forebyggende og problemløsende innsats for risikoutsatte barn (Klefbeck og Ogden, 2003, s.49).

Bronfenbrenner (1979) oppfatter miljøet som en serie sammenhengende strukturer, hvor den ene utgjør kjernen i den andre. På denne måten tenker han at det økologiske miljøet er byggeklosser, der den ene klossen kan puttes i den andre. Disse systemene kaller han for mikro, meso, ekso og makro. I denne rekkefølgen er systemene delt inn i fra innerste sirkel til ytterste sirkel (Bronfenbrenner, 1979, s.12). Videre skal jeg forklare disse nivåene.

Mikro. I den innerste sirkelen i modellen finner vi sosiale setting hvor to eller flere aktører møtes i samspill ansikt til ansikt, for eksempel en familie eller en samlingsstund i barnehage. Men kontakten trenger ikke å være ansikt til ansikt. En forelesning hvor du kikker andre i nakken, er mikro – forutsatt at det finnes et fellesskap, felles fokus og proksimale prosesser. Det er på dette nivået vi deler opplevelser, tanker og læring med hverandre. Det er i mikronivået man finner samspill som for eksempel påvirkning, rolletaking, sosialisering, oppdragelse, dannelse og integrering (Bø, 2018, s.171).

Meso. I sirkelen etter mikro, kommer mesonivået. Her omfatter forholdet mellom to eller flere mikro systemer hvor et individ aktivt samhandler. Meso betyr forbindelser mellom ulike mikroer. For eksempel hjem-skole eller hjem-venner (Bø, 2018, s.174). For en elev består mesosystemet vanligvis av forbindelsen mellom, hjemmet, skolen og fritidsmiljøet (Klefbeck og Ogden, 2003, s.55).

Supplementærtenker styrker meso. Dette vil si at fysisk nærhet ikke i seg selv skaper meso. Mennesker som bor i en blokk, vet ofte ikke hvem som bor i leiligheten over. Den mest grunnleggende kontakten er at en eller flere personer samspiller i minst to settinger. Det som menes med dette er at for eksempel et barn og mor og far er primærtenker, fordi de utgjør den primære lenken mellom mikroene. Hvis mor og kanskje en onkel blir med Petter på skolen for å høre klassens fremlegging, kalles de begge sekundær eller supplementærtenker, de styrker båndet mellom hjem og skole. Hvis barnet besøker jobben til sin mor, blir barnet supplementærtenke til båndet familie-arbeidsplass. Jo flere tenker mellom mikroene, desto sterkere mesostruktur (Bø, 2018, s.174).

Ekso. Etter meso kommer eksonivået. Et eksosystem refererer til mikromiljøer hvor barnet sjeldent eller aldri er til stedet selv, men hvor det likevel forekommer samspill og påvirkning av betydning for personer som er viktige for barnet (Bø, 2018, s.176). Eksosystemet kan også brukes der barnet ikke er, men hvor beslutninger bestemmes, som har stor betydning for de mikroer og andre arenaer barnet opererer på. Et barn kan også bli påvirket på eksonivå hvis for eksempel en av foreldrene mistrives i jobben (Bø, 2018, s.176). Foreldrene kommer hjem gretten og trøtt, og isolerer seg fra barnet og resten av familien. På denne måten blir også barnet påvirket på en annen arena enn den som er deres.

Makro. Makro er den ytterste sirkelen i modellen. Påvirkningen fra makrosystemet formidles via ekso, meso, mikro og inn til individet. Her blir man påvirket av omliggende mønstre som verdier, ritualer, tradisjoner, økonomiske forhold og nasjonale væremåter (Bø, 2018, s.177). For eksempel så blir norske barn påvirket av hva regjeringen og stortinget bestemmer om lover som igjen påvirker fritidsaktiviteter og skoler. Hvis regjeringen bestemmer at man skal legge ned små skoler, og heller satse på store, vil dette påvirke barna i stor grad.

I denne modellen til Bronfenbrenner ønsker man å forstå den dynamiske organismen hvor de ulike delene på hvert nivå – og selve nivået – viker på hverandre i gjensidige samspills og støttemønstre, men også i spennings – og motsetningsmønstre.

4.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg først forklare hvilke vitenskapsteoretiske perspektiver jeg bygger på, deretter valg av forskningsdesign. Videre vil jeg forklare hvordan jeg utformet intervjuguiden og gjorde utvalg av informanter. Så kommer det en del om gjennomføring av intervju og viktigheten om forskningsetikk. Til slutt har jeg skrevet litt om etterarbeidet, hvor jeg vil viser til transkribering og tematisk analyse.

4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiver

Ifølge Thomassen (2006) er vitenskapsteorier ulike teorier om kunnskap.

Under skal jeg presentere to vitenskapsteoretiske perspektiver som jeg har benyttet meg av under denne forskningsprosessen.

Fenomenologi og Hermeneutikk

Fenomenologi er læren om begivenhetene slik de fremstår for oss gjennom sansene våre. Målet med fenomenologi er å få frem enkeltpersoner subjektive opplevelser av hendelser, situasjoner og fenomener. I fenomenologien skal ikke enkeltpersoner studeres på samme måte som en ting, men må studeres som et handlende, følende, menende, opplevende og forstående individ. Fenomenologien søker altså etter essensen i menneskers levde erfaringer (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2021, s.165). Det som er så interessant med fenomenologien er at ett og samme fenomen oppleves individuelt ut fra hver informants bakgrunn, interesser og forståelse. To personer kan ha samme hjem-situasjon og lignende utfordringer, men deres opplevelse vil være forskjellige (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2021, s.166).

Hermeneutikk kommer fra det greske hermeneuein som betyr å tolke eller fortolke (Thomassen, 2006, s.157). Hermeneutikken legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Hermeneutikken er en tilnærming som ikke forskriver en bestemt forskningspraksis som gir retningslinjer for fortolkninger. Hermeneutikken var opprinnelig knyttet til fortolkninger av tekster. Tolkingen av intervjutekster kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst hvor forskeren retter oppmerksomheten mot meningen teksten formidler (Thagaard, 2018, s.37).

Grunnen til at jeg har valgt både fenomenologisk og hermeneutisk forståelse er fordi det kan være vanskelig å gå inn i noe uten å ha noen forforståelse om hvordan det er. En del av dette

prosjektet er å høre ungdommenes egne erfaringer og opplevelser. På bakgrunn av dette blir det mest naturlig å bruke et fenomenologisk perspektiv. Jeg ønsker at informantene skal gi spesifikk og detaljert informasjon, som er viktig for helheten i oppgaven. Samtidig bruker jeg hermeneutikken på flere måter i denne oppgaven. For eksempel ved at jeg tolker kroppsspråket til informanten. Jeg som forsker fortolker også under hele analyseprosessen og under drøftingen. Man tolker sitater og ord som informantene har brukt under intervjuprosessen. Man fortolker også teori og tidligere forskning opp mot sine egne funn.

Forskjellen mellom hermeneutisk og en fenomenologisk tilnærming er kort og greit at i en fenomenologisk tilnærming så kommer individets subjektive erfaringer frem, men i hermeneutikken så er man opptatt av at forskeren går inn i forskningen med en forståelse (Thomassen, 2006, s.157). Sammen blir disse to tilnærmingene noe som passer til dette prosjektet da man som forsker fortolker store deler av prosessen, samtidig som informantenes opplevelse og erfaringer er en stor del av studiet.

4.2 Valg av forskningsdesign

I en studie som denne er hensikten å få frem informantenes stemme. Det er en fordel for denne oppgaven om man får frem individets subjektive oppfatning om deres tanker rundt gjennomføring av videregående opplæring under omsorg av barnevernet.

Hensikten med kvalitative undersøkelser er å få mest mulig kunnskap om temaet som studeres, og ikke foreta statistiske generaliseringer. Kvantitative metoder har mer statistisk generalisering og informantene har mindre mulighet til å utdype svarene sine da det er mer fokus på tall og ikke synspunkter (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 58).

Representativitet er ikke et sentralt kriterium i kvalitative metoder. Forskeren er heller opptatt av å velge et begrenset antall informanter som har mye og relevant informasjon om temaet det skal undersøkes i (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s.57). Ulempen med kvalitative metoder er derfor at det ikke er representativt i en populasjon, da det er mindre informanter som kan representere populasjonen. En annen ulempe er at man ikke kan trekke bastante slutninger ved kvalitative metoder, da svarene fra de ulike informantene ikke kommer til å være akkurat det samme da man ser på hele historien, og ikke tall og spørreskjema som har begrenset antall svaralternativ.

Kvalitativt intervju som metode

Det finnes ulike former for kvalitativ metode. Blant annet deltakende observasjon, dokumentanalyse, fokusgrupper og intervjuer (Thaagard, 2018, s.125). En vesentlig faktor i min forskning var å finne ut hvilke betydningsfulle faktorer som gjorde at informantene faktisk klarte å fullføre videregående skole. Valg av kvalitative intervjuer begrunner jeg derfor med muligheten til å gå i dybden og stille spørsmål for utdypning av svarene, fremfor en kvantitativ spørreundersøkelse (Thaagard, 2018, s.89).

Kvalitative intervjuer er en fleksibel metode som kan brukes nesten overalt, og som gir fyldige og detaljerte beskrivelser av det vi forsker på. Gjennom samtaler kan mennesker forstå hverandre, svare på hverandres spørsmål, kommentere hverandres utsagn eller handlinger, beskrive hvilket intensjoner de har, og hva de tenker, føler og mener. En slik samtale gir innblikk i personens livsverden, verden sett fra informantens synspunkt, gjerne gjennom fortellinger og historier (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 105). Essensen ved et kvalitativt intervju er viktig for min studie. Jeg ønsker å høre informantens tanker, synspunkter og fortellinger om hvilke faktorer de mener er sentrale for at de gjennomførte videregående skole. Jeg mener derfor at individuelle kvalitative intervjuer er en effektiv og fortrolig måte skaffe informasjon på.

4.3 Utforming av intervjuguide

Når man skal utføre et intervju til en kvalitativ undersøkelse er det viktig å ha en intervjuguide, slik at problemstillingen blir løst på best mulig måte. En intervjuguide er ikke et spørreskjema, men en liste over ulike tema og spørsmål som skal gjennomgås (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 111). Ved utarbeidelse av intervjuguiden til dette prosjektet identifiserte jeg sentrale deltemaer som inngår i den overordnede problemstillingen. Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2021) er kvalitative intervjuer den dominerende formen for datainnsamling i kvalitativ forskning. Det er en fleksibel metode som kan brukes nesten overalt, og som gjør det mulig å få fyldige og detaljert informasjon av det vi studerer.

Intervjustrukturen er knyttet til rollefordeling mellom deltakere, informanten og forskeren. Forskeren stiller spørsmål og følger opp svar fra informanten. Formålet er ofte å forstå eller beskrive noe (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 105). Jeg ønsket at intervjuene

skulle bli mer en dialog, enn rene spørsmål og svar. Spørsmålene skal være åpne, og ikke lukket som i et spørreskjema. Jeg ønsket som Johannsen, Tufte og Christoffersen (2021) skriver, at informantene skal formulere seg med egne ord om temaet, og ikke med ord som forskeren allerede har gitt som alternativt svar. Thagaard (2018) støtter dette og skriver at for å sikre at intervjuet skal få en god kvalitet, er det viktig at vi stiller spørsmål som oppmuntrer informantene til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser om de temaene intervjuet handler om (Thagaard, 2018, s.95).

Man kan utforme et kvalitativt intervju på ulike måter. Den ene måten å intervju på er preget av lite struktur, og kan betraktes som en samtale mellom forsker og intervjuperson om hovedtemaene i prosjektet. En uformell tilnærming tilsier at intervjupersonen kan bringe opp temaer i løpet av intervjuet, og vi kan tilpasse spørsmålene til de temaene personen bringer opp. Den andre måten å intervju informanter på er ytterlig mer strukturert. Man har utformet hovedspørsmålene på forhånd, og rekkefølgen av spørsmålene er basert på at intervjupersonen står fritt til å utforme svarene sine. Vedkommende kan også presentere sin egen forståelse av temaet i prosjektet. Fordelen med en slik tilnærming er at man kan sammenligne alle intervjupersonene sine svar på samme spørsmål. Den tredje fremgangsmåten karakteriseres ved en delvis strukturert tilnærming. Det er denne formen som oftest brukes i kvalitative studier (Thagaard, 2018, s.90-91).

Jeg valgte et delvis strukturert intervju til min studie, da jeg kan følge med på informantenes fortelling og samtidig sørge for at de temaer som er viktige for problemstillingen blir belyst i løpet av intervjuet. Intervjuet har en fleksibilitet, slik at man både kan tilpasse spørsmålene til informantens beskrivelser, og jeg kan inkludere spørsmål om temaer som ikke var planlagt på forhånd (Thagaard, 2018, s.91). Selv om et kvalitativt intervju kan minne om en samtale mellom personer, er det viktig å huske på at forskeren skal ha svar på en problemstilling, og man må derfor snakke mindre enn informanten. For å sørge for at viktige temaer blir belyst, så laget jeg en intervjuguide som jeg brukte til intervjuene som passet til temaene.

4.4 Utvalg av informanter

Utgangspunktet for utvelgelse av informanter i kvalitative undersøkelser er som sagt gjerne ikke representativitet, men hensiktsmessighet. Det er ikke vanlig og lite aktuelt å velge informantene tilfeldig ved kvalitative undersøkelser. Hensikten med kvalitative undersøkelser

er som sagt å få fyldig og beskrivende kunnskap om fenomenet som studeres, og ikke foreta statistiske generaliseringer (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2021, s.58).

Kvalitative studier kjennetegnes som regel ved et begrenset antall personer eller enheter. Når utvalget er relativt lite, er det spesielt viktig at utvelgingsprosessen av informanter er hensiktsmessig for problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Dette for at bearbeidelsen og analysen av data som blir samlet inn, kan gi en forståelse av de fenomenene som studeres og som det ønskes svar på. I mitt prosjekt har jeg valgt å ha fem informanter. Dette fordi jeg mener det var et passende antall informanter gitt målene til prosjektet. Jeg hadde også et ønske om å få en rik og intensiv forståelse av temaet til prosjektet. Flere enn fem informanter ville ha gjort det vanskelig å forstå de fem informantene sine narrative fortellinger. Intervjumaterialet skal være av god kvalitet slik at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse

Ved utvelgelse av informanter valgte jeg det Jacobsen (2018) kaller for Bredder og variasjon og Informasjon. Jeg ønsket at både gutter og jenter skulle delta, i ulike aldre, ulike deler av landet og ulike linjer på videregående opplæring. Personene jeg intervjuet er også en blanding av personer som har bodd på institusjon og fosterhjem. Noe jeg synes er fint da jeg kan sammenligne historier fra å bo på institusjon og fosterhjem. Tre av mine informanter har bodd i et fosterhjem, og to har bodd på institusjon.

Rekrutering av informanter

Rekruteringen av informanter til kvalitative undersøkelser har et klart mål og bygger på systematiske vurderinger av enheter som ut fra teoretiske og analytiske formål er mest relevant og mest interessant. I metodelitteraturen kalles dette for blant annet strategisk utvelgelse. En strategisk utvelgelse er når forskeren først tenker igjennom hvilken målgruppe som må delta for at han eller hun skal få samlet nødvendig data. Det neste steget er å velge ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2021, s.58). I min målgruppe var kriteriene at personene må ha vært i et plasseringstiltak i barnevernet over lengre periode, og ha fullført videregående opplæring.

Før man kan starte prosessen med å rekruttere informanter, må man skaffe en tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD/SIKT). Dette gjøres for at alle formelle krav til behandling av taushetsbelagt informasjon gjøres korrekt. Det tok til sammen 8 uker fra jeg

sendte inn til jeg fikk godkjenning av NSD. Etter godkjenningen kunne jeg starte prosessen med å rekruttere informanter.

Det første jeg gjorde i denne prosessen var å sende mail til Landsforeningen for Barnevernet. Dette var et råd jeg fikk ved en gruppeveiledning på Høgskolen Innlandet. Jeg spurte om de hadde mulighet til å hjelpe å skaffe informanter. Etter noen dager fikk jeg svar om at de får svært mange henvendelser om akkurat dette, så de hadde ikke mulighet eller tid til å hjelpe meg.

Jeg valgte derfor å benytte meg av mitt eget nettverk. Jeg ønsket av etiske grunner å ikke intervju personer jeg vet av, eller har kjennskap til. Jeg så på mitt eget nettverk, og spurte en tidligere kollega av meg om hun kunne bruke sitt nettverk. Hun jobber ikke i feltet, men hun har flere i sitt nettverk som kjenner til personer som kunne passe mine kriterier. Jeg sendte informasjonsskrivet og samtykkeskjema (Vedlegg 2) til min bekjent, slik at hun kunne sende det videre til sitt nettverk. Jeg fikk deretter svar fra flere i løpet av noen få dager. Flere av informantene svarte ja med engang. Det var likevel noen som svarte at de ikke hadde tid til å være med på prosjektet.

Det var en informant som hadde sagt ja til å delta i prosjektet, men da jeg skulle planlegge tid for intervjuet fikk jeg ikke kontakt med henne. Jeg mistet derfor en informant i løpet av rekrutteringen.

4.5 Gjennomføring av intervjuene

Et intervju kan by på utfordringer vi må ta stilling til. Vi må foreta avveininger mellom å følge de retningslinjene intervjuguiden forskriver, samtidig som man må rette oppmerksomhet mot å utdype temaet intervjupersonene bringer opp. Vi må også være forberedt på at informantene ikke er like interessert i alle spørsmålene vi stiller. Og derfor kanskje bare få korte ja og nei svar (Thaagard, 2018, s.102).

Før alle intervjuene fikk informantene repetert at deltakelsen er frivillig, og hvis var noen spørsmål de ikke ville svare på, så var helt greit. De fikk igjen informasjon om at intervjuet ble tatt opp, og at det skulle lagres fram til transkriberingen var ferdig. De ble informert om at de ville bli anonymisert i oppgaven, og at all data etter oppgaven er ferdig skulle bli makulert

og slettet. Jeg nevnte også at de kunne trekke seg når de ville under prosessen og intervjuet. Vi gikk også gjennom samtykkeskjema sammen.

Jeg hadde i utgangspunktet sett for meg å gjøre intervju ansikt til ansikt, men av flere grunner ble intervjuene gjennomført digitalt. Informantene fikk valget om de ville gjøre det digitalt eller ansikt til ansikt, alle ønsket å gjøre det digitalt. Grunnen til dette kan være geografisk avstand fra meg til informantene, men også på grunn av at man etter pandemien har blitt mer vandt med en digital hverdag. Slik jeg anser det kan være både fordeler og ulemper ved å bruke digitalt intervju. Informantene bruker mindre ressurser og tid på å bli intervjuet når det skjer digitalt, noe som gjør at det kan være lettere for de å si ja. Det kan i tillegg oppleves lettere for noen å prate om vanskelige ting, når den fysiske avstanden er over digitale verktøy. Selv om intervjuet ble gjennomført digitalt, brukte både informantene og jeg videokamera, slik at vi så hverandre. På denne måten kunne jeg fortsatt se deres reaksjoner, ansiktsuttrykk og noe kroppsspråk. En ulempe er at man ikke får med seg hele kroppsspråket til en person når man møtes digitalt, på denne måten kan det hende jeg gikk glipp av noe viktig informasjon. Man kan miste/ ikke oppfatt deler av kommunikasjonen, noe som vil ha en innvirkning på prosjektet.

På grunn av min turnusjobb har jeg mye fri både på dagtid og kveldstid, så informantene hadde mulighet til å velge tidspunkt selv, ut ifra når det passer dem. Jeg hadde tre av intervjuene på dagtid, og to på kveldstid.

I det første intervjuet var jeg litt nervøs, da jeg ikke er vant til å styre et intervju på denne måten. Men intervjuet gikk fint, og jeg følte jeg fikk en fin flyt, selv om jeg måtte se ned på intervjuguiden for å sikre at alle spørsmålene ble stilt. Spesielt i det første intervjuet besvarte informanten flere spørsmål under et, det gjorde at jeg ble forvirret på hva som hadde blitt besvart og ikke. Jeg brukte derfor litt tid på finne tilbake til hvor jeg var i intervjuguiden. Likevel opplevde jeg ikke at informanten ble forstyrret av dette, da informanten bare fikk en ekstra pause.

Jeg merket allerede på det andre intervjuet som jeg hadde samme dag som det første, at jeg fikk en bedre flyt. Jeg husket mer av spørsmålene, og var mye mer selvsikker i intervjusettingen. Til alle intervjuene forholdt jeg meg til intervjuguiden, men stilte oppfølgende spørsmål eller ba informanten utdype der det var naturlig. Noen ganger forsvant

hovedtemaet litt, jeg valgte i disse tilfellene å lytte til informantene før jeg ventet til at det passet seg å vise til intervjuguiden igjen. Årsaken er at jeg opplevde det som nyttig og relevant at informantene følte at jeg lyttet til alt de hadde å si, og at de fikk prate om deres tanker og refleksjoner uten at jeg avbrøt. Intervjuene hadde en varighet på 30-45 minutter hver. Jeg brukte lydopptaket appen «diktafon» fra UIO. Det er en kryptert applikasjon som hindrer at lydfilene lagres lokalt og-eller synkes til dine private skytjenester. Jeg brukte denne da det er den som er anbefalt å bruke i slike prosjekter. Jeg brukte bevisst ikke Zoom da denne ikke er like sikker med tanke på personvern.

Etter intervjuet var ferdig spurte jeg informantene om hvordan det var å bli intervjuet. Alle informantene svarte at de synes at det gikk greit. Ingen av informantene hadde deltatt på noe lignende før. Noen fortalte også at de var spente på hvilke spørsmål som skulle stilles, men at det ikke var noe å grue seg til. Alt i alt har jeg inntrykk av at informantene opplevde intervjuet og prosessen rundt som positivt, og at de følte seg trygge og hørt hele veien.

Den eneste utfordringen jeg opplevde ved denne prosessen, var ved ett intervju. Det var til tider vanskelig å høre informanten prate, litt på grunn av kvalitet på datamaskinen, men også på grunn av bakgrunnsstøy. De gangene jeg ikke fikk med meg hva hun sa, spurte jeg om hun kunne gjenta. Av og til gjentok jeg det samme som hun sa slik at jeg var sikker på at jeg fikk det på opptaket. Når jeg transkriberte måtte jeg flere ganger enn vanlig gå tilbake for å forsikre meg om at jeg fikk med meg riktig ord. Alt i alt gikk intervjuprosessen veldig fint. Jeg fikk masse god og nyttig informasjon, og jeg opplevde at informantene satt igjen med en positiv opplevelse av å bli intervjuet.

4.6 Forskerens rolle i møte med informantene

Når man skal intervju personer går man inn i en rolle som forsker, samtidig som jeg er meg selv og har mine personlighetstrekk som kan prege intervjuet på flere måter. Hvordan personene jeg intervjuer oppfatter meg, kan ha betydning for hvordan de svarer og hvordan intervjuet blir (Thaagard 2018, s. 104). Det er også flere faktorer som kan avgjøre hvordan andre oppfatter oss som forsker.

Alder og kjønn er noen ytre kjennetegn som har betydning for hvordan forskeren oppfattes i feltet (Thaagard, s. 81). Min yngste informant var 22år og eldste var 33år. Jeg er en 25år

gammel jente, så jeg er aldersmessig ganske lik alle mine informanter. Om informantene setter pris på at vi er jevnaldrende er vanskelig å vite. Kroppsspråk, stemmeleie og hvordan jeg sier ting kan også ha en innvirkning på hvordan de oppfatter meg. Jeg har også en dialekt som ikke er vanlig på Østlandet, det kan også ha en innvirkning på hvordan de oppfatter meg som forsker. Jeg er miljøterapeut, og er vant til å jobbe og prate med mennesker, jeg personlig tror det kan ha en positiv innvirkning på hvordan disse intervjuene gikk.

Jeg mener det er viktig å skape tillitt samtidig som at det er en god atmosfære under intervjuene, det er en nødvendighet for at informantene skal føle seg trygge, og dermed vil dele sine erfaringer. Det som kan være utfordrerne samtidig som man skal skape en god atmosfære, er at man er der for å innhente informasjon som informanten bærer på. Det er også en utfordring at jeg skal være nøytral under intervjuet, det er viktig at informantene ikke sier ting de *tror* jeg vil høre. At jeg er nøytral trenger ikke å bety at jeg ikke bør formidle positive tilbakemeldinger og vise forståelse for informantens fortellinger. Dette kan nemlig bidra til å utvikle en intervjusituasjon med mindre grad av asymmetri (Thaagard, 2018, s.92).

4.7 Forskningsetikk

Etikk handler først og fremst om forholdet mellom mennesker, det vil si hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre. I forskning kan det oppstå etiske spørsmål og dilemmaer, og da kanskje spesielt opp mot intervjuer (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2021, s.45). I kvalitative intervjuer som jeg har brukt til denne oppgaven, får forskeren data som kan knyttes til de personene som deltar i prosjektet. Da er det viktig at dataen ikke kan knyttes opp mot hver enkelt informant.

Alle forsknings-og-student-prosjekter som gjennomføres ved universitet, høyskoler eller andre forskningsinstitusjoner, skal meldes til NSD (Norske Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste). NSD er personvernombud for disse institusjonene, og vurderer prosjektene i forhold til gjeldene forskningsetiske regler (Thagaard, 2018, s. 22). Jeg har også sendt inn og fått godkjent prosjektet mitt til NSD før jeg fikk intervjuet og rekruttert informantene. Å melde inn prosjektet var en viktig kvalitetssikring rundt hvordan jeg tenkte å oppbevare personopplysningene, hva jeg skulle hente inn av opplysninger, hvordan jeg skulle oppbevare filene på dataen, hva jeg skulle spørre dem om, alderen på de jeg skulle intervjuer osv. Utgangspunktet for et intervju er at informantene har gitt sitt informert samtykke til å delta.

Informantenes rett til selvbestemmelse

Informantene som blir spurt om å delta, den som deltar og har deltatt i tidligere undersøkelser, skal kunne bestemme over egen deltakelse. Det skal være frivillig samtykke til å delta og skal, på et hvilket som helst tidspunkt, kunne trekkes seg uten å begrunne det noen for, for ubehag eller negative konsekvenser (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s.45-46). Jeg ga beskjed til mine informanter at de når som helst kunne si at de ikke ønsket å svare på et eller flere spørsmål, og at de kunne trekke seg som informant hvis de ønsket det. Det sto også i informasjonsskrivet de fikk før de skrev under på samtykkeskjemaet, at man når som helst kunne trekkes seg, uten noe grunn.

Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv

Informantene må være sikre på at forskeren har taushetsplikt og ikke bruker opplysninger slik at personer som er med i undersøkelsen, kan identifiseres. Informantene skal ha retten til å nekte forskeren adgang til opplysninger om seg selv (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s.46). Under presentasjon av funn var dette svært viktig for meg. Jeg ønsket ikke at man skulle knytte informantene opp mot de ulike sitatene. Det må også vurderes hvor nærgående spørsmålene kan være, slik at informantene ikke blir ledet til å svare på noe de kommer til å angre på i fremtiden.

Forskerens ansvar om å unngå skade

Det må vurderes om innsamlingen av data, under et intervju slik som jeg skal ha, kan berøre sårbare og følsomme områder som det kan være vanskelig å bearbeide og komme seg ut av igjen. Informantene som deltar i forskningen, skal utsettes for minst mulig belastning. Det er da viktig at man tenker over hvilke type spørsmål man skal ha, og hvis man antar at undersøkelsen kan utløse problemer for informantene man skal forske på, skal man enten la være å gjøre en slik forskning, eller så må man sikre seg at det eksisterer en faglig adekvat beredskap som er tilgjengelig dersom det skulle være nødvendig (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s.46).

Thagaard (2018) støtter dette og skriver at det etiske prinsippet om forskerens respekt for deltakernes privatliv er spesielt viktig i intervjusituasjoner. Man må vurdere hvor personlig og nærgående spørsmål vi stiller, slik at intervjupersonen ikke blir ledet til å gi informasjon vedkommende til angre på i ettertid (Thagaard, 2018, s.114). Jeg var bevisst på at det å prate om barndommen sin, spesielt for personer som har vært under omsorg i barnevernet, kan for

noen være tungt. Dette var noe jeg tenkte over under hele prosessen. Dette var også grunnen til at jeg ga beskjed før alle intervjuene at hvis det var noe de ikke ønsket å svare på, så var det helt greit.

Etiske dilleammer jeg har hatt som forsker

Alle punktene overfor er etiske vurderinger som jeg har gjort fortløpende under hele prosessen til dette prosjektet. Det viktigste er at personopplysninger og taushetsplikt blir ivaretatt, og at informantene føler seg trygge og hørt under hele prosessen.

Som sagt så opplever man ofte etiske dilemmaer som forsker. Det jeg opplevde som var viktig for meg ettersom jeg har skaffet informanter gjennom en bekjent, var at disse personene ikke skulle bli gjenkjent i oppgaven. Derfor har jeg skrevet minst mulig informasjon om hver enkelt informant, slik at det ikke er mulig å identifisere hvem som har sagt hva.

Etikk var også viktig for meg under analyse prosessen. Det var viktig at jeg brukte sitater slik informantene hadde ment de, slik at sitatene ikke ble tatt ut av kontekst. Derfor brukte jeg ekstra lang tid på å analysere, kode og tolke sitater fra informantene under denne prosessen. Dette er noe en forsker er pliktig til å gjøre. Man skal uttrykke at vi har forståelse for deltakerens ulike historier og erfaringer, samtidig som vi skal presentere et perspektiv som er relevant i en faglig sammenheng.

4.8 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet betyr pålitelig, og i forskningssammenheng går det ut på hvor mye man kan stole på hvor pålitelig data fra prosjektet er og hvordan data er samlet inn (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2021, s.27). Begrepet reliabilitet bruker vi i kvalitativ forskning, og referere i utgangspunktet til spørsmål om en annen forsker som anvender samme metode, vil komme frem til det samme resultatet. Reliabilitet knytter vi til spørsmål om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Det er en fordel om forskeren argumenterer for reliabiliteten ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen. Forskeren skal overbevise leseren med argumentasjoner om at prosjektet hans eller hennes er kvalitetssikret og det samme gjelder verdien av resultatet. Det er også viktig for reliabiliteten at forskeren er konkret og spesifikk i beskrivelsen av fremgangsmåten som har blitt benyttet for å utvikle data (Thaagard,2018,

s.187-188). For å styrke påliteligheten til prosjektet mitt, har jeg forsøkt å være tydelig på hvordan jeg har gjennomført forskningen. Dette gjorde jeg ved å vise hvordan jeg samlet inn data, hvilke spørsmål som har blitt stilt og hvilke metoder som har blitt brukt for å analysere data. Gjennom hele dette metodekapittelet har jeg forsøkt å gi et tydelig bilde av min fremgangsmåte på hvilke valg som er gjort og hvorfor.

Vi knytter validitet til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data. Validitet handler om gyldighet av tolkninger forskeren kommer frem til. Man kan styrke validiteten av prosjektet ved å legge vekt på teoretisk gjennomskiktighet. Teoretisk gjennomskiktighet er når vi beskriver det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for våre tolkninger, og viser hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene og tolkningene vi har kommet frem til. Man kan presisere begrepet validitet ved å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert. Man kan styrke validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen (Thaagard, 2018, s.189).

For å styrke gyldigheten og tolkning av data til prosjektet mitt har jeg brukt lydopptak til intervjuene. Lydopptak er et supert hjelpemiddel for å kunne sitere direkte. Bruk av direkte sitater vil kunne styrke validiteten til prosjektet. Dette er sitater jeg har brukt mye tid på å transkribere nøye. Når man leser direkte sitater, kan leseren få innblikk i informantenes egen «stemme», gjennom deres egne ord. Ved lydopptak så er man sikker på at sitatet er korrekt og stemmer over det som informanten faktisk sa. Ved hjelp av lydopptak hadde jeg mulighet til å spole tilbake hvis det var noe jeg ikke fikk med meg under transkriberingen. Fokuset har vært på å løfte hver enkelt informants historie og deres utsagn som jeg har brukt i kapittelet «5.0 presentasjon av funn». Dette mener jeg bidrar til at mitt prosjekt blir valid og gyldig.

4.9 Etterarbeid

Når man er ferdig med å intervju alle informantene, står det igjen en del arbeid. Både transkribering, og analyse og tolkning av intervjuene. Nedenfor skal jeg forklare hva det er, og hvordan den prosessen foregikk.

Transkribering

Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen. Transkripsjon er oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 187). Skriftlige materialer egner seg bedre for analyse enn muntlig, (Kvale og Brinkmann, 2012, s.188) derfor er transkribering en viktig del i etterarbeidet på et prosjekt som dette.

Alle intervjuene ble transkribert kort tid etter gjennomføringen av intervjuet. Med kort tid menes enten rett etter, eller senest dagen etter intervjuet. Jeg valgte å transkribere alle samtaler på bokmål, uansett hvilken dialekt informantene hadde. Dette i hovedsak på grunn av personvern og anonymitet ved bruk av direkte sitat i oppgaven. Da jeg transkriberte skrev jeg ordrett ned hva informantene sa, og hvis det var noe som var uklart eller jeg ikke fikk med meg, spolte jeg tilbake for å få med meg alt. Da jeg hadde transkribert hele intervjuet ferdig, hørte jeg på lydopptaket en gang til, mens jeg leste min egen transkripsjon, for å sjekke om jeg hadde fått med meg all informasjon. Dette viste seg å være viktig, da jeg oppdaget noen ganger at det var noen ord jeg ikke hadde fått med meg.

Jeg opplevde det positivt å transkribere, fordi jeg fikk gjennomgå intervjuene på nytt, og reflektere over funn og hva informantene sa flere ganger. På denne måten fikk jeg oversikt over funn fra informantene og viktige ord og setninger de sa. Jeg startet analyseringsprosessen i hodet allerede ved transkriberingen. Man får også reflektert over egen intervjustil og forskerrolle ved å høre på lydopptak fra intervjuene. Noe som kan være greit å ta med seg videre når man skal vurdere sin egen forskerrolle i prosjektet.

Tematisk analyse

I en kvalitativ datainnsamling er det store mengder med informasjon som skal gjennomgås. I denne oppgaven har jeg valgt å utføre en temaanalyse. Da retter man oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet og analyserer data om hvert tema fra alle deltakerne. Formålet med en slik analyse er at man går i dybden på de enkelte temaene (Thaagard, 2018, s.181). Det er viktig at man vurderer de enkelte utsagn fra hvert intervju opp mot intervjuet som helhet. Hovedpoenget med temaanalyse er å utføre sammenligninger mellom informantene i prosjektet. Da er det viktig at man har data fra alle deltakerne om det samme temaet. Temaene vi analyserer, bør derfor inneholde utfyllende beskrivelser fra alle deltakerne. Fyldige beskrivelser av hvert tema gir grunnlaget for at man kan analysere de ulike svarene som dataene representerer innenfor hvert tema (Thaagard, 2018, s.172).

Jeg har valgt å bruke Braun og Clarke (2006) sine seks steg for temaanalyse. Jeg begrunner dette med at Braun og Clarke (2006) påpeker at temaanalyse er egnet til bredt spekter av forskningsspørsmål, det kan også brukes til å analysere menneskers erfaringer og forståelse av et tema. I denne oppgaven er det ulike forskningsspørsmål og en vesentlig viktig del av oppgaven er informantenes erfaringer og meninger om videregående opplæring og deres erfaringer med fosterhjem/institusjon.

Fase 1. Bli kjent med datamaterialet. Det første steget i temaanalyse er å bli kjent med materialet man har skaffet. Under gjennomføringen av intervjuene har intervjueren allerede gjort seg opp noen tanker og erfaringer om datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Deretter ble intervjuet transkribert, på denne måten ble jeg godt kjent med datamaterialet jmf. Braun & Clarke (2006, s. 88). Deretter leste jeg over transkriberingen for å få en mer helhetlig forståelse av datamaterialene.

Fase 2. Koding av datamateriale. Ifølge Kvale & Brinkmann (2017, s. 355) er koding «nedbryting av tekst i håndterlige stykker og tilføyelse av et eller flere nøkkelord til et teststykke så det senere kan gjenfinnes». I denne fasen ble de første kodene identifisert ved at jeg fant koder under det første forskningsspørsmålet «Er det en eller flere viktige faktorer som gjør at informantene fullfører videregående med plasseringstiltak fra barnevernet?». Svarene på dette spørsmålet ga fire koder: Informanten selv, fosterforeldre, relasjoner til jevnaldrende og lærere og barnets alder ved plassering. Mange av de ulike sitatene informantene sa, passer til flere av de ulike temaene, så jeg var veldig oppmerksom på at sitatene ikke skulle bli tatt ut fra kontekst slik informantene mente det.

Fase 3. Søking etter temaer. Etter transkribering og når alle kodene/sitatene var plassert i ulike temaer var det på tide å samle all materialet. I denne fasen sorterte jeg de ulike kodene under potensielle temaer. Flere av temaene ble tatt i utgangspunkt fra intervjuguiden. Noe av materialet ble også til underveis i analyseprosessen. Det viste seg nemlig at flere av informantene mente at barnets alder ved plassering i barnevernet var en viktig faktor for fullføring av videregående skole. Temaene i dette prosjektet er både forhåndsdefinerte og datadrevne temaer. «Barnets alder ved plassering» er blant annet et tema som er datadrevet. «Motivasjon til å fullføre videregående skole» er et eksempel på et forhåndsdefinert tema.

Fase 4. Gjennomgang av temaer. Etter søking etter temaer, var det på tide å gå igjennom disse. Under gjennomgangen av de ulike temaene fant jeg et mønster på viktige sitater og funn som var relativt viktig å få med i oppgaven. For eksempel passet temaet «Utfordringer ved å gå på videregående skole» til dette sitatet:

«Det er vell den følelsen av å være annerledes vil jeg tro, den følelsen har hengt i hele ungdomstiden, følelsen av å være annerledes, og kanskje ikke ha samme utgangspunkt som andre».

Fase 2 er forholdsvis ganske likt dette steget, men den forholder seg mest til hele datamaterialet. Etter å ha fordelt sitatene utover ulike temaer, kommer det tydeligere frem om temaene holder i forhold til problemstilling (Braune og Clarke, 2006, s.91).

Fase 5 og 6: Definerings av temaer og utføre rapport/funn. Denne fasen begynte da det eksisterte en tilfredsstillende tematisk oversikt over datamaterialet. Neste steg i analyseprosessen var å skrive om de ulike temaene og legge frem mine resultater. Dette finner man i kapittel 5 «Presentasjon av funn». Det var svært viktig for meg at de ulike sitatene ga et riktig bilde av temaene og som fikk frem informantenes erfaringer og forståelse.

Vi har også noe etiske dilemmaer ved tematisk analyse. Når vi løsriver teksten fra den helheten den opprinnelig ble presentert i, kan informantens forståelse av sin situasjon få mindre fremtredende plass. Temaene som analysen retter seg mot, er definert av forskeren og preges av vår forståelse av de situasjonene vi studerer (Thaagard, 2018, s.179). Med dette i tankene har jeg hele tiden prøvd å forstå informanten så godt at utsagn og sitater ikke skal bli tatt for mye ut av kontekst.

5.0 Resultater og drøfting

I dette kapittelet vil jeg gi en presentasjon og drøfting av funnene i studien. Jeg har valgt å presentere funn først, for deretter å drøfte funn opp mot teori og tidligere forskning. Dette gjøres under hvert tema som funnene er delt opp i. Jeg valgte å gjøre det på denne måten for at funn og drøfting skal få en bedre flyt, og for å unngå overflødig repetisjon.

Hoveddelen i oppgaven er utledet fra analysen som har fremkommet i min undersøkelse om å forstå *Hvilke forhold er betydningsfulle for at ungdommer under langvarig plasseringstiltak i barnevernet lykkes med å gjennomføre videregående opplæring?*

For å kaste lys over problemstillingen har jeg stilt tre forskningsspørsmål.

- Hva var informantene sin motivasjon til å fullføre videregående?
- Er det en eller flere faktorer som gjør at informantene fullfører videregående med plasseringstiltak fra barnevernet?
- Gjorde plasseringstiltaket det mer utfordrende å gå på videregående skole for informantene?

Tabellen nedenfor er en oversikt over informantene. Jeg har kategorisert de under alder ved plassering, hvilket plasseringstiltak de hadde, og grunn til plassering.

	<i>Informant 1</i>	<i>Informant 2</i>	<i>Informant 3</i>	<i>Informant 4</i>	<i>Informant 5</i>
Alder ved plassering	16år	8år	1.5år	7år	6år
Plasseringstiltak	Institusjon	Institusjon	Fosterhjem	Fosterhjem	Fosterhjem
Grunn til plassering	Omsorgssvikt	Omsorgssvikt	Rus og vold i hjemmet. Omsorgssvikt	Rus og vold i hjemmet. Omsorgssvikt	Rus og vold i hjemmet. Omsorgssvikt

Jeg skal presentere fire hovedkategorier i drøftingsdelen. Tre av kategoriene som skal presenteres ble til som et resultat av funn knyttet opp mot forskningsspørsmålene. Den siste kategorien ble til under analyseprosessen. «Samarbeid mellom skole og barnevern» var et spørsmål fra intervjuguiden. Jeg oppdaget her et interessant funn som jeg har valgt å belyse i oppgaven og som en egen kategori. Dette er kategoriene som skal presenteres:

- **Motivasjon til å fullføre videregående skole**
- **Samarbeid mellom skole og barnevernet**
- **Utfordringer på videregående skole**
- **Betydningsfulle faktorer for å gjennomføre videregående skole**

5.1 Hovedkategori 1: Motivasjon til å fullføre videregående skole

Denne kategorien handler om hva motivasjonen til informantene var for å fullføre videregående skole. Alle informantene hadde en eller annen type motivasjon som gjorde at de ble motivert til å fullføre.

5.1.1. Presentasjon av funn

En informant forteller dette om sin motivasjon:

«Egentlig så har all motivasjonen min liksom vært at jeg ikke skal bli som min far. Prøve å være så langt unna nivået hans som mulig. Prøve å prestere og yte bedre for å komme seg videre og ikke ende opp slik som han. Jeg har alltid vært redd for å bli han da. Det er liksom litt sånn, bevise at jeg ikke er han, og gjøre fosterfamilien min stolt».

Når informanten sier «*ikke ende opp som han*», så tyder jeg på informanten at han ikke ønsker å bruke hverken rus eller vold mot sin egen familie, som hans biologiske far gjorde. Det kan tenkes at informanten har vært redd for at han også har stor sjanse for å bli rusavhengig og yte vold mot egen familie, da forskning kan tilsi at dette er arvelig.

En annen informant hadde også som motivasjon å ikke bli som hennes biologiske foreldre, denne informanten sa dette:

«Ehm, nei det var vell, jeg har alltid vært litt strid da. Så det der å være endel av den statistikken som du snakker om, det ville jeg ikke, hadde ikke lyst til å ende opp som mine foreldre, eller å havne på den statistikken da..... Jeg var den av oss som ble gravid, men jeg skulle hvert fall ikke være endel av den statistikken heller. Så motivasjonen var vell at jeg skulle klare meg, at det skulle gå bra».

Informanten ble gravid da hun gikk på videregående skole, akkurat som hennes biologiske mor. Informanten tok ett år med pause fra videregående, men motivasjonen til å komme tilbake til skolebenken var å ikke bli som hennes mor, uten utdanning og jobb, og frykten av å begynne å ruse seg som sine biologiske foreldre gjorde.

Det som er sentralt for motivasjonen til disse to informantene ser ut til å være en bedre fremtid enn det deres biologiske foreldre hadde. For informantene handlet dette om å gjennomføre skole, få seg en utdanning og en jobb. De har selv opplevd viktigheten med jobb.

En annen informant forteller dette om motivasjon:

«Det er et veldig godt spørsmål. Min motivasjon var, jeg sleit med motivasjon faktisk. Men jeg hadde ikke lyst til å droppe ut igjen, for jeg hadde gjort det før. Det var det å fullføre noe kanskje. Jeg hadde bare lyst til å stå egentlig».

Denne informanten forteller at hun hadde egentlig droppet ut av videregående skole, men etter tre måneder kom hun tilbake for å fullføre. Motivasjonen til å komme tilbake til skolebenken var i stor grad at hun ville «fullføre noe». Det er interessant da det virker på meg at denne informanten har opplevd lite mestring på det å fullføre noe i livet. Det kan tenkes at det er ekstra viktig for henne å bevise for seg selv og andre rundt at hun også har fullført videregående skole, som mange andre ungdommer også gjør.

Flere informanter forteller at en hovedgrunn til at de møtte opp på skolen var at vennene deres var der, og at det var der all planlegging av det sosiale skjedde. De ønsket ikke å skille seg ut å ikke delta på det sosiale som skulle skje på kveldstid og i helger. En informant fortalte dette:

«Motivasjonen min var som alle andre ungdommer regner jeg med. Du ønsker jo å fortsette å gå på skole med vennene dine, men at man også finner seg et felt man ønsker å studere».

Og en annen sier dette;

«Det å ikke fullføre skole var aldri et tema, skole er noe du gjør. Jeg ser nesten litt ned på alle som ikke fullfører skole, hvis du tar deg sammen så klarer alle sammen å fullføre. Det skal ikke så mye til for å klar å fullføre videregående utdanning».

Det kan tyde på at en viktig del av motivasjonen til flere av informantene var å ikke bli som sine biologiske foreldre, og at flere jevnaldrende var på skolen og at man har en frykt av å gå glipp av det sosiale. Det var også en informant som pekte på at «skole er noe man gjennomfører», som kan virke som er normen i samfunnet vårt og at det å fullføre er en selvfølge for mange i samfunnet. Det kunne også virke på den ene informanten at hun var klar over at barn som er under omsorg av barnevernet har en lavere fullføringsstatistikk på videregående skole enn barn som ikke er under omsorg i barnevernet. Hennes motivasjon var derfor å ikke å være med på den statistikken, og motbeviser samfunnet og andre rundt at hun ikke var med i den statistikken.

5.1.2 Drøfting av hovedkategori 1

Hovedfunnene rundt motivasjon var blant annet at informantene ble motivert til å fullføre videregående skole av to viktige grunner: å ikke bli som sine biologiske foreldre, og av jevnaldrende/venner på skolen. Videre skal jeg drøfte informantenes forståelse av dette opp mot tidligere forskning og teori om blant annet indre og ytre motivasjon.

Skildbred og Iversen (2014) oppdaget i sin forskning om ungdommer under omsorg i barnevernet at en viktig del av motivasjonene til å fullføre videregående skole var ofte interessen for å lære og interessen for selve fagene på skolen. Dette er noe som er ulikt fra det mine informanter forteller, da ingen fremhever at de hadde noe spesiell interesse for fagene eller at motivasjon for å fullføre var å lære av fagene. Hva er grunnen til at det er ulikheter fra Skildbred og Iversen sin forskning og min? Det kan tenkes at læreren har stor betydning, med tanke på motivasjon og hvordan lærer velger å lære bort fagene. Et annet poeng kan være at miljøet i noen klasser har mer fokus på fagene og det å lære av fagene, enn andre miljøer.

Å ikke bli som sine biologiske foreldre

Som vist i kapittel 2.2 fant Skilbred og Iversen (2014) også ut at motivasjonen til mange av informantene var å ikke bli som sine biologiske foreldre. Grunnen kan være at disse informantene ønsket å ha en framtid med trygg økonomi for sin fremtidige familie. Det kan tenkes at dette er noe de ikke hadde erfart med sin biologiske familie, og et ønske om at sin fremtidige familie skulle ha det trygt. For mange vil det å ha en god økonomi og en stabil jobb oppleves som trygt. Det kan tenkes at informantene til Skilbred og Iversen (2014) og informantene i denne studien har samme opplevelse. De ønsker en framtid uten vold og rus, og får derfor motivasjon til å fullføre videregående skole da det på mange måter er et steg i riktig retning mot en framtid bedre enn deres foreldre.

Som jeg viste i kapittel 3.1, skiller man mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon utføres fordi lærestoffet oppleves som interessant, og arbeidet med det gir glede og tilfredstillelse. Gleden og tilfredstillelsen ligger i selve aktiviteten, ikke i ytre tilført ros eller annen belønning som følger av aktiviteten (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s.66). Når informantene i min studie ble spurt om hva som motiverer dem, trakk de ikke frem at de hadde en indre motivasjon for selve lærestoffet på skolen, men heller belønningen som kommer etter man har utført oppgaven. Nemlig bedre jobbmuligheter, enten det er å gå som lærling eller å studere videre på høgskole. Grunnen til at informantene i min studie ikke trakk frem lærestoffet i seg selv som motivasjon kan være at deres motivasjon var større på andre områder, i dette tilfellet nemlig en tryggere framtid enn det de fikk oppleve selv som barn. Da er ikke selve læren om fagene motivasjonen til elevene, men det å bestå, få greie karakterer slik at de har flere muligheter i arbeidslivet.

Informantene i min studie har i stor grad mest ytre motivasjon, som er en motivasjon som utføres for å oppnå belønning, som for eksempel gode karakterer eller et vitnemål for å søke seg inn på andre skoler med. Flere av informantene sin motivasjon var å fullføre videregående skole for å skaffe seg jobb og forsørge sin fremtidige familie, slik de ikke opplevde med sine biologiske foreldre.

Som vi så i kapittel 3.1, så skiller vi mellom to typer av ytre motivasjon, disse kalles for kontrollert og autonom ytre motivasjon. Kontrollert ytre motivasjon handler om at man ikke føler man har noe valg, en følelse av å bli tvunget til å utføre en bestemt aktivitet, for eksempel fullføre skole. En annen form for kontrollert ytre motivasjon er at elevene arbeider i

frykt for å gjøre det dårlig på skolen eller for å unngå skam. Her er det ingen som tilfører lønn eller straff, eleven har begynt å internalisere verden ved å gjøre det bra på skolen og vurderer det selv ut ifra kriteriene som skolen eller foreldrene benytter (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s.67).

Flere av informantene hadde en form for ytre kontrollert motivasjon da mange av de ikke ønsket å droppe ut av skolen, og det eneste valget de hadde da, var å fullføre skolen. En informant sier blant annet i løpet av intervjuet at «skole er noe man gjør». Jeg opplever at denne informanten ikke føler han hadde annet valg enn å fullføre videregående skole, da det kan virke som det er normen i samfunnet vårt. På mange måter kan en slik norm være bra å ha, da det kan være en grunn til at mange elever på videregående skole fullfører. Samtidig så kan det tenkes at presset på å fullføre videregående skole ikke passer for alle individer, og at det gjør at man dropper ut.

Autonom ytre motivasjon kan forklares ved at elevene har internalisert skolens verdi for elevatferd så vel som verdien ved å lære skolefagene. Man arbeider ikke bare for å gjøre det godt, men fordi arbeidet med fagene i seg selv har en verdi (Skaalvik og Skaalvik, 2017 s.67). Informantene så verdien med å arbeide med skole da de ble inspirert og motivert av å ikke bli som sine biologiske foreldre, men også av jevnaldrende og venner på skolen. Det var som sagt likevel ingen av informantene som fortalte at de var motivert til å fullføre videregående skole på grunn av at de var oppriktig interessert i fagene.

Inspirert av jevnaldrende

I tillegg til at Skilbred og Iversen (2014) fant ut at motivasjonen til mange unge under omsorg av barnevernet er å ikke bli som sine biologiske foreldre, fant de også ut i sin forskning at elevene ble inspirert av å lære av jevnaldrende elever. Deres forskning viser om viktigheten om å ha rett miljø når man er på videregående skole. Skilbred og Iversen (2014) diskuterer også hvor påvirket man blir når man er ungdom, slik at miljø kan være avgjørende for utdanningsløpet for mange barn og unge.

Det virker for meg at informantene jeg har intervjuet har blitt påvirket av at jevnaldrende møtte opp på skolen fordi mange tar det som en selvfølge. Det kan tenkes at informantene ikke ønsket å skille seg mer ut enn det de gjorde med tanke på deres bagasje og bakgrunn med barnevernet. Noen av informantene pekte også på at det var på skolen de planla alt det sosiale

som skulle skje, og at det var en viktig faktor for at de møtte opp for å ikke miste noe av det sosiale som skjedde utenfor skoletiden.

Det at skole var viktig for det sosiale, og at man ikke ville skille seg ut fra de jevnaldrende ved å ikke møte opp på skolen, er et viktig funn i denne oppgaven. Det at ungdommer trives og har venner på skolen, kan være med å forebygge høyt fravær på skolen og deretter frafall på skolen. Helsedirektoratet (2015) bekrefter dette og skriver at høy trivsel på skolen fremmer ikke bare mer læring, men også å forebygge frafall, som kan være en stor utfordring på videregående skole.

Også her kan vi si at informantene hadde en form for kontrollert ytre motivasjon. De følte på mange måter at de ikke hadde noe valg, da det var på skolen vennene deres var, og at det var der de planla hva de skulle gjøre sammen på fritiden. De forteller også at skole er noe samfunnet «forventer» at man skal fullføre, og at man på mange måter kan føle seg tvunget til å fullføre.

Det at informantene blir inspirert og motivert av jevnaldrende er noe vi kan sammenligne med speilingsteorien til Mead. Som jeg viste i teorikapittel 3.5 så forteller Mead (1934) at individet danner seg selv i møte med andre, hvor de blir påvirket av individer og miljøet rundt. Man kan i stor grad si at informantene i min studie blir påvirket av jevnaldrende. Flere av informantene forteller flere ganger i løpet av intervjuet at vennene deres dro på skolen, og at de derfor også dro dit. Informantene overførte venner og jevnaldrende sine holdninger og perspektiver rundt skolen til sine egne holdninger og perspektiver, dette kan ha vært både bevisst og ubevisst.

Gilligan (2007) støtter dette i sin forskning. Han oppdaget at en av grunnene til at unge personer under omsorg i det offentlige fullfører skole er på grunn av en god skole og lærere. Gilligan (2007) viser også i sin forskning at skolen er en arena hvor man kan få venner og jobbe med de sosiale kunnskapene sine. Han viser videre at ungdommer under omsorg i barnevernet blir inspirert av å gjøre det bra på skolen av andre personer, det kan være lærere, andre voksne eller jevnaldrende. Gilligan (2007) forteller at mange av hans informanter ble inspirert av å fullføre og få gode karakterer på skolen på grunn av jevnaldrende elever.

Det subjektive som Mead beskriver som «meg», er hvordan individet reagerer på holdningen til de andre i samfunnet. Denne subjektive beskrivelsen kan i dette tilfelle sammenlignes med når informantene forteller at vennene deres var på skolen, og at de også gjorde det.

Informantene forteller også at de følte at «skole er noe man gjør», altså en selvfølge fra samfunnets øyne.

5.2 Hovedkategori 2: Samarbeid mellom skole og barnevernet

Jeg var interessert i å finne ut om barnevernet hadde noe rolle eller var involvert i skolehverdagen til informantene. Det viste seg at barnevernet og skolen samarbeidet på en eller annen måte hos fire av fem informanter. Som vi så i teorikapittel 3.4, så skal barnevernet ifølge Barnevernloven (1992) følge opp fosterhjemmet minimum 4 ganger i året, hvor skolen helst skal være delaktig.

5.2.1 Presentasjon av funn

Dette er hva en informant forteller om samarbeidet mellom skole og barnevernet:

«Ehm, de (barnevernet) hadde vell et samarbeidsmøte med vgs når jeg starta opp. Jeg ble søkt inn på særskilt grunnlag fordi jeg hadde ikke noe særlig karakterer fra ungdomsskolen».

Denne informanten fortalte videre at skolen og barnevernet hadde et tverrfaglig møte med fosterforeldrene og ungdomsskolen før skolestart. Informanten fikk innpass på videregående skole på særskilt grunnlag. Skolen fikk også informasjon om at denne ungdommen trengte ekstra oppfølging. Informanten fikk for eksempel gå ut av klasserommet uten å måtte oppgi noe grunn, informanten fortalte at hun synes dette var nyttig i noen situasjoner.

En annen informant fortalte at skolen, fosterforeldrene og informanten selv hadde møter annenhver måned. Der skulle de snakke om hvilke mål han skulle sette seg for å få bra karakterer, og å fullføre skolen. Informanten sier dette om denne oppfølgingen: *«Ikke at det hjalp så veldig, det var ikke noe, det var bare hvordan jeg lå an, hva jeg skal jobbe med».*

Jeg opplever ikke som at informanten synes at disse samarbeidsmøtene er viktig eller relevant for at han klarte å gjennomføre videregående skole. Det kan likevel tenkes at det var et viktig

møte for skolen og fosterfamilien, slik at fosterfamilien visste hvordan informanten gjorde det på skolen. Det kan hende at informanten ikke opplevde selve møte viktig, men det kan likevel ha påvirket han uten at han har tenkt over det. Det kan tenkes at fosterfamilien automatisk blir mer engasjert og involvert når de annenhver måned har møter med skolen og eleven.

En informant som bodde på institusjon sa at hun hadde fått tilbud om å være med institusjonen og skolen på møter, men hun var ikke med i disse møtene fordi hun følte det ikke var noe poeng. *«Skolen og noen fra institusjonen hadde møter, jeg tror det var sånn hver 3måned, men jeg var aldri med da. Det så jeg ikke noe poeng i rett og slett».*

Den siste informanten fortalte dette: *«Jeg hadde jo møter med visse lærere, en periode hadde jeg møter hver uke, hvor vi jobbet med oppgaver slik at jeg kom meg gjennom videregående».*

Informanten legger til at det var møter med både institusjonen og psykolog i løpet av videregående også. Samme informant legger til at lærerne ikke var så strenge på fravær, og at hvis de hadde vært det, hadde hun ikke hatt mulighet til å gjennomføre videregående skole. Jeg opplever flere av informantene svært likegyldig til disse møtene mellom skole og fosterhjem/institusjon, og at flere ikke opplevde at det var til noe nytte. Det kan tenkes at det var mer informativt for fosterforeldre/skole og ansatte på institusjon, hvor man kan få en status på hvordan det går med ungdommen, og eventuelle tiltak de må iverksette.

5.2.2 Drøfting av hovedkategori 2:

Samarbeid mellom skole og barnevernet

I denne studien viser det seg at samarbeidet mellom skole og fosterhjem/institusjon gikk mye ut på de samarbeidsmøtene informantene forteller om. Det er viktig å huske på at dette er informasjon som informantene sitter på, ikke fosterhjem/institusjon og skole. Man kan ikke se bort i fra at de ulike instansene hadde en annen form for samarbeid som informantene ikke hadde informasjon om. Dette er informantene sitt syn på samarbeidet.

Fire av fem informanter kunne fortelle at barnevernet hadde møter med skolen og de selv hvis de ønsket å delta på møtene. Skolen og barneverntjenesten er to instanser som trolig ønsker å markere profesjonelle grensdrageringer for eget ansvarsområde, i og med at begge er offentlige virksomheter med et samfunnsoppdrag (Berg og Collin-Hansen, 2012, s.145). Det

er derfor viktig å ha en dialog, slik at barnet eller ungdommen får det beste ut av de to instansene.

Som vist i kapittel 2 så skriver Jenssen og Roald (2014, s. 74) at det er to hovedtyper for samarbeid mellom skole og barnevernet. Den ene er samarbeidet med enkeltelever som har tiltak i barnevernet. Mine informanter har hatt et slik type samarbeid mellom skole og barnevernet. De har hatt tverrfaglige møter, disse møtene er lovfestet i Barnevernsloven (Barnevernloven, 1994, §7). Målet med slike møter er at ulike instanser skal bidra på sitt fagfelt, slik at eleven får best mulig hjelp.

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell kan på mange måter beskrives i flere situasjoner til informantene. Denne modellen skal, som vi så i kapittel 3.6 beskrive og analysere barns oppvekst i et foranderlig samfunn (Klefbeck og Ogden, 2003, s.49). Samarbeid mellom skole og barnevernet kan sammenlignes med det Bronfenbrenner kaller for meso nivået. I følge Klefbeck og Ogden (2003) så består meso nivået til en elev vanligvis av forbindelsen av hjem, skole og fritidsordninger. Når fosterforeldrene, barnevernet og informantene møtes på skolen for et møte, er det flere lenker mellom mikroene, og det er da meso nivået oppstår.

Det overrasket meg hvor likegyldige flere av informantene var av å ha slike samarbeidsmøter med barnevernet/institusjon/fosterforeldre. Det var kun to av informantene som satte pris på møtene, og av disse to var det en som kom inn på videregående skole på særskilt grunnlag. Dette på grunn av at barnevernet og skolen hadde møter før skolen startet. Informantene hadde også valget om å være med på disse møtene, men det var det bare en informant som gjorde. Han uttrykte heller ikke at disse møtene ga han noe med tanke på motivasjon eller en faktor som gjorde at han fullførte. Det er viktig å understreke at disse møtene kan ha hjulpet informantene ubevisst, og at møtene var viktig for de ulike instansene.

5.3 Hovedkategori 3: utfordringer på videregående skole

Jeg stilte spørsmål til informantene om det var noe som var utfordrende med å gå på videregående skole. Mange, uavhengig om man er under omsorg av barnevernet eller ikke, synes videregående kan være utfordrende, men jeg var opptatt av å finne ut om *plasseringstiltaket* til informantene gjorde det mer utfordrende.

5.3.1 Presentasjon av funn

Tre av informantene hadde en lik forståelse om hva som var utfordrende og sa dette:

«Nei det var ikke noe mer spesielt utfordrende enn vanlig skolemotivasjon egentlig. Alle har kjent på det at man ikke gidder, ikke gidder å jobbe med prøver og lekser å sånn. Å møte opp på skolen var ikke et problem».

Jeg opplever denne informanten som en person som forstår at skolemotivasjon er noe som alle elever kan få, uavhengig av bakgrunn. Informanten legger til at han mener at skole er noe alle elever klarer å fullføre, og at det er viktig for samfunnet. En annen informant hadde en lik forståelse og forteller dette: *«Nei jeg synes det var helt greit på videregående, alle har utfordringer, men jeg hadde ikke noe spesielle utfordringer på en måte».*

Det kan tenkes at informantene ikke føler de hadde noen utfordringer på skolen på grunn av plasseringstiltaket deres, fordi de ikke vet hvordan det er å ikke bo i et plasseringstiltak på videregående skole. En annen informant forteller dette: *«Det at jeg har både dysleksi og dyskalkuli gjør det naturlig nok mer utfordrende, men ellers var det ikke noe spesielt utfordrende synes jeg, jeg trivdes greit på skolen».*

Det som er interessant med sitatene over, er at det kan tyde på at disse tre informantene ikke synes deres plasseringstiltak gjorde at de hadde det noe ekstra utfordrende på skolen. Det jeg opplever her er at noen av de hadde mangel på skolemotivasjon, som mange andre ungdommer uten noe plasseringstiltak også har.

En annen informant hadde en annen opplevelse:

«Det er vell den følelsen av å være annerledes vil jeg tro, den følelsen har hengt i hele ungdomstiden, følelsen av å være annerledes, og kanskje ikke ha samme utgangspunkt som andre».

Denne informanten legger til at en grunn til at hun følte seg annerledes er at hun som ungdom på videregående skole ikke fikk stipend fra lånekassen, fordi hun hadde fosterforeldre. Staten mener da at barnevernet skal sørge for at barna har alt de trenger av skoleutstyr. Dette var en

grunn til at informanten følte seg annerledes enn vennene sine som bodde med sine biologiske foreldre. Samme informanten legger til:

«Det er noen sånne ting som er i systemet som gjør at man føler seg annerledes da. Man blir ikke behandlet på lik linje som andre barn som bor hjemme med biologiske foreldre».

En av informantene som bodde på institusjon fortalte dette:

«Det som var utfordrende var at dagen tok så lang tid. Siden den ene institusjonen var så langt unna skolen. Dagen min startet klokka 05 på morgenen, og jeg var ikke hjemme før 19. Da gikk konsentrasjonen min ut på det. Da gikk jeg på skolen 3 ganger i uka, hvis jeg giddet det. På den andre institusjonen var jeg der 5 ganger i uka, ikke noe hvilehjem, rett på. Bare det å være der 5 dager i uka var utfordrende for min del».

Informanten forteller videre at i løpet av kort tid hadde hun bodd på to forskjellige institusjoner, og at for at hun ikke skulle bytte skole så måtte hun pendle langt. Da jeg spurte informanten om hvordan hun håndterte utfordringene med lange dager svarte informanten dette: *«Jeg bare gikk på sånn survivalmode, gjør det man må gjøre, og ikke så mye annet».*

Jeg opplever denne informanten som en som var lite motivert for skolen på grunn av lange dager, og at fem dager i uken var mye. Det kan tenkes at skolehverdagen hadde vært lettere og mer motiverende for informanten hvis hun hadde bodd nærmere skolen og hadde en kortere skolevei.

Informantene hadde ulike opplevelser når jeg spurt de om utfordringer på videregående skole. De fleste opplevde ikke plasseringstiltaket sitt som en utfordring på videregående, men to informanter hadde en opplevelse av at tiltaket gjorde skole mer utfordrende. Både lang reisevei og følelsen av å være annerledes når man får et annet stipendsystem kan gjøre at skolen blir mer utfordrende for ungdommer som har et plasseringstiltak i barnevernet.

5.3.2 Drøfting av hovedkategori 3

En informant i min studie opplevde blant annet flytting og avstand fra skolen som en utfordring ved å fullføre videregående skole.

Antall flyttinger i barnevernet er en kjent sak, og Jansen (2019) sin forskning tyder på at mye flytting preger ungdommene psykisk, og brudd på relasjoner gjør det vanskelig på skolen. Cameron (2014) sin forskning viser også at det er en sammenheng mellom antall flyttinger og utdanningsløp. Cameron (2014) viser i forskningen at jo oftere unge personer flytter, jo mindre stabilitet og mer brudd på relasjoner opplever de å ha. Dette vil da gå utover utdanningsløp, da trivsel på skolen er svært viktig for mange unge. Mange opplever at trivsel på skolen er det samme som å ha venner på skolen, noe som kan være vanskelig hvis man flytter ofte.

Informanten i min studie klarte likevel å fullføre videregående skole, tross for at hun flyttet flere ganger og hadde lang skolevei. Jeg tror grunnen til det er som hun sa selv: *Jeg bare gikk på sånn survivalmode*. Det virker på meg som at informanten hadde bestemte seg for å fullføre skolen, og gikk i en modus der det var hovedfokuset over en lengre periode.

For ungdommer som bor på institusjon, og som må oppleve det å flytte flere ganger, vil deres framtid være usikker og det kan være tungt å ikke vite hvor man skal bo til enhver tid. Jeg tyder på denne informanten at hun ønsket å bo på en fast plass, slik at hun kunne falle til ro, og at veien til skolen ikke var så lang slik at hun kunne bruke energi på skolearbeid.

Som vi så i kapittel 3.4 så er skolen pliktig til å ta imot elever midt i skoleåret, noe som kan skje for elever som flytter til institusjoner. Det kan være utfordrerne for både institusjonspersonalet som skal ivareta den daglige omsorgen for barnet i foreldrenes sted, og ansatte på skolen som møter et barn med profesjonelle omsorgsyter (Berg og Colling-Hansen, 2012, s.158). Det er viktig at institusjonen og skolen som to forskjellige etater, jobber godt sammen for at eleven skal bli godt mottatt og få en grei start på skolen. Denne informanten byttet ikke skole, men byttet institusjon to ganger i løpet av kort tid. Det kan tenkes at for denne informanten hadde det vært bedre om hun fikk bytte skole, slik at hun fikk kortere skolevei. En kortere skolevei kan ha hjulpet henne med å holde motivasjonen oppe.

Det at flere av mine informanter ikke opplevde plasseringstiltaket som noe utfordrende er interessant da funnene til Valset (2014) var at ungdommer som har vært utsatt for omsorgssvikt presterer en hel karakter lavere enn jevnaldrende. Alle informantene i denne studien har vært utsatt for omsorgssvikt, men flere opplevde ikke at plasseringstiltaket gjorde skolen noe utfordrende. Hvilke karakterer de fikk på skolen er ikke noe som har blitt tatt i

betraktning i denne studien, men det er likevel interessant at det ikke virker som om plasseringstiltaket påvirket deres skolegang til flere av informantene. Grunnen til det kan være at motivasjonen til flere av informantene var at de ønsket å fullføre skolen på grunn av deres fremtid.

Det var en informant som opplevde det å ha et plasseringstiltak som en utfordring. Hun følte seg annerledes av små hverdags ting til en skoleelev, som det å få stipend av lånekassen ikke er mulig når man bor i fosterhjem. Er det noe samfunnet kan gjøre for at man ikke skal skille mellom elever som bor med biologiske foreldre og de som er under omsorg av barneverntjenesten? Noe som hadde vært en idé er at fosterfamilien og barnevernet kunne samarbeidet med en «ukelønn» som eleven kunne fått på lik linje med resten av elevene. Forskjellen ville vært at stipendet kom fra barnevernet eller fosterfamilien, i stedet for lånekassen. Det kan også diskuteres om man burde lære barn og unge at livet er urettferdig, og at ikke alle har samme utgangspunkt som andre. Dette er noe man før eller senere mest sannsynlig kommer til å oppleve i løpet av livet uansett. Det kan tenkes at jo mer forbedret ungdommer er på at man kommer til å skille seg ut og at ikke alle er like, jo bedre forutsetning får man for å møte voksenlivet.

Denne situasjonen kan sammenlignes med makro nivået som Bronfenbrenner viser i sin modell. I et makro nivå blir individet påvirket av verdier, ritualer, tradisjoner, økonomiske forhold og nasjonale væremåter (Bø, 2018, s.177). Et makro nivå kan være regjeringen eller stortinget sine lover og regler, disse lovene og reglene kan i stor grad påvirke elever på skolene i Norge. Det at barn i fosterfamilier ikke får stipend på lik linje som barn uten tiltak, er en påvirkning på makro nivå, da det ikke er noe hverken eleven, fosterfamilien eller barneverntjenesten kan bestemme eller endre på. Etersom denne utfordringen som informanten opplevde er på et makro nivå, er det vanskelig å gjøre noen umiddelbar endring på da det er opp til regjeringen og stortinget.

5.4 Hovedkategori 4: Betydningsfulle faktorer for å gjennomføre videregående skole

Her skal jeg vise mine funn på ulike faktorer som gjorde at informantene fullførte videregående skole. Jeg har kategorisert faktorene i fire ulike temaer:

- Informantene selv
- Fosterfamilien
- Relasjoner til elever og lærere
- Barnets alder ved plassering som faktor

5.4.1 Presentasjon av funn

Informantene selv som faktor

Flere av informantene forteller at *de selv* var en avgjørende grunn til at de gjennomførte videregående. Dette er hva noen av informantene sier om at de selv var en faktor for å gjennomføre videregående:

«Ehh, det var nok på grunn av at jeg var strid og ikke ville bli en del av statistikken».

«Ehm, jeg tror det var bare frykten for å feile. Jeg hadde ikke noe særlig folk rundt meg... Det var også at jeg ikke følte jeg ikke hadde noe valg. Det var en selvfølge. Jeg følte skole er noe man skal fullføre».

«Skole er noe man skal gjøre tenker jeg. Jeg har også veldig lyst til å bli vernepleier. Jeg gikk påbygg på grunn av det».

Her ser vi at flere av informantene fullførte videregående skole på grunn av at «skole er noe man fullfører» noe som kan virke som er normen i samfunnet vårt, men også at de selv var bestemt på å klare å fullføre. Vi ser også at de selv er en viktig faktor da det kan virke som på informantene at de fullførte videregående skole på grunn av indre drivkraft.

Under kommer det et utsagn fra en informant som hadde et helt annet synspunkt på hva som var betydningsfullt for å gjennomføre videregående:

«Men jeg tror egentlig litt det at jeg var ganske redd for å begynne i arbeidslivet. Hvis jeg droppa ut, måtte jeg begynne å jobbe, og det var jeg ikke klar for. Så da fullførte jeg videregående».

En stor faktor for denne informanten var nemlig frykten for å starte i arbeidslivet, hun følte seg ikke klar for å begynne å jobbe. Informanten visste at hvis hun valgte å droppe ut av

skolen, var neste steg å begynne å jobbe. Dette ønsket ikke informanten, og det ble derfor en faktor til å fullføre skolen. Her kan vi også trekke frem indre drivkraft og informanten selv som en faktor. Grunnen til at denne informanten fullførte videregående skole var på grunn av indre drivkraft til å bestå videregående, slik at hun kunne begynne å studere på høyskole.

Fosterfamilien som faktor

Vi har nå sett at egen motivasjon og samfunnets norm om gjennomføring av skole er en faktor, informantene hadde også noe eller noen rundt seg som var en viktig faktor. Under kommer det andre sitater fra informantene, hvor blant annet fosterfamilien er en viktig faktor for å fullføre videregående:

«Hadde jeg havnet i et fosterhjem der de kanskje ikke var så opptatt av mitt beste, så hadde jeg kanskje ikke klart meg så bra».

«Fosterforeldrene mine var også en faktor. Og at jeg knyttet så bra form med de da, at de ble som et par med vanlig foreldre».

Viktigheten med gode fosterforeldre kan virke som å være en viktig faktor for flere av informantene når det kommer til gjennomføring av videregående skole. Dette er funn som stemmer godt overens med tidligere forskning. Da jeg intervjuet informantene som hadde bodd i fosterhjem, opplevde jeg at alle tre informantene var takknemlig for sine fosterforeldre, og at de var en svært viktig faktor at de fullførte videregående skole.

Relasjoner til elever og lærere som faktor

En annen betydningsfull faktor for at flere av informantene fullførte videregående skole er relasjonen til medelever og lærere på skolen. Det var ikke alle som hadde noe spesiell relasjon til ansatte på skolen, men de fleste trakk inn venner og klassekamerater som en god relasjon å ha ved videregående skole. Dette er noe som jeg nevnte over, hvor informantene prater om hva som var deres motivasjon til å fullføre videregående skole. Det kan tyde på at medelever er både motivasjon til å fullføre, men også en viktig faktor.

Dette er svaret jeg fikk da jeg spurte en informant hvordan relasjonen til ansatte på skolen var:

«Den var vell egentlig god, jeg opplevde det kanskje hvertfall første åre, ehmm, at de hadde et ekstra øye til meg. Ekstra forståelse for at min historie kunne trigge meg i noen settinger. Vi snakket om det her med oppvekst. Hvis jeg gikk ut av klasserommet, var det akseptert. Ekstra blikk eller ekstra smil, gjensidig forståelse på at ikke det alltid var like greit å være meg».

En annen informant legger til dette:

«Jeg hadde for eksempel tillatelse til å gå ut av klassen uten å spørre. Jeg jobbet også med noen oppgaver sammen med en lærer. Mye enklere å gjøre det på skolen, enn å krangle med noen om det hjemme».

Disse to informantene uttrykket at en lærer med forståelse var viktig for deres trivsel på skolen, og det hadde stor betydning at de gjennomførte videregående skole. Det at den ene informanten fikk hjelp med leksene på skolen, kan ha vært stor betydning for stemningen i hjemmet da informanten på denne tiden bodde hos sine biologiske foreldre. Det kan virke på informanten at hun satte stor pris på å få hjelp av en lærer, slik at hun ikke trengte å bekymre seg for det når hun kom hjem.

En annen informant forteller dette om viktigheten med venner på skolen:

«Det vanskelig å sette ord på det, men alle andre rundt meg gjorde det. Hvorfor skulle ikke jeg fullføre videregående og sitte hjemme ? ensom og usosial. Måtte være på skolen for å planlegge å treff venner, både på helg også. Det er det du må gjøre for å ha sosial omkrets og et liv egentlig da».

Denne informanten legger til at han så på det som en selvfølge å dra på skolen på grunn av at alle vennene hans var der. Det var ingen grunn til å ikke være på skolen når alt det sosiale i vennegjengen skjedde på skolen. Det kan igjen vises at jevnaldrende blir påvirket av hverandre og at hvilket miljø man havner i på skolen er viktig. Hadde denne informanten vært i et annet vennemiljø hvor de ikke var like mye på skolen og hadde et høyt skolefravær, er det ikke sikkert at informanten hadde fullført videregående.

Barnets alder ved omplassering som en faktor

Den siste faktoren for at ungdommer fullfører videregående skole ifølge denne studien, er barnets alder ved plassering. Under intervjuene oppdaget jeg at flere av informantene pekte på samme tema når det kommer til plasseringstiltak og barnevernet: Nemlig at mange barn og unge blir flyttet fra sine biologiske foreldre for sent, og at mange har bodd hos sine biologiske foreldre for lenge. Dette er interessant da jeg ikke stilte direkte spørsmål om dette temaet, men det dukket opp flere ganger under flere av intervjuene med informantene.

En informant forteller dette: *«Nå har jeg to eldre søsken som var mye eldre enn meg når vi flytta, og for de så skulle vi jo blitt tatt mye før, ikke sant? De fullførte aldri videregående skole».*

Denne informanten var 1.5 år da hun ble flyttet, så hun var relativt ung. Hun uttrykte sin bekymring for sine eldre søsken som også ble flyttet, men de var da eldre. Informanten sine eldre søsken har ikke fullført videregående skole, noe som er et interessant funn. Informanten legger også til at de ikke ble flyttet til samme fosterhjem. Hun tror at det også kan være en faktor for at hennes søsken ikke fullførte videregående skole. Hun uttrykte flere ganger at en stor faktor for at hun fullførte var på grunn av hennes fosterforeldre.

En annen informant uttrykte også sin bekymring for at mange barn og unge blir tatt i omsorg av barnevernet for sent.

«Så tror jeg kanskje at systemet kommer inn for sent i mange tilfeller. At ungene plukkes ut for sent. Sann som i min sak var det bekymringsmeldinger i 3år før jeg ble flyttet. Og jeg ble flytta relativt tidlig. Mange blir flytta når de er 13år. Det er ikke så enkelt hverken for fosterforeldrene eller barnet når det kommer en 13åring i hjemmet. Du får ikke formet en 13åring som du får formet en 6åring. De er allerede opplevd en del ting ila 13år».

Denne informanten hadde også søsken, og uttrykte også sin bekymring for at de ble flyttet for sent, noe han tror har påvirket sine søsken for alltid.

Informanten legger også til dette:

«Hvis du sliter med noe, så ender man ofte opp i et miljø som også sliter med noe. Det tror jeg har veldig mye å gjøre med at barnevernet venter for lenge med å hente barn ut av biologiske hjemmet. De har all den bagasjen når de har blitt hentet, de kommer seg aldri over det fordi det er for sent».

Det virker på meg som at dette er noe flere av informantene har tenkt på før. Flere var veldig engasjerte og nevnte flere ganger at de ønsket at barnevernet i flere tilfeller flyttet barn og unge tidligere fra sine biologiske foreldre. De nevner også viktigheten med å havne i rett miljø når man går på skolen. Det kan tenkes at det er enklere å være i et miljø som er bra for deg når bosituasjonen hjemme er stabil.

5.4.2 Drøfting av hovedkategori 4

I dette kapittelet skal jeg drøfte de ulike faktorene som kan ha vært en faktor for at informantene fullførte videregående skole. De ulike faktorene er som over, informanten selv, fosterforeldre, relasjoner og barnets alder ved plassering.

Informanten selv

For å drøfte hvordan informanten selv er en faktor for å ha fullført videregående skole, har jeg valgt å drøfte det opp mot mestringsforventning og resiliens.

Mestringsforventning

Som jeg viste i kapittel 3.1, så er mestringsforventning det Albert Bandura forklarer som individets tro på egne ferdigheter. Disse forventningene er svært vesentlige for hvordan personer handler, motivere og oppfører seg (Bandura, 1977, s. 193).

Jeg opplever at flere av informantene har troen på egne ferdigheter når det kommer til å fullføre videregående skole. Når jeg spurte om de hadde noe råd til å fullføre videregående skole til andre personer i samme situasjon, så svarte tre av fem informanter at det bare var å stå på og har tro på seg selv. De sa at skole er noe man gjør og fullfører, og at det ikke er umulig for noen. Hadde ikke informantene hatt troen på seg selv og sine egne ferdigheter til å fullføre videregående skole, ville det nok for mange være avgjørende med tanke på at man dropper ut. Flere sa at de fikk motivasjon gjennom fosterforeldrene sine, men det kan tenkes at fosterforeldrene hjalp de med å forstå egne ferdigheter og at de er god nok.

Mestringsforventningen til elever vil variere, fra dag til dag og fra fag til fag, men den generelle mestringsforventningen til informantene i denne oppgaven er at de ønsker å fullføre videregående skole. To av informantene droppet ut av videregående skole for en periode. Det kan tenkes at informantene hadde et ønske om å fullføre videregående skole, men manglet motivasjon og troen på seg selv. Den ene informanten måtte ha pause i 1 år på grunn av graviditet. Men informantene kom tilbake på skolebenken og visste at de hadde gått glipp av endel skole, men klarte å fullføre uansett. Disse informantene fikk motivasjon og en forventning om å klare å fullføre videregående skole. Den ene informanten som hadde droppet ut hadde heller ikke fosterforeldre som motiverte.

Resiliens

Som vi så i kapittel 3.3, så er resiliens menneskets evne til å tilpasse seg og mestre under dårlige vilkår eller komme seg igjen etter negative hendelser. Personer som er resiliens blir ofte beskrevet som motstandsdyktige, robuste og utholdende (Borg, 2018, s.11).

Ut ifra dette kan det virke som alle informantene i denne oppgaven er resiliens personer, da de har klart å få et fint liv tross for omsorgssvikt i barndommen. Alle har fullført videregående opplæring, og alle var i jobb under intervjuene. Disse informantene er en del av den positive polen, som er i nærheten av resiliens. Mens andre kunne har reagert med avvik og befinner seg derfor nærmere den negative polen (Borge, 2018, s.17). Den positive polen er barns reaksjoner på stress og elendighet.

Davidson-Arad og Navaro-Bitton (2015) fant i sin forskning at unge i fosterhjem og institusjoner rapporterer relativt høy resiliens. Dette er i samsvar med det som var utgangspunkt i denne oppgaven også. Alle informantene er resiliens på en eller annen måte da de har opplevd omsorgssvikt og måtte flytte fra sine biologiske foreldre, og likevel har fullført videregående skole. I følge Borge (2018) er omsorgssvikt et overordnet begrep som kan defineres på ulike måter, da begrepet inkluderer mishandling, både fysisk og psykisk, seksuelle overgrep, mangelfull ernæring, uverdige boforhold og sviktende oppdragsrevne.

Det kan også diskuteres hvordan man måler resiliens. Når vet man at noen har oppnådd det å være resiliens? Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick & Sawyer (2003) hevder at resiliens blir undersøkt som et utfall av tilpasning og som en prosess i tilpasning. Forskere som har tatt utgangspunkt i resiliens har fokusert på opprettholdelse eller funksjonalitet tross høy risiko for

maladaptiv utvikling. Luthar og Zelazo (2003) hevder derimot at man ikke kan måle resiliens. De mener det bare kan utledes fra to komponenter: risiko og positiv tilpasning.

Informantene i denne oppgaven hadde en stor risiko for å havne i den negative polen som Borge (2018) beskriver. I deres barndom hadde de på ulike grunnlag og nivåer opplevd omsorgssvikt, men de klarte likevel å fullføre videregående skole. Og som sagt har alle i dag jobber, og flere har egne familier som de forsørger. Informantene har vært i stor risiko for uønsket utvikling som ungdom og voksne, men de har tilpasset seg samfunnet godt med tanke på gjennomføring av videregående skole. Men når det kommer til hvordan man måler resiliens finnes det nok ingen fasit.

To av informantene i denne oppgaven slutten på videregående for noen måneder eller for et år, men kom tilbake for å fullføre. Hvis disse informantene ikke hadde kommet tilbake, ville informantene da vært en del av den negative polen? Kan resiliens måles med skolegang? Eller skal det være flere faktorer som gjør at noen kan være resiliens. Det er mange mennesker som har opplevd omsorgssvikt, som ikke har fullført videregående skole, men som lever et fint liv og har en fin jobb uansett. I denne situasjonen ville jeg kalt personen for resiliens, selv om man ikke fullfører videregående og ikke har fagbrev eller høyere utdanning. Dette fordi personen ikke har noe form for problemfylt utvikling i voksenlivet.

Fosterforeldre

Som vi så i kapittel 3.2, har ifølge Berg og Collin-Hanssen (2012) menneskelige relasjoner til hverandre stor betydning når det kommer til læring, oppdragelse og sosialisering. Barn trenger voksne som står på for dem, som viser innsats og engasjement og at de skal få det de har krav på, det de trenger og fremfor alt at de kan ha en god og trygg skolesituasjon (Berg og Collin-Hanssen, 2012, s.152). Det Berg og Collin-Hanssen beskriver her, er mye av det samme når informantene beskriver sine fosterforeldre. Av alle tre informantene som bodde i fosterhjem, uttrykker alle at de var takknemlige for sine fosterforeldre, og at de var en viktig faktor for at de fullførte videregående skole. Personer som har et plasseringstiltak i barnevernet, kommer fra et hjem der de har opplevd omsorgssvikt. Det vil da si at de har opplevd et svik fra en eller flere voksne personer, som egentlig skal gi de omsorg.

Mange i undersøkelsen til Gilligan (2007) presiserte også at fosterforeldrene var svært viktig for at de gjennomførte videregående skole. Cameron (2014) sin studie i Danmark støtter også

at fosterforeldre er en viktig faktor for at mange fullfører videregående skole. Men også at fosterfamilien var viktige støttespillere for videre planlegging av utdanningsløp.

Man kan også her koble opp Bronfenbrenner utviklingsøkologiske modell. Den innerste sirkelen i modellen, er mikro nivået. På mikro nivået finner man samspill, påvirkning, roller, sosialisering, dannelse og oppdragelse (Bø, 2018, s.171). Fosterforeldre er i stor grad på mikro nivå, hvor de påvirker og oppdrar sine fosterbarn. Det er ikke bare fosterfamilien som er på mikro nivået til informantene, jevnaldrende og venner på skolen er også individer som befinner seg der.

Som jeg viste i kapittel 2 viser Valset (2014) at jenter som har bodd i fosterhjem har lik skoleprestasjon som gutter som ikke har noe tiltak fra barnevernet (Valset, 2014, s.158). Dette er interessant da det ikke skiller mellom elever med plasseringstiltak og uten plasseringstiltak. Dette viser hvor stor påvirkning fosterforeldre kan ha på informantene og resultater på skolen. Dette er ikke noe jeg kan avkrefte eller bekrefte i denne studien, på grunn av at jeg bare har forsket på ungdommer som har plasseringstiltak, men dette viser hvor stor påvirkningskraft fosterforeldre kan ha.

Et interessant funn som jeg oppdaget i min studie, var at fire av fem informanter hadde lite fravær på skolen. Den ene informanten som forteller at hun hadde høyt fravær, bodde på institusjon. Hun legger til at hadde det ikke vært for at lærerne ikke var så rigide på å skrive opp hennes fravær, hadde hun mest sannsynlig ikke bestått videregående opplæring.

Som vi så i kapittel 2 så viser Connelly og Furnivall (2012) i sin forskning at det var en betydelig forskjell på oppmøte på skolen for barn som bodde hjemme med hjelpetiltak, og de som bodde i fosterhjem. Elevene som bodde hjemme med hjelpetiltak fra det offentlige, hadde oppimot dobbelt så høyt sykefravær som de barna som bodde i fosterhjem, eller i hjem uten tiltak fra det offentlige. Det kan trekkes likheter mellom å bo i fosterhjem og i et hjem uten tiltak fra det offentlige da begge deler skal være stabile hjem med stabile omsorgspersoner.

Det kan også tenkes at det er mer ulikheter i å bo på institusjon, enn å bo hjemme med hjelpetiltak. Man skal være forsiktig med å trekke slutninger i en studie som denne hvor man har et lite utvalg av informanter. I min studie var det bare en av to informanter som bodde på

institusjon, som kunne fortelle om det høye skolefraværet. Hvis man går ut ifra at ungdommer på institusjoner har høyere fraværsrate enn de som bor i fosterhjem, hva er det som gjør at disse to tiltakene fra det offentlige har så forskjellige fravær på videregående skole? Som sagt så er fosterhjem en mer vanlig omsorgssituasjon i et hjem med omsorgspersoner, enn på en institusjon hvor man ikke bor i et hjem med to omsorgspersoner. Det kan tenkes at ungdommer som bor i fosterhjem, oppfører seg mer som ungdom som bor i et hjem uten tiltak enn ungdommer som har et plasseringstiltak på en institusjon. Dette kan være på grunn av at det er mer likheter å bo i et fosterhjem og i et hjem uten tiltak, enn det å bo i fosterhjem og institusjon.

Clausen og Kristoffersen (2008) mente i sin forskning at det gikk dårligere med barn og unge som bodde på institusjon kontra det å bo i fosterhjem, med dårligere menes i dette tilfelle utdanningsløp og fremtiden som voksen. Dette stemmer ikke overens med studiene i mitt prosjekt. Alle informantene uavhengig om de bodde på institusjon eller i fosterhjem, hadde fullført videregående skole, og flere var i jobb eller under høyere utdanning når intervjuene foregikk. Forskjellen på min studie og studien til Clause og Kristoffersen (2008) er at jeg forsket bare på mennesker som har fullført videregående skole. Clause og Kristoffersen forsket på 120 000 barn og unge med tiltak fra barnevernet, og et sammenligningsutvalg som ikke hadde noen tiltak. Det kan derfor på flere måter ikke sammenlignes.

Relasjoner til elever og lærere

Som vi så i kapittel 2 så er det en rekke «andre» mennesker rundt oss, men det er noen som er mer signifikante enn andre. Signifikante andre kan være familie, venner og lærere. Under skal jeg drøfte hvor viktig relasjoner til elever og lærere er for å fullføre videregående skole.

Relasjoner utenfor familien har større og større betydning i dagens samfunn. Barn og unge har flere relasjoner utenfor familien, og man har flere fritidsaktiviteter samtidig som sosiale medier er mer og mer brukt hos unge. Derfor er det mer aktuelt at signifikante andre ikke bare er familiemedlemmer, men også lærere og medelever. Frønes (2006) legger vekt på at jevnaldrende kan være viktige signifikante andre, fordi det er i ungdomstiden vi utvikler holdninger som påvirker oss. Informantene forteller at venner og jevnaldrende på skolen var en stor påvirkning for at de dro på skolen, som igjen hadde stor betydning for at de fullførte.

For elever som hverken har signifikante andre som lærere eller medelever, kan det tenkes at skolehverdagen er mye tyngre. Trivsel på skolen, samsvarer ofte med frafall, fravær og karakterer på skolen. Selv om det var flere informantene som hadde et likegyldig forhold til sine lærere, var det to som sa at de var takknemlig for all hjelp de fikk av sine lærere. De forteller om lærere som hjalp de ekstra på skolen, ikke var altfor rigide på å skrive ned fravær og som enkelt bare anerkjente de for de er, og for den bagasjen som de hadde.

Mye av dette er i overstemmes med det Gilligan oppdaget i sin forskning. Gilligan (2007) oppdaget at en god skole og lojale lærere er viktige for alle barn, men barn i offentlig omsorg trenger gjerne enda mer stabilitet og gode relasjoner til stabile voksne personer. Men samtidig så hadde tre av fem informanter et likegyldig forhold til sine lærere. Flere påpekte at de kom overens, eller ikke hadde noe forhold til lærerne i det hele tatt. Så en lærer som viser forståelse kan være en viktig faktor for noen ungdommer, men ikke for alle.

Jeg hadde også to informanter som bodde på institusjon, ingen av disse informantene forteller om noen signifikante andre eller viktige omsorgspersoner i perioden de bodde på institusjonene. Den ene informanten forteller at hun hadde et godt forhold til sin hovedkontakt, men uttrykker heller ikke at hovedkontakten var en viktig faktor for at hun fullførte videregående skole.

Når institusjonene skal legge vekt på utdanning og opplæring, er det utfordrende å utvikle gode skoleforeldreroller. Det vil innebære å ha likt utgangspunkt som hjem og skole på best mulig samme måte som andre foreldre. Ansatte på institusjoner vil kunne opptre i rollen som tverrfaglig samarbeidspart med skolen (Berg og Collin-Hanssen, 2012, s.153). Berg og Collin-Hanssen (2012) sier også at å utvikle foreldrerollen er den vanskeligste utfordringen for de ansatte på institusjoner. Det kan tenkes at å gå på videregående skole når man bor på institusjon, er vanskeligere kontra når man bor i fosterhjem, på grunn av at fosterhjem på mange måter er en mer vanlig omsorgssituasjon. Det kan som det blir påpekt over her, være vanskelig for ansatte på institusjoner å få en naturlig foreldrerolle, samtidig som de er ansatte på en arbeidsplass. Fosterforeldre er også på mange måter ansatt, men de er ansatt i sitt eget hjem, og omsorgssituasjonen med ungdommene blir mer naturlig.

Barnets alder ved plassering

I forskningen til Vinnerljugen, Oman og Gunnarson (2005) fant de blant annet ut at barnets alder ved plassering i et tiltak var avgjørende for utfallet av hjelpen. Effekten var størst for barn som får hjelp før ungdomsårene. Dette forklares ved at når små barn blir plassert, er det på grunn av familie forhold, men når ungdommer blir plassert er det ofte på grunn av egen atferd. Funnene fra denne oppgaven viser derimot at uansett alder ved plassering er en suksess faktor, når man sammenligner suksess ved å ha fullført videregående skole. Informant 3 var 1.5år da hun ble plassert i fosterhjem, mens informant 1 var 16år da hun ble plassert på institusjon. Begge informantene hadde blitt utsatt for omsorgssvikt, men begge informantene fullførte videregående skole. I denne oppgaven har alle ungdommene fullført videregående skole, så alle informantene er suksesshistorier, men det er likevel et interessant funn at ungdommer som blir plassert i tenårene likevel klarer å fullføre videregående opplæring, selv om statistikken tilsier noe annet. Det kan likevel tenkes at det er større *sannsynligheten* for at barn som blir plassert i barneverntjenesten i tidlig alder fullfører videregående skole, enn personer som blir plassert når de er eldre.

En av mine informanter ble omplassert da hun var 1.5år, hun hadde også søsken. Disse søsknene var eldre og var derfor eldre enn 1.5år da de ble plassert i fosterhjem. Informanten forteller at hennes eldre søsknene ikke har fullført videregående skole den dag idag. Dette kan selvfølgelig være helt tilfeldig, men samtidig så stemmer det godt med funnene til Vinnerljugen, Oman og Gunnarson (2005). De fant ut at alder ved plassering har noe å si med tanke på fullføring av videregående skole. Disse søsknene ble plassert i ulike fosterhjem, så det kan også tenkes at fosterfamilien hadde mye å si på om de fullførte videregående eller ikke.

5.5 Oppsummering

Funnene i denne oppgaven samsvarer noe med tidligere forskning, samtidig som jeg har oppdaget noe interessante funn i dette feltet. Det er viktig å poengtere at i denne studien er det fem informanter, og at utvalget derfor ikke er representativ for alle ungdommer under et langvarig plasseringstiltak i Norge. Dette er funn fra mine informanter, og hver enkelt hadde sin historie å fortelle som er med på å bidra til forskningsfeltet.

Et uventet funn var at en av informantene skulle i et møte med barnevernet på grunn av bekymringsmeldinger. På dette møtet forteller informanten at hun ønsket å flytte fra familien og til en institusjon. Dette var på grunn av at informanten hadde blitt utbrent av å ha ansvar for sine seks søsken i tillegg til skolearbeid. Det kan tenkes at denne ungdommen burde flyttet fra hjemmet sitt for flere år side for å slipp å bli utbrent.

Alle tre som hadde et plasseringstiltak i et fosterhjem, fortalte at fosterhjemmet var en viktig faktor når det kommer til det å gjennomføre videregående skole. De fortalte at man ikke ville skuffe fosterforeldrene, men også at fosterforeldrene hjalp de når det trengtes, og at de var en motivasjon i seg selv. Det kan vise seg at alle tre som bodde i fosterhjem var takknemlig for at de havnet akkurat der, og at de kom seg bort fra deres biologiske familie. To sa også at hadde det ikke vært for barnevernet, hadde de mest sannsynligvis ikke levd den dag i dag. Dette fordi deres biologiske foreldre ikke var i stand til å ta vare på dem.

Fire av fem informanter hadde på en eller annet måte møter mellom skolen, fosterhjemmet/institusjon og de selv. Hos to av tilfellene var dette svært viktig, da det gjorde at ene informanten kom inn på videregående på særskilt grunnlag, og den andre informanten fikk god hjelp med oppgaver på skolen. De to andre informantene synes ikke disse møtene var for noe spesiell hjelp, og uttrykte at møtene ikke var en faktor som gjorde at de klarte å fullføre videregående skole.

Et interessant funn på motivasjonen til å gjennomføre videregående skole, var informanten som fortalte om frykten om å måtte komme seg ut i arbeidslivet. Informanten ønsket ikke å starte å jobbe riktig enda, det var motivasjonen til å fullføre videregående, slik at hun kunne komme inn på universitet eller høgskole for å fortsette å studere.

Jeg kunne trekke inn Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell flere steder i løpet av drøftingen. Den innerste sirkelen i modellen finner vi informanten selv, som samhandler med fosterforeldre, lærere, venner og personer på institusjonen. Deretter kommer meso nivået. Et meso nivå kan derfor være når fosterforeldre, lærere og ansatte på institusjon møtes på skolen for samarbeidsmøter. Den siste sirkelen i modellen til Bronfenbrenner er makro. Her blir informantene påvirket av ting som skjer på andre nivåer, som de ikke kan være med på å bestemme eller styre. For eksempel over og regler. Et eksempel her var informanten som

skulle ønsket at også hun fikk stipend, for å ikke kjenne på det å være annerledes, selv om hun bodde i fosterhjem. Dette er noe som regjeringen har bestemt, som er på et ekso nivå.

Noe annet som også var interessant ved funnene var at det kan se ut som at plasseringstiltaket informantene hadde, ikke gjorde at de hadde det spesielt utfordrende på videregående skole for tre av fem informanter. Det var en av informantene som pekte på at hun følte seg annerledes, og at det gjorde det utfordrende på videregående. Det var også en informant som synes skoleveien ble for lang på grunn av flytting til andre institusjoner. Det som er viktig å tenke på, er at flere og flere ungdommer i dag som ikke har tiltak fra barnevernet, får lengre skolevei på grunn av at mange skoler i små distrikt blir lagt ned. Men det betyr ikke at informanten ikke opplevde lang skolevei som en utfordring i seg selv.

Et annet interessant funn var tre av fem av informantene pratet om viktige personer i livet deres, eller signifikante andre. Dette kunne være både fosterforeldre, venner eller lærere. De to informantene som ikke utrykte at de hadde noen signifikante andre, var de som bodde på institusjon. Dette kan selvfølgelig være en tilfeldighet, men det kan også tenkes at ungdommer som bor på institusjon er mer utsatt for å ikke utvikle slike viktige relasjoner i ungdomstiden.

6.0 Avsluttende refleksjoner

Videre kommer det avsluttende refleksjoner etter dette prosjektet. Først kommer det forslag til videre forskning, deretter kommer det funn og argumenter som kan være viktige for videre praksis.

Forslag til videre forskning

For å få et større omfang av undersøkelser rundt viktige faktorer til å fullføre videregående skole, og for å eventuelt styrke validiteten av funnene, bør det forskes mer på ungdommer som bor på institusjon. Det kunne også vært interessant å intervju ansatte på barnevernsinstitusjoner, fosterfamilier og lærere. Da får man flere synspunkter rundt temaet og kanskje de ser på andre faktorer som gjør at ungdommer med barnevernstiltak fullfører videregående skole.

I lys av det jeg har funnet og argumentert på, så synes jeg det også hadde vært interessant om det hadde blitt forsket mer rundt søsken som har blitt plassert i ulike fosterhjem/institusjoner. Dette for å se hvor mye miljø og andre relasjoner har å si ved fullføring av videregående skole.

Et av funnene i denne studien var at en informant fortalte at hennes søsken som også vokste opp i et fosterhjem, ikke fullførte videregående skole. Informanten selv trodde dette var på grunn av de vokste opp i et annet fosterhjem enn hun selv. Dette er noe som kunne vært interessant og forsket videre på.

Implikasjoner for praksis

Det er viktig å ha huske at dette er en studie med begrenset omfang, og med fem informanter. Det blir derfor ikke representativt at disse funnene og argumentene som skal presenteres stemmer for alle ungdommer med plasseringstiltak i Norge. Dette er funn som har blitt gjort basert på mine informanter sine historier og fortellinger. Funnene i denne oppgaven kan være med å utfordre etablerte praksiser i både skole og barneverntjenesten.

Innspill til barneverntjenesten

Flere av informantene i denne studien fortalte at de ønsket at systemet og barneverntjenesten skulle bli bedre. Det som gikk igjen flere ganger, var at de synes at systemet er for tregt. Noen

av informantene hadde flere år med bekymringsmeldinger, noen var også i beredskapshjem i flere måneder før de ble plassert i fosterhjem/institusjon.

Som tidligere nevnt så jobber barnevernet etter «minste inngreps prinsipp». Som betyr at det ikke skal brukes for inngrepene tiltak enn det som er nødvendig. Barnevernet ønsker, hvis det lar seg gjøre, at familien først og fremst får hjelp i hjemmet (Bufdir, 2021). Det kan derfor oppleves for de barna og ungdommene som ikke burde bo i deres biologiske hjem, at prosessen tar lang tid. Det er enkelt å se tilbake på barndommen sin å tenke at de skulle blitt plassert i plasseringstiltak mye tidligere, samtidig som barnevernet må følge regler og prosedyrer.

Barnevernet bør også være oppmerksomme på at tre av fem informanter ikke mener samarbeidsmøtene mellom skolen, barneverntjenesten og de selv, ikke var en betydningsfull faktor. Flere av informantene sa at det var mer en status på hvordan det gikk, noe de ikke opplevde de fikk noe ut av. Informantene opplevde ikke at det gjorde skolehverdagen noe bedre eller at de fikk bedre karakteren av den grunn. Hesjedal (2014, s.28) skriver at målet med slike møter mellom flere instanser er at alle skal bidra med sin kompetanse, dette for at ungdommen skal få mest mulig ut av tjenesten.

Det kan tenkes at det kan være lurt å legge opp møtene der ungdommen selv er med litt annerledes. Et mulig forslag kan være at skole og barneverntjenesten har et møte med bare seg imellom først, hvor de deler erfaring og kompetanse, så kan ungdommen være med i et møte hvor det er mer fokus på ungdommen. Jeg går ut ifra at slike møter ikke alltid er helt like, og at andre ungdommer kan oppleve møtene mellom skole og barnevern som nyttige. To av fem informanter viser tross alt til at noen av møtene gjorde at de fikk en bedre skolehverdag. Det virker på meg som at alle fem informantene hadde ulike forventinger på hva disse møtene skulle gå ut på og hva de skulle utgjøre. En enkel oppklaring mellom de ulike etatene og informanten selv kunne vært med på å oppklare hva disse møtene er til og hvilke forventinger informanten har til møtene.

Innspill til skoler og ansatte

Et funn i denne studien er at to av informantene mente at lærere var en av faktorene som gjorde at de klarte å fullføre videregående. Informantene forteller at de fikk hjelp med lekser, at noen lærere ikke var rigide på fravær og at de fikk hjelp og støtte på dager som var tunge.

Det var likevel tre av fem informanter som ikke hadde noe særlig forhold til sine lærere. Vi vet at trivsel på skolen henger sammen med frafall og fravær. Elever som trives på skolen, er elever som møter opp og gjør det de skal. Grunnlaget for at ansatte på skolen skal bli bedre til å beskytte og hjelpe barn som trenger det, er at de får mer kompetanse på de ulike feltene. Det er vanskelig å forstå ungdommer med ulike bagasje når man ikke har kompetanse på det, da er det også vanskelig å hjelpe de. Samtidig så forteller informantene at de lærerne de hadde et godt forhold til, gjorde enkle grep som å lytte til de, ga de et smil og forsto når de trengte et avbrekk å måtte gå fra timen.

Et mulig tiltak for å gjøre det psykososiale miljøet i klassen bedre, er en lærer med mer kompetanse på feltet. Et godt psykososialt klassemiljø er et klassemiljø hvor man inkluderer medelever og trivsel er i fokus. Forskning viser at elever som opplever å ha støttende lærere, får bedre motivasjon og yter bedre faglig, de gir også en høyere innsats på skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s.97).

Flere av informantene forteller også at en viktig faktor for at de dro på skolen, og fullførte videregående skole, var på grunn av at deres medelever og venner. Det kan tenkes at hvis flere skoler og lærere velger å ha det psykososiale miljøet i fokus, kan det være en viktig faktor for at flere elever fullfører videregående skole.

Innspill fra informantene

Under intervjuet spurte jeg alle informantene om de hadde noe råd til andre barn og unge som er i lignende situasjon som de har vært. Noen av rådene fra informantene var like, blant annet sa flere hvor viktig det er å komme seg i rett miljø på videregående. Et miljø hvor man tenker på fremtiden og hvor man kan være sosiale sammen, samtidig som at skole er i fokus. Også her snakket en informant om viktigheten med å møte opp på skolen, fordi det er grunnlaget for alt det sosiale på kvelder og helger.

Jeg opplevde informantene som engasjerte da de snakket om råd og innspill til andre ungdommer, kanskje fordi de vet at det er mange i samme situasjon som de engang var. Mange sa også at når man ser tilbake på tiden på videregående så var det noe man sto i der å da, og at man har så mye mer å se frem til i fremtiden. De sa også at man fort kan glemme at

videregående skole bare er en liten del av livet. Nedenfor kommer et sitat fra en informant som beskriver hvordan man kan stå i en lignende situasjon:

«Når man er ungdom så tenker man at herregud dette er forferdelig, dette orker jeg ikke. Det er noe med det å komme seg over den kneika, det er jo ikke sånn resten av livet. Så det er det å stå i det, og oppsøke hjelp da».

Dette sitatet synes jeg er et fint sitat å avslutte oppgaven med. Det er enkelt å glemme når man står i en vanskelig situasjon at det er en liten del av livet man skal leve. Å poenget med at man kan oppsøke hjelp, er også svært viktig i mange situasjoner.

Referanser:

Backe-Hansen, E., Madsen, C., Kristofersen, L. B., & Hvinden, B. (2014). *Barnevern i Norge 1990-2010. En longitudinell studie*. (NOVA Rapport 9/2014). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Bandura, A. (1977a). *Psychological Review*. 84, 191-215.
<https://psycnet.apa.org/fulltext/1977-25733-001.pdf>

Lov om barnevern. (2023). *Lov om barnevern* (LOV-2022-06-17-45).

Berg, K. & Collin-Hansen, R. (2012). *Opplæringsomsorg: utfordringer for skole og barnevern*. Gyldendal Akademisk

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). 77-101. Hentet 05.10.2022
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1191/1478088706qp063oa?needAccess=true&role=button>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. United states of America: Harvard University press.

Bufdir. (2021). *Slik jobber barnevernet*. Hentet 22.11.2022.
https://www.bufdir.no/barnevern/om_barnevernet/om_barnevernet/

Bufdir. (2022). *Barnevernsreformen – en oppvekstreform*. Hentet 25.10.2022
<https://ny.bufdir.no/fagstotte/barnevern-oppvekst/barnevernsreformen/>

Bø, I. (2018). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. (5.utg.). Universitetsforlaget

Cameron, C. (2014). 'Our young people are worse': family backgrounds, educational progression, and placement options in public care systems. *European Journal of Social Work*, 17(1), 18-31.

Clausen, S.-E. & Kristofersen, L. B. (2008). *Barnevernsklienter i Norge 1990–2005: en longitudinell studie*. Oslo: NOVA. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5156/3236_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Connelly, G., & Furnivall, J. (2012). *Addressing low attainment of children in public care: The Scottish experience*. *European Journal of Social Work*, 16(1), 88-104.

Davidson-Arad, B., og Navaro-Bitton, I. (2015). *Resilience among adolescent in foster care*. *Children and Youth Services Review*, 59, 63–70.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740915300694?via%3Dihub>

Dyrhaug, T og Bratholmen, N.V.L. (2021). *Færre unge med barnevernserfaring i høyere utdanning*. Statistisk Sentralbyrå. <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/barne-og-familievern/statistikk/barnevern/artikler/faerre-unge-med-barnevernserfaring-i-hogare-utdanning>

Dæhlen, M. (2016). *Dårlige odds - barnevernsbarn i videregående opplæring*. I Reegård, K & Rogstad, J. *De frafalne: om frafall i videregående opplæring* (1. utg., s. 112-130). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dæhlen, M. (2017). *Fullføring på bygg og anleggsteknikk. En sammenligning av unge gutter med og uten hjelp fra barnevernet*. 34(2), 80-94 <https://doi.org/10.18261/issn.1504-7989-2017-01-02-05>

Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning*. (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk

Gilligan, R. (2007). *Adversity, resilience, and the educational progress of young people in public care*. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(2), 135-145.

Helsedirektoratet (2015). *Folkehelsepolitisk rapport 2015. Indikatorer for det tverrsektorielle folkehelsearbeidet*. Publikasjonsnummer: IS-2776.

Helsedirektoratet:

https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/folkehelsepolitisk-rapport/Folkehelsepolitisk%20rapport%202015.pdf/_attachment/inline/3fb3d389-aa52-4d33-

[8ac5-](#)

[84ca0c3a229f:726f547702136f7d81f01627e610dd693cbc2161/Folkehelsepolitisk%20rapport%202015.pdf](#)

Hesjedal, E. (2014) *Tverrprofesjonelt samarbeid mellom skule og barnevern: Kva kan støtte utsette barn og unge?* (Doktorgradsavhandling). Universitet i Bergen, Oslo

Jacobsen, D.I. (2018). *Organisasjonsendring og endringsledelse*. 3.utg. Fagforlaget

Jávo, C. (2010). *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer*. Universitetsforlaget

Jansen, A. (2019). *Hverdagsliv, barndom og oppvekst. Teoretiske posisjoner og metodiske grep*. Universitetsforlaget

Jensen, E.S og Roald, K. (2014). *Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfellesskap*. Fagbokforlag

Johannsen, A., Tufte, P.A og Christoffersen L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (utg.6). Abstraktforlag

Klefbeck, J. og Ogden, T. (2003) *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. (2.utg.). Universitetsforlaget.

Kvelling, Ø (2015). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner*. (2.utg). Gyldendal Akademisk

Luthar, S. S., & Zelazo, L. B. (2003). *Research on resilience: An integrative review*. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 510–549). Cambridge University Press:

<https://www.cambridge.org/core/books/abs/resilience-and-vulnerability/research-on-resilience-an-integrative-review/60F901011C46284B586075D9517EE1C3>

Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society. From the standpoint of social behaviorist*. The university of Chicago Press. Chicago and London

Nikolaisen. R. og Heide.B. (2020). *Samarbeid mellom skole og barnevernet*. 3 (20). s.5-10.
<https://www.fosterhjemsforening.no/wp-content/uploads/2020/06/FK-3-20-Samarbeid-mellom-barnevernet-og-skolen.pdf>

Nordahl. T. (2012). *Relasjoner mellom elever*. (Utdanningsdirektoratet). Sist endret: 18.03.2016. Hentet: 11.April.2023:
<file:///Users/siljesterli/Downloads/Relasjoner%20mellom%20elever.pdf>

NOU 2018:15 (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert. Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Departementenes sikkerhet – og serviceorganisasjon.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/c69184206be24cc49be8dff70088c208/no/pdfs/nou201820180015000dddpdfs.pdf>

Olsson, C.A., Bond, L., Burns, J.M., Vella-Brodrick D. & Sawyer, S.M. (2003). Adolescent resilience: a concept analysis. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12550818/>

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)* Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>

Rye, F.J. (2013). *Mead, Berger og Luckman og de signifikante andre*. Vol.21.utg.2.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2928-2013-02-04>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Universitetsforlaget

Skildbred, D. og Iversen, C,A. (2014). *Unge voksne som har bodd i fosterhjem og tatt høyere utdanning: suksessfaktor?* Tidsskriftet Norges barnevern volume 91, Issue 4. Universitetsforlaget

Straand, S. (2011). *Samhandling som omsorg: Tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge*. Kommuneforlaget AS

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg). Fagbokforlaget.

Thrana, H. M., & Kojan, B. (2020). Barn i kontakt med barnevernet: *Betydningen av å anerkjenne skolen som en del av barnets omsorgsmiljø*. BARN-Forskning om barn og barndom i Norden, 38(2), 29-42.

Valset, K. (2014). *Barnevern i Norge 1990-2010. En longitudinell studie*. E.B. Hansen, C.Madsen, L. B. Kristofersen og B. Hvinden (red.). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

https://www.bufdir.no/globalassets/global/barnevern_i_norge_1990_2010_nova.pdf

Vinnerljung, B., Öman, M., & Gunnarson, T. (2005). *Educational attainments of former child welfare clients—a Swedish national cohort study*. *International Journal of Social Welfare*, 14(4), 265-276.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av sikt (Tidligere NSD)

28.04.2023, 14:29

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Erfaringer fra videregående skole for ungdommer med oppfølging a...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
374055

Vurderingstype
Standard

Dato
18.11.2022

Prosjekttittel

Erfaringer fra videregående skole for ungdommer med oppfølging av barnevernet?

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for sosialfag og veiledning

Prosjektansvarlig

Halvor Norby

Student

Silje Storli

Prosjektperiode

19.08.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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 viderebehandles 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

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

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

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 15.05.2023.

REKRUTTERING

Prosjektet vil rekruttere deltagere på en måte som forhindrer at opplysninger underlagt taushetsplikt vil tilflytte prosjektet uten at det er avgitt samtykke.

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 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos oss: Anne Marie Try Laundal

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Erfaringer fra videregående skole for ungdommer med oppfølging av barnevernet?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på ungdommer som har hatt langvarig oppfølging av barnevernet men som også har fullført videregående opplæring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Det er bare 4/10 ungdommer med langvarig oppfølging av barnevernet som har fullført videregående skole. Jeg vil forske på hva det er som gjør at noen klarer det, da statistikken tilsier at flertallet ikke fullfører videregående skole. Det er mange prosjekter som har forsket på hvorfor ungdommer med langvarig oppfølging av barnevernet ikke fullfører videregående skole, men jeg ønsker å snu denne tankegangen.

Dette prosjektet er et master prosjekt fra Høgskolen Innlandet og problemstillingen lyder slikt:

«Ungdommer med langvarig oppfølging av barnevernet sine erfaringer om hva som var betydningsfullt for å gjennomføre videregående opplæring».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du passer inn i utvalget til dette prosjektet. Du har hatt langvarig oppfølging av barnevernet og du har fullført videregående opplæring. Jeg skal intervju 5 personer, og disse er i forskjellige aldre og en miks av ulike kjønn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta i prosjekter, innebærer det at vi gjennomfører et intervju hvor det bare er du og jeg. Dette intervjuet tar mellom 30 minutter til 1 time, og jeg ønsker at det skal være så naturlig setting som mulig. Dette intervjuet går hovedsakelig på gjennomføring av videregående skole, relasjoner og dine tanker om barnevernet. Dine svar fra intervjuet vil bli registrert elektronisk.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det vil være meg og min veileder ved Høgskolen Innlandet, Halvor Fauske, som vil ha tilgang til min data.

Din deltakelse vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. For å sikre at ingen uvedkommende får tiltak til personopplysningene så vil navnet og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode, for eksempel informant 1, som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrig data.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes. Du vil også få tilgang til publikasjonen, hvis du ønsker.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Høgskolen Innlandet ved

- Student: Silje Storli, epost: siljes_15@hotmail.com, tlf 41732104.
- Veileder og prosjektansvarlig: Halvor Nordby:, epost: halvor.nordby@inn.no
- Personvernombud: Usman Asghar: Usman.Asghar@inn.no

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

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

Samtykkeskjemaet kan fylles ut og sendes sammen med en e-post, eller vi kan fylle det ut når vi møtes.

Med vennlig hilsen

Silje Storli

Student

Samtykkeerklæring

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 intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide til masteroppgave

Før vi starter intervjuet er det viktig at det informeres om dine rettigheter og anonymisering av informasjon som kommer i dette intervjuet. Det er helt frivillig å delta å du kan når som helst trekke deg uten å måtte oppgi grunn. Etter intervjuet er gjennomført vil jeg gå gjennom opptaket, transkribere og anonymisere. Alle opplysninger om deg vil være anonyme og vil ikke kunne spores tilbake til deg.

Intervjuet tar maks 1time. Det er hva du mener og din opplevelse jeg ønsker å høre om. Hvis det er noen spørsmål under intervjuet du ikke ønsker å svare på, så er det selvfølgelig greit.

Delt det opp i 4 bolker. Først en bakgrunn runde, hvor jeg blir bedre kjent med deg. Deretter en runde på gjennomføring av videregående skole, deretter så skal vi prat litt om relasjoner og til slutt en runde med avsluttende spørsmål.

Innledning

- Takk! Takk for at du ønsket å hjelpe meg med denne oppgaven ved å stille til intervju.
- Presentere meg selv og prosjektet mitt.
- Går igjennom hvordan datamaterialet lagres og hva som gjøres med materialet etter prosjektet avsluttes.
- Er lov å trekke seg uten å måtte oppgi grunn under intervjuet.
- Spørsmål til meg eller prosjektet?

1.0 Bakgrunns spørsmål:

- a. Alder i dag ? Alder ved plassering ?
- b. Hvilke linje på videregående skole gikk du ?
- c. Hvor lang tid brukte du på å fullføre?
- d. Bodde du flere plasser/steder når du gikk på videregående?
- e. Hva tenker du på når du hører ordet barnevern?
- f. I hvilken sammenheng har du erfaringer fra barnevernet?
Institusjon, fosterhjem, beredskapshjem etc.
- g. Hvorfor mente barnevernet at de skulle ta omsorgen ovenfor deg?
Hva tenker du om det?
- h. Fortell litt om dine erfaringer fra fosterhjem, institusjon, beredskapstjenesten og evt. Samarbeidende aktører. Saksbehandler. (som f.eks BUP).

2.0 Gjennomføring av videregående opplæring

- a. Hvordan var det for deg å gå på videregående?
- b. Hva var din motivasjonen for å begynne og å fullføre videregående opplæring?
- c. Hvor lang tid brukte du på å gjennomføre vgs?

- c. Hva var betydningsfullt for *deg* at du gjennomføre videregående opplæring?
 - Var det noe eller noen som ga deg særlig viktig støtte under skolehverdagen?
 - Hva var det denne/disse personen gjorde for at du klarte å gjennomføre?

- d. Var det noe utfordreren ved å gå på videregående ?
 - Hvordan håndterte du disse utfordringene?
 - Fikk du hjelp?

- e. Hvorfor tror du ungdommer med langvarig oppfølging av barnevernet har en lavere fullførings statistikk på å fullføre videregående opplæring enn andre?
 - Hvis du kan gi noen tips til disse ungdommene, hva har det skulle vært?

- f. Hadde barnevernet noen tiltak slik at videregående skole skulle være gjennomførbart hos deg? Hvilke i så fall?

- g. Hvordan opplevde du samarbeide mellom skolen og barnevernet ? Fosterhjem, ansatte på institusjon, saksbehandler.

- h. Når du ser tilbake på tiden på videregående skole, er det noe du ville endret på ? Noe du ville gjort annerledes selv/ skulle ønske verden rundt var annerledes?

3.0 Relasjon

- a. Hvordan var din relasjon til ansatte på skolen?
- b. Hvordan var din relasjon til medelever i klassen?
- c. Hvordan var klassemiljøet ? Var det med på å fremme positiv utvikling, trivsel og motivasjon? Sosialt ? Psykososial klassemiljø ?

4.0 Avsluttende

- a. Er det noe du føler du ikke har fått fortalt, som er viktig for deg å fortelle fra din erfaring med videregående og barnevernet?
- b. Hvordan var det å bli intervjuet ?
- c. Takk for intervjuet !