

Videregående opplæring for ungdom under omsorg  
av barnevernet – ungdommenes egne erfaringer

NLA  
Høgskolen

Masteroppgave i pedagogikk  
med vekt på allmennpedagogiske spørsmål

Stine Værøy Larsen

NLA Høgskolen Bergen

Høst 2019



## Sammendrag

Navn: Stine Værøy Larsen

Telefon: 93 23 69 21

Adresse: Kuvenbakken 24 C, 5200 Os

E-post: [stine.vaeroy@hotmail.com](mailto:stine.vaeroy@hotmail.com)

Innleveringssemester: Høst 2019

Fagområde: Masteroppgave i pedagogikk med vekt på allmennpedagogiske spørsmål

Formålet med dette forskningsprosjektet har vært å få tak i hvilken opplevelse og erfaring ungdommer under omsorg av barnevernet har om oppfølging og gjennomføring av videregående opplæring. Da jeg startet arbeidet med å lese om temaet jeg skulle skrive om, var det meste som omhandlet temaet basert på statistikk og faginstansenes perspektiver. Det jeg ønsket å finne noe ut av var ungdommenes egne opplevelser og erfaringer. Masteroppgaven har derfor hovedvekt på ungdommenes opplevelser og erfaringer, og deres synspunkter på videregående opplæring.

Det blir gjort rede for relevant forskning og teori innen fagfeltet barnevern og skole. I masteravhandlingen er det kun benyttet norsk litteratur og norske politiske dokument. Det handler ikke om at temaet er et særnorsk fenomen, men fordi det er en del av avgrensingen av oppgaven. Hovedlitteraturen som er brukt er boken til Berg og Collin-Hansen som heter "Opplæringsomsorg". Annen litteratur som er brukt hyppig er kapittelet til Dæhlen i antologien "De frafalne om frafall i videregående opplæring", og doktorgradsavhandlingen til Hesjedal "Tverrprofesjonelt samarbeid mellom skule og barnevern".

Metoden som har blitt brukt er kvalitativt intervju, og i den anledning intervjuet jeg tre unge voksne om opplevelsen og erfaringene med å bo på barnevernsinstitusjon mens de har gått på videregående. Jeg har benyttet meg av fenomenologi og hermeneutikk som forskningsperspektiver. Dette fordi fenomenologien har utgangspunkt i den subjektive opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45) og at hermeneutikken handler om betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom et dypere meningsinnhold (Thagaard, 2013, s. 41).

Det som fremkommer etter gjennomført studie er at alle informantene kjenner på ønsket om å fullføre videregående skole, og at utdanning er veien til noe bedre. Opplevelsen de har er at det på veien har manglet tettere oppfølging, både fra skolen, barnevernet og barnevernsinstitusjonene. En ting som gikk igjen var hvordan de ble møtt med lavere forventninger og en forutinntatthet av de voksne på skolene og på institusjonene. Det fremkommer mangler på kunnskaper om barnevernets arbeid og hva en institusjon er, både hos ansatte i skolen og medelever. En annen ting som kom frem er behovet for tettere og bedre samarbeid mellom de ulike instansene rundt barna og ungdommene og behovet for tilpasset opplæring. Informantene så behovet for tettere oppfølging fra skolen, gjerne i mindre grupper utenfor ordinær klasse. Informantene fortalte også om konkrete tiltak de tror kan være til hjelp for andre ungdommer i en lignende situasjon.

## Forord

Masterstudiet har bydd på mange nye erfaringer. Det har vært en lang og krevende prosess med mange opp- og nedturer. Mest av alt har det vært utrolig lærerikt og spennende, og en tid jeg ikke ville vært foruten.

Først og fremst vil jeg takke mine tre informanter som ville dele sine erfaringer og opplevelser med meg. Uten dere hadde jeg ikke kunne gjennomført prosjektet mitt. Tusen takk til Forandringsfabrikken, og proffvarmer.

Jeg vil takke min veileder Marit Mjøs for fantastisk veiledning og oppmuntrende ord på veien. Du har vært en utrolig støtte og takk for at du har hatt troen på prosjektet mitt. Jeg ønsker og å takke min kjære samboer for all støtten og ikke minst tålmodigheten dette året.

Min snille gode mamma, takk for ærlige, oppmuntrende, motiverende og gode ord. De har jeg trengt! Og til resten av nærmeste familie: tusen takk for støtten, og interessen dere har vist.

Oktober 2019, Os

Stine Værøy Larsen



## Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>III</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>V</b>
<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>3</b>
1.1 FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	4
1.1.1 Avgrensning.....	4
1.2 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	4
<b>2.0 TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>7</b>
2.1 OMSORG.....	7
2.1.1 Opplæringsomsorg.....	8
2.1.2 Skolesituasjonen for ungdom under omsorg av barnevernet.....	9
2.2 SKOLEFRAFALL.....	10
2.2.1 Fraværsgrense.....	12
2.2.2 Sosialfaglige i skolen.....	13
2.3 MARGINALISERING.....	13
2.4 SAMARBEID MELLOM SKOLE OG INSTITUSJON/BARNEVERN.....	14
2.4.1 Institusjonen sitt ansvarsområde.....	17
2.4.2 Skolen sitt ansvarsområde.....	18
2.4.3 Effektmåling av tiltak.....	18
2.4.4 Tilrettelegging og tilpasset opplæring.....	19
2.5 OPPDRAGELSE I KUNNSKAPSSAMFUNNET.....	20
2.5.1 Barndommen som kvalifisering.....	21
2.5.2 Å bli voksen i kunnskapssamfunnet.....	22
<b>3.0 PROSJEKTETS METODISKE TILNÆRMING</b> .....	<b>23</b>
3.1 KVALITATIV METODE.....	23
3.1.1 Hermeneutikk og fenomenologi.....	23
3.2 INTERVJU SOM METODE.....	24
3.2.1 Intervjuguide.....	25
3.2.2 Prøveintervju.....	25
3.2.3 Utvalg.....	27
3.2.4 Gjennomføring av intervjuene.....	29
3.3 TRANSKRIBERING OG BEARBEIDING AV DATAMATERIALE.....	31
3.4 FORSKERENS ROLLE I MØTE MED INFORMANTENE.....	32
3.5 FORSKNINGENS KVALITET.....	33
3.5.1 Reliabilitet.....	33
3.5.2 Validitet.....	34
3.6 ETISKE HENSYN.....	34
3.6.1 Informert samtykke.....	35
3.6.2 Konfidensialitet.....	35
3.6.3 Konsekvenser for deltakeren.....	36
3.6.4 Ungdommer som informanter.....	36
<b>4.0 PRESENTASJON AV EMPIRI: UNGDOMMENES EGNE ERFARINGER</b> .....	<b>37</b>
4.1 PRESENTASJON AV INFORMANTENE.....	37
4.2 PRESENTASJON AV DATA.....	37
4.2.1 Inndeling av datamateriale.....	37
4.3 Skolebakgrunn.....	38
4.3.1 Omsorgspersoner.....	39
4.3.2 Samarbeid mellom skole og institusjon.....	42

4.3.3 Relasjoner .....	43
4.3.4 Skole .....	48
4.3.5 Erfaringer om mestring.....	51
4.3.6 Gjennomføring og tilrettelegging.....	54
<b>5.0 DRØFTING .....</b>	<b>59</b>
5.1 HVORDAN OPPLEVER UNGDOMMENE OPPFØLGINGEN FRA INSTITUSJONENS SIDE?.....	59
5.2 HVORDAN OPPLEVER UNGDOMMENE OPPFØLGINGEN FRA SKOLEN SIN SIDE?.....	62
5.3 HVORDAN OPPLEVER DE SAMARBEIDET MELLOM INSTITUSJONEN OG SKOLEN OM DERES SKOLEGANG? .....	67
5.4 HVORDAN OPPLEVER UNGDOMMENE FORHOLDET TIL MEDELEVENE NÅR DE BOR PÅ INSTITUSJON? .....	70
5.5 HVORDAN ØKE GJENNOMFØRING I VIDEREGÅENDE FOR UNGDOM UNDER BARNEVERNETS OMSORG?.....	72
<b>6.0 AVSLUTNING.....</b>	<b>77</b>
6.1 OPPGAVENS BEGRENSENINGER.....	77
6.2 STUDIENS VIKTIGSTE FUNN .....	78
6.2.1 Ungdommenes viktigste ønsker.....	79
<b>7.0 LITTERATURLISTE .....</b>	<b>81</b>
<b>VEDLEGG 1: MELDESKJEMA TIL NSD .....</b>	<b>85</b>
<b>VEDLEGG 2: GODKJENNING FRA NSD.....</b>	<b>91</b>
<b>VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV .....</b>	<b>93</b>
<b>VEDLEGG 4: SAMTYKKESKJEMA .....</b>	<b>97</b>
<b>VEDLEGG 5: INTERVJUGUIDE .....</b>	<b>99</b>
<b>VEDLEGG 6: SVAR FRA FYLKESMANNEN.....</b>	<b>101</b>



## 1.0 Innledning

Statistikken tilsier at kun 4 av 10 ungdom i barnevernet fullfører videregående opplæring (Barne- og familiedepartementet, 2015, uten sidetall). Hva handler dette om?

*For å bryte den sterke sammenhengen mellom å være barnevernsbarn og marginalisert som voksen må barnevernsbarna oppnå etterspurte kvalifikasjoner. For å tilrettelegge for dette må vi vite hvorfor barnevernsbarna i liten grad oppnår utdanning utover grunnskolenivå, og hva det er med dem som lykkes (Dæhlen, 2016, s. 116).*

Dette utdraget og statistikken over var blant det som åpnet øynene mine for temaet til masteroppgaven. Hva er det som gjør at så få ungdommer under barnevernets omsorg fullfører videregående, og hva er det som gjør at noen få fullfører? Som barnevernspedagog er dette et aktuelt tema for meg siden jeg møter denne problemstillingen i praksis, og det passer godt sammen med at jeg tar master i pedagogikk. På den måten opplever jeg å knytte mine to store faglige interesser sammen, altså barn/unge og pedagogikk. Når jeg begynte å lese rundt temaet gjennomføring i videregående for ungdom under omsorg av barnevernet var det meste av lesestoffet statistikk og forskning fra politisk perspektiv. Dæhlen (2016, s. 112) skriver at barnevernsbarn er en gruppe som har større risiko for å falle fra i videregående skole enn unge som ikke er under barnevernet. Det er mange unge som ikke trives på skolen. En av årsakene kan være mangel på mestringfølelse når det kommer til det faglige, for noen handler det om det sosiale, mens for andre kan det gjelde hjemmesituasjonen. Det ble tydelig for meg at det var mangel på forskning på området rundt ungdommenes egne erfaringer og opplevelser knyttet til gjennomføring i videregående opplæring. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan ungdom under omsorg av barnevernet opplever sin skolesituasjon og få en bredere forståelse for hvordan og om menneskene rundt kan virke forebyggende på livssituasjonen til disse ungdommene.

## 1.1 Forskningsspørsmål

Forskningsspørsmålet mitt er

*”Hvilke erfaringer har ungdom på barnevernsinstitusjon med oppfølging og gjennomføring av videregående opplæring?”*

For bedre å belyse forskningsspørsmålet har jeg valgt å ha følgende underspørsmål:

Hvordan opplever ungdommene oppfølgingen fra institusjonens side?

Hvordan opplever ungdommene oppfølgingen fra skolen sin side?

Hvordan opplever de samarbeidet mellom institusjonen og skolen om deres skolegang?

Hvordan opplever ungdommene forholdet til medelevene når de bor på institusjon?

### 1.1.1 Avgrensning

Avgrensningen av oppgaven skjer i form av at jeg har intervjuet ungdom som har mottatt eller mottar omsorg fra barnevernet i en periode av livet. Ungdommene jeg har pratet med har bodd eller bor fortsatt på barnevernsinstitusjon. Grunnen til at jeg har valgt institusjon og ikke fosterhjem er at institusjon i større grad er ekstraordinær omsorgssituasjonen. Et fosterhjem er i mye større grad en ”normal” familiesituasjon, enn det en institusjon er. Ungdommene jeg har intervjuet har i tillegg gått på videregående skole mens de bodde på institusjon.

## 1.2 Oppgavens oppbygging

I det første kapitlet har jeg en innledning, bakgrunnen for temaet, forskningsspørsmålet, og avgrensning av oppgaven.

Det jeg har valgt å kalle teoretisk rammeverk vil jeg ta for meg i kapittel to. Her trekker jeg frem teoriene som jeg mener er relevant for forskningsspørsmålet. Jeg vil gå inn på omsorgsbegrepet, hvordan skolesituasjonen for ungdom under omsorg av barnevernet er, marginalisering, tverrfaglig samarbeid, og hvordan barndommen kan være kvalifiserende til hvordan man blir som voksen.

Kapittel tre handler om metode. Her tar jeg for meg forskningsprosessen. Jeg vil gjøre rede for hvilken metodisk tilnærming jeg har valgt, utvalget av informanter, reliabilitet, validitet, etikk, og forskningens kvalitet.

I kapittel 4 blir det presentasjon av datamaterialet jeg har samlet inn i intervjuene, samt presentasjon av informantene. Datamaterialet er videre blitt delt inn i flere kategorier.

Det teoretiske rammeverket og datamaterialet fra intervjuene drøftes opp mot hverandre i kapittel 5, mens kapittel 6 inneholder en oppsummering av oppgaven.



## 2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet skal jeg ta for meg teori og forskning om omsorg og opplæringsomsorg. Videre skal jeg se på skolesituasjonen til ungdom under barnevernets omsorg, hva offentlig omsorg innebærer, frafall og fraværgrensen, samt marginalisering. Deretter skal jeg se på samarbeidet mellom skole og institusjon, hva som er institusjonen sitt ansvarsområde, og hva som er skolen sitt ansvarsområde. Jeg vil også se på hvordan skolen og institusjonen kan tilrettelegge, og jeg går inn på tilpasset opplæring, barndommen som kvalifisering, og hvordan det er å vokse opp i kunnskapssamfunnet med høyere og høyere krav til kompetanse.

Selv om det jeg undersøker ikke er et særnorsk fenomen, har jeg i denne oppgaven fokusert på norske forhold. Jeg har brukt norsk litteratur, politiske dokumenter og rapporter. Det er spesielt en bok som er brukt i teoridelen, og det er "Opplæringsomsorg" av Berg og Collin-Hansen. Mye av det som fremkommer i boken er relevant for oppgaven, og har av denne grunn fått såpass stor plass.

## 2.1 Omsorg

God omsorg for barn er blitt assosiert med ulønnet og usynlig arbeid som først og fremst kvinner utfører i privatsfæren. Det er knyttet til sosialt fellesskap, identitet og verdier for samliv og individuelt velvære (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 57). Termen omsorg kan forklares som en kvalitet ved relasjoner mellom mennesker. Målet for omsorgshandlingene er utvikling av individuell selvstendighet. Omsorgshandlinger må gi mening for både de som aktivt viser omsorg og de som mottar omsorgen. Slik mening fremkommer på bakgrunn av hvordan situasjonen, individuelle behov og handling blir tolket og forstått. Det kan være forskjellig sett fra barnets og den voksnes side (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 57-58). Omsorg for barn er også alle de små tingene foreldre gjør hver eneste dag, alle rutiner og gjøremål som styrer hverdagen (Bufdir, 2013, s. 139). Når omsorgen skjer i offentlig regi, er intensjonen at barn skal reddes fra en truende livssituasjon til et mer stabilt liv med trygghet, omsorg og bedre fremtidsmuligheter (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 56).

Før ungdommene kommer på institusjon har de i de fleste tilfellene vokst opp i hjem som ikke har vært utviklingsfremmende. I noen situasjoner overlater foreldre ansvaret til barnet, både materielt og psykologisk (Bunkholdt & Kvaran, 2015, s 138). Når barn tar over foreldrenes

oppgaver kalles det for parentifisering (Bunkholdt & Kvaran, 2015, 138). Hesjedal (2014, s. 13-14) trekker frem at det å ha en nær og støttende voksen som følger opp den unge er av stor betydning for utdanning. Stabilitet i omsorgssituasjonen og i skolelivet, samt botilbud og økonomisk støtte er også faktorer som spiller positivt inn på utdanningssituasjonen. Berg og Collin-Hansen (2012, s. 62) skriver at det i en studie ble vist at personalet som jobbet miljøterapeutisk primært var opptatt av atferdsendring. Ungdommene som bodde på institusjonen la mer vekt på at relasjonene til de voksne måtte ha karakter av betingelsesløs omsorg. Ungdommene ville gjerne både avvise og provosere miljøterapeutene, på samme måte som ungdom i ordinær omsorg gjør med sine foreldre. De ønsket samtidig å kunne stole på at de voksne ga de den nødvendige beskyttelsen de har behov for.

### 2.1.1 Opplæringsomsorg

Berg og Collin-Hansen (2012, s. 6) trekker frem at opplæringsomsorg er et dekkende begrep for å kjenne igjen skolens og hjemmets ansvar for at barn både får realisert sine evner og anlegg og blir i stand til å møte de krav til kompetanse som samfunnet til enhver tid stiller. Begrepet opplæringsomsorg er både en del av foreldrenes ansvar i kraft av deres omsorgsplikt og en del av skolens ansvar for å sikre barn nødvendig opplæring (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 53). Denne type omsorg skal komme til uttrykk gjennom måten de voksne i skole og hjem møter barnet på. Det er ikke alle barn som får den nødvendige omsorgen hjemme hos foreldrene sine, og når den omsorgen vurderes som ikke god nok må barnevernet komme på banen (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 54). Alle barn har behov for opplæringsomsorg, men det er ikke like selvsagt at alle får det (Berg og Collin-Hansen, 2012, s. 20).

Selve begrepet opplæringsomsorg befinner seg mellom det juridiske og de pedagogiske perspektivet i barns utvikling, som en felles betingelse for skolen og hjemmet (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 53). Berg og Collin-Hansen (2012, s. 55) trekker frem at det i opplæringsloven formålsparagraf § 1-1 står:

*Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring... Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet...*

Det handler om at loven ikke bruker foreldrene, men hjemmet. I skolen blir det som oftest brukt elevens foresatte, siden det er de foresatte som utfører den daglige omsorgen, og som har ansvar for opplæringsomsorgen (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 56). Når man ser rasjonelt på opplæringsomsorg rettes blikket mot barnas tilknytning og tilliten de har til de voksne de er avhengig av (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 69). Vi er opptatt av møtet mellom barn og voksne og samspillet mellom dem. Når barn opplever nære og stabile relasjoner, så kan det trygge barn til utprøving i sosiale sammenhenger. Dette kan gi nødvendige kvaliteter for barns positive vekst og utvikling (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 69).

Det å bo på institusjon kan gjøre at ungdommene opplever en noe mer annerledes skolegang enn de som ikke bor på institusjon. Barn og unge har like mye rett til opplæring, uansett hvilken livssituasjon de står i. Når barn er blitt plassert av barnevernet, er de avhengig av opplæringsomsorg fra profesjonelle voksne (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 13). Det er gjennom tillit og den voksnes involvering barn vil kunne oppnå fortrolighet, respekt og forståelse. Den rollen kan de voksne omsorgsutøverne fylle dersom de ser etter mulighetene for å kunne gjøre en forskjell i de unges liv (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 69).

Berg og Collin-Hansen (2012, s. 25) skriver at dersom barn ikke er i ordinær omsorg hos egne foreldre, men likevel får personlig støtte til å vise frem gode skoleferdigheter, viser det seg at dette også får positiv betydning for den innsatsen institusjonene stiller opp med. For ungdommene som har opplevd brudd fra nære omsorgspersoner, venner og skole kan de nye relasjonene som skapes etter hvert bli skjøre og referansene deres flyktige. Barn kan savne roen som skal til for å utvikle tillit til nye omsorgspersoner, og de kan mangle mange positive referanser blant jevn gamle (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 69).

### **2.1.2 Skolesituasjonen for ungdom under omsorg av barnevernet**

Det å bo på institusjon innebærer at man mottar offentlig omsorg. Offentlig omsorg handler om forhold der det offentlige trer inn med ekstra støtte eller overtar hele omsorgsoppgaven. Dette kan være barn uten foreldre eller at foreldrenes omsorg ikke er god nok. I prinsippet kan vi tenke oss at barnevernet ansetter primære omsorgspersoner i foreldrenes sted som er i stand til å gi god nok omsorg (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 60). En viktig del av å være ansatt på institusjon er at man har foreldrenes rolle i møte med skolen. Offentlig omsorg kan ses både ut fra et relasjonelt perspektiv og ut i fra et systemperspektiv. Det er viktige forskjeller fra

skole på den ene siden og barnevernsinstitusjon på andre siden. Skolen er aldersbestemt og gir omsorg noen timer om dagen. Barnevernsinstitusjonen skal ivareta hjemlige omsorgsoppgaver på barneverntjenestens vegne, med usikkert tidsperspektiv (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 62). Berg og Collin-Hansen (2012, s. 62) skriver at felles for både skole og barnevernsinstitusjon er at de har en todelt oppgave: både å stimulere og støtte en positiv vekst og utvikling hos oppvekstgenerasjonen, og sosialisere barn frem mot en ønsket tilpasning i samfunnet.

Forskning viser at utdanning er den enkeltfaktoren som har mest å si for levekår og helse senere i livet (Bufdir, 2016, s. 34). Utdanning er en av de viktigste beskyttelsesfaktorene når det kommer til livskvalitet og økonomisk uavhengighet (LFB, udatert, s. 24), og alle som har fullført grunnskolen har etter søknad rett til videregående opplæring (Opplæringsloven, 2016, §3-1). Mange studier viser at barn som har vært i kontakt med barnevernet har lavere skoleprestasjoner, og at de i langt mindre grad fullfører videregående (Bufdir, 2016, s. 44). Likevel er det nettopp skolen som viser seg å være et av de viktigste tiltakene for å rette opp negative effekter av alvorlig omsorgssvikt (Bufdir, 2013, s. 141). Mange av disse barna har gjerne levd med sviktende omsorg og en mangelfull start på livet. Det er rimelig å tro at barnevernsbarn har blitt møtt med lave forventninger, lite oppmuntring og støtte til å gjøre en god innsats på skolen (Bufdir, 2013, s. 141). Dessverre ser det ut til at institusjoner og fosterhjem heller ikke gir god nok støtte (Bufdir, 2013, s. 141).

Regjeringen gjennomførte en kartlegging av holdninger til barnevernsbarn i videregående opplæring. Kartleggingen viste at lærere og barnevernsansatte hadde lavere forventninger til barna som var under barnevernet enn de som ikke var det (Barne- og familiedepartementet, 2015, uten sidetall). Det er tydelig at det er behov for en holdningsendring og bevisstgjøring når det kommer til barna som er under barnevernet. ”Vi skal ikke ha lavere ambisjoner på disse barnas vegne, enn det vi har overfor egne barn” (Barne- og familiedepartementet, 2015, uten sidetall).

## 2.2 Skolefrafall

Skolefrafall er ikke et særnorsk problem, men fokuset i denne oppgaven er Norge. Det er mange land som sliter med frafall, og det er til dels et større problem i andre land. Norge ligger omtrent i midten (Hernes, 2010, s. 8). Hernes (2010, s.7) skriver at frafall er et stort



problem. Det reduserer mulighetene til jobb og øker faren for et voksenliv utenfor arbeidslivet. Det øker også faren for dårligere levekår og helse gjennom hele livet (Hernes, 2010, s. 7).

Når man ser på frafall i videregående opplæring ser man at årsakene til frafallet ofte er komplekse. Thrana (2016, s. 101) trekker frem at dårlig psykisk helse hos ungdommene ofte henger sammen med vanskelige oppvekstvilkår, mobbing, ensomhet og manglende oppfølging i skolen og av hjelpeapparatet. Hernes (2010, s. 12) skriver at det som gir sterke føringer for om elevene fortsetter til videregående opplæring, i hvilken grad de fullfører og hvilke resultater de oppnår er ferdighetene, erfaringene og vanene de har med seg fra grunnskolen. En annen faktor som øker sjansen for å falle fra er sosial bakgrunn (Hernes, 2012, s. 13).

I følge Dæhlen (2016, s. 112) har barnevernsbarn stor risiko for å falle fra i videregående opplæring. En av grunnene til dette kan ha noe med at skoleprestasjonene og utdanningsambisjonene er lavere enn hos klassekameratene. Dæhlen (2016, s. 113) skriver at det spesielt er viktig for ungdom under omsorg av barnevernet å fullføre videregående opplæring av to grunner. Den ene grunnen er at ungdom under omsorg av barnevernet får utdanning og kvalifikasjoner som er etterspurt på arbeidsmarkedet. Årsaken til dette er at det er forsket på at faren for disse utsatte ungdommene blir marginalisert som voksen er relatert til lavt utdanningsnivå. Den andre grunnen handler om at ungdom som tidligere har vært under omsorg av barnevernet har lavere yrkestilknytning og at de er oftere mottakere av sosiale stønader, oftere har psykiske vansker og kriminell atferd enn andre (Dæhlen, 2016, s. 113). I følge Dæhlen (2016, s. 113) er lik rett til utdanning et viktig mål i den norske utdanningspolitikken. Sosiale utdanningsforskjeller og at særlige sosiale forskjeller i skoleprestasjoner er en utfordring.

I Stortingsmeldingen "Muligheter for alle" fremkommer det at regjeringen mener tidlig innsats er viktig for å gi alle barn gode muligheter, og dette uavhengig av deres sosiale bakgrunn (Det kongelige finansdepartement, 2019, s. 137). Deres tiltak til dette er å redusere at årsaken er det økonomiske. Derfor arbeider de med å gi barn i lavinntektsfamilier gratis kjernetid i barnehagen (Det kongelige finansdepartement, 2019, s. 137). Videre innfører regjeringen at det i grunnskolen skal tilbys intensiv opplæring for elever som henger bak faglig (Det kongelige finansdepartement, 2019, s. 137). Regjeringen setter og inn flere lærere

i de første årene i grunnskolen, samt at det skal være en plikt med samarbeid i overgangen mellom skole og SFO til barnehage. Kompetanseløftet hos lærerne skal og være med på å gi elevene best mulig læring (Det kongelige finansdepartement, 2019, s. 138).

I løpet av de siste årene kan man se en liten reduksjon i antall elever som faller fra i videregående. Det er likevel veldig mange som ikke fullfører og består videregående opplæring (Nordahl m.fl., 2018, s. 133). Det største frafallet ser hos dem som har lavere karakterer med seg fra ungdomsskolen og for de som går yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Det er en større andel gutter som ikke fullfører (Nordahl m.fl., 2018, s. 133-134). I følge Nordahl m.fl. (2018, s. 134) fullfører innvandrere som er født i Norge i like stor grad som andre elever, men blant de som selv innvandrer til Norge er prosenten som faller fra omtrent halvparten av elevene.

Et annet tiltak regjeringen har satt i gang er knyttet til den videregående opplæringen og gjennomføringen av den. Regjeringen bevilget i den forbindelse ca. 600 millioner kroner for å øke kvaliteten på yrkesfaglig utdanningsretning (Det kongelige finansdepartement, 2019, s. 138). Dette har vist seg å gi resultater. Flere elever har fått læreplass og flere fullfører, noe som resulterer i at flere tar fagbrev (Det kongelige finansdepartement, 2019, s. 138).

### **2.2.1 Fraværsgrense**

Fra 1. august 2016 ble det vedtatt en fraværsgrense i videregående skole. Hensikten med dette var å motivere elevene til jevn innsats, og å forhindre skulk (Utdanningsdirektorartet, 2016, s. 1). Fraværsgrensen gjelder for alle som er elever i den videregående skolen. Dette gjelder dog ikke lærlinger, lære kandidater og voksne (Utdanningsdirektorartet, 2016, s. 3). Fraværsgrensen er 10 prosent udokumentert fravær i ett fag. Hovedregelen er at dersom man har mer enn 10 prosent udokumentert fravær vil eleven ikke ha rett til å få halvtårsvurdering med karakter eller standpunktkarakter i faget (Utdanningsdirektorartet, 2016, s. 3). Dette gjelder timefravær i det enkelte fag og ikke det totale fraværet til eleven (Utdanningsdirektorartet, 2016, s. 3).

Landsforeningen for barnevernsbarn (udatert, s. 24) mener at barn som har vært utsatt for omsorgssvikt, overgrep eller traumer skal ha mulighet for å søke om endret fraværsgrense i

videregående opplæring. For den enkelte elev er det nødvendig med fleksible ordninger som er godt tilpasset elevens kunnskaps- og ferdighetsnivå (Bufdir, 2013, s. 141).

### **2.2.2 Sosiofaglige i skolen**

Det er en økende trend å ansette barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere i skolene. I den sammenhengen blir de kalt miljøterapeuter. Grunnen til at det er akkurat disse tre profesjonene som spesielt blir brukt er at: barnevernspedagoger sitt arbeid er rettet mot utsatte barn og unge og deres familiesituasjon og nærmiljø. For sosionomer er fokuset på å sikre og bedre livs- og oppvekstvilkår. Når det kommer til vernepleiere er deres kunnskaper rettet mot mennesker med psykiske utviklingshemming og deres spesielle behov (Borg, Drang, Fossetøl & Jarning, 2014, s. 17). Kunnskapsdepartementet (2009-2010, s. 50) mener at det må flere ulike grupper med ulike kompetanser inn i skolen. Det blir trukket frem rådgivere uten lærerutdanning som minoritetsrådgivere, sosionomer og barnevernspedagoger. Ulikt helsepersonell, og kulturarbeidere (til SFO).

Formålet med å ansette miljøterapeuter er å gi eleven sosial kompetanse, for at eleven på den måten vil få et bedre utgangspunkt for å tilegne seg faglig kunnskap (Borg, Drang, Fossetøl & Jarning, 2014, s. 17). De er ansatt for å ikke bare arbeide med enkeltelever, men miljøet rundt elevene. Ved å fokusere på dette er det med på å fremme positiv utvikling og muligheter for læring (Borg, Drang, Fossetøl & Jarning, 2014, s. 17). Med å ansette disse yrkesgruppene i skolen vil det kunne avlaste læreren, være konfliktdempende og medføre mindre uro i klassen (kunnskapsdepartementet, 2009-2010, s. 50). Kunnskapsdepartementet (2009-2010, s. 50) skriver at uro i klassen ofte er et resultat av manglende oppfølging av ulike psykososiale problemer. Fokuset til lærerne og miljøterapeutene er elevene, men ved å fokusere på ulike aspekt ved elevenes situasjon vil man kunne tilrettelegge og fange opp mer.

## **2.3 Marginalisering**

Marginalisering innebærer sosial ekskludering, å miste eller ikke erverve seg rettigheter og muligheter for deltakelse på ulike arenaer i samfunnet, i følge Frønes og Strømme (2015, s. 102). Man kan se på det å gå på fotball, det å gå på skolen, og det å ha venner som ulike arenaer. Er man deltaker i alle disse arenaer som jeg har nevnt nå er man inkludert. Om en ungdom faller fra i den videregående skolen vil vi kunne si at denne ungdommen er marginalisert fra skolen. Det vil tidligere starte en prosess der ungdommen føler seg mer og

mer utilpass i de ulike settingene, som for eksempel på skolen, blant skolekamerater eller på det faglige planet. Ungdommen blir mer og mer ”fremmed” for skolelivet. Flaten og Sollesnes (2016, s. 185) skriver at en ungdom kan være integrert på noen arenaer, men mindre på andre. Det betyr å befinne seg i ytterkanten av det miljøet eller samfunnet en skulle høre til, men som en har fått en svakere tilknytning til av forskjellige årsaker. Frønes og Strømme (2015, s. 25) skriver videre i sin bok at marginalisering ofte er forankret ikke bare i manglende kulturell kapital, men i svake individuelle ressurser (for eksempel manglende språklige evner). Med kulturell kapital menes kulturell kompetanse, både som utdanning og som kjennskap til kunnskapssamfunnets kulturelle koder (Frønes & Strømme, 2015, s. 23). Marginalisering kan være en gradvis utvikling av kapitalformer som virker negativt til skolens koder og krav. Det som kan defineres som et problem et sted kan gi økt status i andre miljøer. For eksempel positiv kapital på gatehjørnet kan være negativ kapital i skolen (Frønes & Strømme, 2015, s. 25). Marginalisering ligger mellom det å være utstøtt og det å være integrert (Flaten & Sollesnes, 2016, s. 185).

Dæhlen (2016, s. 113) skriver at økt kunnskap om marginaliserte gruppers suksess i utdanningssystemet ikke bare er viktig for å bedre deres livsjanser som voksen, men det kan også gi mer kunnskap om utdanningssystemets potensiale for sosial inkludering. Det viser seg at skolegangen er den viktigste inngangsporten til utdanning, arbeid og selvforsørging i voksen alder. Skolelivet er ikke et hvilket som helst liv, men det er et obligatorisk liv som på mange måter også setter sitt preg på hverdagslivet og hjemmelivet i mange år (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 22-23). Dersom skolen ikke klarer å lære barna noe eller integrere dem i et klasse- og kameratfellesskap, kan det være en ekstra risikofaktor for barn som er i en ekstraordinær omsorgssituasjon (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 25).

## 2.4 Samarbeid mellom skole og institusjon/barnevern

*Å være sosialarbeider i barnevernet og lærer i skolen handler om noe mer og annet enn bare å besitte kunnskaper eller å kunne anvende ferdigsydde metoder. Det handler først og fremst om klokskap og godt faglig skjønn, om innsikt, dømmekraft og bevissthet hos den enkelte student og praktiker om hvilken betydning de kan ha som signifikante voksne for barn i en utsatt situasjon (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 7).*

Skolen skal sørge for at barnet får opplæring i samsvar med evner og forutsetninger. Når ungdommen flytter på institusjon, noe som kan føre til at ungdommen må bytte skole, må den nye skolen få tilstrekkelig informasjon for å kunne legge til rette for et bra undervisningsopplegg. Det er spesielt viktig når ungdommen har hatt negative erfaringer og eller tidligere avbrudd i opplæringen (Berg og Collin-Hansen, 2012, s. 135). Skole og barnevern må samarbeide om å sikre at barn og unge som flytter utenfor hjemmet, får et godt og tilpasset opplæringstilbud så raskt som mulig (Bufdir, 2016, s. 13).

For at skolen og institusjonen skal utveksle nødvendig informasjon med hverandre er det viktig med et godt tverrprofesjonelt samarbeid. Når flere instanser jobber sammen kan en få nytte av hverandres kompetanse, redusere omfanget av dobbeltarbeid og i fellesskap prioritere innsatsområder (Jenssen & Roald, 2014, s. 73). Hesjedal (2014, s. 15-16) nevner at tverrprofesjonelt samarbeid er et begrep som beskriver samarbeid der målet er å tilby integrerte tjenester som er basert på hver av deltakerne sine bidrag. Videre skriver Hesjedal (2014, s. 16) at det dreier seg om at ulike profesjoner har en felles oppgave eller et felles prosjekt. I denne sammenhengen kan fellesoppgaven være at ungdommen på best mulig måte skal fullføre videregående opplæring. Et viktig punkt i samarbeidet er å lytte til ungdommens egen agenda og hjelpe dem finne egen motivasjon (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 137). ”Av barn og unge som bor i institusjon, går bare 50 prosent på skole hver dag, og 24 prosent oppga at de ikke gikk på skole i det hele tatt” (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 6).

Før man kommer til dette punktet med samarbeid mellom skole og institusjon er det barneverntjenesten som har ansvaret for å legge til rette for kontakt mellom dem (Berg og Collin-Hansen, 2012, s. 136). Jenssen og Roald (2014, s. 73) trekker frem at antallet barn som mottar tiltak fra barneverntjenesten har økt jevnt de siste årene. Dette betyr at de fleste av disse barna er i skolealder, og barnevernet blir derfor en naturlig samarbeidspartner for skolen. Barnevernet er også en viktig samarbeidspartner for at skolen skal kunne tilby en helhetlig og tilpasset opplæring (Jenssen & Roald, 2014, s. 73). Kunnskapsdepartementet (2009-2010, s. 50) trekker og frem at barnevernet er en viktig samarbeidspartner for skolen.

For å få økt kunnskap om samarbeid mellom skole og institusjon kan man se på det Bronfenbrenner kaller bioøkologisk teori. Bioøkologisk teori er et begrep som oppfordrer til å se på flere system og miljø for å se koblingene mellom dem. Dette er for å få økt kunnskap

om et fenomen, slik som blir gjort i denne oppgaven mellom barnevern og skole (Hesjedal, 2014, s. 18).

Om en får til et fungerende samarbeid mellom skole og barnevern, kan det bidra til en bedre ivaretagelse av helhetsperspektivet ved at hver part ser utover sitt eget ansvarsområde (Jenssen & Roald, 2014, s. 73). Videre skriver de (2014, s. 73) at et godt samarbeid vil kunne gi et bredere grunnlag for å tilrettelegge opplæringen, noe som vil være et ønske for alle involverte. Landsforeningen for barnevernsbarn (LFB, udatert, s. 24) mener at det må være tydelig fokus på samarbeidet mellom skole og barnevern. Dette for å sikre at barn ikke faller fra.

Det som kan være utfordrende i et tverrprofesjonelt samarbeid er å føle på at man ikke kan få tilstrekkelig eller gi alt av informasjon. Det er som oftest slik på grunn av lovverket som følges. Jenssen og Roald (2014, s. 73) mener at samarbeid mellom ulike instanser kan være krevende. Man arbeider etter ulikt lovverk, ulike tradisjoner, og man har manglende kjennskap til hverandre. For samarbeidspartnere rundt kan det til tider være ekstra krevende å ha barneverntjenesten som samarbeidspart, fordi barnevernet i mye større grad kan motta informasjon fremfor å utgi. Det handler ikke om ønske om å ikke gi, men fordi barneverntjenesten gjennom loven er pålagt en ekstra skjerpet taushetsplikt (Jenssen & Roald, 2014, s. 73).

Det er viktig å ha et godt samarbeid mellom skole og institusjon. Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet (bufdir, 2016, s. 6) trekker frem at samarbeid mellom skole og institusjon bør forankres i forpliktende samarbeidsavtaler som involverer ansvarlige ledere begge steder. Rutiner for deling av informasjon bør inngå i en slik samarbeidsavtale. Avtalen bør gjelde institusjonen, skolen og barnet, og den bør si noe om hvordan de sammen kan følge den opp.

Jenssen og Roald (2014, s. 74) nevner at det er to hovedtyper av samarbeid mellom skolen og barneverntjenesten. Det ene er samarbeid rundt enkeltelever som mottar barnevernstiltak, og det andre er samarbeid i faste fora for å trygge læringsmiljø. Med samarbeid rundt enkeltelever som mottar barneverntiltak kan man snakke om ansvarsgruppemøter. Ansvarsgruppemøter består av fagfolk som har kjennskap og kunnskap om barnet og familien (Jenssen & Roald, 2014, s. 74). Hesjedal (2014, s. 28) trekker frem at målsettingen med ansvarsgruppe er at de ulike instansene skal bidra med sin kompetanse, slik at det blir en

felles innsats for å tilby ivaretagende tjenester til barnet. Når det kommer til faste fora handler det ofte om å arbeide forebyggende og miljøskapende (Jenssen & Roald, 2014, s. 74). Barnevernet kan også være med i faste grupper i ulike skoler og barnehager for å diskutere saker anonymt.

Det skole og barnevern sammen kan hjelpe barnet med er at de lager en avtale sammen med barnet om forventninger, mål og ansvarsfordeling. Det lages dags- og ukeplaner, slik at skole og lekser får en sentral plass i barnets hverdag. De følger systematisk med på barnets skoledeltakelse, trivsel og motivasjon. Og til slutt hjelper barnet med å etablere gode rutiner for skolearbeid og hjemmelekser (Bufdir, 2016, s. 3).

### **2.4.1 Institusjonen sitt ansvarsområde**

Barneverntjenesten skal sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får den nødvendige hjelp og omsorg til rett tid, og barnevernet skal bidra til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår (Barnevernloven, 1992, §1-1). Jenssen og Roald, 2014, s. 73) mener at for å ivareta formålet med barnevernloven må barnevernets innsats settes inn på flere områder og i ulike faser. De må jobbe forebyggende ved å trygge barn og unges oppvekstvilkår.

Bufdir (2016, s.6) skriver at ansatte ved barnevernsinstitusjoner, inkludert omsorgssentre for enslige mindreårige asylsøkere, skal følge opp opplæringen til det enkelte barn. Det innebærer samarbeid med andre instanser som for eksempel PPT og/eller BUP. Videre skriver bufdir (2016, s.6) at samarbeidet bør handle om tilrettelegging for oppfølging av det enkelte barn, systematisk oppfølging av samarbeidet mellom skolen og kontaktlæreren, og rutiner for oppfølging av skolearbeidet og hjemmelekser. Barnevernet skal sikre at barna de har omsorg for får oppfølging til opplæringen de har krav på (Bufdir, 2016, s. 3). For omsorgspersonene er det viktig at de viser positive holdninger og omtale av skolen, at de hjelper til med fremmøte, hjelper til med lekser, og hjelper til med å skape et ryddig og oversiktlig miljø. Det er også viktig at det er en rimelig grad av struktur, regler og rutiner (Bufdir, 2013, s. 141).

En del av regjeringen sin satsing for at flere barn og unge under barnevernet skal fullføre videregående opplæring er at de i 2014 innførte krav om skoleansvarlige på alle barnevernsinstitusjoner (Barne- og familiedepartementet, 2015, uten sidetall).

Dette innebærer at den skoleansvarlige skal ha ansvar og oppgaver som omhandler å ivareta skole- og opplærings situasjonen til det enkelte barn som bor på institusjonen. De skal også tilrettelegge for et godt samarbeid med skolene som de unge på institusjonen benytter (Bufdir, 2016, s 7).

### **2.4.2 Skolen sitt ansvarsområde**

I opplæringsloven kapittel 9 A. Elevane sitt skolemiljø: kommer det frem at skolen har ansvar for at alle elever, både i grunnskolen og på videregående har rett til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, §. 9 A-2). Skolen som fellesarena har fått større betydning enn før. Skolen er en viktig institusjon i samfunnet der elevene i samspill med hverandre, med lærerne og andre ressurspersoner utvikler kunnskap og kompetanse som gjør dem i stand til å delta og bidra produktivt på livets arenaer (NOU 2015: 8, s. 7). Det er veldokumentert at relasjonen til læreren er av stor betydning for elevers trivsel og mestring (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 66). Skolen skal støtte opp under, men også påvirke verdier og normer samfunnet bygger på. Dette er viktig for verdiene, normene og holdningene våre er i kontinuerlig endring (NOU 2015: 8, s. 7). Det er viktig at skolen lykkes med å involvere og engasjere elevene og omsorgspersonene. Det er også nødvendig at skolen fornyer seg i takt med nye utfordringer og behov (Bufdir, 2013, s. 141). Skolen skal bidra med å utvikle elevens potensiale som menneske (NOU 2015: 8, s. 7).

Skolen sitt ansvarsområde omhandler mer enn kompetansemål i fag. Skolen skal også støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen (NOU 2015:8, s. 7).

### **2.4.3 Effektmåling av tiltak**

Seeberg, Winswold og Sverdrup (2013, s. 15) skriver om en studie gjort av Forsman og Vinnerljungs i 2012. Ønske med studien var å analysere tiltak for å forbedre fosterbarns skolepresentasjoner, altså en effektmåling av tiltak rettet mot barnevernsbarn. De forsket på barn i aldersgruppen 6 til 15 år og alle var plassert utenfor hjemme, både i fosterhjem samt på institusjon. Tiltakene gikk både på individnivå og på strukturen rundt læringen. Rapportene som kom var positive og de kunne tydelig se forbedring hos barnas leseferdigheter. Når det kom til regneferdighetene var resultatet noe blandet. Likevel viste det samlede resultatet



positiv effekt hos barna i testgruppen. Konklusjonen med studien ble at den viktigste årsaken til dårlige skoleprestander hos barn under barnevernets omsorg ikke var å finne hos barna selv, men i et utilstrekkelig hjelpeapparat (Seeberg, Winswold & Sverdrup, 2013, s. 15).

#### 2.4.4 Tilrettelegging og tilpasset opplæring

Etter opplæringsloven §1-3 (Opplæringsloven, 1998, §1-3) har skolen ansvaret for å sikre at barnet får tilpasset opplæring. Videre at ved behov for spesialundervisning etter opplæringsloven §5-1, så skal skolen sørge for at barnets behov blir ivaretatt. Bufdir (2016, s. 9) nevner etter opplæringsloven at skolen skal følge med på og vurdere om det enkelte barn får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Den skal være tilpasset barnets forutsetninger og behov. I styringsdokumentet til LFB står det at barnevernsbarn i dag møter mange utfordringer knyttet til utdanning. Faktorer som gjentatte flyttinger, psykisk plager og belastninger på hjemmebane kan gjøre det svært vanskelig å prestere i skolesammenheng (LFB, udatert, s. 24). Dæhlen (2016, s. 113) lufter tanken om barnevernsbarn behøver noe "ekstra" i forhold til sine klassekamerater for å fullføre videregående opplæring. Det har i svært mange år vært en målsetning med den norske skolen å få den til å være en skole for alle. Målet har vært at skolen skal gi alle elever en opplæring som kan nyttiggjøres, som gir den enkelte en opplevelse av å mestre skolearbeidet, motivere for livslang læring og hjelpe og motivere til aktiv samfunnsdeltakelse (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013, s. 38-39).

I noen av tilfellene kan dette være ungdom som har flyttet en del i livet. De kan ha gått på mange forskjellige skoler, og det kan tidvis vært perioder uten så mye skole. Dette kan ha ført til "hull" i kunnskapen i de ulike fagene. Hesjedal (2014, s. 14) trekker frem at stabilitet i fosterhjemsplasseringer, skolemiljø, planlegging og tilrettelegging for undervisning og oppfølging av skolearbeid er viktige faktorer for en god skolesituasjon. Nordahl (2014, s. 132) viser og til at tilfredsstillende botilbud og økonomisk støtte er viktige faktorer. Skolen sin rolle er å stimulere til alle elevers læring og utvikling på best mulig måte. En avgjørende forutsetning for at skolen skal lykkes med dette er at alle elevene må inkluderes i skolen sine ulike fellesskap, både faglig og sosialt.

Nordahl (2014, s. 128) skriver at det ser ut som norsk skole er best for de elevene som passer inn i mønsteret skolen har skapt, mens de som ikke klarer å tilpasse seg lærerens og skolens forventninger, ofte ser ut til å få både sosiale problemer og et dårlig faglig læringsutbytte.

Nordahl (2014, s. 128) skriver videre at blant de som kommer dårligst ut er det mange som viser problematisk atferd, de fleste har foreldre med lavt utdanningsnivå, og de fleste er gutter (med lavt læringsutbytte).

Tilpasset opplæring skal bidra til utviklingen av skolen med hensyn til både økt læringsutbytte, inkludering og sosial utjevning (Jenssen og Roald, 2014, s. 11). Dersom elever har behov for tilpasning utover ordinær opplæring, er en av forutsetningene for å få det best mulig til at skolen kjenner den enkelte elevens styrker og svakheter (Jenssen og Roald, 2014, s. 13). Jenssen og Roald (2014, s. 13) skriver at de kognitive og sosiale forutsetningene og den kulturelle bakgrunnen til elevene utgjør viktige betingelser for læringsmiljøet. Andre viktige betingelser for læring er elevens motivasjon, interesse og læringsorientering.

Landsforeningen for barnevernsbarn (LFB, udatert, s. 24) trekker frem i sitt styringsdokument at det må tilrettelegges for at barnevernsbarn får tatt videregående opplæring når de er i stand til det. Videre skriver de at skolene bør tilrettelegge, være fleksible og løsningsorienterte for å sikre at barnevernsbarn mestrer og fullfører utdanningen. I følge Berg og Collin-Hansen (2012, s. 25) vil det å lykkes i skolen kunne være et svært viktig kriterium, også for barnevernsbarn som døråpner til samfunnet sine ordinære livsstiler og livsforløp. Det å ha motivasjon er veldig viktig for å mestre og fullføre skole og utdanning. God støtte fra voksne bidrar til å øke barnets egen motivasjon (Bufdir, 2016, s. 3).

## **2.5 Oppdragelse i kunnskapssamfunnet**

Det er ikke bare forventningene til de unge som har endret seg. Det har også forventningene til skole, foreldre, og barnevern. Det er på samme tid en utbredt oppfatning at arbeidsmarkedet for unge uten utdanning har blitt mindre (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 23). I følge Berg og Collin-Hansen (2012, s. 23) skal skolen i tillegg til å gjøre unge klare for arbeidsmarkedet lære de kunnskaper om verden. Skolen er den viktigste arenaen for selvbildedanning, livsutsikter, demokratidannelse og jevnaldersosialisering i følge Berg og Collin-Hansen (2012, 23). Allerede før barna begynner på skolen har de med seg ulike forutsetninger. Mange foreldre starter før barna er begynt på skolen, allerede som barnehagebarn settes det krav. Foreldre skryter av at barna før skolen både kan telle og skrive navnet sitt. Dette er ungt med tanke på at barn i Norge starter i første klasse det året de fyller 6. En del av årsaken for at starten for skolebarn ble satt til 6 år var for å styrke de unge sine

forutsetninger for å realisere sine evner. Det samme gjelder for at alle i Norge har rett på videregående opplæring (Berg og Collin-Hansen, 2012, s. 23).

### 2.5.1 Barndommen som kvalifisering

Barndommen danner et viktig utgangspunkt for livet som ungdom og voksen. I følge Berg og Collin-Hansen, (2012, s.23) vokser de alle fleste barn opp hos sine foreldre. Hjemmet er et ankerfeste i barndommen. Det gir tilhørighet og er med på å skape identitet. Det er kjent at utdanning ofte går i generasjon. Berg og Collin-Hansen, (2012, s. 24) mener at det i samfunnsvitenskapelig forskning er klare sammenhenger mellom foreldres utdanning og barns suksess i skolen. Videre skriver de (2012, s. 24) at selv om det i lang tid har blitt jobbet med å utjevne sosiale ulikheter, kan man fortsatt se denne sammenhengen i gjennomføringsgraden i videregående opplæring.

Foreldre som har høyere utdanning har oftere en omgangskrets som består av andre med lik utdanningsbakgrunn. Det handler i stor grad om hva som blir normalisert hjemme. Om barn vokser opp i hjem der det er stor interesse for å lese bøker, vil dette barnet ha lettere for å tilpasse seg skolen.

En annen ting som spiller inn på skolehverdagen er elevers skolelivskvalitet.

*”Begrepet skolelivskvalitet refererer til barns og unges subjektive – positive og negative – skoleerfaringer og forventninger til skolens verdi for egen framtid. Skolelivskvalitet viser dermed også til samfunnets opplæringsvilkår og skolens praksis sett fra elevens ståsted”* (Tangen, 2012, s. 152). En viktig oppgave for skolene er å jobbe for at alle skal oppleve dette (Tangen, 2012, s. 151). Skolelivet er en sentral del av barn og unges liv fra 6 års alderen til ca. 19-20 års alder (Tangen, 2012, s. 151). Tangen (2012, s. 151) trekker frem at man ikke kan se på skolelivet isolert fra andre sider av barnas liv. Tangen (2012, s. 151) mener at for å forstå hvordan skolelivet ser ut for en enkelte elev sitt perspektiv, må man se hele livssituasjonen i sin helhet. Kvello (2015, s. 182) mener og at skolen kan sees som et ”mini”-samfunn. Dette fordi barna skal følge regler, rutiner, være i kontakt med andre jevnaldrende, prestere, de blir utfordret i strukturerte, halvstrukturerte og ikke-strukturerte situasjoner. Kvello (2015, s. 182) sier videre at fungeringen barn og unge viser i barnehagen og på skolen er en viktig pekepinn på mental helse og sosial kompetanse.

Berg og Collin-Hansen (2012, s. 23) nevner at skolekarrieren til disse barna har fått begrenset oppmerksomhet til tross for at skolen er en selvfølge i den norske barndommen. Det er tydelig at den ballasten elevene får med seg hjemmefra synes å ha størst innflytelse på hvordan de lykkes i skolen, og barn som har eller har hatt vanskelige hjemmeforhold kommer spesielt dårlig ut (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 24).

### 2.5.2 Å bli voksen i kunnskapssamfunnet

Barndommen i Norge er sammenlignet med andre land homogen. Det er lite variasjoner mellom de ulike landsdelene. Det som er med på å bidra til dette er at mye av den norske barndommen er institusjonalisert (Kvelling, 2012, s. 17). Med institusjonalisert går det ut på at barn begynner tidlig i barnehage og på skolen. Fra ca. 1 års alderen begynner barn i barnehagen, og der i fra bærer veien videre til skolen. For slik det er blitt i Norge i dag. Barnehagen og skolen er viktige aktører i barns oppvekst. Oppvekst handler om sosialisering. Sosialisering er enkelt forklart hvordan barnet fra fødselen av utvikler seg til å bli et aktivt samfunnsmedlem. Sosialisering innebærer altså utvikling av ferdigheter, atferdsmønster, holdninger, verdier og motivasjon (Kvelling, 2012, s. 19). De fleste barn og unge får med seg en god sosialisering i bunn, for de unge som ikke har dette med seg kan det være marginaliserende. Skolen har et viktig ansvar. Grunnopplæringen skal bidra til å utvikle elevens kunnskap og kompetanse slik at de kan bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapssensitivt samfunn (NOU 2015: 8, s. 7). Samfunnets framtid avhenger av neste generasjons muligheter og utvikling. Livslykke handler i høy grad om framtidsoptimisme, følelse av framgang, hvilke prioriteringer som gjøres i samfunnet, og de enkeltes påvirkningskraft på eget liv (Kvelling, 2012, s. 13).

Å hjelpe ungdom til å bli voksen i kunnskapssamfunnet gjør på mange måter oppgavene til barnevernet vanskeligere. Ungdom som er under barnevernet har ofte en uryddig skoletid bak seg. Slik det er i dag blir kravene fra en selv og samfunnet høyere og høyere. Dette gir ytterligere press på ungdommene. Målsettingen er at alle gjennomfører opplæringen uavhengig av bo- og hjemmeforhold (Bufdir, 2016, s. 5).

## 3.0 Prosjektets metodiske tilnærming

### 3.1 Kvalitativ metode

Metoden jeg har valgt er kvalitativ forskningsmetode. Vinklingen til mitt forskningsspørsmål er rettet mot erfaringene til ungdom som er under omsorg av barnevernet, og om deres erfaringer med videregående opplæring. Jeg har vurdert det som mest hensiktsmessig å ha en kvalitativ forskningsmetode. Dalen (2011, s. 15) skriver at begrepet opplevelse innenfor kvalitativ forskningstilnærming er godt egnet fordi det fokuserer på opplevelsesdimensjonen og ikke bare på en beskrivelse av de forholdene personen lever under. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden er et mål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). En viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomen (Thagaard, 2009, s. 11). Dalen (2011, s. 15) skriver at kvalitativ forskning har som overordnet mål å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet.

#### 3.1.1 Hermeneutikk og fenomenologi

En del av hensikten med oppgaven min er at jeg ønsker å høre ungdommenes egne erfaringer og opplevelser. På bakgrunn av dette blir det mest naturlig for meg å bruke fenomenologi og hermeneutikk som forskningsperspektiver. Thagaard (2013, s. 40) skriver at fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen. Man skal forsøke å oppnå forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) skriver at fenomenologi handler om å forstå sosiale fenomener ut i fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. I min oppgave er det ut i fra ungdommenes perspektiv og fenomenet offentlig omsorg. Når det kommer til fenomenet offentlig omsorg menes det at ungdommene i denne oppgaven mottar omsorg fra ansatte i barnevernsinstitusjoner. De som utøver omsorg er ansatt for å gjøre det.

Hermeneutikk handler om betydningen av å fortolke folk handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2013, s. 41). I hermeneutikken legges det vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivå. Det bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i den sammenhengen vi studerer det i (Thagaard, 2013, s. 41).

## 3.2 Intervju som metode

Jeg valgte kvalitativt intervju som metode fordi det er den metoden jeg tenker vil bidra mest til å belyse mitt forskningsspørsmål. Det er og brukt kvalitativt intervju for å få frem erfaringene og opplevelsene til informantene, noe som er formålet med oppgaven.

I begynnelsen av prosjektet stod jeg mellom gruppeintervju og individuelle intervju. Etter å ha vurdert fordeler og ulemper med begge, fant jeg ut at det var flere fordeler med individuelt intervju. Jeg valgte individuelt intervju fordi jeg da fikk mulighet til å gå mer i dybden hos den enkelte, og det er viktig med det ønske om å få frem deres opplevelse og erfaringer. En annen fordel med individuelt intervju er at det kan være lettere for ungdommene å prate om temaet, fordi det kun er oss i rommet. På en annen side setter det større krav til meg som forsker, med tanke på at det blir mer fokus på meg som forsker, siden det er jeg som stiller spørsmål og informanten svarer. Det er og større anledning til å stille oppfølgingsspørsmål spontant under intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) skriver at et intervju er en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22).

Forskere innen dette fagfeltet møter ofte mennesker som lever under vanskelige livsvilkår. Det er vanlig som forsker å møte utfordringer som man mest sannsynlig ikke hadde forutsett da prosjektet ble planlagt (Dalen, 2011, s. 16). Det var viktig å ta høyde for at informantene mine har levd under vanskelig forhold. Selv om det ikke har vært fokuset i intervjuet, ville det være med å påvirke og forme svarene deres. Dette kan dreie seg om ungdom som er barn av rusmisbrukere, barn av kriminelle eller barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep eller andre former for omsorgssvikt (Dalen, 2011, s. 19).

Det som er viktig, ikke bare under intervjuet, men spesielt etterpå er å behandle deres historier med respekt. Forskeren har et overordnet ansvar for å ivareta informantene gjennom hele forskningsprosessen (Dalen, 2011, s. 53). For mange kan historier om skolesituasjon være vanskelig å prate om. Dette fordi det henger sammen med tidligere opplevelser som de forbinder med vanskelige ting, og fordi det kan være situasjoner de står i nå. De er ungdommer, og dette er gjerne en ekstremt sårbar periode av livet.

### 3.2.1 Intervjuguide

Jeg har aldri tidligere gjort noe lignende, og det er viktig at spørsmålene belyser forskningsspørsmålet mitt på en god nok måte. Dalen (2004, s. 30) skriver at en intervjuguide inneholder sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse (Dalen, 2004, s. 29-30). Videre skriver Dalen (2004, s. 30) at det å utarbeide en intervjuguide er en arbeidskrevende prosess som handler om å oversette studiens forskningsspørsmål til konkrete temaer med underliggende spørsmål.

Arbeidet med å lage intervjuguide var utfordrende. Jeg utarbeidet en delvis strukturert intervjuguide (vedlegg 5). Det innebærer at temaet er fastlagt på forhånd, men at rekkefølgen av spørsmålene kan bestemmes underveis. På den måten kan forskeren følge informantens fortelling, men kan likevel sørge for å komme innom det som er fastlagt på forhånd (Thagaard, 2009, s. 89). Det er samtidig viktig at forskeren er åpen for at informantene kan ta opp temaer som ikke var planlagt på forhånd. En del av meningen med kvalitativ forskningsmetode er at det på mange måter kan fremstå som en samtale mellom forsker og informant (Thagaard, 2009, s. 89). Spørsmålene måtte være konkrete nok til at jeg fikk svar på det jeg ønsket, samtidig som de var åpne nok til at informantene kunne svare ganske fritt. Thagaard (2013, s. 100) skriver at det er viktig å stille spørsmålene på en måte som inviterer intervjupersonen til å reflektere over temaene vi spør om, og oppmuntre dem til å gi fyldige kommentarer.

Jeg intervjuet unge voksne som er i/ har opplevd en sårbar livssituasjon. Jeg hadde på forhånd god kjennskap til gruppen mennesker jeg skulle intervju etter erfaringer fra arbeidssituasjonen min. Thagaard (2013, s. 100) trekker frem at utgangspunktet for et vellykket intervju er at forskeren på forhånd har satt seg godt inn i intervjupersons situasjon. Kunnskap om dette er nødvendig for å kunne stille nødvendige oppfølgingsspørsmål som oppleves relevant for intervjupersonen.

### 3.2.2 Prøveintervju

Dalen (2011, s. 30) skriver i sin bok at det i kvalitative studier alltid bør gjennomføres et prøveintervju, både for å teste seg selv som intervjuer og for å teste ut intervjuguiden.

Jeg endte opp med å gjennomføre to prøveintervjuer på venner som jobber innen samme fagfelt som meg. På den måten kunne de gi mer konkrete tilbakemeldinger innen temaet, samtidig som de fortsatt kunne gi tilbakemeldinger på forbedring av spørsmål, og hvordan jeg som intervjuer kunne bli bedre.

Da jeg startet det første prøveintervjuet merket jeg fort hvor knotete spørsmålene var da de ble lest opp. Enkelte spørsmål ble derfor omformulert i ettertid av prøveintervjuene, med forlag fra den jeg intervjuet. En annen stor del av forbedringen var måten jeg formulerte spørsmålene muntlig. Ettersom det er jeg som har skrevet spørsmålene, gir de mening for meg, men det er ikke gitt at det gir mening for de jeg intervjuer. Det var flere spørsmål som måtte bli omformulert fordi de var for tungvint skrevet. Største endringen i ettertid var å gjøre enkelte av spørsmålene tydeligere og mer velformulerte.

Ved å gjennomføre prøveintervjuene fikk jeg også testet ut bruk av teknisk utstyr. Jeg valgte å bruke lydopptaker, og det var nyttig å få øve seg på dette. I kvalitative intervjuer er det sterkt anbefalt å bruke teknisk opptaksutstyr ved gjennomføring fordi det er så viktig å ta vare på informantenes egne uttalelser (Dalen, 2011, s. 28). Jeg har ikke tidligere brukt lydopptaker, og derfor var det spesielt viktig å teste det skikkelig ut på forhånd. Største frykten med bruk av lydopptaker var at lydfilen plutselig skulle bli slettet, eller at deler av det ikke kom med. En annen ting jeg måtte prøve ut var hvordan jeg plasserte den på bordet. Det viktigste var å få best mulig lyd på informanten sin stemme. Dalen (2011, s. 29) hevder at forskeren er tryggere i intervjusituasjonen om forskeren vet hvordan utstyret fungerer.

Det var flere grunner til at jeg valgte å bruke lydopptaker i intervjuene. En av de var at det kunne oppleves som tryggere for informantene, sammenlignet med videoopptak. Lydopptaker tar bare opp stemmen mens video tar opp alt.

Jeg planla på forhånd å ta notater underveis. Det skulle i hovedsak brukes til å skrive ned oppfølgingsspørsmål under selve intervjuet, eller tanker til etterpå som kunne ha betydning. Dette benyttet jeg meg ikke av i prøveintervjuet, da det ikke ble behov for det. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål der det ble naturlig og hadde ikke behov for å skrive de ned underveis.

Det var veldig nyttig å gjennomføre prøveintervju, dette av flere årsaker. For det første å teste ut spørsmålene på noen andre enn meg selv, man kan lett bli blind på eget arbeid. For det



andre var det nyttig fordi det ga rom for å få tilbakemelding fra andre, både på spørsmål, om det var noe som burde bli tilføyet eller på meg som intervjuer. For det tredje var det nyttig fordi jeg fikk teste ut lydopptakeren skikkelig. Både med tanke på plassering av den på bordet og for å lære hvordan knappene fungerte. En annen ting som var nyttig med dette var å lære hvordan lagre det. Det ville vært veldig skummelt å ikke vite hvordan dette skulle gjøres etter de ekte intervjuene hadde blitt gjennomført.

### 3.2.3 Utvalg

Dalen (2004, s. 51) skriver at det særlig i kvalitative intervju er valg av informanter et viktig tema. Jeg hadde på forhånd avtalt med veilederen min at utvalget skulle være på tre til fire personer, og jeg endte opp med tre intervjupersoner. Grunnen til det er at intervjuene og bearbeiding av datamateriale er en tidkrevende prosess, og at man derfor som utgangspunkt ikke bør ha for stort antall informanter. Samtidig skal intervjumaterialet som er igjen være av god nok kvalitet til at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2004, s. 51). Det er viktig for meg som forsker å skrive en masteroppgave som er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte.

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg. Det vil si at jeg som forsker velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk til problemstillingens teoretiske perspektiv (Thagaard, 2015, s. 60). Når det kommer til ønskede kriterier, var ønsket å snakke med ungdom som nå er over 18 år og som bodde på institusjon mens de gikk på videregående.

Som en del av prosessen å skrive masteroppgave, må prosjektet meldes til norsk senter for forskningsdata (heretter kalt NSD). Hovedformålet med å melde inn prosjektet til NSD er at det er et av de største fagmiljøene for personvern i Europa (Norsk senter for forskningsdata, udatert). Det var viktig å gjøre det i forkant av denne masteroppgaven på grunn av at det i denne prosessen ville fremkomme personopplysninger. Å melde inn prosjektet var en 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. Meldeskjemaet (Vedlegg 1) er svært grundig og inneholder informasjonsskriv (Vedlegg 3), samtykkeskjema (Vedlegg 4) og intervjuguide (Vedlegg 5).

Etter jeg mottok bekreftelse på at prosjektet mitt var godkjent fra NSD (Vedlegg 2) kunne jeg begynne arbeidet med å få tak i informanter. Prosessen med å komme i kontakt med aktuelle informanter var vanskelig, spesielt fordi kriteriene gjør gruppen med de som kan være aktuelle informanter liten. I den forbindelse tok jeg kontakt med Landsforeningen for barnevernsbarn og Forandringsfabrikken. Forandringsfabrikken er et kunnskapssenter som innhenter oppsummert kunnskap fra barn for å forandre skole og hjelpesystemer. Forandringsfabrikken løfter fram barn og unge som ”proffer” fordi de er proff på systemene de er i. Forandringsfabrikken har barnevernsproffer, psykiskhelseproffer og skoleproffer (Forandringsfabrikken, udatert). For meg var det mest relevant å snakke med barnevernsproffene fordi de har kunnskap både om skolen og barnevernet.

Jeg fikk raskt svar fra Landsforeningen for barnevernsbarn om at de ikke kunne bidra. Grunnen til det var at de først og fremst snakker ut i fra deres politiske plattform og ikke utleverer personlig historie. Med svaret de sendte var det vedlagt et styringsdokument, som omhandler hvor de står i ulike saker (styringsdokumentet er brukt i teoridelen). Når det kommer til Forandringsfabrikken, så hadde jeg ikke fått til denne oppgaven uten dem. Jeg fikk kontakt med en som arbeider som proffvarmer. En proffvarmer er en voksen person som er ansatt deltid i Forandringsfabrikken. Proffvarmeren sine arbeidsoppgaver går ut på å hjelpe proffer (ungdommene) med å være brobygger til systemene, de arrangerer treff ca. en gang i måneden, de kan og fungere som en støtteperson for proffene i deres region (Forandringsfabrikken, udatert). Proffvarmeren jeg hadde kontakt med, fikk tilsendt informasjonsskrivet slik at hun kunne levere den nødvendige informasjonen til de som kunne være aktuelle, og hun fikk gjennom dette tak i informanter. Siden informantene er unge og fortsatt i systemet, ble proffvarmeren med på to av intervjuene som trygghetsperson for dem. Det tredje ble gjennomført på telefon og derfor ble ikke det mulig. Grunnen til at det ikke var mulig at siste informant hadde med seg denne trygghetspersonen var fordi de satt på hver sin side av landet. Informanten hadde god kontakt med proffvarmeren både i forkant og i ettertid av intervjuet.

Thagaard (2009, s. 19) skriver i sin bok at den informasjonen informantene er villig til å bidra med, er knyttet til hvordan hun eller han oppfatter forskeren. Derfor tror jeg det ville være mer hensiktsmessig å kontakte andre som er i kontakt med ungdommer i min målgruppe. Det kan være en annen barneverntjeneste enn det som er mitt arbeidssted, det kan være en spesiell

institusjon, eller det kan være andre forskjellige arenaer der jeg kan møte noen som ønsker å bli intervjuet.

Jeg ønsket å intervju ungdom som er under omsorg av barnevernet, samtidig som jeg selv jobber jeg i barneverntjenesten. Det kunne vært enklere for meg å komme i kontakt med informanter gjennom min arbeidsplass, men jeg tror at jeg hadde satt informantene mine i en vanskelig situasjon. Det kunne blitt utfordrende for de å være helt ærlige og åpne i svarene sine. De kunne kjent på at det er jeg som kontaktperson som sitter der, og ikke meg som forsker. Jeg ville gjøre intervjuet mest mulig behagelig for informanten og skape en trygg ramme for selve intervjusituasjonen.

### 3.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Proessen med å få tak i informanter tok lang tid. Jeg kjente at det var vanskelig å holde motivasjonen oppe når jeg følte at jeg ikke kom meg noe videre i prosessen. Når jeg endelig fikk tak i informanter, var det deilig å kunne sette skikkelig i gang. Første intervjuet ble gjort den 4. april, det andre den 11. april, og det tredje den 18. april. Intervjuene ble gjennomført ganske sent i prosessen. Mye handlet om jobben med å få tak i de rette informantene, at det dukket opp uforutsette ting som sykdom, og at det skulle passe for alle.

To av intervjuene ble gjennomført på NLA høgskolen, og det tredje ble gjennomført på telefon. Grunnen til at jeg valgte skolen som intervjuarena var at det er en plass vi kunne ha et eget rom der intervjuet kunne foregå. Skolen på ettermiddagstid er og en rolig arena, uten forstyrrelser. Jeg var også åpen for at intervjuene kunne foregå andre steder, men det var ingen som uttrykte behov for dette. Når det kommer til telefonintervjuet ble det gjort fordi informanten befant seg i en annen by. Selve intervjuet gjennomførte jeg hjemmefra, mens informanten var hjemme hos seg selv.

I intervjuene som ble gjennomført på NLA hadde begge informantene med seg proffvarmeren som hjalp meg komme i kontakt med dem. Jeg syntes at det å ha proffvarmeren med i intervjuet var en fin ting både fordi proffvarmeren fungerte som en trygghet for informantene og som en trygghet for meg. Det av den grunn at hun kjente informantene og at vi hadde snakket en del sammen i forkant av intervjuene.

I det tredje intervjuet var ikke proffvarmer med. De hadde pratet sammen på forhånd, og informanten var klar over at det bare kom til å være hun og meg. Som forsker opplevde jeg ikke en merkbar forskjell på informanten som ikke hadde trygghetsperson med seg.

Det er mulig at informanten som gjennomførte på telefon hadde syntes det var bedre å ta det ansikt til ansikt, men det kan jeg ikke svare på. Jeg opplevde at det var en god tone både før, under og etter intervjuet. Jeg kunne muligens ha kjent mer på en forskjell dersom dette var det første intervjuet jeg gjennomførte og ikke det siste, siden proffvarmeren ble en trygghet for både informanten og meg.

Jeg forsøkte å skape best mulig atmosfære i rommet vi skulle gjennomføre intervjuet, for at det skulle bli mest mulig avslappet stemning. Vi snakket sammen før intervjuene ble startet. Det var viktig for meg å fortelle litt om meg selv og min motivasjon for å skrive denne oppgaven, for jeg tenker at det er lettere å snakke med en du vet litt om enn en som er helt ukjent. Siden alle mine informanter kommer fra Forandringsfabrikken opplevde jeg at de var drevne i å prate om egen situasjon.

I intervjuene benyttet jeg meg av lydopptaker. Dette gjorde jeg for å få med meg mest mulig av det informantene fortalte. Dalen (2004, s. 32) skriver at det er sterkt anbefalt å bruke lydopptaker ved gjennomføring av kvalitative intervju. Grunnen til det er at det er viktig å ta vare på informantenes egne uttalelser. Kvale og Brinkmann (2009, s. 187) skriver at om man bruker lydopptaker i intervjuet, så kan den som intervjuer konsentrere seg om emnene og dynamikken. Siden jeg brukte lydopptaker, kunne jeg konsentrere meg fullt og helt om informanten min. Dette syntes jeg var spesielt viktig på grunn av informantenes alder og sårbarheten i deres historier. Det er både fordeler og ulemper med å bruke/ikke bruke lydopptaker i intervjuet (Thagaard, 2009, s. 111). Det jeg ser på som fordeler er at jeg får alt med, det er mulig å høre intervjuene så mange ganger en ønsker i prosessen, det er lettere å huske hvordan det var å være i rommet under intervjuet, og det er lettere å huske kroppslige og verbale reaksjoner. En negativ side med å bruke lydopptaker kan være at informantene føler et større press fordi alt de sier faktisk blir bevart. De kan også fokusere unødvendig mye på hvordan de skal formulere seg, og hvordan det de sier blir lagt frem. Jeg sitter ikke igjen med tanker om at mine informanter ble påvirket av dette. Thagaard (2009, s. 111) skriver at lydopptak er å foretrekke dersom informantene samtykker til det. Mine informanter samtykket alle til at jeg kunne bruke lydopptaker.

I intervjuene fulgte jeg intervjuguiden og kom med oppfølgingsspørsmål når det ble behov for det. Jeg spurte opp igjen spørsmål når jeg ble usikker på hva informantene mente, eller jeg opplevde at vi misforstod hverandre. Informantene var også flinke til å spørre når de var usikre på hva jeg mente.

Før første intervju var jeg nervøs, men når jeg kom i gang gikk det veldig fint. Jeg merket at jeg hadde en fordel av jobberfaringen min, der jeg ofte snakker med folk jeg ikke kjenner på lignende måte. Jeg merket også at jeg ble tryggere for hvert intervju. Alt i alt opplevdes det som om at intervjuene gikk bra, og jeg fikk også tilbakemeldinger fra informantene på dette. Varigheten på intervjuene varierte mellom 1 time til rundt 30 minutter. Grunnen til at det var såpass store variasjoner, handlet om hvor lang tid informantene brukte på å tenke gjennom svarene, lengden på svarene og hvor lang tid jeg brukte på å stille spørsmålene. To av intervjuene skjedde ansikt til ansikt mens det tredje ble gjort på telefon. Dette utgjorde selvfølgelig litt forskjeller. Når man sitter i samme rom som en person hører du ikke bare hva de sier, men man ser blick og kroppsspråk i tillegg. Det er med på å gjøre noe med opplevelsen. Når jeg gjennomførte det siste intervjuet på telefonen kunne jeg ikke se personen jeg snakket med. Siden jeg heller ikke kjenner henne fra før, vet jeg ikke engang hvordan hun ser ut. Jeg tenker at dette går begge veier. Hun jeg intervjuet på telefon vet ikke hvordan jeg ser ut. På en måte er det mer sårbart for henne

### **3.3 Transkribering og bearbeiding av datamateriale**

Dalen (2004, s. 64) skriver at det kan være en fordel å transkribere intervjuene umiddelbart etter at de er gjennomført. På den måten gir det de beste mulighetene for en god gjengivelse av hva informantene faktisk har uttalt. Gjennomføringen av transkriberingen skjedde kort tid etter intervjuene var ferdig, og jeg planla i forkant å sette av god tid til dette. For meg var det viktig, fordi jeg på den måten ville huske bedre hvordan det var i rommet. Da jeg skulle begynne å transkribere lyttet jeg til opptakene og skrev ordrett ned på datamaskinen. Når det dukket opp setninger jeg ikke fikk helt med meg på grunn av utydelig lyd eller at informanten snakket utydelig, spolte jeg tilbake for å høre på nytt for å være sikker på at jeg fikk med meg det som ble sagt.

Etter transkriberingen av de tre intervjuene satt jeg igjen med ca. 60 sider tekst. For å få et system i alt som ble sagt, opprettet jeg et dokument der jeg satte inn alle spørsmålene fra intervjuguiden. Videre tok jeg inn det alle informantene sa under hvert spørsmål. Jeg komprimerte svarene og satte de under hverandre i kategorier. Kategoriene var ”skolebakgrunn”, ”omsorgspersoner”, ”samarbeid mellom skole og institusjon”, ”relasjoner”, ”skole”, ”erfaringer om mestring”, og ”gjennomføring og tilrettelegging”. Det var viktig for meg å beholde det mest mulig likt fra hvordan det ble sagt i intervjuet, samtidig som jeg finskrev og gjorde det til mer sammenhengende setninger. Tilslutt hadde jeg ca. 15 sider med tett tekst.

Å transkribere intervjuer gjør at intervjusamtalene blir strukturerte og mer egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188). Materialet er strukturert, derfor blir det lettere å få en oversikt over innholdet. Struktureringen i seg selv er en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189).

### **3.4 Forskerens rolle i møte med informantene**

I kvalitative intervju er forskeren med i prosessene. Forskeren har et forhold til de som blir intervjuet. Man kan si at kvalitative studier er preget av nærhet og sensitivitet, mens kvantitative studier er preget av en større avstand mellom forsker og kildene (Thagaard, 2009, s. 18). På en annen side er ikke intervjuet mellom to likeverdige deltakere, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22).

Dalen (2011, s. 16) skriver at all forståelse er bestemt av en førforståelse eller forståelseshorisont. Det handler om at vi har meninger og oppfatninger på forhånd av det fenomenet som studeres. En forsker vil alltid stille med en førforståelse i møte med sine informanter og det sentrale blir å trekke den inn på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser (Dalen, 2011, s. 16). Før jeg møtte informantene hadde jeg allerede dannet meg noen tanker om hvordan jeg tenkte det har vært for dem angående videregående opplæring og oppfølgingen fra institusjonen har vært. I kvalitativ forskning er forskerens rolle som person, forskerens integritet, avgjørende for kvaliteten. Det har innvirkning på vitenskapelig kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92).

Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011, s. 13). Hensikten med intervjuet er å hente inn beskrivelser om den som blir intervjuet sin livsverden for å kunne fortolke betydningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) mener at forskeren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap, og at forskeren har et moralsk og etisk ansvar.

### **3.5 Forskningens kvalitet**

I denne prosessen er det nødvendig å trekke frem forskningens kvalitet. Når man gjennomfører et kvalitativt studie, vil det å tolke resultatene av intervjuene innebære å reflektere over meningsinnholdet (Thagaard, 2013, s. 193). Det er et stort ansvar å skulle tolke informantenes svar, det har vært viktig å tolke resultatene mest mulig likt ut i fra hvordan jeg opplevde informantene ville gjort det. Thagaard (2013, s. 193) skriver at begrepet troverdighet er svært viktig i kvalitativ forskning. Det handler om at man mener at det begrepet fanger opp både deltakerens, forskerens og leserens erfaringer med de fenomener som studeres.

#### **3.5.1 Reliabilitet**

Thagaard (2013, s. 193-194) skriver at reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. Det kan knyttes til at forskeren gjør rede for hvordan data utvikles. Reliabilitet ses ofte i sammenheng om resultatet som fremkom av forskningen kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Under intervjuene var jeg interessert i informantenes erfaringer og opplevelser. Jeg ønsket å finne ut hvordan de har hatt det i møte med skole, institusjon, og med medelever, i ulike situasjoner. Siden svarene jeg har fått er personlige erfaringer, kan det være vanskelig å reprodusere for så å få akkurat samme svar. Selv om en annen forsker hadde intervjuet samme informanter med de samme spørsmålene ville ikke forskerne fått akkurat samme resultat. Det dreier seg om at settingen vil være ulik, og at det er informantenes egne ord som blir brukt. Forskerne vil også kunne stille spørsmålene på forskjellige måter som kan gi ulike svar.

### 3.5.2 Validitet

Validitet er knyttet til tolkning av data, og det handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til (Thagaard, 2013, s. 204). Thagaard (2013, s. 205) skriver at begrepet validitet kan presiseres ved å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til er gyldige knyttet til den virkeligheten som er studert. Det handler om at forskeren har et kritisk syn på egne fortolkninger, at forskeren uttrykker sitt perspektiv på emnet som studeres, og hva slags kontroll som utøves for å motvirke en selektiv forståelse, samt en skjev fortolkning. Når det kommer til hva det vil si å ha et kritisk syn på egne fortolkninger, tenker jeg at det handler det om å reflektere over hvordan man kom frem til det man gjorde. Det er viktig å tenke over hva som gjør at tolker som vi gjør. Forskeren skal spille rollen som djevelens advokat overfor sine egne funn (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 254). Selv om informantene er veldig ulik hverandre, har de likevel ganske lik opplevelse og erfaringer knyttet til hvordan det har vært å være under barnevernets omsorg mens de har gått på videregående skole. Det som informantene forteller om stemmer og godt overens med forskningen som er gjort på fagområdet. Det er med på å styrke validiteten i oppgaven.

### 3.6 Etiske hensyn

Før jeg kunne starte på oppgaven måtte jeg melde inn prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Meldeskjemaet (vedlegg 1) handler i stor grad om hvordan jeg som forsker på best mulig måte skal ivareta informantenes personvern. Dalen (2004, s. 111) trekker frem at enhver forsker som skal gjennomføre et prosjekt som involverer personer, må sende inn et utfylt meldeskjema til NSD. Det handler om at jeg som forsker skal vise at jeg har tatt høyde for hvordan jeg skal ta vare på mine informanter og deres personvern. Dalen (2004, s. 111) trekker frem at det spesielt er fem områder som er viktig. Dette er krav om samtykke, krav om å informere, krav om konfidensialitet, barns krav på beskyttelse, og hensynet til svakstilte grupper. Kvale og Brinkmann (2009, s. 86) skriver at det i hovedsak er fire etiske retningslinjer for forskere innen kvalitativ forskning. Det er informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle.



### 3.6.1 Informert samtykke

I følge Dalen (2004, s. 111) er det en hovedregel for forskningsprosjekter som forutsetter en aktiv deltakelse at det kun kan settes i gang etter at deltakerne er informert og har gitt frivillig samtykke. Dette var jeg tydelig på i informasjonsskrivet (Vedlegg 3) til NSD, og jeg har det med i begynnelsen av intervjuguiden (Vedlegg 5). Jeg forsøkte å gjøre informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet så forståelig som mulig for de som skulle lese skjemaene. Det var viktig å sørge for at det var skrevet slik at det var tilpasset min målgruppe. Informert samtykke er at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88). Dette skrev jeg i skjemaene jeg laget, og sa det flere ganger før intervjuene startet. Informantene ble informert om formålet med oppgaven, hvem som ville få tilgang til intervjuet, og at informantene kan lese transkripsjonen eller høre lydopptaket (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88). Selv om informantene fikk beskjed om at de kunne lese transkripsjonen og/eller høre lydopptaket, var det ingen av dem som uttrykte ønske om det i etterkant. Før intervjuene startet gikk vi gjennom samtykkeskjemaet, og hva det ville innebære for informantene å delta. Jeg fortalte om meg selv, og hva min motivasjon for å skrive denne oppgaven er. Etter vi hadde hatt denne samtalen rundt det formelle, skrev informantene under samtykkeskjemaet.

### 3.6.2 Konfidensialitet

Kvale og Brinkmann (2009, s. 90) skriver at konfidensialitet i forskning innebærer at private data som identifiserer deltakerne ikke avsløres. Konfidensialitet som etisk usikkerhetsområde er knyttet til at anonymitet på ene siden kan beskytte informantene og dermed være et etisk krav, men på den andre siden kan det være fordelaktig for forskeren. For forskeren kan det fungere som et alibi og gi dem mulighet til å tolke det informantene har sagt uten at det blir motsagt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). Opplysninger som kan identifisere informantene har i dette prosjektet vært innelåst. Dokumentene har vært i et arkivskap hjemme, der det bare har vært meg som har hatt tilgang. Det har vært veldig viktig å oppbevare dokumentene på en trygg plass og alt vil bli makulert ved prosjektslutt.

### **3.6.3 Konsekvenser for deltakeren**

Som forsker innen kvalitativ forskning bør en se på konsekvensene og man må ta hensyn til informantene som deltar. Dette bør gjøres både med tanke på den mulige skaden den kan påføre informantene og fordeler de kan forvente å få ved deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 91). Jeg har som forsker ansvar for å unngå at de som intervjues utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger (Thagaard, 2013, s. 30). Det har vært viktig for meg at intervjuet ikke skulle handle om årsakene til at ungdommene bodde på institusjon, eller generell familiesituasjon. Dette var fordi det ikke var der fokuset i oppgaven skulle ligge, samtidig som at å prate om de type ting kunne gjort det vanskeligere for informantene å delta.

### **3.6.4 Ungdommer som informanter**

Mine informanter var alle i alderen 19 til 20 år. Deres erfaringer knyttet til skole og institusjon ligger ferskt i minne, siden det ikke er lenge siden de var eller fortsatt er i skolesituasjonen. Tankene de har nå kunne vært annerledes dersom jeg hadde pratet med de om 5 år eller 10 år. Det kunne vært vanskeligere for de å huske, og de kunne glemt eller fortrent hendelser som var positive eller negative. Det jeg tenker er positivt med at informantene fortsatt er unge og i systemet på hver sin måte, er at de kjenner systemet som er nå. Denne oppgaven er ikke basert på utdaterte opplysninger, et gammelt skolesystem eller gammelt barnevernssystem. Dette er opplysninger som er aktuelle i 2019.

## 4.0 Presentasjon av empiri: ungdommenes egne erfaringer

### 4.1 Presentasjon av informantene

I denne masteroppgaven har jeg intervjuet tre unge voksne mellom 19 og 20 år. Jeg intervjuet to jenter og en gutt, men siden det bare er en gutt har jeg valgt å kun bruke jentenavn fremfor å bruke både gutte- og jentenavn. Grunnen til det er at jeg opplever at det er lettere å beholde anonymiteten til informantene. Navnene jeg har valgt er Ingrid, Marte og Lise. Det de alle har til felles er at de bodde på barnevernsinstitusjon mens de gikk på videregående. Fokuset i intervjuet var ikke bakgrunnen for at de bodde på institusjon, men opplevelsene og erfaringene deres med å bo der når de gikk på videregående. Det er noe spesielt å ha ansatte som omsorgspersoner, og det skiller seg ut fra for eksempel fosterhjem. Temaene vi snakket om var omsorgspersoner, oppfølging fra institusjonen og skolen, relasjoner, skole, erfaring og mestring.

### 4.2 Presentasjon av data

I dette kapittelet vil jeg presentere informasjonen jeg har samlet inn i intervjuene. Som skrevet i metodekapittelet vil jeg bruke et fenomenologisk hermeneutisk perspektiv. Dette gjør jeg for å få en dypere forståelse av informantene sine erfaringer og opplevelser. I forkant av intervjuet hadde jeg noen tanker om hva informantene ville fortelle. Disse tankene har jeg fått gjennom teoriene jeg har lest tidligere og gjennom jobben min. Svarene jeg har fått har gjenspeilet en del av det jeg tenkte på forhånd, samtidig som en del av svarene til informantene overrasket meg.

Før jeg startet lydopptakeren til intervjuet mitt med Ingrid sier hun at dette nok ikke vil bli en fortelling der alt har gått bra. Jeg svarer ærlig og sier at det eneste som er viktig er at hun forteller sin opplevelse slik den er, at hun ikke tenker på hva hun tror jeg vil høre.

#### 4.2.1 Inndeling av datamateriale

Datamaterialet har jeg delt inn i ulike kategorier og jeg fulgte temaene som jeg hadde i intervjuguiden. Kategoriene er: Skolebakgrunn, omsorgspersoner, samarbeid mellom skole og institusjon, relasjoner, skole, erfaringer om mestring, og gjennomføring og tilrettelegging. Det

må og legges ved at enkelte av sitatene kan passe inn under flere av kategoriene. Dette er på grunn av at flere av temaene kunne gå i hverandre.

### 4.3 Skolebakgrunn

Ingrid forteller at hun gikk restaurant- og matfag på videregående. Hun forteller om en stor lidenskap for kjøkkenet og alt som har med kokkefaget å gjøre. På skolen lærte de om selve kokkefaget, det å være servitør, og alt i fra gjærbakst til å stelle i stand koldtbord. Når jeg spør om hvordan hun syntes andre fag på skolen var svarer hun:

*Vi hadde andre timer innimellom, men det husker jeg ikke. De var ikke interessante for meg. Det var det å jobbe på kjøkkenet som var drit gøy.*

Jeg spør Ingrid om hun fullførte videregående, noe hun forteller at hun ikke gjorde. Hun forsøkte å gå andre året to ganger uten hell. På andre forsøket gjennomførte hun ikke halve året:

*Jeg måtte si takk for meg tidlig fordi jeg ikke klarte å komme på skolen. Og hvis jeg gjorde det tidlig fikk jeg ha det siste året til gode. Slik at jeg har ett år igjen jeg kan gå gratis på videregående.*

Ingrid forteller at hun fortsatt har det året til gode hvis hun med tiden ønsker å gå tilbake på skolen. I løpet av den tiden hun gikk på videregående gikk hun bare på én skole.

Marte forteller at hun første året gikk helse- og oppvekstfag, og andre året barne- og ungdomsarbeiderfaget. Nå går hun påbygging til generell studiekompetanse. Marte sier at hun vil jobbe med barn og unge. Det hun aller helst vil er å ta barnevernstudier etter hun er ferdig med påbygging til generell studiekompetanse nå i vår. Hun har søkt studieplass og venter spent på svar. Veien dit hun nå er kommet har ikke bare vært rett frem, og Marte forteller:

*Jeg fullførte de to første årene på videregående, så hadde jeg ett friår der jeg hadde droppet ut, og så begynte jeg igjen nå.*

Marte sier at hun kjenner at det er tungt på påbygging til generell studiekompetanse, men at det nærmer seg slutten. Marte har gått på to videregående skoler og merker stor forskjell på oppfølgingen

Lise forteller at hun begynte på videregående da hun var 16 år. Videre forteller hun at hun gikk et halvt år på helse- og oppvekstfag, og så droppet hun ut. Lise sier at hun begynte igjen i år, og denne gangen prøver hun seg på studiespesialisering. Hun går første året på en ny skole. Til sammen har hun gått på to videregående skoler.

### 4.3.1 Omsorgspersoner

Ingrid forteller at hun bodde på institusjon i litt over to år, og at hun bodde på to ulike institusjoner mens hun gikk på videregående. På spørsmål om hvordan det føles å ha ansatte som omsorgsperson svarer hun:

*Det er annerledes og ikke veldig gøy. Jeg hadde heller foretrukket en familie, men ble vant til det. Var egentlig bare sånn at jeg måtte leve med det, men det var rart.*

Ingrid sier at hun ikke opplevde de som arbeidet på institusjonen som omsorgspersoner:

*Jeg tenkte ikke på de som omsorgspersoner, for jeg fikk ikke omsorg.*

Ingrid forteller at de ansatte kunne fortalt litt mer om seg selv. For eksempel om de gjorde noe hyggelig i helgen hadde det spilt positivt inn på forholdet. Noen av de ansatte var flinke til å fortelle ganske mye, mens noen ikke delte av seg selv i det hele:

*Jeg hadde noen jeg stolte på, og det var kjekt. Noen var som murstein, fortalte ikke en dritt. De kunne svare "jeg kan ikke dele det med deg", når jeg spurte hva de hadde gjort i helgen. Det endte med at jeg tenkte; skal jeg bo her og hvis jeg spør hva du gjorde i helgen så svarer du at du ikke kan dele det med meg? Det gjør vondt. For min del blir det sånn at jeg ikke vil se deg. Jeg vil ikke ha deg her da. Det er ikke en kjekk kommentar å få i fjeset der de er i ditt hjem og du spør et spørsmål for å være hyggelig.*

Videre forteller hun at hun ikke opplever at oppfølgingen hun fikk fra institusjonen var god nok. De var flink til å mase på at hun skulle stå opp å komme seg på skolen, men at det var lite tanke på å gi motivasjon. Ingrid sier at hun hadde likt at de ansatte spesifikt hadde jobbet mot å øke hennes motivasjon til å gå på skolen fremfor å bare mase på at hun må gå:

*...slik at jeg kunne gjort de tingene på eget initiativ. Det føler jeg hadde vært bedre.*

Ingrid forteller at de nesten ikke hadde lekser på kokk- og servitørfaget, men heller langtidsprøver. Hun opplevde at de på institusjonen ikke leste seg opp på det som omhandlet skolen, slik at de ikke var klar over hvilke lekser Ingrid hadde. Hun tenker:

*Det kunne vært litt mer hjelp, vært sånn "kom igjen, nå setter vi oss ned og øver litt. Vi kan finne frem noe god mat og bare kose oss mens vi skriver"*

Opplevelsen av at institusjonen ikke tok initiativ kombinert med en generelt vanskelig livssituasjon gjorde at Ingrid heller valgte å gjøre andre ting:

*Det var jeg som satt i den situasjonen, og jeg ville egentlig bare gå ut. Ikke tenke, bare farte, være med venner. Så derfor ble nesten ingenting gjort.*

I løpet av den tiden hun har gått på videregående har hun bodd i tre fosterhjem og så på institusjon. Marte sier at hun har bodd i to år på institusjon, og at hun enda gjør det. Marte tenker det var helt greit å ha ansatte som omsorgspersoner, men baksiden av det er at hun opplever at de tar avstand i enkelte settinger, for eksempel med skolen:

*Merker de tar litt avstand, hvis det for eksempel skal skrives opp pårørende i forbindelse med skolen. Da stiller de ikke opp liksom. Da virker det bare som om jeg ikke har noen pårørende. Dette er spesielt i forbindelse med om vi skal på turer med klassen, da krysser de av på at jeg ikke har noen nærmeste pårørende.*

Hun opplever at hun er nærme alle som jobber på institusjonen. Det som gjør det litt uforutsigbart er hvis de skal være med på et møte med skolen:

*De er jo mange som jobber på institusjonen. Så det er veldig forskjellig hvem som blir med, og noen ganger kan de bytte rett før møtet.*

Marte får spørsmål om hvordan hun opplever oppfølgingen fra institusjonen. Hun svarer at hun syntes det var bra i begynnelsen. Da følger de deg tett og er opptatt av å bli godt kjent med deg, men det skifter ganske fort:

*Jeg var den siste innflyttede ganske lenge, og merket fort når det kom en ny. Da var det den personen som de ansatte hadde fokus på. Opplevde at de dyttet meg litt bort.*

På spørsmål om hvordan Marte opplever sammenhengen mellom eget syn på skolen og oppfølgingen fra institusjonen, svarer hun at hun spesielt har merket en sammenheng nå i det siste, siden hun har merket at institusjonen har fulgt dårligere opp. Tidligere har hun ikke brydd seg så veldig om skolen, og det opplever hun at institusjonen heller ikke har gjort. Det som ofte skjer er at det blir en stor diskusjon der det kommer kommentarer som:

*” Det er ditt liv og ditt ansvar ” og da gidder jeg ikke diskutere det lenger.*

Lise forteller at hun har bodd på institusjon i nærmere 5 år, og at hun bor der enda. Fra første gang hun begynte på videregående og frem til nå har hun bodd på fire forskjellige institusjoner. Lise forteller at hun syntes det holder, og at det har vært nok flyttinger. På spørsmål om hva hun tenker om å ha ansatte som omsorgspersoner svarer hun at det varierer:

*På noen føles det ikke ut som ansatte, men mer som familiemedlemmer. Mens med andre merker du er på jobb, og da snakker jeg ikke til de liksom.*

På spørsmål om hvilke erfaringer hun har med oppfølging fra institusjonen svarer Lise at på den første institusjonen var de ansatte sånn som:

*”Fortsett på skolen ellers kan du ikke bli her”. Det handler om at man må ha et dagtilbud, men den metoden gjorde bare at jeg ble sur.*

Det ble forsøkt mye forskjellig for å holde Lise på skolen. De ble forsøkt belønningssystem, at hvis man går på skolen, så skal man få det og det. Mange fokuserte kun på at hun skulle gå

på skolen, mens andre ga henne mer rom til å ikke gå på skolen, men at hun heller kunne gjøre andre ting i løpet av dagen. Det ble da et større fokus på at hun måtte passe på seg selv.

Lise forteller at hun tror sammenhengen mellom eget syn på skole og oppfølgingen fra institusjonen handler om måten institusjonen er opptatt av skolen på. Dette merker Lise spesielt i de periodene hun ikke har gått på skolen.

*Hvis jeg ikke går på skolen og de vil prate med meg om det, da stenger jeg de ute på en måte.*

### 4.3.2 Samarbeid mellom skole og institusjon

Ingrid sier at det var dårlig kommunikasjon mellom skolen og institusjonen. De møttes aldri, og på grunn av det ble det mange misforståelser. Ingrid tenker det hadde vært enklere om alle bare hadde møtt hverandre på skolen, snakket sammen, men de tok det heller halvveis over telefon eller på mail. Ingrid forteller at om det var møter på skolen, måtte saksbehandleren i barneverntjenesten være med. Dette opplevdes som unaturlig fordi barneverntjenesten ikke var den som kjenner Ingrid best:

*Var det møte på skolen måtte jeg ha med saksbehandler. Det hadde vært bedre om de som faktisk passet på meg og var rundt meg hele tiden der jeg bodde, altså de som kjente meg litt som skulle vært med på skolen.*

Generelt sett var det lite kontakt mellom skolen og institusjonen. Det var mest kontakt med saksbehandler i barnevernet, og det var saksbehandler som tok kontakt med skolen.

Marte forteller at samarbeidet mellom skolen og institusjonen var som mye av det andre hun opplevde. Det gikk fint i begynnelsen, og i august/september var det ansvarsgruppemøter. Nå som det har vært jul med eksamener og prøver har det vært mer:

*... det der er ditt ansvar og ditt liv hvis du ikke har lyst å gå på skolen.*



Lise forteller at hun opplever at mye går over hodet på henne. Det er mye prating og møter som hun ikke har fått vite om, slik at hun ikke har kunnet delta. Noen ganger har hun fått være med:

*Opplever liksom at de klarer å snakke sammen, men at de fort blir sure på hverandre og at de aldri kommer til en løsning.*

På spørsmål om hun etter hun ble myndig fortsatt opplever at det går over hodet på henne, svarer hun:

*Etter jeg ble myndig tror jeg at jeg har vært med på alle møtene, men jeg tror de har hatt telefonsamtaler som jeg ikke har fått høre om eller vite om.*

### 4.3.3 Relasjoner

Ingrid forteller at det har gått greit i møte med medelever og venner. Hun tror det handler om at hun har vært åpen om at hun har bodd på institusjon. Det har vært noen som har lurt på hvorfor Ingrid har bodd der osv., og fordi noen ikke helt forstod hvorfor hun bodde der, så gjorde det at enkelte trakk seg unna. Ingrid forteller at hun tror det handler om at de ikke visste hva institusjon er for noe, og det gikk greit:

*Noen venner sluttet å snakke med meg, eller jeg sluttet å snakke med de, og da måtte jeg finne nye venner.*

Når Ingrid begynte på videregående opplevde hun seg selv som relativt populær. Hun var god venn med de fleste på skolen, men slik var det ikke da hun gikk på barne- og ungdomsskolen:

*Før videregående hadde jeg ingen venner og i løpet av tre dager på videregående kjente jeg hele trinnet. Hadde alltid gode venner på skolen og alltid noen å være med på videregående.*

Det har vært store forandringer for Ingrid sin del. Hun flyttet på institusjon når hun skulle begynne i andre klasse på videregående. Fordi dette i seg selv var en utfordrende tid for Ingrid, gjorde det ikke ting bedre da hun opplevde hvordan skolen så på henne:

*Jeg opplever at de så på meg som en unnasluntrer. At det handlet om at jeg ikke orket, at jeg bare var en drittunge. Jeg tror egentlig ikke de tenkte over det jeg stod i og hva jeg hadde rundt meg.*

Hun forteller videre om den vonde opplevelsen av å ikke bli sett på den måten som hun opplevdes som nødvendig:

*En ungdom på mellom 17 og 18 år. Det skal ikke mye til for å knekke den i utgangspunktet. Jeg har stått og gått i altfor mye siden jeg var 5 år gammel. Jeg har forsøkt å fortelle det til skolen at jeg ikke har det bra. Det har vært for mye for meg i min alder å holde orden på. Jeg har ingen. Jeg hadde ikke familie der og da. De på skolen så på meg som en drittunge. De tenkte ikke over min situasjon i det hele tatt, de kunne ikke gitt en mer faen.*

Ingrid forteller hun opplever at skolen ikke kunne brydd seg mindre:

*Selv alt jeg gikk gjennom og alt som skjedde i den perioden, skjedde det ikke noe. Jeg forsøkte å spørre om de kunne finne på noe som kunne hjelpe meg. Ulike tiltak som for eksempel sitte på grupperom med en annen lærer, men de brydde seg ikke. De kunne mildt sagt ikke gitt mer faen.*

På spørsmål om hun kan se en sammenheng mellom relasjonen til læreren og egen mestring og utvikling i faget, svarer Ingrid at hun ikke kan si at måten de oppførte seg på ga henne mer motivasjon:

*De drepte meg egentlig mye mer enn det jeg var fra før med å miste familien og sånt.*

Ingrid forteller at det var tungt å være i timene. Det var noe med det å ha så mye å tenke på utenom at det gjorde det vanskelig å følge med i timen. Det handlet rett og slett om overskudd, og det å ikke ha energi til å holde seg på beina. Hun husker spesielt en kommentar som gjorde vondt, og som fortsatt sitter i kroppen:

*En kommentar jeg husker veldig godt er fra samfunnsfagtimen. Jeg var så trøtt. Hadde tatt antidepressiv og var helt utkjørt. Jeg lå på pulten og halvsov når læreren kom*

*forbi. En i klassen spurte læreren om han ikke skulle vekke meg, slik at hun og kan jobbe med skolearbeidet. Læreren svarte: ”Jeg kunne ikke brydd meg mindre”. Dette sa han rett ved siden av meg, og det hjalp ikke på min motivasjon. Dette tråkket på meg mens jeg allerede lå nede.*

Denne episoden har satt tydelige spor hos henne. Hun sier at det er noe med det når man allerede har det vanskelig og faktisk jobber hardt for i det hele tatt klare å møte opp i timen, når man da blir møtt av mennesker som ikke ser deg, men som heller ser handlingene dine. Denne situasjonen gjenspeilet ikke det hun ønsket å gjøre, men hva kroppen hennes klarte der og da. Ingrid forteller at hun fremdeles den dag i dag har vansker med å nærme seg skolens område, og at hun til og med har vansker med å gå på butikken som ligger over veien fra skolen:

*Skolen er formet som en H, helvete.*

Klassemiljøet var ikke så bra. Ingrid sier at hun var en som snakket med alle, men at klassemiljøet generelt var som ”hotell Cæsar”. Det var mye rot. Hun tror at hvis klassemiljøet hadde vært bedre, så hadde det vært enklere å være på skolen.

Marte forteller at hun har vært åpen om at hun bor på institusjon, og at det ikke har kommet noen spesielle reaksjoner knyttet til dette. Hun har heller erfart at utfordringene har ligget hos institusjonen:

*Institusjonen er veldig åpen for at du skal kunne ha med deg venner/ klassekamerater hjem. Har som oftest blitt sånn at du spør om du kan ha folk med deg hjem, og så svarer institusjonen at det må planlegges i god tid fordi alle som bor der må bli spurt om det er greit.*

Marte sier videre at det derfor blir en veldig stor prosess å ha med seg noen hjem, og at dette resulterer i at hun som oftest ikke vil ha med seg noen. Hun forteller at det er vanlig i begynnelsen av skoleåret å ha en introduksjonsrunde i klasserommet, der man forteller hva man heter, hvor man bor osv.:

*Jeg tenker at jeg like greit kan si med en gang at jeg bor på institusjon. Det er bedre det enn at det skal komme opp i en senere setting, for eksempel hvis noen spør om å være med deg hjem. Tror relasjonen til andre har blitt bedre fordi jeg har fortalt.*

Når det kommer til relasjonen til de ansatte på skolen sier Marte at lærerne noen ganger er flinke til å følge opp elevene sine. På den skolen hun går på nå, har hun spesielt en ansatt hun har en veldig god relasjon til:

*Hun sender meldinger om morgenen sånn "God morgen, Kommer du i dag eller?"  
Så hun er god til å følge opp.*

Marte sier at det ikke er kontaktlærerne som gjør dette, men at skolen har ansatt tre miljøarbeidere som arbeider med å følge ungdommene som har behov for en tettere oppfølging.

Jeg spør Marte om hun har noen erfaringer med sammenhengen mellom hennes og lærerens relasjon og, hennes mestring og utvikling i faget. Hun svarer at hun kjenner til dette, og at hun spesielt har ett fag der hun ikke kommer overens med læreren. I den klassen er det både vg2- og vg3- elever, og Marte opplever at fokuset ligger hos vg2 elevene. Hun kjenner på at hun har falt ut og har sluttet å gå i timene hans:

*Han kommer aldri og snakker med meg, han går heller til de miljøarbeiderne på skolen og spør hvor jeg er. Han snakker bak meg og ikke til meg. Det liker jeg ikke.*

Når det kommer til klassemiljøet merker Marte at det har stor innvirkning. De har et godt klassemiljø seg i mellom, men at de blir lett påvirket av hverandre. Om én er negativ, blir alle det.

Jeg spør Lise hvordan det er å ha ansatte som omsorgspersoner i møte med venner og klassekamerater. Lise forteller at det er flaut. Første gangen hun gikk på videregående var hun åpen om dette, men etter at hun sluttet på skolen var hun ikke åpen lenger. Nå er det slik at hun må kjenne folk litt før hun forteller det:

*De nærmeste vennene mine vet det jo, men kjenner fortsatt at det er veldig skam på en måte. Det er litt forskjellig og, for noen av vennene mine har selv bodd under barnevernet. De går det bra å fortelle om det til. Det er til de som ikke har bodd under barnevernet, de vet gjerne ikke hva barnevernet er engang. Da er det liksom ikke så veldig gøy å snakke om det.*

På spørsmål om relasjonen til ansatte på skolen svarer Lise at den var rar til enkelte. Det er mange voksne som stopper og prater med henne på skolen på en annen måte enn det hun har opplevd tidligere. Hun opplever at det handler om at hun bor på institusjon, og at selv om hun bor på institusjon så vil ikke det si at hun ønsker å prate masse med voksne. Lise forteller at hun har erfaringer knyttet til relasjonen mellom henne og lærer, og hennes utvikling og mestring i faget. Hvis hun har en god relasjon til læreren, så respekterer hun ham mer og gjør at hun følger mer med:

*Hvis jeg merker at læreren ikke liker meg eller vi ikke har kommet godt overens så kan jeg ofte bli stresset eller urolig. Jeg kan da ha vansker med å konsentrere meg. At jeg heller fokuserer på det, enn det vi skal lære.*

Lise sier at det første året hun gikk på videregående var hun åpen om at hun bodde på institusjon:

*Det var flere som kom bort til meg og fortalte at de levde med vold i hjemmet. De sa problemene sine til meg. Jeg tror det var på grunn av at de visste at jeg ikke hadde hatt det så bra hjemme.*

Det var mange som kom med rare spørsmål:

*En spurte om vi fikk slanger opp i nesen på institusjonen. Andre lurte på om alle som jobbet der gikk med hvite frakker.*

Hun sier at det var mange som var nysgjerrige, og at de rare spørsmålene handler om uvitenhet. Uvitenhet fordi ingen faktisk har forklart på skolen hva en institusjon er.

Lise forteller om at klassemiljøet har stor betydning for henne og hennes trygghet i klassen. Føler hun seg trygg, så tørr hun å stille spørsmål. Lise opplever at klassemiljøet nesten er det viktigste i en klasse. Et eksempel hun bruker er at hvis hun skal ha en presentasjon foran klassen og hun hører noen hviske. Da får hun følelsen av at hun ikke vil holde presentasjonen fordi hun tenker at de hvisker om henne, men hvis man kjenner klassen vet man at de mest sannsynlig ikke hvisker om deg.

#### 4.3.4 Skole

Jeg stiller spørsmålet til Ingrid om hva skolen er og har vært for henne. Ingrid forteller at hun er lei skolen. Det er ca. ett år siden sist hun gikk på skolen:

*Føler egentlig at etter jeg sluttet på skolen så har psyken min blitt bedre. Føler meg mer oppegående, så det er vel egentlig bare bra.*

Det Ingrid tenker har vært bra med skolen er at det er lærerikt, man kan få utdanning, og tjene penger for å leve livet. Det er det som er poenget med skolen. Hun tenker på skolen som en stor mulighet for å få venner for livet, gode minner, klasseseturer og ikke minst gode erfaringer for resten av livet. Likevel kjenner Ingrid på at hun ikke hører hjemme på skolen. Ingrid forteller videre at det er muligheter for det meste på skolen:

*Det er mange gode ting med skolen, men det er ikke noe for meg som person.*

Jeg spør om hva hennes forhold til skolen er. Om det har vært det samme alltid, eller om det har forandret seg. Ingrid forteller at det har endret seg veldig. Hun skulle for eksempel aldri ha fravær. Fra første til syvende klasse hadde hun to uker fravær, og at hun kom på skolen selv om hun var syk:

*Jeg gjemte meg under solbriller og proppet meg i paracet.*

Videre forteller hun at hun på ungdomsskolen ikke hadde mer enn en uke fravær. Ingrid sier at skolen alltid har vært viktig for henne:

*Har vært sånn at jeg skal på skolen. Jeg visste jo at jeg slet med å følge med, for det var ganske mye som skjedde hjemme, og jeg opplevde ikke at lærerne var gode nok. Det endte med at jeg var i en fantasiverden. Stirret ut av vinduet. Fikk ikke kontakt med meg selv. Skolen var alltid viktig, men jeg klarte ikke holde fokus. Mitt fokus var å bare komme meg på skolen å få med meg mest mulig, men falt ganske fort ut.*

Marte sier at skolen for henne har vært greit. Hun trekker frem at når man bor på institusjon blir skolen mer en plikt:

*Hvis du ikke går på skolen maser de om at du må ha et dagtilbud. Du må gjøre noe. Så jeg føler at jeg går på skolen for å glede de som jobber på institusjonen.*

På spørsmål om hva Marte ser på som bra med skolen svarer hun at det er et bra dagtilbud. Det er bra at hun kan gå der selv om hun har stort fravær, og at hun likevel har mulighet til å komme. Marte forteller at skolen for henne har endret seg siden barneskolen. Da var hun nesten aldri skolen, og hun tenkte at skolen ikke hadde noe å si. Det var da hun startet på ungdomsskolen det endret seg, ved at karakterene kom:

*I 8. og 9. klasse var det liksom sånn at det går fint. De karakterene jeg får nå teller ikke. I 10. klasse og på vg1 fikk jeg vel egentlig litt panikk fordi karakterene teller faktisk. De karakterene skal få meg inn et sted. Så det endret seg for meg da karakteren kom.*

Lise forteller at hun alltid har vært redd for skolen. Dette har gjort at hun ikke har kjent på skolen som et positivt sted, bortsett fra i år. Hun sier at skolen har vært et sted hun har følt seg utrygg, og at hun ikke har turt å være seg selv. Hun har ofte følt seg dum fordi hun ikke fikk ting til. Lise sier at skolen derfor ikke har vært positivt, selv om hun har ønsket at det skulle være det:

*Jeg tror det handler om bagasjen jeg har med meg. Jeg har hatt veldig sterke uttrykk på skolen. Jeg var skikkelig stille. Snakket ikke til noen. Ingen turte å ta opp hva det handlet om. Jeg hadde noen som fotfulgte meg på skolen, det var bare i noen dager liksom. Likevel var det ingen som spurte hva det gjaldt. Var så langt nede at det eneste jeg ville var å ta livet mitt. Ingen lurte på hvorfor, alle ville bare sette inn tiltak.*

Det hun kjente på var at det ikke var noen voksne som virkelig spurte henne ordentlig. Hun har også kjent på at det har vært flere lærere som har gjort narr av henne, og det har gjort at det var ubehagelig for henne å være på skolen.

Det som har vært bra med skolen har vært at Lise har møtt nye venner. Selv om klassen ikke har vært på topp, så har hun blitt kjent med noen og fått gode venner. Videre forteller hun at hun har hatt noen gode lærere som hun føler virkelig har brydd seg. Det har også vært positivt at hun begynte på ny videregående. Det har vært annerledes og forandret hennes syn på skolen:

*På denne skolen er det liksom lov å være seg selv, og lærerne er annerledes enn hva jeg er vant til. Så dette har vært en bra skole. Hvis jeg er borte fra skolen sender de melding og sier at de savner meg. At klassen savner meg. Det er en fin ting at de merker at jeg er borte. Merker det og på måten de prater til meg på. Det at de setter seg skikkelig ned og prater med meg. Det er ikke alltid jeg svarer med en gang, men jeg merker at de bryr seg.*

Lise forteller om forskjellen mellom hennes tidligere møter med skolen, og den nye hun går på. Hun sier at det er fint med lærere som skjønner at det handler om noe annet dersom hun virker sur en dag. Hun ikke får slengt i seg at hun må skjerpe seg, men blir heller møtt med spørsmål om hva det egentlig handler om. Lise forteller at forholdet hennes til skolen har endret seg i stor grad dette siste året. Hun har fått en annerledes lærer, og noe har endret seg i henne:

*Det som og er annerledes denne gangen er at jeg ikke har begynt på skolen igjen fordi de voksne maser om at jeg skal det. Jeg har begynt igjen fordi jeg selv tenker det er lurt. Tror det har mye å si. Motivasjonen kom fra meg selv, det hjelper ikke at noen sier du må på skolen.*



### 4.3.5 Erfaringer om mestring

Jeg spør Ingrid om hva hun tror hennes tidligere skoleerfaringer hadde å si for hennes utvikling i videregående. Hun tror ikke det hadde noe å si. Hun sier at det var hun selv som forandret seg sommeren etter 10. klasse. Hun snudde alt av erfaringer:

*Jeg gikk fra å være den usosiale tullingen uten venner til at jeg kjente nesten alle på skolen. De erfaringene jeg hadde med meg fra barne- og ungdomsskolen hadde ikke noe å si. I den alderen endrer man seg ganske mye. Jeg tok rett og slett en backflipp og tenkte at jeg skulle bli populær. Så de tidligere erfaringene mine falt bare ut. Det var bare dårlige erfaringer uansett, så det var vel for det beste.*

Faglig sett hadde hun en super lærer på barneskolen og noen gode på ungdomsskolen.

Ingrid tenker at hennes bakgrunn har forstyrret henne ganske mye. For en stund tilbake tok hun en IQ test:

*Jeg ble medlem av mensa for ikke så lenge siden. Jeg har en IQ på 134.*

Hun sier hun har slitt med tankekjør, at det sitter der, og at det er med på å holde henne tilbake. Det fører til at hun ikke får med seg alt i timene:

*Jeg forsvant ut i en fantasiverden. Derfor hadde jeg trengt tettere oppfølging for å lære.*

Ingrid sier at hennes bakgrunn egentlig alt i alt har vært veldig krevende. Hun opplever at det har holdt henne tilbake.

Alt de gjorde på kjøkkenet er svaret til Ingrid på spørsmål om hva fokuset var når hun gikk på skolen og hva som var viktig. Alt fra teknikker på hvordan man skal holde kniven til hvordan man skal steke en kylling. Det var der hun klarte å konsentrere seg, ikke gjennom det å sitte i ro i timen. Ingrid forteller om at hun nesten aldri gjorde lekser eller langtidsprøvene:

*Jeg gjorde ingenting ut av det, jobbet bare på kjøkkenet. Likevel klarte jeg å få fire i snitt, selv om jeg ikke gjorde noe i timene, fordi jeg var så flink på kjøkkenet. Det var det jeg likte. Det som interesserer meg, det jeg brenner for.*

Ingrid forteller at hun fokuserte på de gode lærerne hun hadde når hun opplevde skolen som utfordrende. Hun fokuserte ikke på det hun opplevde som vanskelig, slik som for eksempel matematikk. For Ingrid er matematikk et av de lettere fagene, men ustabilitet i lærerstaben påvirket henne:

*Jeg hadde to gode lærere. Han ene ble dødssyk og han andre sluttet. Med disse lærerne kom jeg opp i fire i matematikk. Etter de gode kom det en dårlig lærer, da gikk jeg ned til en toer. Og slik gikk det. Hadde jeg hatt den ene læreren hadde jeg sikkert hatt et høyt snitt. Nå klarte jeg akkurat å fullføre. For meg er læreren 60-70 % av det som er viktig for at jeg skal lære.*

Hun tenker at noen lærere burde få mer betalt om de smilte. Det er faktisk slik at om du står opp på feil side av sengen, så må du fortsatt smile når du kommer på jobb.

Ingrid sier videre at lærerens forventninger også har mye å si, samt hvordan læreren ser eleven. Hvis læreren ser eleven som en drittunge, så gidder man ikke. Det gir ingen motivasjon.

Marte forteller at hennes fokus med tanke på skolen har dette året vært å tenke langsiktig. Hun har lyst å gå på høgskole. I dette tidspunktet på videregående kjenner hun på at det er lite motiverende å gå på skolen.

Jeg spør om Marte tenker at hennes tidligere skoleerfaringer har hatt noe å si for hennes utvikling i videregående. Hun sier at det er litt vanskelig å svare på fordi hun flyttet på institusjon rett før hun begynte på videregående:

*Det er veldig store kontraster fra det å bo hjemme til det å ikke bo hjemme. På barne- og ungdomsskolen klarte jeg ikke å fokusere. På videregående var de veldig opptatt av at de skulle hjelpe meg. De satt inn ressurser for å hjelpe.*

Hun forteller at det hun tror er det viktigste å fokusere på er det du fikser og får til. Altså hvis det er noen fag du klarer godt, så fokuserer du på disse.

*Det er mange måter å ta videregående på, men jeg tror ikke det er så mange ungdommer som blir informert om det. Presset er på at du må gå på skolen uansett. Jeg tror det er bedre å fokusere på det du får til.*

Marte tror at hennes bakgrunn har mye å si. Hun er slik at hvis hun i større grad er interessert i noe og dette fanger oppmerksomheten hennes, så setter hun seg inn i det. Hvis det er noe hun i mindre grad interesserer seg for, så bryr hun seg ikke.

Marte forteller at hun opplever at lærerens forventninger til eleven har mye å si, og at et eksempel på dette er en lærer de har nå:

*Hun er veldig streng og har store forventninger. Hun hadde en tale for oss de første månedene. Hun sa at vi var elever og at hun var lærer, og at slik kom det til å fortsette. Hun mente at hun fortjente respekt og sånt. Dette gjorde at vi ikke liker timene hennes. Jeg tenker det er viktig med gjensidig respekt.*

Lise sier at det som er viktig for henne er å lære ting, men det aller viktigste er å fullføre videregående. De tidligere skoleerfaringene hennes har hatt mye å si. Dette merket hun spesielt i matematikk:

*I mattetimen hendte det at jeg kastet opp. Det var bare fordi jeg hadde dårlige erfaringer med meg fra barneskolen. Jeg klarte rett og slett ikke den timen. Det som hadde hendt i mattetimen før var ikke noe hyggelig.*

Hun sier hun ofte følte seg dum før, og at det ikke er slik at dette automatisk stopper fordi hun begynte på videregående:

*Når jeg startet på videregående så tenkte jeg at jeg ville ha en ny start, jeg begynte på nytt. Likevel var det ting som hang igjen fra barne- og ungdomsskolen. Det er sånn at hvis du har bodd i et hjem med vold i mange år og kommer til et nytt hjem, så tror du*

*med en gang at alt er bra. Det er vanskelig å begynne på nytt fordi erfaringene og opplevelsene sitter i kroppen.*

Bakgrunnen Lise har fra før tror hun har mye å si for hvordan hun lærer. Det er noe med hvordan man er, og hvordan man har vokst opp.

Lise tenker det er viktig å fokusere på de bra tingene hvis man opplever at skolen er utfordrende. Det å forsøke å finne ting som gjør at man gleder seg til skolen neste dag. Hun mener også at det er viktig å tenke at man ikke skal bli sur på seg selv dersom man ikke forstår det som bli snakket om i timen, eller det er noe man ikke syntes er like gøy:

*Bare akseptere at du ikke syntes det er gøy. Forstå deg selv og skjønne at man har hatt kjipe opplevelser på skolen. Gi rom til deg selv til å føle det man føler. Ikke kast det vekk. Kanskje finne en person du føler deg trygg på. En voksen eller en medelev.*

Lise forteller at hun tror det har litt å si dette med lærerens respekt:

*Hvis du har en lærer som ikke har noen forventninger i det hele tatt som bare er sånn "dropp ut", det funker jo ikke. At læreren bare ser på deg som en som kommer til å droppe ut fra skolen. Du må ha en lærer som har litt forventninger og sånn, men på en varm måte.*

### **4.3.6 Gjennomføring og tilrettelegging**

Ingrid får spørsmål om hva hun tror kan være med til å øke gjennomføring i videregående. Hun tenker at det er viktig med oppegående lærere. Ingrid legger vekt på at hun ønsker mer energiske lærere som gir folk energi, og som gir folk bedre humør:

*En sur og grinete lærer har du ikke lyst å sitte ved siden av, du har heller ikke lyst å høre den personen snakke. Det smitter.*

Ingrid forteller videre at hun tenker at skolen skulle inneholdt småaktiviteter. Hvis det er fint vær ute, så kan man for eksempel gå ut, spille en runde med noe ballspill, og ha det mer gøy

sammen som klasse. Det er noe med å glede seg til skolen, og at det er viktig å kjenne på følelsen av trivsel:

*Når det var sol på skolen, så hadde vi sånne automatiske persiennner. Det som skjedde var når solen tittet frem, gikk de ned. Da følte det som et fengsel, de stenger lyset ute. Jeg har alltid tenkt at dagslys skulle være en hjelp til å holde oss våken. Det er greit at det er irriterende med sol når vi skriver på pc-en.*

Hun savner også mer spontanitet i skolen, for eksempel å ta benkene ut en dag og hatt skole ute.

*Om vi kunne gjort slike ting innimellom og lært noe samtidig, så hadde skolen vært drit gøy. Trenger ikke være hele tiden liksom, for da stjeler det jo undervisningen, men en gang i blant. Skolen er helt død, det blir bare mer og mer et fengsel. Skolen er så firkantet, rett. Da blir jeg sliten i hodet.*

Ingrid sier videre at hun tenker at det er nødvendig å kunne stole på læreren, og at det er viktig å kjenne læreren mer. Hun sier at hun ikke egentlig aner hvem læreren er. Det har vært noen få lærere som fortalte litt om hva de gjorde i helgene, for eksempel om de hadde vært på hyttetur med familien. Man kan lettere stole på læreren, hvis læreren har vært litt personlig.

På spørsmål om hvordan Ingrid tenker at læreren kan styrke elevens mestringsevne, svarer hun det å komme med småkommentarer. Bare det å si at dette går fint, og at alt ordner seg tilslutt. Hun tenker at det er alt folk trenger å høre:

*Hadde noen sagt til meg at det ordner seg, så kan jeg tenke at jeg er lei av å høre det, men jeg trenger å høre det. Såne oppmuntringer er viktig.*

På spørsmål om hva Ingrid tenker har vært hjelp for henne i skolen, svarer hun at hun på barne- og ungdomsskolen fikk være i mindre grupper, samt være med hjelpelærere. Hun sier at hun opplevde at det å sitte i et annet rom hjalp.

*Det å sitte i timen å rekke opp hånden når jeg ikke har peiling på halvparten er ikke så veldig gøy. Spesielt når jeg ikke var så populær før heller. Så det å sitte i et rom med*

*tre- fire stykker som er på lik linje med meg selv hjalp. Det gjorde det mye enklere å rekke opp hånden og spørre om ting.*

Ingrid tenker at ekstra tilrettelegging hadde vært bra for de som er i en vanskelig situasjon og ikke klarer å følge med i timen. På den måten hadde de hatt større sannsynlighet for å fullføre og komme seg videre i livet:

*Det eneste de vil er å komme seg videre i livet, fullføre skolen. Det er det jeg har lyst til. Jeg har lyst å komme meg ut i jobb. Bare vokse opp, komme meg vekk fra det jeg har vært i. Så det med tilrettelegging kan hjelpe at eleven klarer å fullføre og komme seg videre. Tilrettelegging gjør ikke bare personen bedre, men man fullfører og utdanningen.*

Jeg spør om Ingrid har noe hun ønsker å legge til, og da svarer hun at institusjonene burde tilrettelegge mer:

*At de har mer med skolen å gjøre enn det barnevernet har. Institusjonene er barnevernet, men mener saksbehandler i barneverntjenesten. Det at institusjonen har litt mer kontroll. Må selyfølgelig spørre ungdommen om tillatelse. Jeg tenker det er bedre om de har litt mer kontroll.*

Marte forteller at hun har en positiv erfaring knyttet til hvordan læreren kan styrke elevene. I fjor høst gikk prøvene hennes dårlig, og hun fikk bare enere. I vår har Marte hatt tettere dialog med læreren sin i matematikk. Hun forteller at han har vært veldig interessert, sendt meldinger og sagt at han kan undervise henne når han har annen ledig tid utenom.

*På matteprøver så kommer han liksom alltid og tar ekstra runder og spør om det går bra med meg, om jeg trenger hjelp. Det har bedret mattekarakteren min. Jeg har fem nå liksom. Så det er bare å vise interesse.*

Miljøarbeiderne skolen har ansatt har vært til hjelp for Marte, gjennom at de jobber der, interesserer seg for den enkelte, og sender meldinger.

Når det gjelder tilrettelegging sier Marte at hun tror det ville vært behov for dette. Det er noe med 30 elever i klassen og en lærer. Det blir lite fokus og lite tid til den enkelte, og hun tenker det kunne vært en hjelp å ha mindre grupper.

Lise sier at hun tenker at læreren kan forsøke å finne noe positiv i hver elev og faktisk si det til eleven. Det trenger ikke være hele tiden, men innimellom. Det trenger heller ikke alltid være faglig.

*Nå har jeg matte igjen, uten karakterer sånn at jeg kan øve meg. Jeg har en lærer som får meg til å gjøre matte lett igjen. Han sier hele tiden til folk at de er gode nok, at de er bra nok, smarte nok. Når han gjør det sånn tror jeg de får litt mer mestring. I starten trodde jeg ikke på det i det hele tatt. Trodde han sa det til feil person, men etter hvert begynner man å tro på det.*

Det Lise sier har vært til hjelp har vært at hun får gjøre ting hjemme uten at det går utover fraværet. Det gjør at Lise får fulgt opp, og hun opplever at lærerne samarbeider med henne:

*De samarbeider med meg om det som funker, istedenfor at de bare tenker at jeg ikke kommer på skolen fordi jeg er lat og bare skulker. De hører med meg hva som skjer og hvordan de kan tilrettelegge for meg.*

Lise forteller at dette med fraværsgrensen skremmer henne:

*Da jeg droppet ut det halvet året jeg gikk, var det fordi jeg hadde så mye fravær at jeg tenkte at det ikke var poeng i å fortsette uansett. Kan ha 10 % fravær. Det er to gymtimer, så er det stryk. De sier jo at det er mye mindre fravær i skolen i dag, men så er det mange flere som har droppet ut. Det snakker ikke politikerne om.*

Lise tenker også at det kan være behov for tilrettelegging.

*Jeg tror det, men tror det må bli gjort sånn at ikke alle skjønner at det er fordi de har det vanskelig.*

Jeg spør Lise om hun har noe hun ønsker å legge til, og hun svarer at hun skulle ønske man pratet mer om følelser i skolen:

*Ikke diagnoser og sånn, men om psykisk helse. Tenker at skolene har et ansvar. Man er nesten mer på skolen enn man er hjemme. Det er barn som ikke lærer dette hjemme og det er ganske sykt å tenke på at man bare skal lære fag på skolen. Skolene har et ansvar for at elevene skal ha det bra.*



## 5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte informasjonen fra informantene opp mot teorien jeg presenterte i teorikapittelet. Jeg har delt drøftingskapittelet inn etter underspørsmålene til forskningsspørsmålet mitt, og til slutt har jeg et delkapittel som heter hvordan øke gjennomføring av videregående for ungdom under barnevernets omsorg.

Jeg vil begynne drøftingsdelen med å gjenta forskningsspørsmålet og underspørsmålene: ”Hvilke erfaringer har ungdom på barnevernsinstitusjon med oppfølging og gjennomføring av videregående opplæring?”

Hvordan opplever ungdommene oppfølgingen fra institusjonens side?

Hvordan opplever ungdommene oppfølgingen fra skolen sin side?

Hvordan opplever de samarbeidet mellom institusjonen og skolen om deres skolegang?

Hvordan opplever ungdommene forholdet til medelevene når de bor på institusjon?

### 5.1 Hvordan opplever ungdommene oppfølgingen fra institusjonens side?

Et viktig begrep i denne drøftingen er opplæringsomsorg. Det handler om at skolen og hjemmet har et stort ansvar for at barn og unge på best mulig måte skal møte de kravene samfunnet stiller (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 6). Det er de som utfører den daglige omsorgen som har ansvar for opplæringsomsorg (Ber & Collin-Hansen, 2012, s. 56). Begrepet befinner seg mellom det juridiske og det pedagogiske, og det er derfor en felles ansvar mellom skolen og hjemmet (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 53). Slik som det er for ungdommene i denne oppgaven har de mottatt omsorg fra det offentlige gjennom at de har bodd på barnevernsinstitusjon Det gjør at disse ungdommene ikke mottar ordinær omsorg fra familien.

Ingrid syntes det var annerledes å ha ansatte som omsorgspersoner, men at dette bare var noe hun måtte leve med. Hun tenkte ikke på de ansatte som omsorgspersoner, fordi hun selv ikke kjente på at det var omsorg de utøvde. Det Ingrid ser på som omsorg er at de ansatte jobber med å øke motivasjonen hennes og det at de kan sette seg ned sammen med henne å jobbe med skolearbeid. Bufdir (2016, s. 3) skriver at det å ha motivasjon er veldig viktig for å

mestre og fullføre skolen, og det å ha god støtte fra voksne bidrar til å øke barnets egen motivasjon. Omsorg er også alle de små tingene omsorgspersoner gjør hver eneste dag, gjennom alle rutiner og gjøremål som styrer hverdagen (Bufdir, 2013, s. 139). Ingrid opplevde at de ansatte i større grad var opptatt av å mase om at hun måtte gå på skolen og gjøre oppgavene sine. De ansatte forsøkte på sin side å få Ingrid på skolen, og å få henne til å jobbe med skolearbeid. Her er det tydelig at det ikke er enighet mellom institusjon og ungdommen selv for hvordan man best mulig skal følge opp. For at det skal kunne kalles omsorgshandling må det gi mening for de som viser omsorgen og for de som mottar den (Berg og Collin-Hansen, 2012, s. 62). Denne meningen fremkommer på bakgrunn av hvordan situasjonen er, individuelle behov og hvordan handling blir tolket og forstått (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 57-58). På den ene siden har institusjonen og ungdommene samme målsetning og har ungdommens interesse i fokus, mens det på den andre siden ikke blir enighet om fremgangsmåten. Når plasserte barn får personlig støtte til å vise frem gode skoleferdigheter, kommer det frem at det også får en positiv betydning for institusjonen (Berg & Collin-Hansen, 2012, s.69).

Marte syntes det var greit å ha ansatte som omsorgspersoner mesteparten av tiden. For hennes del handler om uforutsigbarheten og sårbarheten. Hun sier at hun i enkelte situasjoner opplevde at institusjonen tok avstand. Dette skjedde spesielt i forbindelse med at det skulle skrives opp nærmeste pårørende på skolen, der Marte endte med at hun måtte føre opp at hun ikke hadde noen nærmeste pårørende. En del av oppfølgingen fra institusjonen er at de skal fungere som rollen til en forelder i møte med skolen (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 62). I prinsippet kan man si at barnevernet ansetter primære omsorgspersoner i foreldrenes sted som er i stand til å gi god nok omsorg (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 60). Marte mener at det spesielt var knyttet uforutsigbarhet til møter med skolen i forhold til at institusjonen kunne endre hvem som skulle være med rett før møtet skulle gjennomføres.

Det kommer frem at Lise har bodd fire forskjellige steder og bodd på institusjon i nærmere 5 år. Hun forteller at det er forskjell på hvordan de jobber fra institusjon til institusjon og fra ansatt til ansatt. På enkelte merkes det ikke at de er ansatte, men det føles mer som om de er familiemedlemmer. På andre ansatte merkes det at de er på jobb, og disse vil ikke Lise snakke med. Berg og Collin-Hansen (2012, s. 62) trekker frem at ungdommene som bor på institusjon ofte ønsker at de både kan avvise og provosere de ansatte. De ønsker å kunne gjøre

dette på samme måte som ungdom i ordinær omsorg gjør med sine foreldre, mens de samtidig vil kunne stole på at de voksne gir de den nødvendige beskyttelsen de har behov for.

Informantene forteller at de opplevde en sammenheng mellom hvordan deres eget syn var på skolen, og hvordan oppfølgingen fra institusjonen var. Ungdom som er under omsorg av barnevernet har ofte en uryddig skoletid bak seg og trenger derfor spesielt voksne som aktivt støtter dem i skolegangen (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 137). Det at disse ungdommene skal bli voksne i dagens kunnskapssamfunn gjør arbeidet vanskeligere både for ungdommene og barnevernet. I dag blir kravene fra alle kanter høyere og høyere, noe som bidrar til ytterligere press. Bufdir (2016, s. 5) skriver at målsettingen er at alle gjennomfører opplæringen uavhengig av bo- og hjemmeforhold. Berg og Collin-Hansen (2012, s. 6) trekker frem at kun 50 prosent av barn og unge som bor på institusjon går på skolen hver dag. Det er 24 prosent som oppgir at de ikke går på skolen i det hele tatt. Informantene forteller at de ofte kunne få kommentarer som gikk på at de ikke kunne bo på institusjonen dersom de ikke gikk på skolen, eller at det er deres eget liv og eget ansvar. Dette gjorde noe med motivasjonen og drivkraften til å dra på skolen og/eller jobbe med skolearbeid. Informantene opplevde at de ansatte i størst mulig grad var opptatt av at de skulle jobbe med skolearbeid, men at de ikke hadde kontroll på hva leksene faktisk var. Det kommer også frem i intervjuene at de voksne er opptatt av at ungdommene skal gå på skolen, men at det ikke blir spurt om årsaken til at ungdommene ikke vil. Informantene kjente heller på behovet og ønsket om at de voksne satt seg skikkelig ned med dem. Berg og Collin-Hansen (2012, s. 62) skriver at det i en studie kom frem at personalet som jobber på barnevernsinstitusjon primært er opptatt av atferdsendring, mens ungdommene ønsket en karakter av betingelsesløs omsorg (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 62). Ungdommene vil at de ansatte i større grad skal se de.

Marte sier at hun opplevde oppfølgingen varierende. Det var bra i begynnelsen når hun var den som var den nyeste på institusjonen, og at de ansatte da var opptatt av å bli godt kjent med deg. Hun merket en endring da det kom andre nye på institusjonen, og det virket som om de ansatte flyttet alt fokuset dit. Det var kort vei fra å kjenne på god oppfølging til å oppleve dårligere oppfølging.

Det viser seg at det å ha en nær og støttende voksen som følger opp ungdommene er av stor betydning for utdanning (Hesjedal, 2014, s. 13-14). Ingrid forteller at hun ikke opplevde at institusjonen tok initiativ, og at dette kombinert med at hun generelt sett hadde en vanskelig

livssituasjon gjorde at hun valgte å dra ut og gjøre andre ting. I mange tilfeller har ungdommene som bor på institusjon vokst opp i hjem som ikke har vært utviklingsfremmende. Noen foreldre har overlatt ansvaret til barnet, både i form av det psykologiske og det materielle (Bunkholdt & Kvaran, 2015, s 138). Dette gjør at ungdommene som kommer på institusjonen har en del bagasje med seg, akkurat slik Ingrid beskriver det. Det er viktig at de ansatte på institusjonen viser ungdommene positive holdninger og omtale av skolen. Det er også viktig at de hjelper til med fremmøte, lekser, struktur, regler og rutiner (Bufdir, 2013, s. 141).

Ingrid husker spesielt en kommentar fra en ansatt på institusjonen. Da hun spurte hva den ansatte hadde gjort på i helgen, fikk hun til svar at det kunne ikke den ansatte dele med henne. Dette handler om en avstand mellom den ansatte og ungdommen. Institusjonen er ungdommens hjem og den voksnes arbeidsplass, og det er viktig at det er en trygg og god balanse mellom det private og det profesjonelle.

## **5.2 Hvordan opplever ungdommene oppfølgingen fra skolen sin side?**

I de senere årene har skolen fått en større og mer sentral plass i vårt samfunn. Alle steder blir kravene til de unge høyere. Samfunnet forventer mer og høyere utdanning, spesielt i form av høyere krav til kompetanse i ulike yrker som man tidligere ikke trengte utdanning for å gjennomføre. I enkelte tilfeller kan ungdommer som begynner på videregående allerede ha flyttet en del før de kom på institusjon. Flere skolebytter og tidvise perioder med mindre grad av skole, kan ha ført til "hull" i opplæringen i de ulike fagene. Målet til skolen er å gi alle elever en opplæring de kan gjøre nytte av, noe som gir den enkelte en opplevelse av å mestre skolearbeidet, motivere for livslang læring og motivere eleven til aktiv samfunnsdeltakelse (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013, s. 38-39).

I opplæringslovens formålsparagraf §1-1 brukes det ord som hjemmet i stedet for foreldrene (Opplæringsloven, 2008, §1-1). Dette er en måte å inkludere alle i loven. I skolesammenheng blir det som oftest brukt elevens foresatte. Det er skolen som skal sørge for at barnets behov blir ivaretatt (Opplæringsloven, 2008, § 5-1). Skolen skal også følge med på og vurdere om det enkelte barn får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Opplæringsloven, 2008, §5-1). Skolen skal være tilpasset barnets forutsetninger og behov (Bufdir, 2016, s. 9). Ingrid

forteller at hun fokuserte på å komme seg på skolen for å få med seg mest mulig av undervisningen, men at det ble vanskelig i ordinær klasse. Hun etterspurte tettere oppfølging, men dette opplevde hun ikke at hun fikk. På bakgrunn av det slet Ingrid med å følge med i timene, og hun ble ofte sittende og stirre ut av vinduet. Ansvarsområdet til skolen er tydelig, men likevel har informantene i svært liten grad opplevd god nok tilpasning og oppfølging fra skolene. Bufdir (2016, s.3) skriver at skolen sitt ansvar er å sikre at barnet får tilpasset opplæring etter opplæringsloven § 1-3. Når disse ungdommene har en belastet bakgrunn og ofte vanskelig skoleerfaringer, er det spesielt viktig at de får tettere oppfølging. Den tilpassede opplæringen skal bidra til sosial utjevning, inkludering og økt læringsutbytte (Jenssen & Roald, 2014, s. 11).

Alle informantene svarer at deres tidligere skoleerfaringer har mye å si for hvordan videregående oppleves for dem. I matematikktimene kunne Lise kaste opp på grunn av de dårlige erfaringene fra barneskolen. Hun hadde ofte følt seg dum, og det var ikke slik at de følelsene automatisk ble borte fordi hun begynte på videregående.

Når man begynner på en ny skole blir det gjerne som en ny start, med nye lærere, elever og pensum, men vi har likevel alle noe med oss i ryggsekken. Det kan være vanskelig å tenke at lærerne til de enkelte skal kunne fange opp alle og klare å tilpasse opplæringen, siden læreren har en hel klasse å ta seg av og. Med årene har skolen fått en større og viktigere plass i vårt samfunn. Det er nødvendig at skolen fornyer i takt med nye utfordringer og behov (Bufdir, 2013, s 141). Mange snakker om at forventningene til de unge blir høyere, samtidig kan det være verdt å nevne at forventningene til instansene rundt også økes. Berg og Collin-Hansen (2012, s. 23) trekker frem at forventningene til blant annet skole, foreldrene og barnevernet har økt. Det er på samme tid en utbredt oppfatning av at arbeidsmarkedet for unge uten utdanning har blitt mindre. Marte forteller at slik hun opplever det blir skolen mer en plikt enn noe frivillig når man bor på institusjon. Det er en måte hun kjenner at hun gleder de som jobber på institusjonen. Ved å gå på skole, så gleder hun de som jobber på institusjonen. Marte har tidligere kjent på at skolen ikke hadde noe å si, så fikk hun karakterer og forstod at de er av betydning. Utdanning har mer å si for fremtiden i dag enn for noen år tilbake. I dag har det stor betydning for unge menneskers videre livsløp. Skole er den viktigste inngangsporten til selvforsørging i voksen alder (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 23).

På Martes skole har de ansatt miljøterapeuter, som hjelper til med å følge opp elever. Dette ser man blir vanligere og vanligere i skolen. Både når det kommer til barneskole, ungdomsskole og videregående. Fokuset til miljøterapeutene er å fremme sosial kompetanse. Deres hovedfokus er noe annet enn hos for eksempel læreren. Håper er at ved å fokusere på faktorene rundt eleven og hvordan eleven har det, så vil det virke inn på de faglige prestasjonene (Borg, Drang, Fossetøl & Jarning, 2014, s. 17). Marte sier at hun om morgenen får meldinger med spørsmål om hun kommer på skolen. Dette gjør at hun føler seg sett, og at de legger merke til henne. Hun opplever at de på denne måten interesserer seg for den enkelte eleven, og det er med på å skape en type forpliktelse. Dersom man opplever å ha en avtale med noen, eller at du kjenner at noen venter deg, kan det være enklere å møte opp. Det skapes en forventning til deg. Miljøterapeutene fokuserer på andre ting enn lærerne. Det at disse miljøterapeutene sener meldinger til noen av elevene om morgenen, er med på å gi elevene opplevelsen av å bli sett. Dette kan igjen bidra til å avlaste læreren i form av at det kan fungere som konfliktdempende og mindre uro i klassen (kunnskapsdepartementet, 2009-2010, s. 50).

Lise sier at hun alltid har vært redd for skolen, og at skolen ikke har vært et positivt sted for henne. Dette skoleåret kjenner hun har vært greit. Hun får meldinger dersom hun ikke er kommet, og i disse meldingene kan det stå at de savner henne og lurer på hvor hun er. Det kan også stå at klassen savner henne, og Lise sier det er en fin ting at de merker at hun er borte. Når skolen følger opp på denne måten kjenner informantene at de blir sett. De blir inkludert i et fellesskap, og de har sin egen individualitet i klassen. Skolen sin jobb er å hjelpe elevene til å lære og utvikle seg på best mulig måte. En avgjørende forutsetning for dette er at skolen lykkes med å inkludere elevene i ulike fellesskap, det gjelder både faglig og sosialt (Nordahl, 2014, s. 132). Alle informantene forteller at de føler seg mer motivert i timer der de har et godt forhold til læreren. Hvis de liker personen, så ønsker de å følge mer med og jobbe bedre i timene. Lise trekker frem at i timer der hun opplever at læreren ikke liker henne så godt eller de tidligere ikke har kommet overens så blir hun stresset eller urolig. Uro er som oftest et resultat av manglende oppfølging av psykososiale problemer (Kunnskapsdepartementet, 2009-2010, s. 50).

For Lise er det til hjelp at lærerne viser at de bryr seg. På den nye videregående skolen merker hun at hun kan være seg selv, spesielt gjennom måten lærerne på skolen prater med henne. De setter seg ned og prater ordentlig med henne. Lise sier at det ikke er alltid hun svarer med en

gang, men hun kjenner i hvert fall at de bryr seg. En del av oppfølgingen skolen skal gjøre er å bidra til å utvikle elevens potensiale som menneske (NOU 2015:8, s. 7). Hvordan elevene har det på skolen har mye å si for deres motivasjon og glede for å jobbe med skolen. Informantene forteller at de har hatt episoder med ulike lærere som ikke har vært like bra. Lise sier hun har opplevd at det har vært lærere som har gjort narr av henne, noe som gjorde at det var vanskeligere å være på skolen. Skolen skal støtte identitetsutvikling og legge til rette for mellommenneskelige relasjoner og arbeide med det sosiale miljøet på skolen (NOU 2015:8, s. 7). Dette er et viktig element i skolen sin jobb. Det er spesielt viktig for disse ungdommene å kjenne at de ansatte bryr seg, det spiller inn på deres motivasjon blant annet fordi de ikke har den samme oppfølgingen hjemmefra. De mottar omsorg fra det offentlige. Dersom skolen møter disse ungdommene på en måte som gjør at de føler seg mindre verdt, at de blir gjort narr av eller lignende, har ikke disse ungdommene samme nettverk som de som er i biologisk familie.

En hendelse som har satt dype spor hos Ingrid er den gangen hun halvsov på pulten. Kommentaren fra læreren var at han ikke kunne brydd seg mindre. Det er noe med å bli møtt av mennesker og et system som ikke ser deg, men heller ser handlingene dine. Denne læreren så ikke innsatsen Ingrid gjorde for å klare å møte på skolen, for han så bar ene elev som sov på pulten. At Ingrid sov på pulten viste hva kroppen hennes klarte å gjennomføre, og ikke det hun ønsket å gjøre. Ingrid kjenner at det fortsatt er vanskelig for henne å være i nærheten av skolen. Fra lærenes perspektiv vil han ha sett en ungdom som ligger på pulten og ikke følger med. Læreren har mange andre elever i klassen som trenger hans oppmerksomhet, og hans mål med timen er å lære vekk pensum. Det vil si at det er to veldig ulike perspektiv på samme sak. Om læreren ikke har kapasitet til å snakke skikkelig med alle elevene sine, blir det vanskelig å kunne *se* eleven bak atferden.

LFB (udatert, s. 24) skriver at barnevernsbarn møter mange utfordringer med utdanning. Grunnen er at de oftere møter faktorer som gjentatte flyttinger, dårlig psykisk helse, og at de har opplevd en vanskelig hjemmesituasjon. Alt dette er med på å gjøre det svært vanskelig å prestere i skolesammenheng. En annen del av utfordringen til at ungdommene opplever dårlig oppfølging fra skolen og mangelfull kompetanse fra lærerne. Det er tydelig at ungdommene i flere sammenhenger opplever at de ikke blir møtt på en forståelsesfull og tilfredsstillende måte.

Erfaringene Lise har på den nye videregående skolen hun går på er mer positive enn tidligere. Hun opplever at lærerne ser henne og ikke handlingene, noe som er det samme som Ingrid skulle ønske læreren hennes så. Lise opplever at lærerne på denne skolen forstår at det ligger noe annet bak dersom hun er sur en dag. Tidligere kunne hun få beskjed om at hun måtte skjerpe seg, mens nå blir hun i stedet møtt med spørsmål om hva det egentlig dreier seg om.

Grunnopplæringen til skolen skal bidra til å utvikle elevens kunnskaper og kompetanse slik at de unge kan bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapssensitivt samfunn (NOU 2015: 8, s. 7). Tangen (2012 s. 151) trekker frem begrepet skolelivskvalitet. Som omhandler behovet for å se livet til elevene som en helhet og ikke skille mellom skolelivet og livet utenom. Dette fordi skolelivet er en så sentral del av barn og unge sine liv (Tangen, 2012, s. 151). Samfunnet er avhengig av neste generasjons muligheter og utvikling, og skolen er det stedet ungdommene ser på som fremtiden. Ingrid trekker frem at det positive med skolen er at det er lærerikt, man kan få seg utdanning, og tjene penger til livets opphold. En annen positiv side er det sosiale. Skolen gir store muligheter for å få venner for livet, gode minner, klasseturer og gode erfaringer. Selv om hun ser mange positive sider med skolen sier hun likevel at skolen ikke er noe for henne som person, og at hun opplever at psyken er blitt bedre etter hun sluttet på skolen. For å forstå mer av Ingrid sitt perspektiv på skole, kan det være nyttig å se det ut i fra skolelivskvalitet. Det refererer til barn og unges personlige opplevelse, knyttet til positive og negative skoleerfaringer og forventninger til skolens verdi for egen framtid (Tangen, 2012, s. 152). Det som er viktige faktorer for en god skolesituasjon er stabilitet i bosituasjon, skolemiljø, planlegging og tilrettelegging for undervisning og oppfølging av skolearbeid (Hesjedal, 2014, s. 14). Når ungdommene opplever at ikke alle faktorene er tilstede, kan det bli vanskelig å få til en god skolesituasjon. Det er viktig at både lærerne og elevene har en felles forståelse og opplevelse av hva som trengs for å tilrettelegge best mulig.

Statistikken tilsier at bare fire av ti barn i barnevernet fullfører videregående opplæring. Det viser seg samtidig at de ansatte både i barnevernet og i skolene har lavere forventninger til barn og ungdom som er under barnevernet (Barne- og familiedepartementet, 2015, uten sidetall). Bufdir (2013, s. 141) trekker fram at barnevernsbarn blir møtt med lavere forventninger, mindre oppmuntringer og lite støtte til å gjøre en god innsats på skolen. Dette med forventninger er noe som kan virke inn på selvfølelsen til elevene. Hvis ingen har tro på



deg, kan det være vanskelig å opprettholde troen på seg selv. Man kan undre seg over hvorfor det er slik at vi oftere har lavere forventninger til ungdom på institusjon. Det er forskjell på å kjenne forutsetningene elevene har, enn det å ha lave forventninger. Skolen er den viktigste arenaen for selvbildedanning, livsutsikter, demokratidannelse og jevnaldersosialisering (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 23). Informantene forteller at det har mye å si hvilke forventninger lærerne har til elevene, og hvordan læreren ser eleven.

Informantene forteller at den bagasjen de har med seg har mye å si for hvordan de lærer. De er alle enige om at det hjelper å fokusere på ting du får til. Lise trekker frem at det er viktig for henne å lære ting mens hun går på skolen, men det aller viktigste for henne er å fullføre. Fokuset til Marte dette siste året på videregående har vært å tenke langsiktig, mens fokuset til Ingrid da hun gikk på videregående var å gjøre praktiske ting. Hun likte å øve på teknikkene kokker bruker, som fra hvordan holde kniven skikkelig til hvordan steke kjøtt. Fokuset til alle informantene er og har vært de tingene de mestrer og har en genuin interesse for. De ser på skolen som framtiden og målet deres er å fokusere på å fullføre skolen.

### **5.3 Hvordan opplever de samarbeidet mellom institusjonen og skolen om deres skolegang?**

I de siste årene har barn og unge som mottar tiltak fra barneverntjenesten økt jevnt. De fleste av disse barna er i skolealder (Jenssen & Roald, 2014, s. 73). Dette gjør til at barnevernet og skolen blir naturlige samarbeidspartnere. Tverrprofesjonelt samarbeid handler om samarbeid der målet er tjenester som er basert på deltakerne sine bidrag (Hesjedal, 2014, s. 15-16). Deltakerne i denne sammenhengen er barnevern, skole, BUP, PPT, institusjonen og lignende.

Det er barneverntjenesten som har regiansvar for å legge til rette for kontakt mellom institusjonen og skolen (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 136). En del av regjeringen sitt arbeid med å øke gjennomføringen i videregående for ungdom under omsorg av barnevernet var å få skoleansvarlige på hver barnevernsinstitusjon. Arbeidet til den som er skoleansvarlig innebærer å ivareta skole- og opplærings situasjonen til det enkelte barn eller ungdom som bor på institusjonen. Den skoleansvarlige skal også tilrettelegge for et godt samarbeid mellom skolene og barna eller ungdommene på institusjonen (Bufdir, 2016, s. 7). Informantene

forteller ikke noe om at de har en skoleansvarlig på institusjonen. Informantene trekker frem at de har en primæransvarlig for dem, gjelder ikke bare skole, men hele ansvaret for dem.

Ansatte ved en barnevernsinstitusjon har ansvar for å følge opp ungdommene som bor der. Dette innebærer samarbeid med andre instanser, og dette samarbeidet bør handle om tilrettelegging for oppfølging av det enkelte barn, rutiner for oppfølging av skolearbeidet og hjemmelekser, og samarbeid med skole og kontaktlærer (Bufdir, 2016, s. 6). Informantene fortalte en del om hvordan de opplevde samarbeidet mellom skolen og institusjonen, om hva som fungerte og ikke fungerte, og om hva de tror kan bidra til et bedre samarbeid.

Marte sier at samarbeidet mellom skolen og institusjonen gikk fint i begynnelsen. I starten av skoleåret ble det gjennomført ansvarsgruppemøter, og etter jul opplevde Marte at holdningene var en annen. Da opplevde hun at institusjonen ikke hadde like stort fokus på henne som tidligere. Jenssen og Roald (2014, s. 74) trekker frem at ansvarsgruppemøter som oftest handler om å arbeide forebyggende og miljøskapende. Ansvarsgruppene skal bestå av fagfolk som har kjennskap og kunnskap om ungdommen og familien. Ofte kan ansvarsgruppemøter være vanskelig å få til siden flere fagfolk som skal inkluderes i møtet, noe som gjør det vanskeligere å samkjøre kalenderne til de ulike deltakerne. Marte forteller noe om at når ting ble roligere rundt henne, gikk hyppigheten på møtene ned.

En ting informantene nevnte var dårlig kommunikasjon. Ungdommene opplevde at skolen og institusjonen ikke snakket så mye sammen, og på grunn av det ble det mange unødvendige misforståelser. Ingrid sier at hun skulle ønske institusjonene hadde mer kontakt med skolen, mer enn det kontaktpersonen i barneverntjenesten har. Hun skulle ønske institusjonen hadde mer kontroll over det som skjedde på skolen, selvfølgelig med ungdommenes samtykke. Ingrid nevner også at dersom hun skulle ha møte på skolen måtte hun ha kontaktpersonen i barneverntjenesten med seg, selv om at det hadde vært bedre om de som jobbet på institusjonen var med henne da det er de som har den daglige kontakten. Her ville jevnlig samarbeidsmøter mellom skole og institusjon kunne bidratt til at institusjonen fikk mer kontroll over det som skjer på skolen og at skolen kunne fått mer informasjon om det som skjer der. For ungdommer som er i det offentlige system innebærer dette oftere møter med ulike instanser. Det vil derfor være ganske nødvendig at institusjonen hjelper til med å holde kontroll på alt ungdommen skal følge opp.

Lise opplevde at mye av samarbeidet mellom skolen og institusjonen gikk over hodet på henne, for eksempel møter hun ikke fikk vite om. Hun opplevde at skolen og institusjonen ikke kommuniserte, noe som førte til dårlig samarbeid, og hun opplevde at de aldri kom til en løsning.

Når en ungdom flytter på institusjon innebærer dette som oftest et skolebytte. Institusjonen og skolen må da ha et godt samarbeid for å kunne utveksle nødvendig informasjon, som er essensielt for å kunne legge til rette et godt undervisningsopplegg. Dette er spesielt viktig dersom ungdommen har hatt negative erfaringer og avbrudd tidligere i opplæringen (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 135). Etersom mine informanter flyttet på institusjon det året /sommeren de skulle begynne på videregående, ble ikke dette er like stort tema. Informantene trakk likevel inn fordelen med at samarbeid/informasjonsutveksling mellom institusjonen og skolen var viktig. Noe som kan bidra til at den unge etablerer gode rutiner for skolearbeid og hjemmelekser er at det lages dags- og ukeplaner, slik at skole og lekser får en sentral plass i hverdagen (Bufdir, 2016, s. 3). Dette er med på at de voksne aktivt og systematisk må følge med de unges skoleplaner. Det er også med på å gi de unge tydelige forventninger og mål (Bufdir, 2016, s. 3).

En utfordring i tverrprofesjonelt samarbeid er at man opplever å ikke få tilstrekkelig informasjon, og det største hinderet er at de ulike instansene følger ulikt lovverk. Dette kan skape frustrasjon og irritasjon, for eksempel hvis man ikke kan dele av den informasjonen som man sitter med. Jenssen og Roald (2014, s. 73) skriver at spesielt for samarbeidspartnerne til barneverntjenesten kan dette være ekstra krevende, fordi barneverntjenesten i mye større grad kan motta informasjon fremfor å gi. Dette handler ikke om at man som kontaktperson i barneverntjenesten ikke ønsker å gi den nødvendige informasjonen, men fordi barneverntjenesten gjennom loven er pålagt en ekstra skjerpet taushetsplikt (Jenssen & Roald, 2014, s. 73). At barneverntjenesten og barnevernsinstitusjonen er ilagt en skjerpet taushetsplikt når de skal fungere som foresatte i møte med skolen, medfører ofte et skille allerede før samarbeidet har startet. Som representant fra barnevernet må man hele tiden skille mellom det som er viktig for samarbeidspartnere å vite og det som er fint å vite. Denne skjerpete taushetsplikten handler spesielt om at barnevernet som oftest sitter på svært sensitive opplysninger om familier. Informantene snakket om at det gikk fint at samarbeidspartnere snakket sammen så lenge de var informert og at de samtykket til det som skulle bli fortalt/snakket om.

Det viktigste ved tverrprofesjonelt samarbeid burde være å fokusere på hvordan man sammen kan jobbe for at det skal bli best mulig for den unge. Hesjedal (2014, s. 16) skriver at tverrprofesjonelt samarbeid handler om at ulike profesjoner har en felles oppgave eller et felles prosjekt. Når flere instanser jobber sammen på en positiv måte der man bruker hverandres styrker fremfor å se på hverandres svakheter, vil dette være med på å gjøre jobben lettere. Jenssen og Roald (2014, s. 73) skriver at dersom flere instanser arbeider sammen vil en kunne dele av ulike instansers kompetanse. Det kan redusere omfanget av dobbeltarbeid, og man kan i fellesskap prioritere innsatsområder.

Hvis en får til et velfungerende samarbeid mellom skole og barnevern, så vil det med sikkerhet bidra til en bedre ivaretagelse av helhetsperspektivet ved at hver part ser utover sitt eget ansvarsområde (Jenssen & Roald, 2014, s. 73). Tydelig ansvarsfordeling, forventninger og forståelse er viktig i tverrprofesjonelt samarbeid. For å kunne gi ungdommene en helhetlig og tilpasset opplæring er det svært viktig at barnevernet og skolen samarbeider (Jenssen & Roald, 2014, s. 73). De som vil sitte igjen med den største fortjenesten av et velfungerende tverrprofesjonelt samarbeid er barna og ungdommene, mens det samtidig vil det gi en god opplevelse for de ulike instansene.

## **5.4 Hvordan opplever ungdommene forholdet til medelevene når de bor på institusjon?**

Ungdommene som bor på institusjon har opplevd brudd i relasjoner, noe som er med på å skape skjøre relasjoner og flyktige referanser. Ungdommene kan savne roen som skal til for å utvikle tillit til nye omsorgspersoner, og de kan mangle mange nok positive referanser blant jevnaldrende (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 69).

Det at disse ungdommene bor på institusjon kan være marginaliserende for dem. Informantene forteller at de fra begynnelsen har vært åpne med sine medelever at de bor på barnevernsinstitusjon og har ansatte som omsorgspersoner. Lise sier at hun kun var åpen første gang hun gikk på videregående, men ikke den andre gangen. Hun syntes det er flaut å ha ansatte som omsorgsperson i møte med venner og medelever. Fordi det fortalte noe om at hun har hatt det vanskelig hjemme. Nå forteller Lise det kun til de nærmeste. Hun opplever det også lettere å fortelle om institusjonen til de som selv har opplevd det, for de som ikke har hatt noe med barnevernet å gjøre vet ofte ikke hva det går ut på. Dæhlen (2016, s. 113)

trekker frem at økt kunnskap om marginaliserte grupper, kan gi mer potensiale for sosial inkludering. Altså dersom man gi folk mer kunnskaper om institusjon, vil det kunne motarbeide følelsen av marginalisering.

Ingrid og Marte sier at de syntes det har vært fint å være åpne med medelever. I starten av et skoleår har en gjerne en introduksjonsrunde i klasserommet. Ungdommene må ta et valg om de skal fortelle om institusjonen eller ikke. Marte tenkte at det var like greit å fortelle med en gang at hun bodde på institusjon, i stedet for at det skulle komme opp ved en senere anledning. Hun følte at ved å gjøre dette fikk hun en bedre relasjon til medelevene sine. Ingrid sier at hun for det meste ikke opplevde negative ting knyttet til at hun bodde på institusjon, men likevel var det noen som trakk seg unna henne. Hun tenker det handler om at medelevene ikke visste hva institusjon er, og at de ikke helt forstod hva det innebar.

Det Marte sier hun har opplevd som utfordrende har vært selve institusjonene. De har vært åpne på at ungdommene gjerne må ta med seg venner hjem, men problemet har oppstått når det har vært ønske om å ha besøk spontant. Siden det bor flere ungdommer på institusjonen og de må spørres, har det gjort at besøk må planlegges en stund i forveien. Dette førte til at det ble en stor prosess å ha noen med hjem, og det ble derfor som oftest til at hun ikke ville ha med seg noen likevel. Institusjonen er i følge ungdommene tydelig på at de kan ta med seg venner hjem, men at det må være greit for resten av huset og det må planlegges i god tid. På den måten blir det selvmotsigende. Ungdommer i ordinært hjem må som oftest ikke planlegge i god tid eller sjekke at det går greit for alle som bor i huset. Dette er med på å gjøre det tungvint for ungdommene å ta med seg venner hjem, det blir og vanskeligere for ungdommene å normalisere institusjonen som bosted.

Informantene sier at mye handler om medelevenes uvitenhet. De fleste har enten hørt eller sett noe om ”barnehjem”, noe som er med på å danne et bilde av hvordan man tenker ting er. Mange vet ikke hvordan det faktisk er på en barnevernsinstitusjon. Lise sier at hun kjente mye på denne uvitenheten. Hun fikk mange rare spørsmål, som for eksempel om de som bodde på institusjonen fikk slanger opp i nesen. Lise sier at hun tenker at det handler om at de fleste barn og unge ikke har hørt om institusjoner utenom det som fremkommer i filmer/tegneserier. Ingrid sier at mange hun møtte var nysgjerrige, og at mange gjerne ville vite hva som var årsaken til at hun bodde der. Det er flere årsaker til at barn og unge flytter på institusjon. For

noen ungdommer handler det om atferd, rus eller psykiatri hos dem selv, mens hos andre er det spesifikke forhold i hjemmet og/eller hos foreldrene.

Informantene trekker frem at klassemiljøet har hatt mye å si for hvordan det har vært å være på skolen. Lise forteller at når hun kjente trygghet i klassen ble det lettere å holde presentasjoner, og det ble lettere å stille spørsmål høyt i klassen. Hun opplevde at mange var ærlige og pratet med henne om ting de syntes var vanskelig hjemme hos seg selv, for eksempel kunne de snakke til henne at de opplevde vold i hjemmet. Lise sier at hun tenker det handler om at de visste at hun ikke hadde hatt det så bra hjemme. På den måten kan man tenke at Lise kunne kjenne på følelsen av å ikke være alene om det når andre kom til henne for å fortelle om vanskelige opplevelser, samtidig som det viser et tydelig behov for at vi må prate mer om hva som er greit og ikke greit i et hjem. Hva barnevernet sin rolle er og at det finnes hjelp å få.

## **5.5 Hvordan øke gjennomføring i videregående for ungdom under barnevernets omsorg?**

I intervjuene ble det snakket om konkrete tiltak informantene tror kan virke positivt inn, og som kan øke gjennomføringen i videregående. Alle informantene forteller at de på et tidspunkt valgte å ta pause fra videregående. To av tre informanter er kommet seg tilbake til videregående opplæring.

Ingrid forteller i intervjuet at hun tok et bevisst valgt når hun kjente at hun ikke klarte å komme seg på skolen. Hun valgte å slutte tidlig siste skoleåret, slik at hun fortsatt hadde igjen ett år med gratis videregående opplæring dersom hun skulle ønske det. Ingrid tok et strategisk bortvalg av skole siste året. Dette gjorde hun for at hun så at hun hadde mye fravær allerede. Istedenfor at systemet heller tilpasset skolehverdagen hennes, med tanke på fravær, ble heller løsningen å slutte tidlig for å kunne ”spare” det siste året hun har med gratis videregående opplæring. Dette sier noe om at vi har et system som ikke fungerer slik det skal. Fokuset burde heller være på hvordan man skal få tilpasset hverdagen slik at flest mulig av disse utsatte ungdommene faktisk fullfører.

Informantene forteller om en skole som passer for noen, men langt i fra alle. Ingrid forteller om en rastløshet, og at det å sitte i ro for å jobbe med oppgaver ved pulten er vanskelig. En

ting informantene nevner er muligheten for å tilrettelegge for spontanitet i skolen, for eksempel det å kunne ta timene ute en dag det er fint vær. Den norske skolen er best på de elevene som passer inn i mønsteret skolen har skapt. Slik skolen er nå ser det ut som de elevene som ikke klarer å tilpasse seg lærerens og skolens forventinger, vil få sosiale problemer og dårlige faglig utbytte (Nordahl, 2014, s. 128). Dersom man sliter med indre uro er det få ting som kan oppleves verre enn å måtte sitte i ro. Alle barn er og ulike, og ulike barn trenger ulik oppfølging. Det å skulle sitte i ro i så mange timer om dagen passer ikke for alle. Alle lærer på ulike måter og. Noen lærer best med å lese mens andre lærer med å bruke hendene sine. For mange barn er det viktig å kunne bruke kroppen for å lære. Det er noe flere av informantene forteller om. Både av egen erfaring og at de har sett det fra klassekamerater. Så mer spontanitet til å kunne utfolde seg fysisk vil være svært viktig for trivsel og gjennomføring for mange av elevene.

Informantene etterspør at lærerne skal ha et mer personlig forhold til elevene sine. Det å kunne ha et tillitsforhold til læreren, at det er en person elevene kjenner på de kan stole på og som de for eksempel kan dele hva de har gjort i helgen med. Berg og Collin-Hansen (2012, s. 66) skriver at det er veldokumentert at relasjonen til læreren har stor betydning for trivsel og mestring. Informantene forteller om viktigheten av trivsel når de er på skolen, og de trekker frem viktigheten med at læreren finner positive egenskaper hos dem eller kommer med små oppmuntringer, som ” dette går fint”, ” alt ordner seg til slutt”, ” det er bra nok”, og ”du er god nok”. Lise sier at det kan være vanskelig å skjønne at de positive ordene faktisk er til deg, men etter en stund begynner man å tro på det, og at det gir selvtillit.

Muligheten for å være i mindre grupper med hjelpelærer er noe informantene vektlegger. Det kan være vanskelig å sitte i et klasserom, for det kan være utfordrende å følge med eller å rette opp hånden. Ingrid sier at det kan være til god hjelp å få tilrettelegging i mindre grupper for de som er i en vanskelig livssituasjon. Ingrid fikk selv denne type tilrettelegging på barne- og ungdomsskolen, og hun sier det hjalp å sitte i et mindre rom med fire-fem andre som var på samme faglige nivå. Marte er også enig i at tilrettelegging i mindre grupper kan være en god ting. Hun sier at i en klasse med 30 elever og én lærer blir det begrenset hvor mye fokus læreren kan ha på den enkelte. Lise sier at hun tror det er behov for tilrettelegging, men at det må skje på en slik måte at ikke alle skjønner at det skjer fordi de har det vanskelig. Dette er spesielt viktig for disse ungdommene fordi de ofte har hatt flere flyttinger eller mye uro i oppveksten so har gjort at de har flere store faglige hull. Det gjør at det er ekstra viktig å få

tett oppfølging. Noen av disse ungdommene kjenner på vansker med å tørre å stille spørsmål i timen, eller at de har fått tilrettelagt med timeantall. Da vil det å være ute av klassen i mindre grupper kunne bidra til at det blir lettere for disse ungdommene å følge med, det kan og bidra med at det blir lettere å stille spørsmål.

Dæhlen (2016, s. 113) trekker frem at barnevernsbarn kan trenge noen ”ekstra” enn bare sine klassekamerater for å fullføre videregående opplæring. LFB (udatert, s. 24) nevner at det må tilrettelegges for at barnevernsbarn får tatt videregående opplæring når de er i stand til det. Det er også viktig at skolene tilrettelegger og er fleksible og løsningsorienterte, noe som kan være med på å sikre at barnevernsbarn mestrer og fullfører utdanningen. Marte forteller om en positiv erfaring fra skolen, der læreren hennes hjalp henne i matematikk. Læreren viste interesse for at hun skulle klare faget, tok ekstra runder til henne for å tilby hjelp og sendte meldinger med tidspunkt over når han hadde ledig tid utenom undervisningen. Denne metoden og oppfølgingen setter ekstra krav til den som blir tilbydd hjelpen. Hvis dette skal gå, så må mottakeren være åpen og klar for å jobbe med faget. For å kunne hjelpe en person, må personen være villig til å motta hjelpen. Det er ikke bare læreren som har ett ansvar å lære vekk, eleven har og et ansvar for å være mottakelig.

Et velfungerende tverrfaglig samarbeid kan også være med på å øke gjennomføringen til ungdommene. Bufdir (2016,s. 6) trekker frem at det bør dannes en forpliktende samarbeidsavtale der lederne både på skolen og hos barnevernet er involvert. Det bør inneholde retningslinjer, og rutiner for deling av informasjon. Samarbeidsavtalen bør gjelde institusjonen, skolen og barnet, og den burde si noe om hvordan de sammen kan følge opp videre (Bufdir, 2016, s. 6). En annen ting tverrprofesjonelt samarbeid burde inneholde er tydelige forventninger og mål samarbeidspartnerne har for barnet eller ungdommen. Informantene snakker om opplevelsen av mangelfull kontroll og oppfølging fra skolen og institusjonen. For å få til et velfungerende samarbeid setter ikke det bare krav til de faglige instansene rundt, men og til ungdommene. De må bidra i det som omhandler dem, det er deres liv og det er kun de som kan forteller hvordan de kan få det bedre.

En annen mulighet for tilrettelegging for økt gjennomføring er at barn som har vært utsatt for traumer skal ha mulighet for å søke om endret fraværsgrense i videregående opplæring (LFB, udatert, s. 24). Lise forteller at hun opplever fraværsgrensen som skummel, og at den på denne måten virker mot sin hensikt. Hun sier at det er blitt mindre fravær, men det er flere



som har droppet ut. Det snakker ikke politikerne om. Hun droppet selv ut etter et halvt år, for hun tenkte det ikke var vits i å fortsette skoleåret siden hun var over fraværsgrense. Thrana (2016, 101) skriver at årsakene til frafall i videregående er komplekse, og at det ofte henger sammen med vanskelige oppvekstvilkår, mobbing, ensomhet og manglende oppfølging i skolen og av hjelpeapparatet. Lise trekker også frem er at hun har fått gjøre skolearbeid hjemmefra uten at det har gått utover fraværet. Noen dager klarer hun ikke gå ut av sengen, og da er det godt å vite at skolen samarbeider med henne. Skolen tar direkte kontakt med henne for å høre hva som skjer, og hvordan de kan tilrettelegge den dagen.

Lise ønsket å legge til en ting, og det var at man bør begynne å snakke om følelser i skolen. Ikke gå direkte inn på diagnoser, men snakke mer om psykisk helse. Skolen er et sted barn og unge er mesteparten av tiden. Hvis man ikke lærer om psykisk helse hjemme eller på skolen, så er det vanskelig å sørge for at barn og unge skal ha det best mulig. Lise sier at skolene har et ansvar for at elevene skal ha det bra.

Alle informantene har til felles at de ønsker å gjennomføre videregående. Skolen er en viktig institusjon i samfunnet, og på skolen utvikler elevene kunnskap og kompetanse som gjør dem i stand til å delta og bidra i livets arenaer, i samspill med hverandre. De er i samspill med lærerne og andre ressurspersoner (NOU 2015: 8, s. 7). Informantene ønsker å komme seg opp og frem i livet. Det handler om livslykke, som i stor grad er framtidsoptimisme (Kvelling, 2012, s. 13).



## 6.0 Avslutning

I denne masteroppgaven har fokuset vært på ungdommenes egne erfaringer og opplevelser knyttet til sin egen skolesituasjon mens de gikk på videregående og hvordan det var å ha ansatte som omsorgspersoner. Ungdomstiden kan for de fleste ungdommer være krevende, men for informantene mine har den bydd på ekstra utfordringer.

Før jeg startet prosessen med intervjuene hadde jeg allerede dannet meg et bilde av hvordan det kanskje har vært for informantene mine, dette bildet hadde jeg dannet meg ut i fra jobben min og gjennom ting jeg har lest. Jeg har i hovedsak ønsket å få frem positive erfaringer fra ungdommer om deres skoleerfaringer mens de bodde på institusjon, men dessverre stemmer mye av det negative. Det viktigste har likevel vært å få frem informantenes faktiske opplevelse, for det syntes jeg det har manglet forskning om.

For best mulig svare på forskningsspørsmålet har jeg drøftet punktvis på underspørsmålene jeg laget. Underspørsmålene i drøftingsdelen er innen samme tema og struktur som teoridelen og presentasjonsdelen.

## 6.1 Oppgavens begrensinger

Siden fokuset har vært opplevelsen og erfaringer av å ha ansatte som omsorgspersoner og skolesituasjonen var det ikke nødvendig å gå inn i informantenes personlige bakgrunn og hvilken paragraf de er blitt plassert på. Et slikt fokus kunne og vært med på å begrense ønske om å delta og jobben med å finne informanter kunne blitt enda vanskeligere. Det bidrar og til at det er mye som ikke kommer frem i oppgaven. Det fremkommer ikke om det foreligger diagnoser og hvilken bakgrunn ungdommene har. Likevel er det mye som samsvarer dem imellom og det samsvarer med mye av forskningen.

Det som har vært viktig i denne oppgaven har vært å fremme ungdommenes stemme, og gi et usensurert bilde av hvordan de har opplevd å gå på videregående mens de bodde på institusjon. Hovedfokuset til oppgaven er erfaringene til ungdommer som selv har vært under omsorg av barnevernet og at de selv har kjent på opplæringsomsorg fra offentligansatte. Det er ikke blitt foretatt intervju med ansatte i institusjon eller lærere på skolen. De som er ansatt i

skolen og på institusjonen sitter med sine egne erfaringer og opplevelser på dette, fra et helt annet perspektiv. For det å være ansatt gjør at du må følge spesielle lover og prosedyrer, det kan være med på å sette begrensinger for jobben. Det hadde vært spennende å høre hvordan ansatte opplever begrensinger knyttet til dette.

I prosessen med å skrive denne oppgaven forsøkte jeg å fremsette krav om innsyn i tilsynsrapporter fra Fylkesmannen på Vestlandet. Det var ikke mulig å innhente dette fordi tilsynsrapportene er fra den enkelte institusjon og ikke fra alle i sin helhet. Av den grunn ville det blitt en svært krevende prosess for dem å kunne utlevere dette (Vedlegg 6).

## **6.2 Studiens viktigste funn**

Fremtiden har ungdommene tenkt mye på. Inntrykket jeg sitter igjen med etter jeg har snakket med informantene mine er at institusjonen er et sted de må være en periode i livet, men at skolen er fremtiden. Informantene i denne oppgaven hadde veldig ulike personligheter, men likevel satt de igjen med mye av de samme erfaringene. Hva skal til for at institusjonen blir en mer personlig og viktigere del av ungdommenes liv? Ikke bare et sted de må være for en periode i livet?

Jeg mener det er viktig å sette fokus på hvordan man best mulig skal kunne tilrettelegge for ungdom under barnevernets omsorg. Det som er tydelig er at tilrettelegging for barnevernsbarn er veldig nødvendig og viktig. Det er noe med at alle har ulike forutsetninger og ulik bagasje med seg. Tiden før disse ungdommene begynte på videregående var for de fleste annerledes enn for flertallet. For mange kommer med faglige hull og lavere forventninger til seg selv. De vet at skole er det som får en opp og frem, men for at det skal bli best mulig for disse ungdommene har mange av de behov for tilrettelegging.

Når det kommer til å bedre det tverrprofesjonelle samarbeidet tenker jeg ut i fra egne erfaringer og det som har fremkommet i oppgaven at vi burde se nærmere på hvordan lovverket skal være en hjelp og ikke en hinder. For at samarbeid mellom ulike instanser skal fungere best mulig er det nødvendig at lovene som er satt for å beskytte, ikke skal fungere som en hinder, men som hjelp.

Det er viktig at vi som arbeider med barn og unge setter forventninger som man ville gjort med egne barn. For det er ikke riktig at det skal settes lavere forventninger til barn og unge som er under barnevernet sin omsorg, det er svært uheldig.

En annen ting som er viktig er å øke kunnskapen om barnevernet, både hos medelever og hos skolene. Det kan være med på å gjøre det lettere for ungdommene å være åpen og ærlig om hvor de bor. Det er ofte slik at vi mennesker er skeptisk og til tider redd for det som er ukjent.

Som en av de siste tingene jeg vil trekke frem er at Berg og Collin-Hansen (2012, s. 25) skriver at det å lykkes i skolen vil kunne være et betydelig suksesskriterium, også for barnevernsbarn som inngangsbillett til samfunnets ordinære livsstiler og livsforløp. Hovedpoenget er å forhindre at disse ungdommene blir marginalisert som voksen. Derfor må vi begynne tidlig. Vi må arbeide med forebygging og ikke brannslukking. Jeg tror det handler om at vi må se ungdommene der de er. Se bak fasaden som er bygget opp, spørre hva det faktisk gjelder, tørre å stille de vanskelig spørsmålene, tørre å være en trygg voksen, vise at man er der og at vi står i det. For det er vi som er de voksne de har, de må få lov til å teste, prøve ut, og vi må være der som en trygg havn. Med god oppfølging, samarbeid, stå-på-vilje hos ungdommene, tilrettelegging og trygge voksne vil gjennomføringen av videregående bli enklere.

### **6.2.1 Ungdommenes viktigste ønsker**

For å avslutte vil jeg trekke frem de viktigste ønskene ungdommene har til skolen og hva de ønsker fra barnevernet/institusjonen.

Det første punktet er at ungdommene ønsker mer spontanitet i skolen. De opplever at det vil være med på å gjøre skolen til et sted for alle. Dette fordi å sitte i ro ved pulten hele dagen ikke passer for alle. Det andre punktet er at ungdommene tror at skolen vil være et bedre sted å være dersom lærerne har et mer personlig forhold til elevene sine. Det tredje punktet er å bli bedre på å tilpasse undervisningen, at de som opplever et fag som vanskelig skal få mulighet til å være i en mindre gruppe. Dersom lærer ikke strekker til, burde skolene ha større fokus på å ansette flere miljøterapeuter, spesialpedagoger og miljøarbeidere.

Et viktig punkt er fokus på et velfungerende tverrprofesjonelt samarbeid. Det vil kunne bidra til at jobben til skolene, barnevernet og andre instanser rundt ungdommen lettere vil kunne jobbe for at barn og unge skal få det best mulig. Det er nødvendig at de unge aktivt er med i det tverrprofesjonelle samarbeidet. Det er viktig for utviklingen og fremgangen til den unge.

Når det kommer til fraværsgrensen har det vært tydelig i denne masteroppgaven at det har vært med på å gjøre det ekstra utfordrende for disse ungdommene som er i en utsatt situasjon. Situasjonen er den at disse ungdommene burde bli møtt med andre virkemidler enn fraværsgrensen. De burde i det minste ha mulighet for å få den tilrettelagt seg og sin livssituasjon.

Et annet punkt som er svært viktig er at de voksne må ha like forventninger til unge som er under omsorg av barnevernet som med egne barn. Må likevel ta høyde for at de har annerledes bakgrunn, men de skal ikke forvente mindre av dem av den grunn.

Det må bli større fokus på å informerer hva barnevernet er, hva institusjon er. Det må bli mer åpenhet rundt psykisk helse og vi må snakke mer om hvordan barn og unge skal ha det hjemme.

## 7.0 Litteraturliste

Barnevernloven (1992). Lov om barneverntjenester (LOV-1992-07-17-100). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)

Barne- og familiedepartementet. (24.02.2015). Forventninger til barnevernsbarns skolegang. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forventinger-til-barnevernsbarns-skolegang/id2408537/>

Berg, K. & Collin-Hansen, R. (2012). *Opplæringsomsorg: Utfordringer for skole og barnevern (utg. 1)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Borg, E., Drange, I., Fossestøl, K., & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/delrapport\\_kunnskapsoversikt\\_et-lag-rundt-lareren.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/delrapport_kunnskapsoversikt_et-lag-rundt-lareren.pdf)

Bufdir (Barne-, ungdoms, og familiedirektoratet). (2016). *Samarbeid mellom skole og barnevern. En veileder*. Hentet fra [https://bufdir.no/Global/Samarbeid mellom skole og barnevern En veileder 2016.pdf?epslanguage=no](https://bufdir.no/Global/Samarbeid_mellom_skole_og_barnevern_En_veileder_2016.pdf?epslanguage=no)

Bufdir (Barne-, ungdoms, og familiedirektoratet). (2013). *Oppvekstrapporten*. Hentet fra [http://bestill.bufdir.no/userfiles/products/199/BUF00132%20Oppvekstrapporten\\_2013.pdf](http://bestill.bufdir.no/userfiles/products/199/BUF00132%20Oppvekstrapporten_2013.pdf)

Bunkholdt, V. & Kvaran, I. (2015). *Kunnskap og kompetanse i barnevernsarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Det kongelige finansdepartementet (2019). *Muligheter for alle – Fordeling og sosial bærekraft*. (Meld. St. 13 2018 – 2019). Hentet fra [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-13-20182019/id2630508/sec1?q=skoleprestasjoner#match\\_0&t\\_dtq=true](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-13-20182019/id2630508/sec1?q=skoleprestasjoner#match_0&t_dtq=true)

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

Flaten, K. & Sollesnes (2016). *Oppvekst og miljø: Barn og unges utvikling* (1. Utg.). Oslo: Cappelen Damm.

Forandringsfabrikken, Hentet fra (dato, 12.06.19): <https://www.forandringsfabrikken.no/ideen>

Frønes, I. & Strømme, H. (2015). *Risiko og marginalisering* Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Hernes, G. (2010) *Gull av gråstein – Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Fafo-rapport 2012:03). Hentet fra <http://kriminalitetsforebygging.no/wp-content/uploads/2016/11/20147-Fafo-rapport-gull-av-gråstein.pdf>
- Hesjedal, E. (2014) *Tverrprofesjonelt samarbeid mellom skule og barnevern: Kva kan støtte utsette barn og unge?* (Doktorgradsavhandling). Universitet i Bergen, Oslo.
- Jenssen, E. S. & Roald, K. (2014). *Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfellesskap* (2 utg.) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Kunnskapsdepartementet. (2009-2010). *Tid for læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. (Meld. St. 19 2009-2010). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e09a8895e0ac4e36ab2565ec5e59f804/no/pdfs/stm200920100019000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju* (2utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju* (3utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko - Skadelige omsorgssituasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2012) Sosialiseringsbegreper. I Kvello, Ø. (Red.). *Oppvekstmiljø og sosialisering* (Utg. 1, s. 13-54). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LFB (Landsforeningen for barnevernsbarn), <https://barnevernsbarna.no/app/uploads/2019/02/Politisk-plattform-2018-2019-gjeldene.pdf>
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1 - grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring*. ( 2. Utg) Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. 2014. Eget barn som en del av fellesskapet – Om tilpasset opplæring og samarbeid mellom hjem og skole. Bunting, M. (Red.).(2014). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (Utg. 1, s. 123-132). Oslo: Cappelen Damm
- Nordahl, T. m.fl. (2018) *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging* (1 utg.) Bergen: Fagbokforlaget
- Norsk senter for forskningsdata, hentet fra (dato: 13.08.19) [https://nsd.no/personvernombud/om\\_oss.html](https://nsd.no/personvernombud/om_oss.html)
- NOU 2015:8 (2015) *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Opplæringsloven (2016) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Hente fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL\\_3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_3)



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

Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I Befring, E. & Tangen, R., (Red.), *Spesialpedagogikk* (5 utg., 4. Opplag, 151- 169). Oslo: Cappelen Damm

Thrana, H.M (2016) Ungdommenes forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående opplæring. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne om frafall i videregående opplæring* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

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

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2016). Fraværsgrense (Rundskriv Udir-3-2016). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vitnemal/fravarsgrense---udir-3-2016/>



## VEDLEGG 1: Meldeskjema til NSD



### Meldeskjema 688475 Sist oppdatert

08.07.2019

### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

Navn (også ved signatur/samtykke)<sup>[ ]</sup><sub>[SEP]</sub> Adresse eller telefonnummer<sup>[ ]</sup><sub>[SEP]</sub> E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidetifikator Lydopptak av personer

### Type opplysninger

### Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertrædelser?

Helseopplysninger

### Prosjektinformasjon

#### Prosjekttittel

Videregående opplæring for ungdom under omsorg av barnevernet - ungdommenes egne erfaringer

### Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Skal kunne ta kontakt med informantene til intervju.<sup>[ ]</sup><sub>[SEP]</sub> Hvis informantene ønsker innsyn, må jeg ha kontaktinformasjonen deres.

Ekstern finansiering<sup>[ ]</sup><sub>[SEP]</sub> Type prosjekt<sup>[ ]</sup><sub>[SEP]</sub> Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

..

■

---

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

25.07.2019, 14.44

Stine Værøy Larsen, stine.vaeroy@hotmail.com, tlf: 93236921

**Behandlingsansvar**

**Behandlingsansvarlig institusjon**

NLA Høgskolen AS

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

Marit Mjøs, Marit.Mjos@NLA.no, tlf: 99037893

**Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?**

Nei

**Utvalg 1 Beskriv utvalget**

Ungdom som nå er over 18 år, og som bodde på barnevernsinstitusjon mens de gikk på videregående skole.

**Rekruttering eller trekking av utvalget**

Det vil bli sendt skriv til Landsforeningen for barnevernsbarn og til Forandringsfabrikken. Videre vil de levere skrevet til personer de vet om som passer inn under de ønskede kvalifikasjonene.

**Alder**

18 - 50

**Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?**

Nei

**Personopplysninger for utvalg 1**

Navn (også ved signatur/samtykke)<sup>[11]</sup>Adresse eller telefonnummer<sup>[11]</sup>E-  
postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator Lydopptak av  
personer<sup>[11]</sup>Helseopplysninger

## **Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?**

..

---

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

25.07.2019, 14.44

### **Personlig intervju**

#### **Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

#### **Grunnlag for å behandle særlige kategorier av personopplysninger**

Uttrykkelig samtykke (art. 9 nr. 2 bokstav a)

#### **Redegjør for valget av behandlingsgrunnlag**

#### **Informasjon for utvalg 1**

#### **Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

#### **Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

#### **Tredjepersoner<sup>[11]</sup>Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

#### **Dokumentasjon<sup>[11]</sup>Hvordan dokumenteres samtykkene?**

Manuelt (papir)<sup>[11]</sup>Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

## **Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?**

Tar direkte kontakt med student enten muntlig eller skriftlig. Trenger ikke oppgi grunn.

## **Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?**

De vil kunne lytte til lydopptaket fra det individuelle intervjuet eller lese transkripsjonen.

## **Totalt antall registrerte i prosjektet**

---

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

25.07.2019, 14.44

1-99

**Tillatelser**<sup>[SEP]</sup> **Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?**

**Behandling**<sup>[SEP]</sup> **Hvor behandles opplysningene?**

Private enheter<sup>[SEP]</sup> Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

**Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?**

Student (studentprosjekt) Prosjektansvarlig

**Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?**

Nei

**Sikkerhet**

**Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (kodenøkkel)?**

Ja

## **Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

Opplysningene anonymiseres Andre sikkerhetstiltak

### **Hvilke**

Personopplysningene oppbevares innelåst i papirformat atskilt fra det øvrige datamaterialet. Automatisk tastelås på mobile enheter. Passord på pc og egne passord på filene. Lydopptaket vil umiddelbart slettes fra den mobile enheten og overføres til den private enheten. Passordbeskyttes som øvrige

### **Varighet**

..

---

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

25.07.2019, 14.44

---

..

---

### **Prosjektperiode**

01.08.2018 - 30.06.2019

### **Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?**

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

### **Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?**

Nei

### **Tilleggsopplysninger**

..

---





## VEDLEGG 2: Godkjenning fra NSD

06.02.2019 20:49

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 688475 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 06.02.19 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige personopplysninger frem til 30.06.2019. 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 art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2). PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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 Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. 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 NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



## VEDLEGG 3: Informasjonsskriv

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## ”Videregående opplæring for ungdom under omsorg av barnevernet - ungdommenes egne erfaringer”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt med fokus på økt kunnskap om sammenhengen mellom barnevern og skole. Formålet med prosjektet er å få økt kunnskap og forståelse for mennesker i en sårbar periode i livet. Håpet er at dette prosjektet kan gi både skole og barnevern bredere forståelse av ungdommers egne opplevelser og erfaringer. I dette skrivet gir jeg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Forskning viser at svært mange av de ungdommene som er under barnevernets omsorg ikke fullfører videregående opplæring. På bakgrunn av dette ønsker jeg å prate med mennesker som selv har vært i denne situasjonen og høre dine opplevelser og erfaringer. Hovedfokuset vil være å se hvordan barnevernet og de som jobber der følger opp og viser interesse for skolegangen slik man ønsker foreldre skal gjøre.

Forskningsspørsmålet mitt er: Hvilke erfaringer har de som bodde på institusjon mens de gikk på videregående skole?

Den informasjonen du gir vil bli brukt i masteravhandlingen min. All informasjon som kommer frem vil bli anonymisert, og kan ikke spores tilbake til deg.

NLA høgskolen er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å snakke med ungdom som nå er over 18 år, og som bodde på barnevernsinstitusjon mens de gikk på videregående skole.

Forandringsfabrikken og Landsforeningen for barnevernsbarn har fått dette informasjonsskrivet for å sende videre til ungdom som de kjenner med slike erfaringer. Når du har fått skrivet, er det fordi du er en av disse ungdommene. Jeg håper derfor du kan tenke

deg å delta. Mitt håp er å få kontakt med 3-4 ungdommer på denne måten.

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

Det er viktig for meg å høre hva du mener og hva din opplevelse er. Det er også viktig at det ikke fortelles hva du tror jeg vil høre, men at du forteller om din erfaring. Hvis det under intervjuet er noe du ikke ønsker å snakke om, er det selvfølgelig helt i orden.

Jeg tar kontakt for å avtale tid og sted for det intervjuet. Intervjuet tar maks 1 time.

Det vil bli benyttet lydopptaker under intervjuet, som senere vil bli transkribert til tekst. Lydopptaket vil bli lagret som en passordbelagt fil og slettet så snart prosjektet er avsluttet. Den transkriberte teksten vil være anonymisert og lagret som en egen passordbelagt fil. Navn og kontaktopplysninger blir oppbevart nedlåst i papirformat under prosjektperioden, deretter slettet. Det kan og være aktuelt for meg å ta notater underveis, disse vil bli lagret uten navn i en passordbelagt fil og makulert når prosjektet er avsluttet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg 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**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til denne masteroppgaven, slik jeg har fortalt om i dette skrevet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som forsker for dette prosjektet og min veileder som vil ha tilgang til informasjonen som blir innhentet.

Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i masteravhandlingen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2019. All informasjon som kommer frem, vil bli slettet ved prosjektets slutt.

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg
- få slettet personopplysninger om deg

- få utlevert en kopi av dine personopplysninger
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Det betyr i dette prosjektet at du om du ønsker det, kan få høre på lydfilen etter intervjuet eller lese den intervjueteksten som er skrevet fra intervjuet. Da tar du kontakt med prosjektansvarlig eller meg student.

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

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

- Student: Stine Værøy Larsen, tlf. 93236921, e-post: [stine.vaeroy@hotmail.com](mailto:stine.vaeroy@hotmail.com)
- Veileder og prosjektansvarlig: Marit Mjøs (e-post: [mmj@nla.no](mailto:mmj@nla.no)) eller
- Personvernombud: Siri Elisabeth Bernssen (e-post: [siber@nla.no](mailto:siber@nla.no)).

Du kan og ta kontakt med NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Jeg håper du kan tenke deg å delta. I så fall kan du sende meg en e-post eller sms og fortelle hvordan jeg kan komme i kontakt med deg..

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

Med vennlig hilsen

Student  
Stine Værøy Larsen

Telefon: 93236921  
Epost: [stine.vaeroy@hotmail.com](mailto:stine.vaeroy@hotmail.com)



## VEDLEGG 4: Samtykkeskjema

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Videregående opplæring for ungdom under omsorg av barnevernet - ungdommenes egne erfaringer», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

å delta i individuelt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. Juni 2019.

Navn (blokkbokstaver) \_\_\_\_\_ -

E.post: \_\_\_\_\_ tlf. \_\_\_\_\_

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)





## VEDLEGG 5: Intervjuguide

# Intervjuguide

Før vi starter intervjuet må det igjen informeres om dine rettigheter og anonymisering av informasjon som kommer frem i dette intervjuet. Det er helt frivillig å delta og du kan når som helst trekke samtykket ditt uten å gi grunn for det. Etter intervjuet er gjennomført vil jeg gå gjennom opptaket, skrive det inn på dataen og anonymisere. Alle opplysninger om deg vil da være anonym og de skal ikke kunne spores tilbake til deg.

Intervjuet tar maks 1 time. Jeg tenker å følge ulike temaer og komme med noen oppfølgingsspørsmål underveis, samtidig som du skal kunne fortelle fritt. Det er hva du mener og din opplevelse jeg vil høre om. Det er viktig at det ikke fortelles hva du tror jeg vil høre, men den erfaringen og forståelsen du selv sitter med. Hvis det under intervjuet er noe du ikke ønsker å snakke om, er det selvfølgelig helt i orden.

### Generelt

- Alder
- Kjønn
- Linje på videregående
- Fullførte du?
- Hvor lang tid brukte du?
- Gikk du på flere videregående skoler?
- Bodde du lenge på institusjon?
- Evt. bodde du flere steder når du gikk på videregående?

### Omsorgspersonene

- Ansatte som omsorgsperson
- Opplevelsen av å ha ansatte som omsorgspersoner i møte med skolen
- I møte med venner/medelever
- Oppfølgingen fra institusjonen
- Opplevde du sammenheng mellom hvordan du så på skolen med hvordan du opplevde oppfølging fra institusjonen?
- Samarbeidet mellom skolen og institusjonen

### Relasjon

- Relasjonen til ansatte på skolen
- Sammenheng mellom relasjonen mellom deg og lærer, og din mestring og utvikling?
- Relasjonen til medelever
- Klassemiljøet: kan det være med å fremme positiv utvikling og motivasjon?

### Skole

- Hva er/var skolen for deg?
- Hva var bra med skolen?
- Generelt syn på skolen

- Hva er ditt fokus med tanke på skolegang? Hva er viktig? <sup>[L]</sup><sub>[SEP]</sub>
- Hva kan man gjøre mer av? Hva opplever de kan være med på å bidra til <sup>[L]</sup><sub>[SEP]</sub>gjennomføring i den videregående skole? <sup>[L]</sup><sub>[SEP]</sub>

## Erfaring og mestring

- Hva tror du dine tidligere skoleerfaringer hadde å si for din videre utvikling i videregående?
- Hvilke egenskaper tror du det er viktig å fokusere på om man opplever skolen som utfordrende?
- Hva tror du din bakgrunn har å si for din læring?
- Hvordan kan læreren i praksis styrke elevenes mestringsevner?
- Hva har lærerens forventinger å si for elevenes utvikling på skolen?
- Forhold til skolen. Samme alltid eller er det endret
- Hva gjorde skolen som var til hjelp?
- Er det noen andre ting du kunne ønsket deg, som du tror hadde vært til hjelp?
- Tenker du at det kunne vært behov for ekstra tilrettelegging i skolehverdagen? <sup>[L]</sup><sub>[SEP]</sub>  
Eks. tilrettelegging av lekser, timeantallet? <sup>[L]</sup><sub>[SEP]</sub>

## Oppsummering

- Noe mer informantene ønsker å legge til?

## Avslutning

- Er det noe informantene tenker at det er viktig eller nødvendig å fortelle om som kan være viktig for oppgaven?
- Hvordan syntes du det gikk?
- Var noen spørsmål ubehagelig å svare på?

## VEDLEGG 6: Svar fra Fylkesmannen

Vår dato: 26.06.2019 Deres dato: 20.06.2019 Deres ref: Vår ref: 2019/13223

Stine Værøy Larsen

### Svar på innsynskrav

Saksbehandler, innvalgstelefon <sup>055</sup> Anne Grete Robøle, 5557 2231

Du skal skrive masteroppgave og har bedt om innsyn i rapporter der tema er videregående opplæring for ungdom under omsorg av barnevernet.

Institusjonene er ikke godkjent for en bestemt aldersgruppe, for eksempel ungdom 16 år og eldre. Opplæring har vært og er tema i flere tilsyn med tilbudet til barn og unge i barneverninstitusjon, men er ikke avgrenset til grunnskole og eller videregående skole.

Tilsynsrapportene er registrert på den enkelte institusjonen, ikke på hvilke tema som ble undersøkt ved tilsynet og heller ikke alderen på den/de som bodde der. Alderen til beboer/beboerne går ikke fram av rapportene og heller ikke om opplæringstilbudet gjelder grunnskole eller videregående skole.

Vi kan ikke finne rapporter som du ber om uten å gjennomgå bakgrunnsinformasjon for å finne alderen på den/de som bodde på institusjonen ved det enkelte tilsynet og deretter gjennomgå hver enkelt rapport for å finne informasjon om hva tilsynet omfattet, under dette om opplæringstilbud var tema. Dette er en svært stor og arbeidskrevende oppgave.

Innsynskravet er ikke begrenset i tid. Tidligere Fylkesmannen i Hordaland gjennomførte om lag 100 tilsyn med barneverninstitusjoner hvert år. Totalt antall gjennomførte tilsyn de tre siste årene er omtrent 300. For om mulig å finne rapporter som gjelder opplæringstilbud i videregående skole, må vi minst gjennomgå det dobbelte antallet dokumenter. Tilsyn utført av tidligere Fylkesmannen i Sogn og Fjordane kommer i tillegg. Innsynskravet ditt blir avslått med hjemmel i offentleglova § 28 andre ledd første punktum.

Dersom du likevel ønsker innsyn i rapporter fra våre tilsyn, ber vi om at du avgrenser innsynskravet i tid og til et antall institusjoner. Det vil likevel være usikkert om det er rapporter som gjelder opplæringstilbud på videregående.

Du kan klage på avgjørelsen til Statens helsetilsyn, jf. offentleglova § 32. Klagefristen er tre uker fra du får dette brevet. Klagen stiler du til Statens helsetilsyn som klageinstans, men du må sende den til Fylkesmannen i Vestland, jf. forvaltningslova §

## 32 første ledd bokstav a.

---

E-postadresse:

[fmvpost@fylkesmannen.no](mailto:fmvpost@fylkesmannen.no)

Sikker melding:

[www.fylkesmannen.no/melding](http://www.fylkesmannen.no/melding)

Postadresse: Njøsavegen 2 6863 Leikanger

Besøksadresse: Njøsavegen 2, Leikanger Statens hus, Kaigaten 9, Bergen Fjellvegen 11, Førde

Telefon: 57 64 30 00

[www.fylkesmannen.no/vl](http://www.fylkesmannen.no/vl)

Org.nr. 974 760 665



Med hilsen

Arne Erstad  
fagkoordinator

Anne Grete Robøle juridisk  
fagdirektør

*Dokumentet er elektronisk godkjent*