

**MASTEROPPGAVE**  
**Masterstudium i skolerettet**  
**utdanningsvitenskap**  
**August 2020**

«Det kan være så mye som skjer hjemme  
som de på skolen ikke vet om»

En kvalitativ studie om skoleerfaringer og skoleønsker  
fra fem ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon.

Kamilla Storstein Grønnestad



**OsloMet – storbyuniversitetet**

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

# **Sammendrag**

## **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å se nærmere på hvordan ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon opplever skolelivet, og hvilke ønsker eller anbefalinger de har i forbindelse med ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon i sin skolegang.

## **Problemstilling**

Med utgangspunkt i oppgavens bakgrunn og formål ble følgende problemstilling formulert: *Hvordan opplever fem ungdommer mellom 16 og 18 år som bor på barnevernsinstitusjon skolelivet i ordinær videregående skole, og hvilke ønsker og anbefalinger har de til forbedring av skolelivet?*

For å belyse problemstillingen ble to forskningsspørsmål utarbeidet:

1. Hvordan opplever fem ungdommer som er mellom 16 og 18 år og bor på barnevernsinstitusjon skolelivet i ordinær videregående skole?
2. Hvilke ønsker og anbefalinger har fem ungdommer mellom 16 og 18 år og som bor på barnevernsinstitusjon til opplæringen i skolen?

## **Metode**

For å besvare oppgavens problemstilling på best mulig måte valgte jeg en kvalitativ tilnærming med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Utvalget består av fem ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon fordelt på to institusjoner. Datamaterialet er innhentet gjennom semistrukturerte intervjuer. For å gjøre forskningsprosessen så transparent så mulig er materialet analysert ved bruk av systematisk tekstkondensering.

## **Resultater**

Det som fremkommer etter gjennomført studie er at ungdommenes skoleliv preges av både gode og utfordrende opplevelser. Det fremkommer at de opplever mye av det de lærer på skolen som meningsløst. Forholdet til lærerne har forbedret seg noe etter de begynte på videregående, og enkelte har tilknytning til en drømmelærer. Flere plasser i undersøkelsen viser til at ungdommene opplever at de forhåndsdømmes eller forskjellsbehandles av lærere på grunn av deres barnevernsbakgrunn. Skoleoppfølgingen fra institusjonen preges av varierte opplevelser. Enkelte opplever samarbeidet mellom skolen og barnevernsinstitusjonen som godt, mens andre forteller at ansatte ved barnevernsinstitusjonen ikke vet om de har vært på skolen. Ungdommenes ønsker til å bedre deres skoleliv handler mye om tilrettelegging, å bli snakket med og å bli hørt. De ønsker meningsfull læring, og lærere med positivt engasjement og ønske om å hjelpe.

“There can be so much going on at home that those at school do not know about”: A qualitative study of school experiences and school wishes from five teenagers who live in a child welfare institution.

## **Summary**

### **Background and purpose of the study**

The purpose of this study is to gain expanded knowledge about how young people who live in a child welfare institution experience school life, as well as to investigate what wishes and recommendations they have for an improved school experience.

### **Thesis Statement**

Based on the background and purpose of the thesis statement the following question was formulated: How do five young people between the ages of 16-18 who live in a child welfare institution experience school life in ordinary upper secondary school, and what wishes and recommendations do they have? To shed light on the problem, two research questions were prepared:

1. How does five teenagers between 16 and 18 years old who live in a child welfare institution experience school life in ordinary upper secondary school?
2. What wishes and recommendations do five teenagers between the ages of 16 and 18 have for school life in ordinary upper secondary school?

### **Method**

To answer the problem of the thesis in the best possible way, I chose a qualitative approach alongside a phenomenological and hermeneutic approach. The sample consists of five young people who live in a child welfare institution divided into two institutions. The data material was obtained through semi-structured interviews. To make the research process as transparent as possible, the material has been analyzed using systematic text condensation.

### **Results**

What emerges from the completed study is that the teenagers school life consists of both good and challenging experiences. It turns out, they feel that much of what they are learning at school is meaningless. Their relationships with teachers have improved somewhat since they started high school, and some have relations with a dream teacher. The survey indicates that the teenagers experience prejudice or discrimination by teachers due to their child welfare background. The school follow-up by the institution is characterized by varied experiences. Some experience the cooperation between the school and the child welfare institution as good, while others say that employees at the child welfare institution do not know if they have been

to school. The recommendations represented in this study shows their need for accommodation to succeed in the school arena. They urge for communication, as well as being seen and heard by the school personnel. They want meaningful learning experiences and engaged teachers with a desire to help.

## Forord

Nå er tiden inne for å levere denne masteroppgaven, og det har vært litt av en reise. Jeg har vært så heldig å få undersøke et svært spennende, lite undersøkt og givende felt. Jeg føler meg ufattelig heldig som har fått muligheten til å undersøke noe som interesserer og engasjerer meg så mye som temaet for denne oppgaven gjør. Arbeidet har gjort meg enda mer engasjert i skolegangen til ungdom som bor på barnevernsinstitusjon.

Mange personer har bidratt til denne oppgaven. Først og fremst vil jeg takke ungdommene som tok seg tid til å delta i forskningsprosjektet. Uten deres verdifulle bidrag, ville det ikke vært mulig å gjennomføre studien. Samtidig vil jeg takke ledelse, skoleansvarlige og ansatte ved institusjonene som bidro i rekrutteringen og planlegging av møtene med informanter.

Jeg vil også takke min veileder Nils som alltid har hatt døren åpen til kontoret, og som har bidratt til mange drøftinger underveis. Takk for at du har vært en trygg støttespiller i en krevende prosess. Takk for at du har hatt troen på meg.

Videre vil jeg takke Barneombudet som gav meg en gylden inngang til feltet. De har drøftet problemstillinger med meg underveis og hjulpet meg enormt mye. Og i den forbindelse vil jeg rette en spesiell takk til Silje og Morten for et godt faglig samarbeid og faglig veiledning gjennom hele prosessen.

Takk til Reidun Tangen som tok seg tid til å veilede meg over epost i forbindelse med bruken av begrepet skolelivskvalitet.

Takk til Una Milje som stilte opp som forskningsassistent, og som har støttet meg hele veien gjennom prosjektet.

Oslo, Juni, 2020.

Kamilla Storstein Grønnestad

# Innholdsfortegnelse

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. Introduksjon .....</b>   | <b>8</b>  |
| <b>1. 1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling .....</b>                                       | <b>8</b>  |
| <b>1. 2 Begrepsavklaring og avgrensning av oppgaven.....</b>   | <b>10</b> |
| 1. 2. 1 Skoleliv.....  | 11        |
| 1. 2. 2 Barnevernsinstitusjon .....  | 11        |
| 1. 2. 3. Erfaringer.....   | 12        |
| <b>1. 3 Oppgavens struktur .....</b>   | <b>13</b> |
| <b>2. Teoretiske perspektiver .....</b>  | <b>14</b> |
| <b>2. 1 Skolens plikter ovenfor skolegangen til ungdom som bor på institusjon .....</b>              | <b>14</b> |
| 2. 1. 1 Inkludering .....  | 15        |
| 2. 1. 2 Tilpasset opplæring .....  | 16        |
| 2. 1. 3 Elev-lærer relasjon.....   | 17        |
| <b>2. 2. Barnevernsinstitusjonens plikter for skolegangen til ungdom som bor på institusjon.....</b> | <b>18</b> |
| <b>2. 3 Forskning om ungdom som bor på barnevernsinstitusjon og deres skolelivserfaringer ...</b>    | <b>22</b> |
| 2. 3. 1 Skolesituasjonen til ungdom som bor på barnevernsinstitusjon.....                            | 22        |
| 2. 3. 2 Studier om ungdommer under barnevernets omsorg og deres skolelivserfaringer .....            | 24        |
| 2. 3. 3 Behov for endring.....   | 26        |
| <b>2. 4 Skolelivskvalitet.....</b>   | <b>29</b> |
| 2. 4. 1 Å lytte til elevens stemme .....   | 29        |
| 2. 4. 2 KART-modellen .....  | 31        |
| <b>2. 5 God skolelivskvalitet til tross for motstand.....</b>  | <b>33</b> |
| <b>3. Metode.....</b>  | <b>36</b> |
| <b>3. 1 Vitenskapsteoretisk bakgrunn .....</b>   | <b>36</b> |
| <b>3. 2 Kvalitativ tilnærming.....</b>   | <b>37</b> |
| <b>3. 3 Datainnsamling.....</b>  | <b>38</b> |
| 3. 3. 1 Valg av informanter.....   | 38        |
| 3. 3. 2 Utarbeidelse av intervjuguide.....   | 41        |
| 3. 3. 3 Gjennomføring av intervjuene.....  | 42        |
| <b>3. 4 Databehandling.....</b>  | <b>43</b> |
| 3. 4. 1 Transkribering .....   | 43        |
| 3. 4. 2 Analyse og tolkning av data .....  | 44        |
| <b>3. 5 Validitet og reliabilitet .....</b>  | <b>47</b> |
| 3. 5. 1 Validitet .....  | 47        |
| 3. 5. 2 Reliabilitet .....   | 49        |
| <b>3. 6 Etske vurderinger.....</b>   | <b>49</b> |
| 3. 6. 1 Etske hensyn.....  | 50        |

|   |            |
|---|------------|
| 3. 6. 2 Ungdom som bor på barnevernsinstitusjon som informanter .....                             | 51         |
| <b>3. 8 Metodekritikk .....</b>   | <b>52</b>  |
| <b>4. Resultater og drøfting .....</b>  | <b>54</b>  |
| <b>4. 1 Presentasjon av informantene .....</b>  | <b>54</b>  |
| <b>4. 2 Ungdommenes opplevelse av skolelivet i ordinær videregående skole .....</b>               | <b>55</b>  |
| 4. 2. 1 Faglige læringsopplevelser .....  | 56         |
| 4. 2. 2 Lærerrelasjon .....   | 60         |
| 4. 2. 3 Relasjoner til klassekamerater .....  | 69         |
| 4. 2. 4 Utfordrende livssituasjon .....   | 72         |
| 4. 2. 5 Oppfølging fra institusjon og samarbeid mellom skole og institusjon .....                 | 75         |
| 4. 2. 6 Oppsummering forskningsspørsmål 1 .....   | 78         |
| <b>4. 3 Ungdommenes ønsker og anbefalinger til opplæringen i ordinær videregående skole .....</b> | <b>80</b>  |
| 4. 3. 1 Tilrettelegging .....   | 80         |
| 4. 3. 2 «Snakk med oss og hør hva vi har å si» .....  | 84         |
| 4. 3. 3 Ønsker til voksenpersonene i skolen .....   | 86         |
| 4. 3. 4 Læring som får betydning for livet .....  | 89         |
| 4. 3. 5 Skape muligheter for sosial omgang .....  | 90         |
| 4. 3. 6 Oppsummering av forskningsspørsmål 2 .....  | 92         |
| <b>5. Avsluttende refleksjoner .....</b>  | <b>95</b>  |
| <b>5. 1 Avsluttende drøfting av funn .....</b>  | <b>95</b>  |
| <b>5. 2 Prosjektets begrensninger .....</b>   | <b>99</b>  |
| <b>5. 3 Praktiske implikasjoner og videre forskning .....</b>                                     | <b>99</b>  |
| <b>6. Ungdommenes sitater - Man lærer så lenge man har elever .....</b>                           | <b>101</b> |
| <b>7. Litteraturliste .....</b>   | <b>102</b> |
| <b>Vedlegg 1: Informasjonsskriv fra barneombudet .....</b>  | <b>108</b> |
| <b>Vedlegg 2: Intervjuguide .....</b>   | <b>109</b> |
| <b>Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD .....</b>   | <b>112</b> |
| <b>Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....</b>                                    | <b>114</b> |

# 1. Introduksjon

## 1. 1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Interessen for å skrive min masteroppgave om ungdommer under barnevernets omsorg har sin bakgrunn i at jeg har vært fostersøster siden jeg var to år. Derfor har jeg utviklet omtanke for ungdommer med barnevernsbakgrunn spesielt, og ungdom med en utfordrende oppvekstsituasjon generelt. I og med at jeg er grunnskolelærer har jeg i løpet av de årene jeg har jobbet i skolen undret meg over hvordan det er å gå på skolen når man bor på barnevernsinstitusjon. Samtidig er jeg som masterstudent med fordypning i spesialpedagogikk opptatt av at elever i sårbare livssituasjoner får mulighet til å fortelle om sine opplevelser. Derfor ønsker jeg å se nærmere på hvordan ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon opplever sitt skoleliv.

Å bedre situasjonen for barn og unge i barnevernet er ett av Barneombudets fire hovedsatsningsområder i perioden 2019-2021, og som en del av satsningen arbeider de med et prosjekt om barnevernsinstitusjoner. Deres prosjekt har vært relevant for min oppgave, og Barneombudet anså mitt arbeid som relevant for deres prosjekt. Barneombudet arbeider for at barns behov, rettigheter og interesser blir hensyntatt, og de har i flere år vært opptatt av hvilket skoletilbud barnevernsbarna får, og hvilke erfaringer de har med sine skoletilbud. Dette medførte et faglig samarbeid mellom meg og Barneombudet i prosjektperioden. Barneombudets aktualisering og egne personlige erfaringer ble derfor utgangspunktet for å studere ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner og deres skoleopplevelser. Samarbeidet med barneombudet har omfattet faglige diskusjoner og veiledning underveis i prosessen, og dette har trolig påvirket min forståelse av behovet for å undersøke opplevelsene ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon har om sine erfaringer og ønsker.

Forskning viser at ungdom som bor på barnevernsinstitusjon oppnår dårligere skoleprestasjoner og i mindre grad fullfører videregående sammenlignet med resten av befolkningen (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019b). Det finnes imidlertid lite norsk forskning som sier noe om ungdommenes opplevelser knyttet til deres skolegang. Dette bidro til å forsterke ønsket om å gjennomføre dette prosjektet.

Skole er svært viktig arena for barn og unge, og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2019b) beskriver det at å mestre skolen er den enkeltfaktoren som har mest å si for levekår senere i livet. I opplæringslovens formål er det uttalt at «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» (Opplæringsloven § 1-1, 1998). Opplæringen skal med andre ord bidra til å utvikle elevenes kunnskap og ferdigheter som kan gi dem framtidsmuligheter. Skolen skal være en inkluderende arena der alle elever skal stimuleres til faglig og sosial utvikling i et likeverdig fellesskap (Fasting & Breilid, 2018, s. 99). Å lykkes i skolen blir derfor en forutsetning for å lykkes i livet, og alle har rett til en opplæring som svarer til den enkeltes vilkår for læring. Fordi å lykkes i skolen er en forutsetning for å lykkes i livet, hevder Befring (2018a, s. 167) at å iverksette pedagogiske støttetiltak i skolen kan bidra til å styrke oppvekstvilkårene for barn og unge i barnevernet. Befring (2018a, s. 152) skriver at den aller største hindringen for at barn og unge i barnevernet skal få et verdig voksenliv, er mangelen på pedagogisk støtte i skole og utdanning.

Statistikk fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2019b) viser at fire av ti ungdommer med bakgrunn i barnevernet fullfører videregående opplæring, sammenlignet med åtte av ti ungdommer i resten av befolkningen. Statistikken er oppsiktsvekkende når manglende utdanning er en sentral risikofaktor for utenforskap i voksen alder (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019b; Backe-Hansen et. al, 2014). De siste årene har det blitt høyere bevissthet om disse tendensene. Skolerapporten til Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2014) dannet grunnlaget for et veiledningsdokument rettet mot samarbeidet mellom skole og barnevern. Rapporten beskriver at det er behov for ny tenkning og holdningsendring for å bedre skolerresultater og utdanningssituasjonen for barn og unge i barnevernet (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2014).

Det er problematisk å gjøre noe med skolesituasjonen til disse ungdommene når ledere, forskere og politikere har begrenset tilgang på informasjon om barn og unges erfaringer med å være skoleelever når de er under barnevernets omsorg. Ifølge Day et al. (2012) vil direkte involvering av dem som vil være mottakere av en viss tjeneste, som i dette tilfellet er barn og unge i barnevernet, være fordelaktig når man ser etter måter å endre et system. Slik sett kan kunnskapsutvikling på feltet hvor ungdommene involveres trolig bidra til mer kvalifiserte vurderinger om hvilke tiltak som bør gjennomføres. Det finnes enda mindre informasjon om ungdommenes egne anbefalinger for å forbedre deres skolesituasjon og forslag til å støtte deres skoleprosess slik at de kan fullføre grunnopplæringen. Fordi institusjonene lenge har vært lukkede systemer, har offentligheten ikke hatt tilstrekkelig informasjon om forholdene der (Gautun, Sasaoka & Gjerustad, 2006, s. 16). Mine litteratursøk i forbindelse med dette mastergradsarbeidet har vist at kunnskap om temaet «*ungdommer som bor på*

*barnevernsinstitusjon og deres opplevelser av skolelivet»* er mangelfull. På den ene siden er dette et viktig funn fordi det synliggjør behovet for flere undersøkelser og studier av barnevernsinstitusjon og skole. Samtidig ledet mangelen på eksisterende kunnskap til at forskning og kunnskap som gjelder ungdommer under barnevernets omsorg blir inkludert i oppgaven. Med utgangspunkt i de ressursene jeg rådde over i mastergradsarbeidet, fant jeg svært begrenset litteratur om hvordan skolelivet oppleves av ungdom som bor på barnevernsinstitusjon. Derfor har jeg i kunnskapsgjennomgangen inkludert litteratur rettet mot ungdommer under barnevernets omsorg. Ungdommer under barnevernets omsorg inkluderer ungdom som bor på barnevernsinstitusjon, i fosterhjem eller får hjelpetiltak i hjemmet.

Jeg ønsker å gi ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon en stemme, og la deres opplevelser og anbefalinger stå i fokus. Ved å høre elevenes egen stemme, vil de unges perspektiver forhåpentligvis kunne gi lærere, ansatte ved institusjoner og politikere anbefalinger som er basert på deres opplevde erfaringer.

Argumentene for å gjennomføre studien er mange. For det første var min personlige interesse for temaet og barneombudets aktualisering avgjørende. Samtidig vitner den begrensede forskningen og det store ønsket om endring basert på statistikk (jf. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019b) om et behov for kunnskapsutvikling. Videre er det hensiktsmessig å involvere mottakerne av en tjeneste dersom man ønsker endring (jf. Day et. al, 2012). For å bidra til kunnskapsutvikling på en måte som involverer ungdommene har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

*Hvordan opplever fem ungdommer mellom 16-18 år som bor på barnevernsinstitusjon skolelivet i ordinær videregående skole, og hvilke ønsker og anbefalinger har de til sitt skoleliv?*

For å belyse problemstillingen har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever fem ungdommer som er mellom 16-18 år og bor på barnevernsinstitusjon skolelivet i ordinær videregående skole?
2. Hvilke ønsker og anbefalinger har fem ungdommer mellom 16 og 18 år og som bor på barnevernsinstitusjon til opplæringen i skolen?

## **1. 2 Begrepsavklaring og avgrensning av oppgaven**

For å skape forståelse for oppgavens tema og problemstilling vil jeg i det følgende presentere noen sentrale begreper. Det teoretiske rammeverket for definisjonene vil presenteres i kapittel

2, men det anses som nødvendig med begrepsavklaringer og avgrensning innledningsvis, da enkelte begreper er sentrale for å skape forståelse for oppgavens tema og problemstilling, og de vil gå igjen i oppgaven.

### 1. 2. 1 Skoleliv

Oppgaves formål er å studere hvordan ungdommer som bor på barnevernsinstitusjoner opplever eget skoleliv, og hvilke ønsker eller anbefalinger de har slik at de kan oppnå et bedre skoleliv og et verdig voksenliv. Skoleliv, skolesituasjon og skoleopplevelser er betegnelser som bruker synonymt innenfor diskursen om barn eller unges opplevelser ved å gå på skolen. I denne oppgaven velger jeg å benytte termen skoleliv. Skolelivet kan ikke ses isolert fra andre sider av elevens liv (Tangen, 2018a, s. 151), noe som vil fordre en helhetlig forståelse av hvordan det er å gå på skole. Det handler ikke bare om hva som skjer på skolen når man er der, men også om andre aspekter som relasjon til medelever og voksenpersoner, forventninger, livet utenfor, tidligere skoleerfaringer etc.

### 1. 2. 2 Barnevernsinstitusjon

I oppgavens problemstilling avgrenses prosjektet til å gjelde ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon. Ungdommer som bor på barnevernsinstitusjoner er ungdommer som barnevernet har overtatt omsorgen for, fordi de av ulike grunner ikke lenger kan bo hjemme (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2020a). Barnevernsinstitusjonene i Norge drives av det offentlige (Barne-, ungdoms- og familieetaten og kommunene), private aktører eller ideelle organisasjoner. Dermed er barn og ungdom som bor på barnevernsinstitusjon mottakere av offentlig omsorg.

I 2019 var 1175 ungdommer plassert på barnevernsinstitusjon (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2020b). Dette tilsvarer 8% av alle plasseringer utenfor hjemmet. Statistikken har vært jevn de siste årene. Barnevernsinstitusjonene er rettet mot barn og unge mellom 12 og 18 år, og fordi barn og unge har ulike behov og grunnlag for plassering, finnes det ulike typer institusjoner (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2020a). Slike kan være omsorgs-, akutt-, rus-, eller atferdsinstitusjoner. Grunner til at barn og unge blir plassert på en barnevernsinstitusjon kan være at den unge har atferdsproblemer, har manglende omsorg hjemme, har rusproblemer eller har foreldre som av ulike grunner ikke er i stand til å ivareta omsorgen i kortere eller lengre perioder.

Det er viktig å understreke at «grunnene» som kan være manglende omsorg hjemme, rusproblemer eller atferdsproblemer, blir utgangspunkt for hvilken hjemmel barnet eller

ungdommen plasseres etter. Videre vil barnevernsinstitusjonene ta inn barn og unge basert på hvilken hjemmel de plasseres etter. Det finnes mange hjemler, men de vanligste hjemlene omtales som §4-12 hvor plassering handler om foreldrenes manglende omsorgsevne, § 4-24 hvor plassering handler om ungdommens atferd, og § 4-26 er en frivillig plassering på atferds institusjon (Barnevernsloven, 1993, § 4-12; Barnevernsloven, 1993, § 4-24; Barnevernsloven, 1993, § 4-26). Lovgrunnlaget for plassering på institusjon viser at ungdommene som bor på institusjon ikke er en ensartet gruppe. De har blitt plassert på institusjon av ulike grunner. Noen frivillig, andre ikke. Noen på grunn av deres egen atferd, og andre på grunn av foreldrenes manglende omsorgsevne. Disse beskrivelsene er med på å underbygge at ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon er en mangfoldig gruppe, og at de blir plassert med utgangspunkt i ulike behov og ulike lovverk. Dette får også konsekvenser for hvilken type institusjon de blir plassert på, fordi barnevernsinstitusjoner gjerne spesialisere seg på ulike hjemler.

Ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon befinner seg i en særlig utsatt posisjon (Gautun, Sasaoka & Gjerustad, 2006, s. 16). De kommer ofte fra hjem preget av alvorlige utfordringer knyttet til rusmisbruk, vold eller psykiske vansker. Samtidig har de gjerne en lang karriere bak seg innenfor ulike barnevernstiltak. De har en forhøyet risiko for å utvikle psykiske helseproblemer og andre livsproblemer (Backe-Hansen et. al, 2014). Derfor beskrives ungdom som bor på barnevernsinstitusjon ofte som utsatt ungdom.

### 1. 2. 3. Erfaringer

I oppgavens problemstilling avgrenses skoleerfaringer til å handle om ulike sider ved skolelivet. Det omfatter blant annet læring, relasjoner til medelever og relasjoner til voksenpersoner, samt faglig, sosial og personlig utvikling. Skoleerfaringene bygger på personens subjektive erfaringer.

Elevenes egne erfaringer kan utforskes med ulike perspektiver. Den kan sees med utgangspunkt i myndighetenes, forskerens eller praktikerens egen referanseramme eller begrepsverden (Tangen, 2004). Erfaringer kan også utforskes med utgangspunkt i elevens referanseramme, begrepsramme eller perspektiv. I denne oppgaven vil det siste perspektivet ligge til grunn for valg av teoretisk perspektiv, metodologiske valg og analyser av materialet, da hensikten med mastergradsprosjektet er å undersøke ungdommers opplevelser.

### **1. 3 Oppgavens struktur**

Oppgaven inneholder seks kapitler. I kapittel 1 introduseres bakgrunn for valg av tema og problemstilling og det gis begrepsavklaringer og avgrensning av oppgaven. Videre vil jeg i oppgavens kapittel 2 gjøre rede for studiens teoretiske grunnlag. I det tredje kapitlet presenteres de metodiske overveielser som har vært nødvendige for gjennomføring av studien. Kapittel 4 er oppgavens mest omfattende kapittel, hvor studiens resultater, drøfting av resultater og oppsummering av analysene presenteres. I kapittel 5 beskrives prosjektets avsluttende drøftinger, begrensninger og forslag til praktiske implikasjoner og videre forskning i kapittel 6. Avslutningsvis i kapittel 6 presenteres et utvalgt av informantenes unike sitater.

## 2. Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for det teoretiske grunnlaget med utgangspunkt i studiens problemstilling. Kapitlet innledes med to deler som tar for seg to sider: skolen -og barnevernsinstitusjonens plikter ovenfor skolegangen til ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon. Videre vil det, gjennom beskrivelser av skolesituasjonen til ungdom som bor på barnevernsinstitusjon, diskuteres om skolen og barnevernsinstitusjonen oppfyller sin intensjon i skolesituasjonen til ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon. Deretter presenteres begrepet skolelivskvalitet som et sentralt begrep da det, gjennom KART-modellen, har som mål å finne ut hvordan elever i skolen opplever skolelivet sitt. Dette teoretiske perspektivet er valgt som bakteppe, da å søke i ungdommer sin opplevelse av skolelivet kan være en måte å møte gapet mellom skolens intensjon og dagens virkelighet for ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon. Til slutt omtales et psykologisk begrep om motstandsdyktighet.

### 2. 1 Skolens plikter ovenfor skolegangen til ungdom som bor på institusjon

Å gå på skolen er en selvfølgelig del av den norske barndoms- og ungdomstiden, og alle elever har rett og plikt til opplæring i grunnskolen (Opplæringsloven § 2-1, 1998). Siden dette prosjektet er innrettet mot ungdommer i videregående opplæring, er det verdt å merke seg at denne rettigheten endrer seg i videregående opplæring. I Opplæringsloven § 2-1 (1998) står det følgende: «*Retten og plikta til opplæring varer til eleven har fullført det tiande skoleåret*». Det medfører at elever som gjennomfører videregående opplæring har rett, men ikke plikt til å gå på skole. Når det blir gjort vedtak om plassering i institusjon, er det fylkeskommunen som får ansvaret for opplæringen (Opplæringsloven, §13-2, 1998). Videre har alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, § 9 A-2, 1998), og alle som jobber i skolen skal aktivt følge med på om elevene har et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, § 9A-4, 1998). Opplæringsloven understreker at skolen skal iverksette tiltak dersom en elev opplever at skolemiljøet ikke er trygt og godt, og hva som er elevens beste skal være et grunnleggende hensyn i skolen sitt arbeid.

Elever som av ulike årsaker ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, har rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, § 5-1, 1998). En sentral retningslinje i forbindelse med spesialundervisningen er likeverdsprinsippet. Dette prinsippet innebærer at elever med rett til spesialundervisning skal ha et opplæringstilbud som er likeverdig det tilbudet andre elever får. Spesialundervisning er en rettsgaranti i loven som sikrer at elevene får utbytte av opplæringen i de tilfellene skolene ikke klarer å tilpasse opplæringen tilstrekkelig innenfor

ordinær undervisning. Rett til spesialundervisning er en relevant rettighet for barn og unge som bor på barnevernsinstitusjon, fordi mange av disse barna/ungdommene har rett til spesialundervisning (S. Halse, 16. April, 2020)

På lik linje har ungdom som bor på barnevernsinstitusjon også rett på et trygt og godt skolemiljø. Formålet med skolens opplæring er å åpne dører mot verden og fremtiden og gi elevene historisk, og kulturell innsikt og forankring (Opplæringsloven § 1-1, 1998). Videre skal skolen møte elevene med tillit, respekt og krav, og gi de utfordringer som fremmer danning og lærelyst. Fasting & Breilid (2018, s. 93) skriver at skolen og opplæringen skal bidra til utvikling av verdier, holdninger og kunnskaper hos den enkelte elev som er viktige for den enkelte og for fellesskapet. Inkludering, tilpasset opplæring og likeverdig opplæring er overordnede prinsipper i den norske skolen som skal bidra til å sikre en god opplæring for *alle* barn (Fasting & Breilid, 2018, s. 109; Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Ungdom som bor på barnevernsinstitusjon har dermed rett til opplæring i videregående på lik linje som alle ungdommer. De har rett til et godt og trygt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, og en god opplæring som skal sikres gjennom likeverdig opplæring, inkludering og tilpasset opplæring slik som alle andre elever. Begrepene inkludering og tilpasset opplæring beskrives nærmere i neste kapittel, da å oppfylle disse verdiene er en viktig del av skolens plikter ovenfor ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon, og alle andre barn og unge i den norske skolen.

Tilpasset opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering, og denne forståelsen innebærer at inkludering bygger på prinsippet om likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2015). Likeverdig opplæring innebærer ikke at elever skal behandles likt, men ulikt ut fra hvilke behov og forutsetninger de har. Ved å ta hensyn til disse prinsippene kan skolen skape og videreutvikle fellesskap uavhengig av kjønn, sosial bakgrunn, evner og forutsetninger. Dette er i tråd med Fasting & Breilids (2018, s. 109) oppfatning om at man kan se på likeverdig opplæring som målet for en god opplæring. Differensiering, inkludering og tilpasset opplæring er verktøy for å nå dette overordnede målet. Fasting & Breilid (2018, s. 110) skriver at likeverd og inkludering kun kan oppleves gjennom en god og tilpasset opplæring.

### 2. 1. 1 Inkludering

Inkluderingsidealet har blitt en sentral visjon i forbindelse med virksomheten i skolen og har flere forankringspunkt som blant annet Salamancaerklæringen, FNs verdenserklæring om menneskerettigheter, FNs barnekonvensjon og Læreplanverket (Fasting & Breilid, 2018, s.

99). Utdanningsdirektoratet (2017) skriver at inkludering innebærer at: «Alle elever, også de som ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte, skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen». For ungdom som bor på barnevernsinstitusjon kan det å ha tilhørighet i en klasse og kunne ta del i fellesskapet på skolen være spesielt betydningsfylt fordi det å flytte på barnevernsinstitusjon ofte medfører endring av miljø og skolebytte (Barneombudet, 2020). Å komme til et nytt miljø innebærer behov for å etablere nye relasjoner med jevnaldrende, og det å ta del i et felleskap på skolen sees på som en mulighet for å gjøre nettopp dette.

Det finnes ulike modeller for inkludering, men en som er ofte benyttet i faglitteraturen er Peder Haug sin inkluderingsmodell. Haug (2014, s. 12) har operasjonalisert begrepet i fire hovedkategorier. Den første kategorien handler om å sikre fellesskap. Dette innebærer at alle elever skal være medlem av en klasse eller en gruppe, og skal kunne ta del i det sosiale livet sammen med alle andre (Haug, 2014, s. 13). Den andre kategorien innebærer å sikre deltakelse. Ekte deltakelse handler om å bidra til fellesskapet, og at man kan nyte av det samme fellesskapet. Det handler om å delta i meningsfulle aktiviteter. Å sikre medvirkning er den tredje kategorien, og innebærer at alle stemmer skal høres. Haug (2014, s. 13) skriver «Alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å bli orientert, få uttale seg og påvirke det som gjelder deres egne interesser i opplæringen». Den siste kategorien handler om å sikre utbytte. Alle elever skal ha rett til opplæring som er til gagn for dem, både faglig og sosialt. Videre beskriver Haug (2014, s. 27) at tilpasset opplæring kan benyttes for å realisere inkludering i den daglige opplæringen. Tilpasset undervisning er svært relevant i forhold til ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon da de gjerne er i utfordrende livssituasjoner som krever tilpasninger, og beskrives av Haug (2014, s. 27) som et verktøy for å oppnå inkludering.

### 2. 1. 2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring handler om å utvikle opplæringen slik at den tar hensyn til den enkeltes forutsetninger der kravene om fellesskap, deltakelse, medbestemmelse og utbytte er sentralt (Haug, 2014, s. 27). Den enkeltes forutsetninger kan være varierende i forbindelse med ungdom som bor på barnevernsinstitusjon, da de naturligvis kan ha opplevelser som preger deres liv. Tilpasset opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering, og denne forståelsen innebærer at inkludering derfor bygger på prinsippet om likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2015). Likeverdig opplæring innebærer at elever ikke skal behandles likt, men ulikt ut fra hvilke behov og forutsetninger de har. Dette er i tråd med Fasting & Breilids (2018, s. 109)



oppfatning av at man kan se på likeverdig opplæring som målet for en god opplæring, og differensiering, inkludering og tilpasset opplæring blir verktøy for å nå dette målet.

Tilpasset opplæring kan forstås på to ulike måter, som individperspektiv eller i et systemperspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2015). Individperspektivet vektlegger individualisert undervisning basert på elevenes ulike behov og forutsetninger, og i et slikt perspektiv forstås læremessige eller sosiale problemer i lys av definerte egenskaper hos enkeltindividet. En gjennomgående individualisert undervisning vil stå i motsetning til skolens ideologi som fremhever at alle elever i skolen skal få en godt tilpasset opplæring innenfor rammen av skolens fellesskap. Tilpasset opplæring som preges av systemperspektivet, tar utgangspunkt i skolens sosiale fellesskap og det kollektive i skolen, og med et slikt perspektiv vil det i opplæringssituasjonen være en rekke forhold som vil påvirke elevenes læringsatferd og læring i positiv eller negativ retning. Elevenes læringsatferd kan variere fra fag til fag fordi positive og negative faktorer i undervisningssituasjonen varierer. For å tilpasse opplæringen best mulig, kan det derfor være ulike forhold som må endres i de forskjellige læringssituasjonene der læreren ønsker økt læringsutbytte. Når lærere tenker tilpasset opplæring og inkludering i et systemperspektiv, har de mange muligheter til å tilrettelegge og justere opplæringen slik at den blir god for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2018). Utdanningsdirektoratet (2015) peker på en rekke pedagogiske strategier som bidrar til å fremme tilpasset undervisning. Tydelig klasseledelse, gode relasjoner til elevene, høye og realistiske forventninger til alle elever, en mestringsorientert klassekultur og variert undervisning i klassefellesskapet er faktorer som trekkes frem.

Stray & Stray (2016) hevder at tilpasset opplæring innebærer mye mer enn faglig tilpasning, og understreker at en elevtilpasset undervisning som kun legger vekt på faglig tilpasning raskt vil bli problematisk for elever som av ulike grunner har vansker med å finne seg til rette i en typisk skole- og klasseromssituasjon. Stray & Stray (2016) understreker betydningen av den relasjonelle dimensjonen i den tilpassete opplæringen, fordi konsekvensen av å ikke jobbe med relasjoner kan ha innebære utfordringer for undervisningen. Betydning av lærer-elev relasjon blir nærmere beskrevet i neste kapittel da betydningen av lærer-elev relasjon har vist seg å være av stor verdi for skolelivet til barn og unge under barnevernets omsorg (Neal, 2017).

### 2. 1. 3 Elev-lærer relasjon

I Opplæringsloven §3-4 står det at læreren skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringen i skolen i samsvar med læreplaner. Som allerede beskrevet er tilpasset, likeverdig og

inkluderende opplæring overordnede prinsipper i den norske skolen. Samtidig er det lærernes plikt å gi elevene de best mulige kunnskapsmessige og moralske forutsetninger for videre utdanning og yrkesliv (Askling et al. 2016). Askling et al. (2016) skriver at kjernen i læreryrket først og fremst er undervisning og opplæring, men at lærer også har en rekke andre arbeidsoppgaver. På grunn av de mange arbeidsoppgavene og ansvarsområdene en lærer har, er det en kjent problemstilling at lærere og andre voksenpersoner i skolen er under stort tidspress (Skaalvik og Skaalvik, 2017).

Berg & Collin-Hansen (2012, s. 66) understreker at det er veldokumentert at relasjonen til læreren er av stor betydning for elevers trivsel og mestring. Den profesjonelle lærer har en etisk plikt til å sørge for at relasjonene til elevene er så god som mulig (Utdanningsdirektoratet, 2016). At læreren bryr seg om alle elevene, viser interesse for den enkelte, er støttende og har forventninger om utvikling er viktig for å bygge en positiv relasjon. Gode relasjoner til lærere eller andre voksenpersoner i skolen er derfor viktig, også for ungdommer under barnevernets omsorg (Neal, 2017). Jensen (2013) peker på sin side at det er viktig å finne det riktige forventningsnivået, som både må være akseptabelt og oppnåelig. En relasjonelt orientert lærer viser både emosjonell støtte som kan være knyttet til elevens sosiale situasjon og faglig støtte som handler om at relasjonen er preget av varme og interesse for at eleven skal mestre å opprettholde motivasjonen for læring. Befring (2018a, s. 118) beskriver hvordan den gode lærer har blitt beundret og elsket for sin evne til å gi støtte og positive impulser til sine elever. Den gode lærer har positive forventninger i møte med elevene, og møter elevene med tiltro. Slik kan lærerens relasjonelle orientering bidra til at elevene får impulser til å utvikle positive forventninger om seg selv (Befring, 2018a, s. 123).

Relasjonen til elevene vil ikke bare ha betydning for relasjonen dem imellom, men kan også ha konsekvenser for hvordan de andre elevene opptrer mot eleven. Hughes, Cavell & Willson (2001) skriver at dersom en lærer har en negativ, avvisende eller ignorerende væremåte ovenfor en elev, kan det bidra til at de andre elevene avviser den samme eleven. Dermed er det viktig å bygge en positiv relasjon mellom lærer-og-elev, både fordi det vil kunne påvirke den enkelte elevs trivsel og mestring, og fordi det kan få konsekvenser for relasjonene mellom elevene.

## **2. 2. Barnevernsinstitusjonens plikter for skolegangen til ungdom som bor på institusjon**

I det forrige avsnittet ble skolens ansvar for opplæringen, med særlig vekt på inkludering og tilpasset opplæring beskrevet i forbindelse med ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon.

Disse ungdommene har selvfølgelig like rettigheter etter opplæringsloven med forskrifter mens de bor på institusjon (Utdanningsdirektoratet, 2017). Opplæringsansvaret ligger hos skolemyndighetene slik dette er beskrevet i foregående avsnitt, men ledelsen ved barnevernsinstitusjoner har, sammen med skoleansvarlige og ansatte ved institusjonen, ansvar for å følge opp opplæringen til den enkelte.

Barnevernets overordnede formål er å sørge for at barn og unge skal sikres trygge oppvekstvilkår, og at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp, omsorg og beskyttelse til rett tid (Barnevernsloven, 2018, § 1-1). Fordi skolen er en sentral del av barn og unges oppvekst, har barnevernsinstitusjonene ansvarsoppgaver som skal bistå i barn og unges skolegang. Alle ungdommene har en tiltaks- eller omsorgsplan hos barnevernstjenesten, og en handlingsplan for det som skal skje på institusjonen. Skole er som regel alltid et punkt i handlingsplanen (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019). Handlingsplanen skal være et verktøy for institusjonen i den daglige oppfølgingen av barn og unge som bor på barnevernsinstitusjon.

For å bidra til å sikre at barna/ungdommene får opplæring i tråd med behov og rettigheter, skal hver institusjon ha skoleansvarlige (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019a). Den skoleansvarliges oppgaver er blant annet å se til at:

- Det enkelte barn har et opplæringstilbud som sikrer faglig og sosial mestring og utvikling.
- Det foreligger vedtak om spesialundervisning når dette er aktuelt.
- Barnet og foresatte medvirker aktivt på området skole og opplæring.
- Det fremmes forslag til tiltak som sikrer barnets tilstedeværelse på skolen.
- Barnets skolegang og opplæringstilbud er tema på ansvarsgruppemøter.
- Barnets skolegang og beslutninger knyttet til skolegangen er dokumentert i barnets skolekort.

Videre skal skoleansvarlig blant annet bistå leder med å sørge for at det innarbeides gode rutiner som støtter opp mot barnets overgang som for eksempel rutiner ved inn- og utflytting, og påse at de ansatte opprettholder høy bevissthet på betydningen av skolegang (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019a).

I veilederen «Oppfølging av skole og opplæring for barn og unge som bor i fosterhjem, institusjon og omsorgssenter», understreker Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2013) at

dem som har ansvaret for den daglige oppfølgingen av et barn/ungdom, også har ansvaret for barnets oppfølging på skolen. Dette innebærer blant annet å sørge for at barnet kommer seg på skolen. Hvem som skal informere den/de med foreldreansvaret om barnets skolegang og fravær bør være avtalt allerede før barnet flytter inn i institusjonen eller i fosterhjemmet (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019a). Videre er hjelp til lekser, deltakelse på samarbeidsmøter, følge med på skoledeltakelse og følge med på hvordan barnet trives er en del av skoleoppfølgingen omsorgspersonene ved institusjonen skal gi (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019a). Hagen et al. (2006) skriver at en barnevernsinstitusjon må sette søkelys på lekselesing, vekking, ros og oppmuntring under utdanningsforløpet. Barnevernet eller skolen kan hjelpe foresatte ved institusjonen til å gi veiledning som kan gjøre de i stand til å hjelpe barnet med leksene (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019a). Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2013) skriver at barnet eller den unge selv bør være inkludert i samarbeidet mellom skolen og institusjonen. Ungdommene og institusjonen skal under hele opplegget være i dialog om hva som er betydningsfylt for den unge, og ta hensyn til deres ønsker (Hagen et. al, 2006). Ifølge Drugli & Nordahl, (2016) vil foresatte som støtter sine barn aktivt i skolen, har en tendens til å ha barn som har både bedre relasjoner til medelever og til lærere.

På oppdrag fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet har Utdanningsdirektoratet utviklet en oversikt over bestemmelsene i opplæringsloven med forskrifter som de mener det er viktig at personalet ved barnevernsinstitusjoner kjenner til, slik at de kan sørge for at ungdommene får den opplæringen de har rett til (Utdanningsdirektoratet, 2013). I oversikten står det at de har rett til å tilhøre en klasse/gruppe eller basisgrupper. Gruppen skal ivareta elevens behov for sosial tilhørighet og har en viktig funksjon i forbindelse med inkludering av elever.

Oversikten presiserer også betydningen av tilpasset opplæring:

For å sikre likeverdig og inkluderende opplæring skal opplæringen tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Tilpasset opplæring er ikke en rettighet, men et prinsipp som skal gjennomsyre opplæringen og som gjelder for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Ansvarsgruppe er et samarbeidsforum på kommunalt nivå som har som mål å planlegge og følge opp tiltak for det enkelte barn (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019a). Målet for disse møtene er å samordne hjelpetiltak knyttet til barnet og familien, og oppfølgingen av skolesituasjonen skal være et sentralt tema i ansvarsgruppen. Ansvarsgruppen skal ha et

mandat som forplikter partene. Skolen er pliktig til å samarbeide med barnevernstjenestene etter §15-8 i opplæringsloven (1998), noe som kan innebære å delta i ansvarsgruppemøter. Målet for ansvarsgruppen og møtene der er at barnets behov styrer hvem som sitter i ansvarsgruppe og hva som diskuteres i møtet.

Befring (2018a, s. 152) skriver at når den pedagogiske ressurssterke skolen mislykkes, forventes det at barnevernet skal stille opp. Dette legitimeres gjerne ved at «saken» defineres som et elevproblem og ikke som et skoleproblem. At saken defineres som et «elevproblem» viser en individuell forståelsesramme av eleven og elevens utfordringer. Den individuelle forståelsesmåten har lenge vært dominerende i spesialpedagogikk, og har som utgangspunkt at eventuelle vansker ligger hos enkeltindividet (Tangen, 2018b, s. 19). En annen måte å forstå utfordringene på er den sosiale eller samfunnsmessige forståelsen. Med en sosial eller samfunnsmessig forståelse vil erkjennelsen av vansker være en konsekvens av manglende tilrettelegging og av problemskapende og skadelige pedagogiske, sosiale og systematiske vilkår. Å inneha et slikt perspektiv er mer kompatibelt med et verdigrunnlag som favner inkludering, likeverd og tilpasset opplæring. Dersom skolen hadde definert «saken» som et skoleproblem, og sett på elevens vansker som en kombinasjon av sosiale og individuelle faktorer og ikke utelukkende manglende individuelle forutsetninger, måtte skolen tatt større ansvar ved å tilrettelegge og se på sine egne pedagogiske vilkår.

Skolen og barnevernsinstitusjonene har dermed et delt ansvar for skolegangen til ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon. Skolen har ansvar for selve opplæringen, som skal bygge på de overordnede prinsippene i skolen. Barnevernsinstitusjonens rolle er å følge opp skolegangen til sine beboere. Omsorgspersonene ved institusjonen skal blant annet følge med på skoledeltakelse, hjelpe til med lekser og delta på samarbeidsmøter. Samtidig skal de bidra til at ungdommene får den opplæringen de har krav på. I tråd med opplæringsloven skal ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon på lik linje med alle andre ungdommer ha et trygt skolemiljø der de opplever meningsfull læring. Opplæringen skal i tråd med skolens overordnede prinsipper bære preg av inkludering og tilpasning. Ideelt sett skal barnevernsinstitusjonene følge skolegangen tett opp.

Det virker som om det er en tydelige forutsetninger for hvordan skolen og barnevernet skal arbeide for å sikre ungdommer som bor på barnevernsinstitusjoner en god opplæring, men samsvarer dette med virkeligheten? Hvordan er skolesituasjonen til ungdom som bor på barnevernsinstitusjon? I det påfølgende avsnittet skal jeg presentere forskning om ungdom som bor på barnevernsinstitusjon og deres skolelivserfaringer.

## **2. 3 Forskning om ungdom som bor på barnevernsinstitusjon og deres skolelivserfaringer**

Det finnes lite eksplisitt forskning om skolelivserfaringene til ungdom som bor på barnevernsinstitusjon. Jeg har imidlertid funnet forskningsfunn «gjemt» i litteratur som omhandler skolesituasjonen til barn og unge med ulike typer omsorgstiltak. Siden barn og unge som bor på barnevernsinstitusjon ofte er inkludert i disse utvalgene, anses dette som relevant litteratur for mitt mastergradsprosjekt.

I de studiene som er relevant for temaet i denne oppgaven, og som skiller mellom type plassering (barnevernsinstitusjon, fosterhjem og beredskapshjem), kommer de som har bodd eller bor på barnevernsinstitusjon dårligst ut. I Clausen & Kristofersens (2008) studie undersøkte de barn og unge med barnevernsbakgrunn som voksne, basert på fullført utdanning, brutto inntekt, bruk av sosialhjelp og arbeidsledigheter. Funnet fra studien indikerer at barneverns klienter kommer dårligere ut enn den generelle befolkningen, og at de det går dårligst med er dem som har bodd på barnevernsinstitusjon. Resultatene sammenfaller med funnet fra Backe-Hansen et al. (2014) sin forskning der dem som ble plassert på institusjon i perioden 1993-2003 oppnådde mindre god overgang til voksenlivet sammenlignet med andre type plasseringer. Studiene løftes frem for å understreke behovet for mer forskning som er spesifikt rettet mot ungdommer som bor på barnevernsinstitusjons skolesituasjon. Basert på Backe-Hansen et al. (2014) og Clausen & Kristofersens (2018) funn kommer ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon dårligst ut i en gruppe som allerede er svært sårbare med tanke på overgang til voksenlivet. Siden utdanning er den enkeltfaktoren som har mest å si for levekår og helse senere i livet (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2014), er det nødvendig å utvikle kunnskap om skolesituasjonen til ungdom som bor på barnevernsinstitusjon, slik at man kan bidra til å skape gode overganger til voksenlivet, også for denne gruppen.

### **2. 3. 1 Skolesituasjonen til ungdom som bor på barnevernsinstitusjon**

Det er enighet blant forskere både i Norge og internasjonalt at ungdom med barnevernsbakgrunn har en mer utfordrende skolesituasjon sammenlignet med ungdommer som ikke har barnevernsbakgrunn (Befring, 2018a, s. 171; Berlin, Vinnerljung & Hjern, 2011; Backe-Hansen, 2014; Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2014). Statistikk fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2017) viser til lav gjennomføringsrate i videregående opplæring og lavere grunnskolepoeng for ungdommer med bakgrunn i barnevernet. Disse argumentene brukes ofte for å poengtere deres utfordrende skolesituasjon.

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, og at 24 prosent oppgir at de ikke går på skolen i det hele tatt. I Barne-, ungdoms- og familiedirektoratets skolerapport «Hvordan bedre skoleresultatene og utdanningssituasjonen for barn og unge i barnevernet» (2014), pekes det blant annet på at barn og unge i barnevernet er underyttere på grunn av lave forventninger, ferdighetsmangler og store kunnskapshull. Befring (2018a, s. 173) skriver at de skoleforventningene som barnevernsbarna møter, i hovedsak synes å ha negative fortegn. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2014) viser blant annet til tilbakemeldinger fra barn i barnevernet som sier at deres bakgrunn enkelte ganger blir brukt som «unnskyldning» for manglende faglig innsats, noe som gjør at de fort kommer inn i negative spiraler med manglende forventninger og oppfølging.

I tillegg til å være underyttere opplever ungdommer under barnevernets omsorg ofte mange flyttinger som har vist seg å være negativt for deres skolesituasjon og skoleprestasjoner (Backe-Hansen et. al, 2014). Å flytte på institusjon medfører ofte skolebytte. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2014) skriver at flyttingene ofte fører med seg forstyrrelser i læringsprosessene, og forstyrrelser i læringsprosessene som følge av flyttinger er med på å gi «kunnskapshull». En annen utfordring som ofte trekkes frem i forbindelse med ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon og som er under barnevernets omsorg er skole-hjem samarbeidet. Dette samarbeidet har vist seg å ikke være av tilstrekkelig kvalitet i Norge (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2014)

I Barneombudets rapport om barn som bor på barnevernsinstitusjon («De tror vi er shitkids» (2020)) er det en del som omhandler ungdommene som bor på institusjons skolesituasjon. Mange av ungdommene har og har hatt problemer på skolen, og har ofte en historie med mobbing og opplevelse av mangelfullt læringsutbytte. Rapporten viser til eksempler der institusjonene og skolene jobber godt sammen, men man ser ofte at ungdommer likevel dropper helt ut eller har en svært redusert skoledag. Barneombudet ser at mange ungdommer mister motivasjonen og slutter, spesielt i overgangen til videregående opplæring. De strever med manglende skolemotivasjon, angst og skolevegring. Videre mister mange viktig og nødvendig skolegang fordi de flytter, og flere har mange skolebytter ved samme institusjon.

I rapporten skriver Barneombudet (2020) at de savner refleksjoner blant ansatte ved institusjonen om hvorfor ungdommen ikke er motivert for skole, eventuelle mangler ved skoletilbudet og hvordan skole og institusjonen kan jobbe annerledes. De peker på at skolen kan være en viktig arena som kan bidra til å gi ungdommen en følelse av normalitet og

mestring, men likevel ser det ut som om at skole blir nedprioritert når livet blir for vanskelig. Mange unge som bor på institusjon har derfor stort behov for god hjelp og støtte i institusjonene for å kunne mestre skolearbeidet.

### 2. 3. 2 Studier om ungdommer under barnevernets omsorg og deres skolelivserfaringer

Tilgangen på studier som omhandler ungdommer som bor på institusjon og deres erfaringer med å være skoleelever er liten, og enda færre studier finnes om deres ønsker og anbefalinger om livet i skolen. I det følgende beskrives hovedfunn fra tre studier som alle har satt søkelys på å studere ungdommer under barnevernets omsorgs skoleerfaringer, og hvor to av dem er spesielt rettet mot ungdommenes anbefalinger. Studiene er retrospektive hvor unge voksne med barnevernserfaring ser tilbake på og forteller om egen skolegang. I studiene spesifiseres det ikke om informantene har bodd i fosterhjem eller på institusjon.

#### **Unge voksne med erfaring fra barnevernet om sin skolehverdag**

Den første studien er et prosjekt utviklet av World Wide Narrative og Redd Barna hvor unge og unge voksne med erfaring fra barnevernet forteller om sin skolehverdag (World Wide Narrative & Redd Barna, 2015). Utgangspunktet for studien var at Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet ønsket medvirkning fra barn og unge med tiltak i barnevernet for å synliggjøre deres erfaringer og kunnskap når de utviklet veileder for samarbeid mellom skole og barnevern. Det ble gjennomført 11 dybdeintervjuer med 11 unge og unge voksne med forhistorie fra barnevernet.

Funnene fra studien presenteres i fire hovedtemaer som var viktige med tanke på de unges egne skoleerfaringer. Hovedtemaene omhandler skolen som sosial arena, motivasjon og mestring, påvirkningsmuligheter og betydningen av den ene, betydningsfulle voksne (World Wide Narrative & Redd Barna, 2015). I det påfølgende vil jeg løfte frem studiens sentrale funn:

- Deltakerne forteller at det å ha det fint på skolen betyr å være inkludert og kjenne de andre elevene, og for å oppnå dette anbefaler de at lærere må jobbe aktivt med klassemiljø og involvere hele klassen i hvordan man skal ta imot og inkludere nye elever i klassen/gruppa.
- I forbindelse med hovedtemaet motivasjon og mestring beskrev ungdommene at deres motivasjon ble påvirket av hvordan livssituasjonen deres var. Derfor var det viktig at læreren tok hensyn til dette. De ønsket en engasjerende lærer som satt søkelys på



elevens styrker. Et fint sitat fra en av informantene var: «Læreren prata med meg som om jeg var smart, og det gjorde at jeg følte meg smart».

- Deltakerne understøtter betydningen av den ene betydningsfulle voksne, og forteller at det er viktig å ha en voksen person å snakke med. Denne voksne burde ha egenskaper som medmenneskelighet, forståelse og empati. Deltakerne anbefalte at den voksne også viser interesse for hva som foregår utenfor skolen for eleven.
- Lærerne og de voksne rundt barn og unge i barnevernet burde ikke utlevere barnet uten at de vet og godkjenner det, og at man må vise respekt, se og lytte til barnet, og ikke bare til de voksne rundt dem.

### **Ungdom med barnevernsbakgrunn sine anbefalinger til hvordan skape en god skole for barn og unge under barnevernets omsorg**

Den andre studien omhandler anbefalinger fra unge med barnevernsbakgrunn til hvordan man kan skape en god skole for barn og unge under barnevernets omsorg (Clemens et. al, 2017). Studiens funn peker på at man må øke lærernes forståelse av hvem barn og unge i barnevernet er, og hvordan man bør legge til rette for barn og unge som har opplevd traumer. Lærere må prøve å forstå hvorfor barn og unge utagerer på skolen, istedenfor å disiplinere dem. Ungdommene forteller at de ansatte i skolen må tenke på at de fundamentale behovene i livet burde være på plass, fordi frykten for å bli hjemløs, ikke ha nok mat eller å frykten for et søsken kan ta oppmerksomheten bort fra skolelivet. Et interessant funn i studien er at elever med barnevernserfaring internaliserer andres oppfatninger om utdanning. Videre funn viste at deltakerne ofte ble møtt med lave forventninger av lærere, familie eller medelever, og endte opp med å internalisere disse lave forventningene. Informantenes fortellinger forteller om et stort behov for positive tilbakemeldinger.

### **Akademisk resiliens og omsorgsfulle voksne: Erfaringene til barn og unge med fortid i barnevernet**

Den tredje studien omhandler erfaringene til barn og unge med fortid i barnevernet, som har fortsatt til videre utdanning (Neal, 2017). Studien fokuserer på høyt presterende unge voksne med barnevernsbakgrunn og deres erfaringer med å være under barnevernets omsorg, og hva som hjalp dem til å fortsette til høyere utdanning. Studien anses som særlig interessant fordi den har som mål å finne ut hva som motiverte elevene til å gjennomføre skolegangen til tross for store belastninger og motgang i bolig og skole.

Funn fra studien viser at 89 prosent av informantene beskrev at betydningen at de var koblet til en voksen støttespiller i skolen som veiledet, ga emosjonell støtte og sikret stabilitet var stor. Gjennom den voksnes tilstedeværelse og veiledning, ga de unge en følelse av at noen brydde seg og at de ville være der om de unge trengte det. Å ha solid voksenstøtte fikk elevene til å snu tidligere negative erfaringer med skolen. Personlighetstrekk de anså som viktige hos den voksne var; å være tillitsfull, oppmerksom, empatisk, tilgjengelighet og anerkjennende. Å fremme slike personlighetstrekk kan få barn og unge som har opplevd traumer og ustabilitet til å føle seg viktige og verdt andres oppmerksomhet (Neal, 2017). Betydningen av kontinuitet og høye forventninger ble trukket frem som svært betydningsfullt, og var svært viktig for at informantene kunne utvikle akademisk resiliens. Neal (2017) kaller resiliens som er spesifikt knyttet opp mot skoleprestasjoner eller akademisk oppnåelse for ungdommer som kategoriseres som å være i risiko, for akademisk resiliens. Informantene i utvalget opplevde positive assosiasjoner med skolen og de opplevde høye forventninger fra lærere og medelever. Motivasjonen til å gjøre det bra på skolen handlet ofte om at de skulle motbevise mennesker rundt seg, og at de ikke skulle ende opp som sine biologiske foreldre. De så skolen som deres vei for å komme seg ut av sin situasjon. Halvparten av informantene understreket betydningen av aktiviteter utenfor skolen, og hvordan deltakelse på fritidsaktiviteter hjalp dem å komme gjennom vanskelige perioder i grunnskolen. Ti av elleve informanter så på fritidsaktiviteter som en positiv distraksjon fra livet hjemme.

### 2. 3. 3 Behov for endring

Som det framkommer i beskrivelsene over, kan det virke som om det er enighet om at unge i barnevernet har utfordringer når det gjelder skole. Stort skolefravær, lave forventninger fra voksenpersoner i skolen, lav skolemotivasjon, mangelfull skolegang på grunn av flyttinger og dårlig skole-hjem samarbeid preger utfordringene (Se kapittel 2. 3. 1). Beskrivelsene av skolesituasjonen til ungdom som bor på barnevernsinstitusjon tegner et bilde av en skole, barnevern og eventuelle andre instanser som ikke klarer å oppfylle sine plikter ovenfor skolegangen til ungdommene (Se kapittel 2. 1).

Berlin et al. (2011) skriver at EU i 2011 sammenlignet fem land for å se om skole var prioritert tema for barn og unge i barnevernet, både fra skolen og barnevernets side. Bare 10 av 111 ledere nevnte utdanning som en viktig arena for barnevernet og deres arbeid med barn under barnevernets omsorg. Lederne var likevel opplyst om den utfordrende skolesituasjonen til barn og unge i barnevernet. Det Berlin et al. (2011) beskriver er interessant, fordi lederne er klar over at ungdommene ikke har de samme mulighetene når det gjelder skole, men likevel

prioriteter de ikke dette, noe som framstår som underlig når man vet at det å mestre skolen er den enkeltfaktoren som vil ha mest å si for levekår senere i livet (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2017). Å oppleve en velfungerende skole vil derfor være et av de viktigste tiltakene for å kunne rette opp negative effekter av alvorlig omsorgssvikt (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2013, s. 141).

Det har i senere tid blitt satt mer søkelys på interaksjonen mellom skolen og barn/unge i barnevernet. Både forskere og fagfolk er enige om at mye kan gjøres for å endre på situasjonen, og mye gjøres allerede (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2013). I 2014 kom Barne-, ungdoms- og familiedirektoratets (2014) skolerapport hvor formålet var å fremme hvordan man kan bedre skoler resultatene og utdannings situasjonen for barn og unge i barnevernet. Som utgangspunkt for rapporten har de inkludert studier fra Norge og andre europeiske land som USA og Canada. Informantene bor enten hjemme under omsorg av barnevernet eller er plassert utenfor hjemmet i regi av barnevernet. I rapporten anbefaler Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2014) en helhetlig satsning rettet mot barnevern og skole for å skape holdningsendringer og nye handlingsalternativer i tjenestene. De anbefaler å arbeide med de forholdene som kan bidra til å forsterke skoleutfordringer gjennom å bedre samarbeid mellom skole og barnevern, øke stabilitet i plassering og skolegang og forhøyede forventninger til elevens skoleprogresjon. Videre anbefales det at alle institusjoner har en skoleansvarlig. Disse rådene samsvarer i stor grad med anbefalingene fra informantene til Clemens et. als (2017) og Neals (2017) studier.

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2014) skriver blant annet at man kan bedre skolesituasjonen til barn og unge med barnevernstiltak ved å øke oppmerksomhet mot gruppen. Andre tiltak omhandler å redusere forhold som kan bidra til å forsterke skoleutfordringer. Dette omhandler blant annet å bedre samarbeidet mellom skole og barnevern, sikre stabilitet i plassering og skolegang og øke forventningene til skoleprogresjonen.

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratets skolerapport (2014) dannet utgangspunktet for veilederen for oppfølging av skole og opplæring for barn og unge som bor i fosterhjem, institusjon og omsorgssenter (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019).

Formålet med veilederen er å sikre at barn som bor i fosterhjem, institusjon og omsorgssenter får god oppfølging av skole- og opplæringstilbudet sitt. Dokumentet skal gi fosterforeldre og ansatte i institusjon og omsorgssenter praktiske råd og

praktisk veiledning for hvordan god oppfølging kan gjennomføres (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019).

Skoleveilederen inneholder blant annet anbefalinger til både skolen og barnevernsinstitusjonen i forbindelse med skolebytter, daglig skoleoppfølging, rett og plikt til opplæring, taushetsplikt og samtykke (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019).

Befring (2018a, s. 151) slutter seg også til at det er behov for endring og utvikling når det gjelder håndtering av utfordrende skolesituasjoner til unge i barnevernet. Han understreker betydningen av skolemestring som grunnlag for å kunne få et verdig voksenliv. Befring (2018a, s. 151) poengterer derfor at barn og unge i sårbare livssituasjoner har behov for en styrket tro på egne muligheter. Det har lenge vært tydelig at selv om barnevernet gjør en stor hjelpeinnsats, blir ikke barn og unges pedagogiske behov ivaretatt på en tilstrekkelig måte. Han argumenterer for at hjelpetiltakene som prioriteres har begrenset effekt med tanke på de unges fremtidsmuligheter, fordi barnevernet ofte forbindes med noe negativt, skamfullt og nedverdiggende. Derfor påpeker Befring (2018a, s. 172) at de som mottar barnevernets hjelp ofte vil være i risiko for stigmatisering. For at barn og unge i barnevernet skal bli forstått på en ny måte, skriver Befring (2018a, s. 173) trenger de mer positiv oppmerksomhet og mer oppløftende rammer rundt sin skoletilværelse. De trenger opplevelser av å være verdsatt og av å lykkes, rikelig med varm støtte og mestringsglede. De trenger å bli møtt med positive forventninger og tiltro til egne muligheter.

Det foreligger ingen nyere studier som ser på om det har skjedd en endring i skolesituasjonen til barn og unge i barnevernet etter de omfattende rapportene, men resultater fra den nye Barneombudets undersøkelse (2020) viser at skolesituasjonen til ungdom som bor på barnevernsinstitusjon fortsatt er utfordrende til tross for lovendringer, veiledere og anbefalingsrapporter. Det kan se ut som at det ikke er samsvar mellom skolens og barnevernsinstitusjonens visjoner og den virkeligheten ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon opplever i forbindelse med eget skoleliv. Clemens et al. (2018) beskriver det som problematisk å gjøre noe med skolesituasjonen til ungdommer i barnevernet når ledere, forskere og politikere har begrenset tilgang på unges erfaringer med å være skoleelever når de er under barnevernets omsorg. Ifølge Day et al. (2012) vil direkte involvering av dem som er mottakere av en viss service, i dette tilfellet barn og unge som bor på barnevernsinstitusjon, være hensiktsmessig når man ser etter måter å endre et system. Ved å hente inn skolelivserfaringer, skoleønsker og anbefalinger fra ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon, vil de unges perspektiver kunne bidra til å gi skolen,

barnevernsinstitusjoner og politikere anbefalinger som er basert på opplevde erfaringer. Forhåpentligvis kan dette bidra til å minimere gapet mellom skolen og barnevernets visjoner og den virkeligheten ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon opplever. For slik skolesituasjonen til ungdommene beskrives i eksisterende forskning viser det at skolen og institusjonen ikke klarer og evner å gi et godt skoleliv og en god opplæring som skal til for å sikre fremtiden og legge grunnlag for et verdig voksenliv for ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner. Siden det å få tak i ungdommenes skoleerfaringer gjennom å høre deres stemmer i lys av Day et al. (2012) vil være en god måte å utfordre og endre systemer på, skal jeg i neste kapittel gjøre rede for et skolelivskvalitetsbegrepet, som er utviklet for å beskrive elevers erfaringer og perspektiver om skolelivet.

## **2. 4 Skolelivskvalitet**

Skolelivskvalitet er et begrep som har blitt utviklet for å si noe om elevers erfaringer og perspektiver knyttet til deres opplevde skoleliv (Tangen, 2018a, s. 151). Samtidig legger begrepet særlig stor vekt på elevens stemme. Skolelivskvalitet defineres av Tangen (2018a, s. 152) som «barns og unges subjektive, positive og negative – skoleerfaringer og forventninger til skolens verdi for egen framtid». Skolelivskvalitet er den subjektive dimensjonen av begrepet utdanningskvalitet. Skolen er barn og unges viktigste livsarena utenom familien, og barn og unge tilbringer store deler av livet sitt på skolen. Tangen (2018a, s. 151) hevder at det er en sentral oppgave i skolen og andre samarbeidende instanser at man skal arbeide for at alle elever skal oppleve god skolelivskvalitet. Å tilegne seg kunnskap om hvordan elevene opplever skolelivet er en grunnleggende forutsetning for å skape inkluderende fellesskap og realisere god opplæring for hver enkelt elev (Tangen, 2018a, s. 51). Begrepet bygger med andre ord på de overordnede prinsippene i skolen (Se kapittel 2. 1). For å forstå hvordan skolelivet ser ut fra elevens perspektiv er det nødvendig å ta hele livssituasjonen i betraktning. Tangen (2018a, s. 151) problematiserer at erfaringer som elevene gjør i skolen, og som faktisk avgjør hvilken betydning skolen får for den enkelte og for samfunnet, ikke har noe særlig plass i skoleforskningen. Livskvalitetsforskere har heller ikke vært opptatte av skolelivet, og slik sett ser det ut som at forskning som omhandler elevenes subjektive erfaringer med skolen har falt mellom to stoler. Siden den subjektive dimensjonen tillegges stor vekt i begrepet skolelivskvalitet, er det sentralt å lytte til elevens stemme.

### **2. 4. 1 Å lytte til elevens stemme**

Det er skolens plikt å sørge for at alle elever i skolen får god opplæring og at de opplever inkludering, tilpasset opplæring og likeverdig opplæring som bidrag til å sikre dette. Hvordan

vet man at elevene opplever at de får god opplæring? En viktig dimensjon av god opplæring, er å lytte til elevene. Det står nedfelt i Opplæringsloven (1998) § 1-1, sjette ledd, at eleven har rett til medvirkning i saker som omhandler deres skolegang. I barnekonvensjonen artikkel 12 og i Grunnlovens § 104 er alle barns rett til å si sin mening å bli hørt beskrevet. Det er også lovpålagt i Opplæringslovens forskrift (1998) §3-8 at alle elever har rett til jevnlig dialog med kontaktlærer om sin utvikling med utgangspunkt i opplæringens overordnede mål. Tangen (2018a, s. 152) skriver at å lytte til elevens stemme er en forutsetning for å vinne innsikt i elevens skoleerfaringer, behov og forventninger til skolegangen. En forutsetning for å fastslå om elevene opplever at de får en god opplæring er derfor å lytte til elevens stemme. Hensikten med denne oppgaven er å finne ut hvordan fem ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon opplever skolelivet, og derfor er å lytte til deres stemme sentralt i min forskningstilnærming.

Dersom lytters perspektiv dominerer, skriver Tangen (2018a, s. 163) vil eleven ofte oppleve det motsatte av å bli lyttet til. Derfor er voksenpersonens kommunikative kompetanse avgjørende når det gjelder å lytte til elevens stemmer. Å lytte til eleven kan derfor defineres på minst to ulike måter, der den ene måten beskriver det å lytte som en passiv prosess der lytteren ensidig mottar noe og ikke påvirker det hun mottar (Tangen, 2018a, s. 161). Den andre måten innebærer at det å lytte ses som en aktiv kommunikasjonsprosess som innbefatter å høre, tolke og konstruere og verdsette sammen med den en lytter til. Tangen (2018a, s. 166) beskriver det som problematisk å lytte til eleven uten å ta de på alvor. Dette kan få negative konsekvenser, fordi eleven da erfarer at deres stemme likevel ikke teller. Å ta elevene på alvor krever at deres erfaringer og oppfatninger faktisk blir anerkjent og brukt.

Barns deltakelse i profesjonell praksis har på ulike måter vært tema i forskning og faglitteratur på denne siden av tusenårsskiftet, og dette kan ha sammenheng med utviklingen av barns rettigheter slik de blir definert i FNs barnekonvensjon og i norsk lov. Gulbrandsen, Fallang & Olsen (2014, s. 32) skriver at «*I kvalitative studier der barn og unge ble intervjuet om sine erfaringer, kom det frem at barnet i liten grad opplevde å bli spurt om hvordan de opplevde sin situasjon*». Videre påpeker de at undersøkelser for forslag til vedtak derfor utelukkende vil være basert på informasjon fra foreldre eller andre instanser. Studier som er basert på gjennomgang av saksdokumenter i barnevernet har lenge vist at barnets perspektiv er lite fremtredende og det som ofte savnes er barnas egne fortellinger og synliggjøring av barnas egne interesser. Skauge (2010) studerte saksdokumenter i barnevernet, og fant at barnets stemme var langt mindre synlig i 2009 enn i 2000. Det er underlig at barnets stemme var mindre synlig i 2009 enn i 2000, tatt i betraktning at barns rettigheter har vært i stor utvikling

etter tusenårsskiftet. En modell hvor barnets stemme er sentral, og som har hensikt i å undersøke hvordan barn og unge opplever skolelivet er KART-modellen.

#### 2. 4. 2 KART-modellen

Med utgangspunkt i begrepet skolelivskvalitet og et sterkt fokus mot å lytte til elevens stemme har Tangen (2018a, s. 156) utviklet KART-modellen for skolelivskvalitet som et redskap for å fange inn elevers erfaringer og perspektiver på skolegang og egne læringsopplevelser. Modellen er utviklet med grunnlag i empiriske studier av elevers erfaringer. Å lytte til elevens stemme er sentralt for å få innsikt i elevens skolelivserfaringer, deres behov og forventninger til skolegangen, og er særlig viktig for elever med spesielle behov eller som er i risiko. Ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon beskrives gjerne som elever som er i risiko, da de ofte er i sårbare livssituasjoner. Tangen (2018a, s. 151) understreker at begrepet skolelivskvalitet omhandler behovet for å se livet til elevene som en helhet og ikke skille mellom skolelivet og livet utenom skolen.

Modellen består av fire dimensjoner; kontroll-, arbeids-, relasjons-, og tidsdimensjonen. Det er av betydning å nevne at modellen er en forenkling.

##### *2. 4. 2. 1 Kontrolldimensjonen*

Kontrolldimensjonen handler om elevenes oppfatning av egne muligheter til å påvirke sin skolegang (Tangen, 2018a, s. 157). Det handler om at eleven føler seg som aktør i egen skolegang eller som en «brikke» i et spill. Hvor eleven plasserer seg ser ut til å handle om hvilken relasjon eleven har til læreren(e) og av opplevelsen av å mestre det eleven ser som viktig i skolen. Lærere har stor påvirkningskraft og kan være med på å bidra til at eleven enten føler seg som aktør i eget liv, eller som en «brikke» i et spill. Medelever kan også ha en slik rolle. Kontrolldimensjonen handler også om menneskers forventning til å selv kunne hankses med utfordringer som måtte oppstå. Kontrolldimensjonen kan ses i sammenheng med Banduras (1997) teori om selvstyrke («self-efficacy») som omhandler menneskers tro på at de gjennom egne handlinger virkelig kan fremme ønskede resultater. Banduras mestringsteori (1997) sier at lagrede erfaringer om at man får til noe, vil føre til forventning om mestring i en lignende, fremtidige situasjoner. Bandura (1997) understreker at forventninger om mestring har betydning for atferd, tankemønster og motivasjon. Han sier at det har vist seg å være bestemmende for valg av aktiviteter, i tillegg til innsats og utholdenhet når oppgavene blir vanskelige. Befring (2018a, s. 172) gjengir det som at suksess øker våre forventninger om mestring, mens nederlag svekker dem. Den energien som utløses av at en elev mestrer vil dermed stimulere til mestring, og Skaalvik & Skaalvik (2013) skriver at elever som har

forventninger om mestring, vil ha større mot til å gå løs på utfordringer, og igjen ha større utholdenhet når de møter problemer. Opplevelse av kontroll kan derfor styrkes gjennom mestringserfaringer, men Tangen (2018a, s. 157) skriver også at lærerens tro på at en elev kommer til å klare det kan bidra til å styrke opplevelse av kontroll. En viktig impuls for å oppnå dette vil være lærerens evne til positiv oppmerksomhet og konstruktive og oppløftende tilbakemeldinger (Befring, 2018a, s. 173)

Et perspektiv som oppmuntrer til å fokusere på elevenes styrker er enrichmentperspektivet (Befring, 2018b, s. 54). Det positivt fokuserende perspektivet på læring bygger på interferensteorier som handler om at man istedenfor å angripe det som er svakt og negativt, videreutvikler det som er positivt. Her står myndiggjøring av hjelpetrengende sentralt (Befring, 2018b, s. 53). Med et slikt perspektiv fokuserer man på at alle har et lærings- og utviklingspotensial og at alle skal ha mulighet til å delta på en verdig måte i skolen (Befring, 2018b, s. 54). Enrichment-perspektivet fremstår som et systematisk alternativ til den tradisjonelle, prestasjons-, kontroll- og diagnosepedagogikken. Med et enrichmentperspektiv møter man barn og unge med positive forventninger, og ser på mangfold som berikende for fellesskapet.

#### *2. 4. 2. 2 Arbeidsdimensjonen*

Arbeidsdimensjonen handler om arbeid med fag og ferdigheter. Det handler om elevenes opplevelse av å få holde på med noe ordentlig, noe som gir dem mening. Befring (2018a, s. 125) skriver at tilpasning av oppgaver er en vesentlig del av å skape mestring hos barn og unge som har opplevd få mestringsopplevelser. Han understreker behovet for oppgaver som er preget av praktisk nærhet med mulighet for meningsfull læring dersom man skal legge til rette for at elevene skal lære noe verdifullt og engasjerende. Tangen (2018a, s. 158) skriver at lav kvalitet på arbeidsdimensjonen indentifiseres ved at arbeidet på skolen fremstår som rotete, meningsløst og useriøst. Det gjør at arbeid med fag og ferdigheter fremstår som uforutsigbart, og en slik uforutsigbarhet kan igjen påvirke kontrolldimensjonen negativt. Samtidig vil arbeidsdimensjonen svekkes dersom eleven opplever signaler fra lærer om at det ikke er så nøye om man arbeider eller ikke.

#### *2. 4. 2. 3 Relasjonsdimensjonen*

Relasjonsdimensjonen handler om elevens forhold til lærere og medelever (Tangen, 2018a, s. 159). Det er bred faglig enighet om at god relasjon er viktig for motivasjon og innsats og dermed læring (Se kapittel 2. 1. 3). Elever som opplever at læreren er der for dem og gir av seg selv, gir gjerne tilbake. Læreren skal beskytte eleven mot nedverdiggende behandling eller



faglige nederlag. Relasjonsdimensjonen handler om å bevege seg inn i den andres opplevelse for å gjenkjenne, ikke for å påvirke, og for å ta imot det som er annerledes (jf. aktiv kommunikasjonsprosess, 2. 3. 1).

Tangen (2018a, s. 159) skriver at for mange skoleelever kan samværet med venner og medelever også oppleves som svært viktig, særlig dersom utbyttet av skolearbeidet er lite. Pedersen (1998) skriver at det er viktig for barn og unge «å være en av dem», noe som innebærer å ha tilhørighet til en gruppe av jevnaldrende der man har venner og opplever sosial deltakelse, interaksjon og har fellesskap der man har bestemte verdsett, interesser og lignende. Shalock & Alonso (2002) viser til at sosial deltakelse i skolesammenheng vil omfatte at elevene har mulighet for god samhandling både innad og utenfor klasserommet, i form av at elevene får være sammen med de elevene de ønsker og at dette medfører positive opplevelser. Tangen (1998) hevder at det å kjenne noen kan være til hjelp i overgangsfaser, da overgangsfaser ofte er forbundet med usikkerhet. Barneombudet (2020) skriver i sin rapport at tilhørighet til en gruppe er et grunnleggende behov, og at å støtte og bygge positive vennerelasjoner er viktig for å hjelpe ungdommer som bor på institusjon.

#### *2. 4. 2. 4 Tidsdimensjonen*

Tidsdimensjonen handler om at elevenes handlinger, oppfatninger og valg farges av deres tolkning av fortiden og fremtiden (Tangen, 2018a, s. 160). Skolen er en forberedelse til fremtiden, og derfor står fremtiden ofte i fokus når det kommer til skole. Mange elever er mest opptatt av læringsutbyttets fremtidige nytteverdi. Et godt skoleliv her og nå omfatter positive forventninger til fremtiden.

Det er et samspill mellom de fire dimensjonene, og hva som er viktig vil variere hos elevene. Dimensjonene vil i ulik grad gis funksjon i utviklingen av forskningsinstrumentet i oppgaven, da temaene for oppgaven styres av informantenes uttalelser. Hvorvidt den enkelte dimensjonen gis plass i resultatdelen vil derfor avhenge av hvorvidt det er noe som opptar informantene.

## **2. 5 God skolelivskvalitet til tross for motstand**

Heldigvis er det ikke slik at skjebnen er forutbestemt av vanskelige oppvekstforhold. En rekke undersøkelser fra flere land viser at det ikke automatisk er en sammenheng mellom en vanskelig barndom og hvordan man har det senere i livet (Befring, 2018a, s. 174). Mange klarer seg bra til tross for vanskelige barne- og ungdomsår og mangelfull skolegang. Forklaringer på hvorfor det likevel kan gå bra blir ofte omtalt som beskyttelsesfaktorer eller resiliens. Begrepet resiliens omfatter både motstandskraft i individet og ressurser i miljøet

(Rutter, 1985). I Skandinavia kalles disse barna ofte for «løvetannbarn». Risikofaktorer kan være individuelle (sykdom, traumer, lærevansker) eller miljømessige (fattigdom, vanskelige familieforhold, omsorgssvikt og manglende skolegang), og opptrer ofte som en kombinasjon av disse. Det at det finnes en betydningsfull voksen som er til stede i barnets liv, og tilknytning til en konstruktiv jevnaldrende gruppe har vist seg å være beskyttende faktorer (Hagen et. al, 2006).

Ifølge Hagen et al. (2006) er noen barn eller unge ut fra et miljømessig perspektiv, utsatt for en generell pedagogisk risiko, i form av dårlige lærere, dårlige skoler og læreplaner eller manglende ressurser eller kompetanse. Med mangel menes det at tiltakene ikke dekker elevens behov. Resultatet kan bli en skolehverdag preget av skulk, personlig oppgitthet eller stagnasjon av læringsprosessen.

Fra et resiliens-perspektiv vil man forsøke å identifisere de faktorene som gjør at barnet mestrer skolegangen til tross for utfordringer. Beskyttelsesfaktorer som virker mot skolevansker har vist seg å være interesse for skolefag, følelse av tilhørighet til klassen, nære relasjoner til kompetente voksne, opplevelse av at man kan kontrollere egen skjebne og gode skoler (Luthar, 2003). Som tidligere beskrevet omtaler Neal (2017) resiliens som handler spesifikt om skole for akademisk resiliens. Funn fra Neals (2017) studie viser en viktig sammenheng mellom akademisk resiliens og omsorg, og peker på at når eleven som betegnes som sårbare møter på utfordringer, og da spesielt de som er under omsorg av barnevernet, møter utfordringer, må utfordringene møtes gjennom kollektive løsninger. Neal (2017) skriver at utfordringene må møtes med kollektive løsninger. Dette sammenfaller med den sosiale eller samfunnsmessige forståelsesmåten.

I denne delen av oppgaven rettes fokus mot at mange barnevernsbarn i skolen klarer seg bra til tross for en utfordrende skole- og livssituasjon. Å søke forståelse i hva det er som gjør at noen til tross for store utfordringer klarer å gjennomføre skolegangen og oppnår en god overgang til voksenlivet løftes frem som betydningsfylt for å bedre skolesituasjonen til ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon, og det er dette jeg ønsker å få mer kunnskap om gjennom denne oppgaven.

I dette kapitlet har jeg vært opptatt av skolen og barneverninstitusjonen sine plikter ovenfor skolegangen til ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon, samt presentert forskning om skolesituasjonen til ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon. Videre har jeg beskrevet begrepet skolelivskvalitet og pekt på betydningen av elevens stemme, og rettet fokus mot

KART-modellen som en aktuell modell for å undersøke elevers opplevelse av skolelivet. Avslutningsvis har jeg søkt forståelse i hva som bygger motstand i barn og unge som av ulike grunner opplever store utfordringer i livet. I påfølgende kapittel skal jeg gjøre rede for prosjektets metode. Der beskrives blant annet betydningen av den begrensede forskningen om skolelivet til ungdom som bor på barnevernsinstitusjon som eksisterer, slik nærmere beskrevet i kapittel 2. 3, og hvorvidt forskningsinstrumentet er farget av oppgavens teoretiske begreper som skolelivskvalitet, elevens stemme og KART-modellen.

### **3. Metode**

Ordet metode betyr «veien til målet» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 140), og omhandler hvilke fremgangsmåter som blir brukt for å finne svar på prosjektets overordnede og spesifikke spørsmål. Siden utdanning er den enkeltfaktoren som har mest å si for levekår og helse senere i livet (jf. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2014) handler prosjektets mål om å studere hvilke skoleopplevelser og ønsker eller anbefalinger ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon har for skolelivet sitt. Disse spørsmålene er grunnlaget for valg av metodologisk tilnærming. I kapitlet vil det bli redegjort for studiens vitenskapsteoretiske bakgrunn og de ulike valgene som ligger til grunn for planlegging og gjennomføring av studien.

#### **3. 1 Vitenskapsteoretisk bakgrunn**

Temaer eller mønstre i et datamateriale blir gjerne identifisert ved hjelp av to primære forskningstilnærminger; induktiv eller deduktiv. Induktive metoder er datastyrte og eventuelle tema eller mønstre er sterkt knyttet til datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Ved slike tilnærminger forsøker man å kode data uten å plassere datamaterialet i en allerede eksisterende koderamme eller teori. Informantenes egne begreper er derfor særlig nyttige for å utvikle forståelse av dataenes meningsinnhold. I deduktive tilnærminger tar dataanalysene utgangspunkt i teoretiske perspektiver (Braun & Clarke, 2006). Det handler om å knytte begreper fra andre teoretiske bidrag til det materialet man selv analyserer. I mitt forskningsprosjekt har jeg benyttet en kombinasjon av induksjon og deduksjon som kan betegnes som abduksjon (Dalen, 2011). Prosjektet hadde en definert teoriramme i utgangspunktet, men jeg siktet likevel på at informantene kunne fortelle åpent om det som opptok dem i intervjuprosessen. Det samme gjaldt analyseprosessen hvor temaene som ble utviklet i stor grad tok utgangspunkt i informantenes frie uttalelser, og ikke de forhåndsdefinerte teorirammen som lå til grunn ved oppstarten av prosjektet. En konsekvens av at teoriomfanget ikke ble brukt som utgangspunkt for å analysere datamaterialet var at teoriomfanget ble justert og endret underveis.

Formålet med oppgaven er å få innsikt i hvilke opplevelser og erfaringer ungdom som bor på barnevernsinstitusjon har, og hvilke ønsker eller anbefalinger de har til skolen. For å forsøke å forstå ungdommenes erfaringer anså jeg det som formålstjenlig å støtte meg til fenomenologisk teori i analysene av datamaterialet. Fenomenologi søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013). Sett fra et

fenomenologisk perspektiv retter man oppmerksomheten mot personens virkelighet slik den konkret oppleves og erfares fra et subjektperspektiv (Hovd, 2020). Dette perspektivet er nødvendig for oppgaven, fordi jeg ikke bare ønsket en deskriptiv beskrivelse av hvordan det er å gå på skole for barn som bor på barnevernsinstitusjon, men også hvordan dette oppleves av ungdommene. Jeg ønsket å få tilgang til deres opplevelser, tanker, følelser og erfaringer om hvordan det er å gå på skolen når man bor på barnevernsinstitusjon.

Jeg ønsket å beskrive informantenes opplevelser og ønsker så presist som mulig, men Dalen (2011) hevder at en forsker ikke fullt ut kan «se det samme» som informantene. Dermed oppstod det et behov for å fortolke ungdommenes erfaringer inn i et videre teoretisk perspektiv inspirert av hermeneutikk. Hermeneutikk handler om å fortolke utsagn gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2013, s. 41). Det handler om at budskapene settes inn i en større helhet eller sammenheng, der de ulike delene forstås i lys av helheten og helheten forstås i lys av de ulike delene (Dalen, 2011). En slik vekselvirkning mellom del og helhet, beskrives som den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Ved å tolke informantenes utsagn ut fra helheten, og tolke helheten basert på informantenes utsagn fikk jeg større forståelse av det jeg studerte. Slik beveget jeg meg fra empiri til teori, og fra teori til empiri, som er kjernen i en abduktiv tilnærming.

### **3. 2 Kvalitativ tilnærming**

Det kvalitative forskningsintervjuets formål er å få frem betydningen av menneskers erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Gjennom denne tilnærmingen innhentes kunnskap om informantens egen forståelse av deres livsverden. Det er flere begrunnelser for hvorfor det kvalitative forskningsintervjuet ble ansett som passende for dette forskningsprosjektet. Først og fremst er det kvalitative forskningsintervjuet utviklet for å få fram informantenes forståelse av egen livsverden, noe som er kjernen i prosjektet, fordi jeg er interessert i å utvikle kunnskap om hvordan ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon opplever eget skoleliv. Det er ungdommenes subjektive opplevelser og ønsker jeg ønsket å fange opp. Videre krever en kvalitativ tilnærming færre informanter, sammenlignet med et kvantitativt design. Dette var viktig med tanke på at det har vært utfordrende å rekruttere ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon som informanter. Utfordringene knyttet til rekruttering av informanter til prosjektet vil bli nærmere beskrevet i *3. 3. 1 – Valg av informanter*. Avslutningsvis vil intervjueren i et kvalitativt forskningsintervju kunne vise åpenhet for nye og uventede fenomener (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48) som framkommer gjennom intervjuet. Dette er et viktig aspekt fordi det er behov for ny og oppdatert kunnskap

om hvordan ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon opplever sitt skoleliv (jf. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2014). Behovet for ny kunnskap kan begrunnes i at det finnes begrenset forskning om fenomenet, både nasjonalt og internasjonalt. Dette var en hovedbegrunnelsene for å velge en kvalitativ tilnærming i dette forskningsarbeidet.

### **3. 3 Datainnsamling**

Ved å benytte det kvalitative forskningsintervjuet som instrument for datainnsamlingen, måtte jeg foreta valg med tanke på informanter, utarbeidelse av intervjuguide og faktisk gjennomføring av intervjuene. Første steg i datainnsamlingen var å identifisere hvilke informanter som best kunne si noe om hvordan det oppleves å gå på skole når man bor på barnevernsinstitusjon. I første delkapittel *3. 3. 1 – Valg av informanter* vil denne prosessen beskrives nærmere. Deretter vil jeg i andre delkapittel *3. 3. 2 – Utarbeidelse av intervjuguide* argumentere for valg som ble tatt i forbindelse med å utvikle en intervjuguide som skulle hjelpe meg å få frem skolelivsopplevelsene i samtale med informantene. I siste del av datainnsamlingen som presenteres i *3. 3. 3 – gjennomføring av intervjuene*, sier jeg noe om hvordan intervjuene foregikk, og hvilke valg jeg måtte ta med tanke på gjennomføringen av intervjuene.

#### **3. 3. 1 Valg av informanter**

På grunn av oppgavens omfang og utfordringer med tilgang på informanter benyttet jeg meg av et «intensjonelt utvalg», som er en utvalgsstrategi hvor en spesiell person er intensjonelt valgt fordi personen er innehar en spesiell type informasjon eller kunnskap man ikke kan finne like godt fra andre (Maxwell, 2008, s. 235). I forsøk på å være så transparent som mulig vil jeg beskrive prosessen som førte til valg av informanter og hvilke utfordringer som oppstod på veien.

Mitt primære ønske for utvalg var at informantene skulle være ungdom mellom 13 til 18 år som hadde bodd på institusjon minst et år. Begrunnelsen for dette aldersutvalget var at jeg ønsket å intervju ungdom som gikk i grunnskolen og/eller videregående skole ved tidspunktet for intervjuet. Ønsket ble diskutert med kontaktpersonene mine ved Barneombudet våren 2019, og de råder meg til å lette på kravene om lengden på institusjonsplasseringen, fordi mange plasseringer er korte, samt at kravet kunne gjøre det utfordrende å finne informanter. Jeg ble gjort oppmerksom på at rekruttering av informanter kunne bli en krevende prosess.

I løpet av sommeren 2019 tok jeg kontakt med noen barnevernsinstitusjoner på egen hånd. Kontaktpersonene ved Barneombudet ønsket å bistå i kontaktetableringen, men jeg ønsket primært å gjøre dette selv. Min strategi på dette tidspunktet var å kontakte institusjonsledelsen per telefon, informere om prosjektet og deretter spørre om de var interessert i å delta i dette. De to første institusjonene jeg tok kontakt med var positive, men noen uker senere fikk jeg vite at ingen ungdommer ønsket å delta. Jeg ble fortalt at årsaken til dette var at de hadde dårlige opplevelser fra tidligere deltakelse i forskningsprosjekter. Etersom rekrutteringen viste seg å være mer utfordrende enn først antatt, besluttet jeg å endre strategi. Den nye strategien gikk ut på at jeg ønsket å møte ledelsen ved institusjonene fysisk, og at mine kontaktpersoner ved Barneombudet bisto i kontaktetableringen. Det ble bestemt at kontaktpersonene ved Barneombudet skulle ta kontakt med institusjoner de hadde samarbeidet med tidligere, for å se om noen hadde interesserte av å møte meg for et planleggingsmøte der jeg informerte om prosjektet. Sentrale personer som avgjør om man kan slippe til eller bli utestengt fra kontakt med informanter, omtales ofte i metodelitteraturen som døråpnere (Hammersley & Atkinson, 1992 i Repstad & Ryen, 2001, s. 148). Mine kontaktpersoner ved Barneombudet og ledelsen ved institusjonene ble derfor viktige døråpnere for meg i rekrutteringen av informanter.

Tre institusjonsledere var positive til prosjektet, og ønsket å hjelpe meg i rekrutteringen av informanter. Det ble avtalt planleggingsmøter ved institusjonene, hvor formålet var at jeg ga en beskrivelse av prosjektet. Mine kontaktpersoner i Barneombudet utformet et anbefalingsbrev (Vedlegg 1) som ble sendt institusjonene før planleggingsmøtene. I anbefalingsbrevet understreket Barneombudet betydningen av prosjektet og forklarte hva samarbeidet innebar.

I søknadsprosessen til NSD møtte jeg på utfordringer knyttet til aldersutvalget i prosjektet. Jeg fikk tilbakemelding om at det på grunn av etiske hensyn i forbindelse med samtykke ikke lot seg gjøre å intervju ungdommer som er under 16 år og som bor på barnevernsinstitusjon uten å søke om tillatelse fra datatilsynet. Rådgiver fra NSD gjorde meg oppmerksom på at lovforskriftene tilsier at det er foreldrene som skal samtykke på vegne av barn under 16 år. Det er fortsatt foreldrene som har foreldreretten, og dermed det juridiske ansvaret med samtykke, selv om de ikke har omsorgen for barna. Rådgiver fra NSD skriver:

Juridisk sett er det nok mulig å oppnå samtykke ved at foreldre samtykker, men det er noen etiske fallgruver knyttet til at foreldre skal samtykke for barn de ikke har daglig

omsorg for. Der er derfor en komplisert rekrutterings -og samtykkeprosess du legger opp til ved å inkludere disse.

Dersom jeg likevel ville beholdt aldersutvalget, måtte jeg etter kommentar fra NSD sendt søknad til datatilsynet. En slik søknadsprosess ville trolig tatt svært lang tid, samtidig som jeg mest sannsynlig ville fått avslag på søknaden. Med utgangspunkt i tilbakemeldingene om etiske hensyn og den omfattende søknadsprosessen til datatilsynet, besluttet jeg i samråd med veileder og kontaktpersoner ved Barneombudet å endre aldersutvalget til 16 til 18 år.

Jeg valgte å endre aldersutvalget til 16 til 18 år for å imøtekomme NSDs tilbakemelding om etikk i prosjektet. Konsekvensene som følge av endringen var at jeg ikke fikk inkludert ungdommer fra grunnskolen. Slik det fremkommer i innledningen var intensjonen med studien å intervju ungdommer om deres skoleopplevelse når de bor på barnevernsinstitusjon. Altså et her-og-nå-perspektiv. Mitt kriterium for utvalget var at det var ønskelig å intervju ungdom som er elever i grunnskolen eller videregående opplæring ved tidspunktet for intervjuet. I et planleggingsmøte ved en av barnevernsinstitusjonene fikk jeg innspill fra ledelsen om at det er mange ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon som slutter i ordinær videregående skole, og at de anbefalte meg å inkludere ungdommer som har sluttet, i utvalget. Jeg hadde reflektert lite omkring denne tematikken, fordi utvalget i studien opprinnelig hadde som mål å inkludere grunnskoleelever. At ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon slutter på skolen blir spesielt aktuelt ved overgang til videregående opplæring, fordi kravet om skoleplikt endrer seg (jf. Opplæringsloven, 1998), og forskning viser at mange slutter på dette tidspunktet (jf. Barneombudet, 2020).

Inkludering av ungdommer som har sluttet i videregående opplæring ble fortløpende vurdert i samråd med veileder og kontaktpersoner ved Barneombudet. Vi ble enige om at ungdommene trolig har verdifulle erfaringer som kan gi interessante funn til tross for at de ikke er aktive elever under utdanning. Begrunnelsen for avgjørelsen handlet om at det var ønskelig å ikke bare få frem «solskinshistoriene», men at det også var ønskelig at ungdommer med ulike skolelivserfaringer kan fortelle om deres opplevelser.

Dermed ble kriteriene for utvalget i studien fire til seks ungdommer i alderen 16 til 18 år som bor på barneverninstitusjon, og som har eller har hatt skoleerfaringer i løpet av den tiden de har bodd der.

To jenter og tre gutter i alderen 16-18 år som bodde på institusjon ved intervjutidspunktet ble prosjektets informanter (Se kapittel 4. 1). Ungdommer fra både atferdsinstitusjon, herunder



rusbehandlingsinstitusjon og omsorgsinstitusjon er representert i utvalget. Alle informantene unntatt én fulgte et alternativt skoleløp i den ordinære videregående opplæringen. To av informantene sluttet på videregående skole omtrent ved intervju tidspunktet, og gikk over til nettstudier.

### 3. 3. 2 Utarbeidelse av intervjuguide

Å utarbeide en intervjuguide handler om å omsette studiens overordnede problemstilling til konkrete temaer og underliggende spørsmål (Dalen, 2011). Utarbeidelse av intervjuguiden var en krevende prosess, først og fremst på grunn av manglende litteratur om ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon og deres skolelivsopplevelser. Manglende tilgang på relevant litteratur ga meg imidlertid en del frihet i hvordan jeg ønsket å møte problemstillingen.

Utarbeidelse av en intervjuguide kan være et detaljert oppsett med spesifikke spørsmål, eller den kan være en grov skisse som angir hvilke emner forskeren bør dekke gjennom intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). I tråd med abduktiv tilnærming hvor man søker å møte et fenomen med et åpent sinn valgte jeg å benytte halvstrukturert intervjuguide, som er en grov skisse over emner og spørsmål innen hvert emne. På den måten kunne jeg følge informantens fortelling, men likevel sørge for å komme innom det som var fastlagt på forhånd (Thagaard, 2009, s. 89). Emnene i intervjuguiden er inspirert av Tangens KART-modell for skolelivskvalitet (Se kapittel 2. 4). KART-modellen er utviklet på grunnlag av empiriske studier av skoleerfaringer og perspektiver fra elever med et bredt spekter av utfordringer og behov i grunnskole og videregående opplæring. Modellen er en sterk forenkling av det fenomenet den representerer, og at den kan brukes dels som et *redskap* til å få fram svar på spørsmål om skoleerfaringer og -forventninger, dels som *forståelsesramme* for de svar som framkommer. Jeg har i hovedsak benyttet den som et *redskap* i prosjektet.

Med utgangspunkt i temaene i KART-modellen, som beskrives som kontrolldimensjonen, arbeidsdimensjonen, relasjonsdimensjonen og tidsdimensjonen, valgte jeg å benytte modellen som inspirasjon for intervjuene. Hovedkategoriene i resultatdelen gjenspeiler ikke utelukkende temaene i KART-modellen, fordi det er gjort tilpasninger til mitt prosjekt. I tråd med abduktiv tilnærming og ønsket om å formidle ungdommenes opplevelser stilte jeg åpne spørsmål med muligheter for utdypning i intervjuene.

Ved å bruke denne fremgangsmåten utarbeidet jeg en endelig intervjuguide med spørsmål som omhandlet skoleopplevelser med temaene: relasjon til lærere og medelever, faglig utbytte, medvirkning og tid (Vedlegg 2).

## **Pilotering av instrumentet**

Å gjennomføre ett eller flere prøveintervjuer er viktig for å teste intervjuguiden, rollen som intervjuer og for å bli trygg på det tekniske utstyret (Dalen, 2011). For å teste intervjuguiden gjennomførte jeg to pilotintervjuer med medstudenter. I pilotintervjuene viste det seg at enkelte av spørsmålene var overlappende og vanskelige å forstå. Dette bidro til at jeg foretok justeringer av intervjuguiden slik at spørsmålene ble mindre overlappende og mer forståelige.

### **3. 3. 3 Gjennomføring av intervjuene**

I realiteten var ikke gjennomføringen av studien så kronologisk som den fremstilles over. I datainnsamlingsprosessen oppstod det utfordringer underveis fordi to institusjoner trakk seg fra prosjektet (Se kapittel 3. 3. 1), noen informanter trakk seg rett før avtalt intervju og én institusjon trakk seg underveis, uten å oppgi grunn. Jeg endte derfor opp med å intervju fem ungdommer fordelt på to institusjoner. Intervjuene ble gjennomført høsten 2019.

I planleggingsmøtene med institusjonsledelsene og i samtaler med mine kontaktpersoner ved Barneombudet, ble jeg gjort oppmerksom på at det kunne være utfordrende for informantene å snakke om sine skolelivsopplevelser. Å etablere kontakt med ungdommene før intervjuet kunne derfor være en egnet strategi for å skape trygghet før en eventuell utfordrende samtale. Etter at jeg hadde forelagt denne ideen for institusjonsledelsene, ble det foreslått at jeg kunne delta på en middag eller gå en tur sammen med informantene før intervjuet ble gjennomført. I en samtale med rådgiver fra NSD fortalte han at det å delta på en felles middag der andre ungdommer enn det jeg skulle intervjuer var til stede, ville bryte med taushetsplikten til institusjonene fordi taushetsbelagt informasjon kan framkomme i slike situasjoner. For å imøtekomme NSDs anbefalinger ble det derfor besluttet at jeg ikke deltok på felles middager, men bare etablerte kontakt med ungdommene da andre ikke var til stede.

Det ble aldri behov for å gå tur for å bli kjent med ungdommene, fordi de ønsket å starte intervjuet med en gang jeg møtte dem. I alle møtene opplevde jeg at de snakket åpent om sine utfordrende skolelivsopplevelser.

Intervjuene ble tatt opp på en sikker lydopptaker lånt fra universitetet. Det er anbefalt å bruke lydopptak i kvalitative intervju (Dalen, 2011) fordi det er viktig å ta vare på informantens egne uttalelser. Intervjuene varte i 45 til 60 minutter, og ble gjennomført i et rom ved institusjonen etter skoletid eller i helger. Det var bare meg og ungdommen som ble intervjuet i rommet. Rommet hvor intervjuet ble gjennomført ble bestemt av institusjonsledelsen. Jeg og informanten snakket sammen før intervjuene startet. Jeg fortalte om meg selv og fortalte om

motivasjonen for å skrive oppgaven. Denne innledningen bidro dermed til en god kontaktetablering.

Til sammen gjennomførte jeg seks intervjuer med fem informanter. Årsaken til det ekstra intervjuet var at lydfilen til ett av intervjuene var defekt, og at jeg mistet hele datamaterialet fra dette intervjuet. I forsøk på å redde situasjonen skrev jeg logg fra intervjuet, men heldigvis takket informanten ja til et nytt intervju. Det andre intervjuet skilte seg fra det første, fordi jeg opplevde det som at informanten var tryggere på meg i det andre intervjuet. Min logg fra det første intervjuet vil også inngå i datamaterialet.

I forkant av det første intervjuet var jeg nervøs fordi jeg var redd for at ungdommene skulle oppleve det som svært utfordrende å snakke om sine skolelivsopplevelser. Samtidig var det ny situasjon for meg å besøke en barnevernsinstitusjon. I løpet av intervjuprosessen ble jeg imidlertid tryggere i intervjurollen. Jeg var opptatt av å vise anerkjennelse ovenfor informantene, både i måten spørsmålene ble stilt på og i måten jeg lyttet på. Jeg forsøkte å vise forståelse for de vonde skolelivsopplevelsene ungdommene fortalte om, samtidig som at jeg var interessert i at informantene skulle utdype sine svar. Det medførte at jeg måtte være svært oppmerksom under intervjuene. At det var store forskjeller i utvalget med tanke på skolehistorie og skolelivsopplevelser krevde at jeg måtte være fleksibel i spørsmålsstillingen. Jeg opplevde at min tilnærming fungerte, fordi jeg fikk gode tilbakemeldinger fra ungdommene i etterkant av intervjuene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 193) bør meningen med det som blir sagt i et intervju tolkes, verifiseres og kommuniseres før lydopptakeren slås av. Dette var noe jeg forsøkte å gjøre gjennom oppsummeringer av intervjuene, men jeg ser i ettertid at det var mange flere oppfølgingsspørsmål jeg burde ha stilt.

### **3. 4 Databehandling**

Databehandling omhandler hva som blir gjort med dataene etter de er samlet inn gjennom intervjuene. Første steg i databehandlingen er å transformere lydfilene til tekstform. Valg og begrunnelser for transkriberingsmetode beskrives nærmere i *3. 4. 1 – transkribering*. Deretter skal dataene analyseres og systematiseres. I *3. 4. 2 – Analyse og tolkning av data* beskriver jeg valg av analysemetode og hvordan analysene ble gjennomført.

#### **3. 4. 1 Transkribering**

Transkribering handler om å transformere en samtale mellom to mennesker til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Et intervju er et sosialt samspill der kroppsspråk, toneleie

og tempo er umiddelbar for deltakerne i samtalen, men ikke for den som leser oversettelsen utenfor konteksten. Derfor er transkripsjoner svekkende, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte samtaler der det foregår to abstraksjoner; Den første er at lydopptakeren ikke får med seg kroppsspråk, og den andre abstraksjonen er når man gjør lydfilen om til skriftlig form og dermed mister stemmeleie, timing og intonasjon.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) skriver at det ikke finnes en korrekt måte å transkribere på, men at man må spørre seg selv “hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?”. Formålet med studien er å utvikle kunnskap om skolelivsopplevelsene til ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon, og i den anledning er det fortellingene om deres opplevelser, erfaringer om og anbefalinger til skolen som er i fokus.

Intervjuene ble transkribert kort tid etter intervjuene. Dalen (2004, s. 64) skriver at det kan være en fordel å transkribere intervjuene umiddelbart etter at de er gjennomført, fordi dette gir de beste mulighetene for gjengivelse av det informantene sa. Malterud (2012) anbefaler at forskeren utfører transkripsjonen selv, fordi det bidrar til at forskeren blir bedre kjent med datamaterialet. Jeg transkriberte derfor alle intervjuene. Deretter spilte jeg av lydfilene gjentatte ganger for å sjekke at transkripsjonene var korrekte. Underveis i transkripsjonen noterte jeg analytiske kommentarer til teksten i en egen logg.

Publisering av usammenhengende og repetitive, ordrette intervjutranskripsjoner, som deler av mine intervjuer bar preg av, kan medføre uetisk stigmatisering av bestemte personer eller grupper (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 214). Av den grunn utarbeidet jeg en ekstra versjon av hvert intervju der jeg gjorde intervjuene mer «leservennlige» ved å fjerne overflødige bindeord og anerkjennende ord som «Ja» og «Mhm» fra min side. Kvale & Brinkmann (2015, s. 2010) understreker at en tolkning kan bli “feil” når man har forsøkt å forenkle et intervju. For å unngå dette, sjekket jeg de nye transkripsjonene opp mot de «originale» versjonene.

### 3. 4. 2 Analyse og tolkning av data

Å analysere betyr å bryte opp og sette sammen igjen på nye måter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). For å styrke studiens reliabilitet og kvalitet ønsket jeg å benytte en allerede etablert analysemetode, men det var en krevende prosess å identifisere hvilken analysemetode som best kunne passe min studie. Fortolkende fenomenologisk analyse (IPA), tematisk analyse og systematisk tekstkondensering er tre etablerte metoder for analyse av intervjuer med fokus på den enkeltes opplevelser. Idealet i fortolkende fenomenologisk metode er en induktiv tilnærming, og derfor ble den valgt bort som analytisk tilnærming fordi den ikke

passet med studiens abduktive karakter. Tematisk analyse og systematisk tekstkondensering brukes ofte om hverandre, og Vaismoradi, Turunen & Bondas (2013) hevder at det er fordi det er forvirring om likhetene og ulikhetene mellom de to.

Vaismoradi et al. (2013) hevder at tematisk analyse ofte ikke anerkjennes som en like god analysetilnærming som systematisk tekstkondensering. Å gjennomføre en tematisk analyse i tråd med abduktiv tilnærming var mulig på grunn av analysemetodens fleksible natur. Likevel falt valget på systematisk tekstkondensering fordi den anbefales fremfor tematisk analyse om man undersøker et sensitivt og lite undersøkt tema (Vaismoradi et al., (2013). Samtidig er den forenelig med en abduktiv tilnærming og har høy anerkjennelse i forskningsfeltet (Malterud, 2012). Videre er idealet i denne tilnærmingen trofasthet mot fenomenet som undersøkes, og for å oppnå dette skal det opprinnelige språket i størst mulig grad beholdes. Dette anses som et viktig argument for valg av analytisk tilnærming til en studie som sikter mot å formidle opplevelser. At tilnærmingen er inspirert av fenomenologiske ideer, men likevel kan benyttes sammen med andre teoretiske rammeverk gjør den egnet for dette mastergradsprosjektet.

### **Analytisk framgangsmåte**

Systematisk tekstkondensering beskrives av Malterud (2014) som pragmatisk, selv om den er inspirert av fenomenologiske ideer. Prosedyren består av fire trinn:

1) å få et helhetsinntrykk – kaos til tema, 2) å identifisere å sortere meningsenheter, 3) kondensasjon – fra kode til mening og 4) å sammenfatte betydningen av dette (Malterud, 2012). Første steg innebærer å få et *helhetsinntrykk*. Jeg leste datamaterialets transkripsjoner flere ganger for å danne meg et generelt inntrykk av helheten i materialet. På dette trinnet forsøkte jeg å legge til side egen forforståelse og forsøkte å være så lite teoripåvirket som mulig (jf. Malterud, 2012). Siden datamaterialet er omfattende, noterte jeg sentrale stikkord i hvert enkelt intervju underveis. Etter å ha lest hele teksten fra «*fugleperspektiv*», satte jeg opp en liste med preliminnære tema. Malterud (2012) understreker at pretemaer bare er startpunkt for organisering av data, og danner derfor ikke utgangspunkt for resultater eller kategorier. De umiddelbare pretemaene jeg kom frem til om handlet relasjon til lærere eller voksenpersoner i skolen, relasjon til medelever, faglige skoleopplevelser og anbefalinger til voksne. Jeg opplevde det som utfordrende å få oversikt over det totale datamaterialet, og gjentok derfor prosessen med å danne meg helhetsinntrykk flere ganger. Malterud (2012) skriver at det kan være nyttig å få noen andre til å gjennomføre det første steget for å få et annet perspektiv, samtidig som at det styrker reliabilitet i danning av tema. Derfor fikk jeg en bekjent med

forskningskompetanse til å lese intervjuene og foreslå pretemaer. Denne personen hadde ingen kjennskap til teorigrunnlaget i oppgaven. Pretemaene hun kom frem til samsvarte med mine egne i forhold til opplevelser, men i hennes pretemaliste var det mer fokusert på de konkrete anbefalinger ungdommene ga i intervjuet. Hun la merke til at de var opptatt av tilrettelegging, likebehandling og ønske om å bli sett. Slike diskrepanser vedrørende pretema kan føre til en rik diskusjon (Malterud, 2012), og i dette tilfellet førte diskusjonen til at fag, relasjon til voksenpersoner og relasjon til medelever ble etablert som pretema knyttet til mitt første forskningsspørsmål, og at tilrettelegging og å bli sett ble pretema relatert til mitt andre forskningsspørsmål.

I analysens neste trinn gjennomgikk jeg systematisk transkripsjonene for å identifisere meningsdannende enheter (Malterud, 2012). Kodingsprosessen ble gjennomført i dataprogrammet NVivo 12 Pro, og tanker og veivalg ble notert underveis i memos og tankekartfunksjonen. De meningsbærende enhetene bestod av relativt store tekstsegmenter fra intervjuene som kunne bidra til å si noe om ungdommenes opplevelser eller ønsker knyttet til skolelivet. Alle de meningsbærende elementene ble forsøkt plassert innenfor pretemaene fra første steg. I prosessen viste det seg at en del av de meningsbærende elementene ikke passet til pretemaene, og dermed formet det seg nye temaer.

I trinn nummer tre skal man *abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannede enhetene* (Malterud, 2012). De meningsbærende elementene som nå er kodet inn i overordnede kodegrupper sorteres inn i subgrupper. Subgruppene ble dannet ved at jeg valgte et rikt meningsbærende element fra hver kodegruppe og forsøkte å kople de andre til dette elementet (Malterud, 2012). Etter å ha delt alle kodegruppene inn i subgrupper brukte jeg deltakernes ord og begreper innenfor en subgruppe til å lage et kondensat. Et kondensat er en generell form der man får frem det konkrete innholdet ved å ta utgangspunkt i de meningsbærende elementene. Prosessen med å dele kodegruppene inn i subgrupper opplevdes som utfordrende fordi det oppsto 5-6 subgrupper innenfor hver kodegruppe. Malterud (2012) anbefaler at en kodegruppe bare skal inneholde 2-3 subgrupper.

Analysens fjerde trinn handler om å *sammenfatte betydningen av dette* eller sette bitene sammen igjen (Malterud, 2012). Ved å ta utgangspunkt i kondensatene fra forrige trinn, utviklet jeg en analytisk tekst for hver kodegruppe, der hver subgruppe fikk sitt eget avsnitt. Det var viktig at den analytiske teksten skulle formidles på en måte som var lojal med tanke på deltakernes uttalelser. Deretter leste jeg alle transkripsjonene på nytt for å vurdere de analytiske tekstene opp mot materialet. Malterud (2012) anbefaler at man skal lete

systematisk i transkripsjonene for å finne motsigelser til de konklusjonene man har kommet frem til. I denne prosessen oppdaget jeg at informantene hadde kommet med uttalelser som motsa hverandre, noe som medførte at jeg måtte gå tilbake for å justere de analytiske tekstene. Sitatene i den ferdige analysen er derfor sitater som fremsto som fargerike og som typiske eksempler og som illustrerte de analytiske tekstene.

Avslutningsvis ble de analytiske tekstene drøftet i lys av teori introdusert i kapittel 2. En slik tilnærming er i tråd med abduktiv tilnærming. Teorien har blitt justert underveis basert på informasjonen som kom frem i intervjuene og dermed preget de analytiske tekstene og kategoriene. Slik har jeg hele tiden beveget meg fra teori, til empiriske funn, og tilbake til teori. En slik vekselvirkning refereres gjerne til som den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Vekselvirkningen medførte at jeg forsto det jeg studerte bedre og bedre. Slik har det tosidige vitenskapsteoretiske bakteppet fremhevet ulike aspekter, og gjort det mulig å ta utgangspunkt i aktørens erfaringer og opplevelser, og samtidig få tak i et dypere meningsinnhold ved å sette budskapet inni en sammenheng eller helhet.

### **3. 5 Validitet og reliabilitet**

Innenfor samfunnsvitenskapene diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel gjennom begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. I dette kapitlet skal jeg drøfte oppgavens ulike aspekt knyttet til dette. I første del 3.5.1 – *Validitet* drøftes oppgavens validitet i lys av Maxwells (1992) validitetsmodell. Generaliserbarhet omtales her som en del av validiteten. I andre del 3.5.2 – *Reliabilitet* drøftes studiens reliabilitet, og hvilke grep som er foretatt for å oppnå god reliabilitet i studien.

#### **3. 5. 1 Validitet**

Validitet omtales ofte som en uttalelser sannhet, riktighet og styrke (Kvale, Brinkmann, 2015, s. 276), og dreier seg i samfunnsvitenskapene om hvorvidt en metode er velegnet til å undersøke det den skal undersøke. Det handler om i hvilken grad man ut fra resultatene av en studie kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg som formål å undersøke. For å styrke prosjektets gyldighet bla det lagt vekt på å være åpen og nøyaktig i beskrivelsene av teoretisk bakgrunn, hvordan datamaterialet har blitt samlet inn og hvordan det har blitt lagt rette for tolkning (Dalen, 2011). Maxwell (1992) presenterer fem ulike typer validitet han anser som relevante til kvalitativ forskning. De fire første typene vil presenteres fordi disse anses som relevante for dette prosjektet.

Deskriptiv validitet handler om at man rapporterer om det man har sett eller hørt på en korrekt måte (Maxwell, 1992). Sa informanten virkelig det som ble skrevet ned, eller hørte, skrev eller husket jeg feil? For å sikre deskriptiv validitet er det av betydning at man bruker utstyr av høy kvalitet, og at man er nøyaktig i arbeidet med datamaterialet. For å sikre den deskriptive validiteten i prosjektet benyttet jeg digital lydopptaker for å bevare informantenes uttalelser korrekt, samtidig som at jeg var oppmerksom på nonverbal informasjon som kroppsspråk, pauser, latter, sukk og lignende. Videre brukte jeg mye tid på transkripsjonene og hørte disse flere ganger for å sjekke om det var riktig. Et annet grep som ble gjort for å sikre den deskriptive validiteten var at de transkriberte intervjuene ble sendt tilbake til informantene slik at de kunne lese gjennom og si i fra dersom noe ikke stemte. En av informantene gav tilbakemelding om en endring.

Fortolkningsvaliditet er den andre kategorien i Maxwells validitetsmodell, og handler om hva deltakerne har ment med det de har sagt (Maxwell, 1992). Truslene mot fortolkningsvaliditet kan oppstå dersom informantene ikke kjenner seg igjen i mine beskrivelser av deres meningsinnhold. Ved å etterspørre meningsinnhold og få dette bekreftet gjennom intervjuene kunne jeg fortolke og bekrefte dette der og da. Av den grunn har jeg tydeliggjort hva som er informantenes uttalelser og hva som er mine fortolkninger eller forståelser av det de har sagt. I tolkningsprosessen har jeg forsøkt å unngå feiltolkninger ved å veksle mellom å tolke utsagn og deler av transkripsjonen i lys av helheten og helheten i lys av de enkelte utsagt og delene (jf. hermeneutisk sirkel). Det er imidlertid ingen garanti for at fortolkningsvaliditeten er god nok. Min forforståelse og det teoretiske bakteppet jeg hadde som utgangspunkt kan ha påvirket mine tolkninger.

Studien bygger på en teoriramme, og målet med studien har vært at det skal være samsvar mellom det studien tar sikte på å undersøke og det som blir undersøkt. Dette omtaler Maxwell (1992) som teoretisk validitet. Gjennom prosjektet ønsket jeg å undersøke informantenes opplevelse av eget skoleliv, og for å finne ut dette lot jeg meg inspirere av Tangens teori om skolelivskvalitet (Se kapittel 2. 4). At jeg har benyttet en intervjuguide inspirert av en veldokumentert modell for å få innsyn i skoleelevers skoleopplevelser anses å styrke den teoretiske validiteten. Videre har jeg gjort analysen så transparent som mulig for å sikre teoretisk validitet. I drøftingen har jeg forsøkt å tydeliggjøre grunnlaget for de teoretiske fortolkningene og gi kvalifiserte begrunnelser for undersøkelsens konklusjoner (Dalen, 2011). Hva som defineres som teoretisk validitet, sammenlignet med deskriptiv eller fortolkningsvaliditet, avgjøres av om det er konsensus innen forskningsmiljøet om termene



som er brukt til å karakterisere fenomenet (Maxwell, 1992). Det handler om legitimiteten av bruken av et gitt konsept eller teori for å etablere fakta, og om man kan bli enig om hva fakta er. Den teoretiske validiteten kan forstås som komplisert i denne studien, fordi det finnes lite forskningsbasert kunnskap om fenomenet.

Generaliseringsvaliditet omhandler om resultatene fra studien kan generaliseres og gjelde for en større populasjon (Maxwell, 1992). Maxwell (1992, s. 293) understreker at generalisering spiller en annen rolle i kvalitative studier sammenlignet med kvantitative studier fordi kvalitative studier ikke er designet for at de skal være kompatible med systematiske generaliseringer gjeldende en større populasjon. Dette prosjektet er ikke designet for å omhandle en større populasjon. Generalisering i kvalitative studier bidrar som regel til utvikling av teori som kan gi mening til personer eller fenomener som studeres, og viser hvordan den samme prosessen, i ulike situasjoner kan ha ulikt resultat. Avslutningsvis i forskningsprosjektet legges det frem forslag til hvordan ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon har av anbefalinger med tanke på å gjøre skolelivskvaliteten bedre for ungdom som bor i en barnevernsinstitusjon.

### 3. 5. 2 Reliabilitet

Reliabilitet har med forskningsresultatenes troverdighet og konsistens å gjøre, og behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om et resultat kan reproduseres av andre forskere på et og samme tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 176). Maxwell (1992) refererer ikke til reliabilitet adskilt fra validitet, men ser heller på fenomenet som en partikulær trussel til validitet, spesielt deskriptiv validitet som jeg allerede har omtalt. Dersom studien er deskriptiv valid er den reliabel. For å sikre reliabiliteten i prosjektet har jeg derfor forsøkt å redegjøre for detaljene om hvordan data er blitt utviklet gjennom forskningsprosessen. Ved å gi en detaljert beskrivelse av forskingsstrategier og benytte en anerkjent analysemetode har jeg forsøkt å gjøre prosessen så transparent som mulig. Samtidig har jeg i kapittel 4 anskueliggjort hva som er informantenes uttalelser og hva som er egne tolkninger eller forståelser av det informantene fortalte meg.

## 3. 6 Ethiske vurderinger

I all vitenskapelig virksomhet må man forholde seg til etiske prinsipper, og i denne delen skal jeg beskrive hvilke etiske vurderinger som har vært gjort i forbindelse med denne oppgaven. I delkapittel 3.6.1 – *Ethiske hensyn* beskrives studiens etikk i forbindelse med i relasjon til de etiske retningslinjene informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Videre

diskuteres etiske spørsmål knyttet til inkludering av ungdom som bor på barnevernsinstitusjon som informanter i 3.6.2 – *ungdom som bor på barnevernsinstitusjon som informanter*.

### 3. 6. 1 Etiske hensyn

Alle forskningsprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, skal meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Jeg søkte om godkjenning 8. August 2019, og fikk etter en relativt komplisert prosess beskrevet i kapittel 3.4.1 – *valg av informanter*, godkjenning 9. September 2019 (Vedlegg 3).

I tråd med forskningsetiske retningslinjer er det forskerens ansvar å unngå skade og å utsette deltakerne for minst mulig belastning. I den sammenheng viser Kvale & Brinkmann (2015, s. 300-301) til tre viktige etiske betraktninger som det bør tas hensyn til når mennesker er del av forskningen; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Lederne ved institusjonene og informantene fikk tilsendt informasjonsskriv i forkant av datainnsamlingen med beskrivelser om studiens bakgrunn, formål og hensikt (Vedlegg 4). Informasjonsskrivet hadde enkelt språk som skulle gjøre det enkelt å forstå innholdet, men for å være på den sikre siden gikk jeg gjennom informasjonsskrivet sammen med informantene før intervjuene begynte. Slik ble informantene informert om formålet med studien, anonymitet, konfidensialitet, og de ble gitt mulighet til å trekke seg når som helst i prosessen. Videre fikk informantene informasjon om deres mulighet til å få innsyn i egne data. Backe-Hansen (2001, s. 23) skriver at det viktigste med informert samtykke i forskning med barneverns klienter er frivillighetsaspektet. Derfor informerte jeg informantene flere ganger gjennom prosessen at de hadde mulighet til å trekke sine bidrag når som helst i prosessen.

Krav om konfidensialitet innebærer at alle opplysninger som kan være med på å identifisere informantene må anonymiseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 300). For å beskytte informantenes identitet og privatliv har jeg anonymisert alle navn, stedsnavn, fødselsdato, skole eller andre identifiserende opplysninger. På grunn av studiens begrensede utvalg kan det være mulig for elevene og trolig også de institusjonsansatte å gjenkjenne seg i materialet som presenteres i studien, til tross for forsøkene på anonymisering av informantene. Av den grunn har det vært viktig å fremlegge intervjuene på en måte som ivaretar informantenes integritet. Av hensyn til konfidensialitetsprinsippet har jeg valgt å ikke si noe om hvilken institusjon informantene bor, eller hvilken hjemmel de er plassert etter. Repstad & Ryen (2001, s. 161) anbefaler også at en temaorientert presentasjon vil være en bedre måte å sikre informantenes anonymitet sammenlignet med en personorientert presentasjon. Derfor har jeg valgt å benytte

en tematisk presentasjon som presenterer utsnitt av informantenes uttalelser eller historier under de ulike temaene.

### 3. 6. 2 Ungdom som bor på barnevernsinstitusjon som informanter

Sagatun (2001, s. 145) viser til sentrale utfordringer ved å intervju barn og ungdom under barnevernets omsorg. Slike etiske problemstillinger har jeg har forsøkt å ta stilling til gjennom hele prosjektet, spesielt med tanke på bakgrunnen til informantene. Dersom utvalget i en studie er medlemmer av en sårbar gruppe, skal forskeren ta forhåndsregler for å beskytte dem (Backe-Hansen, 2001, s. 21). Å verne ungdommene har derfor vært et hovedfokus i studien. I prosjektets startfase ble blant annet aldersutvalget endret i tråd med NSDs anbefalinger, fordi det ikke var etisk forsvarlig å la andre samtykke på vegne av barn under 16 år (se 3. 3. 1 – valg av informanter).

Repstad & Ryen (2001, s. 23) viser til at det er svært viktig å vurdere hvorvidt barn som er i kontakt med hjelpetjenester eller behandlingsinstitusjoner bør delta i forskning, og spesielt når forskningen berører områder som har å gjøre med hvorfor de er klienter. En av de etiske aspektene ved prosjektet er at studien omhandler disse ungdommenes skolelivsopplevelser, og ikke om hvorfor ungdommene er klienter. En negativ konsekvens for informantene i prosjektet kan tenkes å være at dette kan påvirke deres forhold til institusjonen de bor på, og derfor anses det som en fordel at prosjektet omhandler skoleopplevelser og ikke informantenes forhold til barnevernsinstitusjonen. Siden det er en fare for at deltakelse i forskning kan være skadelig for ungdommen og deres omsorgsgivere, har ikke resultater som omhandler hvordan det er å bo på institusjon blitt inkludert i studien.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 107) skriver at man bør forholde seg til konsekvensene av en kvalitativ undersøkelse både med syn på mulig skade det kan påføre deltakerne, og de fordeler man kan forvente ved å delta i undersøkelsen. Fra et nytteperspektiv bør summen av mulige fordeler for deltakerne og betydningen av den oppnådde kunnskapen veie tyngre enn risikoen for å skade deltakeren. Kunnskap om ungdommer som bor på barnevernsinstitusjons skolelivserfaringer og deres anbefalinger til forbedring er et lite undersøkt fenomen (jf. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019), kanskje nettopp fordi dette er sårbare ungdommer hvor man må utøve stor forsiktighet. Kvale & Brinkmann (2015, s. 107) skriver at det kreves inngående kjennskap til undersøkelsesfeltet for å foregripe mulige etiske krenkelser. Gall, Borg & Gall (1996, s. 97) skriver at forskere som gjennomfører utdanningsforskning ofte er svært ulike sammenlignet med informantene de studerer, og at denne ulikheten kan skade informantene fordi intervjuer mangler kunnskap om informantenes sårbarhet. I lys av dette er

min erfaring med fostersøsken en styrke. Gall, Borg & Gall (1996, s. 97) anbefaler at man forhører seg med mennesker som har erfaring med å håndtere slike informanter når man går i gang med slik forskning. Dette har jeg gjort i samtaler med ansatte ved Barneombudet. Barneombudet er definitivt en instans med inngående kjennskap til undersøkelsesfeltet, og derfor hadde jeg flere møter med barneombudet der vi diskuterte formål, fremgangsmåte, aldersutvalg, håndtering av sensitiv informasjon og intervjuteknikk. Jeg vil gå så langt å si at det var nødvendig for meg å ha en instans som har gjennomført lignende intervjuer tidligere for å kunne utøve den sensitiviteten og forsiktigheten som var nødvendig i dette forskningsprosjektet.

### **3. 8 Metodekritikk**

Kritikk til egen metode handler mest om kritikk til meg selv i intervjusituasjonen. Jeg gjorde justeringer underveis, og mange av de utfordringene som dukket opp var uforutsigbare, men jeg kunne likevel håndtert situasjonene annerledes.

I intervjusituasjonen burde jeg ha to lydopptakere i alle intervjuene for å unngå tap av intervjumateriale. Min rekonstruksjon av informantens utsagn hadde langt fra samme kraft som når informanten fortalte det, og jeg mistet mye av sammenligningsgrunnlaget til de andre intervjuene. Samtidig belyste intervju nummer to med informant 5 verdien av å gjennomføre flere intervjuer om samme tema. Jeg opplevde at det i det andre intervjuet ble en dypere samtale der nye dimensjoner ved informantens skoleliv til informantens kom frem.

I intervjusituasjonen opplevde jeg å ha god kontroll på hvilke temaet som skulle spørres om, men under de første intervjuene lot jeg meg i større grad styre av «hvilket spørsmål som var neste på listen». Etter hvert som jeg ble tryggere i intervjuerrollen ble jeg mer uavhengig av intervjuguiden, noe jeg opplevde som positivt for flyten i intervjuene. Ved å gjennomføre flere pilotintervjuer kunne jeg trolig unngått usikkerheten omkring spørsmålsstillingen.

En kritikk til min egen metode var at jeg i møte med informanter som ikke hadde så lett for å prate om egne skolelivserfaringer, begynte å stille ja/nei spørsmål for å holde samtalen i gang. Kvale og Brinkmann (2015, s. 195) skriver at intervjueren bør se det som sin oppgave å motivere og hjelpe med å tilrettelegge en persons fortellinger dersom et menneske er vanskeligere å intervjuer enn andre. I ettertid ser jeg at jeg burde ha benyttet en annen tilnærming enn ja/nei spørsmål for å få informanten til å snakke om sine skolelivserfaringer.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 201) hevder at ledende spørsmål ikke alltid er med på å senke reliabiliteten i en studie, men heller bidrar til å øke reliabiliteten ved at man tester

reliabiliteten i en persons uttalelser. Videre skriver Kvale & Brinkmann (2015, s. 201) at det kvalitative forskningsintervjuet er særlig velegnet for å anvende ledende spørsmål for å sjekke svarenes reliabilitet og for å verifisere intervjuers fortolkning. Ledende spørsmål hvor intensjonen var å sjekke varene og verifisere min fortolkning har forekommet i undersøkelsen. Videre understreker Kvale & Brinkmann (2015, s. 201) at intervjuerens egne verbale og kroppslige responser kan fungere som negative eller positive forsterkninger på svaret som er gitt, og dermed påvirke svarene på andre spørsmål. Jeg mistenker at mitt fokus på det positive ved skolelivet bidro til at informanten ved første intervju fikk mer anerkjennelse ved «positive fortellinger», og dermed opplevde jeg at informanten kviet seg noe for å fortelle om de vonde opplevelsene. Derfor var jeg mer “nøytral” i min anerkjennelse etter første intervju. Det er viktig å understreke at dette er min tolkning av situasjonen. Det er ikke sikkert at informanten opplevde det likedan.

Dersom jeg kunne gjennomført studien på ny ville jeg trolig ikke benyttet meg av like strenge kategorier i intervjuguiden. Jeg ville nok valgt en mer «åpen» tilnærming, der ungdommene selv kunne fortelle om aspekter ved skolelivet de anser som viktige. På den positive siden styrker intervjuguiden basert på KART-modellen reliabiliteten i prosjektet fordi modellen er anerkjent og basert på empiriske studier. Likevel tror jeg at en enda mer induktiv tilnærming ville vært fordelaktig for et prosjekt som handler om ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon sine skoleopplevelser og deres ønsker for skolen, fordi deres stemmer ville kommet enda tydeligere frem.

## 4. Resultater og drøfting

For å besvare oppgavens problemstilling «*Hvordan opplever fem ungdommer mellom 16 og 18 år som bor på barnevernsinstitusjon skolelivet i ordinær videregående skole, og hvilke ønsker og anbefalinger har de til forbedring av skolelivet?*» vil jeg i dette kapitlet presentere resultatene fra intervjuene, og drøfte disse i lys av teori som ble introdusert og presentert i oppgavens kapittel 2. Mine forskningsspørsmål er utgangspunkt for etableringen av de ulike kategoriene i presentasjonen:

1. Hvordan opplever fem ungdommer som er mellom 16-18 år og bor på barnevernsinstitusjon skolelivet i ordinær videregående skole?
2. Hvilke ønsker og anbefalinger har fem ungdommer mellom 16 og 18 år og som bor på barnevernsinstitusjon til opplæringen i skolen?

Forskningsspørsmålene presenteres som hovedoverskrifter og vil inneholde et varierende antall analytiske underkategorier. Kategoriene som tilhører forskningsspørsmålene er utviklet og justert med utgangspunkt i informantenes uttalelser, og sammenfaller derfor ikke med de opprinnelige temaene i intervjuguiden. Funnene presenteres som analytiske tekster med tilhørende sitater, der sitatene er uthevet i kursiv. Innledningsvis vil det imidlertid bli gitt en kort presentasjon av informantene der grunnleggende informasjon om alder, kjønn, skolebytter, hvor lenge de har bodd på institusjon og hvilken videregående skole de går på. Dette for å gi leseren en forståelse av hvem informantene er. Påfølgende vil jeg presentere og drøfte prosjektets to forskningsspørsmål med utgangspunkt i kategoriene som har framkommet i materialet.

### 4. 1 Presentasjon av informantene

Utvalget i studien er fem ungdommer som bor på to ulike institusjoner.

Informant 1 er en 17 år gammel jente som nylig «droppet ut» av første året i videregående opplæring (yrkesfaglig studieretning). Hun ble plassert på institusjon for første gang i tiende klasse, og har siden det bodd på ulike institusjoner og gått på tre forskjellige videregående skoler. Da intervjuet fant sted skulle hun ta til med nettstudier.

Informant 2 er en 16 år gammel jente som også nylig droppet ut av første året i videregående opplæring (yrkesfaglig studieretning). Hun flyttet på institusjon for første gang for syv måneder siden, og begynte på videregående skole høsten 2019. Når intervjuet fant sted skulle også hun ta til med nettstudier.

Informant 3 er en 17 år gammel gutt som går første året på videregående skole (yrkesfaglig studieretning). Han har flyttet mye gjennom sin oppvekst, og derfor gått på mange ulike skoler. Gutten flyttet på institusjon for første gang for fem måneder siden.

Informant 4 er en gutt på 18 år som går første året på videregående skole (yrkesfaglig studieretning). Han flyttet på institusjon for to år siden, og hadde før dette mange flyttinger mellom beredskapshjem og fosterhjem. Siden han flyttet fra foreldrene sine, har han gått på to ungdomsskoler og tre videregående skoler.

Informant 5 er en gutt på 17 år som går andre året på studiespesialiserende studieretning i videregående skole. Han har bodd på institusjon i to år og har ikke hatt noen skolebytter.

Tre av informantene bor på rusinstitusjon, og to bor på omsorgsinstitusjon.

#### **4. 2 Ungdommenes opplevelse av skolelivet i ordinær videregående skole**

For å få innsyn i hvordan ungdommene som bor på barnevernsinstitusjon opplever skolelivet har jeg søkt inspirasjon i Tangens KART-modell, som er en analytisk modell for å kunne gi et bilde av elevers erfaringer og perspektiver knyttet til skolelivet (Se kapittel 2. 4. 2). Siden resultatene fra intervjuene ikke utelukkende samsvarer med hovedkategoriene i KART-modellen, er mine kategorier utviklet og justert med utgangspunkt i informantenes uttalelser. I det påfølgende vil mitt første forskningsspørsmål bli presentert og drøftet: *Hvordan opplever fem ungdommer som er mellom 16-18 år og bor på barnevernsinstitusjon skolelivet i ordinær videregående skole?* I lys av forskningsspørsmålet vil det bli introdusert fem hovedkategorier. Kategoriene er fremstilt med utgangspunkt i informantenes fortellinger, hvor de tre første kan knyttes til temaene i intervjuguiden. Disse er: 1. *Faglige opplevelser*, 2. *Lærerrelasjon*, 3. *Relasjoner til medelever*, 4. *Utfordrende livssituasjon*, og 5. *Oppfølging fra institusjonen og samarbeid mellom skole og institusjon*. På grunn av omfanget av datamaterialet innenfor kategorien «Lærerrelasjon», ble kategorien tildelt en underkategori med navnet «Noen lærere kan jo behandle meg litt annerledes». Til tross for at valget kan beskrives å stride mot den strenge metoden jeg har benyttet, ble underkategorien tildelt en egen plass i oppgaven fordi det er velkjent i barnevernsforskning at lærere har lave forventninger til ungdommer som er under barnevernets omsorg (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2014). Avslutningsvis vil jeg oppsummere og samle trådene knyttet til hvordan de fem ungdommene som bor på barnevernsinstitusjon opplever skolelivet.

#### 4. 2. 1 Faglige læringsopplevelser

Tre av ungdommene forteller om opplevelser av å ikke være faglig flinke på skolen, og uttalelser som «*jeg er ikke flink*», «*jeg suger*» og «*jeg er ikke sett på en som er flink*» er gjentakende uttalelser i forbindelse med fag og faglige prestasjoner. Informant 2 forteller:

*Jeg var liksom sett på den eleven som ikke var så flink i fagene. Mm. For jeg husker bare liksom. Jeg husker ikke nøyaktig hva. Men. Det var lærere som pleide å si. Jeg fikk aldri hjelp i enkelte fag, fordi de brydde seg bare om de som faktisk fikk til eller kunne fagene.*

Flere av informantene forteller om opplevelser av å ikke få til det faglige på skolen. Informant 4 setter ord på dette ved å uttale:

*For mesteparten av det du prøver å oppnå ender opp med å feile. Og det handler ikke om å feile eller ikke. Det handler om hvordan man takler det. Så når jeg feilet på norskprøve og sånt så tenke jeg så sann. Nei jeg vet ikke. Jeg tenkte. Jeg følte meg jo helt dritt da. Og tenkte bare at ja. Jeg bare suger i norsk.*

De to siste informantene har ikke samme opplevelser. Informant 5 forteller at han er flink på skolen, og at han liker å mestre og opplever at han får til fagene. Han opplever nynorsk som meningsløst, men forteller at han likevel jobber med og prioriterer dette faget.

Informant 3 gir meg ikke nok informasjon til å vurdere hans standpunkt. Basert på uttalelsene til informant 3, kan det tolkes som at han opplever matematikk som vanskelig, men at han mestrer praktiske fag som for eksempel byggfag.

Ungdommenes uttalelser bærer preg av at de oppfatter at mye av det de lærer på skolen gir lite mening for dem. Alle ungdommene trekker frem noe de synes er unødvendig å lære om på skolen, og flere anslår at det meste av det de lærer om på skolen er unyttig. Informant 3 stiller blant annet spørsmål om hvorfor han skal lære om planters oppbygning i naturfag da han skal bli mekaniker, og opplever at det er meningsløst for ham å lære om dette. Informant 1 uttaler at hun ikke føler at det hun lærer på skolen gir mening, og trekker frem kvadratrot i matematikk som noe hun anser som meningsløst å lære.

Siden ungdommene forteller at mye av det de lærer på skolen gir lite mening for dem, ble de spurt om hva som oppleves som meningsfylt. Læringsopplevelser som kan brukes til noe blir nevnt som noe de setter pris på. Ungdommenes utsagn viser at positive læringsopplevelser og



læringsopplevelser som oppleves som viktig for dem har nær sammenheng med personlig nytte og fremtidig bruk.

Informant 2 forteller:

*Når jeg gikk på helse lærte jeg om kroppen og hvordan den henger sammen, og jeg synes det var kjempeinteressant fordi det er noe jeg har bruk for. Jeg kan ta det med videre og ha bruk for det hele livet.*

Også informant 5 forteller:

*Det som er interessant for meg er det som har noe å si for meg. Som at hvis jeg følger med nå, så kan jeg gjøre noe for andre eller bruke det til noe annet når jeg kommer hjem. Jeg liker å lære, men ikke om ting som er unødvendig.*

To av informantene trekker frem å skrive CV og jobbsøknad i norsk som eksempel på meningsfulle læringsopplevelser, mens for informant 2 er det religion og livsstil som oppleves som viktig å lære om. Informant 1 blir ivrig når vi prater om positive læringsopplevelser, og forteller detaljert om en mestringsopplevelse i forbindelse med en skoleoppgave:

*Sånn som vi startet med i år. En veldig morsom oppgave hvor en person la seg ned på en plakat. Jeg la meg ned. Så ble det liksom tegna rundt hele kroppen min, og så skulle vi skrive ned alle organene vi kom på. Vi var fire personer på en gruppe. Vi skulle tegne de sånn de så ut, og så lage dem i den faktiske størrelsen de er da. Uten å bruke internett. Jeg følte veldig mestringsfølelse da vi fikk den fineste plakaten. Så slike oppgaver er veldig bra. I hvert fall for meg da. Å kunne klippe og lime å sette litt på plass å vite hvor ting skal være da, å bli skikkelig kjent med det man jobber med på en ordentlig måte. Ikke bare lese om det, for da blir det mye vanskeligere å sette det i hodet.*

Informantenes uttalelser tolkes som at de opplever det faglige på skolen noe ulikt, men at spesielt tre av ungdommene opplever at de ikke er faglig flinke og ikke får til skolen. At informantene forteller at de ikke er faglig flinke og at de ikke får til skolen kan tyde på at de har opplevd og opplever faglige nederlag på skolen. Informantenes uttalelser kan tolkes i tråd med kontrolldimensjonen (jf. Tangen, 2018a, s. 157). Kontrolldimensjonen handler om elevers oppfatning av egne muligheter for å påvirke egen skolegang, og kan ses i sammenheng med Banduras (1997) teori om selvstyrke («self-efficacy») som handler om menneskers tro på at de gjennom sine handlinger virkelig kan produsere ønskede resultater.

I lys av Banduras (1997) mestringsteori, vil lagrede erfaringer om å få noe til, bidra til forventning om mestring. Dermed kan det tolkes som at informantene som forteller at de ikke får til skolen, har lave forventninger til egen mestring. I lys av Banduras teori har de trolig lagret erfaringer om å ikke få oppgaver til, for slik Befring (2018a, s. 172) påpeker, vil opplevd mestring øke forventning om mestring, og opplevd nederlag svekke forventning om mestring. Informant 4 sitt utsagn om at en opplevelse av å feile på en norskprøve fikk han til å føle at han «sugde» i norskfaget som helhet, kan tolkes i tråd med Befrings (2018a s. 172) vektlegging av at nederlag vil svekke forventning om mestring. For informant 4 kan det se ut til at han «feilet» på norskprøven svekket hans forventninger om mestring i norskfaget. Det er velkjent at voksenpersoner rundt ungdom i barnevernet har lave forventninger til deres skolegang (Befring, 2018a, s. 172; Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet, 2014), men basert på ungdommenes uttalelser kan det tolkes som at samtlige av informantene også har lave forventninger til seg selv. Tangen (2018a, s. 158) hevder at mestringsopplevelser vil være avgjørende for å øke elevers selvstyrke, og at dette er et aspekt det er viktig at skolen legger til rette for.

Informant 5 sine uttalelser skiller seg noe ut, fordi han oppfatter seg selv som flink og opplever at han mestrer både faglige og sosiale krav på skolen. I lys av Banduras mestringsteori (1997) kan det tyde på at han har lagret erfaringer om at han får til oppgavene, noe som bidrar til forventning om mestring. Samtidig som at mangel på mestringsopplevelser er en risikofaktor, vil gode mestringsferdigheter være en beskyttelsesfaktor. Ifølge Befring (2018a, s. 125) vil energien som utløses ved at en elev mestrer, ofte stimulere til mer mestring, og Skaalvik & Skaalvik (2013) presiserer at elever som har forventninger om mestring, vil ha større mot til å gå løs på utfordringer, og har igjen større utholdenhet når de møter problemer. Informant 5 forteller at han anser fag som nynorsk som lite meningsfulle, men at han likevel velger å jobbe med det. Det kan forstås som at han har mot og utholdenhet til å arbeide med faget, selv om han opplever det som lite meningsfullt.

Få mestringsopplevelser og liten tro på egen mestring kan beskrives som uheldig med tanke på inkludering som er et av skolens overordnede prinsipper. Ved å ta utgangspunkt i Haugs (2014, s. 12) inkluderingsbegrep, skal skolen sikre utbytte til alle elever, noe som innebærer at alle elever skal ha rett til opplæring som er til gagn for dem, både faglig og sosialt. Det er først og fremst det faglige aspektet som behandles i denne kategorien. Basert på de fleste informantenes uttalelser, kan det forstås som at de ikke har tilstrekkelig utbytte av opplæringen.

Informant 1 er en av de som forteller at hun har opplevd mange faglige nederlag. Samtidig forteller hun velvillig om en mestringsopplevelse hun opplevde i forbindelse med en praktisk skoleoppgave i helsefag. Hun forteller at slike oppgaver er bra for henne, fordi hun fikk gjøre noe praktisk som å klippe og lime, istedenfor å bare lese om det, noe om bidro til at det ble lettere å forstå temaet. At informant 1 forteller at hun opplever at oppgaven var så bra fordi den «passet til henne» kan ses i lys av Befring (2018a, s. 125) som hevder at tilpasning av oppgaver er en vesentlig del for å skape mestringsopplevelser hos barn og unge som har opplevd lite mestring. Han hevder at dette krever oppgaver som er preget av praktisk nærhet med muligheter for meningsfull og utforskende læring, dersom man skal legge til rette for at elevene kan lære som er verdifullt og engasjerende for dem. Det var tydelig fra både kroppsspråk og fortellingen til informant 1 at hun opplevde denne oppgaven som nettopp dette, meningsfull og engasjerende.

Informant 1 sin mestringsopplevelse kan forstås som at det var det praktiske aspektet som gjorde oppgaven meningsfull. I lys av arbeidsdimensjonen vil det være positivt for skolelivskvalitet om elever opplever å «holde på med noe ordentlig» (jf. Tangen, 2018a, s. 158). Det preger alle informantenes uttalelser at de ønsker, og setter pris på, læringsopplevelser som kan brukes til noe. At de informantene ønsker å holde på med noe ordentlig reflekteres i Informant 2 sin uttalelse om at å lære hvordan kroppen henger sammen er interessant for henne fordi hun kan ha bruk for det hele livet. En av utfordringene forskningen peker på er at ungdom som bor på barnevernsinstitusjon opplever dårligere overganger til voksenlivet (Backe-Hansen et. al, 2014). I lys av Backe-Hansen et al. (2014) er det interessant at informantene ønsker å lære om kroppen, å skrive jobbsøknad eller CV, da slike læringsopplevelser kan tenkes å nettopp gi de læring som vil bidra positivt i deres overgang til voksenlivet. Samtidig forteller alle ungdommene at mye av det de lærer på skolen oppleves som meningsløst. At ungdommenes uttalelser bærer preg av at de oppfatter mye av det de lærer på skolen gir lite mening for dem, kan ses i lys av Tangen (2018a, s. 158) sin modell for skolelivskvalitet under arbeidsdimensjon der den negative enden av kvalitetsskalaen kjennetegnes av at det faglige innholdet oppleves som useriøst, rotete eller planløst. Informantene betegner nødvendigvis ikke det faglige innholdet som rotete eller planløst, men ser ikke hvordan det er relevant for dem å lære om alt det de blir undervist i på skolen. Dermed bærer ungdommenes uttalelser preg av at de opplever at mye er meningsløst, men at de ønsker meningsfulle læringsopplevelser.

Ved å tilby informant 1 og de andre informantene som forteller om få mestringsopplevelser tilpassede, meningsfulle og engasjerende oppgaver slik Befring (2018a, s. 125) peker på, vil den eventuelle mestringen ifølge Befring (2018a, s. 125) stimulere til mer mestring. I lys av Bandura (1997) sin mestringsteori vil lagrede erfaringer ved å få til ting til, skape en forventning om mestring, og Skaalvik & Skaalvik (2013) påpeker at elever som har forventninger om mestring, vil ha større mot til å gå løs på utfordringer, og har igjen større utholdenhet når de møter problemer. Slik kan tilpasning og arbeid med meningsfulle oppgaver være viktig for å skape forventning om mestring hos elever som opplever at de ikke er faglig flinke eller opplever at de ikke får til det faglige på skolen. Læreren spiller en sentral rolle som hovedansvarlig for undervisningen og tilpasning av fagstoff (Se kapittel 2. 1. 3). Samtidig vil elevens selvstyrke og opplevelse av kontroll i eget liv påvirkes av lærerens tro på eleven (jf. Tangen, 2018a, s. 157).

Lærerens betydning kan demonstreres gjennom informant 2 sitt sitat der hun forteller om at hun ikke var sett på som en av de flinke av læreren, og derfor ikke anser seg selv som flink. Det kan forstås som at hennes oppfatning av egne faglige evner ble påvirket av en lærer som ifølge henne, ikke hjalp henne. Eksempelet kan være med på å demonstrere hvilken påvirkningskraft læreren kan ha. Derfor er det naturlig å se på hvilket forhold informantene har til lærerne sine, og hva som preger dette forholdet i neste del.

#### 4. 2. 2 Lærerrelasjon

Lærerne er viktige aktører knyttet til informantenes skoleliv. Jeg ber informantene fortelle om deres forhold til lærerne sine. For de tre som bor på rusinstitusjon, virker det som om deres forhold til lærerne har forbedret seg etter at de flyttet på institusjon. To forteller de at de har en drømmelærer ved intervju tidspunktet. De to som bor på omsorgsinstitusjon opplever vanskeligheter med å åpne seg, og forteller at de ikke snakker med noen om hvordan de har det. Da jeg spør informant 4 hvorfor han ikke snakker med lærerne eller andre voksenpersoner om hvordan han har det, forteller han at han hadde en fra BUP å snakke med, men at de mistet kontakten på grunn av at han flyttet på institusjon. Han klarer ikke å snakke med noen andre personer fordi han ikke åpner seg så lett. Informant 5 forteller om hvorfor han ikke åpner seg så lett til lærerne:

*For meg så er det litt vanskelig å tenke sånn fordi det eneste jeg tenker er sånn. Det her er en lærer som lærer meg noe, og jeg kommer ikke til å se henne igjen om et halvt år. Eller sånn. Jeg kommer aldri til å se henne igjen fordi jeg kommer til å dra fra landet.*

*Men jeg kan prøve å putte meg i mine venners øyne, for jeg vet at når de har det vanskelig så spør ikke de om hjelp.*

Samtidig forteller informant 5 at det nok hadde vært godt å slippe noen inn på seg, men da føler han at han gjør sine problemer om til deres problemer. Han sier at:

*Det er folk som lever mye verre enn det jeg gjør. Og hvorfor skal jeg klage da liksom. Hvis jeg er lei meg, så får jeg liksom være lei meg helt til det går over. Det er ikke verre enn det. I mine øyne er det sånn.*

Ungdommenes positive opplevelser med lærere, skiller seg ut som drømmelærere. Disse lærerne beskrives som smilende, joviale, tålmodige og rettferdige lærere. De er engasjerte i faget, og bruker gjerne humor for å gjøre det lettere å følge med. Samtidig preges positive opplevelser av lærere som er tilgjengelig for å gi hjelp selv om informantene ikke nødvendigvis ber om det, og kommer bort når de ser at ungdommen sitter fast. Jeg spurte ungdommene hvordan de ønsket at en drømmelærer skulle være;

Informant 4 forteller:

*En drømmelærer hadde vært en som hadde ekstra tid til å forklare mer og mer om ting. Fordi de fleste lærere viser alltid at de har dårlig tid, og når du faktisk trenger hjelp, da har de ikke tid. Det som er problemet er at jo mer tid du har, jo mer tid man har til å forklare, jo mer vil man forstå til slutt. Så det er drømmelæreren min da.*

Informant 2 beskriver drømmelæreren som en som er entusiastisk ovenfor faget, som har mye humor, og som ser at du ikke kommer noen vei og derfor prøver å hjelpe. Informant 5 forteller også at drømmelæreren kommer bort uten at man trenger å spørre, og understreker at læreren må ha en «flamme» i det den lærer bort. Et slags engasjement. Han opplever at lærere burde gå fram på en rolig måte om de ser at noen for eksempel sitter på telefonen, og forteller:

*Ikke si sånn lukk datamaskinen eller ta mobilen. Men heller si sånn: Det her er viktig. Du må få gjort det her. Og at de liksom behandle deg på samme måte som. Behandle andre på samme måte som du vil bli behandlet selv. Selv om hun er lærer, betyr ikke at hun skal leke boss og si hva du skal gjøre og gå dit og gjøre det. Ha respekt for eleven, og da får læreren selvfølgelig respekt tilbake.*

Informant 1 forteller at hun hadde drømmelæreren sin nå, rett før hun sluttet på skolen.

*Hun var så fin. Hun hadde så bra utstråling. Hun hadde så mye positiv energi som smittet over. Hun hadde alltid et smil, å. Eh. Hun visste at jeg bodde her, og var veldig sånn skulle hjelpe meg med det, og kunne tilrettelegge uten at det ble liksom forskjellsbehandling. Og at en lærer som ser meg da. For den jeg er, å for hva jeg klarer å gjøre. Og ikke forvente mer enn det jeg klarer. Og som kan være streng når det trengs.*

Egenskaper informantene oppfatter som negative er lærere som er «kjipe», ikke bryr seg om elevene og som kjefter. Informant 3 forteller at han har tidligere erfaringer med lærere som skulle kjeft på elevene hele tiden, og at det ikke føles noe særlig godt. Samtlige forteller de at de ikke liker at lærere er strenge uten å vise forståelse. Ungdommene trekker fram lærere som ikke hjelper dem og som forskjellsbehandler. Samtlige av informantene opplever at lærere ikke har kunnskap om hvordan det er å bo på barnevernsinstitusjon. Informant 1 forteller han hun har fått inntrykk av at lærere ser på ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon som «Drittunger som ikke klarer å oppføre seg», og forteller at det kan være mange som er plassert på barnevernsinstitusjon på grunn av omsorgssvikt eller andre ting. Informant 5 forteller:

*Læreren trodde jeg bodde i x når jeg sa institusjon. Det er jo bare fordi at det er ikke vanlig at folk bor på institusjon. Og det er derfor det må bli sett på som mer vanlig da. Fordi det er ganske vanlig her.*

*Folk forventer ikke at det er en institusjon her, ikke sant. På det roligste stedet. Når folk tenker på institusjon. Altså. Første gang jeg hørte ordet institusjon så tenkte jeg isolasjon. Pluss at det er veldig mye. Sånn tvangsinstitusjon. De som bor der, de pleier å videoblogge veldig mye, og de blir kjent, ikke sant. De videoblogger om livet sitt og om hvordan de blir fotfulgt og. Jeg tror folk ser det, og setter opp et bilde av hva institusjon er.*

Læreren blir tillagt stor betydning i studien. Informantene forteller blant annet at den gode lærer er hjelpsom og bryr seg. Lærere bør være engasjerte i fagene og gjøre læring interessant. Samtidig må de kunne se om en elev trenger hjelp uten at eleven rekker opp hånden. Drømmelærere eller lærere informantene har fått en god relasjon til skiller seg spesielt ut som betydningsfulle for skolelivet deres. Det er veldokumentert at relasjonen til læreren er av stor betydning for elevenes trivsel og mestring (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 66). At ungdommene ønsker lærere som bryr seg, er hjelpsomme og engasjerte kan ses å samsvare

med Berg & Collin-Hansen (2012, s. 66) som beskriver at lærere som bryr seg om elevene og er støttende er viktig for å bygge en positiv lærer-elev relasjon.

At to av informantene beskriver det som viktig at en lærer må kunne se om en elev trenger hjelp uten at eleven trenger å spørre, kan tolkes om at de ønsker oppmerksomme lærere. I Neals (2017) studie fortalte unge voksne med barnevernserfaring at oppmerksomhet var et av personlighetstrekkene de anså som viktige for å bygge en god relasjon til læreren. Neal (2017) hevder at å fremme slike personlighetstrekk kan få barn og unge som har opplevd traumer og ustabilitet til å føle seg viktige og verdt andres oppmerksomhet.

Informant 1 forteller om en lærer hun har nå som utstråler positiv energi, som har lyst til å hjelpe henne og som kan beskrives som en oppmerksom lærer. Det kan tyde på at informant 1 har en positiv relasjon til læreren sin. Utdanningsdirektoratet (2016) skriver at lærerens vilje til å bry seg, vise interesse for den enkelte, være støttende og ha forventninger om utvikling er viktig for å bygge positive relasjoner. Samtidig skriver de at en støttende lærer både viser faglig og emosjonell støtte, og hevder at emosjonell støtte kan være knyttet til elevens sosiale situasjon. Det kan tolkes som at drømmelæreren til informant 1 gjennom sitt vesen viser henne en emosjonell støtte ved å vise forståelse for situasjonen hun er i (jf. Utdanningsdirektoratet, 2016).

I motsetning til den gode læreren, blir lærere som ikke bryr seg om elevene, som kjefter og behandler dem annerledes på grunn av at de bor på barnevernsinstitusjon, trukket frem som noe informantene ikke setter pris på. Informantene forteller om gjentatte opplevelser med slike lærere. Uttalelser fra informant 1 og 5 viser at lærerne kan ha «stemplet» eller forhåndsdomt informantene på grunn av deres manglende kunnskap om hva det innebærer å være under omsorg av barnevernet. Informant 5 forteller at hun har opplevd at lærere tror at ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon er drittunger som ikke klarer å oppføre seg. Befring (2018a, s. 173) skriver at de som mottar barnevernets hjelp ofte vil være i risiko for stigmatisering, og det kan tolkes som at samtlige av informantene har opplevd at de blitt tillagt negative egenskaper fordi de er ungdom under barnevernet omsorg. Informant 5 opplever at det må bli mer vanlig å bo på institusjon, og forteller at mange ser på videoblogger fra ungdom som bor på tvangsinstitusjon, og setter opp et bilde av hva barnevernsinstitusjon er basert på det. Uttalelsen til informant 5 kan vitne om at det er behov for å øke bevissthet om at ungdom som bor på barnevernsinstitusjon er en mangfoldig gruppe. I lys av Befrings (2018a, s. 173) beskrivelser er det viktig at skolen jobber mot stigmatisering

av ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon, da de trenger mer positiv oppmerksomhet og mer oppløftende rammer rundt sin skoletilværelse.

Informant 4 og 5 forteller at de ikke har særlig nære relasjoner til lærerne sine, fordi de opplever vanskeligheter med å åpne seg. Informant 5 forteller om en følelse av at det ikke er poeng i å knytte nære bånd fordi han ikke kommer til å se læreren igjen likevel. Intervjuet med informant 5 er noe dypere enn de andre, fordi jeg fikk mulighet til å prate meg han to ganger på grunn av et defekt førsteintervju. Jeg anser utfordringen informant 5 peker på som svært viktig. Hva er vitsen med å knytte nære bånd til en lærer når man ikke vet hvordan framtiden blir et halvt år frem i tid? Dette er virkeligheten til mange som bor på barnevernsinstitusjon. De har til en viss grad mindre «kontroll» over livet sitt. Det er sannsynlig at de opplever og har opplevd mange flyttinger og brudd i nære relasjoner.

Informant 4 forteller for eksempel at han åpnet seg for en på BUP, men at de mistet kontakt da informant flyttet på institusjon. På grunn av de mange flyttingene, og skolebyttene som ofte medfølger, kan det anses som sårbart dersom ungdom som bor på barnevernsinstitusjon er avhengig av trygghet og støtte fra enkeltpersoner eller enkeltlærere. Samtidig viser resultater fra Neal (2017) sin studie at «den ene læreren som brydde seg» var avgjørende for ungdommene under barnevernets omsorg som fortsatte til universitetet. Trygghet og støtte fra enkeltpersoner eller enkeltlærere er sentralt i en god relasjon, og en god relasjon til læreren eller voksenperson i skolen er sentralt for elevens læring og elevens skoleliv. Det er interessant å merke seg at samtidig som sårbarheten i denne typen relasjoner kan bli sett på som bekymringsverdig, beskrives den som redningen for informantene i Neals (2017) studie.

For tre av informantene forstås dere uttalelser som at de har et bedre forhold til lærerne sine på videregående enn de hadde i ungdomsskolen. Det er viktig å understreke at informantene forstås å ha *bedre* forhold, men nødvendigvis ikke *gode* forhold. I lys av relasjonsdimensjonen (Tangen, 2018a, s. 159) vil et godt forhold mellom lærer-elev preges av lærere som er der for eleven, og beskytter dem mot nedverdiggende behandling. Informant 1 sine beskrivelser av forholdet til læreren sin kan kjennetegnes av Tangens uttalelser om et godt forhold mellom lærer-elev. De andre informantene gir ikke informasjon som kan tolkes i den retning at de har forhold som Tangen (2018a, s. 159) beskriver som gode forhold. Det utelukker dog ikke at de ikke har det. En antakelse fra min side er at skolene som ligger rundt institusjonene trolig er noe mer vant til å ta imot ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon. Om dette bidrar til mer stigma på grunn av skolens tidligere erfaringer med ungdom fra institusjon eller større forståelse og kunnskap, vet jeg ikke.



#### 4.2.2.1 Noen lærere kan jo behandle meg litt annerledes

Alle ungdommene forteller at de opplever at lærerne har troen på dem, men det er delte meninger om det gjelder alle lærerne eller enkelte av lærerne som har troen på dem. Selv om de fleste svarer ja på spørsmålet om de opplever at lærerne har troen på dem, forteller de om opplevelser der lærere ikke har troen på dem andre steder i intervjuene. Når det gjelder hvordan ungdommene merker at lærere har troen på dem, trekker samtlige frem hjelp i undervisning og personlige forhold, at læreren er engasjert/positiv både til dem personlig og i fagene, og at det ikke blir gjort forskjell mellom de flinke og de som ikke er så flinke. Eksempelene er mange på hvordan ungdommene merker dette, og informant 4 forteller om en lærer som fortalte han «potensiale» setninger:

*Eller det var en lærer i niende klasse som jeg synes var veldig rar. Men. Han på en måte fortalte meg at. Det var ikke komplimenter. Jeg hater komplimenter. Men det var ikke sånn. Det var bare sånn potensiale setninger som han sa sånn. Du er veldig flink i matte, du er enda flinkere på oppgaver enn du er på prøver. Det er jo egentlig det samme. Det du får på oppgaver får du på prøver, men han mente å si at jeg var på en måte stressende i prøver enn jeg på en måte var i. I. Em. I.*

#### ***På oppgavene?***

*Ja. Og så han hjalp meg. Jeg ble jo mobbet i niende klasse da, men han hjalp meg og sånt. Når noen kalte meg stygge ord. Så gav han anmerkninger og sånt. Han var en sånn god lærer.*

Når ungdommene opplever at lærerne ikke har troen på dem, forteller flere at de merker det ved at de ikke får den hjelpen de trenger hjelp og at lærerne er negative til dem. Informant 1 forteller at de fleste av lærerne hun har hatt ikke har hatt troen på henne, og beskriver hvordan det føles for henne:

*Nei, man føler seg jo ikke sett da. Og at man blir litt sånn enda mer trykt ned fordi man tenker at. Ja hun velger sikkert ikke meg fordi hun vet at jeg svarer feil eller at. Ja. Jeg er ikke flink nok og slike ting da.*

På spørsmålet om hva lærerne burde ha forventet av henne, forteller hun at ingen hadde forventet noe, og at hun ikke forventet noe av seg selv i forhold til skole. Informant 1 utdyper sin fortelling der hun svarer på hvordan de på skolen behandlet henne når de fikk vite at hun bodde på barnevernsinstitusjon:

*Hmm. Ja, noen lærere kan jo behandle meg litt annerledes. For det har jo vært, i hvert fall før som jeg har opplevd da, at barnevernsbarn har på en måte et dårlig rykte. Så de kan være litt negative.*

***Hvordan har du merket det? Klarer du å huske tilbake, hvordan du har merket det?***

*Mm, det er ikke så lett å huske. Litt mer nedtrykkende kanskje. Sånn, jeg har ikke vært å god på skolen da. Så har de kanskje trykket det litt ekstra ned på en måte.*

Videre forteller informant 1 at hun opplever at lærerne har behandlet henne annerledes på grunn av hennes barnevernsbakgrunn, og informant 4 forteller at han opplever å ha blitt undervurdert fordi han bruker tid på å forstå ting. Informant 5 forteller detaljert om hvordan det kan føles når en lærer gjør forskjell mellom elevene:

*Når en lærer gjør forskjell mellom elevene. Det man ikke legger merke til er at de får press. Fordi de får på en måte et navn på seg. De blir plasser. Du er den som er trist. Du er den som gjør det bra. Du er den som er flink. Du er den som gjør det bra i gym. Når læreren har forventninger til en elev. Akkurat den type forventning, så vil kanskje eleven føle press. Og stress. Og må kanskje tenke klarer jeg det her eller hvorfor gjør læreren det her mot meg, jeg liker ikke denne læreren. Lærere må passe på at de ikke får eleven til å føle seg isolert da. Inn i seg selv. Og at de føler at de ikke kommer seg ut. For alle lærer det samme, men noen elever liker musikk. Så læreren må passe på at de forstår elevene og ikke sette forskjeller mellom elever fordi de tenker annerledes eller noe helt forskjellig da. Alle elever må være like høyt oppe for læreren, men samtidig hvis det er noen behov så kan læreren komme ned til dem. Ikke sånn at de skal gå opp til læreren og bygge seg selv opp og føle seg bra.*

Ungdommenes uttalelser tolkes som at de har blandede opplevelser når det gjelder lærere og voksenpersoners tro på dem. Det reflekteres i at samtlige svarer ja når jeg spør dem direkte, men likevel forteller de mange historier om lærere eller voksenpersoner som ikke har troen på dem, og da spesielt i undervisningssammenheng. Erfaringer med lærere som ikke har hatt troen på dem kommer blant annet til uttrykk i informant 1 sin opplevelse av at lærere har behandlet henne mer «nedtrykkene» på grunn av at barnevernsbarn har et dårlig rykte. Det kan forstås som at lærerne har hatt lavere forventninger til henne på grunn av hennes barnevernsbakgrunn. Lave forventninger til ungdom med barnevernsbakgrunn er et av problemområdene Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet (2014) peker på når det gjelder skolegangen til ungdom under barnevernets omsorg. Samtlige av informantene forklarer

lærernes undervurdering eller lave forventinger til dem ved å peke på egenskaper i dem selv som at de ikke er flinke eller at de bruker tid på å forstå ting. Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet (2014) viser til tilbakemeldinger fra barn i barnevernet som sier at bakgrunnen deres enkelte ganger blir brukt som «unnskyldning» for deres manglende faglige innsats. Resultatene i denne studien peker heller mot at de blir forskjellsbehandlet på grunn av sin bakgrunn.

Resultatene tolkes som at informantene opplever og har opplevd at lærere ikke har troen på dem. Dette utelukker imidlertid ikke at de har noen lærere som har troen på dem. Befring (2018a, s. 173) og Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet (2014) hevder at det er nødvendig at skolen har langt høyere forventninger til ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon dersom de skal mestre skolen. Neal (2017) understreker betydningen av høye forventinger, og hevder at det er en av flere faktorer som er sentrale for å utvikle akademisk resiliens.

Utvikling av resiliens anses som relevant i denne sammenheng, da det er veldokumentert at ungdom som bor på institusjon opplever utfordringer i livet (Se kapittel 2. 3). Det kan tolkes som at faktorene som skal til for å utvikle akademisk resiliens er til stede i informant 5 sitt skoleliv. Han opplever at han mestrer skolen godt, både faglig og sosialt, og forteller om lærere som har høye forventninger til han. Neal (2017) peker også på en korrelasjon mellom akademisk resiliens og stabilitet, noe som er interessant da informant 5 er en av de som har flyttet minst av alle informantene. Han har i motsetning til de andre ikke byttet skole, og har beholdt de samme vennene som han hadde før han flyttet på institusjon. Basert på resultatene i Neal (2018) sin studie ville jeg forventet at informant 5 hadde «den ene læreren» som var spesielt betydningsfull for hans skoleliv, men for han er det vennene som er spesielt betydningsfulle. Vennene er hans nærmeste og de som har støttet han gjennom alt.

Ungdommens uttalelser handler nødvendigvis ikke bare om at de ønsker høyere forventninger, men heller riktige forventninger. Jensens (2013) studie viste at det er viktig å finne det riktige forventningsnivået, som både må være akseptabelt og oppnåelig. Selv om informant 1 forteller om lærere som har vært nedlatende mot henne på grunn av hennes barnevernsbakgrunn, forteller hun også at drømmelæreren er en lærer som ser henne for den hun er, og for det hun klarer å gjøre, og som ikke forventer mer enn det hun klarer. Med andre ord en lærer som har klart å finne det riktige forventningsnivået.

Informant 5 sin detaljerte beskrivelse av hvordan det oppleves når en lærer har en gitt forventning og dermed gjør forskjell mellom elevene, bidrar til å nyansere

forventningsdiskusjonen. Informant 5 forteller at elevene får press på seg og blir plassert, man er den som er trist, den som gjør det bra eller den som er flink, og forteller at det kan føre til press eller stress hvis læreren har en slik type forventning til en elev. Jeg tolker utsagnet som at informant 5 prøver å beskrive at det kan føre til press eller stress både dersom forventningen er for høy eller for lav, eller at forventningen ikke stemmer overens med elevens evner. Dermed er det viktig å finne det riktige forventningsnivået. Samtidig som at informant 5 forteller at man ikke skal forskjellsbehandle elever, opplever han det som viktig at alle elevene er «like høyt oppe» for læreren. Utsagnet kan blant annet forstås i lys av likeverdig opplæring. Likeverdig opplæring handler om at alle skal være like mye verdt, og derfor behandles ulikt ut fra deres behov og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Samtidig kan det tenkes at det ikke bare handler om at man skal ha høye forventninger om at ungdommene skal få til noe, men at de også skal få like mye oppmerksomhet og hjelp selv om de ikke har høye forventninger. At de ikke blir sett ned på eller forskjellsbehandlet fordi de ikke mestrer skolens krav like godt som andre elever.

Befring (2018a, s. 173) hevder at de forventningene som barnevernsbarna møter, i hovedsak synes å ha negative fortegn. Han skriver videre at dette dermed vil kunne være en utviklingshemmende faktor. Informant 2 ser ut til å ha kommet inn i en slik «spiral» der hun forteller at hun ikke er flink, og at hun tidligere har blitt sett på som en som ikke er flink av lærerne. Eksempelet kan tolkes som at lærerne hennes har gitt henne et «stempel» (jf. Befring, 2018a, s. 173), og at hun nå oppfatter seg selv som en som ikke er flink. Informant 2 sin opplevelse kan ses i lys av Clemens et al. (2017) sin studie hvor de har funnet at elever med barnevernserfaring internaliserer tilbakemeldinger som handler om utdanning. Internalisering er en psykologisk prosess hvor andre personers innstilling og egenskaper som ikke opprinnelig finnes hos personen, opptas og oppleves som en del av personens selvbilde. Ungdommene i Clemens et al. (2017) sin studie ble ofte møtt med lave forventninger av lærere, familie eller medelever, og endte opp med å internalisere disse forventningene. Informant 2 sin opplevelse kan forstås som at hun har internalisert læreres uttalelser om at hun ikke er «en av de flinke». Det som er interessant ved internalisering er at det også kan bidra positivt.

Informantenes uttalelser om hvordan de merker at lærere ikke har troen på dem kan forstås som motsetninger til hvordan de merker at de har troen på dem. Når lærerne ikke har troen forteller samtlige at de ikke får hjelp, lærerne er negative og de forskjellsbehandler, mens når lærerne har troen er det opplevelser av å få hjelp, engasjerte og positive lærere som kommer

frem. Funnene kan tolkes i den retning at vilje til å hjelpe, engasjement og positiv holdning er med på å fremme ungdommenes følelse av at læreren har troen på dem, og dermed være inspirasjon til hvordan både skolen, barnevernet og andre aktører rundt ungdommen i praksis kan opptre for å skape høyere forventninger til ungdom som bor på barnevernsinstitusjon.

Jeg har nå sett på ungdommenes opplevelse av lærerens tro på dem, og pekt på at det er viktig å finne det riktige forventningsnivået. Vilje til å hjelpe, engasjement og positivitet fra læreren er med på å bidra til at ungdommene føler at læreren har troen på dem. Videre kan læreren sies å være en svært viktig rollemodell når det gjelder sosial samhandling i skolen, da Utdanningsdirektoratet (2016) skriver at elever merker seg hvordan læreren forholder seg til ulike elever, og vil bruke dette som referanse for hvordan de selv kan tillate seg å oppføre seg ovenfor hverandre.

Det er for eksempel funnet at hvis en lærer har en negativ, avvisende eller ignorerende væremåte overfor en elev, kan det bidra til at de andre elevene avviser den samme eleven (Hughes, Cavell & Willson, 2001).

Lærere som er respektfulle og inkluderende i sin omgang med elevene, vil legge et godt grunnlag for positivt samspill også elevene imellom. Dermed kan lærerrelasjonen ikke bare påvirke relasjonen mellom læreren og eleven, men også relasjonen elevene mellom.

#### 4. 2. 3 Relasjoner til klassekamerater

At relasjoner til klassekamerater er en sentral del av skoleopplevelsen til ungdommene i utvalget gjenspeiles i deres beskrivelser om klassekamerater. Alle deltakerne opplever at de har noen å være med på skolen, men informant 2 og 4 forteller at de ikke «henger» med klassekameratene utenom skolen. Uttalelsene til informant 2 og 4 preges av at det føles helt greit å være i klassen. På spørsmålet om hvordan informant 2 har det med de andre i klassen forteller hun:

*Mm. Helt okei. Jeg blir jo. Noen dager så blir jeg irritert. Eller hvis jeg på en måte er sliten en dag. At jeg egentlig ikke orker å være med dem i klassen. For de er jo gutter, og de er ett år yngre enn meg. Så de er jo på en måte mye mer umodne enn meg. Som gjør at veldig mange samtaler kan irritere meg. Fordi jeg på en måte bare merker. Ja hvor mye mer umoden de er.*

De andre tre som henger med klassekamerater utenom skolen forteller om mer positive opplevelser av å være i klassen. Informant 3 forteller at han er den ansvarlige i klassen, og at han liker å være sosial på verkstedet, fordi da hjelper man hverandre.

Med unntak av en deltaker, forteller informantene at å ha klassekamerater de liker å være med er viktig for dem, og at det har noe å si for støtte, motivasjon til å gå på skolen og for at de skal ha det bra på skolen. Informant 5 forteller at vennene hans på skolen har vist han enorm støtte:

*Altså venner for meg er de eneste som har fått meg gjennom det vanskelige. Det er mine nærmeste og det er de som har vært der.*

Informant 1 trekker frem at det som har vært positivt for henne selv om skolen har vært vanskelig er at hun har klart å skaffe seg noen venner på hver skole, selv om hun har flyttet mye, og at dette har viktig for å gi henne lyst til å gå på skolen. Informant 2 forteller:

*Det er ganske kjipt å være meg på skolen. Fordi jeg syns ikke det er kjempe gøy å være på skolen. Det er jo ingen i klassen jeg syns det er skikkelig gøy å henge med.*

Informant 1 forteller at hun har opplevd at det har vært mye opp og ned når det kommer til hvordan hun har blitt behandlet av medelever, og at hun tidligere ikke har turt å rekke opp hånden og ha presentasjoner i frykt for å bli ledd av. Videre forteller hun at medelevene ved skolen hun gikk på nå var veldig hyggelige. Det at de var to år yngre gjorde henne beroliget, og hun opplevde at hun nå turte å rekke opp hånden.

En som skiller seg tydelig fra resten er informant 4. Han beskriver seg som usosial, og forteller at han selv bare setter søkelys på karakterer og fag:

*Jeg beskriver meg selv som veldig usosial fordi jeg har flyttet veldig mye, og jeg har ikke hatt god tid til å kjenne veldig mange. Så. Jeg har bare på en måte holdt meg fokusert på skole, Jeg har ikke tenkt på å bli kjent med mange andre mye folk.*

Informantenes uttalelser demonstrerer at relasjon til medelever har betydning for ungdommenes skoleliv, men at det har ulik betydning for ungdommene. Informant 1 beskriver at gode relasjoner til medelever var viktig for hennes lyst til å gå på skolen, samtidig som det har ført til at hun har endret handlingsmønster i klasserommet. Det at informant 1 forteller at gode relasjoner til medelever har gitt henne lyst til å gå på skolen, kan forstås som at det har gitt henne motivasjon. Informant 2 sin uttalelse om at det er kjipt å være henne på skolen fordi hun ikke har noen hun syns det er gøy å henge med kan også forstås som at å ha klassekamerater hun trives med er viktig for hennes motivasjon og trivsel på skolen. Ifølge Tangen (2018a, s. 150) er det bred enighet om at gode relasjoner til medelever vil påvirke den enkelte elevs motivasjon og innsats. For informant 1 ser det ut som om det har påvirket

motivasjonen hennes i en positiv retning, i motsetning til informant 2 der det har virket demotiverende for henne fordi hun ikke har hatt noen hun synes det er gøy å være med.

At informant 2 og 4 ikke ser klassekameratene sine utenom skolen, og samtidig forteller at de har det helt «Okei» på skolen, kan tolkes som at de ikke har et like nært forhold til klassekameratene sine som de andre. Pedersen (1998) skriver at det er viktig for barn og unge «å være en av dem», noe som innebærer å ha tilhørighet til en gruppe av jevnaldrende der man har venner og opplever sosial deltakelse, interaksjon og har fellesskap der man har bestemte verdsett, interesser og lignende. Det kan forstås som at informant 2 ikke opplever den tilhørigheten. Hun opplever at klassekameratene hennes er umodne fordi de er gutter og et år yngre enn henne. Det kan tenkes at hun ikke anser seg selv om «en av dem». Dermed ser det ut som at den elevgruppen informant 2 er satt i, ikke gir henne en sosial tilhørighet som hun nyter godt av.

Informant 4 og 5 representerer den største kontrasten når det gjelder sitt forhold til medelever. Informant 4 beskriver at mange flyttinger har ført til at han ikke har fått god tid til å kjenne folk, i forskjell til informant 5 som forteller at vennene hans er alt, og at han har besøk av klassekamerater hver eneste dag. Informant 5 har ikke flyttet fra hjembyen sin da han flyttet på institusjon, og har derfor beholdt de gode relasjonene han hadde før han flyttet. Informant 4 sin situasjon kan tolkes som at flytting mellom institusjon og andre omsorgstiltak i barnevernet har gått ut over vennerelasjonene hans, og at han nå beskriver seg selv som usosial. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2020b) beskriver at skolen ikke bare er en faglig læringsarena, men også en sosial arena som strekker seg utenfor klasserommet. For alle informantene, med unntak av informant 4, er dette tilfellet. Han beskriver skolen utelukkende som en faglig læringsarena. Et sentralt punkt som ser ut til å gå igjen i all livskvalitetsforskning er sosial deltakelse. Shalock & Alonso (2002) viser til at sosial deltakelse i skolesammenheng vil omfatte at elevene har mulighet for god samhandling både innad og utenfor klasserommet, i form av at elevene får være sammen med de elevene de ønsker og at dette medfører positive opplevelser. Hvorvidt samtlige av informantene kan sies å oppleve sosial deltakelse i skolesammenheng kan diskuteres. Resultatene er noe delt, hvor tre forstås å oppleve sosial deltakelse i skolesammenheng, og to ikke. For informant 2 handler det om at hun ikke helt trives med dem hun gikk i klasse med før hun sluttet, mens for informant 4 handler det om en ikke eksisterende interesse.

#### 4. 2. 4 Utfordrende livssituasjon

Samtlige av informantene forteller at livet deres utenfor skolen preger livet deres på skolen. Rus, angst, flyttinger, fare for å bli kastet ut av Norge, mye ansvar hjemme, å bo på institusjon og rusbehandling er eksempler på noen av de personlige opplevelsene ungdommene beskriver at påvirker livet deres på skolen, og da gjerne i en negativ retning. For de tre av ungdommene som har flyttet mye, beskriver to at det har ført til mangelfull skolegang. Informant 1 sier at hun aldri har fått muligheten til å fullføre ett år siden niende klasse på ungdomsskolen, og informant 4 forteller at flyttingene har ført til at han måtte bruke et helt år på å ta opp fag han hadde mistet.

De tre som bor på rusinstitusjon beskriver kombinasjonen av skole og rusbehandling som slitsom, og Informant 2 forteller hva dette har medført for henne:

##### ***Hvordan er skolehverdagen din akkurat nå?***

*Mm. Nei nå skal jeg jo slutte på skolen. Så i dag har jeg ikke vært på skolen.*

##### ***Hvorfor det?***

*Mm. Jeg får det ikke til. Det er mye bedre å ta skole når jeg kommer hjem. For da kan jeg på en måte ha fullt fokus på skolen. Å. De oppgavene man får i timen. Og slappe av etter skolen. For det trenger jeg. Jeg trenger å bare legge meg ned i sofaen å ikke bry meg om noe annet enn å slappe av. Og det får jeg ikke gjort her. Å når jeg går på skole her så klarer jeg ikke å ha fokus på skole, og jeg klarer ikke å ha fokus i behandling. Jeg klarer ikke å få med meg det som skjer på ettermiddagene når jeg er på skolen. Det er veldig dumt for det skjer mye på ettermiddagene her.»*

Selv om kombinasjonen med skolen og behandling ble svært krevende for informant 2, forteller informant 3 også at han synes det er slitsomt, men at «det går som det går», og at han trives på skolen. Informant 5 forteller også at hans livssituasjon påvirker livet hans på skolen, men at det for han handler om frykt for å bli kastet ut av Norge. Frykten skaper usikkerhet i hverdagen og gir han en følelse av at livet hans kan bli tatt fra han når som helst. Samtidig medfører det at han ikke knytter seg for mye til voksenpersonene på skolen.

Informant 5 forteller videre at hans livserfaring ikke bare har påvirket ham negativt, men at det blant annet har lært han disiplin som kommer godt med på skolen. Han beskriver seg selv som selvstendig og forteller at han har blitt det fordi han hadde mye ansvar hjemme da han



var yngre. Moren kunne være borte i flere måneder når han var ung, og da måtte han ta seg av søsken og husarbeid.

*Det at jeg har hatt mye ansvar gjør nok at jeg klarer å disiplinere meg. At jeg har fått disiplin da. Og jeg har veldig bra vilje.*

Flere informanter forteller at selv om det kan være mye som skjer hjemme, så har de vent seg til at ting er vanskelig og bruker energien sin på å prestere på skolen. På spørsmålet om informant 4 har det bra på skolen forteller han:

*(...). Jeg vet ikke. Jeg vet ikke.. nei jeg vet ikke. Det hadde sikkert ikke vært sånn (..). det hadde ikke vært sånn. Nei det. Nei for meg. Jeg vet ikke når jeg har det bra og når jeg ikke har det bra. For meg er det sånn. Gamle rockesanger. Musikken er fin, men teksten er ganske deprimerende. Det som er at. Det høres deprimerende ut, men det er ikke deprimerende. For selv om ting er kjedelig så, ja. Da er det bare å leve med det. Det er bare å leve med det liksom. Det er ikke så ille liksom.*

Informantenes uttalelser kan forstås dit hen at alle ungdommene har en livssituasjon som får betydning for opplevelsen av skolelivet deres. Det kan ansees om et funn i seg selv at informantene fortalte mye om dette selv om spørsmål om hvordan en vanskelig livssituasjon påvirker skolelivet ikke var en del av intervjuguiden. Tangen (2018a, s. 151) understreker at begrepet skolelivskvalitet handler om behovet for å se livet til elevene som helhet og ikke skille mellom skolelivet og livet utenom. På hvilken måte utfordringer og hendelser i livet deres påvirker dem på skolen er ulik, og eksemplene er så mange at det ikke er mulig å få med alle. Spennet kan være med på å vise hvor stort mangfold av opplevelser ungdommene i utvalget på fem fra to ulike institusjoner representerer, noe som sammenfaller med Barne-, ungdom- og familiedirektoratets (2019b) beskrivelser om at barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner er en svært mangfoldig gruppe. For to av informantene har hyppige flyttinger ført til at de har mistet både fag og skoleår. Funnene kan ses i lys av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2014) sin rapport der det hevdes at flyttinger har en negativ effekt på både skolesituasjon og skoleprestasjoner, og at forstyrrelser i læringsprosessene er med på å bidra til å danne kunnskapshull. De to informantene sier ikke eksplisitt at det har påvirket skoleprestasjoner eller skolesituasjon, men at de har mistet både fag og skoleår kan forstås i den retningen at det har ført til mangelfull skolegang for dem.

Informant 5 sine uttalelser forstås slik at å ha en vanskelig livssituasjon kan gi egenskaper som kommer godt med på skolen. Han opplever at han har blitt disiplinert på grunn av mye

ansvar for søsken og i hjemmet. Uttalelsene til informant 5 kan forstås som at det er behov for å se det positive som kan komme ut av en vanskelig livssituasjon. Dette kan ses i lys av enrichment-perspektivet som på individnivå handler om positiv fokusering (Befring, 2018b, s. 54). Det positivt fokuserende perspektivet på læring bygger på den såkalte interferensteorien som handler om at man istedenfor å angripe det som er svakt og negativt, vil videreutvikle det som er positivt. Å se de livserfaringene som ungdommene ofte bærer på med et nytt lys, kan kanskje bidra til å trekke ut det positive, fremfor det negative i dem, og lære oss å se at disse livserfaringene ikke bare er grobunn for elendighet, men at de kan ses på som en styrke.

Informant 4 bruker en analogi til å fortelle hvordan han har det på skolen, og forteller at det for han er som en gammel rockesang der musikken er fin, men teksten er deprimerende. Et slikt syn kan også gjenspeiles i informant 2 sin uttalelse om at selv om livet på institusjon og skole er vanskelig, så går det som det går. Det kan forstås som at de har akseptert at det er vanskelig, og velger å ikke bruke så mye energi på det. Likevel anerkjenner de som de andre, erfaringer der livssituasjonen har påvirket skolelivet. At informant 3, 4 og 5 prøver å ha en positiv holdning til det som er vanskelig, kan ses i lys av Rutters (1985) teori om resiliens. Begrepet resiliens omfatter både motstandskraft i individet og ressurser i miljøet. Det kan tyde på at de tre informantene enten har motstandskraft i seg selv eller i ressurser i miljøet som er med på å bygge motstandskraft i dem, som bidrar til at de evner å ikke bruke så mye energi på det, eller som informant 5, klarer å se det positive i situasjonen.

Den krevende kombinasjonen mellom skole og institusjon påvirket informant 1 og 2 i så stor grad at det ble en medvirkende årsak til at de sluttet på skolen. Informant 2 forteller at alt som skjer på ettermiddagene på institusjonen går ut over skolen og at skolen går ut over alt som skjer på ettermiddagene. Hun får ikke tid til å slappe av etter skolen slik hun trenger. Som beskrevet innledningsvis i masteroppgaven, er skolefracfall en av hovedutfordringene skolen har i forbindelse med ungdom som er under barnevernets omsorg (Se kapittel 2. 3). Informant 3, som også opplever kombinasjonen som slitsom sier at «det går som det går», og for informant 5 er det frykten for å bli sendt ut av Norge som preger skolehverdagen hans. På bakgrunn av informantenes uttalelser om hva livet deres utenfor skolen har å si for skolelivet deres kan det stilles spørsmål ved hvordan de ulike instansene som jobber med ungdommene kan arbeide slik at det ikke skal få så store konsekvenser at det fører til fracfall fra opplæringen. Det er et paradoks at institusjonen som skal hjelpe til for å bedre ungdommens skolegang ender opp med å være en medvirkende årsak til at de slutter.

#### 4. 2. 5 Oppfølging fra institusjon og samarbeid mellom skole og institusjon

Ungdommene har ikke mye å fortelle om samarbeidet mellom skolen og institusjonen.

Informant 2 vektlegger at hun en gang oppdaget at institusjonen gjorde noe de ikke skulle, og at det sikkert betyr at andre ting ikke er på plass, mens Informant 5 forteller at det er bra, og at institusjonen noen ganger forteller når han har prøver. På spørsmålet om hvordan han opplever samarbeidet mellom institusjonen og skolen forteller Informant 4 følgende:

*Mm. Vet du hva? For meg så syns jeg mesteparten av (...). Jeg syns det har vært litt dårlig samarbeid mellom barnevernet og skolen.*

#### **Hvordan det?**

*Jeg har ingen anelse om hvem de er. Jeg vet ikke om PPT har vært mer ansvarlige eller mer involvert, men. Jeg kan ikke huske. Men det jeg vet er i hvert fall at hvis barnevernet har fortalt at: Hey gi x mer tid, ikke sant, eller gi x en tredjeklassebok selv om jeg går i niende klasse. Det er veldig ydmykende liksom. Og det er på en måte som å gå på en slags type mental sykehuskole.*

Informant 1 forteller:

*Vi har jo egen skole på avdelingen, og de er flinke til å snakke om dette med skole. Mens de som jobber på avdelingen, der er mer opptatte av behandlingen da, og det å jobbe med seg selv. De er ikke så flinke til å snakke om skole. Men i tidligere, men ja. Egentlig. På den forrige institusjonen jeg bodde på var de ikke så flinke, mens i fosterhjem var de veldig flinke til å spørre. Ville vite hvordan det går og forskjellige ting da. For de har jo mange beboere å forholde seg til her at det går fort i glemmeboken om vi har vært på skolen eller om vi fortsatt går på skolen. Slike ting.*

En del av samarbeidet mellom skolen og institusjonen er ansvarsgruppemøter, og ungdommene virker positive da de forteller om ansvarsgruppemøtene. Det er gjentakende fra flere av ungdommene at de føler at de kan komme med forslag på disse møtene, og at stemmen deres blir hørt. Samtidig viser undersøkelsen at det er noe ulik praksis når det gjelder gjennomføring av ansvarsgruppemøter. Informant 3 sier at "Nei jeg sier jo det jeg sitter på da, uansett. Jeg er ikke redd for å si det jeg vil". Informant 1 sier at skolen ikke har vært til stede ved disse møtene, og Informant 4 er usikker på hva jeg mener med ansvarsgruppemøter.

Å hjelpe til med skolearbeid er en del av institusjonens oppfølging. Alle ungdommene fortalte at de ikke får hjelp til skolearbeid på institusjonen med mindre de spør om det. Informant 4

forteller at han får hjelp hvis han virkelig spør om det, men at voksne har mange andre ting å gjøre, og at det kan bli slitsomt hvis han får hjelp:

*Selv om jeg får det så er det ikke sikkert at de forstår det jeg trenger hjelp til. Så begynner det klassiske “bring boken din hit”, og så står de og leser i en time, og så lukker de boken og sier: “bring læreren hit” liksom. Jeg hater egentlig å spørre om hjelp, fordi hvis jeg spør om hjelp så blir det på en måte sånn never ending schedule. De sitter der og leser en bok, og så prøver de å forstå temaet selv, og så er det på en måte som å sove på en Jack the Ripper krim. Umulig liksom.*

Men selv om de forteller at de ikke får hjelp til skolearbeid er det er ikke nødvendigvis alle ungdommer som ønsker hjelp. Både informant 5 og informant 3 forteller at de klarer seg fint og at de ikke trenger hjelp.

At flere informanter ikke hadde så mye å si om hvordan de opplever samarbeidet mellom institusjonen og skolen kan forstås på ulike måter. Det kan blant annet forklares ved at det ikke er så viktig for dem, eller at de ikke vet så mye om samarbeidet. Informantenes uttalelser tolkes som at de har en relativt ulik opplevelse av samarbeidet mellom institusjonen og skolen, men det de forteller om ofte har tilknytning til den daglige skoleoppfølgingen (Se kapittel 2. 2).

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2019a) understreker i «Veilederen for skole og barnevern» at de som har ansvaret for den daglige oppfølgingen av et barn, også har ansvar for barnets oppfølging på skolen. Den daglige oppfølgingen innebærer blant annet hjelp til lekser, deltakelse på samarbeidsmøter, å følge med på skoledeltakelse og å følge med på hvordan barnet trives. Informantenes uttalelser kan imidlertid forstås som at det er ulikt hvorvidt eleven får slik oppfølging. På den ene siden forteller informant 5 at samarbeidet fungerer utmerket. Barnevernsinstitusjonen minner han på når han har prøver og hjelper ham å holde oversikt over skolehverdagen sin. Jeg forstår det som at han får god oppfølging fra de ansatte ved institusjonen, og at skolen og institusjonen jobber tett sammen og er oppdaterte på hva som skjer i informant 5 sitt skoleliv.

På den andre siden forteller informant 1 at det fort kan gå i glemmeboken til de ansatte ved barnevernsinstitusjonen om de har vært på skolen den spesifikke dagen eller om de fortsatt går på skolen. Tatt i betraktning hvilke ansvarsoppgaver institusjonen har, kan det stilles spørsmål om hvorvidt informant 1 blir fulgt opp av sine nærmeste. Hvis det er slik at de ansatte ikke vet om ungdommene går på skolen eller har sluttet i opplæringen, vitner det om

at det ikke er et godt samarbeid mellom skolen og institusjonen. Samtidig er det ikke faste regler for hvem som skal informere skolen eller de med foreldreansvaret om skolegang og fravær. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2019a) skriver at det avtales internt når barnet flytter inn i institusjonen. Så det kan tenkes at det er utfordringer i samarbeidet mellom institusjonen og skolen som gjør at de ansatte ved barnevernsinstitusjonen ikke vet om de har vært på skolen eller ikke eller om de fortsatt går på skolen.

Informant 4 opplever samarbeidet mellom skolen og barnevernet som dårlig. Dette begrunner han med at han ble gitt så enkelt fagstoff at han ble ydmyket, men sier at han ikke helt vet om det er barnevernet sin feil. I Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2014) sin skolerapport skriver de at barnet/den unge selv bør være inkludert i samarbeidet mellom skolen og institusjonen, og det kan stilles spørsmålstegn ved hvor inkludert informant 4 har vært i samarbeidet siden han ikke vet hvem som har hatt ansvaret for at han fikk tildelt en tredje klassebok i niende klasse.

En del av samarbeidet mellom skole og institusjon er om ungdommene opplever medvirkning gjennom deltakelse i ansvarsgrupper. De forteller at deres stemmer blir hørt og at de har mulighet til å formidle hva de har på hjertet. At de opplever at deres stemme blir hørt og at det er deres behov som styrer møtene er i tråd med retningslinjene for slike møter (jf. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019a). At ungdommene opplever møtene som positive kan forklares ved at de opplever at de får delta og medvirke, som kan ses i lys av Tangen (2018a, s. 157) sin kontrolldimensjon. Elever som opplever egne muligheter til å påvirke skolegangen vil, i tråd med kontrolldimensjonen (jf. Tangen, 2018a, s. 157) forsterke en følelse av å oppleve seg som aktør i eget skoleliv. At informant 1 forteller at skolen ikke har vært til stede på møtene, er ikke i tråd med retningslinjer for ansvarsgruppemøter (jf. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019a), med mindre hun selv har bestemt at hun ikke ønsker at de skal være der. Informant 4 forteller at han er usikker på hva ansvarsgruppemøter er. Om årsaken til informant 4 sin usikkerhet handler om at han har hatt møter, men ikke har visst hva de kalles eller at han ikke har hatt møter i det hele tatt, fremkommer ikke i intervjuene.

På bakgrunn av elevenes uttalelser om hjelp til skolearbeid kan det stilles spørsmål ved institusjonens oppfølging. Alle ungdommene forteller at de ikke får hjelp til skolearbeid, men enkelte forteller at de ikke ønsker det. Jeg undrer meg over at alle informantene forteller at de ikke får hjelp til lekser, når Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2019a) skriver at hjelp til lekser er en del av den skoleoppfølgingen omsorgspersonene ved institusjonene skal gi. Leksene har en viktig funksjon i samarbeidet mellom skole og hjem, og Barne-, ungdoms- og

familiedirektoratet (2019a) skriver at barnevernet og skolen kan bidra til å hjelpe de foresatte/omsorgspersonene til barna med leksene. At ungdommene ikke får hjelp til skolearbeid synes å stride med de ansvarsoppgavene som er gitt til barnevernsinstitusjonen. Likevel viser uttalelsen til informant 4 at de ansatte ved barnevernsinstitusjonen trolig forsøker å hjelpe, men kanskje ikke har kompetansen til å kunne hjelpe. En god løsning i en situasjon der institusjonen ikke har kompetanse til å følge opp ungdommenes lekser ville i lys av Barne-, ungdom- og familiedirektoratet (2019) vært at de ansatte ved institusjonen fikk veiledning av barnevernet eller skolen i hvordan de kan hjelpe ungdommene med skolearbeid

#### 4. 2. 6 Oppsummering forskningsspørsmål 1

Dette delkapitlet har tatt for seg hvordan fem ungdommer mellom 16-18 år opplever skolelivet, og da spesielt med tanke på relasjoner til lærere og medelever, faglige læringsopplevelser, livet utenfor skolen og samarbeid mellom skole og institusjon.

Informantenes opplevelse av skolelivet i forbindelse med faglige læringsopplevelser preges av blandede uttalelser, og at spesielt tre av informantene forteller at de «ikke er flinke», og «at de ikke får til skolen». At samtlige opplever eller har opplevd mange faglige nederlag ses som uheldig i lys av inkluderingsteori (jf, Haug, 2015, s. 12) da skolen skal sikre utbytte for alle elever i skolen. Det er veldokumentert at ungdom som bor på barnevernsinstitusjon er utsatt for lave forventninger i forbindelse med skole fra voksenpersoner rundt seg (jf. Befring, 2018a, s. 152; Barne-, ungdom- og familiedirektoratet, 2014), men i drøftingen tyder resultatene som at samtlige av informantene også har lave forventninger til seg selv.

Jeg har pekt på at informantene uttalelser på den ene siden tenderer til at de opplever at mye av det de lærer på skolen anses som unyttig eller meningsløst, og på den andre siden at informantenes positive læring preges av meningsfulle læringsopplevelser som kan ses å gjenkjennes i den positive delen av arbeidsdimensjonen (Tangen, 2018, s. 157). Videre har jeg formidlet en mestringsopplevelse fra skolelivet til informant 1 som belyser betydningen av meningsfulle, engasjerende og tilpassede oppgaver (jf. Befring, 2018a, s. 125). Å tilby tilpassede oppgaver demonstreres dermed som det første av flere steg som kan bidra til å skape forventning om mestring hos elever som opplever det motsatte. Avslutningsvis pekes det på at læreren spiller en sentral rolle som hovedansvarlig for undervisningen og tilpasning av fagstoff (Se kapittel 2. 1. 3), samtidig som elevens selvstyrke og opplevelse av kontroll i eget liv påvirkes av lærerens tro på eleven (Tangen, 2018a, s. 157).

Når det gjelder ungdommenes relasjon til lærerne har jeg sett at flere av informantene opplever at deres forhold til læreren har forbedret seg etter at de begynte på videregående skole. Enkelte av informantene forteller om lærere som har forhåndsdomt dem på bakgrunn av deres barnevernsbakgrunn, og derfor argumenteres det for at skolen må jobbe mot stigmatisering av ungdommer som bor på barnevernsinstitusjoner.

Informantene forteller om flere opplevelser der lærere har hatt lave forventninger til dem. En tendens til lave forventninger og ønske om høyere forventninger er et velkjent fenomen i forskningsfeltet (Barne-, ungdom- og familiedirektoratet, 2014; Neal 2017). Med utgangspunkt i informant 1 sitt utsagn pekes det ikke på et ønske om høye forventninger, men riktige forventninger (jf. Jensen, 2013)

Informantene ser ut til å oppleve relasjoner til klassekamerater som viktig for skolelivet, og forteller at gode relasjoner til klassekamerater gir dem lyst til å gå på skolen. Tre av informantene forteller om gode relasjoner, og to forteller at de ikke ser klassekameratene sine utenfor skolen. At mangel på gode relasjoner til klassekamerater var en medvirkende årsak til at informant 2 sluttet på skolen, drøftes i lys av Pedersens (1998) beskrivelse av tilhørighet. Samtidig opplever samtlige av informantene at det kan være vanskelig å etablere gode relasjoner til klassekamerater når man flytter mye.

Informantenes opplevelse av skolelivet preges av livet deres utenfor skolen. Inkludering av denne kategorien rettferdiggjøres med utgangspunkt i Tangens (2012, s. 151) beskrivelse av skolelivskvalitet som omfatter å se livet til elevene som en helhet. Det å bo på institusjon oppleves i seg selv som spesielt utfordrende for de tre som bor på rusinstitusjon, og for to av informantene har det vært en medvirkende årsak til at de falt fra videregående opplæring. Det faktum at de har sluttet ses som interessant, fordi skolefracfall pekes på som en av de største utfordringene til ungdom som er under barnevernets omsorg (Barne-, ungdom- og familiedirektoratet, 2019). Likevel, samtlige av informantene har til tross for mye motgang klart seg bra i skolen.

I siste del av kapitlet presenterer og drøfter jeg informantenes opplevelse av samarbeidet mellom institusjonen og skolen. Det pekes på at informantene har blandede opplevelser med samarbeidet mellom instansene. At de ikke får hjelp til lekser tolkes som et tegn på dårlig samarbeid, og påstanden begrunnes med at det strider mot ansvarsområdene til de institusjonsansatte. Leksehjelp er en del av den skoleoppfølgingen omsorgspersonene ved institusjonene skal gi (Barne-, ungdom-, og familiedirektoratet, 2018; Hagen et. al, 2006;

Utdanningsdirektoratet, 2017). Ansvarsgruppemøtene oppleves derimot som positive av informantene, fordi de opplever at de får styre samtalen og at deres stemme blir hørt. Det jeg ikke vet er hvorvidt det ungdommene sier får praktisk betydning for de involverte partene.

#### **4. 3 Ungdommenes ønsker og anbefalinger til opplæringen i ordinær videregående skole**

For å få innsyn i hva de fem ungdommene mener kan være med på å bedre deres skolesituasjon anses det som nødvendig å undersøke hvilke ønsker og anbefalingene ungdommene har med utgangspunkt i deres opplevde skoleliv. I det følgende vil det andre forskningsspørsmålet; «*Hvilke ønsker og anbefalinger har fem ungdommer mellom 16 og 18 år og som bor på barnevernsinstitusjon til opplæringen i skolen?*» presenteres og diskuteres. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet fremstilles fem kategorier med utgangspunkt i informantenes fortellinger. Kategoriene som fremstilles er: 1. *Tilrettelegging*, 2. «*Snakk med oss og hør hva vi har å si*», 3. *Ønsker til voksenpersonene i skolen*, 4. *Læring som får betydning for livet* og 5. *Skape muligheter for sosial omgang*. Avslutningsvis i delkapitlet vil jeg oppsummere hvilke ønsker ungdommene har, se disse i lys av deres opplevelser og ut ifra dette gi noen anbefalinger til hvordan voksne som arbeider med ungdommers skoleliv kan handle for å gi de unge bedre opplæring.

##### **4. 3. 1 Tilrettelegging**

I intervjuene framkommer det at bedre tilrettelegging er et av ungdommenes hovedønsker til skolen. Samtlige forteller at god tilrettelegging er viktig for dem grunnet deres livssituasjon som ble nærmere beskrevet 4.2.4 *Utfordrende livssituasjon*. På spørsmål om hva skolen kan gjøre eller har gjort for at ungdommene skal ha det bra, trekker flertallet frem eksempler der skolen eller lærere har lagt til rette for dem. Informant 2 og 5 forteller blant annet at de får lov til å ta pauser når de trenger det. Informant 5 forteller:

*Altså noen kan jo ha opplevd mye. Det kan være ting som haunter deg gjennom livet. Og da tror jeg at læreren må tilpasse seg til hva eleven sine behov er. Alt fra hvile. Ofte er det slik at folk som er traumatisert ikke liker å spise. De får ikke matlyst. Jeg har merket det selv. Og hvis man ser en elev har det vanskelig, så sier man: Har du lyst til å gå ut, har du lyst til å snakke, har du lyst til å gå en tur rundt skolen, har du lyst til å legge deg på grupperommet. Liksom vise ungdommen at du er der for dem.*

Ungdommene ønsker tilrettelegging, men de har ulike behov for tilrettelegging. Informant 3 opplever at skolen og de som jobber der kan gjøre det lettere for ungdom som bor på



barnevernsinstitusjon å bli hørt ved å legge til rette for ungdommen. For han har opplevd tilrettelegging blant annet handlet om at han får lov til å høre på musikk og snuse i timen. Informant 2 forteller også at hun ønsker å snuse i timene, da å slutte å snuse samtidig som man er i rusbehandling oppleves som svært krevende. Hun ikke får lov av skolen, og det plager henne. Informant 2 forteller videre om hva hun ønsket at skolen kunne gjort for at hun skulle få det bedre:

*Mm. Ikke låse klasserommet i friminuttene. Fordi når man låser klasserommet så blir man på en måte tvunget til å gå et annet sted. (..) og det er liksom ingen sitteplasser, bortsett fra i kantinen. (...). En gang gikk jeg til et kjøpesenter, og satt meg på doer der for å spise lunsjen min istedenfor å sitte i kantinen helt alene.*

Informant 2 har informert skolen om sine ønsker, men har ikke opplevd endring i situasjonen. Til forskjell fra informant 2 og 3, ønsker informant 1 tilrettelegging når det gjelder fag, og anbefaler lærere som har ungdom som bor på barnevernsinstitusjon i klassen å tilrettelegge ved å gjøre mer praktiske oppgaver og ha mindre lekser. Hun forteller også om at de er flinke til å tilrettelegge på institusjonsskolen fordi de ser henne og gir mer frihet med tanke på arbeidsmetoder.

Et aspekt ved tilrettelegging informantene forteller om er at de opplever at lærere har en tendens til å tilpasse bedre til dem som er flinke enn dem som ikke er så flinke, og at de har en tendens til å kjeft på dem som ikke er så skoleflinke. Informant 5 forteller:

*Lærere burde blir bedre til å tilpasse til elever. For jeg har mange venner som er. Jeg vet at er veldig smarte, men som ikke. Som ikke viser det da. Jeg vet at de er raske til å tenke. De klarer å ta tilbakemelding, men jeg føler lærerne er. De tilpasser seg mye bedre til de som jobber bra. Og kjefter mer på de som jobber dårlig. Istedenfor å kjeft, så kan de hjelpe til da.*

Flere av ungdommene forteller at voksenpersoner må kunne gi spesiell behandling samtidig som man må behandle alle likt når de tilrettelegger. Informant 5 forteller at:

*Og derfor må lærerne kunne forvente at når en elev kommer til skolen så må de kunne gi de en spesiell behandling fordi alle ungdommer har forskjellige behov. Men alle ungdommer skal også bli behandlet likt. Så det må ikke være foran alle når du gir de spesial behandling. For folk kan bli veldig sånn sjalu.*

For å få til tilrettelegging forteller ungdommene at det er viktig å snakke med dem slik at de kan fortelle hva de trenger og ønsker.

Informantenes uttalelser forstås som at tilrettelegging er en viktig del av et godt skoleliv. Betydningen av tilrettelegging og tilpasning av skolegangen til ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon er en av Barne-, ungdom-, og familiedirektoratets (2014, s. 11) fremste anbefalinger for å bedre skolesituasjonen til ungdom under barnevernets omsorg. I rapporten anses høye forventninger, stabilitet, godt samarbeid mellom skole og hjem, flere ressurser i skolen, og kartlegging som noen av eksemplene for å fremme tilrettelegging av skolegangen til ungdom under barnevernets omsorg. Clemens et al. (2017) peker også på betydningen av å øke lærerens forståelse om hvordan man kan legge til rette for barn og unge som har opplevd traumer. Sett i lys av teori om barnevernsinstitusjonens ansvarsområder på den ene siden som sier at ansatte skal sørge for tilpasset undervisning (Se kapittel 2. 2), og skolens overordnede prinsipper på den andre siden (Se kapittel 2. 1. 1) er det både skolen og barnevernsinstitusjonens samlede ansvarsoppgave å tilby ungdommene et tilpasset opplæringstilbud.

Tilpasning blir ofte omtalt i forbindelse med fag (Barne-, ungdom-, og familiedirektoratet, 2014). Informantene i studien peker også på at de ønsker faglig tilpasning i form av mer praktiske oppgaver, engasjerende undervisning etc. Samtidig er den sosiale tilretteleggingen, og tilrettelegging i forbindelse med organisering viktig; Som det å høre på musikk i timene, få lov til å gå ut å ta pauser eller gå en tur. Det er først og fremst dette som preger anbefalingene til informantene. Faglig tilpasning er viktig, men også tilpasning med tanke på organisering og i forhold til elevens emosjonelle behov.

Samtlige begrunner behovet for tilrettelegging ved at de har eller har hatt en utfordrende livssituasjon. At de har en utfordrende livssituasjon er hovedargumentet for at de eller andre ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon ønsker og trenger tilrettelegging på skolen. Resultatet kan ses i sammenheng med World Wide Narrative & Redd barna (2015) sin studie, hvor ungdommer med barnevernsbakgrunn fortalte at motivasjonen deres på skolen ble påvirket av hvordan livssituasjonen deres var. Anbefalingene fra elevene i studien var at de ønsket at lærerne skulle ta hensyn til deres livssituasjon, og at de tilpasset opplæringen til den virkeligheten de befant seg i.

Hvilken tilrettelegging de ønsker og anbefaler varierer mellom informantene, men kjernen er å finne ut hva elevene sine behov er. De to informantene som bor på rusinstitusjonen, forteller

at å få lov til å snuse på skolen er svært viktig for at de skal klare å konsentrere seg. De er i rusbehandling ved institusjonen, og å informant 2 forteller at å slutte med snus samtidig som man slutter med andre rusmidler blir umulig. At tilrettelegging skal ta utgangspunkt i elevens behov er kjernen i begrepet tilpasset opplæring, da tilpasset opplæring handler om å utvikle undervisningen slik at den tar hensyn til den enkeltes forutsetninger (Haug, 2014, s. 27). Likevel kan det forstås som at begrepet «tilpasset opplæring» bare gjelder den faktiske faglige opplæringen. Utdanningsdirektoratet (2018) skriver at lærere har mange muligheter til å justere og tilrettelegge undervisningssituasjoner slik at de blir gode for alle elever om man tenker tilpasset opplæring i et systemperspektiv. Å legge til rette for at informant 2 kan snuse på skolen kan forstås som en måte for henne å klare å konsentrere seg, og dermed få bedre utbytte av den ordinære opplæringen – noe som er målet med tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018). På den andre siden er det trolig slik at en slik tillatelse vil være i konflikt med den aktuelle skolens regelverk. Det kan dermed være utfordrende å tilrettelegge skolegangen basert på ungdommens behov, fordi de behovene kan være svært forskjellige, og kanskje ikke alltid i tråd med skolens regelverk eller mulig med tanke på ressurser.

Informant 2 anbefaler at læreren må tilpasse seg elevens behov som for eksempel kan være behov for hvile eller manglende matlyst. Informant 2 sin anbefaling kan ses i lys av Clemens et al. (2017) sin studie hvor ungdom under barnevernets omsorg forteller at det er viktig å sørge for at de grunnleggende behovene er sett til for at man skal få til skolen. Ungdommene i studien begrunner det med at mangel på grunnleggende behov kan ta bort oppmerksomheten fra skolelivet.

Alle ungdommene anbefaler at man tilpasser eller tilrettelegger for ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon, men samtidig understreker samtlige at de vil bli «behandlet likt». Det kan forstås som de ønsker spesiell behandling på den ene siden, men at de ønsker å bli behandlet likt på den andre siden. Ønsket om å bli behandlet likt antas å ha en årsak i at ungdommene forteller om opplevelser med lærer som tilpasser bedre til dem som er skoleflinke. Samtidig kan et ønske om å bli behandlet likt forstås som et ønske om å være «normal». I Barneombudets rapport om hvordan det er å bo på institusjon er, forteller informantene mye som viser hvor viktig en opplevelse av normalitet er (Barneombudet, 2020). Det kan forstås som at informantene ønsker en tilpasset opplæring som ivaretar prinsippet om likeverd. Tilpasset opplæring og likeverdig opplæring er to av skolens overordnede prinsipper i den norske skolen, og Fasting & Breilid (2018, s. 109;

Utdanningsdirektoratet, 2015a) hevder at prinsippene skal bidra til å sikre god opplæring for alle barn. Men for å få til likeverdig opplæring skriver Utdanningsdirektoratet (2015a) at elever ikke skal behandles likt, men ulikt ut fra hvilke forutsetninger og behov de har. I denne forbindelse er sitatet fra informant 5 utfordrende å tolke, fordi han understreker betydning av å både gi spesiell behandling med utgangspunkt i elevens behov, og betydningen av å bli behandlet likt. Det er interessant å merke seg at ifølge Utdanningsdirektoratet (2015a) innebærer likeverdig opplæring at alle behandles ulikt ut fra deres forutsetninger.

Det er lovpålagt i Opplæringsloven (1998) §1.3 at skolens opplæring skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Anbefalingen om at skolen og lærere må tilpasse seg til elevens behov kan tolkes som at det er behov for økt oppmerksomhet om tilrettelegging av skolelivet til ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon. Samtidig kan det forstås som at det er behov for forståelse for hvordan man legger til rette for ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner. Likevel ser det jo, basert på samtalene mine med ungdommene, ut som at den enkelte forteller hva han/hun trenger. Det understrekes at for å tilrettelegge for den enkelte ungdom som bor på barnevernsinstitusjon, og trolig ungdom og barn generelt, må man snakke med dem.

#### 4. 3. 2 «Snakk med oss og hør hva vi har å si»

Alle informantene forteller at det å bli snakket med og lyttet til er noe de ønsker. Deres anbefalinger til ansatte i skolen er at de må snakke med ungdommen og høre hva de har å si. De opplever det som viktig at de voksne i skolen må bli kjent med dem, og forteller at å snakke med dem er en god måte å skape forståelse og for å kunne tilrettelegge. Informant 3 opplever at det er viktig å vise at man er engasjert. Flere forteller at det er spesielt viktig når det kommer til ungdommer i barnevernet fordi de har opplevd mange vanskelige opplevelser. Informant 1 forteller:

*Ta oss i samtaler. Snakke med oss. Bli kjent med oss. Ikke nødvendigvis ha et intervju om hele livet vårt, men om hvordan ting er der og da, og liksom. Hvordan det er da. For det kan være mye som skjer hjemme som ikke de på skolen vet om som kan prege skolegangen da.*

Samtlige av informantene anbefaler at de voksne skal snakke med dem, selv om de kanskje ikke har så lyst til å snakke. Informant 4 opplever at han ikke har så lett for å åpne seg til voksenpersoner i skolen, men forteller om en gang han åpnet seg for en på BUP:

*Nei. Jeg hadde en. Jeg hadde noen å snakke med. Hva heter det? Sånn BUP. Ja jeg gikk på BUP. Men jeg måtte slutte der siden det var så langt unna. Og jeg ville ikke snakke med noen andre personer fordi, em. For meg så snakker jeg ikke åpent lett. Så, han i BUP. Jeg kjente han i tre år. Helt siden niende klasse. Så det var to eller tre år.*

Informant 4 opplever at den eneste måten han kan få et slikt forhold til en voksen igjen, er at læreren må kjenne ungdommen og kanskje tvinge seg til å være sosial med ungdommene selv om ungdommen ikke har lyst. Han foreslår at man kan snakke om temaer eller fag fremfor å snakke om familie. Samtidig anbefaler han at skolen eller barnevernsinstitusjonen må gjøre det ungdommen ber om fort dersom en ungdom som bor på barnevernsinstitusjon skal føle at de blir lyttet til:

*Fordi jo fortere oppgaver blir gjort, når du blir spurt av ungdommer, jo fortere man kan gjøre de småoppgavene, jo mer kan ungdommen føle seg hørt. Og jo mer ungdommen føler seg hørt, så føler de seg trygge til neste gang de skal spør deg om ting du kan gjøre for dem.*

Informantene ønsker og anbefaler at de voksne bør ta initiativ til å snakke med ungdommer som bor på institusjon. Det er viktig med tanke på relasjonsbygging, tilrettelegging og for å vise at man er engasjert. Informant 3 uttrykker det som spesielt viktig for «barnevernsbarn» fordi de ofte har gått gjennom ganske mye. Alle barns rett til å si sin mening og bli hørt beskrives både Barnekonvensjonen artikkel 12 og i Grunnloven § 1-1. Samtidig er det lovpålagt i Opplæringslovens forskrift §3-8 (1998) at alle elever har rett til jevnlig dialog med kontaktlærer om sin utvikling relatert til de overordnede målene for opplæringen. Det kan forstås som at samtalen informantene ønsker ikke nødvendigvis omhandler deres utvikling, men mer om interesser, hvem de er og hvilke ønsker de har. For noen, slik som informant 4, innebærer det å bli snakket med at han ønsker å snakke om interesser og fag han liker, mens for informant 3 ønsker han å fortelle med utgangspunkt i noen overskrifter fra sitt liv.

Informantene anbefaler ikke bare at voksenpersoner snakker med dem, men at de lytter til det de har å si. Tangen (2018a, s. 163) peker på at elever ofte vil oppleve det motsatte av å bli lyttet til dersom det er lærerens perspektiv som dominerer. Uttalelsene til ungdommene kan forstås som at de ønsker å bli lyttet til på en måte som gjenkjennes i en aktiv kommunikasjonsprosess. Aktiv kommunikasjonsprosess innebærer å høre, tolke og konstruere mening og verdsette dem en lytter til (Tangen, 2018a, s. 161). Samtidig er det verdt å være oppmerksom på Tangen (2018a, s. 161) skriver at å lytte uten å ta elevene på alvor kan få

negative konsekvenser. Å ta elevene på alvor innebærer deres erfaringer og oppfatninger faktisk blir brukt. En slik oppfatning gjenspeiles i informant 5 sin anbefaling om at både skolen og barnevernsinstitusjonen må gjøre det ungdommen ber om fort for at ungdommene skal føle seg hørt. Videre forteller han at jo mer ungdommen blir hørt, jo tryggere vil de føle seg neste gang de spør de voksne om en tjeneste. Dermed kan det tolkes som at å bli tatt på alvor er viktig for at informant 5 skal kunne stole på de voksne.

Samtlige informanter forteller at man bør snakke med ungdommen selv om ungdommen ikke vil. Både informant 4 og 5, som begge opplever vanskeligheter med å åpne seg for de voksne på skolen anbefaler at man bør snakke med ungdommen selv om ungdommen ikke vil. Informant 4 peker på at man burde snakke om interesser, fag eller andre tema istedenfor familie. Dette kan ses i sammenheng med at hjemmearenaen ofte ikke er en mestingsarena for ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon (Personlig kommunikasjon, jurist ved Barneombudet). Han ønsker heller å snakke om fag eller tema han interesserer seg for, noe som kan forstås som oppleves positivt for ungdommen.

#### 4. 3. 3 Ønsker til voksenpersonene i skolen

Hvilke ønsker informantene har til voksenpersonene i skolen gjenspeiles i deres uttalelser om drømmelæreren og hvilke råd de har til voksenpersoner som har ungdom som bor på barnevernsinstitusjon i sin klasse. Å være forståelsesfull, positiv og tålmodig er aspekter informantene spesielt peker på. De anbefaler at man ikke skal behandle ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon noe annerledes enn andre elever

Samtlige av informantene forteller at de ønsker smilende, glade og engasjerte voksenpersoner eller lærere på skolen. De ønsker at de sprer positiv energi, og forteller gjerne om disse egenskapene når de blir spurt hvordan de ser for seg drømmelæreren. Informant 3 bruker ordet jovial, og sier at det for han betyr en som sprer glede. For informant 1 forteller:

*Drømmelæreren er en som sprer glede. En som er glad og har positiv energi som smitter over. En som smiler og er entusiastisk ovenfor faget, og som lærer bort på en morsom måte. Dette vil hjelpe meg fordi det vil være artigere å være i det faget.*

Samtidig forteller de at det er viktig at voksenpersoner eller lærere i skolen er tålmodige, og informantene gir mange nyanser når det handler om tålmodighet. Informant 4 forteller at en drømmelærer for han er en tålmodig lærer med god tid. Han mener at de fleste lærere alltid viser at de har dårlig tid, og når du faktisk trenger hjelp, da har de ikke tid, og det som er problemet er at jo mer tid du har, jo mer tid man har til å forklare, jo mer vil man forstå til

slutt. Informant 3 forteller man ikke bør provosere, fordi man ikke vet hva ungdommen har vært gjennom. Da kan man fort få seg en på trynet. For informant 2 handler ønsket om tålmodighet om at læreren skal forsøke å forstå:

*Fordi. (...). Ja for eksempel hvis. Si at jeg blir skikkelig sur. Si at jeg ikke orker og drar fra skolen. Så blir læreren skikkelig sur, istedenfor å forstå på en måte. Klare å se bak hvorfor personen blir sur. Og på en måte bare da være tålmodig med at man kan nå frem. Men at det kan ta tid.*

Videre mener informant 2 at tålmodighet er viktig fordi det ikke nytter å være streng, og at man bør møtes på midten. Dette er noe både informant 5 og 1 også beskriver. De ønsker lærere som kan si ifra på en ordentlig måte, som kan få ro i klassen uten å brøle eller slå i bordet. Informant 5 forteller:

*Det er veldig lett å se at en person sitter på mobilen eller om personen skriver. Da syns jeg lærere burde kunne klare å gå frem på en forsiktig måte. Ikke si sånn lukk datamaskinen eller ta mobilen. Men heller si sånn: Det her er viktig. Du må få gjort det her. Og at de liksom behandle deg på samme måte som. Behandle andre på samme måte som du vil bli behandlet selv. Selv om hun er lærer, betyr ikke at hun skal leke boss og si hva du skal gjøre og gå dit og gjøre det. Ha respekt for eleven, og da får læreren selvfølgelig respekt tilbake.*

Videre forteller han at han tror at elevene ville kommet å spurt mer om hjelp hvis lærere hadde klart å bygge et godt forhold til elevene sine:

*Hvis lærere klarer å bygge et godt forhold til elevene sine, så tror jeg elevene ville kommet mer og spurt om hjelp. Og løst de sammen med læreren. For ofte så har man ikke lyst til å gå til de man er sammen med 24/7. Sånn som på institusjon. Å snakke med de voksne her. For de kommer til å nagge på deg hver gang du har det dårlig. Nagge og spør om det går bra om du vil prate. Men det er mulighet for å åpne for en person som du ser innimellom da. Så slipper du å få de samme tilbakemeldingene hver gang du ser den personen.*

Informantene forteller at de ønsker voksenpersoner eller lærere som er positive, forståelsesfulle og tålmodige. Befring (2018a, s. 173) hevder at barn og unge under barnevernets omsorg trenger å bli forstått på en annen måte. De trenger ikke mer nedverdiggelse, men mer positiv oppmerksomhet og mer oppløftende rammer rundt sin

skolegang og tilværelse. Informantene bruker ikke at de har opplevd nedverdiggelse som argument for hvorfor de ønsker positive og smilende lærere, men det er heller ikke noe som ble undersøkt nærmere i intervjuene. Det kan antas at det er på grunn av læreropplevelsene og de lave forventningene ungdommene forteller om i kapittel 4. 2. 2 – lærerrelasjon.

Befring (2018a, s. 118) skriver om hvordan den gode læreren har blitt beundret og elsket for sin evne til å gi støtte og positive impulser til sine elever. Dette er en lærer som har positive forventninger i møte med elevene, og som møter elevene med tiltro, og at lærernes forventninger vil bidra til at elevene får impulser til å utvikle positive forventninger til seg selv (Befring, 2018a, s. 123). Befrings beskrivelser av den gode læreren som er positiv og støttende sammenfaller med informantens beskrivelser av ønsker til lærere.

Informant 2 sitt utsagn om at hun ønsker at læreren skal «se bak hvorfor personen blir sur», kan forstås som at hun ønsker å bli sett. Det fordrer et ønske om mennesker i skolen som er tålmodige og tenker gjennom hva den egentlige grunnen til at denne eleven gjør som den gjør. De ønsker lærere som forstår dem, og i det ligger det at de gjerne ønsker at læreren skal se bak eleven, og istedenfor å bli sur, prøve å forstå. Se hvorfor de gjør som de gjør. I Clemens et al. (2017) sin studie peker funnene på at lærere må søke forståelse i hvorfor barn og unge utagerer på skolen, istedenfor å disiplinere dem. Det kan tenkes at den gode lærer med sine positive og støttende holdninger nettopp vil se bak handlingen, og ikke dømme ungdommene. Informant 5 foreslår at man kan formidle hvorfor skole er viktig istedenfor å disiplinere ved å slå igjen datamaskinen eller ta mobilen hvis noen ikke jobber.

Å være tålmodig er en anbefaling informantene trekker frem som spesielt viktig for voksenpersoner i skolen som jobber med ungdom som bor på barnevernsinstitusjon. Det er en kjent problemstilling at lærere og andre voksenpersoner i skolen er under stort tidspress (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Mange lærere føler de får for liten tid til å forberede undervisningen, og det er en utbredt mening at for mye av arbeidstiden går med til administrasjon, møter og dokumentasjon. For informant 4 handler tålmodighet om at lærere og voksenpersoner bør ha tid til å hjelpe, og han opplever at lærere ofte har dårlig tid. For samtlige av de andre informantene handler anbefalingene om tålmodighet om at lærere og voksenpersoner i skolen ikke skal være for strenge fordi det ikke hjelper. Informant 5 sin forklaring handler om at lærere burde hjelpe å fortelle ungdommer om hvorfor det de lærer om er viktig, istedenfor å klappe igjen datamaskin og ta mobiltelefoner dersom noen ikke gjør som de skal. Men dersom en lærer skal kunne hjelpe en elev uten å «kjeft» slik mange har



opplevd, kan det tenkes at det må ligge et ønske om å forstå og en positiv holdning som er sentralt i enrichmentperspektivet (jf. Befring, 2018b, s. 54) i bunn. Det innebærer å ikke se på ungdom som bor på barnevernsinstitusjon som «drittunger som ikke klarer å oppføre seg», men ungdommens muligheter istedenfor begrensninger. Det er i lys av et slikt perspektiv viktig å se ungdommene som ungdommer som har og har hatt det vanskelig, og ikke som vanskelige ungdommer.

#### 4. 3. 4 Læring som får betydning for livet

Når det gjelder hva ungdommene ønsker å lære om på skolen er resultatene sprikende, men det som er felles for ønskene er at de alle handler om læringsopplevelser som er av betydning for livet til ungdommene. Informant 4 trekker frem hvordan man skal være mot hverandre i det samfunnet man har i dag, og informant 3 ønsker å lære å skru. Informant 4 forteller

*Vi burde bytte ut KRLE med økonomi. Hvordan penger fungerer. For det er faktisk en stor del av livet som nesten ikke er i læreboken. Men den måten så kan man for eksempel lære hvorfor og hvordan. Hvorfor man har skatt. Jeg vet fortsatt ikke hvorfor huset koster. Hvorfor man leier, hvorfor man ikke bare kan kjøpe de liksom.*

For informant 1 er det viktig at skolen begynner tidligere med undervisning om utdanningsvalg. Å lære om forskjellige yrker, hva man gjør i praksis, hvordan man gjør det, og hvordan man kommer seg dit.

Alle informantenes fremtidsutsikter preges av at de ønsker å fullføre skolen, og deretter få seg en jobb innenfor sitt interesseområde. Likevel opplever samtlige at fremtiden kommer til å bli utfordrende. Informant 4 forteller at han «Undervurderer seg selv på en positiv måte». At han ikke må ha for høye forventninger, men heller ikke gi opp.

Alle informantene ønsker læring de kan ha bruk for i fremtiden. I lys av tidsdimensjonen (Tangen, 2018a, s. 160) vil elevers handlinger, oppfatninger og valg farges av deres tolkning av fremtiden. Skolen er en forberedelse til fremtiden, og et godt skoleliv her og nå omfatter positive forventninger til fremtiden. Ungdommenes uttalelser fordrer om at de har positive forventninger til fremtiden i form av at de forventer å få seg en jobb og enkelte familie. Likevel forteller flere om at de forventer at fremtiden vil by på utfordringer som stress og press. Betydningen av læringsopplevelser som har betydning for livet anses som sentral i forhold til ungdommenes fremtid. Som tidligere beskrevet i 4. 2. 1 – faglige læringsopplevelser, er informantenes positive læringsopplevelser ofte preget av være læringsopplevelser som de kan få bruk for, og som er relevant for deres fremtidige liv. Når informantene i denne delen

forteller om hva de ønsker å lære om på skolen, kan resultatene forstås i samme retning. Å lære om økonomi, hvordan man skal være mot hverandre og undervisning om utdanningsvalg kan i likhet med resultatene i 4. 2. 1 – faglige læringsopplevelser forstås som meningsfull læring.

Dermed anses det som sentralt at voksne som arbeider med ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon er særlig opptatt av å finne ut hva som er meningsfylt for den enkelte elev. Hva som er meningsfylt for den enkelte elev vil naturligvis variere, da de har ulike framtidsutsikter. Informant 3 ønsker å lære å skru, fordi hans mål er å bli mekaniker. Å lære å skru er dermed meningsfylt for ham. Å prate med ungdommen er slik jeg tidligere har diskutert sentralt for å skape god tilrettelegging som tar utgangspunkt i elevens behov. De voksne må prate med ungdommen og finne ut hva som er meningsfylt for den enkelte ungdommen. Hva ønsker de i fremtiden? Hva er målene deres? Hvordan kan man legge til rette for at ungdommenes mål skal kunne oppnås?

Formålet med opplæringen i skolen (Opplæringslova, 1998) er å forberede ungdommene på voksenlivet. Å finne ut hva ungdommens framtidsutsikter er, for å så tilby ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon læringsopplevelser som er relevante for fremtiden deres anses dermed som betydningsfylt for å forberede ungdommene på voksenlivet.

#### 4. 3. 5 Skape muligheter for sosial omgang

Samtlige av ungdommene ønsker bli-kjent aktiviteter og gruppeoppgaver på skolen, og forteller at det kan være gode måter for dem å bli kjent med medelever. Informant 2 forteller at de hadde bli-kjent aktiviteter ved hennes forrige videregående skole, og at dette gjorde det enkelt å bli kjent med de andre på skolen. Da hun begynte på videregående skole ved institusjonsskolen opplevde hun at det ble gjort lite for å gjøre henne trygg, og forteller at å ha bli kjent aktiviteter den første tiden kunne hjulpet henne å komme i kontakt med de andre i klassen sin. Hun forteller:

*Det var liksom bare «Hei. Ja her er dette vi skal holde på med dette året, og. (..). Ja.*

*Det skulle vært et bedre sånn.. Arrangement der man blir kjent i klassen.*

Informant 1 gir noen forslag til hva skolen kan gjøre slik at det kan bli lettere å etablere vennskap:

*Det er vel litt teit med sånne bli kjent leker da, eller det er mange som syntes det. Men det er litt viktig da. Ha leker på en måte. ikke nødvendigvis ha stolleken liksom, men sånne litt leker for de som er litt voksne. Jeg vet ikke om voksne eller lærere drar på*

*lekekurs, men de gjør i hvert fall det her da. Det er veldig greit. Å bare sett. Hvis det er gruppeoppgaver da. Sett forskjellige elever med hverandre hver gang. Å bytt på makkere og sånt. Bytt pulter sånt at folk blir kjent og sånt.*

Til forskjell fra de andre opplever informant 4 at det ikke er mulig for skolen å gjøre noe for at det skal være lettere for ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon å få seg venner på skolen. Han mener at karakterer og arbeid må prioriteres, og at det vil være umulig å jobbe med det sosiale, men foreslår at gruppeoppgaver kan benyttes.

Informantenes forslag om bli-kjent leker eller gruppeoppgaver kan forstås som viktig da ungdom som bor på barnevernsinstitusjon ofte opplever mange flyttinger, og dermed skolebytte i forbindelse med plassering på barnevernsinstitusjon (Barneombudet, 2020). Informant 4 som forteller at han ikke har fått mulighet til å bli kjent med noen på grunn av at han har flyttet så mye, mener at det ikke er mulig for skolen å gjøre noe annet enn å lage gruppeoppgaver for at det skal være lettere for ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon å få seg venner. Det er interessant at de tre som virker til å ha et skoleliv preget av mange faglige nederlag, er de tre som foreslår at man kan skape flere situasjoner der man kan bli kjent med de på skolen. Dette kan sees i lys av Tangens (2018a, s. 158) teori om at ungdommer som opplever lav oppnåelse av arbeidsdimensjonen har en tendens til å være mer opptatt av å ha nære relasjoner til medelever på skolen.

At informantene anbefaler bli-kjent aktiviteter som en måte å bli kjent med klassekamerater kan forstås som at å skape nye relasjoner til medelever er viktig i en overgangssituasjon. Flere av informantene i utvalget har opplevd mange overgangssituasjoner på grunn av flytting fra hjem, fosterhjem, beredskapshjem og institusjoner (Se kapittel 4. 1), og samtlige forteller at det kan være vanskelig å få seg venner i starten. Tangen (1998) hevder at det å kjenne noen kan være til hjelp i overgangsfaser, da overgangsfaser ofte er forbundet med usikkerhet. Informant 2 sin opplevelse der hun stengte seg inne på et toalett i maten, for hun ikke hadde noen å være med i starten kan demonstrere hva en slik usikkerhet kan bety. Derfor vil å kjenne noen være av spesiell betydning for elever som opplever overganger. Å legge til rette for at ungdommene kan bli kjent med noen, for eksempel ved hjelp av bli-kjent aktiviteter eller gruppeoppgaver slik samtlige informanter anbefaler, kan derfor være en god måte å legge til rette for at ungdommene kan bli kjent med sine medelever. Forslagene om bli-kjent aktiviteter kan sies å samsvare med funn i rapporten fra World Wide Narrative & Redd Barna (2015). Ungdommene i studien mente at det var viktig at læreren måtte involvere hele klassen i hvordan man skulle ta imot nye elever. Dette var en fin måte å oppnå at ungdommene kunne

få venner og være sosiale med de andre i klassen. Funn fra World Wide Narrative (2015) er at ungdommer med barnevernsbakgrunn mener at lærere må involvere hele klassen i hvordan man skal ta imot nye elever.

Sett i lys av resultatene som kom frem i kapittel 4. 2. 3 – relasjoner til klassekamerater er det tydelig at gode relasjoner til andre i klassen påvirker ungdommenes skoleliv i en positiv retning. Det kan tolkes som at det foreligger et potensiale for at klassekamerater kan bidra til støtte, motivasjon til å gå på skolen og til at informantene generelt skal ha det bra på skolen. Med utgangspunkt i et slikt potensiale kan det være hensiktsmessig for dem som arbeidet med ungdommene å bli mer bevisst på, og ta mer ansvar for å skape muligheter for at ungdommer som bor på institusjon kan bli kjent med sine klassekamerater. Ingen lærer, barnevernsarbeider eller voksen på en skole skal tvinge noen til å bli venner eller like hverandre, men de kan skape situasjoner og muligheter for at elevene kan komme i kontakt med hverandre, som for eksempel gjennom bli kjent aktiviteter eller gruppeoppgaver slik ungdommene foreslår. Barneombudet skriver i sin rapport at tilhørighet til en gruppe er et grunnleggende behov, og at å støtte og bygge positive vennerelasjoner er viktig for å hjelpe ungdom som bor på institusjon (Barneombudet, 2020). Skolen som arena innehar et stort potensial for å skape og bygge positive vennerelasjoner fordi dette er en arena der barn og unge tilbringer mye tid med jevnaldrende.

#### 4. 3. 6 Oppsummering av forskningsspørsmål 2

I dette kapitlet har jeg presentert og drøftet prosjektets andre forskningsspørsmål om hvilke ønsker og anbefalinger fem ungdommer mellom 16 og 18 år og som bor på barnevernsinstitusjon har til opplæringen i skolen.

Først og fremst anbefaler ungdommene at tilrettelegging av skolelivet er viktig for ungdom som bor på barnevernsinstitusjon, og begrunner behovet for tilrettelegging med at ungdom som bor på barnevernsinstitusjon har en vanskelig livssituasjon. De ønsker faglig tilpasning som f.eks. flere praktiske oppgaver og engasjerende undervisning, men vektlegger også tydelig tilrettelegging med tanke på organisering og i forhold til elevens emosjonelle behov. Det kan blant annet handle om lov til å ta pauser, lov til å høre på musikk i timen og lov til å hvile. Informantene anbefaler at tilpasningen bør ta utgangspunkt i elevens behov, men samtlige understreker de at det ikke må føre til forskjellsbehandling.

Den andre anbefalingen fra informantene handler om at ungdommene ønsker å bli snakket *med*, og ikke bare *til*. Ungdommene formidler at den beste måten å finne ut hvordan man skal

tilrettelegge for ungdom som bor på barnevernsinstitusjon, er å gjennomføre samtaler med dem. Gjennom å snakke med ungdommene forteller informantene at det bidrar til å gi en følelse av at de voksne er engasjerte, at de bryr seg og at de har lyst til å bli kjent med dem. Det understrekes at dialog mellom lærer og elev, og alle barns rett til å si sin mening er lovfestet (Barnekonvensjonen artikkel 12; Grunnloven, §1-1; Opplæringsloven, 1998, § 3-8). Likevel forstås informantenes uttalelser som om de ønsker mer «uformelle» samtaler om interesser, livet og historien deres. Enkelte anbefaler at man kan snakke om temaer istedenfor familie, og de forteller at lærere og andre voksenpersoner burde snakke med ungdommene selv om de ikke alltid vil. Informantenes anbefaling handler ikke bare om at de vil bli snakket med, men at de vil bli hørt, Informant 4 forteller at det er viktig at de voksne responderer fort på ungdommenes ønsker dersom ungdommen skal føle seg hørt.

Ungdommene råder voksenpersoner i skolen til å framstå som positive, forståelsesfulle og tålmodige. Voksne som sprer positiv energi, er glade og engasjerte vil gjøre det bedre for dem å være på skolen. Samtidig forstås ønskene om positive voksne å ha en sammenheng med at informantene har opplevd fordommer (Se kapittel 4. 2. 4), mange faglige nederlag (Se kapittel 4. 2. 1) og lave forventninger til egne prestasjoner (Se kapittel 4. 2. 2). Informantene opplever at negativitet er en av måtene de merker at lærere ikke har troen på dem. I tillegg til at informantene anbefaler at lærere er positive i møte med ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon, forteller de at de burde være forståelsesfulle og tålmodige. Ungdommene anbefaler at lærere ikke blir sure selv om muligheten byr seg, men at de heller prøver å søke forståelse i situasjoner som utfordrer deres tålmodighet.

Den fjerde anbefalingen handler om at informantene ønsker læringsopplevelser som de kan bruke til noe, som for eksempel økonomi, utdanningsvalg, yrkesrelatert læring og hvordan man er mot hverandre i dagens samfunn. Informantene ønsker at læringen på skolen skal preges av læringsopplevelser som har betydning for livene deres. I lys av anbefalingen pekes det på betydningen av å finne ut hva den enkelte elev anser som meningsfulle læringsopplevelser, samt at den enkelte ungdommens fremtidsplaner og forventninger er styrende for hva som anses som betydningsfylt.

Den femte anbefalingen fra informantene handler om at de ønsker bli-kjent aktiviteter og gruppeoppgaver. Bli-kjent aktiviteter og gruppeoppgaver beskrives som ønskelige for at de skal bli kjent med sine medelever. Å flytte på institusjon innebærer ofte et skolebytte, og det forstås som at det er nettopp derfor at bli-kjent aktiviteter er en av ungdommenes anbefalinger. De forteller at det kunne hjulpet dem i overgangssituasjonen. Jeg forstår det som

at det foreligger et potensiale i at skolen legger til rette for bl-kjent aktiviteter, gruppeoppgaver eller andre aktiviteter som kan skape relasjoner mellom medelever da informantene forteller at klassekamerater har bidratt til støtte, motivasjon til å gå på skolen og at de har hatt det bra på skolen (Se kapittel 4. 2. 3). Barneombudet skriver i sin rapport at tilhørighet til en gruppe er et grunnleggende behov, og at å støtte og bygge positive vennerelasjoner er viktig for å hjelpe ungdommer som bor på institusjon (Barneombudet, 2020). Dermed kan nettopp dette være en måte for skolen å hjelpe ungdommene i å støtte og bygge positive vennerelasjoner.

## **5. Avsluttende refleksjoner**

I det følgende kapitlet vil jeg presentere noen avsluttende drøftinger av funnene i oppgaven, og skissere mulige svar på problemstillingen. Deretter vil oppgavens begrensninger og praktiske implikasjoner og videre forskning presenteres.

### **5.1 Avsluttende drøfting av funn**

I denne oppgaven har jeg sett på hvordan fem ungdommer mellom 16 og 18 år opplever skolelivet i den ordinære videregående skolen, og spesielt sett på faglige læringsopplevelser, lærerrelasjon, relasjon til klassekamerater, utfordrende livssituasjon og oppfølging fra institusjon og samarbeid mellom skole og institusjon. Videre har jeg undersøkt hvilke ønsker og anbefalinger informantene har når det gjelder opplæringen i skolen. I det påfølgende vil jeg gjennomføre en avsluttende diskusjon der jeg løfter frem studiens mest sentrale funn, og trekker linjer mellom funnene.

I forbindelse med skoleopplevelser har jeg pekt på at samtlige informanter forteller at de har opplevd mange faglige og sosiale nederlag i skolen. De fleste forteller også at de ikke er flinke og at de ikke får til skolen. Dette har blitt drøftet i lys av Banduras teori om selvstyrke (1997) som at informantene har havnet i en «negativ spiral», der mangel på mestringsopplevelser har føret til at de mister troen på seg selv. Det anses som et interessant funn at ungdommene forteller at de setter pris på meningsfulle læringsopplevelser, læringsopplevelser de kan anvende til noe som har verdi for dem. Sett i lys av tidligere forskning som har blitt presentert i oppgaven og det som har fremkommet i studien er det viktig å fremme kunnskap og innsikt om skolehverdagen til ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon. Ungdom som bor på barnevernsinstitusjon opplever dårligere overganger til voksenlivet (Backe-Hansen et al., (2014)). Av den grunn vurderes det som sentralt at det de lærer på skolen oppleves som nyttig for dem, og at dette er kunnskaper, ferdigheter og holdninger de kan ha nytte av i sitt videre liv. I lys av informant 5 sin uttalelse er det viktig at læreren minner elevene på hvorfor fag eller temaer er viktig. Una hjelp.

I forbindelse med lærerrelasjonens betydning vil jeg spesielt peke på funnet om at ungdommene opplever negativ forskjellsbehandling fordi de er ungdom som bor på barnevernsinstitusjon. Dette samsvarer ikke med skolens verdier om likeverdig opplæring og inkludering (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette peker på at det vil være behov for en holdningsendring med tanke på synet på barnevernsungdom i skolen, og behov for mer kunnskap hos de voksne som er i kontakt med ungdom som bor på barnevernsinstitusjon.

Ingen barn og unge i skolen skal oppleve stigmatisering, enten de bor på barnevernsinstitusjon eller har andre utfordringer i livet.

Fordi solid forskning peker på at skolen har lave forventninger til ungdom som bor på barneverninstitusjoner ble det i denne studien undersøkt hvorvidt informantene opplever at lærerne hadde troen på dem. Funn kan forstås i den retning at vilje til å hjelpe, engasjement og positiv holdning bidrar til å fremme informantenes opplevelse av at læreren har tro på dem. Funnene er interessante med tanke på det rapporterte behovet for høyere forventninger. Dette kan dermed være et konkret råd til at både skole og barnevern skal etablere riktige forventninger til ungdom som bor på barnevernsinstitusjon. Betydningen av positive voksenpersoner er gjennomgående i intervjuene. Egenskapene informantene peker på da de opplever at læreren har troen på dem, samsvarer med hvordan informantene beskriver læreren i en god lærer-elevrelasjon. Samsvaret mellom egenskapene, og hvordan de beskriver en lærer i en god lærer-elevrelasjon kan indikere at en god lærer-elev relasjon er betydningsfullt for at læreren skal ha riktige forventninger til elever som bor på barnevernsinstitusjon, og er viktig for at ungdommen skal føle aksept og at den voksne har troen på dem. Dette understreker hvor viktig læreren er, og hvorfor det er behov for mer kunnskapsutvikling om skolelivet til ungdom som bor på barnevernsinstitusjon.

Det er tydelig at informantene har gjentatte opplevelser av lærere eller voksenpersoner med lave forventninger til dem, men i diskusjonen tolkes det som at samtlige av informantene også har lave forventninger til seg selv. I lys av teori om internalisering er dette svært interessant. Har de lave forventningene til ungdom som bor på barnevernsinstitusjon bidratt til at de har internalisert de lave forventningene og derfor ikke har troen på seg selv? Tangen (2018a, s. 158) hevder at mestringsopplevelser vil være avgjørende for å øke elevers selvstyrke, men er det grunn til å tro at voksenpersoners forventninger også vil være avgjørende for å øke elvers selvstyrke? I så tilfelle kreves det en bevisstgjøring om hvordan lave forventninger registreres hos elever, og hvilke signaler voksenpersoner som arbeider i skolen skal sende ut for å motvirke lave forventninger.

Når det gjelder ungdommenes opplevelse av skolelivet, ble «Utfordrende livssituasjon» etablert som en uventet kategori. Informantene forteller at deres liv hjemme bidrar til hvordan de har det på skolen. Det kan være vanskelig å konsentrere seg dersom det skjer mye hjemme. Som det er pekt på i oppgaven, har samtlige informanter en utfordrende hjemmesituasjon. De har erfaringer som påvirker dem på skolen, og i anbefalingsdelen understreker alle at tilrettelegging for dem er svært viktig. I og med at informantene forteller om et sterkt behov



for tilrettelegging på grunn av sin livssituasjon kan de ansatte ved institusjonen, i et samarbeid med skolen, bidra som en stor ressurs med tanke på tilpassing av skolesituasjonen og tilretteleggingen på skolen.

Informant 5 skiller seg ut fra de andre informantene, spesielt på punkter. Informanten har ikke opplevd skolebytte ved institusjonsplassering, og har som konsekvens beholdt sitt sosiale nettverk av nære venner. Informanten tillegger vennene sine en viktig rolle i sin opplevelse av mestring og trivsel i skolehverdagen. Informant 5 sine uttalelser belyser at det kan komme gode ting ut av vanskelige opplevelser, noe som fikk meg til å innse at jeg selv hadde gått i fellen med å ikke spørre de andre informantene om hva godt som har kommet ut av det de har opplevd. Forskning som ser på hva som kan bidra til å bygge akademisk resiliens for ungdommer under barnevernets omsorg anses som svært interessant for det videre arbeidet med ungdom som bor på institusjon og deres skoleliv. Informant 5 sine beskrivelser kan muligens gi et innblikk i hvilke mekanismer som kan være med på å skape akademisk resiliens blant ungdom i krevende livssituasjoner.

Når det gjelder ungdommenes opplevelse av oppfølging fra institusjonen, formidlet de at de ikke fikk nødvendig hjelp av de institusjonsansatte til skolearbeid. Her er et snakk om dem som arbeider på institusjonen, og ikke på en eventuell skoleavdeling. Forskning peker også på at de foresattes engasjement ovenfor skolen henger sammen med barnas motivasjon og interesse for skolen (Drugli & Nordahl, 2016). De institusjonsansatte er ungdommenes foresatte, og bør derfor vise engasjement ovenfor skolen, og hjelpe dem med nødvendig skolearbeid. Informant 1 sin uttalelse om at det gjerne gikk i glemmeboken om ungdommene hadde vært på skolen den spesifikke dagen eller om de i det hele tatt gikk på skolen kan tyde på mangel på det viktige engasjementet som er sentralt for barn og unges motivasjon og interesse for skolen. Det er i denne sammenheng interessant at Drugli & Nordahl (2016) skriver at foresatte som støtter sine barn aktivt i skolen, har en tendens til å ha barn som har både bedre relasjoner til medelever og til lærere. Det vil alltid være en variasjon i form av foresattes engasjement når det gjelder barn og unges skoleliv, uavhengig om barnet eller den unge bor på institusjon eller hjemme. Likevel anser jeg det som sentralt at personell med kompetanse er klar over betydningen av å vise engasjement for ungdommens skoleliv, om det er i form av leksehjelp, «fokus» på skole eller annet. Dermed kan oppfølging av skolearbeid og engasjement ovenfor skolen se ut til å ha stor betydning for ulike aspekt for ungdommenes skoleliv.

Resultatene som fremkommer i denne studien, viser at informantene opplever en del utfordringer i forbindelse med sitt skoleliv og sin skolelivskvalitet. I likhet med resultatene til Barneombudet (2020) viser resultatene at informantene fortsatt opplever en del utfordringer i forbindelse med sitt skoleliv til tross for lovendringer og rapporter om anbefalinger. I teoridelen konkluderte jeg med at det er en uoverensstemmelse mellom skolens og barnevernsinstitusjonens visjon og virkeligheten ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon opplever. Opplevelsene, ønskene og anbefalingene som kommer frem i denne oppgaven er ungdommenes egne skoleerfaringer, ønsker og anbefalinger formidlet gjennom meg, og selv om mye er bra, fordrer resultatene at skolen, institusjonen og eventuelle andre instanser som er involvert i skolelivet fortsatt har en vei å gå før de klarer å oppfylle egen visjon i arbeid med ungdommenes skoleliv.

Noen av de negative erfaringene informantene forteller om, har de med seg fra ungdomsskolen, og overordnet forteller mange om at skolelivet har bedret seg etter at de begynte i videregående opplæring. Likevel forteller to av informantene at de på tidspunkt av intervjuene har droppet ut av den ordinære videregående opplæringen. Dette kan indikere at selv om ungdommene opplever skolehverdagen som bedre, er den fortsatt så krevende at de velger å slutte. Da informantene beskriver ungdomsskolen som den mest krevende tiden i deres skoleliv, peker det mot et behov for kunnskapsutvikling om ungdom som bor på barnevernsinstitusjon i disse kritiske årene. Dermed kan det være hensiktsmessig å sikte mot forebygging heller enn skadebegrensning.

Til tross for at informantene i utvalget har varierende erfaring når det gjelder opplevelse av skolelivet med tanke på fag, lærere, medlever, livssituasjon og samarbeid eller oppfølging fra institusjonen, er deres ønsker og anbefalinger til skolen i arbeid med ungdom som bor på barnevernsinstitusjon overraskende samstemte.

Jeg gikk inn i dette prosjektet med det ønsket å formidle stemmene til de som ikke har blitt hørt. Det er ungdommenes liv som blir påvirket av at skolen og barneverninstitusjonenes visjon ikke stemmer overens med virkeligheten. Tidligere forskning har nødvendigvis ikke tatt med barna/den unges stemme, og det er nettopp det jeg har forsøkt å gjøre i mitt prosjekt. Å ta med ungdommene det gjelder i diskusjonen. Jeg har forsøkt å belyse virkeligheten til informantene, og den virkeligheten dreier seg i hovedsak om behov som ikke blir møtt, samt ønsker om forståelse, tilrettelegging og dialog.

## **5. 2 Prosjektets begrensninger**

Prosjektet begrenser seg til å handle skoleopplevelsene til ungdom som bor på barnevernsinstitusjon. Dermed er elevperspektivet i sentrum. Oppgaven omfatter ikke lærernes eller de institusjonsansatte sine perspektiver, og det kan antas at de har en annen oppfatning av de samme situasjonene enn det ungdommene har.

Det er verdt å nevne at informantene i studien er ungdommer som går i den ordinære videregående skolen eller som nylig har gått i den ordinære videregående skolen. Som tidligere beskrevet går bare 50 prosent av de som bor på barnevernsinstitusjon på skolen hver dag, og 20 prosent går ikke på skolen i det hele tatt (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 6). Videre skriver Barneombudet (2020) at noen går i ordinær skole, og at mange går i alternative opplæringstilbud som for eksempel skole ved institusjonen. Det er med på å si noe om utvalget, og derfor også noe om resultatene i denne oppgaven. Ved å sammenligne utvalget med statistikken over, kan informantene beskrives som ungdommer som har klart seg relativt bra i ordinær videregående opplæring. Det kan antas at utfordringene som gjenspeiles i denne oppgaven, og funn som fremkommer, ville vært annerledes for et utvalg som inkluderte ungdommer med andre skoletilbud. Derfor ville det vært interessant å gjennomføre en ny studie hvor ungdommer i alternative skoletilbud inkluderes.

Videre kan det anses som en begrensning at oppgaven tar for seg mange ulike aspekter ved skolelivet. Den berører tema som lærere, medelever, fag osv. Den tar for seg relativt mye, noe som kan sies å gå på bekostning av en dypere forståelse av de enkelte aspektene. Jeg kunne helt klart begrenset meg til bare læreropplevelser. Men igjen gir det et mer helhetlig bilde å ta for seg flere sider ved skolelivet, noe som er i tråd med Tangens definisjon av skolelivskvalitet.

## **5. 3 Praktiske implikasjoner og videre forskning**

Som tidligere beskrevet er det enighet om at ungdom under barnevernets omsorg har utfordringer når det gjelder skolelivet. Målet med denne oppgaven har vært å utvikle kunnskap om hvordan ungdommene selv opplever sin skolesituasjon og sin skolelivskvalitet, og hvilke ønsker og anbefalinger de har til skolen og institusjonen. Forskning tyder på at det er behov for endring, og derfor burde ungdommenes egne forslag være utgangspunkt for videre forskning på feltet. Funn i oppgaven tyder på at de unge opplever fordommer knyttet til at de er under barnevernets omsorg, men vi vet ikke hvordan dette oppleves for lærerne.

Etter å ha gjennomført et mastergradsprosjekt som tar for seg mange sider ved skoleliv og skolelivskvalitet ser jeg på grunnlag av resultatene som kom frem, verdien av å gjennomføre

studier som spesifikt omhandler forventninger, som f.eks. studier som omhandler skoleforventninger til ungdom som bor på barnevernsinstitusjon hvor både elevperspektiv og lærerperspektiv inkluderes. Det hadde vært svært interessant å finne ut om den opplevde manglende troen på ungdom under barnevernets omsorg er en bevisst strategi fra lærerens side, eller om det grunner i feilinformasjon eller mangel på kunnskap.

Samtidig har det kommet frem at spesielt én informant så positiv verdi i det han hadde opplevd. Det er fort gjort at de vanskelige opplevelsene disse ungdommene har hatt, og det faktum at de bor på barnevernsinstitusjon, ofte brukes som en unnskyldning til å sette lave forventninger til ungdom i barnevernet (jf. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2014). En av mine informanter ser den positive påvirkningen erfaringene hans kan ha hatt for livet hans, og dette framstår som interessant med tanke på videre forskning, forskning på barnevernsbarn med utgangspunkt i et mulighetsfokus. Hvilke muligheter har vi her? Hva kan denne ungdommen få til? Hva må vi gjøre for at ungdommen kan få til dette?

Selv om funnene i oppgaven gjelder for ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon, kan det tenkes at det informantene uttrykker og anbefaler kan relateres til alle barn og unge, kan det tenkes at andre ungdommer kan kjenne seg igjen i disse uttalelsene. Alle trenger å bli forstått. Alle trenger å bli sett. Alle trenger gode relasjoner til læreren sin, og alle trenger å oppleve mestring på skolen. Funn i denne studien bidrar derfor til å understreke at behovene til ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon kanskje ikke skiller seg fra behov «vanlig ungdom» har.

I og med at samtlige av informantene i utvalget forteller at de hadde deres mest utfordrende skoleår da de gikk i grunnskolen, og statistikken som tilsier at få ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon går i ordinær videregående opplæring (jf. Barneombudet, 2020; Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 6) håper jeg at det kan bli gjennomført lignende studier som inkluderer barn og unge som bor på barnevernsinstitusjon som går i grunnskolen. Alle elever i den norske skolen har krav på god opplæring, og å tilegne seg kunnskap om hvordan elever opplever skolelivet er en grunnleggende forutsetning for å realisere god opplæring for hver enkelt elev. Å tilegne seg kunnskap om hvordan elever opplever skolelivet innebærer å snakke med ungdommen. Å snakke med ungdommer som bor på institusjon kan føles som en utfordrende situasjon, men jeg håper at ungdommenes bidrag kan bidra til at det rettes fokus mot ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon og som går på skole, og at dette kan føre til endringer i opplæringssituasjonen for dem og at flere undersøkelser på dette tema kan bli gjennomført i fremtiden.

## 6. Ungdommenes sitater - Man lærer så lenge man har elever

For å avslutte oppgaven ønsker jeg å rette oppmerksomhet mot de viktige stemmene som gjorde dette mastergradsprosjektet mulig.

*Jeg vet ikke når jeg har det bra og når jeg ikke har det bra. For meg er det sånn. Gamle rockesanger. Musikken er fin, men teksten er ganske deprimerende. Det som er at. Det høres deprimerende ut, men det er ikke deprimerende. For selv om ting er kjedelig så, ja. Da er det bare å leve med det. Det er bare å leve med det liksom. Det er ikke så ille liksom. (Informant 4)*

*Hvis jeg slipper noen inn, så tar jeg mitt problem, og gjør det om til deres problem. Og jeg liker ikke det. Fordi jeg tenker at alle har problemer. Det er jo ikke bare jeg som har et problem. Det er folk som lever mye verre enn det jeg gjør. Og hvorfor skal jeg klage da liksom. Hvis jeg er lei meg, så får jeg liksom være lei meg helt til det går over. Det er ikke verre enn det. I mine øyne er det sånn. (Informant 5)*

*Jeg var liksom sett på den eleven som ikke var så flink i fagene. Mm. For jeg husker bare liksom. Jeg husker ikke nøyaktig hva. Men. Det var lærere som pleide å si. Jeg fikk aldri hjelp i enkelte fag, fordi de brydde seg bare om de som faktisk fikk til eller kunne fagene. (Informant 3)*

*Altså venner for meg er de eneste som har fått meg gjennom det vanskelige. Det er mine nærmeste og det er de som har vært der. (Informant 5)*

*Ta oss i samtaler. Snakke med oss. Bli kjent med oss. Ikke nødvendigvis ha et intervju om hele livet vårt, men om hvordan ting er der og da, og liksom. Hvordan det er da. For det kan være mye som skjer hjemme som ikke de på skolen vet om som kan prege skolegangen. (Informant 1)*

## 7. Litteraturliste

- Askling, B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, I. L., Lauvdal, T., Mausethagen, S., Qvortrup, L., Salvanes, G. K., Skagen, K., Skrøvset, S., & Thue, W. F. (2016). *Om lærerrollen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rappo-rt-om-laererrollen.pdf>
- Backe-Hansen, E. (2001). *Rettferdiggjøring av omsorgsovertakelse: en beslutningsteoretisk analyse av barneverntjenestens argumentasjon i en serie typiske saker om små barn*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Backe-Hansen, E., Madsen, C., Kristofersen, L. B., & Hvinden, B. (2014). *Barnevern i Norge 1990–2010. En longitudinell studie [Child Welfare in Norway 1990–2010. A Longitudinal Study]* (Nr. 9/14). Hentet fra [https://bufdir.no/globalassets/global/barnevern\\_i\\_norge\\_1990\\_2010\\_nova.pdf](https://bufdir.no/globalassets/global/barnevern_i_norge_1990_2010_nova.pdf)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2013). *Oppfølging av skole og opplæring for barn og unge som bor i fosterhjem, institusjon og omsorgssenter*. Hentet fra [https://bestill.bufdir.no/userfiles/products/214/skoleveileder\\_2013\\_lav.pdf](https://bestill.bufdir.no/userfiles/products/214/skoleveileder_2013_lav.pdf)
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2014). *Skolerapport*. Hentet fra [https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Skolerapport\\_barnevern\\_Bufdir\\_2014.pdf](https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Skolerapport_barnevern_Bufdir_2014.pdf)
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2019a). *Daglig skoleoppfølging av barn i institusjon, omsorgssenter eller fosterhjem*. Hentet fra [https://bufdir.no/Barnevern/Skoleveileder/Daglig\\_oppfolging/For\\_institusjoner\\_og\\_fosterforeldre/Oppfolgingen\\_i\\_hverdagen/Daglig\\_skoleoppfolging\\_av\\_barn\\_i\\_institusjon\\_omsorgssenter\\_eller\\_fosterhjem/](https://bufdir.no/Barnevern/Skoleveileder/Daglig_oppfolging/For_institusjoner_og_fosterforeldre/Oppfolgingen_i_hverdagen/Daglig_skoleoppfolging_av_barn_i_institusjon_omsorgssenter_eller_fosterhjem/)
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2019b). *Barn og unge i barnevernet – hvordan gjør de det på skolen?* Hentet fra [https://www.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Barnevern/Barnevern\\_skole/](https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Barnevern_skole/)
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2020a). *Barnevernsinstitusjonene*. Hentet fra [https://bufdir.no/Barnevern/Tiltak\\_i\\_barnevernet/Barnevernsinstitusjoner/](https://bufdir.no/Barnevern/Tiltak_i_barnevernet/Barnevernsinstitusjoner/)

- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2020b). *Oppsummert status i tall for barnevernet*. Hentet fra [https://bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Barnevern/Oppsummert\\_status\\_i\\_tall\\_for\\_barn\\_evernet/](https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Oppsummert_status_i_tall_for_barn_evernet/)
- Barneombudet. (2020). «*De tror vi er shitkids*». Hentet fra: <https://barneombudet.no/wp-content/uploads/2020/01/De-tror-vi-er-shitkids.pdf>
- Barnevernsloven. (1992). Lov om barnevernstjenester (LOV-1992-07-17-100). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100#KAPITTEL_1)
- Befring, E. (2018a). *De pedagogiske kvalitetene: løfterike muligheter for barn og unge*. Universitetsforlaget 2018.
- Befring, E. (2018b). *Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver*. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*, 5. S. 34-58.
- Berg, K. & Collin-Hansen, R. (2012). *Opplæringsomsorg: utfordringer for skole og barnevern (utg. 1)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berlin, M., Vinnerljung, B., & Hjern, A. (2011). *School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long term foster care*. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2489-2497. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.024>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Clausen, S. E., & Kristofersen, L. B. (2008). *Barneverns klienter i Norge 1990–2005: En longitudinell studie* (NOVA rapport nr. 3/2008). Hentet fra [http://www.nova.no/asset/3236/1/3236\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/3236/1/3236_1.pdf)
- Clemens, E. V., Helm, H. M., Myers, K., Thomas, C., & Tis, M. (2017). *The voices of youth formerly in foster care: Perspectives on educational attainment gaps*. *Children and Youth Services Review*, 79, 65-77. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.003>
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Day, A., Riebschleger, J., Dworsky, A., Damashek, A., & Fogarty, K. (2012). *Maximizing educational opportunities for youth aging out of foster care by engaging youth voices in a partnership for social change*. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 1007-1014. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.02.001>
- Drugli, B. M. & Nordahl, T. (2016). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Fasting, R. B. & Breilid, N. (2018). *Likeverdig opplæring og elever med særskilte behov*. I Thorsen, K.E. & Christensen, H. (red.), *JEG ER LÆRER! Reflektert, analytisk, kompetent*. Fagbokforlaget. S. 93-113.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction*. Longman Publishing.
- Gautun, H., Sasaoka, K., & Gjerustad, C. (2006). *Brukerundersøkelse i barnevernsinstitusjonene*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra <https://bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=070097828>
- Gulbrandsen, L. M., Fallang, B., & Olsen, B. (2014). *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis. En utforskende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagen, K. B., Lassen, M. L., Midkiff, A., & Vedeler, L. (2006). *Barn i faresonen: Hvilke mestringmuligheter kan et opphold på en spesialinstitusjon gi?*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hammer, T., & Hyggen, C. (2013). Ung voksen–risiko for marginalisering. I Hammer, T. & Hyggen, C. (Red.), *Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalisering på vei til voksenliv*, Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Henrichon, S. J. (2016). *Foster Care Students and Academic Success: A Case Study*. Northcentral University.



- Hovd, S. (2020, 10 juli). *Fenomenologi*. I Store norske leksikon. Hentet fra <http://snl.no/fenomenologi>
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). *Further support for the developmental significance of the quality of the teacher–student relationship*. *Journal of school psychology*, 39(4), 289-301. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00074-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00074-7)
- Jensen, R. B. (2013). *Improvement of education for looked after children and youth*. Hentet fra [https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Skolerapport\\_barnevern\\_Bufdir\\_2014.pdf](https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Skolerapport_barnevern_Bufdir_2014.pdf)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Luther, S. S. (ed.) (2003), *Resilience and Vulnerability*, Cambridge: Cambridge University Press. *Journal of Social Policy*, 33(3), 519-521. <https://doi.org/10.1017/S0047279404307944>
- Malterud, K. (2012). *Systematic text condensation: a strategy for qualitative analysis*. *Scandinavian journal of public health*, 40(8), 795-805. <https://doi.org/10.1177/1403494812465030>
- Maxwell, J. (1992). *Understanding and validity in qualitative research*. *Harvard educational review*, 62(3), 279-301. Hentet fra [http://matt-koehler.com/hybridphd/hybridphd\\_summer\\_2010/wp-content/uploads/2010/06/maxwell92.pdf](http://matt-koehler.com/hybridphd/hybridphd_summer_2010/wp-content/uploads/2010/06/maxwell92.pdf)
- Maxwell, J. A. (2008). *Designing a qualitative study*. *The SAGE handbook of applied social research methods*, 2, 214-253. <https://doi.org/10.4135/9781483348858.n7>
- Neal, D. (2017). *Academic resilience and caring adults: The experiences of former foster youth*. *Children and Youth services review*, 79, 242-248. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.005>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pedersen, W. (1998). *Bittersøt: ungdom, sosialisering, rusmidler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P., & Ryen, A. (Eds.). (2001). *Verneverdig: barnevern, forskning og etikk*. Fagbokforlaget.

- Rutter, M. (1985). *Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder*. *The British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611.  
<https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>
- Sagatun, S. (2001). *Kvalitativ forskning med barnevernsungdom*. I Repstad, R. & Ryen, A. (Red.), *Verneverdig: Barnevern, forskning og etikk*. Fagbokforlaget. S. 145.
- Shalock, R. L., & Alonso, M. A. V. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington DC: American Association on mental retardation.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skaalvik, M. E & Skaalvik, S. (2017). *Grunnskolen og videregående skole: Trivsel og stress blant lærere*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/grunnskolen-og-videregaende-skole-trivsel-og-stress-blant-larere/>
- Skauge, B. (2010). *Er det noen som vil høre på meg?: Har endringer i barnevernloven, organisering av kommunaletjenester og innføring av nytt fagdataverktøy, der fokus har vært økt brukermedvirkning og deltakelse fra barnet, medført endringer i praksis?: blir barnets stemme mer fremtredende?* (Mastergradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- Stray, T., & Stray, E. I. (2016). *Tilpassa opplæring og arbeid med relasjonar*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/relasjoner/>
- Tangen, R. (1998). *Skolelivskvalitet på særvilkår. Elever og foreldre i møte med videregående skole* (Doktoravhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Tangen, R. (2004). *Skolelivskvalitet og elevkår – elevers egne erfaringer i møtet med videregående skole*. I Spesialpedagogikk. E. Befring og R. Tangen (red.), Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Tangen, R. (2018a). *Elevers skolelivskvalitet*. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*, 5. Cappelen Damm AS. S. 153-167.
- Tangen, R. (2018b). *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon*. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*, 5. Cappelen Damm AS. S. 18-30.

- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (utg. 4) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring* Udir-7-2010. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-7-2010-Foreldresamarbeid-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Rettingheter og plikter etter opplæringsloven – barn som bor i barneverninstitusjoner*. Hentet fra [https://www.udir.no/contentassets/b0ae806ba29a433481e381f83744a820/rettigheter-plikter\\_barn-i-barnevernsinstitusjoner.pdf](https://www.udir.no/contentassets/b0ae806ba29a433481e381f83744a820/rettigheter-plikter_barn-i-barnevernsinstitusjoner.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Retting til opplæring i barnevern- og helseinstitusjon, og i hjemmet ved langvarig sykdom*. (Rundskriv-Udir-6-2014). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Elever-med-sarskilte-behov/Udir-6-2014/?depth=0&print=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Tilpasset opplæring for alle elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). *Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study*. *Nursing & health sciences*, 15(3), 398–405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- World Wide Narrative & Redd barna. (2015). *Skolehverdagen for barn i barnevernet* Utarbeidet av World Wide Narrative og Redd Barna - Rapport fra høring og utvikling av digitale historiefortellinger. Hentet fra [https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Skolehverdagen\\_for\\_barn\\_i\\_barnevernet\\_Redd\\_Barna\\_2015.pdf](https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Skolehverdagen_for_barn_i_barnevernet_Redd_Barna_2015.pdf)

# Vedlegg 1: Informasjonsskriv fra barneombudet



## BARNEOMBUDET

Deres ref: Vår ref: Sakbehandler: Dato:  
15/01401-5 Morten Hendis 3. juli 2019

### Bekreftelse på samarbeid

Vi bekrefter med dette at Barneombudet har inngått et faglig samarbeid med masterstudent Kamilla Storstein Grønnestad for perioden 1.6.19 til 15.6.2020.

#### Bakgrunn

Barneombudet har valgt ut 4 hovedsatsningsområder i perioden 2019-2021. Satsingsområde 3 handler om å bedre situasjonen for barn i barnevernet. Et av hovedmålene er at barn i barnevernet skal få riktige tiltak med god kvalitet. Som en del av dette arbeider vi med et prosjekt om barn i barneverninstitusjoner. Vi ser på tilbudet de får, hvordan de opplever dette og hvilket tilbud de får om behandling dersom de trenger det. Vi har i flere år vært opptatt av hvilket skoletilbud disse barna får og deres erfaringer med det. Barneombudet er opptatt av at barn som bor i barneverninstitusjoner ikke skal miste verdifull skolegang og at de skal ha gode opplevelser og læring i skoletilbudet sitt.

Kamillas tema for masteroppgaven er svært relevant for Barneombudets arbeid med skole generelt og for prosjektet spesielt. Vi håper Kamilla gis nødvendig tilgang til informanter, og blir møtt positivt når hun henvender seg til institusjoner.

Samarbeidet mellom Barneombudet og Kamilla omfatter både utveksling av kunnskap gjennom funn i undersøkelser og faglige drøftinger underveis. Barneombudet vil kun ha tilgang til studentens funn slik disse fremkommer gjennom masteroppgaven som blir levert, i tillegg til faglige drøftinger med studentene underveis.

#### Om Barneombudet

Barneombudet skal i henhold til lov og instruks arbeide for at barns behov, rettigheter og interesser blir tatt tilbørlig hensyn til på alle samfunnsområder. Ombudet skal særlig følge med på at lovgivning til vern om barns interesser blir fulgt, og at norsk rett samsvarer med de forpliktelser Norge har etter FNs konvensjon om barnets rettigheter. Ombudet skal av eget tiltak, eller som høringsinstans, ivareta barn sine interesser i samband med planlegging og utredning på alle felter, foreslå tiltak som kan styrke barns rettsikkerhet, med mer. Ombudets mandat er avgrenset til barn under 18 år.

Vennlig hilsen

Camilla Kayed  
fagsjef

Morten Hendis  
seniorrådgiver

Brevet er godkjent elektronisk og har derfor ingen signatur.

Postadresse:  
Postboks 8889 Youngstorget  
0028 OSLO  
Tlf 22 99 39 50

Besøksadresse:  
Karl Johansgate 7  
0154 OSLO  
Inngang fra Dronningens gate

E-post:  
post@barneombudet.no  
www.barneombudet.no  
Org.nr.: 971 527 765

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### **Intervjuguide**

I starten av intervjuet presenterer jeg meg selv, masterprosjektet og formålet med prosjektet. Gjennomgang av innholdet i samtykkeskjemaer, understreke anonymitet og informere om opptak via lydopptaker. Informanten påminnes om at det er mulig å trekke seg underveis, og at det er åpent for at han eller hun kan beskrive aspekter ved skolehverdagen som oppleves som viktig.

Nevner at de ikke må dele navn eller personopplysninger når de snakker om lærere, medelever eller ansatte ved institusjonen.

#### **Innledende spørsmål:**

Hva gjorde at du valgte å si ja til å bli med i dette prosjektet?

Hvor gammel er du?

Har du byttet skole?

Hvilken skole går du på nå, og hvor lenge har du gått på den?

Hvor lenge har du bodd på institusjon?

#### **Generelle spørsmål**

Kan du beskrive en typisk skoledag fra når du kommer på skolen til du går hjem?

Hvordan er skolehverdagen din akkurat nå?

#### **Relasjoner**

##### *Lærere/voksenpersoner*

Hvilket forhold har du til lærerne på skolen nå?

Hvordan merker du at lærere eller andre voksenpersoner på skolen har troen på deg?

Hva tror du lærerne venter at du skal klare på skolen?

Dersom du har slitt med et fag eller en oppgave på skolen, er det noen som har prøvd å finne ut hvorfor?

Hvordan vil du beskrive drømmelæreren? Har du et forhold til en slik lærer?

Hva gjør de voksne rundt deg på skolen (lærere, spesialpedagoger, miljøarbeidere, rektor osv) for at du skal ha det bra på skolen? Hva kan de eventuelt gjøre?

##### *Medelever*

Hvordan er det å være deg i klassen din?

Hvordan er det viktig at andre elever er mot deg?

Hvordan har du det sammen med de andre i klassen?

### **Utbytte**

Hva liker du best å gjøre på skolen? Fag? Sosialt? I timene? Friminuttene?

Hva synes du om det faglige du lærer på skolen?

På hvilken måte opplever du at det du lærer på skolen er nyttig for fremtiden eller arbeidslivet?

Hva ønsker du å lære om på skolen?

### **Medvirkning**

Hva gjør du dersom du opplever vanskeligheter på skolen?

Hva tror du skolen og de som arbeider i skolen kan gjøre for at det skal bli lettere for ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon å bli lyttet til?

### **Tidsaspekt**

Hvilke forventninger har du til fremtiden?

### **Samarbeid:**

Hvordan opplever du samarbeidet mellom skolen og barnevernsinstitusjonen?

Hvilken hjelp får du til skolearbeid ved barnevernsinstitusjonen?

Når dere har ansvarsgruppemøter – så er skolen til stede. Hvordan oppleves disse møtene? Blir stemmen din hørt? Får du komme med forslag når det gjelder skole?

### **Avsluttende**

Hvilke anbefalinger har du til lærere eller andre voksenpersoner i skolen som har ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon i klassen sin?

Er det noe du føler at du ikke har fått fortalt, og som er viktig for deg å fortelle? Eventuelt hva?

Hvordan var det å bli intervjuet?

Er det noe mer du skulle ønske at jeg hadde spurt deg om?


Har du noen spørsmål til meg?

Takk for intervjuet!

Spør om tillatelse for ny kontakt for å avklare/utdype svar.

# Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

## NSD sin vurdering

 Skriv ut

### Prosjekttittel

Ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon sin opplevelse av egen skolelivskvalitet – belyst gjennom kvalitative intervjuer

### Referansenummer

938012

### Registrert

08.08.2019 av Kamilla Storstein Grønnestad - s335949@oslomet.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

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

Nils Breilid , nibrei@oslomet.no, tlf: 92828967

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Kamilla Storstein Grønnestad , Kamillahm@live.no, tlf: 46896958

### Prosjektperiode

01.08.2019 - 05.08.2020

### Status

03.07.2020 - Vurdert

### Vurdering (2)

---

#### 03.07.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 03.07.2020.

Vi har nå registrert 05.08.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse kan medføre at utvalget må informeres.

NSD vil følge opp ved ny sluttdato for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### 09.09.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 09.09.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.



#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 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 bokstav 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!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### ”En kvalitativ studie om hvordan ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon opplever skolehverdagen”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der jeg vil forsøke å vise hvordan ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner opplever skolesituasjonen sin. Det at jeg vil intervju deg, er det som menes med en «kvalitativ studie». I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Målet med prosjektet

Jeg heter Kamilla Storstein Grønnestad og skriver en masteroppgave i spesialpedagogikk ved Storbyuniversitetet OsloMet. Målet med prosjektet er at ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon skal få si noe om skolesituasjonen sin, og få mulighet til å komme med anbefalinger til hvordan skolesituasjonen deres kan bedres. Grunnen til at jeg ønsker dette, er at vi i dag vet at mange ungdommer som får hjelp av barnevernet også mister viktig læring og skolegang. Dette gjelder også for mange som bor på barnevernsinstitusjon.

Jeg er interessert i dette temaet fordi jeg har vokst opp med fostersøsken og fordi jeg har et stort engasjement for ungdom. I denne studien håper jeg at de verdifulle erfaringene og opplevelsene ungdommene sitter med kan bidra til økt kunnskap om dette viktige temaet.

Studien skal handle om hvordan ungdom som bor på barnevernsinstitusjon opplever skolehverdagen. Jeg kommer til å stille spørsmål til ungdommene som ser omtrent slik ut;

- Hva ønsker du å oppnå på skolen?
- Hvordan tror du at du kan bruke det du lærer på skolen i fremtiden/arbeidslivet?
- Hvordan vil du beskrive drømmelæreren?
- Hvis du skal komme med noen tips/råd til lærere som har ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon i klassen sin, hvilke råd ville du gitt dem?
- Hvilke forventinger har du til fremtiden?

Mitt masteroppgavearbeid er et samarbeid med Barneombudet, som arbeider for at barns behov, rettigheter og interesser blir tatt hensyn til på alle samfunnsområder. Barneombudet er opptatt av at barn som bor på barnevernsinstitusjoner skal ha gode opplevelser av læring og at de ikke skal miste verdifull skolegang.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nils Breilid er hovedansvarlig for forskningsprosjektet, men det er meg, Kamilla Grønnestad som skriver oppgaven og gjennomfører intervjuene.

Samarbeidet med Barneombudet betyr at jeg både diskuterer kunnskap som jeg får frem i studien og at vi forsøker å finne frem til hvordan skoletilbudet bør se ut i fremtiden. De som jobber hos Barneombudet vil ikke få vite hvem informasjonen kommer fra, bare det jeg skriver i oppgaven om hva ungdommer i barnevernsinstitusjoner ønsker av skolegangen og hvordan de opplever dette i dag.

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

Jeg vil gjerne snakke med deg fordi du har viktig informasjon om hvordan det er å gå på skole når du bor på en barnevernsinstitusjon. For å gjennomføre denne studien bør jeg snakke med fire til seks ungdommer. Du blir også spurt fordi du er i alderen 16-18 år, og går eller har gått på skole.

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

Dersom du vil delta i prosjektet, må du la meg intervju deg i ca. 60 minutter. Intervjuet skal gjennomføres høsten 2019 og vi blir enige om tid og sted. Spørsmålene i intervjuet vil blant annet handle om hvordan du opplever skolehverdagen din, lærerne dine, medelever og hva som er viktig for deg for at du skal trives på skolen. For eksempel hvordan skolehverdagen din er akkurat nå, hvordan du vil beskrive en god lærer eller hva de rundt deg gjør for at du skal trives på skolen er eksempel på spørsmål jeg vil stille deg. Intervjuet blir tatt opp på en lydopptaker.

Du står fritt til å svare på de spørsmålene du vil svare på.

### **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 grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert – dvs. at ingen vil finne ut at det er du som har svart – og selvfølgelig heller ikke hva du har svart. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Å delta vil ikke påvirke ditt forhold til institusjonen eller ditt forhold til skolen.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til det jeg har fortalt om tidligere i dette skrevet. Opplysningene vil behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det betyr at det bare er meg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene om deg. For å sikre at ingen andre får tilgang til navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg lagre lydfilen på en sikker elektronisk enhet som bare jeg har tilgang til.

Når oppgaven blir offentlig vil jeg bruke andre navn, og fjerne all informasjon som kan føre til at noen finner ut hvem du er. Det skal med andre ord ikke være mulig å gjenkjenne at du er den som har blitt intervjuet når studien blir offentlig.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2020. Da vil lydopptakene og alle personopplysninger bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan kjennes igjen i informasjonen jeg har om deg, har du rett til:

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

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

Opplysninger behandles om deg basert på ditt samtykke.

Forskningsprosjektet er godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Storbyuniversitetet OsloMet ved Kamilla Storstein Grønnestad, på telefon: 468 96 948 eller epost ([s335949@oslomet.no](mailto:s335949@oslomet.no)) og veileder Nils Breilid, på telefon: 928 28 967 eller epost ([nibreil@oslomet.no](mailto:nibreil@oslomet.no)).
- Barneombudet ved Silje Steinardotter Halse, på epost ([silje.steinardotter.hasle@barneombudet.no](mailto:silje.steinardotter.hasle@barneombudet.no)), eller Morten Hendis, på epost ([Morten@barneombudet.no](mailto:Morten@barneombudet.no)).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

-----