

# Samarbeid rundt elever ved en akuttinnleggelse på Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling

En kvalitativ undersøkelse av lærere i sosial-medisinske institusjonsskoler

Silje Gjengedal Nøst & Lisa Kristine Berg Skalstad

Master i spesialpedagogikk, fordypning i psykososiale vansker  
40 studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO

Vår 2023



## Sammendrag

Temaet i denne studien er lærere på sosial-medisinske institusjonsskoler (SMI-skole) sine subjektive erfaringer med samarbeidet rundt ungdom innlagt på Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA), nærmere bestemt akuttpsykiatrisk avdeling. Studien tar sikte på å undersøke lærerne sine opplevelser med det tverrfaglige samarbeidet med helsesektoren, og samarbeidet med elevens nærscole. Å arbeide som lærer på sosial-medisinske institusjonsskoler innebærer å følge opp elevens skolegang under deres behandlingsforløp. Flere studier og rapporter reflekterer en økende tendens i psykiske helseplager blant barn og unge i dagens samfunn. I løpet av de siste årene har psykisk helse, gjennom nasjonale føringer, kommet på dagsordenen i norske skoler. Imidlertid foreligger det lite forskning som omhandler sosial-medisinske institusjonsskoler og deres rolle i arbeidet med å hjelpe elever med deres psykiske helseplager. Formålet med studien var å belyse SMI-læreres opplevelse av samarbeid rundt elever med psykiske helseplager. Med dette som utgangspunkt lyder problemstillingen som følger:

*Hvilken rolle har SMI-lærere i det tverrfaglige samarbeidet med BUPA, og hvordan opplever de samarbeidet med elevens nærscole?*

Det er benyttet en kvalitativ tilnærming for å besvare problemstillingen. Studiens empiri baserer seg på fem semistrukturerte intervjuer av lærere i sosial-medisinske institusjonsskoler, på tvers av landet. Datamaterialet fra de kvalitative intervjuene er analysert og tolket ved hjelp av Johannessen et al. (2018) sin tematiske analyse. Videre presenteres funnene i seks hovedkategorier som gjenspeiler hovedfunnene. Med utgangspunkt i studiens empiri er Bronfenbrenners bioøkologiske teori benyttet som teoretisk rammeverk.

Studien finner at lærere på sosial-medisinske institusjonsskoler spiller en sentral rolle for ungdommer under en akuttinnleggelse på Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling. Samtlige informanter forteller om et nært tverrfaglig samarbeid med BUPA. Kartlegging av elevens skolefungering trekkes frem som en viktig faktor i dette arbeidet. Informantene forteller at skolefaglig mestring er av stor betydning for elevens psykiske helse. Videre understrekes betydningen av samarbeid med elevenes nærscole. Lærere på sosial-medisinske institusjonsskoler har en viktig oppgave i å bistå kontaktlærere med tilrettelegging på skolen for elevene etter utskrivelse.

## Forord

Først og fremst vil si tusen takk til våre informanter som har gitt av sin tid og som åpent har delt sine erfaringer, tanker og refleksjoner rundt deres arbeidshverdag. Dere har gjort denne studien mulig, og ikke minst inspirert oss med deres viktige arbeid.

Videre ønsker vi å rette en stor takk til vår veileder, Sabreen Selvik. Du har veiledet oss med stødig hånd gjennom prosessen, fra start til slutt. Din kunnskap og dine tilbakemeldinger, positive som konstruktive, har vært uvurderlige i dette arbeidet. Vi setter stor pris på at du har vært så tålmodig med oss, til tross for at vi til tider har vært ganske frustrerte og stresset.

Tusen takk til våre medstudenter, spesielt Karen og Karen Rebekka, som har gjort disse to årene på masterstudiet til en uforglemmelig tid! Våre daglige lunsjer, sosiale sammenkomster og tette kontakt har bidratt til at de siste årene som studenter har vært veldig fine. I tillegg må vi takke familie, kjæreste og øvrige venner for at dere har vært tålmodige og har hatt troen på oss.

Til slutt vil vi takke hverandre for et sømløst samarbeid, der vi har vært hverandres største motivatorer og støttespillere gjennom en til tider krevende prosess. Den har vært preget av mye latter og felles frustrasjon. Studien er et resultat av et tett samarbeid, der vi daglig har arbeidet sammen på grupperom. Oppgaven er felles gjennomarbeidet ned til detaljnivå, der begge har eierskap til hver enkelt setning. Det har vært et krevende, men lærerikt halvår. Vi sitter igjen med et godt vennskap, og ville aldri vært foruten dette samarbeidet. Vi klarte det!

# Innholdsfortegnelse

<b>INNHALDSFORTEGNELSE .....</b>	<b>IV</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1    AKTUALITET .....	2
1.2    PROBLEMSTILLING .....	3
1.3    AVGRENSNING OG OPPGAVENS STRUKTUR .....	3
<b>2. TEORIGRUNNLAG .....</b>	<b>6</b>
2.1    SENTRALE BEGREPER .....	6
2.1.1    Skolens mandat .....	6
2.1.2    BUPA og SMI-skolen .....	7
2.1.3    Psykisk helse .....	7
2.1.4    Samarbeid mellom lærere .....	8
2.1.5    Tverrfaglig samarbeid .....	9
2.2    SKOLEN SOM FOREBYGGENDE ARENA .....	9
2.3    TIDLIGERE FORSKNING .....	10
2.3.1    Psykisk helsearbeid i skolen – lærere og elevers erfaringer .....	10
2.3.2    Utfordringer ved tverrfaglig samarbeid .....	12
2.4    BRONFENBRENNERS BIOØKOLOGISKE TEORI .....	14
2.4.1    SMI-læreres rolle i et bioøkologisk perspektiv .....	17
<b>3. METODE .....</b>	<b>20</b>
3.1    KVALITATIV FORSKNING .....	20
3.1.1    Vår forforståelse .....	21
3.1.2    Vitenskapsteoretisk perspektiv .....	22
3.2    DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET .....	23
3.2.1    Utvalg .....	24
3.2.2    Pilotintervju .....	25
3.2.3    Intervjuguide .....	26
3.2.4    Datainnsamling .....	27
3.3    BEARBEIDING AV DATA .....	28
3.3.1    Transkribering .....	28
3.3.2    Tematisk analyse .....	29
3.4    ETISKE BETRAKTNINGER .....	33
3.4.1    Frivillig informert samtykke .....	34
3.4.2    Konfidensialitet .....	34

3.4.3	<i>Tillit og respekt.....</i>	35
3.5	<b>KVALITET I STUDIEN .....</b>	36
3.5.1	<i>Reliabilitet og validitet .....</i>	36
3.5.2	<i>Refleksivitet .....</i>	38
3.5.3	<i>Generaliserbarhet .....</i>	38
3.5.4	<i>Studiens begrensninger .....</i>	40
<b>4.</b>	<b>PRESENTASJON AV FUNN .....</b>	<b>41</b>
4.1	<b>ORGANISERING AV SMI-SKOLEN .....</b>	42
4.1.1	<i>Elevgruppe.....</i>	43
4.1.2	<i>Arbeidshverdagen til SMI-lærere.....</i>	44
4.2	<b>DET TVERRFAGLIGE SAMARBEIDET VED SOSIAL-MEDISINSKE INSTITUSJONSSKOLER .....</b>	46
4.2.1	<i>Tverrfaglige team .....</i>	47
4.2.2	<i>Informasjonsflyt og inkludering .....</i>	48
4.3	<b>SAMARBEID MED NÆRSKOLEN .....</b>	50
4.3.1	<i>Tilbakeføring .....</i>	51
4.3.2	<i>Ettervern.....</i>	52
4.3.3	<i>Respekt og forståelse .....</i>	53
4.4	<b>INFORMANTENES OPPLEVDE UTFORDRINGER VED SMI-SKOLEN.....</b>	54
4.4.1	<i>Utfordringer knyttet til rollen som SMI-lærer.....</i>	54
4.4.2	<i>Utfordringer i samarbeid med nærskolen .....</i>	56
4.5	<b>SKOLENS ROLLE FOR BARN OG UNGDOM SIN PSYKISKE HELSE.....</b>	58
4.5.1	<i>SMI-skolen sin rolle under elevenes innleggelse .....</i>	59
4.6	<b>INFORMANTENES OPPLEVELSE AV DEN SPESIALPEDAGOGISKE KOMPETANSEN I ORDINÆR SKOLE ....</b>	62
<b>5.</b>	<b>DISKUSJON .....</b>	<b>65</b>
5.1	<b>SMI-LÆRERES ROLLE I DET TVERRFAGLIGE SAMARBEIDET MED BUPA.....</b>	65
5.1.1	<i>To ulike sektorer, samme mål.....</i>	65
5.1.2	<i>SMI-læreres rolle under ungdommens innleggelse.....</i>	67
5.2	<b>SMI-LÆRERES OPPLEVELSE AV SAMARBEIDET MED ELEVENES NÆRSKOLE .....</b>	68
5.2.1	<i>Tilbakeføring til nærskolen - en økologisk felle? .....</i>	69
5.2.2	<i>Viktige komponenter for et godt samarbeidsklima.....</i>	71
5.2.3	<i>Mulige barrierer for samarbeidet med nærskolen .....</i>	72
<b>6.</b>	<b>KONKLUSJON.....</b>	<b>76</b>
6.1	<b>STUDIENS IMPLIKASJONER .....</b>	78
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>80</b>
	<b>VEDLEGG 1.....</b>	<b>88</b>

<b>VEDLEGG 2.....</b>	<b>91</b>
<b>VEDLEGG 3.....</b>	<b>93</b>

**Antall ord: 26192**

# 1. Innledning

Lærere står overfor et stort ansvar langt utover det rent faglige, når det gjelder ivaretagelse av elever. Barn og unge tilbringer store deler av sin barndom på skolen, som gjør skolen til en viktig arena for deres utvikling. For å forebygge og motvirke en negativ utvikling hos elever, står prinsippet om tidlig innsats høyt i norske skoler. Til tross for at skolen i hovedsak er en opplæringsarena rent faglig, har det de siste årene blitt større fokus på skolens rolle i barns utvikling av sosial kompetanse og god fysisk- og psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998, § 1-1). Dette gjenspeiles i skolens mandat som er todelt gjennom å ha både et dannings- og et utdanningsoppdrag, med gjensidig påvirkningskraft (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Tall fra Helsedirektoratets pasientregister reflekterer en økning av barn og unge som trenger profesjonell hjelp i form av psykisk helsevern (Bremnes & Indergård, 2022).

Disse tallene viser at det krever ytterligere kompetanse i skolen om forebygging og oppfølging av sårbare barn og unge. Skal vi tro forskning, etterlyser lærerne selv mer kompetanse om psykisk helse (Borg & Pålshaugen, 2019; Ekornes, 2017). I arbeidet med tidlig innsats og et inkluderende fellesskap er regjeringen tydelig på at det kreves et varig kompetanseløft på det spesialpedagogiske feltet. Ved å styrke det tverrfaglige samarbeidet er målet at kompetansen skal komme tett på elevene (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Gjennom egne praksis- og arbeidserfaringer fattet vi interesse for sosial-medisinske institusjonsskoler. Vi ønsket å undersøke nærmere hvordan opplæringstilbudet for elever på BUPA er organisert og ivaretas. Målet med studien er å rette søkelyset mot SMI-skoler, og trekke frem SMI-lærere og belyse deres arbeid med noen av våre mest sårbare barn og unge. Opplæringsloven lovfester at barn og unge i helseinstitusjoner har både en rett og plikt til skolegang (1998, § 13-3a). For å sørge for at kommunene og fylkeskommunene ivaretar disse rettighetene, har utdanningsdirektoratet utarbeidet et rundskriv (Utdanningsdirektoratet, 2021). Til tross for dette foreligger det lite informasjon og forskning rundt hvordan og hvorvidt opplæringen for pasienter i helseinstitusjoner, herunder Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling, ivaretas.

Av publisert forskning som omhandler SMI-skolen finner vi blant annet Rambøll (2015) sin rapport om skolegangen til barn i barnevernsinstitusjoner, og et fåtall små studier i form av

masteroppgaver (Antonsen & Stølevik, 2019; Hoven, 2021; Lystrup, 2022). Imidlertid skiller disse seg fra vår studie. Studien til Antonsen og Stølevik (2019) fokuserer på å styrke tilknytningen til skolen for barn i barnevernsinstitusjoner, og har kun inkludert én SMI-skole. Videre foreligger det en studie som tar for seg organisasjonsutvikling innenfor SMI-skolen ved hjelp av fjernledelse (Hoven, 2021). Lystrup (2022) fokuserer i sin studie på SMI-læreres rolle, rammer og utfordringer, og tar for seg noen av de samme elementene som denne studien. Fellesnevnerne er samarbeid med hjemmeskolen og tverrfaglig samarbeid, men Lystrup (2022) vektlegger også foreldresamarbeid og samarbeid med kollegaer. Der Lystrup (2022) inkluderer leder og ansatte tilknyttet ulike avdelinger, fokuserer vår studie på SMI-lærere tilknyttet akuttpsykiatrisk avdeling for ungdom på BUPA. Det faktum at denne studien kun inkluderer SMI-lærere som arbeider med samme elevgruppe, kan bidra til en dypere forståelse for dette arbeidet spesifikt.

## 1.1 Aktualitet

De siste årene har ungdom ofte blitt referert til som *generasjon prestasjon* (Bakken et al., 2018). Begrepet beskriver en flink og aktiv ungdomsgenerasjon, som er opptatt av å prestere på flere arenaer (Bakken et al., 2018). Det kan dreie seg om å prestere på skolen, få anerkjennelse og status i sosiale relasjoner eller å mestre fritidsaktiviteter. Forfatterne av artikkelen *Generasjon prestasjon? - Ungdoms opplevelse av press og stress* beskriver en ungdomsgenerasjon som har utfordringer med å håndtere og mestre krav og forventninger, som følge av mye press fra mange hold (Bakken et al., 2018).

Rapporten *Stress, press og psykiske plager blant barn og unge* (Eriksen & Bakken, 2018) peker på at norsk ungdom stort sett har det bra, men at flere unge de siste tiårene har rapportert om mer psykiske helseplager. Den samme tendensen viser seg også i Helsedirektoratets rapport om folkehelse (Helsedirektoratet, 2023). I rapporten fremkommer det at norske helseregistre viser en økning i psykiske lidelser blant ungdom mellom årene 2008-2016 (Helsedirektoratet, 2023). Helse- og omsorgsminister Ingvild Kjerkol skriver i sin kronikk *Psykisk helsevern ut av det blå* (Kjerkol, 2022) at mer økonomiske ressurser, flere fagfolk og kortere ventetider for pasienter er viktige tiltak i arbeidet med å prioritere psykisk helse. Det blir i tillegg lovet at den nåværende regjeringen skal prioritere psykisk helsevern. Imidlertid har vi sett det siste året at det foreslås kutt i psykisk helsevern på grunn av manglende økonomiske ressurser (Undheim & Hjetland, 2022). Psykiske helseplager hos



barn og unge er blant de største helseutfordringene i Norge i dag (Bru et al., 2016; Folkehelseinstituttet, 2019) og det er derfor uforståelig at det skal kuttes i helsetilbudet.

Skolen er en arena som kan påvirke barn og unges psykiske helse både positivt og negativt (Bru et al., 2016). Som nevnt innledningsvis er skolen en arena som stiller krav til både akademiske- og sosiale prestasjoner. Opplæringsloven og læreplanverket setter psykisk helse høyt, noe som gir lærerne og alle ansatte i skolen en plikt i å ivareta elevenes psykiske helse (Opplæringslova, 1998, § 9A-2; Kunnskapsdepartementet, 2017).

## 1.2 Problemstilling

Temaet for denne studien omhandler ungdom sin skolegang ved sosial-medisinske institusjonsskoler, under en akuttinnleggelse på Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling. Formålet med studien er å få et innblikk i SMI-lærernes subjektive opplevelse av å arbeide med elevene. Det inkluderer deres arbeidsoppgaver, erfaring med det tverrfaglige samarbeidet med helsesektoren og samarbeid med elevens nærscole. Med dette som utgangspunkt lyder studiens problemstilling som følger:

*Hvilken rolle har SMI-lærere i det tverrfaglige samarbeidet med BUPA, og hvordan opplever de samarbeidet med elevens nærscole?*

SMI-skolen er en institusjonsskole for barn og unge tilknyttet barneverns- og helseinstitusjoner (SMI-skolen i Vestfold og Telemark fylkeskommune, u.å.; SMI-skolen i Agder, u.å.). Dette inkluderer barn og unge innlagt på Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling. Under perioden pasientene er innlagt, er det flere av elevene som er så syke at de ikke følger det ordinære opplæringstilbudet på sin nærscole. For disse elevene blir SMI-skolen gjeldende. *Nærskolen* refererer i oppgaven til de enkelte ordinære skolene elevene er tilknyttet. Videre i oppgaven vil begrepene *nærskolen* og *ordinær skole* bli benyttet om hverandre.

## 1.3 Avgrensning og oppgavens struktur

På bakgrunn av studiens omfang og formål er det foretatt nødvendige avgrensninger når det gjelder utvalg. Datamaterialet belager seg på SMI-læreres subjektive opplevelser av deres

arbeid og erfaringer ved SMI-skolen. For å få et mer helhetlig bilde av SMI-skolens rolle ville det vært hensiktsmessig å innhente ytterligere informasjon fra andre fagfolk rundt ungdommen, samt foreldre og eleven selv. Med hensyn til studiens omfang er ikke dette vektlagt.

For å avgrense ytterligere ønsket vi kun å intervju SMI-lærere på ungdomstrinnet, for å lettere kunne sammenligne funn. Vi hadde dog ingen formening om hvilken sykehusavdeling disse SMI-lærerne skulle være tilknyttet. Imidlertid fikk vi kun informanter som var tilknyttet akuttpsykiatrisk avdeling, som resulterte i en naturlig avgrensning i oppgaven.

Oppgaven presenteres gjennom seks kapitler:

*Kapittel 2- Teorigrunnlag* består av tre deler. Første del er en redegjørelse av de mest relevante begrepene som benyttes gjennomgående i studien. Videre vil relevant forskning om psykisk helse i skolen og tverrfaglig samarbeid belyses. Det teoretiske rammeverket for studien, Bronfenbrenner sin bioøkologiske teori, vil presenteres som siste del av kapittelet.

*Kapittel 3 - Metode* tar for seg studiens metodologiske rammer. Det inkluderer redegjørelse for valg av forskningsmetode og vitenskapsteoretisk forankring, gjennomføring av studien, analysemetode, etiske betraktninger, samt studiens styrker og begrensninger.

*Kapittel 4 - Presentasjon av funn* belyser studiens funn. Kapittelet baserer seg på de seks hovedkategoriene som ble utviklet under analysearbeidet: *organisering av SMI-skolen, tverrfaglig samarbeid, samarbeid med nærskolen, informantenes opplevde utfordringer ved SMI-skolen, skolens rolle for barn og unges psykiske helse og spesialpedagogisk kompetanse i ordinær skole*. Delkapitlene er videre inndelt i kategoriens tilhørende underkategorier.

*Kapittel 5- Diskusjon* vil diskutere studiens funn opp mot tidligere forskning og relevant teori. Gjennomgående diskuteres funnene i lys av Bronfenbrenner sin bioøkologiske teori. Kapittelets inndeling tar utgangspunkt i de to hovedspørsmålene i studiens problemstilling. Første del diskuterer SMI-læreres rolle i det tverrfaglige samarbeidet med BUPA, deretter vil SMI-læreres samarbeid med nærskolen diskuteres.

*Kapittel 6- Konklusjon* sammenfatter studiens hovedfunn med forankring i problemstillingen. Avslutningsvis reflekteres det over hvorvidt studien kan ha implikasjoner for videre forskning.

## 2. Teorigrunnlag

I det følgende kapittelet vil teorigrunnlaget for studien presenteres. Med bakgrunn i induktiv tilnærming til datamaterialet har teorigrunnlaget kommet frem som følge av studiens empiri, informantenes utsagn. Først redegjøres det for sentrale begreper, deretter presenteres tidligere relevant forskning. Til slutt belyses studiens teoretiske rammeverk, Bronfenbrenner sin *bioøkologiske teori*.

### 2.1 Sentrale begreper

Delkapittelet har som formål å redegjøre for relevante begreper som benyttes gjennomgående i studien. Med utgangspunkt i studiens problemstilling blir følgende begrep utdypet: skolens mandat, BUPA og SMI-skolen, psykisk helse, samarbeid og tverrfaglig samarbeid.

#### 2.1.1 Skolens mandat

I Norge er skolens mandat nedfelt i opplæringslovens formålsparagraf (1998, § 1-1), og skolens praksis skal forankres i verdiene som kommer frem av den. Av sentrale paragrafer for denne studien finner vi først og fremst § 2-1 *Rett og plikt til grunnskoleopplæring*, § 3-1 *Rett til vidaregåande opplæring* og § 13-3a *Plikt for fylkeskommunen til å sørge for grunnskoleopplæring og vidaregåande opplæring i helseinstitusjonar* (Opplæringslova, 1998). Videre har elevene rett til at opplæringen er tilpasset ens egne forutsetninger og behov, samt rett til spesialundervisning dersom de ikke har et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Opplæringslova, 1998, § 1-3; § 5-1). Alle elever har også rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring etter opplæringslovens kapittel 9A-2 (1998). For elever som står i fare for å henge etter i lesing, skriving og regning fremkommer det av loven at en skal sette inn tidlig innsats på 1.-4. trinn for at elevene skal nå forventet progresjon (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Elevene har ifølge formålsparagrafen også rett til medvirkning i sitt opplæringstilbud (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Læreplanverket, Kunnskapsløftet 2020, er forskrifter til opplæringsloven og skal fungere som et styrende dokument for innholdet i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2022). Kunnskapsløftet 2020 består blant annet av en overordnet del som utdyper verdigrunnlaget

nedfelt i opplæringslovens formålsparagraf (1998, § 1-1), og skal fungere som grunnlaget for den pedagogiske praksisen i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Del 2 av den overordnede delen anses å være særlig relevant for elevenes psykiske helse, og tar for seg prinsipper for læring, utvikling og dannelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sosial læring, utvikling av grunnleggende ferdigheter og kompetanse i fag, samt det å reflektere over egen læring fremheves som sentrale punkter i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Av spesiell interesse for studien finner vi det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*, som har som mål å gi elevene kompetanse som fremmer fysisk og psykisk helse, samt verktøy til å ta ansvarlige valg i livet. Elevene skal gjennom dette temaet lære seg å håndtere livets medgang og motgang, samt praktiske og personlige utfordringer på en best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Del 3 av den overordnede delen tar for seg prinsipper for skolens praksis. Skolen skal legge til rette for et inkluderende læringsmiljø hvor mangfold skal anerkjennes som en ressurs. Videre skal skolen blant annet legge til rette for tilpasset opplæring, samarbeid med hjemmet og ha et reflekterende profesjonsfaglig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### 2.1.2 BUPA og SMI-skolen

Fylkeskommunen skal oppfylle retten til opplæring for barn og unge innlagt på helseinstitusjoner (Opplæringslova, 1998, § 13-3a). I denne studien refererer “helseinstitusjoner” til barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA). BUPA har i oppgave å tilby spesialisert utredning og behandling til barn og unge med sammensatte psykiske lidelser, og deres familier (Oslo universitetssykehus, u.å.). I denne studien er funnene knyttet til elever innlagt på akuttpsykiatrisk avdeling for ungdom. SMI-skolen er en fylkeskommunal institusjonsskole som blant annet skal sikre at barn og unge innlagt i helseinstitusjoner får det opplæringstilbudet de har krav på (Opplæringslova, 1998, § 13-3a, Rambøll, 2015). Hvordan SMI-skolen er organisert kommer frem gjennom informantenes egne utsagn i *4.1 Organisering av SMI-skolen*.

### 2.1.3 Psykisk helse

Verdens helseorganisasjon (WHO) beskriver psykisk helse som en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, håndtere normale stressituasjoner i livet, arbeide på

en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra overfor andre og i samfunnet (WHO, 2022, s. 8). Ifølge Bru et al. (2016) er god psykisk helse en viktig forutsetning for utvikling, læring og livskvalitet. Begrepet psykisk helse kan ifølge WHO (2022, s. 13) ses på som et komplekst kontinuum som beveger seg fra en optimal tilstand av velvære til en følelse av emosjonelt og mentalt ubehag.

Psykiske helseplager debuterer ofte i barne- og ungdomstiden, med en særlig økning i tenårene blant jenter (Bru et al., 2016). Psykiske helseplager omfatter både psykiske plager og psykiske lidelser (Bang et al., 2023). Begrepet psykiske plager benyttes når det er snakk om vanlige variasjoner i barn- og ungdoms atferd og følelsesliv, ofte knyttet til hendelser og erfaringer (Bang et al., 2023). Begrepet beskriver plager som for eksempel nedstemthet, uro og engstelse. For å bli diagnostisert med en psykisk lidelse, må kriteriene for en klinisk diagnose være oppfylt og symptombelastningen må være stor og vare over tid (Bang et al., 2023). Eksempler på psykiske lidelser er angst, bipolar lidelse, spiseforstyrrelser og depresjon. Slike psykiske lidelser medfører som regel et stort tap av funksjon, også i forhold til skolefungering (Bang et al., 2023).

#### 2.1.4 Samarbeid mellom lærere

Begrepet samarbeid viser til et komplekst fenomen der flere personer arbeider sammen mot et felles mål (Breit & Andreassen, 202; Ness, 2016). I arbeidet med å nå målet legger Breit og Andreassen (2021) vekt på at innstillingen hos deltakerne, som inngår i samarbeidet, er avgjørende. Tillit og gode relasjoner mellom kollegaer er ifølge Hargreaves og Fullan (2014) viktige forutsetninger for å skape et godt samarbeidsklima på skolen. Et positivt samarbeid handler om hvorvidt lærere og øvrige ansatte er engasjerte, interesserte og velinformerte om hvordan de sammen kan forbedre sin yrkesutøvelse (Hargreaves & Fullan, 2014). Ved at lærere, ledere og øvrige ansatte i skolen reflekterer over felles verdier, vurderer og videreutvikler sin praksis, er målet at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utøvelsen av lærerrollen krever at en benytter skjønn i komplekse pedagogiske spørsmål, dette skjer både på individuelt- og fellesskapelig plan. I den forbindelse vil lærere som samarbeider gjennom å reflektere og vurdere undervisningen kunne utvikle en rikere forståelse av hva god pedagogisk praksis er. Et slikt profesjonelt samarbeid fordrer en god ledelse ved den enkelte skole (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### 2.1.5 Tverrfaglig samarbeid

I arbeid med barn og unges psykiske helse kreves det ofte samarbeid mellom flere instanser og/eller sektorer, hvor flere fagpersoner kan utveksle informasjon og kunnskap.

Helsedirektoratet beskriver tverrfaglig samarbeid slik: «Tverrfaglig samarbeid er en metodikk for strukturert samarbeid mellom personell med ulike fagbakgrunn»

(Helsedirektoratet, 2018, avsnitt 7). Et godt tverrfaglig samarbeid forutsetter dialog og felles forståelse mellom personell fra ulike faggrupper og sammen med pasient og pårørende. Det inkluderer utredning av behov, planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak og målsettinger (Helsedirektoratet, 2018). Tverrfaglig samarbeid er særlig relevant i møte med personer som har store sammensatte behov, og den enkelte kommune bør derfor ha etablert gode rutiner for slikt arbeid på tvers av sektorer (Helsedirektoratet, 2018). Et godt tverrfaglig samarbeid kjennetegnes av god informasjonsflyt mellom fagfolkene, for å sikre at alle arbeider mot pasientens mål (Helsedirektoratet, 2018).

Det foreligger tydelige forskjeller mellom utdannings- og helsesektoren. Der utdanningssektoren skal drive opplæring og utvikling, skal helsesektoren arbeide med å gjøre pasienter friske enten fysisk eller psykisk (Kreyberg, 2016). De to sektorene er underlagt ulike lovverk, henholdsvis opplæringsloven (1998) og spesialisthelsetjenesteloven (1999). Med sine ulike betingelser for- og inngang til å forstå enkeltmennesket, herunder *eleven* eller *pasienten*, kan en dog se på de to fagfeltene som komplementære. Lovverket understreker deres plikt til å samarbeide på tvers av sektorene til det beste for barnet (Opplæringslova, 1998, § 15-8; Spesialisthelsetjenesteloven, 1999, § 2-1e). For barn og ungdom innlagt på sykehus over lengre perioder, er det derfor viktig at ordinær skole blir inkludert i det tverrfaglige samarbeidet med helsesektoren (Kreyberg, 2016).

## 2.2 Skolen som forebyggende arena

Helsedirektoratets rapport om aktivitetsdata for psykisk helsevern for barn og unge i 2021 viser til en økning av barn og unge som trenger hjelp av helsevesenet, sammenlignet med året før (Bremnes & Indergård, 2022). Det vises til en økning på 14 % fra 2020 til 2021, hvor det totale antallet pasienter innenfor denne gruppen var 65 000. Økningen gjelder for hele landet og gjenspeiles i økt antall utskrivinger, polikliniske kontakter, oppholdsopphold og avdelingsopphold, noe som resulterer i nedgang av antall dagbehandlinger (Bremnes & Indergård, 2022). Kjønnssfordelingen av pasienter er 51 % jenter og 49 % gutter.

Pasientgruppene med størst økning innenfor psykisk helsevern er i alderstrinnene 13-15 år, 16-17 år og 18-22 år (Bremnes & Indergård, 2022). Symptombildet kan variere, men den hyppigste henvisningsgrunnen i 2021, som gjelder 37 % av pasientene, beskrives i diagnosemanualen ICD-10 som “symptomer og tegn med tilknytning til kognisjon, persepsjon, emosjonell tilstand og atferd” (Bremnes & Indergård, 2022, s. 14).

Skolen og barnehagen er ansett å være de viktigste arenaene for psykisk helsefremmende arbeid (Berg, 2012). For å fremme god psykisk helse skal skolen arbeide for å gi elevene verdier som blant annet venner, tilknytning, mestring, selvfølelse, utdanning, mening og identitetsfølelse (Berg, 2012, s. 10). Fravær av disse verdiene kan føre til at skolen er en risikofaktor for elevenes psykiske helse. Ifølge Bru et al. (2016) har skolen et viktig ansvar i å motvirke at elevene blir utsatt for trakassering og mobbing, da sosial tilhørighet vil ha en positiv påvirkning på elevenes psykiske helse og velvære. Elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, § 9A-2), gir lærere en viktig oppgave i å tilrettelegge for et positivt skolemiljø som fremmer psykisk helse.

## 2.3 Tidligere forskning

Til tross for at det foreligger lite forskning på SMI-skolens arbeid spesifikt, finnes det likevel mye forskning om psykisk helse i skolen og tverrfaglig samarbeid rundt sårbare barn og unge. I det følgende delkapittelet vil relevant forskning presenteres.

### 2.3.1 Psykisk helsearbeid i skolen – lærere og elevers erfaringer

Forskningsprosjektet *Skolen som arena for barn og unge psykiske helse* (SAPH) hadde som formål å gi økt innsikt i læreres arbeid med å fremme og forebygge psykisk helse i skolen (Borg & Pålshaugen, 2018). Funnene viste blant annet at flere ansatte forbandt arbeid med psykisk helse som arbeid knyttet til elever som allerede strever med psykiske vansker, fremfor forebyggende arbeid (Borg & Pålshaugen, 2018). Ifølge en del av lærerne var ikke denne typen arbeid en sak som angår dem, samt at enkelte uttrykte at dette ligger utenfor deres kompetanseområde (Borg & Pålshaugen, 2018). Mælan et al. (2020) har studert hvordan tverrfaglig samarbeid kan hjelpe lærere i møte med elever på ungdomstrinnet som strever psykisk. Studien tok blant annet utgangspunkt i lærernes erfaringer med det tverrfaglige samarbeidet, og om de opplevde dette samarbeidet som relevant for deres arbeid med elever med psykiske plager. Funnene indikerte blant annet at gode relasjoner, en felles



verdiforståelse og tydelig rolleavklaring på tvers av instansene var viktige faktorer for læreres arbeid med å fremme elevenes psykiske helse (Mælan et al., 2020).

Med implementeringen av det nye læreplanverket har psykisk helse kommet på dagsordenen i norske skoler gjennom blant annet temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er enda tidlig å si noe om effekten dette har på elevenes psykiske helse, men studier gjort på elevenes egne erfaringer peker allerede i positiv retning (Klomsten & Uthus, 2020; Lystad & Bjørkly, 2018). Allerede fra 2015 har ungdomsskoleelever i Ålesund kommune, fra fylte 14 år, gjennomført et seks timers kurs i psykisk helse (Lystad & Bjørkly, 2018). Gjennom elevundersøkelser har Lystad & Bjørkly (2018) sett på elevenes egne opplevelser av kurset. På spørsmål om hvor viktig elevene syntes det var å lære om psykisk helse var det kun 6 % som svarte at de ikke syntes dette var viktig, mens 85 % mente det var viktig eller svært viktig (Lystad & Bjørkly, 2018, s. 28). En høy prosentandel av elevene rapporterer at de mener kunnskap om temaet vil være nyttig for å vite hvordan man kan være en god venn for noen som sliter psykisk (65 %), vite hva en kan gjøre for å ha en god psykisk helse (64 %) og tiltak for å roe ned kroppen når man er urolig (59 %) (Lystad & Bjørkly, 2018, s. 26). Det faktum at studiens utvalg består av 297 deltakere fra kun én kommune gjør det utfordrende å generalisere funnene på tvers av landet (Lystad & Bjørkly, 2018). Derimot kan funnene tenkes å gi implikasjoner for ytterligere forskning på psykisk helse i skolen.

Klomsten og Uthus (2020) har gjennomført kvalitative intervjuer av 16 elever, herav 12 gutter og 4 jenter på 9. trinn, om deres subjektive erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. Funnene tyder på at elevene har utviklet en større selvbevissthet rundt egne tanker og følelser, og er bedre rustet til å vite når de bør oppsøke hjelp (Klomsten & Uthus, 2020). Elevene beskriver at de i større grad enn tidligere har kompetanse til å skille mellom det å være “vanlig lei seg” og deprimert (Klomsten & Uthus, 2020, s. 128). Videre fremkommer det av funnene at elevene har fått en bedre og mer empatisk forståelse for andre, som følge av at psykiske plager ikke nødvendigvis gjør seg synlig for andre (Klomsten & Uthus, 2020). I den forbindelse trekker forskerne frem, gjennom elevenes egne utsagn, at det å lære om psykisk helse kan ha en positiv innvirkning både for seg selv og i samspill med andre (Klomsten & Uthus, 2020).

### 2.3.2 Utfordringer ved tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid på tvers av sektorer har over lengre tid vist seg å være utfordrende (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Med bakgrunn i dette opprettet flere departementer et prosjekt med navn *0-24 samarbeidet*. Formålet med prosjektet var å forbedre det helhetlige tjenestetilbudet til utsatte barn og unge, og deres familier, gjennom å styrke samarbeidet mellom sektorer i landets fylker og kommuner (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Forskningsstiftelsen FaFo har laget et tverrsektorielt kunnskapsgrunnlag på oppdrag fra 0-24 samarbeidet (Hansen et al., 2019). Dette kunnskapsgrunnlaget beskriver hvorfor det er viktig med en samordnet innsats for å hjelpe utsatte barn og unge, samt fremlegger utfordringer knyttet til et slikt tverrfaglig samarbeid. FaFo trekker frem informasjonsdeling på tvers av sektorer som essensielt for et godt samarbeid, og prinsippet om tidlig innsats (Hansen et al., 2019). Likevel oppleves informasjonsdeling på tvers av sektorer som utfordrende, da forskjellige journalsystemer, IKT-systemer og taushetsplikt kan begrense informasjonsutvekslingen (Hansen et al., 2019). Hovedfunnene i 0-24 samarbeidet er oppsummert i en sluttrapport (Hansen et al., 2020). For bedre oppfølging av utsatte barn og unge er det identifisert tre faktorer av særlig betydning. Det er 1) helhetlig og individorientert tilnærming der barnet står i sentrum, 2) helhetlig oppfølging gjennom et styrket tverrsektorielt samarbeid og 3) tidlig intervensjon (Hansen et al., 2020, s.10).

Gjennom den kvalitative studien *Tverretatlig samarbeid om barn og unge med problematisk eller skadelig seksuell atferd* av Vorland et al. (2018), belyses ulike barrierer ved tverretatlig samarbeid. Til tross for at temaet i studien skiller seg fra vårt, er funnene likevel interessante. For å bedre kunne tilrettelegge for elevene viser funnene i studien til at skoleansatte blant annet etterlyser bedre informasjonsflyt rundt elevens helsetilstand fra de ulike instansene (Vorland et al., 2018).

Som en del av SAPH-prosjektet ble også kvaliteten på det tverrfaglige samarbeidet rundt eleven undersøkt (Borg & Pålshaugen, 2019). Samarbeidet mellom skolen og andre profesjoner viste seg utfordrende på grunn av ulik praktisering og regler knyttet til taushetsplikt på tvers av sektorer og instanser (Borg & Pålshaugen, 2019). Resultatene fra undersøkelsen viste også utfordringer knyttet til at lærere ikke hadde tilstrekkelig kompetanse til å vite og/eller avgjøre når de burde søke hjelp fra andre instanser og fagpersonell (Borg & Pålshaugen, 2019). Utfordringer knyttet til henvisning av eleven til

andre instanser belyses også i artikkelen til Stine Ekornes (2017), hvor lærere uttrykker vanskeligheter med å vurdere tilstandens alvorlighetsgrad. Videre rapporterer nærmere 30 % av deltakerne at de føler seg utilstrekkelige når det gjelder å hjelpe elever med psykiske vansker, og 45 % av lærerne sier at de bekymrer seg for elever med psykiske vansker (Ekornes, 2017, s. 345). På påstanden “Jeg har kunnskap om psykisk helse for å hjelpe elever som strever” svarer kun 1,7 % av lærerne at de er helt enig, mens 10,5 % svarer at de er enig (Ekornes, 2017, s. 346).

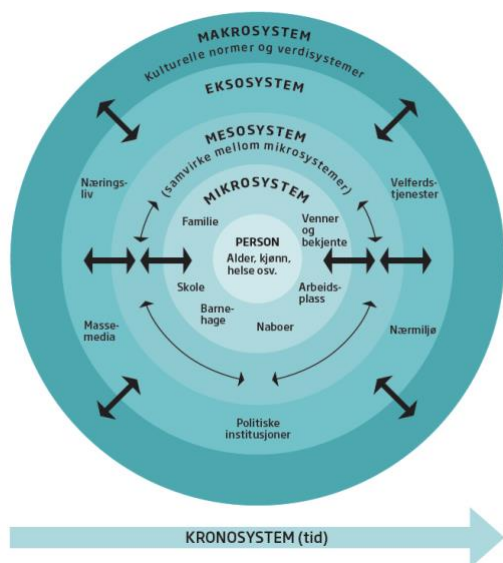
Forskningsprosjektet *Et lag rundt eleven- bruk av flerfaglig kompetanse i skolen* (Malmberg-Heimonen et al., 2020) hadde som formål å gi ny kunnskap om flerfaglig kompetanse i skolen. Som en del av dette prosjektet ble LOG-modellen evaluert (Malmberg-Heimonen et al., 2020). Formålet med modellen var å øke skoleledere og -eiere sin organisering og styring av skolens tverrfaglige samarbeid med andre instanser, som for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) (Borg et al., 2015). Modellen fremmer metoder for hvordan ledelsen skal organisere og gjennomføre dette utviklingsarbeidet, og understreker viktigheten av at skoleledere og -eiere har en aktiv rolle i implementeringen av arbeidet (Borg et al., 2015).

Evalueringen av modellen viste ingen signifikante effekter på læreres vurdering av tverrfaglig samarbeid og mestring, eller på elevenes læringsmiljø (Malmberg-Heimonen et al., 2020). En oppfølgingsstudie tok sikte på å vurdere langtidseffekter av LOG-modellen (Borg et al., 2022). Funnene i studien viser at deltakerne rapporterer om økt kunnskap rundt hvordan ressurser i kommunene kan benyttes i arbeid med elevene, et forbedret samarbeid mellom de ulike instansene og om hyppigere tilstedeværelse av andre profesjoner på den enkelte skole (Borg et al., 2022). Videre uttrykker deltakerne at de har utviklet et mer bevisst forhold til utviklingsarbeid og hvordan en kan håndtere utfordringer i slikt arbeid (Borg et al., 2022). Imidlertid viste ikke oppfølgingsstudiet langtidseffekter av implementeringen (Borg et al., 2022). Med bakgrunn i disse funnene anbefaler forskerne at LOG-modellen enten bør revideres eller at det utvikles en ny modell i arbeidet med å forbedre det tverrfaglige samarbeidet i norske skoler (Borg et al., 2022). Prosjektet viser at tverrfaglig samarbeid i skolen er et felt det forskes mye på, samtidig som resultatene fra de ulike rapportene synliggjør behovet for ytterligere forskning.

## 2.4 Bronfenbrenners bioøkologiske teori

Urie Bronfenbrenner fremstilte i 1979 en teori som tar sikte på å beskrive menneskets utvikling med vekt på deres samspill med omgivelsene (Bronfenbrenner, 1979). Teorien gjenspeiler den gjensidige påvirkningen biologiske og økologiske faktorer har på individets utvikling, derav navnet bioøkologisk teori (Bronfenbrenner, 1979; Kvello, 2013).

Interaksjonen mellom faktorene beskrives som en sirkulær prosess gjennom fem systemer, der individet er sentrert i midten av modellen (Kvello, 2013; Tetzchner, 2019). Individet er omgitt av systemene *mikro-*, *meso-*, *ekso-* og *makrosystem* der påvirkningen av disse over tid omtales som *kronosystemet* (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 1989, referert i Kvello, 2013). Den bioøkologiske modellen inkluderer både barn og voksnes utvikling, men med bakgrunn i studiens tema vil det i dette kapittelet legges vekt på barn og unges utvikling. I den forbindelse fremhever Bronfenbrenner (1979) hjemmet, barnehagen, skolen og jevnaldrende som faktorer av størst betydning for barn og unges utvikling.



(Bronfenbrenner, 2005, referert i Helsedirektoratet, 2015, s. 14).

*Mikrosystemet* refererer til mellommenneskelige samhandlinger i ulike settinger av fysisk og materialistisk karakter (Bronfenbrenner, 1979). Mikrosystemet er systemet nærmest barnet, og består av nære og daglige relasjoner med vekt på de ulike arenaer barnet oppholder seg i (Tetzchner, 2019). Her samhandler barnet med andre mennesker ansikt til ansikt. Sentrale elementer innenfor mikrosystemet er familie, venner, barnehage, skole, fritidsklubb, og

lignende (Bronfenbrenner, 1979; Tetzchner, 2019). Elementene representerer barnets nærmiljø, og er sentrale i påvirkningen av barnets utvikling (Tetzchner, 2019).

Bioøkologisk teori vektlegger særlig tre aspekter innenfor mikrosystemet: *relasjoner, roller og aktiviteter* (Bronfenbrenner, 1979; Kvello, 2013). Barnets tilskrevne relasjoner er de relasjonene små barn inngår i basert på foreldrenes valg. Når barnet blir eldre blir valg av egne relasjoner, slik som venner mer gjeldende (Kvello, 2013). Relasjoner basert på gjensidighet og positivt engasjement øker sannsynligheten for at relasjoner varer over tid, og vil fremme utvikling hos begge parter (Kvello, 2013). Ifølge Bronfenbrenner (1979) inntar mennesker forskjellige roller avhengig av ulike situasjoner og relasjoner med andre mennesker. En typisk rolle barn inngår i er elevrollen. Som elev er det en forventning om hvordan du skal oppføre deg overfor læreren, og generelt i klasserommet. I mikrosystemet vektlegger Bronfenbrenner at barn tidlig skal eksponeres for- og bli bevisst ulike roller de kan inngå i (Bronfenbrenner, 1979; Kvello, 2013). Ved at barn blir bevisst variasjonen av roller i samfunnet, vil det gagne den sosiale, emosjonelle og kognitive utviklingen (Kvello, 2013).

For å legge til rette for at barnet utvikler sitt potensial, er det viktig at aktivitetene barnet inngår i, bidrar til mestringserfaringer og stimulerer ny læring (Kvello, 2013). Den bioøkologiske teorien legger derfor vekt på kvalitet, variasjon, gjensidighet og helhet ved barnets aktiviteter. Med inspirasjon fra Lev Vygotskij og hans teori om den proksimale utviklingssonen, utviklet Bronfenbrenner tre dimensjoner for å forklare utvikling (Kvello, 2013). Den første dimensjonen vektlegger hvordan barnets disposisjoner, det vil si forutsetninger eller begrensninger, kan påvirke barnets læring (Kvello, 2013). Den andre dimensjonen trekker frem bioøkologiske ressurser, som erfaring, ferdigheter og kunnskap, som sentralt. Tredje og siste dimensjon påpeker hvordan forventninger og krav fra miljøet kan virke fremmende eller hemmende i barns utvikling og læring (Kvello, 2013).

De ulike mikrosystemene har en gjensidig påvirkning på hverandre, og er utgangspunktet for det neste systemet i Bronfenbrenner sin modell, *mesosystemet* (Bronfenbrenner, 1979; Tetzchner, 2019). Forutsetningene for mesosystemets eksistens er at individet forholder seg til mer enn to mikrosystemer. Ifølge Bronfenbrenner (1979) er mesosystemet mer enn summen av bare mikrosystemer, da det også inkluderer prosessene rundt- og relasjonene mellom de ulike mikrosystemene. Eksemplifisert kan barnets fungering på skolen derfor

antas å påvirkes av blant annet hvordan barnet fungerer i familien og sammen med venner (Tetzchner, 2019). Det påpekes at kvaliteter i et mikrosystem kan kompensere for svakheter i et annet (Kvello, 2013). Ut ifra dette kan det tenkes at skolen som arena kan fungere som et kompenserende mikrosystem for en negativ utvikling hos barnet, som følge av for eksempel mangelfull omsorgsevne hos foreldre. Ved tilfeller der barnet har forsinket utvikling på ulike områder, må det ut ifra modellen vurderes hvorvidt dette skyldes medfødte biologiske faktorer hos barnet eller faktorer i noen av mikrosystemene.

I løpet av livet opplever en ulike faser som kan medføre store endringer for den enkelte. Bronfenbrenner (1979) refererer til disse endringene som *økologiske overganger*. Eksempler kan være å starte på skolen, studere, gifte seg, få barn og inntre i arbeidslivet. Når en innehar de forutsetninger som det nye mikrosystemet krever, stimuleres en positiv utvikling gjennom å møte nye mennesker og danne relasjoner. Motsatt vil manglende forutsetninger øke sjansen for å mislykkes (Kvello, 2013). Som følge av økning i antall mikrosystemer får barnet delta i nye aktiviteter der det blir nødt til å innta ulike roller, som igjen vil bidra til å utvide deres ferdighetsrepertoar. Forberedelse i form av kontakt mellom de ulike mikrosystemene er en forutsetning for vellykkede overganger (Kvello, 2013).

For å lykkes i det nye mikrosystemet må det tas hensyn til hvorvidt barnet innehar den kompetansen som kreves, eventuelt må de få hjelp til å utvikle denne kompetansen relativt raskt. Ved tilfeller der barnet allerede besitter den nødvendige kompetansen må det bli stimulert til ytterligere utvikling for at overgangen skal fungere utviklende på barnet. Ifølge Bronfenbrenner (1979) refererer en *økologisk felle* til tilfeller der barnet blir presset til å delta i nye mikrosystemer det ikke har kompetanse for å håndtere. Med alle forventninger og krav som medfølger elevrollen, er skolen et godt eksempel på en arena som kan fungere som en slik felle (Kvello, 2013).

*Eksosystemet* omfatter de ulike systemene barnet ikke er en direkte del av, men som likevel har en indirekte påvirkning (Bronfenbrenner, 1979; Kvello, 2013). Eksempler på slike systemer kan være hvordan skolens ressurser, herav for eksempel spesialpedagogisk kompetanse hos de ansatte, påvirker skolehverdagen til barnet (Helsedirektoratet, 2015). Neste system i modellen til Bronfenbrenner kalles *makrosystemet*, og kan forklares som selve grunnmuren for menneskers livsutfoldelse (Kvello, 2013). I et samfunn omfatter makrosystemet blant annet politiske, ideologiske og økonomiske prioriteringer og

beslutninger (Kvello, 2013). Summen av disse beslutningene påvirker barns liv i *mikro-*, *meso-* og *eksosystemet* (Kvello, 2013). Opplæringsloven (1998) er et eksempel på en faktor i makrosystemet som indirekte påvirker barnets utvikling, da alle norske skoler er lovpålagt å følge den.

Ti år etter at modellen ble lansert implementerte Bronfenbrenner et ytterligere system, *Kronosystemet* (Bronfenbrenner, 1989, referert i Kvello, 2013). Dette systemet legger vekt på at vi mennesker og miljøet rundt oss endres og utvikles over tid. Med det til grunn kan en ikke basere hele forståelsen av mennesket basert på et gitt tidspunkt i deres liv, men må se på utviklingen over tid, gjerne flere år (Kvello, 2013).

#### 2.4.1 SMI-læreres rolle i et bioøkologisk perspektiv

Med Bronfenbrenner (1979) sin forståelse av barn og unges utvikling, er teorien godt egnet til å forklare hvilken rolle SMI-lærere spiller i behandlingen av elever innlagt på BUPA. I deres arbeid jobber de tett med eleven, samarbeider tverrfaglig med BUPA, samt samarbeider med elevens nærscole. Dette setter SMI-lærere i en særegen posisjon når det gjelder deres påvirkningskraft på eleven, i form av økologiske faktorer. Utgangspunktet for å forstå ungdommens utvikling, herunder utviklingen av psykiske plager og/eller lidelser, er individets biologiske faktorer. Dette inkluderer i hvilken grad ungdommen har en medfødt sårbarhet- eller robusthet for psykiske helseutfordringer, samt dens faglige, sosiale og emosjonelle utvikling (Mælan, 2018). Eleven er sentrert i midten av modellen, og videre vil det redegjøres for hvordan SMI-læreren, gjennom de ulike systemene (økologiske faktorer) vil påvirke utviklingen.

Ifølge Bronfenbrenner (1979) oppstår det et nytt mikrosystem i det individet blir deltaker i et nytt miljø. I det pasienter blir innlagt på BUPA oppstår det to nye mikromiljøer i ungdommens liv, BUPA og SMI-skolen. SMI-skolen og SMI-lærere har en direkte påvirkning på ungdommens liv, og er viktig under ungdommens behandlingsforløp. SMI-lærere har et ansvar for å legge til rette for og skape et skolemiljø der elevene opplever mestring, og gode opplevelser knyttet til det å være elev (Opplæringslova, 1998, § 9A-2). Innenfor ethvert mikrosystem vektlegger teorien aktiviteter, roller og relasjoner som viktige komponenter (Bronfenbrenner, 1979; Kvello, 2013). SMI-læreres jobb innebærer derfor å legge til rette for at elevene deltar i aktiviteter som er stimulerende for ens utvikling. I den

forbindelse inntreer eleven i en ny elevrolle, elev på SMI-skolen. En viktig forutsetning for at eleven skal lykkes i denne rollen er, ifølge Bronfenbrenner (1979), at eleven innehar ferdigheter og kompetanse som rollen stiller krav til. I arbeidet med elever som strever psykisk, fordrer dette at SMI-lærere må tilrettelegge skolegangen tilpasset den enkelte elev og dens utfordringer. Relasjonen mellom eleven og SMI-læreren er essensielt for å bidra til en positiv utvikling. Innenfor SMI-skolen som mikromiljø er eleven prisgitt kompetansen den enkelte SMI-lærer besitter.

Den gjensidige påvirkningen mellom ungdommens mikrosystemer utgjør mesosystemet (Bronfenbrenner, 1979, Tetzchner, 2019). Hvordan SMI-lærerne samarbeider med andre mikrosystemer vil ha en påvirkning på ungdommens liv. Dette kan innebære blant annet tverrfaglig samarbeid med BUPA, samarbeid med nærskolen, foreldresamarbeid og samarbeid med andre instanser. Mesosystemet er derfor av avgjørende karakter når det gjelder å skape et godt lag rundt eleven under behandlingsforløpet, og utgjør en sentral del i denne studien.

Eksosystemet representerer systemer som ungdommen ikke er i direkte kontakt med, men som likevel har en indirekte påvirkning (Bronfenbrenner, 1979; Kvello, 2013). I skolens arbeid med å legge til rette for et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9A-2) hos alle elever, fordrer det en god ledelsesstrategi der fordelingen av ressurser spiller en viktig rolle. Hvordan SMI-skolen er organisert og hvilke kompetansekrav som stilles til de ansatte er eksempler på faktorer i eksosystemet som påvirker eleven indirekte gjennom skolemiljøet.

Makrosystemet omfatter samfunnets verdier og føringer, som i dette tilfellet vil danne grunnlaget for elevens opplæringstilbud. Sentralt for opplæring i helseinstitusjoner finner vi opplæringsloven (1998), Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2022) og Utdanningsdirektoratet sitt rundskriv om retten til opplæring i barneverns- og helseinstitusjoner (Utdanningsdirektoratet, 2021). Disse føringene vil kunne påvirke verdier og holdninger innad i SMI-skolen, og derfor ha en indirekte påvirkning på eleven. Barnets utvikling påvirkes altså gjennom alle systemene i Bronfenbrenners bioøkologiske modell. Eksemplifisert vil lovverk og forskrifter (makrosystem) sette føringer for hvordan SMI-skolen organiseres (eksosystem). Videre vil SMI-læreres spesialpedagogiske kompetanse påvirke kvaliteten på tilretteleggingen av skolegangen til eleven (mikronivå).



Studien vil i kapittel 5.0 *Diskusjon* diskutere hvordan SMI-lærere, gjennom mesosystemet, samarbeider med andre mikrosystemer rundt eleven, og hvordan systemfaktorer i ekso- og makrosystemet påvirker disse samarbeidene.

## 3. Metode

Dette kapitlet belyser studiens metodologiske rammer og dens forankring i vitenskapsteorien. Valg av metode og redegjørelse av prosessen fra idémyldring til sluttprodukt vil bli beskrevet. Det innebærer rekruttering av informanter, innsamling- og bearbeiding av datamaterialet. Avslutningsvis redegjøres det for etiske betraktninger ved studien, og dens styrker og begrensninger.

### 3.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning innebærer å beskrive, analysere og fortolke karaktertrekk, egenskaper og kvaliteter ved fenomener som blir studert. På den måten kan metoden bidra til å presentere mangfold og subjektive erfaringer, opplevelser, motiver og holdninger som kan åpne muligheter og bidra til utvikling av ny kunnskap (Malterud, 2017). Det å oppnå en ny eller utvidet forståelse av sosiale fenomener som dynamiske prosesser anses å være et av hovedmålene ved kvalitativ forskning (Dalen, 2011; Malterud, 2017; Thagaard, 2013). Denne studien har som formål å få et innblikk i *sosial-medisinske institusjonsskoler og SMI-læreres arbeid*. Det innebærer arbeid med elevene, tverrfaglig samarbeid med helsesektoren, samt samarbeid med elevenes ordinære skoler. Med utgangspunkt i studiens formål har vi valgt å benytte kvalitativ forskning og intervju som kvalitativ datainnsamlingsmetode. Dette vil åpne opp for lærernes tanker og perspektiver, sammenlignet med for eksempel observasjon.

Kvalitativ forskning tar utgangspunkt i en problemstilling og et gitt forskningsdesign, men prosessen kjennetegnes av å være fleksibel i den forstand at forskeren arbeider parallelt med ulike deler av prosessen (Thagaard, 2013). Det betyr at utforming av problemstilling, datainnsamling, analyser og tolkning er prosesser som vil overlappe hverandre, og på den måten ha en gjensidig påvirkningskraft (Thagaard, 2013). Særlig analyse- og tolkningsprosessen bør ses på som én og samme prosess, da forskeren allerede i feltarbeidet danner seg refleksjoner om tolkning. Kvalitativ forskning kan med andre ord betraktes som en syklisk prosess (Thagaard, 2013).

I denne kvalitative studien har vi valgt å benytte en induktiv tilnærming som vil si at det er funnene våre som danner grunnlaget for valg av teori. For å utvikle en forståelse for meningsinnholdet i datamaterialet tas det utgangspunkt i begreper og utsagn fra studiens informanter (Thagaard, 2013). Gjennom en slik induktiv prosess vil teorien som kommer frem av datamaterialet bidra til en bredere forståelse, fremfor at forhåndsbestemt teori skal være det ledende i arbeidet med å forstå meningsinnholdet. På denne måten legger vi til rette for at vi i analysen kan identifisere interessante temaer, vinklinger og definisjoner som en ved teoridrevet analyse lettere kunne oversett. Videre poengterer Johannessen et al. (2018) at det ved en induktiv tilnærming er vanlig å endre på teoretiske antakelser underveis i prosessen. Uavhengig av tilnærming vil en dog aldri kunne neglisjere egen forforståelse, noe vi må ha et bevisst forhold til som studenter i spesialpedagogikk. Av samme grunn hevder Johannessen et al. (2018) at man aldri er teoriløs i møte med datamaterialet.

### 3.1.1 Vår forforståelse

Et mål ved kvalitativ forskning er at forskeren selv ikke skal reflekteres i den empiriske dataen, til fordel for deltakernes meninger og erfaringer (Thagaard, 2013). Malterud (2017) hevder dog at dette er urealistisk i praksis og at forskeren derfor må ha et bevisst og reflektert forhold til egen påvirkningskraft på prosessen og selve sluttproduktet. Wormnæs (1996, referert i Dalen, 2011, s. 16) deler samme syn og hevder at “All forståelse er bestemt av en førforståelse eller forståelseshorisont”. Det betyr at en som forsker alltid vil møte deltakerne og datamaterialet med en eller annen form for forståelse. Målet blir da å arbeide for at den allerede etablerte forståelsesrammen bidrar positivt i form av å åpne for størst mulig forståelse av den informasjonen deltakerne formidler (Dalen, 2011).

Med bachelor-, og snart master i spesialpedagogikk, samt arbeidserfaring fra avlastningsboliger, skole og barnepsykiatri har vi begge opparbeidet oss både erfaring og teoretisk kunnskap om tverrfaglig samarbeid rundt barn med særskilte behov. Fordypningen psykososiale vansker har gitt oss et godt innblikk i hvordan laget rundt eleven kan fungere både som beskyttelsesfaktorer og/eller risikofaktorer for videre utvikling. Arbeidserfaringer og praksiserfaringer fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og skoler for elever med særskilte behov, har vært en sentral bidragsyter til vårt valg av tema og utforming av problemstillingen. Med hensyn til dette blir det ekstra viktig at vi har et reflektert forhold til egne forkunnskaper og ikke lar det ødelegge for en eventuell ny forståelse. Allerede tidlig i

prosessen erfarte vi hvordan våre tanker om tverrfaglig samarbeid viste seg å være annerledes enn hva informantene la i begrepet. I tråd med induktiv tilnærming har vi etter datainnsamling og analyse endret vår oppfatning av begrepet *tverrfaglig samarbeid*, som videre resulterte i endring av problemstilling.

Begrepet *investigator triangulation* refererer i litteraturen til det å være mer enn én forsker i samme studie, og anses å være en kilde til større troverdighet i forskningen (Thurmond, 2001). Det faktum at vi har vært to personer i denne prosessen, samt drøftet med veileder som en tredjepart har vært en viktig bidragsyter i arbeidet med å motvirke vår egen forforståelse. Vi har gjennom hele prosessen diskutert valg, innhenting og analyse av datamaterialet, med god hjelp av veileder. Den endelige intervjuguiden er et resultat av bearbeiding i flere omganger både oss imellom, men også i samarbeid med veileder, se delkapittel 3.2.3 *Intervjuguide*. Videre i oppgaven benyttes begrepet *triangulering* om investigator triangulation.

### 3.1.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Valg av vitenskapsteoretisk forankring avhenger av hva forskeren søker å finne ut av, som videre vil utgjøre forståelsesrammen en har for datamaterialet. Tendenser i innsamlet datamateriale og forskerens vitenskapsteoretiske perspektiv anses å påvirke hverandre gjensidig (Thagaard, 2013). Fenomenologi handler om forståelse av menneskers subjektive erfaringer og bevissthet (Malterud, 2017). Innenfor kvalitativ forskning har begrepet fått sin relevans ved å legge føringer for forståelsesrammen for forskningen, ved at forskeren viser interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra informantenes virkelighetsoppfatning og perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Merleau-Ponty (1962, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45) er objektivitet et tegn på å være tro mot informantene, der en søker å beskrive det gitte fenomenet så presist og fullstendig som mulig, fremfor å tolke og analysere. Å holde seg objektiv som forsker og klare å sette egen forforståelse og vitenskapelig empiri til side, kalles fenomenologisk reduksjon. Det bidrar til å skape en fordomsfri og nøyaktig beskrivelse av fenomenet som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015).

Studien bygger på fenomenologi som vitenskapsteoretisk perspektiv, da informantenes erfaringer og perspektiver er det vi søker å bygge vår forståelse på.

I søken etter en dypere mening vil vår forståelse ta utgangspunkt i fem transkriberte intervjuer, der informantenes utsagn er grunnlaget for tolkning og analyse.

En slik tradisjon for analyse og tolkning stammer fra hermeneutikken (Befring, 2020; Malterud, 2017). Hermeneutikk betyr “å tolke for å forstå”, og stammer fra gresk språk (Befring, 2020, s. 19). Sentralt innenfor hermeneutikken er interaksjonen mellom tekst og tolkning, som refererer til forholdet mellom del og helhet. Mening kan kun forstås ut ifra konteksten den opptrer i, og det finnes derfor ikke én sannhet (Thagaard, 2013). Ifølge Thagaard (2013) kan en i søken etter en dypere mening identifisere underliggende kulturer ved fenomenene en studerer, herunder SMI-skoler. En slik analyseprosess kalles for den hermeneutiske sirkelen, da det kan ses på som en sirkulær prosess i søken etter mening (Befring, 2020; Malterud, 2017).

I analyseprosessen har vi aktivt benyttet triangulering ved å kode samtlige intervjuer hver for oss, før vi i fellesskap gikk gjennom kodene og utarbeidet overordnede kategorier. Funnene dannet grunnlaget for studiens teoretiske rammer, som opptil flere ganger har blitt endret underveis i prosessen. Den endelige problemstillingen er også et produkt av en slik tilnærming. Analysen ble en kontinuerlig prosess der nye tanker og perspektiver stadig dukket opp underveis i arbeidet og kan derfor ses på som en sirkulær prosess.

## 3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Vi er interessert i å finne ut av SMI-lærere sine opplevelser og erfaringer med å arbeide på SMI-skoler. Av den grunn har vi valgt å foreta kvalitative forskningsintervju av relevante informanter for studien. Ved et kvalitativt forskningsintervju vil formålet være å forstå sider ved informantenes arbeidsliv ut fra deres perspektiv. Strukturen i et slikt kvalitativt intervju bærer preg av å være en dagligdags samtale, med gitte strukturer for spørreteknikk og metoder (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Dalen (2011) er det under et forskningsintervju viktig at intervjuerens egne tanker og holdninger ikke inkluderes for å unngå moralisering og argumentering. Intervjueren bør derfor jobbe for å holde seg objektiv gjennom aktiv lytting og genuin interesse overfor informantens utsagn. Aktiv lytting inkluderer verbale kommentarer, samt ikke-verbal kommunikasjon som blick og kroppsspråk (Dalen, 2011). En slik ydmykhet i tilnærmingen vil kunne bidra til å gjøre intervjusituasjonen trygg for informanten, som videre kan føre til at informanten tør å åpne seg ytterligere ved å snakke

fritt og ærlig. Her er det viktig at forskeren lar informanten få tid til å tenke seg om å svare før en eventuelt stiller oppfølgingsspørsmål (Dalen, 2011).

Et kvalitativt forskningsintervju kan utformes på forskjellige måter. Ifølge Thagaard (2013) er semistrukturert intervju den mest brukte fremgangsmåten innenfor kvalitative intervjuer. I denne studien benyttes semistrukturert intervju. Et slikt intervju kjennetegnes av at temaene for samtalen er fastlagt på forhånd med åpne spørsmål, men rekkefølgen på spørsmålene bestemmes underveis i samtalen alt etter hva informanten svarer (Thagaard, 2013). Et semistrukturert intervju gjør det mulig å følge opp informantens utsagn, samt at det åpner opp muligheten for at informanten kan ta opp temaer som ikke var planlagt i forkant (Thagaard, 2013). En slik fleksibilitet i intervjuet kan være med på å åpne opp for nye spørsmål og ny innsikt som er viktig for å besvare problemstillingen. Samtidig vil en slik semistrukturert tilnærming med forhåndsdefinerte temaer, ifølge Thagaard (2013) sørge for at intervjueren får gjennomgått de planlagte temaene i løpet av intervjuet.

Da SMI-skoler er et felt det foreligger lite forskning på, ønsket vi gjennom semistrukturerte intervjuer å utforske feltet ytterligere. Med utgangspunkt i tidligere forskning og egne erfaringer ble det forhåndsbestemt overordnede temaer for intervjuet som vi ønsket å lære mer om. Det ble stilt åpne spørsmål slik at informantene kunne svare utdypende og fritt, samt at de fikk muligheten til å belyse temaer vi ikke hadde tenkt på i forkant.

### 3.2.1 Utvalg

Ved kvalitativ forskning er det vanlig at man henvender seg til grupper eller enkeltpersoner som man på forhånd mener kan ha noe å bidra med i undersøkelsen (Dalland, 2020). Dette kalles et strategisk utvalg. Ved slike strategiske utvalg er det viktig å kunne argumentere på en faglig overbevisende måte for hvorfor man har valgt det utvalget man har valgt (Dalland, 2020). I vår rekruttering av informanter ønsket vi å finne personer som har egenskaper og kvalifikasjoner i forhold til studiens problemstilling. Ifølge Thagaard (2013) er en hensiktsmessig måte å rekruttere informanter på, å rette en formell henvendelse til personer som kan identifisere relevante personer. Denne metoden kalles for snøballmetoden. I vår studie er det tatt utgangspunkt i et strategisk utvalg, og det er benyttet snøballmetoden for å finne informanter.

Vi tok kontakt med rektorer på ulike SMI-skoler spredt utover Norge. Dette fordi vi ønsket å intervjuere lærere som jobbet på ulike steder, for blant annet å kunne sammenligne resultater. I henvendelsene til rektorene informerte vi om vår studie og spurte om de hadde noen ansatte som kunne tenke seg å stille til intervju. I søken etter informanter hadde vi noen utvalgs-kriterier. Vi spurte etter lærere med spesialpedagogisk utdanning eller kompetanse, eller lærere som jobber som spesialpedagoger på skolen. Til å begynne med hadde vi planlagt å kun intervjuere lærere som hadde videreutdanning eller studiepoeng innenfor spesialpedagogikk. Imidlertid er ikke spesialpedagog en beskyttet tittel (Jortveit et al., 2020), og vi valgte derfor å inkludere lærere som jobber som spesialpedagog, uten nødvendigvis å ha studiepoeng innenfor feltet. Med utgangspunkt i vårt tema for studiet og interesse for fagfeltet er det svært verdifullt for oss å intervjuere fagpersoner og få innsyn i deres erfaringer og kunnskaper. Dalland (2020) hevder at intervjuene kan åpne opp for nye perspektiver til problemstillingen. Fagfolk som intervjupersoner ser både muligheter og utfordringer innenfor sitt praksisfelt, og besitter derfor nyttig informasjon som kan besvare problemstillingen (Dalland, 2020).

Samtlige rektorer vi tok kontakt med var svært positive til studien, og sendte oss e-post med kontaktinformasjon til ansatte som ønsket å stille til intervju. Deretter tok vi kontakt med disse, og sendte dem et detaljert informasjonsskriv om studien (vedlegg 1). Da vi fikk bekreftelse på at de ønsket å stille til intervju, planla vi tid og sted for gjennomførelse. Det kvalitative intervjuet sikter mot å gå i dybden, og for å få til dette kan ikke antallet intervjupersoner være for stort (Dalland, 2020). Med bakgrunn i dette har vi derfor valgt å foreta kvalitative intervjuer av fem informanter.

### 3.2.2 Pilotintervju

For å få testet oss selv i rollen som intervjuere gjennomførte vi to pilotintervjuer før datainnsamlingen. Ifølge Monica Dalen (2011) er dette en gylden mulighet til å få gode tilbakemeldinger på egen væremåte i intervjusituasjonen, samt teste hvorvidt spørsmålene er utformet på en forståelig og god måte. Vår tanke har hele tiden vært at vi begge skulle delta på samtlige av de fem intervjuene, og vi ønsket derfor å teste og få tilbakemelding på hvordan dynamikken mellom oss ble oppfattet, samt tanker rundt det å være to intervjuere. Vi hadde hovedansvaret for et pilotintervju hver, der den andre kunne tillate seg å stille

spørsmål underveis. Videre får en testet teknisk utstyr til lydopptak. Pilotintervjuene ble gjennomført fysisk og vi benyttet appen Diktafon for lydopptak (Universitetet i Oslo, 2023). Sammenlignet med ordinære skoler finnes det relativt få SMI-skoler i landet, og det var derfor mer utfordrende å finne SMI-lærere til pilotintervju. For å sikre at vi fikk gjennomført pilotintervjuene før oppstart av ordinær datainnsamling falt derfor valget på én lærer og én spesialpedagog fra ordinær skole. Hovedmålet var å teste ut det å lede et semistrukturert intervju. I frykt for at de fra ordinær skole ikke kunne svare utfyllende på spørsmålene våre, valgte vi å tilpasse spørsmålene etter deres erfaring. På denne måten fikk vi mulighet til å høre om ansatte i ordinær skole sitt perspektiv på temaet, noe som hjalp oss med å endre og spisse spørsmålene i intervjuguiden. Dette er ifølge Dalen (2011) ofte nødvendig etter et pilotintervju.

Vi erfarte begge to utfordringer ved å ikke stille et nytt spørsmål for kjapt, men derimot ha roen og la informanten snakke ferdig. Dette er viktig for å ikke gå glipp av betydningsfull informasjon som kan besvare vår problemstilling. På direkte spørsmål om det virket skremmende med to intervjuere svarte begge testinformantene at de ikke tenkte noe nevneverdig over det. Dynamikken mellom oss ble oppfattet som avslappet og samkjørt, og bidro til å ufarliggjøre situasjonen. En av testinformantene påpekte at hun syntes det var ryddig at en hadde hovedansvar for intervjuet, samtidig som det ikke gjorde noe at den andre stilte spørsmål underveis. Vi fikk bekreftet at vår tanke om hvordan vi ønsket å gjennomføre intervjuene faktisk fungerte i praksis.

### 3.2.3 Intervjuguide

Før gjennomføringen av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 2). Vi fikk hjelp av veileder for å forsikre oss om at spørsmålene var generelle og ikke bar for mye preg av egne oppfatninger om temaet. Ifølge Dalland (2020) er fordelene med å utarbeide en intervjuguide i forkant at en forbereder seg både mentalt og faglig før intervjuet. Formålet med en intervjuguide er å hjelpe forskerne med å skape en flyt i samtalen, samt sikre at alle intervjuene berører de samme temaene (Dalland, 2020). Som nybegynnere hjalp det å ha en intervjuguide å følge, da det sikret at vi kom gjennom alle temaene vi ønsket å ta opp.

Ulike lovverk og forskning peker på viktigheten av at ulike instanser på tvers av sektorer samarbeider for barnets beste (Helsedirektoratet, 2018; Opplæringslova, 1998, § 15-8;



Spesialisthelsetjenesteloven, 1999, § 2-1e; Utdanningsdirektoratet, u.å.). Med bakgrunn i dette ønsket vi i denne studien å se nærmere på hvordan SMI-skoler arbeider for å etterleve dette i praksis gjennom samarbeid med helsesektoren og ordinære skoler. Første del av intervjuguiden besto derfor av spørsmål som omhandlet SMI-skolens arbeid, inkludert det tverrfaglige samarbeidet med BUPA. Siste del av intervjuguiden inkluderte spørsmål som omhandlet SMI-læreres samarbeid med nærskolen, og deres opplevelse av spesialpedagogisk kompetanse i ordinær skole.

Den ferdige intervjuguiden besto av fire bakgrunnsspørsmål om utdanning, arbeidserfaring og spørsmål om lovverk rundt SMI-skoler. Videre hadde vi et åpningsspørsmål om hva informantene forbinder med tverrfaglig samarbeid. Deretter fulgte det ni åpne hovedspørsmål som tok sikte på å besvare problemstillingen. I frykt for at spørsmålene var for åpne og at informantene derfor misforstod spørsmålene, hadde vi i forkant utarbeidet noen oppfølgingsspørsmål for å sikre at vi fikk svar på det vi lurte på. Viser til et eksempel hentet fra intervjuguiden:

4. Opplever du noen utfordringer med å være lærer på denne skolen? Kan du eventuelt utdype?
  - a. Mulig oppfølging; informasjonsflyt og inkludering.

### 3.2.4 Datainnsamling

Vi besluttet å ikke sende intervjuguiden til informantene i forkant av intervjuet, for å unngå at de diskuterte svar med andre kollegaer og at svarene deres ble farget av dette. Alle intervjuene startet med en gjennomgang av informasjonsskriv og innhenting av samtykke på lydopptak. Dette for å forsikre oss om at informantene vet hva de samtykker til og får mulighet til å stille eventuelle spørsmål rundt deltakelsen. Vi benyttet diktafon-appen utarbeidet av Universitetet i Oslo (2023) for å ta lydopptak. Disse lydopptakene ble videre lagret på en kryptert lagringsportal, *nettskjema* (Universitetet i Oslo, u.å.), som kun vi som forskningsledere har tilgang til.

I planleggingen av intervjuene bestemte vi oss raskt for at vi ønsket å gjennomføre alle intervjuene fysisk, selv om det innebar at vi måtte reise rundt på tvers av landet. Ifølge Dalen (2011) gir fysisk intervju mulighet til å observere informantenes kroppsspråk og væremåte,

som kan ha stor betydning for tolkning av funnene. En annen fordel med å gjennomføre intervjuene fysisk er muligheten for å ha en uformell samtale i forkant av intervjuet, som kan bidra med å løse opp alvoret i situasjonen (Dalen, 2011). Samtlige informanter var svært behjelpelige og stilte opp med fysisk rom på deres arbeidsplass. Alle intervjuene ble gjennomført på skjermet rom, slik at vi kunne tilrettelegge for intervjuer uten ytre forstyrrelser. Imidlertid ble et intervju gjennomført digitalt på Zoom, grunnet logistiske utfordringer. Et slikt digitalt verktøy er relativt greit å bruke, men vi opplevde noen utfordringer knyttet til lyd og observasjon av kroppsspråk. Enkelte utsagn fra informanten ble utydelig, som igjen skapte utfordringer under transkriberingen. Diktafon-appen ble også benyttet under intervjuet på Zoom.

Under gjennomføring av de semistrukturerte intervjuene opplevde vi noen utfordringer. Som følge av åpne spørsmål opplevde vi i rollen som hovedintervjuer utfordringer rundt det å styre samtalen, holde seg innenfor tidsrammen og stille relevante oppfølgingsspørsmål. Imidlertid merket vi her hvordan triangulering var en styrke i det å stille relevante oppfølgingsspørsmål i hvert intervju.

### 3.3 Bearbeiding av data

Slike kvalitative intervjuer som vi har gjennomført i denne studien, gir mye datamateriale som skal brukes videre. I starten kan dette ofte virke mye og uoversiktlig, og det er derfor viktig med en god analysemetode. Underveis i analyseprosessen stopper forskeren opp, tenker seg om og prøver å finne mønstre som kan være med på å besvare problemstillingen. Metoden skal hjelpe med å gjøre dette på en systematisk måte (Malterud, 2017). Videre vil vi redegjøre for hvordan vi transkriberte intervjuene, samt hvordan vi gikk frem for å analysere innholdet.

#### 3.3.1 Transkribering

Den kvalitative forskningsprosessen innebærer å gjøre om erfaringer og hendelser til tekst og mening (Malterud, 2017), som i vårt tilfelle er intervjuer. I denne studien er det benyttet lydopptak underveis i intervjuene, samt fullstendig transkripsjon av alt datamateriale i etterkant. Transkribering handler om å skrive ned ord for ord det som er blitt sagt (Dalland, 2020). Tjora (2017) anbefaler å transkribere så detaljert som mulig, slik at man ikke overser

nødvendig informasjon som senere viser seg å være viktig i analysen. Vi valgte derfor å transkribere det som ble sagt ordrett.

Aksel Tjora (2017) skriver at det viktigste tapet fra intervjuet når man transkriberer er tapet av visuelle ledetråder, samt stemningen underveis i intervjuet. At den ansvarlige for intervjuet selv transkriberer kort tid etterpå, er ifølge Tjora (2017) fordelaktig ved at man lettere kan se for seg kroppsspråk og uttrykk fra informantene, og derav unngå å miste mye informasjon. Ved å transkribere intervjuene selv, gir det ifølge Dalen (2011) muligheten til å bli godt kjent med eget datamateriale, som er fordelaktig i analyseprosessen. På bakgrunn av dette valgte vi å transkribere intervjuene kort tid etter at intervjuene var gjennomført. Vi fordelte intervjuene oss imellom og transkriberte hver vår halvdel. Til slutt satt vi igjen med totalt 91 sider transkriberte intervjuer.

Til tross for at enkelte informanter hadde dialekt, valgte vi å transkribere alle intervjuene på bokmål. Ifølge Tjora (2017) er en slik normalisering av transkripsjonene med på å anonymisere informantene ytterligere. Av hensyn til personvern ble egennavn og kjønn erstattet med Lærer 1-5. For å skille mellom forsker og informant i transkripsjonen, ble utsagn fra forsker markert med *F* og utsagn fra informanten markert med *I*. Vi var to forskere som deltok i intervjuet der en hadde ansvar for å lede intervjuet, mens den andre kunne komme med eventuelle oppfølgingsspørsmål. Med hensyn til dette ble utsagn fra forskerne markert med *F1* og *F2*. Vi markerte ord som informanten la ekstra trykk på med understrek og tenkepauser med "...". Alle informantene fikk tilbud om å lese det ferdig transkriberte intervjuet dersom de ønsket det.

### 3.3.2 Tematisk analyse

Tematisk analyse dreier seg om å se etter ulike temaer i datamaterialet en skal analysere (Johannessen et al., 2018). I denne sammenheng kan *temaer* forstås som overordnede kategorier hvor datamateriale med viktige fellestrekk er samlet. Ved å samle de ulike svarene på denne måten, skaper det en orden i dataene som gjør det lettere å skape en mening og rapportere resultater, samt identifisere nye sammenhenger (Johannessen et al., 2018). Målet er at disse kategoriene skal hjelpe oss med å besvare problemstillingen. I boken *Hvordan bruke teori?* av Lars Johannessen et al. (2018) presenteres det en fire-steps tematisk analyse. Forfatterne presenterer en forenklet og justert versjon av psykologene Virginia Braun og

Victoria Clarke sin originale seks-steps tematiske analyse. Johannessen et al. (2018, s. 283) sin forenklete versjon skal være lettere å følge, og består av fire steg; 1. *forberedelse*, 2. *koding*, 3. *kategorisering* og 4. *rapportering*. Imidlertid påpeker Johannessen et al. (2018) at stegene ikke er konstante, men at det er vanlig å gå frem og tilbake mellom stegene. Likevel er disse fire nevnte stegene gode holdepunkter å følge i en tematisk analyse, ved å sikre at analyseprosessen er grundig og systematisk (Johannessen et al., 2018).

### 3.3.2.1 Steg 1 - Forberedelse

Målet i dette steget er å få en oversikt over datamaterialet (Johannessen et al., 2018). Etter at vi hadde transkribert alle fem intervjuene, var neste oppgave å bli kjent med innholdet. Det innebar også å sette seg inn i intervjuene den andre hadde transkribert. Ifølge Johannessen et al. (2018) handler det her om å lese gjennom hele intervjuet. Vi skrev ned stikkord og korte notater underveis i gjennomgangen av intervjuet, men Johannessen et al. (2018) hevder at det ikke er nødvendig å gå for dypt inn i detaljene. Forberedelsesfasen hjalp oss med å skaffe en god oversikt over innholdet i de fem gjennomførte intervjuene. Under følger et eksempel fra forberedelsesfasen.

Sitat fra informant	Egne tanker
<i>De er veldig <u>mye</u> sykere på sykehuset enn det de er når de kommer, de går jo bare rett over veien, ikke sant. Og du ser ... når de kommer inn i bygget her så får de en helt annen vitalitet. Da er de ikke pasienter lenger, da er de elever.</i>	På sykehuset er det ofte et større fokus på årsaker, mens skolen fokuserer på mestring og utvikling. Skolen er en kjent arena, mens sykehus kan virke utrygt og nytt.

### 3.3.2.2 Steg 2 - Koding

Det andre steget i denne prosessen er å kode datamaterialet. Ifølge Johannessen et al. (2018) handler koding om å markere og sette ord på sentrale poeng som informantene ytrer. Å kode data er viktig for å lage en tydeligere oversikt over innholdet, utvikle en ny og dypere innsikt, samt å forberede datamaterialet for det neste steget som omhandler kategorisering (Johannessen et al., 2018). For å unngå at kodingen skal bli uoversiktlig og vilkårlig vil det være sentralt å ha en spørsmålsorientert tilnærming til kodingen. For vår del kunne det være

spørsmål som “hva legger informanten i det begrepet?” eller “hvilke forventninger har lærerne på SMI-skoler til lærere i ordinær skole?”. Gjennom å kode samtlige intervjuer hver for oss, har vi benyttet triangulering. Dette for å sikre at vi ikke overså viktige poeng fra informantene. Johannessen et al. (2018) poengterer at det er vanlig å måtte kode datamaterialet opptil flere ganger, noe vi gjennom å kode hver for oss har gjort.

Vi benyttet sporendringer i Microsoft Word for å markere viktige poeng i teksten.

Kommentarene inkluderte både stikkord og egne tanker vi gjorde oss underveis.

Det ble benyttet en datanær tilnærming som vil si at kodene gjenspeilet datamaterialet. Ifølge Johannessen et al. (2018) gir dette en mer detaljert oversikt og dypere forståelse av tendenser i datamaterialet. Under følger et eksempel på hvordan en kode ble utformet med bakgrunn i informantenes utsagn.

Sitat fra informant	Kode	Egne tanker
<i>De er veldig <u>mye</u> sykere på sykehuset enn det de er når de kommer, de går jo bare rett over veien, ikke sant. Og du ser ... når de kommer inn i bygget her så får de en helt annen vitalitet. Da er de ikke pasienter lenger, da er de elever.</i>	Når ungdommen går inn i skolebygget er de ikke pasienter lenger, da er de elever.	På sykehuset er det ofte et større fokus på årsaker, mens skolen fokuserer på mestring og utvikling. Skolen er en kjent arena, mens sykehus kan virke utrygt og nytt.

### 3.3.2.3 Steg 3 - Kategorisering

Hensikten med denne fasen er å sortere datamaterialet i overordnede kategorier. I kodefasen var hensikten å se nærmere på detaljer, i denne fasen er målet å sette sammen koder med viktige fellestrekk i overordnede kategorier (Johannessen et al., 2018). Kategoriene representerer funnene, som presenteres senere i kapittel 4.0 *Funn*. Videre skriver Johannessen et al. (2018) at en stor utfordring i kategoriseringsfasen er at datamaterialet kan

kategoriseres på utallige måter, og at prosessen er preget av mye prøving og feiling. Kategorisering er en gradvis prosess, hvor man ofte må gå gjennom materialet flere ganger og kategoriene vil bli justert underveis (Johannessen et al., 2018). Som nevnt tidligere fremhever Thurmond (2001) styrker ved triangulering. Ved å være to forskere har vi hatt muligheten til å analysere datamaterialet fra to ulike perspektiver, samt diskutere våre koder opp mot hverandre og samle de i overordnede kategorier. Å være to i analysearbeidet vil ifølge Thurmond (2001) styrke forskernes troverdighet av funnene i studien.

De ferdigstilte kodene fra steg to ble plassert i tabeller for hver av de overordnede kategoriene. På denne måten fikk vi en god og strukturert oversikt over alle kategoriene og kodene, som ga oss en fordel i arbeidet med presentasjon av funn. Den tematiske analysen genererte til slutt seks overordnede kategorier som gjenspeiler viktige temaer som informantene vektla og som kan besvare vår problemstilling. Disse seks overordnede kategoriene er *Organisering av SMI-skolen*, *Tverrfaglig samarbeid*, *Samarbeid med nærskolen*, *Informantenes opplevde utfordringer som lærere ved SMI-skoler*, *Skolens rolle for barn og unges psykiske helse* og *Spesialpedagogisk kompetanse i ordinær skole*. Hvordan en kategori ble utformet på bakgrunn av koder og egne tanker, vises i eksempelet under.

Kode	Egne tanker	Kategori
Når ungdommen går inn i skolebygget er de ikke pasienter lenger, da er de elever.	På sykehuset er det ofte et større fokus på årsaker, mens skolen fokuserer på mestring og utvikling. Skolen er en kjent arena, mens sykehus kan virke utrygt og nytt.	Skolens rolle for barn og unges psykiske helse

#### 3.3.2.4 Steg 4 - Rapportering

Dette er den siste fasen, og handler om å fremstille de ulike kategoriene og innholdet i dem (Johannessen et al., 2018). Det å legge frem funnene handler i stor grad om å overbevise leseren om at funnene er relevante og gyldige for studiens problemstilling. Det innebærer at man klarer å presentere dem med en struktur som er forståelig gjennom å vise til en grundighet i presentasjon av kategoriene en har kommet frem til i steg tre. For å gi en dypere

forståelse av temaene bør presentasjonen av funn være nyansert gjennom å vise til ulike underkategorier som videre støttes opp av sitater fra informantene (Johannessen et al., 2018).

For å strukturere funnene ble det utviklet underkategorier innenfor fem av de seks hovedkategoriene. Underkategoriene bidrar med å forklare ulike aspekter av det informantene formidlet. Som et ledd i å besvare problemstillingen på en oversiktlig måte presenteres underkategoriene som egne underoverskrifter i kapittel 4.0 *Funn*. Funnene vil videre bli drøftet i lys av teori og tidligere forskning i kapittel 5.0 *Diskusjon*. Under er det lagt ved en illustrasjon av underkategorier til kategorien *Samarbeid med nærsolen*.

<b>Samarbeid med nærsolen</b>
1. Tilbakeføring
2. Ettervern
3. Respekt og forståelse

### 3.4 Etiske betraktninger

Det er i dag allmenn enighet om at all forskning skal utøves på en måte som ivaretar grunnleggende menneskerettigheter (Lund & Haugen, 2006). Temaet i denne studien omhandler blant annet andre menneskers erfaring med ungdom med psykiske lidelser. Med hensyn til dette er det svært viktig at vi som gjennomfører denne studien tenker nøye gjennom hvordan vi best mulig kan ivareta forskningsetiske krav. Slike forskningsetiske retningslinjer gjelder overfor individer og grupper som studeres, overfor andre forskere og overfor samfunnet generelt (Lund & Haugen, 2006). Kvalitativ forskning gjennomføres ofte gjennom direkte kontakt med informantene.

I denne studien er det benyttet kvalitativt intervju, og da er det ifølge Tjora (2017) noen generelle etiske betraktninger som gjør seg gjeldende; konfidensialitet, tillit og respekt. Studien forholder seg til gjeldende forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). SIKT - kunnskapssektorens tjenesteleverandør, stiller krav til behandling av personvern før forskning kan begynne (SIKT, u.å.). Vi fylte ut et meldeskjema med informasjon om studien og behandling av personvern, og måtte vente med

datainnsamling til SIKT hadde vurdert vår behandling av personvern som lovlig. Endelig vurdering fra SIKT er lagt ved som vedlegg 3.

### 3.4.1 Frivillig informert samtykke

Forskningsledere har ansvar for alle personer som deltar i forskningen, og må derfor ta hensyn til deres personlige integritet, sikkerhet og velferd (NESH, 2021). Før datainnsamlingen kan begynne skal informantene ha gitt samtykke til å delta i forskningen. Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, i tillegg må det være dokumenterbart (NESH, 2021). Frivillig samtykke betyr at informantene samtykker uten at det foreligger noe ytre press eller begrensning av valgfrihet, og informantene skal kunne trekke seg fra studien når som helst uten konsekvenser (NESH, 2021). I forkant av intervjuene har alle informantene fått tilsendt et informasjonsskriv, der det detaljert står beskrevet hva som er formålet med studien, samt hva et samtykke innebærer. Dette ble gjort for å ivareta kravet om informert samtykke.

Utvetydig samtykke betyr at informantene aktivt og entydig gir uttrykk for at de ønsker å delta i forskningen (NESH, 2021). Da vi tok kontakt med informantene første gang fikk vi inntrykk av at samtlige syntes dette var en spennende studie, som de mente var viktig for det spesialpedagogiske feltet. Informasjonsskrivet ble utarbeidet på bakgrunn av en mal hentet fra SIKT sine egne nettsider (SIKT, u.å.). Informantene ble ikke bedt om å signere samtykkeskjemaet når de fikk det tilsendt på e-post. Samtykket ble tatt opp på lydopptak før intervjuene startet, der både forskere og informanter var fysisk til stede. Sammen gikk vi gjennom informasjonsskrivet og sørget for at informantene tydelig forsto hva det innebærer å være med i forskningen.

### 3.4.2 Konfidensialitet

Som nevnt tidligere fremhever Tjora (2017) konfidensialitet som en viktig etisk betraktning i forskningsarbeid. Dette handler om hvordan persondata blir behandlet og lagret. Det er et krav om at all forskningsdata skal lagres og deles forsvarlig (NESH, 2021).

Forskningsprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger, faller under personvernloven (Thagaard, 2013). Det betyr at studien vår er meldepliktig, og ble derfor meldt inn til SIKT før oppstart. Vi innhentet samtykke på lydopptak og slapp dermed å oppbevare skriftlige dokumenter med persondata. Videre ble informantene informert om at



all persondata slettes når studien er ferdig. For å kunne gjennomføre forskningen forsvarlig, er det et krav at forskningsinstitusjonen legger til rette for ansvarlig lagring av alt datamaterialet (NESH, 2021).

Samtlige intervjuer ble tatt opp digitalt ved bruk av UiO sitt Nettskjema (Universitetet i Oslo, u.å.) og Diktafon-app (Universitetet i Oslo, 2023). Ved bruk av appen blir opptakene sendt direkte til nettskjemaet, og ikke lagret på våre private enheter eller andre steder. Det er kun de ansvarlige for studien som har tilgang til dette nettskjemaet, og dermed sikrer vi kravet om at materialet skal lagres forsvarlig, samt deltakernes rett til konfidensialitet. For å ivareta deltakernes konfidensialitet innebærer det ifølge Thagaard (2013) at forskerne må anonymisere deltakerne i studien ved fremstilling av resultater. Egennavn og kjønn ble erstattet med Lærer 1-5, samt at alle intervjuer ble transkribert på bokmål, for å ivareta personvernet til informantene. Grunnet at det er relativt få SMI-skoler i landet valgte vi å bevare skolenes og informantenes anonymitet gjennom å ikke oppgi deres geografiske plassering, men heller skrive “på tvers av landet”.

### 3.4.3 Tillit og respekt

For at informantene skal åpne seg og tørre å dele egne tanker og erfaringer, er det viktig at vi som forskere fremstår som profesjonelle og medmenneskelige. Dette fordrer at forskningslederne fremviser tillit og respekt overfor informantene. Dalen (2011) har i samarbeid med Barbro Sætersdal utarbeidet noen sentrale punkter knyttet til det å være intervjuer. Ved oppstart av intervjuet vil det være sentralt å introdusere seg selv som forsker gjennom å si noe om hvem du er, hvorfor du er der og hva formålet med intervjuet er. Videre bør en si noe om hva som skjer med datamaterialet, hva en som forsker ikke har mulighet til å gi av informasjon eller tilgang på, og ikke minst hvordan selve publiseringen skal foregå (Dalen, 2011). Informantene er på tilbudssiden og gir av sin tid, noe som er viktig å vise takknemlighet for. Etter at intervjuet er gjennomført vil det å ta seg tid til en avsluttende samtale eller kaffekopp med en uformell samtale med informanten, kunne bidra til å vise takknemlighet (Dalen, 2011).

Før hvert intervju ble vi tilbudt kaffe hvor vi fikk tid til å snakke løst med informantene i forkant, slik at vi ble litt kjent med hverandre. De aller fleste informantene ga oss en omvisning på sine respektive skoler før oppstart av intervjuet. Dette opplevde vi som

interessant og var svært positivt da det bidro til å ufarliggjøre situasjonen. Ved å sende ut informasjonsskriv i forkant og gå gjennom hovedpunktene muntlig før intervjustart, var dette en viktig faktor i det å bygge tillit til informantene. Videre viste vi respekt overfor informantene gjennom å beskrive hvordan personvern ble tatt hensyn til. Flere av informantene ga også uttrykk for at vi virket seriøse og hadde tiltro til vår behandling av datamaterialet og personvern. Til tross for at vi har tilegnet oss mye teoretisk kunnskap innenfor feltet, var vi opptatt av å fremstå ydmyke overfor deres erfaringer i praksisfeltet, noe som kan bidra til å styrke tillit og respekt ytterligere. Ved å være transparente og gi informantene mulighet til å lese over ferdig transkribert intervju, er dette også en viktig faktor for å bygge tillit og respekt, samt styrke validiteten.

### 3.5 Kvalitet i studien

Dette delkapittelet vil vurdere kvaliteten på studien gjennom å se på dens styrker og svakheter. Kvalitative metoder har fokus på dybdeforståelse og inkluderer grader av subjektivitet. Videre vil vi drøfte begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet*, som ifølge Tjora (2017) anses å være gode markører for kvaliteten i studiet.

#### 3.5.1 Reliabilitet og validitet

*Reliabilitet* handler om hvorvidt forskningen er utført på en pålitelig og forsvarlig måte (Thagaard, 2013). Reliabilitet er sentralt i diskusjoner rundt forskningens troverdighet. Begrepet refererer til spørsmålet om en annen forsker ville kommet frem til samme resultat ved å benytte de samme metodene, også kalt repliserbarhet (Thagaard, 2013). Repliserbarhet fremmer nøytralitet som et relevant forskningsideal, samt at resultatene ses uavhengig av relasjoner mellom forsker og informant (Thagaard, 2013). I kvalitative studier, og da særlig med intervju som forskningsmetode, er det diskusjoner rundt hvorvidt en slik repliserbarhet er et relevant kriterium. Det bunner i at kvalitative data utvikles i samarbeid mellom forsker og informant (Thagaard, 2013).

I denne studien har vi som forskere en sentral rolle i både datainnsamlingen og analysen, noe som kan utfordre det å være helt nøytral. Våre erfaringer, oppfølgingsspørsmål og væremåte som intervjuere vil gjøre at intervjuene ikke kan gjennomføres likt av andre forskere. En utfordring ved semistrukturert intervju som kan påvirke reliabiliteten, er at intervjuene kan ta ulike retninger, da man aldri kan planlegge hva informanten sier. Imidlertid sørget vi for at

intervjuene var konsistente ved å benytte oss av en utarbeidet intervjuguide med definerte spørsmål. Denne intervjuguiden sørget for at vi kom gjennom alle planlagte temaer underveis i intervjuet, og er med på å styrke reliabiliteten.

En kan derimot argumentere for reliabilitet ved å begrunne hvordan datamaterialet er blitt utviklet gjennom forskningsprosessen. Dette beskriver Silverman (2011, s. 360-373, referert i Thagaard, 2013, s. 205) som å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig-, også kalt transparens. I inneværende kapittel har vi begrunnet og redegjort for alle valg vi har tatt gjennom forskningsprosessen. Det inkluderer valg av problemstilling, redegjørelse og drøfting av etiske og metodologiske valg, beskrivelse av innhenting og analyse av datamaterialet. I tillegg har vi beskrevet opplevde utfordringer og endringer som måtte til underveis i prosessen. Summen av dette bidrar til å styrke reliabiliteten (Thagaard, 2013).

Thagaard (2013) fremhever hvordan det å være flere forskere som deltar i studien kan styrke reliabiliteten gjennom kontinuerlig diskusjon rundt avgjørende beslutninger i prosessen. En slik triangulering (Thurmond, 2001) har vært en kvalitetssikring med tanke på å få stilt spørsmål innenfor alle forhåndsbestemte temaer, samt stille sentrale oppfølgingsspørsmål der det er naturlig. Vi har hatt mange gode diskusjoner rundt avgjørende beslutninger i prosessen som kan ha bidratt til å styrke kvaliteten på studien ytterligere, blant annet fordi dette har vært med på å utfordre hverandres forforståelse.

*Validitet* er ifølge Thagaard (2013) et begrep som innen forskning sier noe om hvorvidt forskerens tolkninger kan anses å være gyldige. En analyse av datamaterialet representerer en fortolkning fra forskeren utover det rent deskriptive informantene har formidlet. Spørsmålet er derfor hvorvidt funnene i studien faktisk representerer virkeligheten slik vi har studert den (Thagaard, 2013). For at kvalitativ forskning kan gi vitenskapelig kunnskap som anses å være gyldig, skal en i følge Pervin (1984, s. 48, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276) reflektere over hvorvidt våre observasjoner faktisk representerer det fenomenet vi ønsker å undersøke. Gjennom triangulering hvor vi har diskutert og reflektert rundt egne og hverandres tolkninger, har det bidratt til å styrke studiens validitet.

For å styrke studiens validitet peker Befring (2020) på noen sentrale punkter som vi har fulgt. Først trekker han frem viktigheten av å klargjøre begrepsinnhold gjennom å benytte seg av formelle definisjoner. Innledningsvis i studien har vi en begrepsavklaring hvor vi

redegjør for relevante begreper. Videre må en ifølge Befring (2020) etterstrebe å legge til rette for en datainnsamling som ikke påvirkes av andre variabler. I frykt for at ordforråd skulle påvirke svarene til informantene, etterstrebet vi å bruke enkelt og forståelig språk i spørsmålene. Imidlertid finnes det noen utfordringer ved kvalitative intervjuer og man må ta hensyn til mulige subjektive feilfaktorer underveis i analysen, som egne forventninger og forutinntatte oppfatning (Befring, 2020).

### 3.5.2 Refleksivitet

Aksel Tjora (2017) vektlegger betydningen av at all tolkning av data må følges av en form for refleksjon over egen tolkning. Videre skriver Tjora (2017, s. 264) at dette dreier seg om “forskerens evne og vilje til å undersøke eget forskningsarbeid og hvordan personlige interesser og kunnskaper kan ha formet dette”. Innledningsvis i dette kapitlet har vi forsøkt å redegjøre for vår egen forforståelse og hvordan dette kan spille en sentral rolle i studien vår. For å gjøre tolkningen refleksiv innebærer det å undersøke tolkningen og hva som påvirker den (Tjora, 2017). Vår forforståelse kan påvirke både utformingen av intervju spørsmål, samt tolkning og analyse av informantenes svar. Et tiltak vi har gjort for å motvirke forforståelsens påvirkningskraft er å være nøye i utformingen av spørsmål til intervjuguiden. Spørsmålene i intervjuguiden tar i stor grad utgangspunkt i tidligere forskning. I tillegg fikk vi hjelp av veileder til å utarbeide og diskutere konkrete spørsmål, for å unngå at de ble for farget av egne oppfatninger og personlige interesser.

Kodingen og kategoriseringen underveis i analyseprosessen tar utgangspunkt i informantenes egne utsagn. Dette sørget for at kodingen ikke ble for preget av egen tolkning. Vi har aktivt benyttet triangulering i både datainnsamling og analyse av datamaterialet. Samtlige intervjuer ble analysert hver for oss, som ga oss muligheten til å kunne diskutere og redegjøre for våre tolkninger med hverandre. Dette bidro til en dypere innsikt og forståelse av egne tolkninger, samt diskusjoner rundt informantenes utsagn og mulige betydninger. Arbeidet med analyseprosessen har utfordret vår forforståelse.

### 3.5.3 Generaliserbarhet

Hvorvidt funnene som fremkommer i studien kan fortelle oss noe om andre situasjoner eller personer, avhenger av studiens *generaliserbarhet* (Kleven & Hjordemaal, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). Innenfor kvalitativ forskning og spesielt der intervju er brukt som metode

er dette et relevant spørsmål som stadig er oppe til diskusjon. Grunnen til at særlig intervjuforskning har mottatt kritikk rundt generaliserbarhet bunner i at det er for få informanter og en bør derfor være forsiktig med å benytte begrepet (Kleven & Hjordemaal, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Tjora (2017) skilles det mellom ulike typer generaliserbarhet, og vi vil videre argumentere for hvorfor vi hevder at vår studie kan inneha både *naturalistisk*- og *moderat generaliserbarhet*.

Utvalget vårt består av kun fem informanter, SMI-lærere, noe som gjør det vanskelig å argumentere for at funnene våre kan generaliseres til andre utvalg. Dog har vi tidligere i inneværende kapittel vært transparente gjennom å beskrive og redegjøre for detaljene i det vi har studert. Det åpner opp for at leseren selv kan ta et eget standpunkt til hvorvidt funnene kan ha gyldighet for ens egen forskning, gjennom å fremme forventninger fremfor prediktorer. Dette kalles i litteraturen for naturalistisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). På denne måten kan vår studie være en inspirasjon til mer forskning innenfor temaet, som ved større utvalg kan være en bidragsyter til ytterligere generaliserbarhet.

Gjennom den samme transparensen kan det argumenteres for at funnene i denne studien kan ha en gyldighet innenfor SMI-skoler spesifikt, og på den måten inneholde det Tjora (2017) kaller moderat generalisering. Studien kan si noe om hvordan de fem informantene opplever arbeidshverdagen i SMI-skoler, det tverrfaglige samarbeidet med helsesektoren og ikke minst samarbeidet med lærere i ordinær skole. Videre formidler de hvordan de med sin spesialpedagogiske kompetanse og fartstid innenfor en slik skole møter og tilrettelegger for elever innlagt på BUPA. Funnene kan derfor antas å ha en overføringsverdi til andre lærere i SMI-skoler, da få andre studier har satt fokus på temaet. Det er relativt få SMI-skoler i landet og FLIS - forum for ledere i institusjonsskoler viser til 33 medlemsskoler (FLIS, u.å.). Dette betyr at våre fem informanter representerer en relativt stor prosentandel av SMI-skolene. I tillegg til dette har informantene våre en geografisk spredning på tvers av Norge som støtter ytterligere opp under denne typen generaliserbarhet. En skal imidlertid være forsiktig med å generalisere funnene til for eksempel ordinær skole.

### 3.5.4 Studiens begrensninger

Det finnes noen begrensninger i denne studien som det er viktig å ta hensyn til. For det første er alt datamateriale kun innhentet fra lærere som jobber på SMI-skoler. I vår studie ønsker vi blant annet å se på samarbeidet med ordinær skole, og derfor ville det vært interessant å også intervjuet lærere fra ordinær skole. På den andre siden er det derimot gjennomført mer forskning rundt lærere i ordinær skole sin opplevelse av samarbeid med barne- og ungdomspsykiatrien, noe som også var med på å fange interessen vår i utgangspunktet. Vi ble raskt interessert i å finne ut av hva SMI-lærere syntes om samarbeidet med ordinær skole. Studiens tidsomfang var også en av hovedfaktorene til at vi måtte avgrense utvalget til SMI-lærere. Med fem informanter kan dette utvalget kategoriseres som lite. Imidlertid ga dette oss muligheten til å gjennomføre lengre intervjuer.

Det faktum at vi er to studenter som går master i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker kan virke overveldende for informantene. Informantene har varierende grad av studiepoeng innenfor spesialpedagogikk og ulik fartstid innenfor SMI-skoler, som igjen kan påvirke deres lyst til å dele ærlige tanker om deres praksis. Vi har dog reflektert rundt dette og jobbet for å virke ydmyke i intervjusituasjonen. Dette gjennom å tydeliggjøre at det er informantene som sitter på erfaringer fra et felt vi ønsker å lære mer om. At vi begge har deltatt på samtlige intervju har vært en styrke for oss. Samtidig må vi også se det fra informantenes side og ta med i betraktning at det kan være utfordrende å dele åpent og ærlig med to personer, fremfor bare én intervjuer.

Til tross for at vi har lovet anonymitet både av skolene og informantene selv, kan det tenkes at informantene tar i betraktning at dette er en studie som skal publiseres offentlig. Dette vil kunne påvirke hvordan de fremstiller erfaringer fra deres praksis, i frykt for at de selv eller deres skoler kan gjenkjennes av andre i miljøet. Dette med hensyn til at antall SMI-skoler i landet ikke er stort. Videre kan informasjonsskrivet vi sendte ut i forkant av intervjuene, bevisst eller ubevisst, påvirke hvordan informantene svarer på spørsmål ut ifra temaer vi har ytret at vi ønsker å undersøke. Til tross for at det er en sjanse for slike tilpassede svar vil dette alltid kunne være en begrensning ved kvalitative intervjuer, og vi kan derfor ikke ta høyde for det når vi skal diskutere våre funn.

## 4. Presentasjon av funn

Temaet i studien er lærere i SMI-skoler, deres erfaringer med det tverrfaglige samarbeidet med helsesektoren og samarbeid med nærskolene. Med utgangspunkt i fem kvalitative intervjuer, vil det følgende kapittelet presentere funnene som et ledd i å besvare studiens problemstilling:

*Hvilken rolle har SMI-lærere i det tverrfaglige samarbeidet med BUPA, og hvordan opplever de samarbeidet med elevens nærscole?*

Med bakgrunn i induktiv tilnærming til datamaterialet var det ingen forhåndsbestemte kategorier, og de ble derfor formet under analysearbeidet. Vi jobbet sammen for å finne passende kategorier til informantenes utsagn, og innså fort at flere av temaene til dels er overlappende, hvor samme utsagn kunne blitt plassert flere steder. I tråd med vår analysemetode, 3.3.2 *Tematisk analyse*, er kodene sortert i kategorier basert på felles tematikk. For å presentere funnene på en ryddig, strukturert og nyansert måte, slik Johannessen et al. (2018) beskriver, blir funnene presentert i seks hovedkategorier med eventuelle tilhørende underkategorier- se tabell under. For å bevare informantenes anonymitet vil de i presentasjon av funn refereres til som lærer 1-5.

Organisering av SMI-skolen	Tverrfaglig samarbeid	Samarbeid med nærskolen	Informantenes opplevde utfordringer ved SMI-skolen	Skolens rolle for barn og unges psykiske helse	Spesialpedagogisk kompetanse i ordinær skole
1. Elevgruppe 2. Arbeidshverdagen til SMI-lærere	1. Tverrfaglige team 2. Informasjonsflyt og inkludering	1. Tilbakeføring 2. Ettervern 3. Respekt og forståelse	1. Utfordringer knyttet til rollen som SMI-lærer 2. Utfordringer i samarbeidet med nærskolen	1. SMI-skolen sin rolle under elevenes innleggelse	

## 4.1 Organisering av SMI-skolen

Innledningsvis i dette kapittelet vil det redegjøres for hvordan SMI-skolene opererer gjennom å se på hvordan de er organisert, hvilke elevgrupper de har og hvordan en typisk arbeidsdag som lærer på kan se ut. Beskrivelsene er hentet fra informantene selv.

På spørsmål om hvilken sektor og lovverk SMI-skolen forholder seg til svarte samtlige informanter at de er underlagt utdanningssektoren og følger opplæringsloven. Lærer 1-3 trekker frem at deres utgangspunkt som skole er å oppfylle elevenes rett og plikt til grunnskoleopplæring, og rett til videregående opplæring etter opplæringsloven (1998, § 2-1, § 3-1). Videre peker lærer 2 og 5 på at det er fylkeskommunen som har ansvaret for opplæring til barn og ungdom som er innlagt på sykehus (Opplæringslova, 1998, § 13-3a). Ifølge lærer 2 kan SMI-skolens mandat forenkles slik:

*Hvis en koker mandatet vårt helt ned, så er det egentlig bare å være et opplæringstilbud i perioden ungdommen er innlagt.*

Sitatet viser til at SMI-skolens mandat er å gi opplæring til elever som er innlagt på sykehus. I en bredere forståelse av mandatet til SMI-skolen utdypet lærer 5 at ved siden av undervisning, står utredning av elevens faglige- og sosiale skolefungering sentralt. Lærer 5 forteller:

*Målet er ikke å gjøre elevene “friske”, men å utrede elevenes funksjon og behov i forhold til skole og sosialt.*

Oppfatningen en ofte sitter med når det gjelder innleggelse på sykehus er at pasientene skal bli friske i løpet av innleggelsen, noe lærer 5 her viser at ikke er tilfellet. Videre forteller samtlige lærere at deres SMI-skole er tilknyttet BUPA, nærmere bestemt akuttpsykiatrisk avdeling for ungdom. Det betyr at lærerne vi har snakket med jobber innenfor ungdomstrinnet eller videregående skole. Til tross for at SMI-skolen er underlagt samme lovverk som ordinær skole, forteller lærer 5 at helsesektoren har eierskap til deres arena. Lærer 1 forteller følgende:

*Helse er styrende for det vi gjør som skole.*



Ut ifra det lærer 1 forteller, er det tydelig at organiseringen av SMI-skolen skiller seg vesentlig fra den ordinære skolen. Mer om det tverrfaglige samarbeidet mellom helsesektoren og SMI-skolen i kapittel 4.2.1 *Tverrfaglige team*.

#### 4.1.1 Elevgruppe

Våre informanter jobber med elever i alderen 12-18 år. Naturlig nok er det utfordrende å se elevgruppen under ett, men felles for alle er at de har utfordringer knyttet til skole enten sosialt, faglig eller i kombinasjon. Lærer 5 forteller:

*Hvor mange skoletimer eleven har i løpet av en uke varierer ut ifra helsetilstanden deres.*

Utsagnet viser til at det er stor forskjell i elevenes fungering og at behandlere og SMI-lærere tar hensyn til det når det gjelder skolegang på SMI-skolen. Jevnt over forteller informantene at gjennomsnittlig innleggelsestid er rundt tre uker, men tidsperspektivet kan variere alt fra noen dager til flere måneder, i spesielle tilfeller. Lærer 2 forteller at mange av elevene trenger hjelp og tilrettelegging utover ren skolefaglig fungering, noe lærer 4 støtter opp under med dette utsagnet:

*Grunnen til at de kommer til oss er ofte at det har blitt for vanskelig der ute.*

Dette utsagnet understreker at elevenes utfordringer er sammensatte. Elevenes sykdomsbilde varierer veldig og kan handle om alt fra alvorlig suicidalitet til uoppdaget dysleksi. Utover det kan elevene, ifølge informantene, ha utfordringer knyttet til språkvansker, spiseforstyrrelser, traumer, sosial angst, psykoselidelser, kjønnsinkongruens, skolevegring, stille atferd, og så videre. Det påpekes at ungdommene er sykere enn før, og lærer 2-4 trekker særlig frem en økning i spiseforstyrrelser. Lærer 4 og 5 trekker frem en stor økning i skolevegringsproblematikk blant elevene. På spørsmål om elevenes motivasjon for skole er svaret naturlig nok at det er varierende. Ifølge lærer 3 har flere elever hatt kognitive funksjonsfall som følge av sykdom. Lærer 1 utdyper dette ytterligere ved å si:

*Elevene våre har ofte hatt en kognitiv svikt og/eller funksjonsfall som påvirker hvor mottakelige eleven er for læring.*

Sitatet trekker frem viktigheten av å se psykisk helse og skolefungering i sammenheng. Imidlertid forteller lærer 2 og 3 at flere av elevene deres klarer seg fint på skolen og har gode karakterer. Lærer 4 problematiserer dette ved å legge vekt på at elevene ikke nødvendigvis tar høyde for egne begrensninger når det gjelder motivasjon for skolen. Lærer 4:

*For mange elever er overgangen tilbake til nærskolen det eneste de vil, de forstår ikke sine egne begrensninger.*

For noen elever er ønsket om å komme tilbake til den vanlige skolehverdagen med kjente lærere og venner så stort at de overser egne begrensninger, når det gjelder psykisk helse og fungering.

#### 4.1.2 Arbeidshverdagen til SMI-lærere

For å kunne forstå mer av funnene som følger i dette kapittelet, er det nyttig å få et innblikk i hvordan en typisk arbeidshverdag som lærer på SMI-skole kan se ut. Lærer 1, 2 og 4 beskriver arbeidshverdagen som veldig variert, der det ikke er uvanlig at det dukker opp uforutsette møter i løpet av dagen. Informantene forteller at hver dag ofte starter med et morgenmøte på skolen med lærerteamet. Lærer 3:

*Vi starter dagen med morgenmøte knyttet til planlegging og justering av dagen.*

Videre opplyser samtlige av lærerne at noen fra lærerteamet også deltar på møter på BUPA for å innhente informasjon om eventuelt nye elever, samt forhøre seg om hvordan natten har vært for de resterende elevene de har. Lærer 2:

*En av oss lærere er på morgenmøte på sengeposten [BUPA] hver dag hvor h\*n videreformidler informasjonen til resten av oss. Da lager vi en plan for dagen ut ifra elevene vi har.*

Disse to sitatene tegner et bilde av at møtevirksomhet, internt og eksternt, farger oppstarten av arbeidsdagen på de ulike SMI-skolene. Møtene er tydelig nødvendige for å planlegge og justere skolehverdagen etter elevgruppen de til enhver tid innehar.

Oppsummert forteller samtlige informanter at deres rolle når ungdom er innlagt innebærer å kartlegge elevens fungering på skolen, både faglig og sosialt. Det fordrer ulike arbeidsoppgaver som å innhente informasjon fra elevene gjennom elevsamtaler, snakke med foreldre og nærskolen, samt gjennomføre formelle kartleggingsprøver. Lærer 4 beskriver lærernes rolle blant annet slik:

*Innhente informasjon om elevens fungering i skolen både sosialt og faglig, deretter videreformidle til behandlingsteam.*

Lærer 2 formidler rollen som SMI-lærer slik:

*Vi kan peke på hva som ikke er et verdig skoletilbud, prøve å hjelpe og finne veier til et bedre tilbud i etterkant av oppholdet her.*

På grunn av SMI-læreres tette samarbeid med BUPA får de mye informasjon om elevenes psykiske helse. Én av SMI-lærernes hovedoppgave blir derfor å nyttiggjøre seg av helseopplysningene i sitt spesialpedagogiske arbeid, og videreformidle dette til kontaktlærere på nærskolene til elevene. Lærer 1 sier følgende:

*Vi skal oversette helsespråket til spesialpedagogisk tilrettelegging.*

Gjennom disse tre sitatene kommer det tydelig frem at SMI-lærere har flere arbeidsoppgaver utover ren undervisning. Som følge av dette forteller lærer 4 at hen ofte føler seg som en koordinator på grunn av mye systemarbeid, og lærer 2 beskriver at hen ofte kan føle seg som en miljøterapeut.

Ved siden av systemarbeid, møter og kartlegging forteller informantene at de har ordinær undervisning for elevene. Samtlige informanter forteller at det er sjeldent elevene kan følge den samme undervisningen, grunnet at hver elev følger nærskolen sin timeplan og tilhører ulike klassetrinn. Av samme grunn forteller lærer 2-5 at det stort sett foregår en-til-en undervisning. Lærer 5 beskriver organiseringen av undervisningen slik:

*Gjerne 1-5 elever i samme rom, men de jobber individuelt. Unntaksvis at elevene jobber med samme arbeid.*

Ifølge lærer 4 beskrives fordelene med å gjennomføre en-til-en undervisning slik:

*Fordelen med en-til-en undervisning er at man får dypdykket ned i utfordringene til elevene. Dette har en overføringsverdi.*

Lærere på SMI-skolen har en unik mulighet til å dypdykke i elevenes utfordringer, i motsetning til ordinær skole hvor kontaktlærer har ansvar for en hel klasse. Denne informasjonen vil kunne gagne nærskolen i sin tilrettelegging for eleven. Ifølge lærer 3 kan undervisning for elever som er veldig syke foregå på sengepost. Som en annen grunn til at det foregår lite gruppeundervisning, opplyser samme informant om mulig smitteeffekt ved noen psykiske lidelser. Lærer 1 forteller at for å motivere elevene til skolegang, jobbes det for å gjøre skolen til et trygt sted å være. Videre forteller lærer 1 og 4 at de ved siden av ordinær undervisning arbeider en del med psykoedukasjon for å gi elevene innsikt i hvordan stressfaktorer kan påvirke deres fungering på skolen og ellers i livet.

Lærer 4 oppsummerer arbeidshverdagen som lærer på SMI-skole slik:

*Arbeidshverdagen består av å fly mellom sykehuset, mange telefoner, systemarbeid ut mot skole og med foresatte, elevsamtaler og undervisningstid.*

Gjennom dette kapittelet blir det tydelig at arbeidshverdagen til en SMI-lærer er variert, og består av mange ulike arbeidsoppgaver. Til tross for at SMI-skolene opererer som en vanlig skole, underlagt utdanningssektoren og derav opplæringsloven, skildres det likevel store ulikheter sammenlignet med ordinær skole.

## 4.2 Det tverrfaglige samarbeidet ved sosial-medisinske institusjonsskoler

Med utgangspunkt i informantenes beskrivelser av deres arbeidshverdag på SMI-skolen er det liten tvil om at det tverrfaglige samarbeidet med helsesektoren er en sentral del av deres praksis. Først presenteres noen av informantenes generelle tanker om begrepet, deretter vil underkategoriene skildre informantenes erfaringer med det tverrfaglige samarbeidet.

Innledningsvis ble informantene spurt om hva de forbinder med begrepet tverrfaglig samarbeid. Lærer 4 var raskt ute med å si at tverrfaglig samarbeid er deres hovedvirksomhet, og trekker også frem at ved siden av å arbeide tverrfaglig med helsesektoren jobber lærerne også ut mot andre instanser som for eksempel PPT, BUP, barnevern, bydel og oppfølgingstjenesten. For elevens beste formidler lærer 1, 3 og 5 at alle instanser rundt eleven burde samarbeide og spille på lag. Lærer 1:

*For elevens beste er det viktig at alle instanser rundt eleven samarbeider godt.*

Ifølge lærer 5 er respekt overfor de som sitter på annen kunnskap enn en selv, grunnlaget for et godt tverrfaglig samarbeid. Tverrfaglig samarbeid på sitt beste beskrives av lærer 2 slik:

*... er når instanser kan dele kunnskap og refleksjoner med hverandre.*

Informantenes egne forståelser av begrepet tverrfaglig samarbeid vektlegger viktigheten av at samtlige instanser rundt ungdommen bidrar med sin kunnskap til det beste for eleven. En slik praksis er nedfelt iblant annet spesialisthelsetjenesteloven (1999, § 2-1e) og opplæringsloven (1998, § 15-8), hvor det er lovpålagt at de ulike instansene rundt ungdommen skal samarbeide for å gi et helhetlig og samordnet tjenestetilbud.

#### 4.2.1 Tverrfaglige team

Ved innleggelse opprettes det et tverrfaglig team på BUPA rundt hver enkelt pasient. Samtlige informanter forteller at de som lærere er en del av dette teamet, i tillegg til psykiatere, psykologer og miljøterapeuter med ulik utdanningsbakgrunn. Kort fortalt beskriver lærer 1 og 5 at helsesektoren og SMI-skolen er to organisasjoner som jobber sammen, og opplever dette samarbeidet med BUPA som nært, godt og positivt. Utsagnet støttes av lærer 4:

*SMI-skolen og avdeling [BUPA] har et veldig godt samarbeid og man får gjort veldig mye på kort tid.*

Ifølge lærer 2 avhenger sammensetningen av de tverrfaglige teamene og hyppigheten av møtevirksomhet av elevens sykdomsbilde. Videre forteller den samme informanten at når det

nærmer seg utskriving for elevene er skolegang et sentralt tema i de tverrfaglige teammøtene. Lærer 4 ytrer at hen opplever det som kjempeviktig at de jobber i tverrfaglige team, og oppsummerer viktigheten av samarbeidet med helsesektoren slik:

*Vi jobber tett opp mot flere avdelinger på sykehuset, så det er på en måte det viktigste tverrfaglige samarbeidet.*

Disse tverrfaglige teamene som lærerne blir en del av, er viktig for å kunne dele kunnskap og informasjon med hverandre rundt elevens behov og forutsetninger.

#### 4.2.2 Informasjonsflyt og inkludering

Vi ønsket å få en ytterligere forståelse av det tverrfaglige samarbeidet ved å forhøre oss om hvorvidt informantene opplevde at de som lærere ble inkludert i det tverrfaglige teamet. Samtlige informanter forteller at de jevnt over er fornøyd med samarbeidet med helsesektoren, og lærer 1 forteller at akuttpsykiatrisk avdeling og SMI-skolen er rett i nærheten av hverandre for å gjøre samarbeidet enklere. Ifølge informantene ser behandlerne på BUPA stort sett nyttheten av å inkludere lærere i behandlingen av pasienten, da skole er en viktig livsarena for barn og ungdom. Ifølge lærer 1 setter hen veldig pris på samarbeidet med helsesektoren, og forteller videre at det oppleves som veldig lærerikt.

Lærer 2 hevder at lærerne er prisgitt at behandlerne ser nyttheten av å dele helseopplysninger om eleven i forhold til tilrettelegging på skolen. Lærer 1 skildrer en personavhengig praksis rundt hvorvidt lærerne blir inkludert i de tverrfaglige teamene:

*De aller flinkeste jeg samarbeidet med bruker oss lærere for alt det er verdt.  
Psykiatrien inkluderer skolen i større grad enn før.*

Lærer 4 ytrer også en personavhengig praksis i det tverrfaglige samarbeidet gjennom dette utsagnet:

*Ikke alle behandlere som er like flinke til å huske på lærerne.*

Dette kan forstås som at lærerne er avhengig av å møte behandlere på BUPA som ser viktigheten av å innhente informasjon om elevens skolegang. Slik informasjon fra SMI-lærerne er viktig for å få et helhetlig bilde og en felles forståelse av eleven.

Det tverrfaglige samarbeidet går begge veier, noe lærer 4 påpeker ved å hevde at også BUPA er avhengig av lærernes bidrag i det tverrfaglige teamet. Lærere sitter på viktig informasjon om hvordan eleven har fungert i sitt skoleløp, noe som er sentralt for å kunne stille eventuelle diagnoser. Ifølge lærer 1 vil slike komparentopplysninger om skole bidra til å komplimentere bildet behandlingseenheten har av pasienten. Lærer 4 forteller at behandlerne tydelig formidler hva de ønsker at lærerne på SMI-skolen skal bidra med inn i arbeidet rundt pasienten. Informasjonsutvekslingen går altså begge veier mellom helsesektoren og SMI-skolen. Lærer 2 oppsummerer informasjonsutvekslingen slik:

*... får informasjon, bidrar med informasjon.*

Med slike tverrfaglige team rundt ungdommene er det liten tvil om at lærerne på SMI-skoler får en bred innsikt i elevens helseutfordringer. Lærer 1 forteller at det å få helseopplysninger om eleven er viktig for å forstå eleven og kunne tilrettelegge på skolen. Imidlertid opplever samme informant at de som lærere til tider befinner seg i en gråsoner med tanke på hvor mye helseopplysninger de får innsikt i. Lærer 2 problematiserer dette slik:

*Vi som lærere får av og til opplysninger fra helse som det kanskje ikke var meningen at vi skulle få.*

Dette tyder på at taushetsplikten mellom helsesektoren og SMI-skolen kan være en vanskelig balansegang når det gjelder informasjonsutveksling rundt ungdommens helsetilstand. Mer om taushetsplikt i 4.4.2.1 *Taushetsplikt*. Til tross for at lærerne skal forholde seg til elevens skolefungering forteller lærer 5 at hen opplever at det er høyt under taket i det tverrfaglige teamene, og at lærerne ikke er redde for å spille inn egne tanker og opplevde erfaringer rundt elevens helsetilstand. Lærer 2 trekker frem at helsesektoren og skolen har tydelige avklarte roller til hverandre, og opplever at lærerne får god støtte fra behandlerne.

### 4.3 Samarbeid med nærskolen

En sentral del av problemstillingen i denne studien er å undersøke hvordan lærere i SMI-skoler opplever samarbeidet med elevens nærskole. Et godt samarbeid er essensielt for å kunne legge til rette for en trygg tilbakeføring når eleven skal utskrives. På spørsmål om hvordan de opplever samarbeidet med elevens nærskole, uttrykte lærer 3 og 5 at samarbeidet er veldig varierende. Lærer 1 skryter av samarbeidet de har fått til med nærskolene, og påpeker at dette samarbeidet er superviktig. Lærer 1:

*Vi skal være skulder til skulder ute med våre lærerkollegaer i ordinær skole.*

Med tanke på at eleven skal tilbake til sin respektive nærskole etter endt behandling på BUPA, er det viktig at nærskolen er en sentral samarbeidspartner. Sitatet støtter opp under viktigheten av at lærerne på SMI-skoler inkluderer nærskolen i arbeidet med elevene. I det ungdommen legges inn på BUPA kobles SMI-skolen på. Ifølge lærer 1 får hen da i oppgave å innhente opplysninger om elevens skolefungering, både fra eleven selv og fra nærskolen. Samtlige informanter forteller at de jobber tett opp mot nærskolene, herav både kontaktlærere og rådgivere. Lærer 2 forteller at å inkludere rektor i saken ofte er nøkkelen til et godt samarbeid. Lærer 1 vektlegger betydningen av å skape en felles forståelse av eleven for å kunne samarbeide godt. Dette støttes av lærer 3 slik:

*Lærerne på begge skoler [SMI-skolen og nærskolen] må ha en felles forståelse av elevens behov.*

Videre beskriver lærer 2 hvorfor en felles forståelse av eleven er grunnmuren i et godt samarbeid. Lærer 2:

*Et godt samarbeid med nærskolen bygger på tillit mellom meg og lærerne der. Så dersom vi føler at vi snakker om samme elev og de samme utfordringene, har jeg bedre mulighet for å nå fram med ideer de kanskje kan nyttiggjøre seg av.*

Lærer 3 og 2 utdyper her hvordan informasjonsflyten bør gå begge veier mellom SMI-skolen og nærskolen. På denne måten, gjennom en felles forståelse av eleven, vil en bedre kunne tilrettelegge skolehverdagen ut fra elevens behov og forutsetninger. Til tross for at flere



informanter opplever et varierende samarbeid med nærskolen, er lærer 1 opptatt av å få fram at dårlig samarbeid er unntaksvis. Vedkommende sier videre at eventuelle dårlige samarbeid kan legges i en travel og presset hverdag for lærerne ute i ordinær skole. Lærer 2 og 3 formidler at kontaktlærernes tilbøyelighet til å motta råd fra SMI-lærerne er varierende. Lærer 2:

*Noen kontaktlærere føler de har prøvd alt fra før og er ikke like åpne for å prøve ut nye tilnærminger.*

Dette kan tyde på at flere kontaktlærere i ordinær skole har stått i krevende situasjoner lenge, og av den grunn føler seg hjelpeløse i forhold til tilrettelegging for elevene.

#### 4.3.1 Tilbakeføring

Når eleven utskrives fra BUPA, skal eleven tilbake til sin nærskole. Vi ønsket derfor å undersøke hvordan lærerne på SMI-skolen jobber med denne tilbakeføringen. Samtlige informanter forteller at de skriver en rapport eller en melding om undervisning når elevene skrives ut. Ifølge lærer 2-4 kan disse rapportene inneholde informasjon om hva som har fungert mens eleven har vært tilknyttet SMI-skolen, samt anbefalinger til nærskolen om hva de tenker er viktig når eleven skal tilbake. Lærer 5 forteller at vedkommende ofte skriver konkrete rapporter:

*Nærskolene ønsker konkrete rapporter gjennom beskrivelse av metoder og eksempler.*

Med tanke på at kontaktlærere i nærskolen har hektiske arbeidsdager med mange elever, kan det tenkes at slike skriftlige og konkrete rapporter er et godt tiltak for å sikre gode overganger. På den måten kan nærskolen benytte rapportene som verktøy i tilretteleggingen av elevens skolegang.

Lærer 1 og 3 forteller begge at de jobber med tilbakeføring mens elevene er innlagt, og at det er viktig med en forsiktig opptrapping. Lærer 1 understreker at de begynner sakte med tilbakeføring når elevene er klare for det både helse- og skolemessig. Informantene ble spurt om de i korte trekk kunne oppsummere hva de mener er det viktigste for å sikre gode

overganger tilbake til nærskolen. Lærer 1 og 4 trekker frem forutsigbarhet for elevene i form av detaljerte opptrappingsplaner som sentralt. Lærer 4:

*Å sørge for forutsigbarhet for eleven er viktig for gode overganger. Vi lager en tilpasset opptrappingsplan når eleven skal tilbake. Den utarbeides sammen med eleven og behandlingsenheten [BUPA].*

For å legge til rette for forutsigbarhet påpeker lærer 4 her viktigheten av det tverrfaglige samarbeidet med BUPA, og ikke minst elevens egen medvirkning. I forlengelse av dette påpeker lærer 3 viktigheten av at nærskolen er med på laget og blir inkludert i planene for tilbakeføring. Videre trekker lærer 1 frem gode relasjoner som kjempeviktig for en god overgang, gjennom at elevene kjenner på trygghet. Ifølge lærer 4 er henvisning til PPT og det å sørge for at skolen har fått all nødvendig helseinformasjon, et annet viktig tiltak for å sikre gode overganger. Lærer 1 beskriver en god tilbakeføring til nærskolen slik:

*En god overføring handler om de musestegene og relasjonene, samt skape håp og en plan for fremtidig skolegang.*

For at elevene skal kjenne på mestring og ha forutsetninger for å lykkes når de kommer tilbake til nærskolen, påpeker lærer 1 gjennom dette sitatet at en må starte i det små og ikke gape over for mye på vegne av eleven. Gode relasjoner både til nærskolen og eleven selv er en forutsetning for å lykkes i arbeidet med tilbakeføringen til nærskolen.

#### 4.3.2 Ettervern

Flere av informantene forteller at når elevene er utskrevet fra BUPA, er de også utskrevet fra SMI-skolen. Lærer 4 forteller at samarbeidet med nærskolen formelt sett skal opphøre ved elevens utskrivning. Ifølge lærer 5 har SMI-skolen sjelden kontakt med kontaktlærere på nærskolen etter tilbakeføring, dette bunner blant annet i at de må frie ressurser for nye elever. Lærer 3 sier:

*Vi har kun opplæringsansvar når elevene er innlagt på sengepost [BUPA].*

Som hovedregel opphører samarbeidet mellom SMI- og ordinær skole etter at pasienten skrives ut. Utsagnet understreker enda tydeligere viktigheten av å sikre gode tilbakeføringer til elevenes nærscole, der skriftlige rapporter og detaljerte planer er viktige tiltak.

Imidlertid var det noen informanter som fortalte at de hadde noe oppfølging i etterkant av utskrivning, såkalt *ettervern*. Lærer 4 forteller at de veldig ofte har ettervern, og at initiativet til kontakt ved ettervern kan komme fra enten nærskolen eller SMI-skolen. Lærer 1 forteller at de pleier å være med i overgangen til nærskolen dersom eleven ønsker det, og at de ikke “slipper” elevene med en gang. Samtidig sier lærer 1 at ressurser til å kunne drive ettervern avhenger av elevtrykket og ressursene på SMI-skolen.

Å jobbe med ungdom innlagt på BUPA kan tenkes å være en krevende jobb som kan sette i gang mange følelser hos de ansatte. Vi spurte derfor informantene om hvilke følelser de sitter igjen med etter at elevene er utskrevet. Lærer 2, 4 og 5 forteller at det første som slår dem angående følelser etter utskrivning er spørsmål om når eleven kommer inn igjen. Likevel sier de fleste informantene at de sitter igjen med en god følelse når elevene skrives ut, og stoler på at nærskolene klarer å ivareta elevene på en god nok måte. Lærer 4 forteller:

*Noen saker er så tragiske at de setter seg langt inni hjerterota. Det er godt å vite at man har gjort alt man kan for å få inn de riktige instansene og ikke gi seg.*

Det fremstår av dette sitatet som at jobben som SMI-lærer kan generere mange følelser hos lærerne, der noen saker setter dypere spor enn andre. Ifølge lærer 4 er det likevel en god trøst å vite at de har gjort alt de kan for å hjelpe elevene i tidsperioden de var innlagt.

### 4.3.3 Respekt og forståelse

Samtidig som informantene påpeker at samarbeidet er veldig varierende, skryter de fleste informantene stort av lærere i ordinær skole. Lærer 2 trekker frem at de er ydmyke overfor kontaktlærere i ordinær skole, og forstår at de har stått i utfordrende situasjoner og sett tilstander utvikle seg negativt over tid. Lærer 4 sier at disse lærerne har ekstremt hektiske hverdager og verdens tøffeste jobb, og uttrykker forståelse for dette ved å fortelle:

*Vi er veldig ydmyke overfor arbeidshverdagen til lærere i ordinær skole, og vet at det som fungerer her ikke nødvendigvis fungerer ute i ordinær skole.*

Lærer 1 støtter opp under dette gjennom å si:

*Jeg beundrer kollegaene i ordinærskolen som står i så mye press og likevel finner tid og rom til å vise engasjement for elevene. Det er viktig å ha forståelse for travel skolehverdag i nærskolen, og finne en balansegang for hvor mye vi kan pålegge kollegaer.*

Konteksten på SMI-skolen er svært annerledes enn på ordinær skole. At SMI-lærerne har et bevisst forhold til disse forskjellene, kommer frem gjennom sitatene ovenfor.

Som nevnt tidligere i kapittelet har SMI-skolen flere ressurser for tilrettelegging til den enkelte elev, noe som ikke lar seg gjøre i ordinær skole.

## 4.4 Informantenes opplevde utfordringer ved SMI-skolen

For å skape en større forståelse av mulige utfordringer knyttet til det å være lærer ved SMI-skole, har vi valgt å presentere funnene i to underkategorier. Først vil det redegjøres for informantenes opplevde utfordringer i rollen som SMI-lærer, deretter presenteres utfordringer knyttet til samarbeid med nærskolen, inkludert utfordringer som gjelder taushetsplikten.

### 4.4.1 Utfordringer knyttet til rollen som SMI-lærer

Våre informanter jobber med elever innlagt på akuttpsykiatrisk avdeling for ungdom, og det kan derfor tenkes at SMI-lærere møter på utfordringer i sin arbeidshverdag som skiller seg fra ordinær skole. På spørsmål om informantene opplever noen utfordringer som lærer på SMI-skole, svarer lærer 2:

*Vi har ikke de store rettekunkene og etterarbeid som lærere i ordinær skole, men masse menneskemøter som kan være litt tempererte. Det er utfordrende å høre om alvorlige suicide forsøk og vonde fortellinger, livshistorier og traumer. Utfordrende å få innblikk i det.*

Videre utdyper lærer 4:

*En utfordring å holde seg faglig oppdatert, fordi vi bruker så mye tid på å kurse og lære om psykiatri. Vi lærere på SMI må kunne alt om traumeforståelse, psykiatri og spesialpedagogikk.*

Sitatene tyder på at en utfordring ved å være lærer på SMI-skole er ansvaret de blir pålagt utover ren faglig undervisning. Som nevnt tidligere er SMI-skolen organisert som en vanlig skole, men på grunn av skolens elevgruppe går det med mye tid på å kurse seg innenfor psykiatri og traumeforståelse. Ifølge lærer 4 påvirker dette deres skolefaglige kompetanse. De siste årene har det vært en betydelig økning i psykiske lidelser blant barn og unge (Helsedirektoratet, 2023), og det er derfor naturlig å anta at SMI-lærere kan merke økningen i antall elever. Dette skildres av lærer 2-4 gjennom at de beskriver en voldsom økning i innleggelser, spesielt etter korona. Dette har resultert i at BUPA har måtte avvise ungdommer som trenger hjelp. Som følge av det høye pasienttrykket opplever lærer 2 utfordringer med at allerede innlagte elever skrives ut for tidlig. Dette problematiseres av lærer 1 gjennom sitatet:

*Ikke alltid behandlingen og skoleforløpet [på SMI-skolen] går i takt. Dette skaper utfordringer ved utskrivelse og tilbakeføring til nærskolen.*

Hvordan for tidlig utskriving påvirker lærerne utdypes av lærer 2 slik:

*Det hender at en elev skrives ut etter bare et par dager, og da har vi sjeldent fått begynt ordentlig på skolen [SMI-skolen].*

Disse utfordringene knyttet til at ungdommen skrives ut for tidlig, kan forstås som at SMI-lærere ikke får kartlagt elevenes skolefaglige fungering. Videre vil det kunne påvirke deres samarbeid med nærskolen når det gjelder tilrettelegging for elevenes skolehverdag. Lærer 5 forteller at SMI-lærere blir pålagt et stort ansvar tross liten tid med eleven. Samtidig forteller lærer 3 at høyt elevtrykk gjør det utfordrende å dypdykke i den enkelte elev. Dette støttes av lærer 2:

*Ved stort elevtrykk medfølger det så mye systemarbeid og samarbeid at vi nesten ikke rekker selve undervisningen.*

Som beskrevet i 4.1.2 *Arbeidshverdagen til SMI-lærere* har SMI-lærere flere arbeidsoppgaver utover ren faglig undervisning. For at SMI-lærere skal kunne bidra i tilrettelegging for elevene er det nødvendig å innhente opplysninger både fra BUPA og nærskolen, samt samtykke fra eleven. Slikt systemarbeid tar tid, og ved høyt elevtrykk og korte innleggelser vil SMI-lærere trolig få utfordringer med å gjennomføre andre arbeidsoppgaver som undervisning og kartlegging.

#### 4.4.2 Utfordringer i samarbeid med nærskolen

Som nevnt beskriver informantene samarbeidet med nærskolen som varierende, og lærer 2, 3 og 5 påpeker at det er svært personavhengig. Lærer 2:

*Utbrente eller usikre lærere på nærskolen kan være ganske krevende å forholde seg til. Og rektorer.*

Det kan virke som at samarbeidet mellom SMI-skolen og nærskolen påvirkes mye av hvilke kontaktlærere de møter på, og at det handler om å få tak i de rette personene. Lærer 5 forteller at vedkommende har opplevd å møte både kontaktlærere som følger opp og er interessert, samt mindre samarbeidsvillige. Lærer 5:

*Det er utfordrende når kontaktlærere bruker lang tid eller ikke sender nødvendige opplysninger om elevens skolegang.*

Som nevnt tidligere er elevens skolefungering både faglig og sosialt en sentral del av utredningen på BUPA. På bakgrunn av dette er SMI-lærere avhengig av samarbeidsvillige kontaktlærere på nærskolen som gir opplysninger SMI-lærere etterspør. Derimot kan det virke som at det noen ganger er utfordrende å få satt i gang slike prosesser med nærskolen. Lærer 5 forteller at hen ofte må ringe rektor dersom kontaktlærer ikke følger opp. Dette støttes av lærer 2 som sier at de ofte må koble på rektor for å få dem til å forstå alvoret. Det fundamentale ved samarbeid er at det bygger på innsats fra alle parter, og nærskolen kan derfor ikke fraskrive seg ansvarsoppgaver knyttet til eleven under innleggelse. Lærer 2 oppsummerer samarbeidet med nærskolen slik:

*Alle vil jo det beste [for elevene] som regel, men man kan være veldig uenig om tilnærming. Samarbeidsklimaet med nærskolen er fundamentalt krevende.*

Sitatet problematiserer hvordan en kan ha samme mål, men samtidig være uenige om veien dit. Kontaktlærere kan føle at det er de som kjenner eleven best og av den grunn være mindre mottakelig for å motta råd fra SMI-lærere. Utover utfordringer knyttet til samarbeidet med kontaktlærere på nærskolen, påpeker lærer 2 hvordan den digitale skolen skaper utfordringer for både elevene og SMI-lærere. Innsyn i nærskolens skolehverdag, inkludert ukeplaner problematiseres av lærer 2:

*Den digitale skolen gjør at eleven har tilgang til sitt stress eller stressfaktor, og blir satt til å regulere det selv.*

Digitaliseringen av skolen gjør det lettere for elever å sammenligne seg med jevnaldrende under innleggelse, noe som kan tenkes å være utfordrende for samtlige elever som går på SMI-skolen. Lærer 2 påpeker i den forbindelse at det er viktig at SMI-lærere tar styringen for elevene, som ved denne digitaliseringen virker å være utfordrende.

#### *4.4.2.1 Taushetsplikt*

I og med at lærere på SMI-skoler får tilgang på mye helseopplysninger om eleven gjennom det tverrfaglige samarbeidet med helsesektoren, var vi nysgjerrige på om de opplevde taushetsplikten utfordrende i møte med nærskolen. Samtlige informanter svarer at de som lærere ikke deler helseopplysninger til nærskolen. Lærer 1 er tydelig på at dette ansvaret ligger hos helsesektoren og behandlerne. Lærer 1:

*Helsetjenesten tar seg av håndtering av taushetsbelagt informasjon, så det er trygt ivaretatt for pasienten.*

Av samme grunn forteller lærer 1 og 2 at de alltid avklarer med behandler hvilke opplysninger det er greit at en som lærer kan dele med nærskolen. Lærer 3 og 5 forteller at SMI-lærere kan oppmuntre elever og foreldre til selv å dele helseopplysninger med nærskolen, dersom de anser det som fordelaktig for elevens skolegang. Lærer 2 uttrykker:

*De aller fleste pasienter og foreldre ønsker å dele informasjon med nærskolen.*

Dette tyder på at informasjonsdeling til nærskolen ikke trenger å være en utfordring, så lenge foreldrene eller eleven selv deler relevante helseopplysninger med nærskolen. I forbindelse med deling av taushetsbelagte helseopplysninger forteller lærer 3 og 5 at de har rutiner for å innhente samtykke fra eleven og foreldre.

På spørsmål om de opplever taushetsplikten begrensende i samarbeid med nærskolen svarer lærer 1 og 5 at de ikke opplever det. Imidlertid påpeker lærer 3 at hen opplever at taushetsplikten kanskje burde “myknes” opp litt. Lærer 2 forteller:

*Taushetsplikten er et evig dilemma når det gjelder samarbeid med nærskolen.*

Helseopplysninger om elever som SMI-lærere får innsikt i som følge av det tverrfaglige samarbeidet med BUPA er noe en må ha et bevisst forhold til i møte med nærskolen. At taushetsplikt er en utfordrende balansegang støttes opp av lærer 4, som forteller at det ville vært hensiktsmessig dersom kontaktlærere i enkelte tilfeller fikk vite mer detaljer rundt elevenes helsetilstand. Imidlertid er lærer 5 klar på at helseopplysningene som deles med nærskolen skal ha betydning for elevens læringssituasjon. Hva som anses å ha betydning for elevens læringssituasjon er subjektivt, og kan trolig være grunnen til informantenes nyanserte svar på spørsmål om taushetsplikten begrenser samarbeidet. Dog mener lærer 3 at:

*Lærere fra nærskolen har ofte en implisitt forståelse for elevens helsetilstand.*

Til tross for at kontaktlærere på nærskolen ikke mottar eksplisitt helseinformasjon fra SMI-lærere, kan det tenkes at de ofte har en implisitt forståelse av elevens helseutfordringer. Dette grunnet at de mest sannsynlig har vært kontaktlærere for elevene over lengre tid, og sett sykdomsbildet utvikle seg.

## 4.5 Skolens rolle for barn og ungdom sin psykiske helse

Med skolegang som gjennomgående temaet i studien, ønsket vi å sette lys på hvilken rolle og påvirkning skole kan ha for ungdommers liv. Lærer 1 forteller:



*Å mestre skolegangen er et stort krav for eleven. Skolegangen kan fungere som en kilde til stress for ungdommen i form av sammenligning med jevnaldrende og det å prestere på prøver. Dersom vi ikke får til skole, så får vi ikke til helse og livet.*

Skolen er en arena som kan påvirke barn og unges psykiske helse både positivt og negativt (Berg, 2012; Bru et al., 2016), og som lærer 1 belyser kan skolen være en kilde til både mestring og stress. Barn og ungdom bruker store deler av livet sitt på skolen, noe som understreker skolens rolle i deres liv.

#### 4.5.1 SMI-skolen sin rolle under elevenes innleggelse

SMI-skolens mandat er etter opplæringsloven å innfri elevenes rett og plikt til skolegang under innleggelse på helseinstitusjoner (Opplæringslova, 1998, § 13-3a). Som det kommer frem i inneværende kapittel er SMI-skolene godt inkludert i det tverrfaglige samarbeidet med helsesektoren, og vi ønsket derfor å se nærmere på hvilken rolle SMI-skolen spiller for elevene under innleggelse. Lærer 1 forteller at SMI-skolen representerer hverdagen og det litt normale i sykdom. Samme syn deles av lærer 3 som trekker frem viktigheten av å opprettholde noe forutsigbart i en vanskelig tid for ungdommene. Lærer 3:

*Beholde noe normalt i hverdagen, å opprettholde skolen er det viktigste i en sånn krise.*

En innleggelse på BUPA representerer sykdom, og for de fleste noe ukjent. Ungdommene blir nødt til å forholde seg til mange nye personer slik som behandlere, miljøterapeuter og nye lærere. Til tross for nye lærere er skolegang i seg selv noe kjent for elevene. Sitatet fra lærer 3 understreker betydningen av at elevene skal få ha noen kjente rammer i hverdagen. I tillegg kan det tenkes at skole kan fungere som et fristed for ungdommen under behandlingsforløpet. Dette setter lærer 2 ord på gjennom sitatet:

*Vi er så heldige på skolen, som har noe imellom som er helt ufarlig. Altså, vi trenger ikke forholde oss til spiseforstyrrelsen når vi skal ha om brøk, vi kan bare ha brøk.*

Sitatet beskriver hvordan skolen kan bidra med å beholde noe normalt i en vanskelig hverdag. At skolenavnet står tydelig ved inngangen av skolebygget er ifølge lærer 1 med på å skille mellom BUPA og SMI-skolen. Lærer 4 forteller at i det ungdommene kommer inn i skolebygget så er det ikke lenger pasienter, men elever. Samme syn deles av lærer 1:

*Vår elev, deres pasient.*

Gjennom dette sitatet beskriver lærer 1 det tydelige skillet mellom skole og helsesektoren. I tillegg til at skolen representerer det normale, peker lærer 5 på hvordan det å oppleve mestring på skolen er gunstig for ungdommers psykiske helse. I forlengelse av dette arbeider samme informant med å gi elevene “raske seiere” i håp om å få tilbake mestringstroen hos elevene, og for å dyrke et fremtidshåp. Lærer 2:

*Skolefaget er ofte for noen veldig veien til fungering.*

Ungdommene som er innlagt på BUPA har store individuelle utfordringer. Flere av disse elevene strever både faglig og sosialt, og det kan derfor tenkes at det har vært mangel på mestringserfaringer. Skolefag kan være en god arena å starte for å gi elevene positive mestringserfaringer igjen, slik lærer 2 påpeker. For å skape mestring for elevene understreker lærer 1 at det er viktig og selvsagt at en må starte i det små. For å vekke denne interessen for skole og kunne bidra til mestring, forteller lærer 3 at de noen ganger må begynne med lystbetonte og kjekke arbeidsoppgaver. Lærer 4 understreker SMI-skolens rolle slik:

*Skolen spiller en veldig stor rolle i elevenes behandlingsforløp, gi elevene gode opplevelser med det å være elev igjen.*

Lærer 5 deler samme oppfatning av skolens rolle:

*Har høye tanker om skolens rolle [SMI-skolen] for elevene under innleggelse, liker å tenke at skolen kan gjøre en forskjell.*

Som det kommer frem av disse sitatene er det liten tvil hos lærer 4 og 5 om at SMI-skolen er en god arena for å bidra til å “bygge opp” elevene igjen. SMI-skolen har en viktig rolle i

behandlingsforløpet til ungdommen gjennom å være en arena for mestring. Positive mestringserfaringer kan bidra til at elevene får tilbake et positivt fremtidshåp.

Lærer 4 forteller at behandlerne på BUPA ofte gir SMI-lærere en “bestilling” på hva som er det viktigste arbeidet i tiden elevene går på SMI-skolen. Lærer 5 påpeker i sitatet under at de arbeider for å finne ut av hva eleven trenger, og at det ofte kan være medisin i overført betydning, slik som ulike støttetiltak i skolen:

*Kartleggingen er ti ganger mer verdt enn selve undervisningen. Kartleggingen kan bidra til å finne ut noe som har manglet av kunnskap for å forstå eleven. Det er gull verdt.*

Sitatet trekker frem kjernen i SMI-skolens arbeid som er å forstå elevens fungering og behov på skolen, blant annet gjennom kartlegging. Slik informasjon bidrar til å forstå eleven ytterligere, og har stor overføringsverdi til nærskolen. En forutsetning for dette arbeidet handler, ifølge lærer 1, om den faglige- og spesialpedagogiske kompetansen SMI-lærere innehar. Videre påpeker lærer 2 at de ved SMI-skolen har mulighet til å hjelpe elevene på en annen måte enn de har i ordinær skole grunnet flere ressurser til å følge opp den enkelte elev. Lærer 4 støtter opp under dette ved å si følgende:

*Den unike muligheten vi har til å dypdykke i enkeltelever gjør at vi kan avdekke og finne ut hva som er viktig for at de skal få et bedre tilbud der ute, og faktisk gjøre en forskjell.*

Samme informant forteller utrolige historier om elever som har ligget under dyna i flere år, men som faktisk møter opp på SMI-skolen. Slike historier understreker at eksistensen til SMI-skolene, gjennom deres organisering, faktisk utgjør en forskjell for elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.

Imidlertid er samtlige informanter tydelige på at elevenes skolegang på SMI-skolen kun er for en periode, og at fokuset ligger på “livet der ute” og tilbakeføring til nærskolen. I den forbindelse legger lærer 2 vekt på at de ikke kan tilrettelegge for mye på SMI-skolen, i frykt for å gjøre overgangen til nærskolen altfor stor. Lærer 3 sier seg enig i dette gjennom at SMI-skolen ikke skal være et sted de ønsker å bli værende, og påpeker at det er en hårfin

balansegang når det gjelder relasjonsbygging til elevene under innleggelse. Den samme tematikken problematiseres av lærer 4:

*Ønsker at elevene skal føle seg trygge, samtidig som de skal tørre å komme tilbake til det normale liv.*

Lærer 2 støtter opp under samme poeng:

*Viktig med kort stabiliseringsopphold. Ingen som blir friske av å være inne på posten [BUPA], de må ut i verden.*

Det er tydelig at SMI-lærere har et bevisst forhold til denne balansegangen mellom relasjonsbygging for å trygge elevene og det faktum at de skal tilbake til sin nærscole. I forlengelse av det forteller lærer 2 at hen håper å ha bidratt til elevenes utvikling gjennom å ha flyttet på noe i riktig retning. Som nevnt i 4.1 *Organisering av SMI-skolen* avsluttes samarbeidet mellom SMI-skolen og nærskolen ved utskrivelse av pasientene. Funnene i denne studien viser at det er relativt lite ettervern etter utskrivelse. På bakgrunn av dette kan det derfor tenkes at SMI-lærere ikke får informasjon om hvordan det går med elevene etter tilbakeføring til nærskolen. Lærer 5 forteller imidlertid at hen har opplevd å møte på tidligere elever som har fortalt at SMI-skolen har betydd en forskjell. Jobben som lærer på SMI-skolen oppsummerer lærer 4 slik:

*Dette er verdens fineste jobb!*

Sitatet kan forstås i lys av de ressursene SMI-lærere har i form av tid med- og informasjon om elevene, som gir en unik mulighet til å tilrettelegge skolegangen. SMI-lærere spiller med det en viktig rolle i behandlingsforløpet, som det kan tenkes å være betydningsfullt å være en del av.

## 4.6 Informantenes opplevelse av den spesialpedagogiske kompetansen i ordinær skole

Med økende psykiske helseplager blant barn og unge vet vi hvor viktig det er med tidlig innsats for å forebygge og/eller snu en negativ utvikling. Skolen er en god arena for dette

arbeidet (Bru et al., 2016). Som nyutdannet spesialpedagoger var vi derfor interessert i å undersøke informantenes opplevelse av den spesialpedagogiske kompetansen i ordinær skole. Samtlige informanter vi har intervjuet i denne studien jobber med spesialpedagogisk undervisning. Lærer 3 og 4 påpeker at de opplever den spesialpedagogiske kompetansen som veldig varierende på de ulike ordinære skolene. Lærer 5 sier:

*Spesialpedagogisk kompetanse i ordinærskolen er dessverre ikke så altfor bra.*

Variasjonen i spesialpedagogisk kompetanse beskriver lærer 2 slik:

*Den spesialpedagogiske kompetansen i ordinær skole kan variere fra fokus på leseopplæring til traumer og atferd.*

I arbeidet med tidlig innsats er det viktig at de ansatte har riktig og nødvendig kompetanse. Imidlertid viser funnene at det dessverre ikke alltid er tilfellet. Lærer 3 er tydelig i sin oppfatning og forteller at noen skoler er veldig gode på lese- og skrivevansker, men ikke noe annet. Samtidig påpeker lærer 1 at kompetansen har blitt redusert de siste årene, og at det nå er et knapphetsgode. Lærer 4 uttrykker også utfordringer knyttet til mangel på spesialpedagogisk kompetanse, og sier at de ofte får inn de elevene som ikke blir oppdaget. Lærer 4:

*Lærere i ordinær skole finner ofte ikke ut av årsaker til atferd før det har gått altfor langt. Jobber derfor med brannslukking fremfor forebygging.*

En slik praksis vil føre til at mange elever oppdages for sent, og de kan derfor ha utviklet store faglige- og/eller sosiale utfordringer. Med riktig spesialpedagogisk kompetanse i ordinær skole vil ansatte ha kunnskap om utvikling av psykiske helseplager, og bli oppmerksomme på tidlige symptomer. I forlengelse av dette formidler lærer 5 at hen etterlyser systemer for å fange opp elevers utfordringer, før de begynner på videregående skole. Informanten foreslår et spesialpedagogisk team på kommunalt nivå. Lærer 1 etterlyser spesialpedagogisk kompetanseheving i form av kursing og undervisning, som en forebyggende faktor i ordinær skole.

Vi spurte informantene om de opplevde noen forskjell i samarbeidet med nærskolen, med tanke på den spesialpedagogiske kompetansen. Lærer 4 svarer at det er vanskelig å si noe om, da vedkommende ofte ikke vet utdanningsbakgrunnen til de hen samarbeider med. Derimot forteller lærer 3 at hen opplever forskjell i samarbeid med nærskolen med tanke på den spesialpedagogiske kompetansen. Lærer 2 forteller:

*Noen lærere [i ordinær skole] er flinke til å manøvrere seg i systemet og bruke de rette folkene til de rette oppgavene.*

Selv om det er mangel på spesialpedagogisk kompetanse på enkelte klassetrinn og skoler, finnes det likevel hjelp å få, slik sitatet fra lærer 2 belyser. Kontaktlæreren kan for eksempel ta kontakt med spesialpedagogisk koordinator på skolen eller PPT for å få bistand til tilrettelegging utover sin kompetanse. Til tross for varierende spesialpedagogisk kompetanse forteller lærer 4 at mange lærere implisitt gjør mye god spesialpedagogisk tilrettelegging. Manglende ressurser og spesialpedagogisk kompetanse fører, ifølge lærer 1, til at elever med vedtak om spesialundervisning ikke får innfridd det de har krav på ifølge opplæringsloven (1998, § 5-1).

Som et viktig ledd i arbeidet med tidlig innsats, er det sentralt at ansatte i ordinær skole har kunnskap om hvordan de som lærere og skolen kan fungere som både en beskyttelses- og risikofaktor for utviklingen av psykiske plager og lidelser (Bru et al., 2016). Lærer 4 forteller at hen tidligere har arbeidet i ordinær skole, og sett i retrospekt gjerne skulle hatt mer spesialpedagogisk kompetanse. Lærer 4:

*Jeg kunne ønske jeg hadde all den kompetansen jeg har nå, når jeg jobbet i ordinær skole. Da kunne jeg gjort en mye større forskjell!*

Etter flere år som SMI-lærer med mye faglig spesialpedagogisk påfyll, opplever vedkommende at denne kompetansen hadde vært nyttig å besitte tidligere. På den måten hevder informanten at hen trolig kunne gjort en større forskjell ved å hjelpe flere elever med deres utfordringer.

## 5. Diskusjon

I søken etter å besvare studiens problemstilling vil dette kapittelet diskutere studiens funn opp mot tidligere forskning og relevant teori, med vekt på det teoretiske rammeverket Bronfenbrenner sin bioøkologiske teori. Kapittelet er delt opp etter de to spørsmålene i problemstillingen, der temaer og underkategorier som kom frem under studiens analysearbeid utgjør delkapitler. Den første delen av kapittelet vil ta for seg SMI-læreres rolle i det tverrfaglige samarbeidet med BUPA, og andre del fokuserer på deres samarbeid med nærskolen.

### 5.1 SMI-læreres rolle i det tverrfaglige samarbeidet med BUPA

Ved en akutt innleggelse på BUPA befinner ungdommen seg i en situasjon der de blir eksponert for nye miljøer og personer. En slik situasjon kan sees i sammenheng med det Bronfenbrenner (1979) kalte økologiske overganger. Samtlige informanter forteller at for å ivareta ungdommen på best mulig måte, er det viktig at systemene rundt samarbeider og bidrar med kunnskap. Dette er i tråd med helsedirektoratet (2018) sin beskrivelse av tverrfaglig samarbeid, og den bioøkologiske teorien der samarbeid mellom de ulike mikrosystemene (mesosystemet) er viktig for ungdommens utvikling (Bronfenbrenner 1979; Tetzchner, 2019). Prinsippet om samarbeid på tvers av sektorer er også nedfelt i lovverket (Opplæringslova, 1998, § 15-8; Spesialisthelsetjenesteloven, 1999, § 2-1e).

#### 5.1.1 To ulike sektorer, samme mål

Funnene i studien viser at SMI-lærere blir inkludert i tverrfaglige team med behandlere og miljøterapeuter på BUPA. Formålet med et slikt tverrfaglig team er å innhente og dele informasjon om elevens helsetilstand, samt utarbeide en plan og mål for behandlingen. Oppsummert forteller informantene at de har en god opplevelse av det tverrfaglige samarbeidet med BUPA, og får utrettet mye på kort tid. At tverrfaglig kompetanse bør implementeres i norske skoler gjør seg tydelig gjennom flere forskningsprosjekt (Borg et al., 2022; Hansen et al., 2019; Hansen et al., 2020; Malmberg-Heimonen et al., 2020; Utdanningsdirektoratet, u.å; Vorland et al., 2018). Studien til Hansen et al. (2020) trekker blant annet frem at et styrket tverrsektorielt samarbeid er en viktig faktor for helhetlig oppfølging av utsatte barn og unge. Denne forskningen understreker behovet for bedre

tverrfaglig og tverrsektorielt samarbeid. Det tverrfaglige samarbeidet mellom SMI-skolen og BUPA viser hvordan helhetlig oppfølging av barn og unge er til det beste for den enkelte. Denne praksisen og deres erfaringer kan tenkes å gå foran som et godt eksempel for hvorfor og hvordan en bør implementere mer tverrfaglig samarbeid i ordinære skoler, til det beste for den enkelte elev.

Hva er det som gjør at informantene opplever det tverrfaglige samarbeidet med BUPA så godt som de gjør? Samtlige informanter forteller at minst en fra SMI-skolen er på morgenmøte på BUPA hver dag. Lærer 1 utdyper at SMI-skolen er lokalisert nær BUPA, noe som ifølge informanten gjør samarbeidet enklere. Den tette kontakten mellom SMI-lærere og behandlere på BUPA kan tenkes å danne et godt grunnlag for god relasjonsbygging innad i det tverrfaglige teamet. Dette fant også Mælan et al. (2020) gjennom sin studie at er en viktig komponent i et tverrfaglig samarbeid. Ut ifra informantenes beskrivelser ser det ut til at det er gode rutiner for det tverrfaglige samarbeidet mellom SMI-skolen og BUPA. Den daglige kontakten og relasjonen kan også tenkes å skape et samarbeidsklima, der det er rom for at alle kan dele tanker og innspill rundt elevens helsetilstand. Dette kan sees i sammenheng med lærer 5 sitt utsagn om at det er høyt under taket i de tverrfaglige teamene. I lys av den bioøkologiske teorien (Bronfenbrenner, 1979) ser en her hvordan organisering av SMI-skolen i form av lokalisering og rutiner for tverrfaglig samarbeid er sentrale faktorer i eksosystemet. Informasjonsflyten mellom ulike fagfolk fra BUPA og SMI-skolen utgjør en sentral komponent i mesosystemet. Dette samarbeidet påvirker SMI-læreres evne til å tilrettelegge skolehverdagen i elevens mikrosystem.

Funn fra studien indikerer at taushetsplikt ikke er hemmende i det tverrfaglige samarbeidet. Dette til tross for at SMI-skolen og BUPA er underlagt to ulike sektorer. I den forbindelse understreker lærer 1 at helseopplysningene de får innsikt gjennom de tverrfaglige teamene er viktig for å forstå eleven og videre kunne tilrettelegge skolehverdagen. På den andre siden forteller lærer 2 at en som SMI-lærer til tider får innsikt i helseopplysninger om eleven, som det kanskje ikke var meningen at en skulle få. Studiens funn står i motsetning til tidligere forskning, som viser at informasjonsutveksling på tvers av sektorer kan være utfordrende med tanke på taushetsplikt (Borg & Pålshaugen, 2019; Hansen et al., 2019). Der Vorland et al. (2018) sin studie fant at lærere i ordinær skole etterlyser mer informasjon om elevenes helsetilstand fra ulike instanser, finner denne studien at SMI-lærere opplever å få



tilstrekkelig informasjon. I lys av disse funnene kan en diskutere hvorvidt SMI-skolen befinner seg i grenseland mellom utdanningssektoren og helsesektoren, grunnet deres tilgang på elevens helseopplysninger.

Som følge av økning i psykiske helseplager blant dagens ungdom, uttrykker informantene utfordringer knyttet til at elever skrives ut for tidlig fra BUPA. Økning av barn og unge som trenger hjelp i form av psykisk helsevern belyses også i rapporten til Helsedirektoratet (Bremnes & Indergård, 2022). Denne økningen har ifølge våre informanter ført til et høyt pasienttrykk på BUPA, noe som kan medføre kortere innleggelsestid. Som en konsekvens av dette forteller informantene at de sjeldent har fått begynt med kartlegging av elevens fungering og behov på skolen. Informantene i studien er tilknyttet akuttpsykiatrisk avdeling, og forteller at gjennomsnittlig innleggelsestid er rundt tre uker. I lys av den bioøkologiske teorien og kronosystemet (Bronfenbrenner, 1989, referert i Kvello, 2013), kan en problematisere hvorvidt tre uker innleggelsestid er tilstrekkelig for å forstå ungdommen. Ved tilfellene der pasientene blir skrevet ut for tidlig på grunn av for høyt pasienttrykk, er dette et særlig relevant spørsmål. Det kan sees i sammenheng med det lærer 5 forteller om at SMI-lærere blir pålagt et stort ansvar, til tross for liten tid med elevene. At manglende kapasitet på BUPA skal gå utover ungdommer som tydelig trenger hjelp er urovekkende. Ifølge Bronfenbrenner sin teori (1979) handler dette trolig om faktorer i makrosystemet, slik som fordeling av økonomiske midler til barne- og ungdomspsykiatrien. Som funnene viser fører dette til ringvirkninger i eksosystemet i form av manglende ressurser som for eksempel for få ansatte og for lite sengeplasser.

### 5.1.2 SMI-læreres rolle under ungdommens innleggelse

Funnene i studien indikerer at ungdom innlagt på BUPA er yngre og sykere enn tidligere. Lærer 2 forteller at mange av elevene trenger hjelp og tilrettelegging for å fungere, utover det rent skolefaglige. Lærer 4 sammenfatter dette ved å si at det for elevene har blitt for vanskelig “der ute”. Det er med andre ord tydelig at elevene har utfordringer med å fungere i det normale livet og oppfylle de kravene samfunnet stiller til det å være ungdom, både sosialt og faglig. I tråd med WHO (2022) sin beskrivelse av psykisk helse, er det liten tvil om at elevene innlagt ved BUPA befinner seg i den ene enden av kontinuumet som inkluderer en følelse av emosjonelt og mentalt ubehag. SMI-lærere kan av den grunn tenkes å ha en viktig rolle med å hjelpe elevene på veien mot en bedre fungering. Viktigheten av SMI-læreres

arbeid med eleven kan ses i sammenheng med den bioøkologiske teorien (Bronfenbrenner, 1979), der mikrosystemets betydning for ungdommers utvikling understrekes.

Flere av informantene understreker betydningen av skolefaglige mestringsopplevelser for elevenes psykiske helse. I den forbindelse forteller lærer 4 at SMI-skolen spiller en stor rolle i elevenes behandlingsforløp ved å gi de gode opplevelser med det å være elev igjen, og lærer 2 påpeker at for noen ungdommer er skolefag ofte veien til fungering. At skolen som arena kan både påvirke elevens psykiske helse positivt og negativt, er i tråd med teorien på feltet (Bang et al., 2023; Berg, 2012; Bru et al., 2016).

Med utgangspunkt i WHO (2022) sin beskrivelse av psykisk helse, kan SMI-skolen anses å være en sentral bidragsyter på veien mot at elevene kan realisere sine muligheter, og bidra i samfunnet. Dette er i tråd med Bronfenbrenner (1979) sin teori der han vektlegger betydningen av at ungdommen må inngå i meningsfulle aktiviteter som bidrar til mestringserfaringer og ny læring. Gjennom at SMI-lærere tilrettelegger for mestringserfaringer på skolearenaen (mikrosystemet), besitter de en gylden mulighet til å påvirke elevenes psykiske helse i positiv retning under behandlingsforløpet.

Funnene i studien viser at SMI-læreres arbeid med elevene er av stor betydning for deres videre skoleløp. Grunnet at elevene tilhører ulike nærskoler og derav følger ulike timeplaner, forteller informantene at det stort sett foregår en-til-en undervisning. Ifølge lærer 4 gir en slik voksentetthet en unik mulighet til å dypdykke i enkeltelever, for å avdekke og finne ut av hva som er et verdig skoletilbud for elevene. I tråd med Hansen et al. (2020) er en slik individorientert tilnærming sentralt for oppfølgingen av utsatte barn og unge.

Bronfenbrenner (1979) vektlegger blant annet relasjon som en viktig del av mikrosystemet. SMI-læreres mulighet til å jobbe en-til-en med elevene gir potensial for å danne en trygg og god relasjon dem imellom. Imidlertid problematiseres dette av flere informanter. De er opptatt av at det ikke skal bli for trygt på SMI-skolen, da dette ikke skal være et sted de ønsker å bli værende.

## 5.2 SMI-læreres opplevelse av samarbeidet med elevens nærskole

Som det kom frem av funnene i studien er samarbeidet med elevens nærskole en sentral del av arbeidsoppgavene til en SMI-lærer. I motsetning til SMI-skolens tverrfaglige samarbeid med BUPA, er det her snakk om samarbeid mellom like profesjoner, SMI-lærere og

kontaktlærere. Med bakgrunn i SMI-læreres kompetanse om psykisk helse og deres innsikt i elevens helseopplysninger, kan en diskutere hvorvidt samarbeidet er av tverrfaglig karakter. Uavhengig av type samarbeid, vektlegger den bioøkologiske teorien (Bronfenbrenner, 1979) samhandling i mesosystemet mellom elevens ulike mikrosystemer (SMI-skolen og nærskolen) for dens utvikling. Summen av SMI-læreres kompetanse om psykisk helse og grundig kartlegging av eleven under behandlingsforløpet, vil være sentrale faktorer i samarbeidet med nærskolen. Samarbeidet kan gi kontaktlærere gode råd og verktøy som vil være nyttige når eleven kommer tilbake til sin ordinære skole. Dette kan bidra til at eleven får en bedre tilpasset opplæring der en inngår i meningsfulle aktiviteter, som ifølge Kvello (2013) vil bidra til mestringserfaringer og ny læring som igjen er positivt for den psykiske helsen.

### 5.2.1 Tilbakeføring til nærskolen - en økologisk felle?

Dagens ungdom, *generasjon prestasjon*, blir pålagt mange krav og forventninger fra ulike hold, og skolen er ingen unntak (Bakken et al., 2018). Ifølge Kvello (2013) medfølger elevrollen mange forventninger og krav, og for elever som strever psykisk kan dette tenkes å være særlig belastende. Funnene i studien viser at elevene etter utskrivelse skal tilbake til sine nærskoler, deres "gamle" mikrosystem. Selv om elevene skal tilbake til sin nærskole der det er kjente lærere og jevnaldrende, medfører dette store endringer, som ifølge Bronfenbrenner (1979) beskrives som en økologisk overgang. På spørsmål om hva som er viktig for å sikre trygge overganger for elevene, vektla informantene forutsigbarhet, relasjoner, det tverrfaglige samarbeidet med BUPA og godt samarbeid med nærskolen. En slik praksis samsvarer med den bioøkologiske teorien, der det understrekes at kontakt mellom de ulike mikrosystemene er en forutsetning for vellykkede overganger (Kvello, 2013). For å sikre forutsigbarhet lager SMI-lærere i samarbeid med eleven og nærskolen en plan for de første ukene tilbake på nærskolen. En slik plan kan tenkes å være en sentral komponent for vellykkede overganger. Det faktum at eleven selv har medvirkning i utarbeidelse av planen kan igjen ses i lys av den bioøkologiske modellen der eleven er sentrert i midten av modellen (Bronfenbrenner, 1979; Tetzchner, 2019).

Det motsatte av vellykkede overganger er ifølge Bronfenbrenner (1979) en økologisk felle. Til tross for at informantene forteller at de skriver rapporter til nærskolen som inkluderer anbefalinger om tilrettelegging, er det ikke gitt at kontaktlærere i ordinær skole følger disse.

Studien til Ekornes (2017) viser at kontaktlærere i ordinær skole opplever manglende kompetanse om psykiske lidelser. Manglende kompetanse om psykisk helse kan tenkes å påvirke læreres evne til å imøtekomme elevens forutsetninger og behov på en god måte. For at eleven skal lykkes i et nytt mikrosystem, er det ifølge den bioøkologiske teorien viktig at eleven får hjelp til å utvikle nødvendig kompetanse som mikrosystemet krever (Bronfenbrenner, 1979; Kvello, 2013). Funnene i studien indikerer at elevene trenger hjelp til å utvikle både faglig- og sosial kompetanse. En innleggelse på akuttpsykiatrisk avdeling antyder at elevene er svært syke, og vil kunne tenkes å påvirke deres kapasitet til å imøtekomme de faglige og sosiale kravene som stilles til elevrollen. I denne sammenheng stilles det særlige krav til kontaktlærere i ordinær skole sin tilrettelegging av skolehverdagen, for at elevene skal kjenne på mestring.

På den andre siden er det ikke bare kontaktlæreres kompetanse som er av betydning for en vellykket tilbakeføring, men også kartlegging av eleven på SMI-skolen. Som tidligere nevnt forteller informantene at når elevene skrives ut for tidlig fra BUPA, fører det til mindre kartlegging fra SMI-lærerne. Bronfenbrenner (1979) er tydelig på at kvaliteten innad i hvert mikrosystem er av betydning for ungdommens utvikling, noe som igjen vil påvirke samhandlingen mellom de ulike mikrosystemene (mesosystemet). Det kan tenkes at mangelfull kartlegging på SMI-skolen fører til at kontaktlærere ikke får ny og nødvendig informasjon om eleven, som de trolig trenger for å imøtekomme elevens behov. Gjennom dette eksemplet ser en hvordan faktorer i et mikrosystem, slik som kartlegging på SMI-skolen, har stor innvirkning på et annet mikrosystem (ordinær skole). Dette vil videre påvirke elevens psykiske helse, gjennom sosial- og faglig utvikling. Tilbakeføring til nærskolen vil kunne utgjøre en økologisk felle (Bronfenbrenner, 1979) dersom det foreligger mangelfull kartlegging på SMI-skolen, og derav lite individuelt tilpasset opplæring på nærskolen.

Oppfølging av eleven i etterkant av utskrivelse viser seg å variere. Jevnt over forteller informantene at ettervern er vanskelig å gjennomføre i praksis. Lærer 5 trekker frem hvordan mangel på ettervern ofte bunner i at de må frie ressurser til nye elever som kommer inn. Derimot forteller lærer 1 og 4 at de har en form for ettervern, dersom kontaktlærer og eleven ønsker det. I lys av den bioøkologiske teorien og mesosystemet der samhandling mellom elevens mikrosystemer er svært sentralt (Bronfenbrenner, 1979), kan en problematisere hvorvidt det er tilstrekkelig at SMI-lærere kun samarbeider med ordinær skole i tiden eleven

er innlagt på BUPA. I tråd med teorien (Bronfenbrenner, 1979) ser en her hvordan faktorer i eksosystemet (SMI-skolens ressurser) påvirker ungdommens mikrosystem (nærskolen). Funnene i studien til Vorland et al. (2018) viser at lærere i ordinær skole etterlyser bedre informasjonsflyt rundt elevens helsetilstand. Dette står i motsetning til funnene i denne studien, der SMI-lærere i de fleste tilfeller opplever at kontaktlærere i ordinær skole får nødvendig informasjon om eleven ved tilbakeføring til nærskolen. Imidlertid er det viktig å bemerke seg at disse funnene baserer seg på SMI-læreres opplevelser, og det kan tenkes at kontaktlærere har en annen oppfatning.

Som det kommer frem av funnene er ikke SMI-skolens mandat å gjøre elevene friske under innleggelse. Med det til grunn vil elevene trolig være i behov av samordnede tjenester, også etter utskrivelse. Regjeringen er i stortingsmelding 6 (2019-2020) tydelige på at kompetansen bør komme tett på elevene gjennom å styrke det tverrfaglige samarbeidet. Med bakgrunn i dette kan en diskutere hvorvidt ettervern burde vært en større prioritet i tilbakeføringen av elever. Dette understrekes særlig av utsagnene til lærer 2, 4 og 5 som forteller at de ofte lurer på hvor lang tid det tar før eleven blir innlagt på nytt.

### 5.2.2 Viktige komponenter for et godt samarbeidsklima

Informantene gir uttrykk for at de har forståelse for at kontaktlærere har en annerledes arbeidshverdag enn dem selv. Funnene i studien viser at SMI-lærere er klar over at SMI-skolen og ordinær skole har ulike rammer, og viser forståelse for at det som fungerer på SMI-skolen ikke nødvendigvis fungerer i ordinær skole. At SMI-lærere viser forståelse og respekt overfor kontaktlærere kan tenkes å ha betydning for tillit og relasjonsbygging. Disse komponentene er i tråd med Hargreaves og Fullan (2014) sin beskrivelse av et godt samarbeidsklima. Forskjellene mellom SMI-skolen og ordinær skole kan forstås ut ifra ulike faktorer i eksosystemet (Bronfenbrenner, 1979). I motsetning til ordinær skole, har SMI-skolen flere ressurser som gir mulighet for bedre voksentetthet, i tillegg til kontinuerlig tilgang på tverrfaglig kompetanse.

Kompetanse om psykisk helse er vesentlig i arbeidet med elever innlagt på akuttpsykiatrisk avdeling. Funnene i denne studien viser at SMI-lærere bruker mye tid på kursing innenfor psykiatri, og av den grunn trolig besitter mange verktøy i møte med elever som strever psykisk. Denne kompetansen vil være betydningsfull i samarbeid med nærskolen. Flere av

informantene forteller at de ofte møter på kontaktlærere som ikke er så mottakelige for å prøve ut nye tilnærminger med eleven. Selv om informantene uttrykker forståelse for at kontaktlærere har stått i krevende situasjoner med eleven over tid, kan dette likevel tenkes å skape utfordringer i samarbeidet. Disse beskrivelsene fra informantene kan sees i sammenheng med funnene fra studien til Ekornes (2017), der lærere uttrykte at de føler seg utilstrekkelige med elever som har psykiske vansker. Studien til Borg og Pålshaugen (2018) viste også at flere lærere mener dette ikke er en sak som angår dem. Med dette som utgangspunkt kan en tenke at en god relasjon mellom SMI-lærer og kontaktlærer er viktig for et godt samarbeidsklima, samt gjøre kontaktlærere mer mottakelige for veiledning. Dette vil videre kunne være med på å bygge opp kontaktlærerens egen tro på evnen til å håndtere elever med psykiske lidelser.

Et godt samarbeid mellom de ulike skolene vil være til det beste for eleven. Med utgangspunkt i funnene i denne studien, studien til Ekornes (2017) og Borg og Pålshaugen (2018), kan det virke som SMI-lærere har en viktig oppgave når det gjelder å etablere et godt samarbeidsklima med nærskolen. I lys av den bioøkologiske modellen vil elevens ulike mikrosystem (SMI-skolen og nærskolen) ha en gjensidig påvirkning på hverandre (Bronfenbrenner, 1979; Tetzchner, 2019). Ved at SMI-lærere og kontaktlærere etablerer en god relasjon seg imellom, vil de gjennom informasjonsdeling (mesosystemet) kunne påvirke eleven direkte ved god tilrettelegging i skolehverdagen (mikrosystemet). En slik praksis er i tråd med læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017), som understreker at lærere som samarbeider om undervisningen vil utvikle en rikere forståelse av god pedagogisk praksis.

### 5.2.3 Mulige barrierer for samarbeidet med nærskolen

SAPH-prosjektet belyser utfordringer vedrørende taushetsplikt på tvers av sektorer (Borg & Pålshaugen, 2019). Som nevnt er SMI-skolen og ordinær skole underlagt samme sektor, utdanningssektoren. Til tross for dette indikerer funnene likevel at SMI-lærere i større grad enn kontaktlærere i ordinær skole får tilgang på helseopplysninger om eleven, gjennom det tverrfaglige samarbeidet med BUPA. Majoriteten av informantene forteller at de ikke opplever taushetsplikten begrensende i møte med nærskolen, og understreker at det å dele taushetsbelagt informasjon er en oppgave for behandlerne på BUPA, foreldrene og elevene selv. Imidlertid uttrykker lærer 3 at taushetsplikten burde myknes opp litt, og lærer 2 forteller at taushetsplikten er et evig dilemma i samarbeid med nærskolen. En kan med dette diskutere

hvorvidt SMI-læreres tilgang på helseopplysninger om eleven, er grunnlaget for at lærer 3 og 2 finner taushetsplikten utfordrende. I lys av dette kan en igjen diskutere hvorvidt SMI-skolen befinner seg i grenseland mellom to sektorer.

Funnene i denne studien tyder på at samarbeidet med nærskolen er svært personavhengig. Breit og Andreassen (2021) understreker hvor viktig det er at alle samarbeidspartnere gir av seg selv og hjelper hverandre for å få til et godt samarbeid. Lærer 5 uttrykker blant annet utfordringer knyttet til kontaktlærere som ikke følger opp SMI-skolens etterspørsler om elevens skolefungering. Mangelfull informasjonsdeling mellom SMI-lærer og kontaktlærer kan tenkes å gå utover kvaliteten i behandlingsforløpet og skolegangen ved SMI-skolen. Dette kan sees i sammenheng med Bronfenbrenner sin teori (1979) som understreker hvordan de ulike mikrosystemene har en gjensidig påvirkning på hverandre. Videre forteller to av informantene at de ofte må kontakte rektor for å få nærskolen til å forstå alvoret i elevens situasjon, og dermed få satt i gang samarbeidet mellom SMI-skolen og nærskolen. En slik utfordring kan diskuteres i lys av formålet med LOG-modellen (Borg et al., 2015; Malmberg-Heimonen et al., 2020). At informantene forteller at de ofte må koble på rektor for å få satt i gang prosesser rundt eleven, viser at flere ordinære skoler ikke har et godt nok system for organisering av samarbeid på tvers av instanser og sektorer. I tråd med Bronfenbrenner (1979) sin teori ser en her hvordan praksisen rundt samarbeid på ordinær skole (eksosystemet) påvirker SMI-læreres samarbeid med nærskolen (mesosystemet).

#### 5.2.3.1 Psykisk helse på timeplanen

Kunnskapsløftet 2020 har satt psykisk helse på dagsordenen i norske skoler (Kunnskapsdepartementet, 2017), og fremstår som et viktig tiltak for forebygging av psykiske helseplager. To av informantene forteller at de ofte benytter psykoedukasjon i arbeidet med elevene. Hensikten med dette er å gjøre elevene bevisst på mulige stressfaktorer som kan påvirke deres skolefungering og psykiske helse. Funnene i studien til Klomsten og Uthus (2020) indikerer at gjennom å lære mer om psykisk helse i skolen, har elevene fått en større selvbevissthet rundt egne tanker og følelser. Dette har igjen gjort dem bedre rustet til å oppsøke hjelp. At elever i norske skoler synes psykisk helse er et viktig tema kommer også frem i studien til Lystad og Bjørkly (2018). Imidlertid kan en diskutere hvor informative disse skoletimene er, dersom de gjennomføres av kontaktlærere som ikke har god nok kunnskap innenfor temaet. Informantene opplever den spesialpedagogiske

kompetansen i ordinær skole som varierende, og lærer 1 går så langt som å kalle det et knapphetsgode. I satsingen på skolen som en forebyggende arena for barn og unges psykiske helse, er vi avhengig av lærere og spesialpedagoger som besitter kompetansen som kreves. Det samme synet deles av regjeringen som i stortingsmelding 6 (2019-2020) ønsker et varig kompetanseløft på det spesialpedagogiske feltet.

Spesialpedagogisk kompetanse i ordinær skole er en viktig forutsetning for tidlig innsats. Lærer 4 forteller at manglende spesialpedagogisk kompetanse fører til at elever blir oppdaget alt for sent, og at det ofte jobbes med brannslukking fremfor forebygging. Samme tendens belyses i SAPH-prosjektet, der ansatte i skolen forbandt arbeid med psykisk helse som arbeid knyttet til elever som allerede strever (Borg & Pålshaugen, 2018). Disse funnene står i motsetning til prinsippet om tidlig innsats (Hansen et al., 2020; Meld. St. 6 (2019-2020)) og kapittel 9A i opplæringsloven (1998). For at skolen skal kunne fremme helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9A-2), og derav påvirke elevens psykiske helse positivt, må hjelpen komme tett på elevene. For at skolen skal fungere som en forebyggende arena (Bang et al., 2023; Berg, 2012; Bru et al., 2016), viser disse funnene at norske skoler trolig har en lang vei å gå.

Imidlertid kan det tenkes at gode rutiner for tverrfaglig samarbeid kan kompensere for manglende spesialpedagogisk kompetanse på den enkelte skole. I dette arbeidet er det nærliggende å tenke at skoleledelsen spiller en sentral rolle for utviklingen av tverrfaglige rutiner. En slik praksis er i tråd med formålet bak prosjektet til Malmberg-Heimonen et al. (2020), der LOG-modellen tok sikte på å styrke skoleledere og -eiere sin kompetanse om organisering av det tverrfaglige samarbeidet i skolen (Borg et al., 2015). I lys av den bioøkologiske teorien (Bronfenbrenner, 1979) vil faktorer i eksosystemet, slik som god organisering og rutiner for tverrfaglig samarbeid, kunne gagne lærere i ordinær skole. Dette gjennom at de kan få veiledning og benytte seg av kunnskap fra ulike fagfolk (mesosystemet). En slik kunnskapsdeling vil igjen gjøre lærere bedre rustet til å håndtere elever med psykiske lidelser, og dermed kunne tilrettelegge for et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (mikrosystemet).

Et langvarig løft på det spesialpedagogiske feltet (makrosystemet) vil i lys av Bronfenbrenner (1979) sin teori ha en innvirkning på alle systemene rundt ungdommen. For at den spesialpedagogiske kompetansen hos de ansatte skal gagne elevene i mikrosystemet,



forutsetter det god fordeling av ressursene på den enkelte skole (eksosystemet). Trolig krever dette at utdanningssektoren får tildelt ytterligere midler (makrosystemet) til å ansette personer med spesialpedagogisk kompetanse i skolen. Som Jortveit et al. (2020) påpeker er ikke spesialpedagog en beskyttet tittel. Funnene i studien viser imidlertid at spesialpedagogisk kompetanse er høyst nødvendig i arbeidet med å fremme elevers psykiske helse, og en kan derfor diskutere hvorvidt tittelen burde vært beskyttet.

## 6. Konklusjon

Det gjennomgående temaet for denne studien har vært ungdom sin skolegang på sosial-medisinske institusjonsskoler, under en akuttinnleggelse på barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling. Gjennom fem kvalitative intervjuer har det blitt rettet søkelys mot SMI-læreres subjektive opplevelse av samarbeid rundt elever på SMI-skolen. Fokuset har vært på deres arbeidsoppgaver, deres rolle i det tverrfaglige samarbeidet med BUPA og erfaringer med samarbeidet med elevens nærscole. Formålet med studien var å få en bedre innsikt i SMI-skolen og belyse deres arbeid med noen av våre mest sårbare barn og unge.

Oppsummert finner denne studien at SMI-skolen er en viktig arena for arbeidet med ungdommer som har psykiske helseplager. Arbeidsoppgavene til SMI-lærere er mange, og arbeidshverdagen er derfor preget av stor variasjon. Informantene formidler at deres oppgave som SMI-lærere er å utrede og kartlegge elevens fungering og behov i forhold til skolegang. Funnene i studien og tidligere forskning viser at et godt tverrfaglig samarbeid både er fordelaktig og nødvendig i møte med barn og unge med sammensatte behov. At skolen er en arena for både opplæring og utvikling kommer tydelig frem gjennom læreplanverket, og av den grunn bør lærere bli inkludert som en naturlig del av et tverrfaglig samarbeid.

Funnene i studien viser tydelig at SMI-lærere har en viktig rolle i det tverrfaglige samarbeidet med BUPA, og besvarer med det første del av studiens problemstilling. Psykiske helseplager er komplekst, og enhver behandling krever individuell tilrettelegging. Ungdom med psykiske helseplager vil trolig streve på mange områder i livet. Dette krever at teamet rundt eleven er sammensatt av ulike fagfolk, der kompetanse og erfaring kan deles på tvers. For ungdommens beste understreker studiens funn og tidligere forskning viktigheten av et godt samarbeid på tvers av instanser og sektorer.

SMI-læreres rolle i dette tverrfaglige samarbeidet er å innhente informasjon om elevens skolefungering, både faglig og sosialt. Denne informasjonen er av særlig betydning i det tverrfaglige samarbeidet med BUPA. Dette bidrar til å komplimentere det helhetlige bildet og forståelsen av ungdom under et behandlingsforløp på BUPA. Samtidig vil SMI-lærere dra stor nytte av informasjon fra behandlere og miljøterapeuter om ungdommens helsetilstand. Slik informasjonsutveksling er særlig viktig når SMI-læreren

skal tilrettelegge skolehverdagen, samt videre gi anbefalinger til nærskolen. Den gjensidige informasjonsutvekslingen mellom BUPA og SMI-skolen, gjør SMI-lærere til en sentral part i det tverrfaglige samarbeidet. Skolen er en arena hvor ungdommen tilbringer mye av sin tid, og som teori og tidligere forskning påpeker kan skolen både være en risikofaktor og beskyttelsesfaktor i utvikling av psykiske helseplager. Dette understreker betydningen av SMI-lærere i ungdommens behandlingsforløp på BUPA.

Del to av problemstillingen tar sikte på å undersøke SMI-læreres opplevelse av samarbeidet med nærskolen. Informantenes erfaringer med samarbeidet virker jevnt over å være bra, men flere forteller at det er svært personavhengig. Av utfordringer i samarbeidet viste funnene blant annet til mangelfull informasjonsdeling om elever fra kontaktlærere i ordinær skole. Informasjon om elevens skolefungering på ordinær skole er viktige opplysninger for SMI-lærere. I dette samarbeidet er det essensielt at SMI-lærere og kontaktlærere etablerer en god relasjon seg imellom som bidrar til informasjonsflyt rundt eleven. I tråd med tidligere forskning vil tydelige rolleavklaringer i dette samarbeidet bidra til større forståelse for hverandre. Med tanke på at eleven skal tilbake til sin respektive nærscole etter utskrivelse, viser funnene i studien at et godt samarbeid mellom SMI-lærer og kontaktlærer er nødvendig for å sikre gode overganger. Informasjonsdeling og veiledning mellom SMI-lærer og kontaktlærer er viktige komponenter for å skape en felles forståelse av elevens forutsetninger og behov. Dette vil være gunstig i arbeidet med å tilrettelegge skolehverdagen for eleven.

Samlet sett finner studien at SMI-læreres opplevelse av den spesialpedagogiske kompetansen i ordinær skole er mangelfull. Elever med psykiske helseplager er i behov av god spesialpedagogisk kompetanse hos de ansatte i skolen, noe som er utfordrende med dagens praksis. Økning i psykiske helseplager hos barn og unge gjenspeiles både i tall fra registre og studiens funn. Funnene viser at et høyt pasienttrykk fører til kapasitetsutfordringer på BUPA, som gir ringvirkninger for SMI-læreres arbeid med elevene. I den forbindelse etterlyser informantene et bedre system for tidligere identifisering av psykiske helseplager hos elever i ordinær skole. Dette står i tråd med prinsippet om tidlig innsats. Ifølge våre informanter, tidligere forskning og teori kreves det et kompetanseløft på det spesialpedagogiske feltet, for at skolen kan fungere forebyggende for psykiske helseplager.

Bronfenbrenner sin bioøkologiske teori er benyttet som teoretisk rammeverk for studiens empiri. Teorien vektlegger det gjensidige samspillet mellom biologiske og økologiske

faktorer for ungdommens utvikling. Funnene i studien viser at lovverk og nasjonale føringer er viktige faktorer i makrosystemet, og har en indirekte påvirkning på alle systemene rundt ungdommen. Av annen indirekte påvirkning vises det til faktorer i eksosystemet slik som for eksempel SMI-skolens ressurser og organisering. BUPA og SMI-skolen blir to nye sentrale mikrosystemer for elevene ved innleggelse. Godt samarbeid mellom elevens ulike mikrosystem, herunder BUPA, SMI-skolen og nærskolen, er sentralt for ungdommens utvikling. Mesosystemet viser til samhandling mellom ulike mikrosystemer, og utgjør en sentral del i å besvare vår problemstilling.

## 6.1 Studiens implikasjoner

SMI-skolen som opplæringsinstitusjon synes å være glemt i den nasjonale forskningen på skolen som forebyggende arena for psykiske helseplager. Dette til tross for at det norske samfunnet de siste årene har identifisert en alvorlig utvikling når det gjelder barn og unges psykiske helse. Studiens funn belyser det viktige arbeidet SMI-lærere gjør med elever innlagt på barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling. I videre forskning rundt elever med psykiske helseplager vil det være behov for ytterligere forskning om SMI-skolens rolle under behandlingsforløpet. Dette vil være nødvendig for å få et bredere innblikk i hvordan SMI-skolen og SMI-lærere hjelper elever med sin psykiske helse. Funnene i studien viser hvordan informantene understreker betydningen av skolefaglig mestring som en viktig del av psykisk helsearbeid, noe som bør belyses ytterligere gjennom større studier.

Av hensyn til studiens omfang vil det i videre forskning være hensiktsmessig å benytte andre innfallsvinkler for å belyse SMI-skolens rolle under behandlingsforløpet på BUPA. For eksempel vil det være nyttig å få et innblikk i hvordan behandlere og miljøterapeuter beskriver SMI-skolens rolle i det tverrfaglige samarbeidet. Som funnene viser er samarbeid med elevens nærscole essensielt for SMI-læreres arbeid med å utrede og kartlegge elevens fungering og behov i forhold til skolegang. Det vil derfor være interessant å undersøke kontaktlæreres syn på SMI-skolens rolle for deres videre arbeid med eleven på nærskolen etter utskrivelse. Til slutt vil forskning som tar for seg foreldre og elever sine egne opplevelser av SMI-skolen, være nødvendig for å komplimentere forståelsen av skolens verdi for psykisk helse.

Avslutningsvis vil vi understreke betydningen av at funnene i studien må tas på alvor. At skolen er en sentral arena for arbeidet med ungdommers psykiske helse kommer tydelig frem gjennom beskrivelser av det tverrfaglige samarbeidet med BUPA. I den forbindelse viser funnene i studien at god informasjonsflyt i et tverrfaglig samarbeid er til det beste for ungdommen. Denne praksisen viser et eksempel på hvorfor og hvordan en bør implementere tverrfaglig samarbeid i ordinære skoler. At spesialpedagogisk kompetanse er en viktig faktor i skolens arbeid med å forebygge og ivareta elevers psykiske helse kommer tydelig frem i studien. Av den grunn bør kravene til spesialpedagogisk kompetanse i skolen økes.

# Litteraturliste

- Antonsen, K. & Stølevik, H. N. (2019). «Vi klarer de som kommer»: En kvalitativ studie av SMI-skolen i Arendal [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. AURA.  
<https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/2646867>
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, (2), 46-76.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/generasjon-prestasjon-ungdoms-opplevelse-av-press-og-stress/>
- Bang, L., Hartz, I., Furu, K., Odsbu, I., Handal, M. & Torgersen, L. (2023). *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge*. Folkehelseinstituttet.  
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/?term=&h=1>
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen Damm.
- Berg, N. B. J. (2012). *FØRE VAR! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen* (AFI-rapport 6/2015). Arbeidsforskningsinstituttet ved Høgskolen i Oslo og Akershus.  
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6261/r2015-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Borg, E. & Pålshaugen, Øyvind. (2018). En sak for seg – eller en sak for alle? *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 15(2-3), 180–190. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2018-02-03-09>

- Borg, E. & Pålshaugen, Ø. (2019). Promoting Students' Mental Health: A Study of Inter-professionals Team Collaboration Functioning in Norwegian Schools. *School Mental Health*, 11, 476-488. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9289-9>
- Borg, E., Wittrock, C., Lyng, S. T., Tøge, A. G. & Restad, F. (2022). *Tverrfaglig samarbeid i skolen: En oppfølgingsstudie av Et lag rundt eleven-prosjektet* (AFI-RAPPORT 2022:09). Arbeidsforskningsinstituttet ved OsloMet. <https://www.udir.no/contentassets/467592abda234f62ba11b8e950040ccb/tverrfaglig-samarbeid-i-skolen.pdf>
- Breit, E. & Andreassen, T. A. (2021). Organisatoriske blikk på samarbeid i velferdstjenester. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 24(1), 7-20. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2021-01-02>
- Bremnes, R. & Indergård, P. J. (2022). *Aktivitetsdata for psykisk helsevern for barn og unge 2021: Norsk pasientregister, avdeling helseregister* (Rapport IS-3038). Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/aktivitetsdata-for-psykisk-helsevern-for-barn-og-unge/Aktivitetsdata%20for%20psykisk%20helsevern%20for%20barn%20og%20unge%202021.pdf> /attachment/inline/835894ee-6533-4113-affe-6466c2889be6:a8894c4c0c0b0cc3479cd93aab9c4dae1c9aa71e/Aktivitetsdata%20for%20psykisk%20helsevern%20for%20barn%20og%20unge-2021.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (Red.). (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.

- Ekornes, S. (2017). Teacher Stress Related to Student Mental Health Promotion: the Match Between Perceived Demands and Competence to Help Students with Mental Health Problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(3), 333-353.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147068>
- Eriksen, I. M. & Bakken, A. (2018). *Stress, press og psykiske plager blant unge- hva sier NOVA- forskningen?* (KORT OPPSUMMERT NR. 4, 2018). Velferdsforskningsinstituttet NOVA ved OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/20.500.12199/5934/Kort-oppsummert-4-2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- FLIS: Forum for ledere i institusjonsskoler. (u.å.). *Medlemsskoler*. FLISnorge. Hentet 2. mai 2023 fra <https://flisnorge.no/medlemsskoler/>
- Folkehelseinstituttet (2019, 26. mars). *Ti store folkehelseutfordringer i Norge. Hva sier analyse av sykdomsbyrde?* <https://www.fhi.no/publ/2019/ti-store-folkehelseutfordringer-i-norge.-hva-sier-analyse-av-sykdomsbyrde/>
- Hansen, I. L. S., Jensen, R. S. & Fløtten, T. (2019). *0-24 Samarbeidet: Et kunnskapsgrunnlag* (Fafo-notat 2019:21). FaFo. <https://www.fafo.no/images/pub/2019/10311.pdf>
- Hansen, I. L. S., Jensen, R. S. & Hansen, H. C. (2020). *Mind the gap!: Nordic 0-24. collaboration on improved services to vulnerable children and young people. Final report from the process evaluation* (FaFo-report 2020:21). FaFo. [https://0-24-samarbeidet.udir.no/wp-content/uploads/2020/11/Mind-the-gap\\_Fafo-report.pdf](https://0-24-samarbeidet.udir.no/wp-content/uploads/2020/11/Mind-the-gap_Fafo-report.pdf)
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig læringskapital?* Kommuneforlaget.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (IS-2345). [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/\\_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-)



[e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/oppfolging-av-personer-med-store-og-sammensatte-behov/strukturert-oppfolging-gjennom-tverrfaglige-team/tverrfaglig-samarbeid-som-grunnleggende-metodikk-i-oppfolging-av-personer-med-behov-for-omfattende-tjenester#referere)

Helsedirektoratet. (2018, 17. januar). *Tverrfaglig samarbeid som grunnleggende metodikk i oppfølging av personer med behov for omfattende tjenester.*

<https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/oppfolging-av-personer-med-store-og-sammensatte-behov/strukturert-oppfolging-gjennom-tverrfaglige-team/tverrfaglig-samarbeid-som-grunnleggende-metodikk-i-oppfolging-av-personer-med-behov-for-omfattende-tjenester#referere>

Helsedirektoratet. (2023, 8. mars). *De største utfordringene nå og i tiden fremover.*

<https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/folkehelse-i-et-livsloppsperspektiv-helsedirektoratets-innspill-til-ny-folkehelsemelding/folkehelse-gjennom-livsloppet-barn-og-unge/de-storste-utfordringene-na-og-i-tiden-fremover>

Hoven, T. (2021). *Hvordan videreutvikle en SMI-skole mot et profesjonelt læringsfellesskap gjennom fjernledelse? En kvalitativ undersøkelse* [Masteroppgave, Norges tekniske naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2825125/no.ntnu%3Ainspera%3A86094645%3A42526518.pdf?sequence=1>

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse.* Universitetsforlaget.

Jortveit, M., Tveit, A. D., Cameron, D. L. & Lindqvist, G. (2020). A comparative study of Norwegian and Swedish special educators' beliefs and practices. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 350-365.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1689716>

Kjerkol, I. (2022, 24. januar). Psykisk helsevern ut av det blå. *Dagsavisen, Debatt.*  
<https://www.dagsavisen.no/debatt/2022/01/24/psykisk-helsevern-ut-av-det-bla/>

Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* Fagbokforlaget.

- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaring med å lære om psykisk helse i skolen. *Norsk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 122-139. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 271-290). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, 19. oktober). *Fag og læreplaner*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/innhold-vurdering-og-struktur/id2356931/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Kvelling, Ø. (2013). Bioøkologisk teori: Personer og systemer i gjensidige påvirkninger. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 139-158). Akademika forlag.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Unipub.
- Lystad, A. H. & Bjørkly, S. (2018). Psykisk helse på timeplanen - kva meiner elevene? *Psykologi i kommunen*, (4), 23-31. <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2018/09/Psykisk-helse.pdf>
- Lystrup, E. G. (2022). *Å være lærer i sosial og medisinsk institusjonsskole- hvilke roller, rammer og utfordringer medfører det? En kvalitativ studie om SMI-lærerens syn på egen rolle* [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. AURA. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/3020457>

- Malmberg-Heimonen, I., Tøge, A. G., Lyng, S. T., Borg, E., Pålshaugen, Ø., Bakkeli, V., Wittrock, C., Christensen, H., Lund, T., Fossetøl, K. & Akhtar, S. (2020). *Et lag rundt eleven. En klynge-randomisert evaluering av LOG-modellen*. (AFI-RAPPORT 2020:07). Arbeidsforskningsinstituttet ved OsloMet.  
[https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/lag\\_rundt\\_eleven\\_log\\_modellen\\_afi\\_oslomet\\_2020.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/lag_rundt_eleven_log_modellen_afi_oslomet_2020.pdf)
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mælan, E. N. (2018). *Læreres praksis og elevers psykiske helse: En eksplorerende studie i ungdomsskolen*. [Ph.d.-avhandling, Høgskolen i Innlandet]. Brage Inn.  
<https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2590069>
- Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Baklien, B. & Thurston, M. (2020). Helping Teachers Support Pupils with Mental Health Problems Through Inter-professional Collaboration: A Qualitative Study of Teachers and School Principals. *Scandinavian Journal of Educational Research* 64(3), 425-439.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1570548>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Ness, O. (2016, 25. april). *Samarbeid eller samhandling? Er det noen forskjell?* NAPHA.  
<https://napha.no/content/14929/samarbeid-eller-samhandling-er-det-noen-forskjell>

- Oslo Universitetssykehus. (u.å.). *Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA)*. Hentet 13.april 2023 fra <https://oslo-universitetssykehus.no/avdelinger/klinikk-psykisk-helse-og-avhengighet/barne-og-ungdomspsykiatrisk-avdeling>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Rambøll. (2015). *Opplæring i barnevernsinstitusjoner: Kartlegging av opplæringsmodeller vurdering av innhold og kvalitet*.  
<https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/rapporten.pdf>
- SIKT: Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. (u.å.). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. Hentet 29. mars 2023 fra <https://sikt.no/fyll-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- SMI-skolen i Agder. (u.å.). *Grunnskoleopplæring*. Hentet 9.mai 2023 fra <https://smiagder.no/skolens-avdelinger/grunnskoleopplaring/>
- SMI-skolen i Vestfold og Telemark fylkeskommune. (u.å.). *Helse- og barnevernsinstitusjoner*. Hentet 9. mai 2023 fra <https://www.vtfk.no/skoler/smi-skolen/meny/helse--og-barnevernsinstitusjoner/>
- Spesialisthelsetjenesteloven. (1999). *Lov om spesialisthelsetjenesten m.m.* (LOV-1999-07-02-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1999-07-02-61>
- Tetzchner, S. V. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi: Typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thurmond, V. A. (2001). The point of Triangulation. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(3), 253-258. <http://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00253.x>

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Undheim, I. & Jetland, G. B. (2022, 3. november). *Det er heilt absurd*.

<https://www.nrk.no/norge/varslar-om-kraftige-kutt-i-psykiatrien-i-oslo-1.16156436>

Universitetet i Oslo. (2023). *Nettskjema-diktafon mobilapp*.

<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Universitetet i Oslo. (u.å.). *Nettskjema*. Hentet 9. januar 2023 fra

<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Rett til opplæring i barnevern- og helseinstitusjoner, og i hjemmet ved langvarig sykdom* (Udir-6-2014) [Rundskriv].

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Elever-med-sarskilte-behov/udir-6-2014>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *0-24 samarbeidet*. Hentet 18. april 2023 fra <https://0-24-samarbeidet.udir.no>

Vorland, N., Selvik, S., Hjorthol, T., Kanten, A. B. & Blix, I. (2018). *Tverretattlig samarbeid om barn og unge med problematisk eller skadelig seksuell atferd*. (NKVTS Rapport nr. 3/2018). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.

[https://www.nkvts.no/content/uploads/2018/09/NKVTS\\_Rapport\\_3-18\\_SSA.pdf](https://www.nkvts.no/content/uploads/2018/09/NKVTS_Rapport_3-18_SSA.pdf)

WHO: World Health Organization. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>

# Vedlegg 1

## **Vil du delta i forskningsprosjektet:**

### **«Tverrfaglig samarbeid i sosial-medisinske institusjonsskoler»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et bredere innblikk i hvordan ulike instanser jobber for å ivareta elever tilknyttet institusjonsskoler. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Som fremtidige spesialpedagoger er vi interesserte i hvordan barn og unge med særskilte behov ivaretas av skolesystemet. I vår masteroppgave ønsker vi derfor å se nærmere på det tverrfaglige samarbeidet mellom sosial-medisinsk institusjonsskole (SMI) og nærskoler, sett ut fra perspektivet til ansatte i institusjonsskoler. Dette gjennom å se på hvordan institusjonsskoler fungerer og tilrettelegger for elevene, i tillegg til hvordan samarbeidet med elevenes ordinære skoler fungerer.

Dette masterprosjektet er tilknyttet Universitetet i Oslo ved institutt for spesialpedagogikk.

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

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

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

Du blir bedt om å delta fordi du er lærer med spesialpedagogikkutdanning og er ansatt ved en sosial-medisinsk institusjonsskole i Norge.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette forskningsprosjektet vil det for deg innebære å stille til et intervju med varighet på rundt 45-60 minutter. Intervjuet vil foregå mellom deg og to forskningsledere og vil ta utgangspunkt i dine erfaringer som lærer ved skolen. Du vil ikke bli bedt om å svare på sensitive opplysninger om andre. Vi tar lydopptak og notater fra intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

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

Ved samtykke vil dette bli avgitt muntlig før intervjustart, tatt opp på lydopptak som lagres via en sikker tjeneste utarbeidet av Universitetet i Oslo.

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

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

Det er kun oss to forskningsledere som vil ha tilgang til personopplysningene via en kryptert lagringsportal utformet av UiO. Ditt skriftlige samtykkeskjema vil bli oppbevart innelåst og makulert ved prosjektslutt. Alle dine svar vil bli anonymisert og du vil ikke kunne identifiseres når masteroppgaven publiseres. Dette gjør vi blant annet ved å erstatte navnet ditt med «informant x» og ditt arbeidssted vil ikke bli nevnt.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent forhåpentligvis august 2023. Når prosjektet er avsluttet vil alt av personopplysninger slettes. Når masteroppgaven publiseres vil innholdet bestå av anonymiserte personopplysninger som ikke vil kunne identifisere deg ved prosjektslutt.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:  
innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene  
å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende  
å få slettet personopplysninger om deg  
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Universitetet i Oslo ved Gunnar Bjørnebekk; [gunnar.bjornebekk@isp.uio.no](mailto:gunnar.bjornebekk@isp.uio.no) (+47 22858067), og studentene Silje Gjengedal Nøst (48184980) og Lisa Kristine Berg Skalstad (93626870).

Vårt personvernombud: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

Gunnar Bjørnebekk

*Studenter*

Silje Gjengedal Nøst

Lisa Kristine Berg Skalstad

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tverrfaglig samarbeid i sosial-medisinsk institusjonsskoler» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ Å delta i intervju med lydopptak.
- ☐ At anonymisert intervju av meg kan publiseres



# Vedlegg 2

## Intervjuguide

### Innledende samtale

Som du er kjent med vil temaet for dette intervjuet være erfaringer fra sosial-medisinske institusjonsskoler og det tverrfaglige samarbeidet rundt elevene. Vi er derfor veldig takknemlige for at du ønsker å stille til intervju. Vi sendte deg et informasjonsskriv om prosjektet i forkant, men vil nå kort gå gjennom hva deltakelsen innebærer. Du vil bli stilt spørsmål om din opplevelse og erfaringer som lærer/spesialpedagog på denne skolen og vi ber deg om å ikke dele sensitive opplysninger om f.eks. spesifikke barn, men mer på et generelt grunnlag. Prosjektet har fått godkjennelse fra SIKT- kunnskapssektorens tjenesteleverdør, og vi vil ta lydopptak av intervjuet som vi senere vil transkribere anonymt. Lydopptaket lagres via en sikker tjeneste utarbeidet av ansvarlig institusjon Universitetet i Oslo, og det vil kun være oss to som har tilgang på lydopptaket.

Høres dette greit ut eller har du noen spørsmål vedrørende formalitetene rundt deltakelsen? Da spør vi deg om du samtykker til å delta i intervjuet med lydopptak og at anonymisert intervju av deg kan publiseres som en del av masteroppgaven vår?

### Bakgrunnsspørsmål

1. Utdanning
2. Hvor lenge har du jobbet her?
3. Har du noe erfaring fra å jobbe i ordinær skole?
4. Lage kart med de og spørre hvilken sektor og hvilket lovverk de følger?

Åpningsspørsmål:

*«Hva forbinder du med begrepet tverrfaglig samarbeid?»*

### Intervjuspørsmål

1. Hvordan ser en typisk arbeidsdag ut for deg?
2. Hva er din rolle når ungdommer er under utredning?
3. Som spesialpedagog, hva er dine erfaringer med å være en del av laget rundt ungdom som er under behandlingsopplegg mens de er innlagt/under utredning?
  - a. Hvem består teamet av?

4. Opplever du noen utfordringer med å være lærer på denne skolen? Kan du eventuelt utdype?
  - a. Mulig oppfølging; informasjonsflyt og inkludering. (Internt)
5. Hva er deres praksis rundt elevens overgang til nærskolen?
  - a. Mulig oppfølging; hva tenker du er viktig for å sikre gode overganger?
6. Hvordan erfarer du at samarbeidet med de ulike skolene fungerer?
  - a. Hva fungerer bra og eventuelt hvilke utfordringer opplever du å møte på?
  - b. Før, under og/eller etter utredning?
    - i. Opphører samarbeidet? (Oppfølging)
  - c. Opplever du din stilling som lærer på denne skolen begrensende i samarbeidet? Feks med tanke på taushetsplikt (Tvers av sektorer)
7. Hvordan opplever du den generelle spesialpedagogiske kompetansen i ordinær skole?
  - a. Opplever du forskjell i samarbeid med skoler på bakgrunn av den spesialpedagogiske kompetansen?
  - b. Hvordan opplever du skolenes tilbøyelighet for tilrettelagt opplæring for den enkelte elev?

### **Avslutning**

1. Hvilken følelse sitter du igjen med etter endt behandling og skolegang for elevene deres?
  - a. Opplever du elevene som «klare»/rustet til å gå tilbake til nærskolen?
  - b. Føler du at nærskolene er i stand til å ivareta elevene på en god nok måte etter endt behandling/tilbakeføring til nærskolen, kan du eventuelt utdype det?
2. Er det noe mer du ønsker å legge til eller nevne som du føler dette intervjuet ikke dekket?

# Vedlegg 3

16.09.2023, 15:26

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i spesialpedagogikk om tverrfaglig samarbeid](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer  
183223

Vurderingstype  
Automatisk

Dato  
12.01.2023

### Prosjekttittel

Masteroppgave i spesialpedagogikk om tverrfaglig samarbeid

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

### Prosjektansvarlig

Gunnar Bjørnebekk

### Student

Silje Gjengedal Næst

### Prosjektperiode

19.10.2022 - 01.08.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2023.

[Meldeskjema](#)

### Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernuleppe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

### Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

<https://meldeskjema.sikt.no/93b6c210-2102-46dc-9eb3-58b8bc30859b/vurdering>

1/1

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

**Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.