

Akutt plasserte barn i ordinære skoler

En kvalitativ studie av lærere og skolelederes pedagogiske og miljømessige utfordringer i møte med akutt plasserte elever i ordinære skoler.

Jorann Kamperhaug



Masteroppgave ved Institutt for spesialpedagogikk

Utdanningsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2019

Akutt plasserte barn i ordinære skoler

En kvalitativ studie av lærere og skolelederes pedagogiske og miljømessige utfordringer i møte med akutt plasserte elever i ordinære skoler.

Jorann Kamperhaug

Masteroppgave ved Institutt for spesialpedagogikk
Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo

Mai 2019

© Jorann Kamperhaug

2019

Akutt plasserte barn i ordinære skoler.

En kvalitativ studie av lærere og skolelederes pedagogiske og miljømessige utfordringer i møte med akutt plasserte elever i ordinære skoler.

Jorann Kamperhaug

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

1.1 Bakgrunn, formål og problemstilling

I 2017 ble flere enn 1600 barn akutt plassert på bakgrunn av atferdsproblematikk eller fare for å bli skadelidende av å bli i hjemmet (Bufdir, 2018), og av alle barn og unge som mottok tiltak fra barnevernet samme år var 8% av dem plasseringer i barnevernsinstitusjoner. Til tross for at dette er liten gruppe, er det et mål for barnevernet at alle disse skal ha tilgang til opplæring. På lik linje med andre barn har de rett til opplæring (Bufdir, 2015b). Skolen har derfor en viktig oppgave i å legge til rette for god opplæring, også for barn som bor i akutte barnevernsinstitusjoner. Formålet med studien har vært å fremskaffe kunnskap om hvordan ansatte i skolen opplever arbeidet med disse elevene, og hvilke pedagogiske og miljømessige utfordringer de møter i dette arbeidet.

Med bakgrunn i prosjektets formål ble følgende problemstilling formulert:

Hvilke utfordringer opplever lærere, spesialpedagoger og skoleledere i den ordinære skolen når de har elever som bor på en akutt barnevernsinstitusjon?

Problemstillingen er belyst gjennom tre forskningsspørsmål:

- *Hvordan tilpasser skolen opplæringen for akutt plasserte elever?*
- *Hvilken betydning har relasjoner i skolens arbeid med akutt plasserte elever?*
- *Hvem samarbeider skolen med, og hvilken betydning har samarbeid for skolens arbeid med akutt plasserte elever?*

1.2 Metode

En kvalitativ forskningstilnærming er valgt for å undersøke problemstillingen. For å hente inn datamateriale er det benyttet semistrukturerte intervjuer med to lærere og to skoleledere, ved to ulike skoler. Analyseprosessen er gjort med inspirasjon fra Grounded Theory, og datamaterialet danner grunnlaget for kategorier som på ulike måter bidrar til å belyse problemstillingen (Dalen, 2011). Analysen danner grunnlaget for drøftingen som er presentert gjennom de tre forskningsspørsmålene. Gjennom drøftingen tar disse for seg skolens rolle i tilpasset opplæring, relasjoner og samarbeid.

1.3 Resultater

Funnene i studien er presentert gjennom følgende kategorier: holdninger, lærerrollen, tilpasset opplæring, medelever, relasjoner, elevenes erfaringer, ressurser og samarbeid. Disse kategoriene er utarbeidet gjennom analyseprosessen, med utgangspunkt i hvilke temaer informantene snakket om. Av disse står tilpasset opplæring, relasjoner og samarbeid frem som særlig viktig i skolens arbeid med akutt plasserte elever. Tilpasset opplæring er viktig for at de akutt plasserte elevene skal få både faglig og personlig utbytte av opplæringen i den perioden de er akutt plassert. Dette er også noe som beskrives som utfordrende, nettopp på grunn av den korte tiden skolen jobber med disse elevene. Videre viser studien at relasjoner er grunnleggende for læring og er tett knyttet til tilpasset opplæring. For at akutt plasserte elever skal få gode relasjoner til sine lærere og medelever, er et godt skolemiljø en viktig faktor. Informantene har erfart at elever med ulike utfordringer i stor grad finner hverandre, og at dette gjør det vanskelig for lærerne å legge til rette for gode relasjoner. Til sist står samarbeid frem som en betydningsfull faktor i arbeidet med de akutt plasserte elevene. Samarbeidet påvirker informasjonsutvekslingen mellom skole og andre instanser, og dermed også hvor godt de kan legge til rette for eleven i skolen. Samarbeidet med institusjonene og barneverntjenestene er mye preget av mangelfull informasjon, dette forklares i stor grad av taushetsplikten og ulike tolkninger av denne. Til tross for at Barnevernloven (1992) åpner opp for at disse skal kunne dele informasjon med skolen, virker det som at det i liten grad blir gjort i akuttsaker ved skolene representert i denne studien.

Studien viser at både lærere og skoleledere bruker mye tid og ressurser på å legge til rette for at de akutt plasserte elevene skal få gode skoleerfaringer. De beskriver at de strekker seg langt for å tilpasse seg elevens behov, og i noen grad også lenger enn det som kan forventes av skolen og lærerne. Lærerne har stort fokus på å styrke elevenes motivasjon og lærelyst, og gjennom relasjonsbygging ønsker de å formidle til elevene at skolen er en trygg arena for læring og utvikling. Skolens samarbeid med institusjon og barnevern fremstår som en av de viktigste faktorene for at skolen skal kunne tilpasse opplæringen på en hensiktsmessig måte. Samtidig er samarbeid rundt denne elevgruppen utfordrende. Det er mange personer involvert, tidsaspektet er relativt begrenset og skolen må i mange tilfeller strekke seg lenger enn det som i utgangspunktet kan forventes av dem.

Oversikt over tabeller

Tabell 4.1 Kodingsprosess fra meningsenhet til kategori

Tabell 4.2 Kategorier og koder; lærere

Tabell 4.3 Kategorier og koder; skoleledere

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har både vært en krevende og lærerik prosess. Jeg ønsker å takke noen personer som har bidratt til at jeg nå kan skryte på meg å ha skrevet en masteroppgave.

De viktigste bidragsyterne til denne oppgaven har vært de fire informantene som har stilt opp til intervju. Takk for deltakelse i en travel hverdag, og takk for gode refleksjoner. Uten dere hadde gjennomføring av studien blitt vanskelig.

Takk også til min dyktige veileder, Trine Staer. Takk for gode tilbakemeldinger, råd og oppløftende kommentarer gjennom hele prosessen. Takk for gode faglige diskusjoner!

Takk til alle korrekturlesere. Jeg skylder dere en kaffekopp for god innsats.

Ikke minst, takk til familie, venner, samboere og Magnus for store mengder tålmodighet, og takk til Kamilla og andre medstudenter for mye delt frustrasjon over en rekke kaffekopper!

Oslo, mai 2019

Jorann Kamperhaug

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.4	Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.5	Spesialpedagogisk relevans	1
1.6	Formål, problemstilling og begrepsavklaring.....	2
1.7	Oppgavens oppbygging.....	3
2	Teoretisk og juridisk forankring.....	4
2.1	Relevant lovverk	4
2.2	Barn plassert i akutte barnevernsinstitusjoner	5
2.3	Barnets rett til skolegang.....	6
2.4	Skolens rolle.....	7
2.4.1	Tilpasset opplæring.....	8
2.5	Lærerens rolle og ansvar.....	9
2.6	Relasjoner og miljø	12
2.6.1	Relasjoner mellom lærer og elev	12
2.6.2	Relasjoner elevene imellom.....	13
2.6.3	Skolebytte	14
2.6.4	Skolemiljø	15
2.7	Samarbeid	15
2.7.1	Internt samarbeid	16
2.7.2	Eksternt samarbeid	17
3	Metodisk tilnærming	19
3.1	Kvalitativt intervju	19
3.2	Semistrukturert intervju	20
3.3	Valg av informanter	21
3.4	Gjennomføring av intervju.....	22
3.5	Transkribering og bearbeiding.....	23
3.6	Metode for analyse.....	24
3.7	Teoretisk sensitivitet	26
3.8	Forskerens forforståelse	27
3.9	Kvalitet og etikk.....	28
3.9.1	Forskerrollen.....	28
3.9.2	Utvalg.....	29
3.9.3	Datamaterialet og bearbeiding.....	30
3.9.4	Tolkninger og analytiske tilnærminger	30
3.9.5	Etikk	31
4	Analyse og presentasjon av funn	33
4.1	Analyse.....	33
4.1.1	Presentasjon av informanter	33
4.1.2	Transkribering.....	34
4.1.3	Kodingsprosessen	34
4.2	Presentasjon av funn.....	40
4.2.1	Lærere	40
4.2.2	Skoleledere.....	45
5	Drøfting.....	51
5.1	Hvordan tilpasser skolen opplæringen for akutt plasserte elever?.....	51
5.1.1	Tilpasset opplæring.....	51
5.1.2	Lærerrollen	54

5.1.3	Holdninger.....	58
5.2	Hvilken betydning har relasjoner i skolens arbeid med akutt plasserte elever?.....	60
5.2.1	Relasjoner.....	60
5.2.2	Elevenes erfaringer.....	61
5.2.3	Medelever.....	63
5.3	Hvem samarbeider skolen med, og hvilken betydning har samarbeid for skolens arbeid med akutt plasserte elever?.....	65
5.3.1	Ressurser.....	65
5.3.2	Samarbeid.....	65
6	Avslutning.....	71
6.1	Oppsummerende refleksjoner.....	71
6.2	Begrensninger ved studien og veien videre.....	74
	Referanseliste.....	77
	Vedlegg 1: Godkjent NSD-søknad.....	80
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	83
	Vedlegg 3: Intervjuguide, lærer/spesialpedagog.....	86
	Vedlegg 4: Intervjuguide, skoleleder.....	88

1 Innledning

1.4 Bakgrunn for valg av tema

Av barn og unge som mottok tiltak fra barnevernet i 2017 var 8% av dem plassert i ulike barnevernsinstitusjoner (Bufdir, 2018). Plasseringene ble gjort på ulike grunnlag, med og uten foreldrenes samtykke, og varigheten for plasseringene varierende. Plasseringene omfattet overtakelse av omsorg, akutt plasseringer, plasseringer ved alvorlige atferdsproblemer og frivillige plasseringer. Flere enn 1600 barn ble i 2017 akutt plassert på grunn av atferdsproblemer eller risiko for å bli skadelidende ved å bli i hjemmet (Bufdir, 2018). I et større perspektiv er dette en liten gruppe barn, men særlig for barna i grunnskolealder er det et mål fra barnevernet om at de skal opprettholde en normal skolegang. Dette betyr at de i utgangspunktet enten skal fortsette ved sin egen skole, eller starte på en ny skole i nærheten av institusjonen. For lærere, spesialpedagoger og skoleledere som møter disse elevene kan det by på en rekke utfordringer som de i varierende grad er rustet for å møte.

Bakgrunn for valg av tema er knyttet til personlig interesse og erfaring, samt en oppfatning om at forskning og litteratur om barnevernsbarn i stor grad handler om barnas opplevelse av sin hverdag, og samarbeid mellom skole og barnevern. Jeg ønsket å rette søkelyset mot skolens opplevelse av å jobbe med elever som bor i akutte barnevernsinstitusjoner. Min oppfatning er at lærere generelt har med seg lite kompetanse fra sin utdanning knyttet til barn i barnevernet og hvilke utfordringer mange av disse barna har med seg inn i skolen. Dette fører til at lærere i stor grad jobber ut fra den erfaringen de har og tilegner seg, og det kan tenkes at mange lærere opplever dette krevende og utenfor deres kompetanseområde.

1.5 Spesialpedagogisk relevans

Masteroppgaven er skrevet som del av en spesialpedagogisk utdanning, med fordypning i psykososiale vansker. Mange av de barna som får tiltak fra barnevernet har utfordringer knyttet til sin psykososiale fungering. Mobbeproblematikk, skolevegning, rus og problematferd er problematikk som ofte viser seg i skolen hos disse barna (Johannessen & Skotheim, 2018). For lærere, spesialpedagoger og skoleledere er det derfor relevant å kjenne til denne elevgruppen, deres utfordringer og hvilke muligheter skolen har for å tilpasse opplæringen til disse elevenes forutsetninger og behov. Spesialpedagoger har ved mange skoler både ansvar for opplæring, og fungerer som veileder for andre lærere og kollegaer. Det

er derfor nyttig å se på disse elevene fra et spesialpedagogisk perspektiv, gjennom å løfte skolens opplevelse av arbeidet med akutt plasserte barn.

1.6 Formål, problemstilling og begrepsavklaring

Formålet med studien har vært å fremskaffe kunnskap om hvordan ansatte i skolen opplever å ha elever som bor i akutte barnevernsinstitusjoner, og hvilke pedagogiske og miljømessige utfordringer de møter i arbeidet med disse. Problemstillingen for studien er:

Hvilke utfordringer opplever lærere, spesialpedagoger og skoleledere i den ordinære skolen når de har elever som bor på en akutt barnevernsinstitusjon?

Tre forskningsspørsmål er formulert for å belyse problemstillingen og danne grunnlag for datainnsamlingen:

- *Hvordan tilpasser skolen opplæringen for akutt plasserte elever?*
- *Hvilken betydning har relasjoner i skolens arbeid med akutt plasserte elever?*
- *Hvem samarbeider skolen med, og hvilken betydning har samarbeid for skolens arbeid med akutt plasserte elever?*

For å besvare denne problemstillingen er lærere og skoleledere intervjuet om forhold knyttet til deres opplevelser, erfaringer, kompetanse og rutiner i arbeidet.

Med utfordringer, som brukt i problemstillingen, menes det i denne sammenheng «det som hindrer læring, et godt læringsmiljø og trygghet for alle» (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 11). Dette er både indre forhold hos hver enkelt elev og lærer, samt faktorer i samspillet elevene har med andre personer og systemer.

«Ordinære skoler» henviser i denne studien til offentlige ungdomsskoler. Elevene som omtales som akutt plasserte i denne studien er elever i grunnskolealder, med det følger også en skoleplikt. Denne plikten utdypes i kapittel 2.

Med «akutt plasserte elever» menes det i denne sammenheng elevene som bor i akutte barnevernsinstitusjoner. Dette utdypes ytterligere i kapittel 2, men er i korte trekk barn som plasseres etter akutthjemlene i Lov om barneverntjenester, heretter omtalt som Barnevernloven (1992).

1.7 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt i fem kapitler. I kapittel 2 blir den teoretiske forankringen redegjort for, her også relevant lovverk som bakteppe for studien. Kapittel 3 beskriver den metodiske tilnærmingen, og forskningsprosessen beskrives. Kapittel 4 presenterer analysen og resultatene fra intervjuene, og i kapittel 5 drøftes funnene i lys av det teoretiske bakteppet. Avslutningskapittelet består av refleksjoner rundt hovedfunn, et kritisk blikk på oppgaven, og tanker gjort om behov for videre forskning på temaet.

2 Teoretisk og juridisk forankring

I dette kapittelet presenteres relevant lovverk knyttet til arbeidet med akutt plasserte barn, og hva som menes med akutte barnevernsinstitusjoner defineres. Relevant lovverk utgjøres i hovedsak av Barnevernloven (1992) og Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, heretter omtalt som Opplæringsloven (1998). Tilpasset opplæring og inkludering i skolen presenteres, samt hvilken rolle skolen og lærere har i møte med akutt plasserte elever. Skolene som har akutt plasserte elever samarbeider med en rekke andre instanser og former for samarbeid blir også presentert i dette kapittelet.

2.1 Relevant lovverk

For å belyse problemstillingen, er det relevant å trekke inn noe av det lovverket lærerne til akutt plasserte elever forholder seg til. I det daglige arbeidet jobber alle lærere og spesialpedagoger etter Opplæringsloven (1998). Den regulerer hele skolens virksomhet, elevenes rettigheter og skolens plikter i møte med elevene. Loven beskriver opplæringens hensikt, og er bakgrunnen for læreplanverket som all undervisning planlegges ut ifra. Videre er Barnevernloven (1992) relevant i denne oppgaven, dette fordi alle tiltak gjennomført i barnevernet forankres i denne loven. For lærere som jobber med disse elevene, er det derfor viktig at de har kjennskap til dette lovverket. Sentralt i norsk lovgiving er også FNs barnekonvensjon (1989). Denne er inkorporert i norsk lovgivning som omhandler barn og fastslår prinsippet om barnets beste. Ved alle handlinger som berører et barns liv, skal barnets beste alltid tas hensyn til. FNs barnekonvensjon fastsetter alle barns rettigheter, og alle land som har sluttet seg til den plikter å følge den. Utdanning er en sentral del av konvensjonen, og opplæring skal i tråd med denne være tilgjengelig og oppnåelig. Dette innebærer at alle barn skal ha tilgang til opplæring, uansett hvor de bor og hvilke tiltak de ellers mottar fra barnevern og andre instanser i samfunnet (FNs barnekonvensjon, 1989).

Både Barnevernloven (1992) og Opplæringsloven (1998) har lovfestet taushetsplikt i tråd med Forvaltningsloven (1967). Loven omfatter «enhver som utfører en tjeneste eller arbeid for et forvaltningsorgan» (§ 13), noe som er helt sentralt i virksomheten til både skole og barnevern. Taushetsplikten favner om personlige forhold eller andre forhold (tekniske innretninger eller fremgangsmåter) som en har fått kjennskap til gjennom sitt arbeidsforhold. Fødested, fødselsdato, personnummer, statsborgerskap, sivilstand, yrke, bopel og arbeidssted

regnes i forvaltningsloven ikke som personlige forhold, unntatt dersom disse kan røpe et klientforhold. Nevnte forhold er i Barnevernloven (1992, § 6-7) å regne som personlige forhold, men klientens oppholdssted kan oppgis dersom det er klart at det ikke vil føre skade med seg. Det finnes flere unntak fra taushetsplikten. Mest relevante i denne sammenhengen er at loven åpner for å dele informasjon med andre, dersom det er nødvendig for å fremme barnevernets oppdrag. På samme grunnlag kan opplysninger også gis til andre parter og representanter for disse, blant annet skolen (Oppedal, 2008). I tillegg til dette, kan barnevernet innhente samtykke til å dele informasjon om barnet med skole og andre instanser. Dette samtykket kan barn over 15 gi selv. Foreldrene kan gi samtykke for barn under 15. Samtykket kan gis helt eller delvis, under forutsetning av at det er informert. Informert samtykke innebærer at den som samtykker forstår hva det samtykkes til og konsekvensene av dette (Bufdir, 2016).

2.2 Barn plassert i akutte barnevernsinstitusjoner

En akutt barnevernsinstitusjon er en institusjon hvor barn og unge med øyeblikkelig behov for hjelp og tiltak kan plasseres. Barn blir plassert i slike institusjoner av ulike grunner, enten når det er fare for at barnet er skadelidende av å bli boende der det bor, eller dersom det har oppstått en alvorlig krise på grunn av barnets atferdsvansker. Barnet har plassen i en kort periode, og målet med oppholdet er at barnevernet skal finne ut hva som er best for barnet på lengre sikt (Bufdir, 2015a). I 2017 ble 300 barn akutt plassert grunnet alvorlige atferdsproblemer, og 1342 på grunn av faren for å bli vesentlig skadelidende ved å forbli i hjemmet (Bufdir, 2018). Det anses som en stor inngripen i et barns liv å bli tatt ut av hjemmet og plassert i institusjon eller fosterhjem. Det er derfor strenge kriterier for slike plasseringer, og mindre inngripende alternative vurderes alltid først. Akutte vedtak blir gjort ut fra Barnevernloven (1992) og er midlertidige.

Bufdir publiserte i 2014 en rapport om akuttarbeid i kommunalt barnevern. Her presenteres statistikk knyttet til varighet på akutt plasseringer i perioden 2008 til 2012. Omtrent 30% av akutt plasseringene avsluttes innen de første fjorten dagene. Det er likevel en betydelig andel som avsluttes først etter tre måneder, omtrent 30% (Bufdir, 2014a). Barn plassert i akutte barnevernsinstitusjoner har en rekke rettigheter, deriblant retten til å lære, til å gå på skole og til at opplæringen blir fulgt opp (Bufdir, 2015b).

I Bufdirs «Veileder for samarbeid mellom hjem og skole» (2016) oppsummeres noe av den forskningen som er gjort på skolesituasjonen for barn med tiltak i barnevernet. Det kommer blant annet frem at barn som av ulike årsaker har vært i kontakt med barnevernet både har lavere skoleprestasjoner og i mindre grad fullfører videregående opplæring enn andre barn. Forskning viser også at seinere i livet har disse barna vanskelig for å oppnå et tilfredsstillende utdanningsnivå, de har mindre stabile arbeidsforhold og inntekter, færre har egen bolig, de strever med å etablere og ivareta stødige relasjoner og mottar i større grad enn andre offentlige stønader. Til sist trekkes viktigheten av at barna har minst én voksenperson som bryr seg om dem frem. Denne er en god støtte for disse barna i den sårbare situasjonen de er i. Å ha en slik voksenperson i skolen har stor betydning for hvordan barna fungerer i skolen (Backe-Hansen, Madsen, Kristofersen & Hvinden, 2014 i Bufdir, 2016). Med bakgrunn i denne kunnskapen blir det tydelig at det hviler et ansvar på skolen, i barneverntjenesten og de som har omsorg for barnet, for at barnet får en god og tilrettelagt opplæring og at opplæringen følges opp på en god måte. Hvorvidt barn bosatt i institusjon får opplæringen i ordinære skoler varierer med barnets behov og institusjonens organisering. Ogden (2012, i Bufdir, 2016) hevder at segregering i skolen kan gjøre det vanskeligere å integreres i samfunnet som voksen. Til tross for at mange av elevene som får opplæring i alternative opplæringsarenaer har positive opplevelser av dette, er det viktig at de ordinære skolene er rustet til å ta de imot, gjennom å utvikle tilbud og ha tilstrekkelig kompetanse.

2.3 Barnets rett til skolegang

Socialstyrelsen (2010) i Sverige hevder skolegang er den faktoren som har størst betydning for om et menneske lykkes i voksenlivet eller ikke. På lik linje med andre barn er barn bosatt i institusjon underlagt Opplæringsloven (1998), og fylkeskommunen skal sikre at skolen har tilstrekkelige ressurser for å gi opplæring i tråd med elevens rettigheter (Opplæringsloven, 1998). Opplæringen er fylkeskommunens ansvar, men barneverntjenesten og institusjonen er viktige bidragsyttere for at opplæringstilbudet oppfyller elevens rettigheter. Dette handler særlig om samarbeidet mellom skole, barneverntjeneste og institusjon. Skolen har på sin side ansvar for å planlegge, tilrettelegge og gjennomføre undervisningen. Institusjonen og barneverntjenesten har ansvar for følge opp barnets opplæring (Bufdir, 2015b; Johannessen & Skotheim, 2018). For barn som bor på institusjon er hjemmesituasjonen ulik andre barns. Hjemmet deres er en institusjon, de voksne de forholder seg til på hjemmebane er ansatte som vanligvis jobber turnus. Dette kan gjøre at situasjonen for barna oppleves usikker og de

er i større grad avhengig av at institusjonen har gode rutiner for å følge opp skolearbeidet (Berg & Collin-Hansen, 2012). Barnevernloven (1992) vektlegger at det ved plassering av barnet skal tas hensyn til behovet for opplæring i et stabilt miljø (§ 4-15). Opplæringsloven (1998) stadfester barnets rett og plikt til grunnskoleopplæring og rett til videregående opplæring, også når barnet er plassert i institusjon (§ 13-2). Institusjonen har ansvar for å følge opp at barn bosatt på institusjonen får ivaretatt retten og plikten til opplæring, og kan straffes med bøter dersom dette ikke følges opp på en forsvarlig måte (Opplæringsloven, 1998).

Opplæringsloven gir også alle elever rett til å gå på sin nærscole eller den skolen i nærmiljøet som institusjonen sogner til (Opplæringsloven, 1998, § 8-1). Prinsippet om nærscolen handler om den retten barnet har til å gå på nærscolen, uavhengig av hvor det bor. Dette innebærer også elever som er bosatt i institusjonen. I noen tilfeller flytter barnet så kort at det kan fortsette på sin tidligere skole, men ofte flytter barnet så langt at det starter på en ny skole i nærheten av institusjonen. Nærscoleprinsippet henger sammen med skolens plikt til å ta imot elever som bor i nærheten av skolen. Skolen kan altså ikke motsette seg å ta i mot elever som bor på institusjon (Bufdir, 2013), og skoler som ligger i geografisk nærhet bør derfor ha tilstrekkelig beredskap til å kunne ta imot nye elever på kort varsel (Johannessen & Skotheim, 2018).

2.4 Skolens rolle

Alle elever har rett til opplæring, og det kan derfor forventes av skolene at de har kompetanse og ressurser til å tilpasse opplæringen til alle sine elever. Kvaliteten på skolen og opplæring er elevens subjektive opplevelse av skolehverdagen og kvaliteten har betydning for «elevens fremtid og for deres tro på egen evne til å håndtere morgendagen (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 17). For skoler som har akutt plasserte elever kreves det en god beredskap til å ta imot elever med en rekke ulike forutsetninger, og fremtidsmålene er ofte uklare. Varigheten på oppholdet varierer, det samme gjør elevens bakgrunn og forutsetninger. Berg og Collin-Hansen (2012) beskriver opplæringen som dynamisk. Den må ta utgangspunkt i de sosiale, psykiske, kulturelle og materielle forutsetningene hos eleven og skolen. De akutt plasserte elevene kommer ofte på kort varsel, og det kan derfor være en utfordring å få raskt nok kjennskap til disse forholdene for at elevene skal oppleve skolestarten som god (Berg &

Collin-Hansen, 2012). Dette krever et tett samarbeid med barneverntjenesten og institusjonen og at relevante opplysninger deles med skolen.

I Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet (Udir, 2006) beskrives fellesskolen som en skole hvor mangfoldet ivaretas, og at skolen skal ha ambisjoner på vegne av elevene, samtidig som de skal gi elevene utfordringer og mål og strekke seg etter. For at opplæringen skal være tilpasset innenfor rammen av fellesskolen, må skolen ha en beredskap til å møte det mangfoldet elevene representerer. Skolen skal på den ene siden ivareta alle elevens individuelle utfordringer samtidig som den skal forholde seg til og jobbe innenfor ramme- og lovverket som regulerer skolens virksomhet (Johannessen & Skotheim, 2018). For skoler med akutt plasserte elever, kan dette være en utfordring. Mange av disse elevene har flere og større behov for tilrettelegging enn mange av elevene som allerede er der. I tillegg innebærer akutt plassering ofte at elevene kommer på kort varsel, og at det er behov for å komme raskt i gang med tilrettelegging. Berg og Collin-Hansen (2012) peker på skolens behov for å være forberedt på, og i forkant av nye elever. Dette innebærer både at skolen må ha kompetanse til å ta imot elever med store tilretteleggingsbehov, og gode rutiner for at opplæringen skal komme i gang så raskt som mulig. Dette forutsetter også et godt samarbeid om faste rutiner mellom skolen og institusjonen. Skolen må ha tilstrekkelig ressurser i form av økonomiske midler og kompetente lærere, og som overordnet ansvarlig er det fylkeskommunen som har ansvar for at skolen har dette (Johannessen & Skotheim, 2018). Når skolene får nye elever, bør målet alltid være å komme raskt i gang med planarbeid, raskt i gang med opplæringen og å gjennomføre jevnlig evalueringer for å tilpasse seg de behovene eleven har til enhver tid. Skolen skal bidra til å tette eventuelle kunnskapshull, samtidig som eleven skal rustes til videre skolegang. Å gi akutt plasserte elever tilpasset opplæring forutsetter samarbeid på flere nivåer, og skolen og institusjonen bør samarbeide om mål, ansvar og bidrag fra begge parter. Når partene har en felles forståelse for opplæring og omsorg, vil skolen kunne gi den opplæringen eleven har rett på og behov for, og institusjonen kan følge opp opplæringen på en forsvarlig måte (Berg & Collin-Hansen, 2012).

2.4.1 Tilpasset opplæring

Alle elever har etter Opplæringsloven (1998) § 1-3 rett til tilpasset opplæring. Dette innebærer at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elevs evner og forutsetninger. Det er skolen som har ansvaret for å tilpasse seg eleven, ikke motsatt. Videre er retten til

spesialundervisning festet i Opplæringsloven (1998) § 5-1, der alle elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett til spesialundervisning. Vurderingen av opplæringstilbudet innenfor spesialundervisningen skal vektlegge barnets utviklingsmuligheter. Eleven skal ha et forsvarlig utbytte av den opplæringen som gis, og opplæringsmålene skal være realistiske. Vedtak om spesialundervisning blir gjort på grunnlag av en sakkyndig vurdering som både tar stilling til om eleven har behov for spesialundervisning, samt hvordan opplæringen bør gis (Opplæringsloven, 1998).

Skolen skal bidra til læring og utvikling for alle, på alle områder. Derfor spiller det en viktig rolle at skolen evner å skape trygge rammer med gode læringsbetingelser for alle. Tilpasset opplæring er både en forutsetning for og et resultat av dette. I tråd med at skolen regnes som en fellesskole går begrepene tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring hånd i hånd. De er grunnleggende prinsipper i skolen, og er gjeldende for alle elever (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Likeverdig opplæring handler om at skolen skal preges av forståelse og toleranse for andre elever og lærere og at forskjeller anses som en berikelse (Befring, 2018). Det inkluderende perspektivet handler om at skolen skal være en skole for alle elever. Både det faglige, det kulturelle og det sosiale fellesskapet skal ha rom for alle elever. Til tross for at tilpasset opplæring er en lovfestet rett hver enkelt elev har, er det ikke lovfestet hvordan tilpasset opplæring skal skje. Det er i stor grad opp til læreren å finne gode modeller som passer til sin elevgruppe. Dette stiller igjen krav til at lærerne har kompetanse til å møte en bred elevgruppe (Befring, 2018; Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

2.5 Lærerens rolle og ansvar

Undervisning og opplæring regnes som kjernen i selve læreryrket (Dahl, 2016). I tillegg til gjennomføring av undervisning har læreren også et stort ansvar utenfor klasserommet. Læreren skal planlegge undervisning, ha kontakt med elevens hjem og samarbeide med kollegaer, skoleledelse og andre instanser. For lærerne til akutt plasserte elever gjelder det også å samarbeide med barnevernet og den institusjonen eleven bor på. Læreren må på den måten også bli kjent med flere enn eleven og i samråd med elevens omsorgspersoner følge opp elevens faglige og sosiale utvikling (Imsen, 2016). For at læreren best mulig skal kunne gjøre sin jobb knyttet til prinsippet om tilpasset opplæring, legges det i litteraturen vekt på kommunikasjon og samhandling i arbeidet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Læreren skal kommunisere og samhandle med kollegaer, foreldre, elever og med andre eksterne aktører. I

tilfeller hvor det blir gitt spesialundervisning er det også naturlig at læreren forholder seg til Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og i noen tilfeller Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). Tydelig kommunikasjon og god samhandling mellom de partene som er involvert i hver enkelt elev bidrar til et helhetlig perspektiv på opplæringen, og gjør at opplæringen kan oppleves mer meningsfull for eleven selv (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

For at lærere til akutt plasserte elever både skal kunne gjøre en god jobb overfor eleven, og samtidig samarbeide godt med andre instanser, er lærerens samlede profesjonelle kompetanse viktig. Skau (2011) beskriver en samlet profesjonell kompetanse med tre underliggende faktorer; teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kunnskap. For lærere er den teoretiske kunnskapen den faglige og didaktiske kunnskapen en lærer har og bruker i sin planlegging og gjennomføring av undervisning. Denne kunnskapen kommer til uttrykk gjennom yrkesspesifikke ferdigheter. Herunder er praktiske ferdigheter, teknikker og metoder som er gjeldende for det bestemte faget og som lærerne bruker for å formidle sin teoretiske kunnskap. Den personlige kompetansen handler om hvem lærerne er, både overfor seg selv og andre. Denne kompetansen utvikles over tid, og alle livets områder spiller inn. Den er erfaringsbasert, personlig og utvikles over tid. I motsetning til både teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter, vil den personlige kompetanse ikke foreldes. Dette fordi den personlige kompetansen ikke avgrenses til å primært brukes i skolen, slik både teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter gjør. Personlig kompetanse kommer til uttrykk gjennom lærerens verdier, menneskesyn, karaktertrekk og evne til å samarbeide med elever og elevers omsorgspersoner. Sammen utgjør disse en lærers samlede profesjonelle kompetanse, og gjennom lærerens engasjement for jobben kommer denne kompetansen til uttrykk. Gode lærere har både gode teoretiske kunnskaper, god forståelse for de yrkesspesifikke ferdighetene og en godt utviklet personlig kompetanse (Skau, 2011).

Lærere møter i dagens skole på en mangfoldig elevgruppe med stor variasjon i både forutsetninger, evner og utfordringer (Imsen, 2016). For å gi den tilpassede opplæringen eleven har rett på gjennom Opplæringsloven (1998), er lærerens omsorgsperspektiv i møte med elevene viktig. Når læreren blir kjent med eleven, deres tankesett og følelsesliv, og setter seg inn i hver enkelt elevs livssituasjon, vil læreren få en større forståelse for hva elevene mestrer og opplever utfordringer med. Dette er sterkt knyttet til relasjonen mellom læreren og eleven (Drugli, 2012). Dette omsorgsperspektivet i opplæringen handler på den ene siden om

lærerens profesjonelle rolle med ansvar for opplæring og på den andre siden om å være et medmenneske for elevene i den livssituasjonen de er. Dette omtales som «kyndighet» i lærerrollen (Meløe, 1967 i Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 213), handler her om lærerens kompetanse til å oppdage elevens behov tidsnok og å vite hva man skal gjøre med det man oppdager. For å kunne gi den hjelpen eleven har behov for er det en forutsetning at eleven blir sett, hørt og lyttet til. I likhet med en forskers teoretiske sensitivitet, må læreren ha et profesjonelt og sensitivt blikk på eleven og på sin rolle i relasjonen mellom lærer og elev (Berg & Collin-Hansen, 2012; Drugli, 2012; Guvå & Hylander, 2005).

Hvilke holdninger lærerne har til arbeidet med de akutt plasserte elevene påvirker også hvordan de jobber for å tilpasse opplæringen og tilrettelegge skolehverdagen for hver enkelt elev. Imsen (2016) skriver i denne sammenheng om den menneskelige dimensjonen ved lærerarbeidet. Lærerne må ha omsorg for elevene og kunne sette seg inn i elevens tankesett og livssituasjon. Gjennom vurderinger skal læreren både vurdere elevens prestasjoner, men samtidig ivareta elevens lærelyst. Mange lærere opplever i vurderingssituasjoner at de ikke strekker til, fordi de står i spenn mellom å gi realistiske tilbakemeldinger, samtidig som lærerne kan oppleve at det elevene faktisk trenger er styrket tro på seg selv og sine evner (Imsen, 2016). Gjennom kartleggingen av skole- og barnevernsansattes holdninger til skolegang for barn og unge i barnevernet, kommer det frem at disse har en del felles holdninger til arbeidet, men at de ulike instansene opplever disse barnas skolegang noe ulikt (Kavli, Sjøvold & Ødegaard, 2015). De har til felles at begge ser den muligheten barna har til å utnytte sine evner som situasjonsbestemt og relasjonelt betinget, og derfor også mulig å påvirke. Med god tilrettelegging og god egeninnsats hos eleven kan man derfor forvente det samme av disse elevene som av andre elever i skolen. Ansatte i begge sektorene har også stor tro på at tilpasset undervisning vil gi bedre skolerresultater. Skoleansatte opplever at barnevernet har urealistiske forventninger til individuell tilpasning, mens ansatte i barnevernet opplever at skolen raskt definerer elevens utfordringer som lærevansker heller enn psykiske vansker (Kavli et al., 2015).

Lærerutdanningen spiller også en stor rolle for hvordan læreryrket utøves. Lærernes kompetanse er i fokus, og det er ifølge Dahl (2016) et stadig større fokus på at den undervisningen elevene får skal være av høy kvalitet. Dette forutsetter lærere med høy kompetanse, og utdanningen skal legge grunnlaget for denne kompetansen. Kunnskapen lærere får med seg fra utdanningen mener Dahl (2016) må være grunnlaget for videre

utvikling i arbeidslivet, og at man gjennom utdanningen rustes til å mestre endringer i lærerrollen senere i livet. Dette fordi lærerrollen hele tiden er i endring.

2.6 Relasjoner og miljø

2.6.1 Relasjoner mellom lærer og elev

Forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende for elevens læringsutbytte i skolen. Dette viser seg blant annet gjennom at gode relasjoner bidrar til økt motivasjon hos elevene (Furrer & Skinner, 2006 i Drugli, 2012). For elever som av ulike årsaker strever i skolen, både faglig og sosialt, kan relasjonen til læreren derfor være av stor betydning for elevens forhold til skolen. I gode lærer-elev-relasjoner blir eleven sett, anerkjent, møtt med respekt og behandlet likeverdig. Dette er faktorer som Damsgaard og Eftedal (2014) mener har betydning for elevens lærelyst og for elevens mot til å utforske verden. Lærere som er støttende, viser elevene oppmerksomhet, har tydelige forventninger til dem og legger til rette for dem, bidrar til at elevene blir motivert for skole (Damsgaard & Eftedal, 2014). Drugli (2012) peker på en rekke faktorer som på ulike måter og i ulik grad kan påvirke relasjonen mellom læreren og eleven. Disse faktorene er skolekultur, klassen og klasseledelse, læreren, elevens familieforhold og eleven selv.

Den overordnede **skolekulturen** påvirker og blir påvirket av relasjonen mellom lærer og elev, og disse regnes begge som kulturbærere. Skolekulturen beskrives gjennom tradisjoner, verdier og sett av forestillinger som over tid utvikles på en skole. En positiv skolekultur beskrives som en kultur hvor lærere og elever bryr seg om hverandre, men hvor læreren har et bevisst forhold til sin egen funksjon som rollemodell. Skolekulturen kommer til uttrykk gjennom og påvirkes av arbeidsmiljøet på skolen, hvordan samarbeidet med kollegaene fungerer og hvor involvert ledelsen er i lærerens arbeid (Drugli, 2012). Videre beskrives **klassen** og **klasseledelse** som viktige faktorer for relasjonen mellom lærer og elev. Det som foregår i klassen påvirker elevenes trivsel, læring og utvikling, samt hvordan læreren selv opplever mestring i sin jobb. Klasseledelse påvirker klassemiljøet og dermed også læringsmiljøet. Klasseledelse handler i stor grad om hvordan læreren kommuniserer med elevgruppen og legger en ramme for relasjonen til hver enkelt elev (Drugli, 2012). **Lærerens** indre arbeidsmodeller fra barndom og andre relasjoner er faktorer av betydning for relasjonen til elevene. Lærerens indre arbeidsmodeller utvikler seg i møte med nye relasjonserfaringer, og lærerens profesjonelle kunnskap om relasjoner kan bidra til å styrke relasjonen til eleven.

Graden av bevissthet varierer fra de som er bevisst på sin egen rolle i samspillet, til de som i mindre grad retter fokuset mot sin egen rolle (Drugli, 2012, s. 37). Hvem eleven er og oppfatter seg selv som er i stor grad preget av **elevens familieforhold**. Hjemmet og foreldrene påvirker barnets fungering, som igjen påvirker relasjonen som etableres mellom lærer og elev. Familiens sosioøkonomiske status viser seg å ha sammenheng med kvaliteten på relasjonen eleven får til sine lærere, det samme gjelder foreldrenes utdanningsnivå og forholdet mellom hjemmet og skolen (Drugli, 2012, s. 41). **Eleven** selv er også en sentral del av relasjonen mellom lærere og elever. Hver enkelt elev har med seg erfaringer, holdninger og væremåter inn i relasjonen, og sammen med lærerens kjennetegn vil relasjonen bli påvirket av dette. Det viser seg også at elever med ulike former for tilpasset opplæring har kvalitativt dårligere relasjoner til sine lærere, dette til tross for at disse elevene er de som har størst utbytte av gode relasjoner til sine lærere (Drugli, 2012).

2.6.2 Relasjoner elevene imellom

Relasjonen mellom lærer og elev påvirker relasjonene mellom elevene. Elever med positive relasjoner til lærerne sine, har også ofte positive relasjoner til medelevene sine (Ladd, Birch & Bush, 1999 i Drugli, 2012). Drugli (2012) skriver videre at de elevene som har en god relasjon til sine lærere ofte har høy sosial kompetanse, og at elever med høy sosial kompetanse ofte har gode relasjoner til sine medelever. Samtidig viser hun til forskning som forteller at måten lærere forholder seg til en elev, har innvirkning på hvordan andre elever forholder seg til den samme eleven. Dette gjør at de elevene som er tydelig godt likt av lærerne ofte også er bedre likt av medelevene. Selv om det er elevene selv som anses som hovedpersonene i relasjoner elever imellom, har skolen en viktig rolle i å legge til rette for utvikling av disse relasjonene (Bru, Idsøe & Øverland, 2016).

Gode relasjoner skapes i gode psykososiale miljøer. Et psykososialt miljø handler både om hvordan elevene har det med seg selv, og i samspill med andre elever og lærere på skolen. Skolen skal «aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør» heter det i Opplæringsloven (1998, § 9a-3). Denne retten er individuell, og innebærer at alle elever har den samme retten til å føle seg trygg og tilhørende i skolen (Udir, 2017). Det psykososiale miljøet utgjør sammen med læringsmiljøet et skolemiljø. En del av skolemiljøet handler om inkludering. Inkludering beskrives av Overland (2007) gjennom et grunnleggende syn på at alle elever skal ha

tilhørighet til en klasse, og få ta del i fellesskapet i skolen. Inkluderingen har både en faglig, sosial og psykisk dimensjon. Den faglige dimensjonen handler om at elevene får delta aktivt i det faglige fellesskapet på skolen. Den sosiale dimensjonen handler om at elevene er sosialt aktive, har venner og positive samspill med jevnaldrende. Den siste psykiske dimensjonen handler om hvordan eleven opplever seg selv og sin rolle på ulike arenaer i skolen (Overland, 2015). Skolemiljøet konkretiseres gjennom elevens opplevelse av inkludering, og det er elevenes subjektive opplevelse som bestemmer om skolemiljøet er trygt og godt. Skolen har aktivitetsplikt i de tilfeller hvor dette ikke innfris (Udir, 2017).

2.6.3 Skolebytte

For mange barn som blir akutt plassert, medfører det også skolebytte. Skolebytte kan både skape utrygghet og bekymring for ungdommene, mange erfarer brudd i relasjoner, opplever sin egen livssituasjon som uforutsigbar, og villigheten til å søke kontakt og tilhørighet blir forstyrret ved gjentatte skolebytter (Ulset, 2016). I slike situasjoner er det viktig at informasjonsoverføringen blir gjort på en god måte. Ansatte i skolen opplever skolebytter som problematisk og opplever å ha for få møtepunkter for informasjonsutveksling. Slik blir nødvendig informasjon ikke overført mellom sektorene (Kavli et al., 2015). Avgiverskolen og barneverntjenesten sitter på mye kunnskap og kompetanse om barnet, og av hensyn til barnet bør denne informasjonen gis til den nye skolen så fort som mulig. Særlig informasjon om barnets psykososiale og faglige fungering er relevant for den nye skolen (Berg & Collin-Hansen, 2012; Johannessen & Skotheim, 2018). I veilederen for samarbeid mellom barnevern og skole beskrives et felles ansvar for god praksis ved skolebytte. Den gode praksisen kjennetegnes ved at rutiner for skolebytte og informasjonsutveksling følges, at partene bidrar til kontinuitet i opplæringen og at barnet og dets omsorgspersoner blir hørt og at deres synspunkter blir vurdert og dokumentert (Bufdir, 2016). I utgangpunktet skal melding om skolebytte sendes før barnet flytter, men ved akutt plasseringer er det ofte behov for at rutinene tilpasses situasjonen. Dette skal bidra til at det blir så lite brudd i barnets skole- og opplærings situasjon som mulig. De fleste akutt plasseringer skjer raskt, og det er derfor ikke alltid gjennomførbart å sende melding om skolebytte i forkant. Skolen og barneverntjenesten bør samarbeide for å tilrettelegge overgangen fra én skole til en annen. Eleven bør også involveres i dette, for å styrke og ivareta faglig og psykososial fungering og avdekke elevens ønsker og behov for tilpasning (Bufdir, 2016). For en god oppstart ved ny skole, bør skole og barnevern samarbeide om å utveksle relevant informasjon om eleven. Både lærere og

skoleansatte påpeker at flytting og skolebytte har negativ innvirkning på læringsutbytte til disse barna og at informasjonen om barna er mangelfull (Kavli et al., 2015). Dette er poengterer viktigheten av å ha gode rutiner for hvordan både skole og barneverntjenesten kan bidra til en så god overgang som mulig.

2.6.4 Skolemiljø

Under de opplagte målene med skolegang som omhandler faglig, kulturell og sosial utvikling, foreligger det samtidig en forventning om at elevene skal fungere i et større sosialt system, med mange personer å forholde seg til, hvor det legges føringer for struktur og orden. Det er dette Imsen (2016) omtaler som læringsmiljø. Mange barn som blir akutt plasserte har negative skoleerfaringer, og for disse er det spesielt viktig å få en god start på den nye skolen (Berg & Collin-Hansen, 2012). For å få en god start, er det viktig at skolen har et etablert godt sosialt læringsmiljø. Sosial kompetanse, læringsmiljø og klasseledelse er faktorer som er tett knyttet sammen og som har stor innvirkning på det sosiale læringsmiljøet i en klasse og ved skolen (Imsen, 2016). Sosial kompetanse kan kort forklares som den kompetansen barn og unge har til å «forholde seg til og samhandle med andre mennesker» (Bru et al., 2016, s. 183). Dette er kunnskap som hele tiden er i utvikling og som læres gjennom lek og samhandling med andre. Læringsmiljø omfatter «alt som skjer i klassen, inkludert lærerens undervisningsformer, innholdet, organisering og strukturering av lærestoff og administrering av elevene og deres aktiviteter» (Imsen, 2016, s. 449). Med utgangspunkt i dette handler klasseledelse om den rollen læreren har med å organisere både det faglige og det sosiale. Læreren må ha en god generell didaktisk kompetanse, og samtidig evne til å håndtere sosiale og emosjonelle forhold ved læringsmiljøet (Imsen, 2016).

2.7 Samarbeid

Gjennom arbeidet med akutt plasserte elever, blir skolen presentert for samarbeid med flere instanser enn det de gjør i arbeidet med de øvrige elevene. Forskning viser også at samarbeidets kvalitet har betydning for hvor godt elevene lykkes på skolen, og dermed også senere i livet (Johannessen & Skotheim, 2018; Rambøll, 2015). Gjennom holdningskartleggingen (Kavli et al., 2015) kommer det frem at ansatte i både skole og barnevern deler troen på at økt kunnskap om hverandres fagfelt, ansvar og arbeidsoppgaver vil bedre skolesituasjonen for elevene med tiltak fra barnevernet. Samarbeid, informasjonsflyt, kunnskap og forståelse blir trukket frem som viktig for det videre arbeidet.

Begge sektorene vurderer samarbeid mellom skole og institusjon som viktig, men skoleansatte opplever samarbeidets kvalitet dårligere enn barnevernets ansatte. Skolen samarbeider vanligvis tett med PPT og i noen tilfeller har skolen også noe samarbeid med barnevern og BUP. PPTs mandat dreier seg primært om to områder; på den ene siden skal PPT bistå skoler i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling, på den andre siden skal de utarbeide sakkyndige vurderinger (Johannessen & Skotheim, 2018). BUP er spesialisthelsetjenestens tilbud til barn, unge og deres familier. De er tilknyttet offentlige sykehus, og er barn og unges psykiske helsevern. BUP kontaktes i de fleste tilfeller i forlengelse av kontakt med fastlege, helsesøster, barneverntjenesten, PPT eller familiesenter, og skolens rolle i samarbeid med BUP er å være en del av barnets omsorgsmiljø (Johannessen & Skotheim, 2018).

For akutt plasserte elever er alltid barneverntjenesten og institusjonen samarbeidspartnere, og kommunikasjonen mellom disse instansene er avgjørende for et godt samarbeid. Samarbeidet kan deles i to kategorier, hvor den ene omhandler det interne samarbeidet på skolen, med samarbeid mellom lærerne og ledelsen, mellom kollegaer og samarbeid med elevene og deres omsorgspersoner. Den andre kategorien samarbeid er det eksterne samarbeidet med barneverntjenesten, institusjon og fylkeskommunen.

2.7.1 Internt samarbeid

Med internt samarbeid menes det her det samarbeidet som skjer innenfor skolen, mellom kollegaer, med ledelsen, med elevene selv og med de som er elevens foresatte. Dette samarbeidet speiler på mange måter den kulturen som er bærende ved skolen, og alle som jobber og er elever ved skolen er slik sett kulturbærere av samarbeidet. Samarbeidets kvalitet påvirkes av samarbeidsferdighetene hos de som skal samarbeide (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Samarbeid handler i korte trekk om gjensidig respekt, at partene har en gjensidig forståelse for hverandres virkelighetsoppfatning, de samarbeidendes personlige engasjement, villigheten til å prioritere samarbeidet, kommunikasjon og hvordan partene forholder seg til ulikhetene i samarbeidsforholdet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). For et godt samarbeid mellom lærer og elev beskriver Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) faktorer som tillit, gjensidighet, elevdeltakelse, tilpassing av opplegg, form og innhold i elevsamtaler. Videre trekkes det frem at fokus på mestring og utvikling, i den rekkefølgen, er avgjørende for at eleven selv skal oppleve at den er en reell samarbeidspartner for læreren. Elevene er aktører i

samarbeidet, dette innebærer at elevene skal medvirke i den tilpassede opplæringen, samtidig som det er læreren som er ansvarlig for opplæringen (Damsgaard & Eftedal, 2014).

Skolerapporten «Hvordan bedre skoleresultatene og utdannings situasjonen for barn og unge i barnevernet» (Bufdir, 2014b) trekker frem viktigheten av tett samarbeid med elevene og de som har den daglige omsorgen for dem. Tett kontakt og dialog gjør at samarbeidet bidrar til styrking av, og en felles forståelse for elevens muligheter og behov.

Det samarbeidet som skjer mellom kollegaer på skolen, er også avgjørende for hvordan samarbeidet med elevene fungerer (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Skolerapporten (Bufdir, 2014b) viser til flere studier hvor holdninger, vilje til å prioritere arbeidet med disse elevene og felles verdier i arbeidet regnes som betydningsfulle faktorer. Dette er faktorer som medvirker til et helhetlig arbeid med elevene, og som dermed kan bidra positivt til elevenes skolegang. Samarbeid mellom kollegaer bidrar til trivsel når det fungerer godt, men kan være en belastning når det ikke fungerer godt (Skaalvik & Skaalvik, 2013). For at samarbeidet skal fungere, peker Skaalvik og Skaalvik (2013) på at samarbeidet må være avklart. Dette innebærer at alle partene er innforstått med hvilke mål og verdier samarbeidet dreier seg rundt. Slik kan skolen stå sammen som en enhet, og overføre gode samarbeidsferdigheter til elevene (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

2.7.2 Eksternt samarbeid

Det eksterne samarbeidet handler i denne forbindelsen hovedsakelig om det samarbeidet skolen har med barnevernet, institusjonen eleven bor på, og i noen grad også fylkeskommunen. Som nevnt er det fylkeskommunen der institusjonen ligger, som er ansvarlig for at eleven får oppfylt sin rett til grunnskoleopplæring eller videregående opplæring (Opplæringsloven, 1998). Det er derfor avgjørende at skolen og fylkeskommunen har en tett dialog om overføring av elever, og arbeidet med dem.

For skoler som har akutt plasserte elever, er institusjonen og barneverntjenesten viktige samarbeidspartnere. Det er barneverntjenesten som har ansvar for at barna har forsvarlige oppvekstvilkår, mens institusjonen i stor grad utøver dette ansvaret gjennom sitt daglige arbeid med barna (Berg & Collin-Hansen, 2012). Institusjonen har på sin side ansvaret for omsorg, utvikling, og å følge opp barnets skolegang. Skolen er ansvarlig for opplæringen og tilretteleggingen av den. En god dialog mellom skolen og institusjonen er derfor avgjørende

for at eleven får den opplæringen og oppfølgingen den har rett på. Gjennom faste kontaktpersoner, i både skole og institusjon, er det alltid bestemt hvem de først og fremst skal henvende seg til hos den andre. I skolen kan dette være rektor, sosiallærer eller en lærer. Ved institusjonen kan det være en fast skolekontakt (Bufdir, 2016). Alle institusjoner skal ha en fast skoleansvarlig, dette fremkommer i «Retningslinjer for skoleansvarlige i barnevernsinstitusjoner og omsorgssentre for enslige mindreårige asylsøkere» (Bufdir, 2017). Skoleansvarlig har ansvar for å ivareta de rettighetene barna har knyttet til skole og opplæring; herunder faglig og sosial mestring og utvikling, vedtak om spesialundervisning ved behov, fremme forslag til tiltak for barnas tilstedeværelse i skolen. I tillegg skal skoleansvarlig fremme barnas skolegang og opplæring i ansvarsgruppemøter og dokumentere beslutninger knyttet til skolegang (Bufdir, 2017).

Når skole og barnevern samarbeider, er det barnets behov som er i sentrum for samarbeidet. Fra ulike ståsteder har både skole og barnevern ansvar for at barnets behov ivaretas, og at barnet får utvikle seg på en god måte (Johannessen & Skotheim, 2018). Godt samarbeid mellom instansene krever, på samme måte som godt samarbeid internt i skolen, at partene har felles målsettinger, god kommunikasjon og gode relasjoner. Gjennom forpliktende samarbeidsavtaler bør institusjonen og skolen definere rutiner for å dele informasjon, samt enes om hvordan barnets motivasjon, trivsel, tilstedeværelse, faglige og psykososiale fungering skal følges opp av partene (Bufdir, 2016). I mange tilfeller er det tverrfaglige team på tvers av skole og institusjon som jobber med dette. De tverrfaglige teamene jobber forebyggende, har gode muligheter til å gjøre helhetlige vurderinger, de kan overføre kunnskap mellom de ulike rollene og informasjonsutveksling blir en naturlig del av samarbeidet. Barnevernet sitter ofte på informasjon om barnet psykososiale fungering og behov for spesialundervisning (Johannessen & Skotheim, 2018). Dette er informasjon skolen har behov for, for at opplæringen skal tilrettelegges så raskt og godt som mulig. I tillegg til tverrfaglige team, er det i mange tilfeller også en ansvarsgruppe rundt barnet med tiltak fra barnevernet. Denne gruppen fungerer som et samarbeidsforum mellom de instansene som representerer de hjelpetiltakene barnet får og ansvarsgruppens mandat skal forplikte partene i gruppen. Det er barnets behov som styrer hvem som er del av ansvarsgruppen. Gruppen skal samordne hjelpetiltakene, og skole og oppfølging av skole bør være en sentral del av gruppens fokus. Barnevernets funksjon i ansvarsgruppen er å både være initierende og koordinerende instans (Bufdir, 2016).

3 Metodisk tilnærming

Den opprinnelige greske betydningen av metode er veien til målet. I forskningssammenheng handler dette om den veien og de valgene forskeren tar for å nå sitt forskningsmål, nemlig å forsøke å besvare en problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015). Problemstillingen i denne studien er «*Hvilke utfordringer opplever lærere, spesialpedagoger og skoleledere i den ordinære skolen når de har elever som bor på en akutt barnevernsinstitusjon?*». Ved valg av metode tar forskeren utgangspunkt i problemstillingen og velger en metode som best mulig kan bidra til å besvare den. I dette kapittelet vil jeg beskrive de metodiske valgene som er tatt i studien.

Forskningsprosessen kan skilles i to deler, én deduktiv tilnærming til innsamling av data, og en induktiv tilnærming til bearbeiding av dataene. Bakgrunnen for metodevalgene blir beskrevet gjennom forarbeid, gjennomføring, transkribering og analyse av intervjuene. Analysen er gjort med utgangspunkt i grounded theory-tenkningen, og grounded theory blir derfor kort presentert. Jeg presenterer hvorfor memos og teoretisk sensitivitet er viktig i analysearbeidet, og avslutningsvis tar jeg for meg validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, samt etiske betraktninger knyttet til prosjektet.

3.1 Kvalitativt intervju

I denne studien er kvalitativt intervju benyttet som metode for innsamling av data. I kvalitative intervjuer er menneskets stemme tydelig ved at det er menneskers måte å sette ord på tanker og følelser som danner grunnlag for analysen. For all kvalitativ forskning er det et mål å utvikle forståelse for fenomener knyttet til personer, situasjoner eller opplevelser i en sosial virkelighet (Dalen, 2011). På den måten kan man oppnå en dypere kunnskap om og kjennskap til et tema det er lite forsket på, eller økt kunnskap om noe det allerede er forsket på. Gjennom intervjuet søker forskeren å forstå hvordan informantene opplever og beskriver dagligdagse hendelser. I denne studiens tilfelle gjelder det at det er lite kjent forskningskunnskap på området, til tross for at mange til daglig jobber med elever bosatt i akutte barnevernsinstitusjoner. Derfor har valg av metode falt på kvalitativt intervju. Gjennom kvalitativt intervju vil ansatte i skolen selv få beskrive hvilke pedagogiske og miljømessige utfordringer de står overfor i sitt daglige arbeid med denne elevgruppen.

Det kvalitative intervjuet har en fenomenologisk tilnærming. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver fenomenologien som «et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (s. 45). Denne definisjonen av fenomenologi er ikke-filosofisk, og gjør seg dermed i større grad anvendbar i praktisk forskning. Der en filosofisk tilnærming til fenomenologien også utforsker fantasien, vil den ikke-filosofiske tilnærmingen fokusere på faktiske hendelser i dagliglivet og opplevelsen av disse. Det sosiale fenomenet som behandles i denne studien er de ulike utfordringene skolen står overfor i møte med elever som bor på akutte barnevernsinstitusjoner. Gjennom kvalitativt intervju ville informantene kunne beskrive de utfordringene de møter, både pedagogisk og sosialt, i deres rolle som lærere og ansvarlig for elevenes opplæring og psykososiale miljø.

3.2 Semistrukturert intervju

Det semistrukturerte intervjuet gir forskeren mulighet til å forfølge nye ledetråder som kommer frem i intervjuet og samtidig bidra til at det er fremgang i intervjusituasjonen. I tillegg er det mulig å gå tilbake og revidere de konseptuelle kategoriene etterhvert som intervjuene gjennomføres. Gjennom intervjuene vil forskeren få en pekepinn på hva informantene fokuserer på, og forskeren kan tilpasse de gjenstående intervjuene ut fra dette. Intervjuene bør allikevel være gjentakende og ha liknende form, på den måten får man informasjon om samme innhold, men fra ulike perspektiver (Charmaz, 2014; Kvale & Brinkmann, 2015).

Ved de fleste intervjuemetoder er det behov for en mer eller mindre detaljert intervjuguide. I dette tilfellet har intervjuguiden bestått av retningsgivende tema og spørsmål. Spørsmålene i intervjuguiden er utformet med tanke på to dimensjoner; den tematiske og den dynamiske dimensjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Tematisk er spørsmålene utformet slik at de gir rom for kunnskapsproduksjon. Dynamisk vil spørsmålene skape en god intervjusituasjon som tar hensyn til relasjonen mellom intervjuer og informant. I intervjuguiden er det spørsmål om praktiske detaljer, som hvor mange elever som er akutt plassert, hva slags utdanning informantene har og om informantene har annen relevant erfaring. I tillegg til dette ble de fleste spørsmålene utformet med tanke på at de skulle åpne opp for en samtale mellom intervjuer og informant. Dette er spørsmål som i større grad handlet om de akutt plasserte

elevene, deres situasjon og hvordan skolen opplevde arbeidet med dem. Med dette utgangspunktet ville spørsmålene både ivareta informanten, samtidig som intervjueren tok ansvar for fremgang og kunnskapsproduksjon i intervjusituasjonen. Når spørsmål og oppfølgingsspørsmål ble utarbeidet var målet at all informasjon som fremkom i intervjuet skulle bidra til å belyse forskningsspørsmålet. Intervjuguiden var veiledende, og ved gjennomføringen av intervjuene, ble spørsmålene tilpasset informanten og konteksten. Intervjuguiden ble ikke fulgt slavisk, men intervjueren hadde som mål å dekke temaene i intervjuguiden i løpet av intervjuet.

Informantene i denne studien fikk lite informasjon om detaljene i intervjuet i forkant. De ble gjort kjent med studiens formål, hvordan gjennomføringen ville være og hvordan datamaterialet behandles og presenteres. Det de fikk vite om innholdet var at jeg ønsket å sette fokus på skolens opplevelser, erfaringer, kompetanse og rutiner knyttet til elever bosatt i akutte barnevernsinstitusjoner.

3.3 Valg av informanter

Utvalget i denne studien er bestemt ut fra det Dalen (2011) omtaler som kriterieutvelging. Metoden er egnet i situasjoner hvor kjennskapen til temaet og tidsaspektet er begrenset. Dette fordi den bestemmer en teoretisk målgruppe for studien. Kriterieutvelging blir gjort ved at forskeren i første omgang bestemmer hvem den teoretiske målgruppen for studien er. Her defineres det hva man ønsker å finne ut av i studien, deretter hvem som kan bidra til å belyse temaet på en god måte. I denne studien er dette alle som jobber i skolen med elever som bor på en akutt barnevernsinstitusjon. Disse kan fortelle og beskrive hvordan de opplever møtet med disse elevene, både relasjonelt og faglig. De har erfaringer knyttet til hvilke utfordringer som særlig gjelder denne elevgruppen og det kan også tenkes at disse kan si noe om hva slags kompetanse lærere bør ha i møte med disse elevene. Den teoretiske målgruppen er svært bred, og må avgrenses gjennom noen utvalgs-kriterier. Til grunn for denne studien ligger følgende utvalgs-kriterier:

- Lærere (med lærerutdanning) med elever bosatt i en akutt barnevernsinstitusjon som deltakere i sin undervisning
- Spesialpedagoger med ansvar for tilrettelegging av undervisning for elever bosatt i en akutt barnevernsinstitusjon

- Skoleledere med overordnet ansvar for elevene ved skolen (som har elever bosatt i en akutt barnevernsinstitusjon)
- Alle elevene som omfattes av utvalget går på ordinære, offentlige ungdomsskoler

Videre må forskeren ta stilling til utvalgsstørrelsen. Intervjuer er både tidkrevende å gjennomføre og å bearbeide, og det kan derfor ikke være for mange av dem. Samtidig må det datamaterialet forskeren sitter igjen med være godt nok til at det kan brukes i tolkning og analyse. I studier med begrenset tid og omfang er det vanlig at forskeren bestemmer et antatt stort nok utvalg i forkant av studien (Dalen, 2011). I denne studien ble det først antatt at tre informanter ville gi tilstrekkelig informasjon. Mellom fem og ti informanter ville ideelt sett gi svært god bredde i datamaterialet til å trekke frem noen av de utfordringene lærerne står ovenfor i sitt møte med elever som bor i akutte barnevernsinstitusjoner. På grunn av oppgavens omfang og tidsbegrensning ble utvalgsstørrelsen bestemt til å være fire til fem. Det viste seg fort utfordrende å få tak i informanter av to grunner. På den ene siden legger taushetsplikten opp til at informasjon om barn som er plassert på institusjon er taushetsbelagt. Dette gjorde at jeg ikke kunne få informasjon om hvilke skoler institusjonene hadde elever ved, og dermed ikke hadde noe utbytte av å kontakte institusjonene. Derfor tok jeg kontakt med skoler som lå i geografisk nærhet til akutte barnevernsinstitusjoner, primært på Østlandet. De fleste kontaktpersonene vegret seg for å svare bekreftende på om de hadde elever fra en slik type institusjon, også dette på grunn av taushetsplikten. Dette gjorde at jeg kun ved én skole på Østlandet og én skole nord i landet kom i kontakt med noen som ville være med på et intervju. Dette er årsaken til at antall informanter i studien til slutt ble fire, hvorav to er lærere og to er skoleledere. Begge lærerne har noe spesialpedagogisk kompetanse. Alle informantene i denne studien ble rekruttert gjennom kontakt med skolene de er ansatt ved. Både navn, arbeidsplass og utdanningsbakgrunn er anonymisert. Informantene presenteres ytterligere i forbindelse med presentasjon av analysen.

3.4 Gjennomføring av intervju

Gjennomføringen av intervjuet har stor betydning for kvaliteten på det datamaterialet som produseres i intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver denne produksjonen som en kunnskapsproduksjon som skjer i krysningspunktet mellom intervjuer og informant. Intervjueren har et ønske om å lære av informanten, og informanten har mulighet til å dele av sin kunnskap.

Intervjuene i denne studien ble gjennomført på informantenes arbeidsplass i rolige omgivelser. De fleste av intervjuene i denne studien ble gjort på ulike dager, og intervjuene ble transkribert før neste intervju. Kun intervjuene med informant 2 og 3 ble gjort på samme dag, da med omtrent 30 minutter imellom. Intervjuene ble gjennomført tidlig på dagen, og jeg var godt forberedt til intervjuene. Før intervjuet startet ble informantene forespeilet hvordan gjennomføringen ville være, omtrent tidsbruk og en oppfordring om å svare så ærlig og utfyllende de kunne.

Under gjennomføringen av intervjuene ble det brukt opptaksutstyr installert på min private mobiltelefon. Universitetet i Oslo har utviklet en egen diktafon-app («Nettskjema-diktafon») som lagrer opptakene kryptert i en passordbeskyttet portal på internett. Opptakene kan ikke spilles av via mobiltelefonen og blir slettet fra enheten umiddelbart etter oversending til nettportalen. Videre ble opptakene importert til dataprogrammet NVivo 12, et analyseverktøy for kvalitative studier. Programmet er passordbeskyttet, og opptakene ble slettet etter transkripsjonen.

Intervjuene ble tatt opp i rolige omgivelser, dette ga gode opptak som var enkle å transkribere. To av intervjuene ble gjennomført uten noen avbrytelser, mens to hadde ett eller to kortere avbrudd. I det ene tilfellet skapte det ingen større avbrytelser, i det andre måtte vi sammen finne tilbake til tankerekken vi hadde før vi ble avbrutt. Det oppsto ingen tekniske problemer underveis, og alle lydfilene ble slettet fra telefonen automatisk etter opplasting.

3.5 Transkribering og bearbeiding

Når intervjuene er gjennomført, sitter forskeren igjen med datamateriell i form av lydfiler, loggnotater og memos. For å gjøre lydfilene analyserbare må de gjennom en transkriberingsprosess. Dette bør forskeren gjøre selv, på den måten får forskeren god kjennskap til datamaterialet og vil ha bedre oversikt når kodingsprosessen starter (Dalen, 2011). I transkripsjonen blir talespråket omformet til skriftspråk, og det er avgjørende at den som gjør transkriberingen er bevisst hvilke valg som blir tatt i den prosessen. Kvaliteten på transkripsjonen har mye å si for analysen og noe vil gå tapt, som ironi og andre talespråklige virkemidler (Kvale & Brinkmann, 2015). Måten transkripsjonen blir gjort har derfor stor påvirkning på det datamaterialet som kodes og analyseres. Transkripsjonen kan gjøres i ulike

tekstbehandlingsprogram som også gjør analysen digital. I denne studien er programmet NVivo12 benyttet. I NVivo12 kan intervjuene både transkriberes, kodes og analyseres. Det er i tillegg mulig å skrive memos og lagre dokumentasjon. For at transkripsjonen skal bli så nær det virkelige intervjuet som mulig, peker Kvale og Brinkmann (2015) på følgende krav; at det foreligger et opptak, at opptaket har god nok kvalitet og at det som blir sagt er mulig å oppfatte. Gjennom gode forberedelser kan mye forebygges, det kan allikevel oppstå tekniske problemer med opptaket, informanter kan prate utydelig, ha dialekter som kan være vanskelig å forstå, eller det kan være uventet mye bakgrunnsstøy. For å unngå dette ble opptaksutstyret testet i forkant og informantene ble forklart viktigheten med å snakke tydelig. I tillegg ble intervjuet gjort i et rom med så lite støy som mulig. Intervjuene ble transkribert kort tid etter gjennomføringen. Det er kun jeg som har gjennomført og transkribert intervjuene, det gjør at jeg har god kjennskap til innholdet i og rammene rundt intervjuene.

3.6 Metode for analyse

Grounded theory er en metodisk tilnærming som er godt egnet på områder med lite eksisterende forskning, når formålet er å nå frem til nye forklaringer på sosiale prosesser, eller for å utforske generelle hendelsesforløp fremfor enkeltpersoner. Dette fordi grounded theory ikke tester hypoteser eller teorier, men tar utgangspunkt i empirien og søker nye måter å forstå fenomener på (Guvå & Hylander, 2005). Forskeren må ha en nysgjerrighet til temaet og et ønske om å oppdage nye perspektiver. Fordi det finnes lite forskning på skolene og lærerne til elever bosatt i akutte barnevernsinstitusjoner, er grounded theory en passende metode for analyse. Grounded theory er i denne studien brukt som den overordnede metoden for analyse og bearbeiding av data, som en induktiv metode. Hovedlinjene i grounded theory beskrives i det følgende.

En grounded theory-tilnærming tar utgangspunkt i datamaterialet, eller empirien, og genererer en teoretisk forståelse av et fenomen (Guvå & Hylander, 2005). De innsamlede dataene brukes som grunnlag for analysen, og gjennom koding av datamaterialet utvikles nye forståelse for fenomener i datamaterialet (Dalen, 2011). Kodingen er et sentralt element i grounded theory, og forskeren utfører fortløpende sammenligninger for å finne likheter og forskjeller i data. På den måten finner forskeren frem til nyanser og variasjoner i datamaterialet og belyser dermed fenomener fra flere hold. Forskerens memos (analytiske notater) blir også medregnet som en del av datamaterialet. Dette er notater forskeren gjør seg

underveis i hele forskningsprosessen, fra utvalgsprosessen til gjennomføring av analysen. Memo-skriving beskrives av Charmaz (2014) som en viktig del av grounded theory, fordi den på mange måter tvinger forskeren til å analysere datamaterialet sitt tidlig i prosessen. Ved å føre hyppige notater underveis vil forskeren sitte med en stor memo-bank, hvor metodiske valg og bakgrunnen for disse er beskrevet.

Etter hvert intervju gjorde jeg korte notater om informanten, om avbrytelser, fysiske forhold og refleksjoner jeg gjorde underveis i intervjuet. Jeg beskrev kort hvordan informanten fremsto i forkant av, underveis og etter at intervjuet var gjennomført. Noen av informantene virket spente og nervøse i forkant, mens andre ga uttrykk for at de gledet seg til å høre hva jeg ville spørre de om. Hvordan informantene reagerte på avbrytelser varierte, hvor noen ikke lot seg påvirke nevneverdig, mens andre hadde behov for å respondere på det som ble sagt. Også i transkriberingen skrev jeg memos fortløpende når jeg oppdaget temaer som informantene stadig vendte tilbake til, og andre refleksjoner jeg gjorde mens jeg transkriberte. Disse memoene har vært verdifulle for å gjenkalle de refleksjonene jeg har gjort i kodingsprosessen og den videre analysen av innhold.

I grounded theory er kodingen den prosessen som definerer hva datamaterialet handler om og går ut på å organisere dataene på en slik måte at man kan se ulike segmenter i intervjuene opp mot hverandre. Koding beskrives som sammenhengen mellom innsamling av data og sammenstilling av teori som kan forklare dataene (Charmaz, 2014). Kodingen består av flere faser og beskrives noe ulikt i litteraturen. En fenomenologisk hermeneutisk metode kalt strukturell analyse beskrives av Lindseth og Norberg (2004), og har klare likhetstrekk til koding i grounded theory. Flere faser beskrives, hvor den første handler om å trekke mening ut av teksten. Teksten referer her til de transkriberte intervjuene. I likhet med råkoding i grounded theory navngir man deler av teksten med gjengivelser fra de originale dataene. Videre defineres det for hver enkelt råkode hva den innholdsmessig handler om, utsagnet blir løftet opp til et mer abstrakt nivå, og får en kode som består av få ord eller en kort setning om innholdet i råkoden. Det siste leddet i kodingen er å samle kodene i egnede kategorier. Det er den endelige kodingen, og det som er utgangspunktet for drøftingen (Charmaz, 2014; Lindseth & Norberg, 2004).

Kodingen viser til flere analysenivåer, hvor forskeren først må gå gjennom datamaterialet og trekke ut elementer på detaljnivå. Gjennom disse nivåene kan forskeren skape seg et bilde av

hvilke elementer som har større og mindre betydning, samt hva som går igjen hos de ulike informantene og hva som er spesielt for de enkelte informantene (Charmaz, 2014).

Forskerens teoretiske sensitivitet spiller en stor rolle i prosessen med å kategorisere kodene. Hvordan innholdet i kodene blir forstått og sammenføyd til kategorier er med på å definere fenomener i mer abstrakte former (Guvå & Hylander, 2005).

3.7 Teoretisk sensitivitet

For forskere som benytter grounded theory eller elementer fra grounded theory, er teoretisk sensitivitet et viktig begrep. Dette handler om den evnen forskeren har til å se muligheter i sitt eget datamateriale og til å oppdage det som står mellom linjene. Uten teoretisk sensitivitet står forskeren i fare for å kun oppdage det som allerede er oppdaget, og resultatet av forskningen blir begrenset til sunn fornuft (Guvå & Hylander, 2005). Forskeren må bruke sine faglige og teoretiske erfaringer til å forstå fenomener på nye måter. Dalen (2011) hevder at noen har genuine evner til å oppdage teoretiske perspektiver tidlig i analyseprosessen, mens andre må trene opp sin teoretiske sensitivitet. Teoretisk sensitivitet kommer til uttrykk gjennom at forskeren opplever at «brikkene faller på plass» og at det går opp et lys. Det er denne evnen som utløser følelsen av å ha oppdaget noe, men det er alltid med utgangspunkt i den kunnskapen en har fra før sett sammen med de dataene som er samlet inn. For å aktivere den teoretiske sensitiviteten bruker forskeren memos aktivt i hele forskningsprosessen, samtidig som forskeren setter seg inn i litteratur og forskning på feltet. Sammen med forskerens egen livserfaring kan fenomener forstås på en ny måte, og forskeren kan oppdage nyanser som tidligere ikke er blitt beskrevet. Kodingsprosessen er også et viktig element hvor forskeren har stor nytte av sin teoretiske sensitivitet, fordi forskeren med et teoretisk analytisk blikk på datamaterialet kan heve empirien opp til et mer teoretisk nivå ved å kode mer abstrakt (Guvå & Hylander, 2005). Teoretisk sensitivitet og koder står i et gjensidig påvirkningsforhold. Kodene preges av forskerens eksisterende teoretiske sensitivitet samtidig som den teoretiske sensitiviteten styrkes gjennom kodingsprosessen. Charmaz (2014) beskriver utvikling av teoretisk sensitivitet gjennom teoretisering av tanker og erfaringer, gjennom å stoppe opp, gruble og tenke nytt. Ved å dele opp tanker og erfaringer kan vi se nye muligheter, etablere nye sammenhenger og stille nye spørsmål til datamaterialet. Forskerens teoretiske sensitivitet henger tett sammen med forskerens forforståelse.

3.8 Forskerens forforståelse

Før jeg startet arbeidet med masteroppgaven hadde jeg et tydelig inntrykk av hvordan lærere var rustet til å møte elever fra barnevernsinstitusjoner gjennom sin utdanning, og et inntrykk av hvordan institusjonene la til rette for barnas skolegang under oppholdet. Gjennom samtaler med lærere jeg kjenner privat fikk jeg inntrykk av at mange i svært liten grad hadde kjennskap til hvordan barnevernet jobber, deres regelverk og arbeidsmåter. Mange har ikke hørt om akutte barnevernsinstitusjoner, og har derfor også lite kunnskap om dem. Jeg har gjennom min utdanning lært mye om elevgruppen som er sterkt representert i barnevernet med et stort og komplekst psykososialt vanskebilde. Gjennom veiledningsfaget har jeg fått et inntrykk av hvordan jeg som spesialpedagog kan veilede kollegaer i møte med nye utfordringer. Dette tenkte jeg i forkant var avgjørende for å mestre arbeidet med denne elevgruppen; at lærerne hadde mulighet til å spille på sine kollegaer og løse utfordringer i fellesskap.

Gjennom tidligere arbeidserfaring ved en akutt barnevernsinstitusjon ble denne nysgjerrigheten for lærerne og skolene vekket. Mange av disse barna står midt i det som kan kalles en krise, de har lite emosjonelt overskudd, situasjonen er usikker og jeg tenkte derfor at det forventes mye av de ved at de blir oppfordret til å dra på skolen. Jeg oppfatter at de fleste som jobber med barn og unge er grunnleggende enige i at forutsetningen for å lære er at man har det greit med seg selv. Når et barn blir tatt ut av sitt kjente miljø og plassert i en institusjon med få andre ungdommer, fremmede voksne og ofte på en plass de har liten eller ingen tilknytning til, er det naturlig å tro at de ikke har det så greit med seg selv. At de da blir plassert inn i skolen og det forventes det samme av dem som av andre elever, har jeg tenkt at stiller store krav til skolen. Samtidig har jeg tenkt at det er mye verdi i å beholde noen normale forhold i denne spesielle og unormale situasjonen. Alle barn skal gå på skole, og for noen av disse kan skolen bli et fristed midt i den vanskelige situasjonen.

Fra tidligere hadde jeg noe kjennskap til denne gruppen elever, men da fra institusjonens perspektiv. Jeg opplevde at ungdommene var lite motivert for å dra på skolen i utgangspunktet, men at når de først dro og gjorde en innsats, fikk de mye mestring igjen for strevet. Allikevel var det vanskelig å holde motivasjonen oppe, også med tanke på at lengden på oppholdet varierer og ofte er usikker i lang tid. Jeg antok at lærerne i liten grad hadde kompetanse knyttet til de vanskene jeg så i ungdommene; traumer, rus, atferdsproblematikk,

sosial kompetanse og relasjonskompetanse i hovedtrekk. Dette antok jeg med utgangspunkt i samtaler med lærere som forteller om lite fokus på andre elever enn «normaleleven» i sin utdanning. Jeg antok også at de fleste av lærerne til disse elevene primært jobbet ut fra erfaringer, og i liten grad hadde kjennskap til forskning på feltet.

Fordi jeg hadde litt kjennskap til temaet fra før, hadde jeg muligheten til å utarbeide en intervjuguide som tok for seg mange av de essensielle og grunnleggende tenkemåtene knyttet til denne elevgruppen. Jeg opplevde det også som en fordel i møte med informantene at jeg hadde god kjennskap til barnevernloven og systemet rundt akutt plasserte barn. Dette gjorde at de kunne fortelle uten å måtte forklare alle grunnleggende funksjoner i systemet og vi var i noen grad jevnbyrdige i intervjusituasjonen. På den andre siden kan det være noen ulemper med å ha kjennskap til temaet. Som forsker sto jeg i fare for å bli forutinntatt og lage en intervjuguide som kun ga de svarene jeg ønsket. I tillegg kunne noe bli usagt, fordi informantene kunne oppleve informasjon som selvfølgeligheter og dermed unnlate å fortelle om de erfaringene. Høy bevissthet knyttet til dette virker som en beskyttende faktor for at jeg som forsker kunne stille åpne spørsmål med interesse for å forstå skolens opplevelser.

3.9 Kvalitet og etikk

For å vurdere forskningens kvalitet, er det relevant å trekke frem begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Dette handler både om hvor sikre vi kan være på de svarene vi får, hvor troverdige de er, og om vi med utgangspunkt i dette datamaterialet kan si noe om andre grupper. I tillegg vil det i all forskning bli gjort noen etiske refleksjoner og valg. Disse er med på å bestemme forskningens muligheter og rammer, sammen med den metodiske kvaliteten. Validitet handler i korte trekk om hvilken styrke og gyldighet et utsagn har (Kvale & Brinkmann, 2015). Et forskningsprosjekts validitet, reliabilitet og generaliserbarhet kan vurderes på ulike måter, og Dalen (2011) peker på noen forhold som er av betydning for forskningens kvalitet; forskerrollen, forskningsopplegget gjennom utvalget og metodisk tilnærming, datamaterialet og til slutt tolkninger og analytiske tilnærminger.

3.9.1 Forskerrollen

En forsker må gjøre rede for den tilknytningen han har til det fenomenet det forskes på. Dette innebærer at forskeren må gi leseren mulighet til å vurdere hvordan forskerens forforståelse kan ha påvirket tolkningen av resultatene. Tidligere i kapitlet er min forforståelse for temaet

beskrevet. Her trekker jeg frem mine antakelser om læreres kompetanse knyttet til denne konkrete elevgruppen. Dette har jeg gjort for at leseren selv skal kunne vurdere hvordan min forforståelse har påvirket tolkningen av resultatene. I spillerommet mellom intervjuer og informant oppstår det Dalen (2011) omtaler som intersubjektivitet. Dette handler om det fellesskapet og den felles forståelsen intervjuer og informant får av opplevelser og situasjonstolkninger. Dette er avgjørende for at datamaterialet blir så nært informantens egne opplevelser og forståelse som mulig. Ved at jeg hadde noe kjennskap til elevgruppen fra tidligere kunne jeg i mange tilfeller relatere til det informantene fortalte om. Slik fikk intervjuene større preg av å være en samtale, enn et intervju med en som stiller spørsmålene og en annen som svarer. Intersubjektiviteten, den felles forståelsen for det vi snakket om, styrker validiteten i mine tolkninger av informantenes uttalelser. Dette gjør det samtidig viktig at jeg beskriver mine fremgangsmåter grundig og gir rom for at andre ville tolket datamaterialet på andre måter. I alle mine intervjuer hadde jeg fokus på å legge til rette for en god og trygg ramme rundt de temaene vi snakket om. Dette gjorde jeg blant annet ved å fortelle om mine erfaringer før intervjuet, bakgrunnen for at jeg undersøker nettopp dette og også noe om min arbeidserfaring med denne gruppen barn og unge.

3.9.2 Utvalg

Utvalget i en studie påvirker i hvilken grad man med utgangspunkt i datamaterialet kan si noe om andre enn de som har vært med i studien, altså studiens generaliserbarhet. Et lite utvalg betyr ikke nødvendigvis at resultatene er lite generaliserbare, og et stort utvalg gjør ikke resultatene universelle og allmenne. Det er mye arbeid knyttet til et intervju, og det er viktig at forskeren har nok tid til å analysere alt datamateriell. I tillegg er omfanget av en studie med på å definere hva som er gjennomførbart med tanke på utvalgsstørrelse. Det som styrker graden av generaliserbarhet er innholdet og verdien av dette. Når forskeren kan bruke informantenes utsagn til å lage det som i litteraturen omtales som «tykke beskrivelser» (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015), er utsagnene store bidragsytere med tanke på å overføre kunnskapen til andre områder og situasjoner. De tykke beskrivelsene styrker studiens validitet og gjør forskningen mer transparent. Ved å ikke bare beskrive fenomener og opplevelser, men også fremme konteksten disse ble opplevd i og siden beskrevet, står leseren friere til å vurdere om dette er noe som kan overføres til andre situasjoner. Dette forutsetter at utvalget i studien er aktuelt, at de har god kjennskap til temaet og at intervjusituasjonen er trygg og tilrettelagt for lengre utgreiinger. I denne studien hadde jeg to

lærere som jobbet direkte med disse elevene, og hadde slikt sett førstehåndskjennskap til denne elevgruppen. De to andre informantene jobbet som skoleledere, og hadde god oversikt på systemnivå. Samtidig fikk jeg inntrykk av at de også hadde god kjennskap til elevgruppen og var sterk involvert i arbeidet rundt hver enkelt elev. Tre av informantene hadde mer enn ti års erfaring, mens en hadde mindre enn fem år. Mye erfaring gir gode muligheter for utfyllende beskrivelser, samtidig som informanten med mindre erfaring kan ha et nytt syn på elevgruppen og utfordringene i arbeidet med disse elevene. En svakhet ved utvalget i denne studien er at tre av informantene er ansatt ved samme skole nord i landet, mens den fjerde informanten er ansatt ved en skole på Østlandet. I intervjuene speiles allikevel et felles syn på opplæring, tilpasning og elevene generelt, til tross for at skolene ligger langt fra hverandre, både geografisk og kulturelt. Mange av utfordringene informantene trekker frem viser seg også i begge skolene, noe som styrker studiens reliabilitet til tross for et begrenset utvalg.

3.9.3 Datamaterialet og bearbeiding

Datamaterialet i oppgaven består i hovedsak av transkriberte intervjuer. I tillegg har jeg skrevet memos underveis i hele prosessen, og i tråd med grounded theory-tenkningen er disse også en del av datamaterialet. I intervjuene er det informantenes egne ord som utgjør grunnlaget for tolkningen og analysen. Jeg har derfor hatt stort fokus på å få fylldige og relevante utsagn fra informantene, ved å stille åpne spørsmål og oppklarende oppfølgingsspørsmål ved behov. I intervjuene har jeg lagt vekt på at det er informantenes opplevelser jeg er interessert i, og jeg har oppfordret dem til å fortelle mer om det de allerede har sagt der det har vært naturlig.

Memos har jeg ført i det samme dataprogrammet hvor transkriberingen og kodingen av intervjuene er gjort, NVivo 12. Her er det gode muligheter for å organisere og bearbeide data, og programmet er et godt verktøy for å kode ulike typer data. Her er også alle koder oppført og alle endringer i koder og kategorier er notert underveis. På den måten er analyseprosessen transparent, og gjør det mulig å se på koder og datamaterialet på andre måter enn jeg har gjort.

3.9.4 Tolkninger og analytiske tilnærminger

De tykke beskrivelsene kommer særlig til sin rett når forskeren skal tolke og analysere datamaterialet. For at datamaterialet skulle være så nært informantenes beskrivelser som

mulig, ble transkripsjonene gjort kort tid etter intervjuene, seinest dagen etter. Dette gjorde at jeg kunne skrive memos parallelt om hvordan informantene fremsto når de snakket om ulike temaer og jeg kunne notere kroppsspråk og andre refleksjoner jeg gjorde. Dermed startet analyseprosessen tidlig og jeg kunne gjennom memos notere hvilke ting jeg opplevde som fellestrekk hos informantene, hva jeg tenkte skilte de ulike informantene fra hverandre og jeg kunne begynne å jobbe med koder og kategorier. Med et relativt lite utvalg, var det særlig viktig at datamaterialet fra de fire intervjuene ble gode. I etterkant av intervjuene skrev jeg derfor et sammendrag av hvert enkelt intervju som ble sendt til hver enkelt informant. Her oppsummerte jeg perspektiver, viktige poenger og synpunkter, med et ønske om å få bekreftet fra informantene at jeg hadde forstått dem riktig. Disse sammendragene ble sendt per e-post, og samtlige informanter ga tilbakemeldinger. Én av informantene hadde en oppklarende kommentar, ellers hadde ingen noe å tilføye.

3.9.5 Etikk

I et prosjekt som dette er det flere ting å tenke på, og det er mange hensyn å ta. I tillegg til de mer formelle metodiske valgene forskeren må ta, krever det også en etisk bevissthet knyttet til temaet som forskes på og menneskene som er involvert. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer for å gi forskere kunnskap om anerkjente forskningsetiske normer (NESH, 2016). Forskeren er ansvarlig for å informere og innhente samtykke fra alle som deltar i forskningen. Samtykket skal kunne gis på grunnlag av tilstrekkelig informasjon, og det er forskerens ansvar at deltakerne har nok informasjon til å kunne vurdere sin egen deltakelse. I dette ligger også informasjon om retten til å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt, uten noen form for negative konsekvenser (NESH, 2016). I dette prosjektet ble deltakerne ved første henvendelse informert om at studien ville dreie seg om opplevelser, erfaringer, kompetanse og rutiner i arbeidet med elever bosatt i akutte barnevernsinstitusjoner. I forkant av hvert enkelt intervju gikk jeg gjennom informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen (Vedlegg 2), og opplyste om retten til å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt. I tillegg foreligger det et krav om konfidensialitet, i det ligger det at all informasjon om personlige forhold skal behandles konfidensielt og fortrolig. I gjennomgangen av informasjonsskrivet gikk jeg også gjennom hvordan data blir innsamlet, lagret og til sist slettet ved prosjektets slutt. Jeg opplyste også om at all informasjon om navn og steder ville bli anonymisert i transkriberingen av intervjuene.

Ethvert prosjekt som involverer personopplysninger skal meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette er også gjort i dette tilfellet. NSD vurderer i hvilken grad prosjektet ivaretar personvernet, utfra måten personopplysninger lagres og brukes. Jeg meldte inn mitt prosjekt i desember 2018 og fikk raskt svar om at personopplysningene ville lagres og brukes i tråd med personvernet. Vurdering fra NSD ligger vedlagt (Vedlegg 1).

4 Analyse og presentasjon av funn

4.1 Analyse

I dette kapitlet vil analysen av datamaterialet presenteres, deretter presenteres funnene gjort i analysen. Jeg vil først presentere informantene, før selve analyseprosessen presenteres. I analysen trekkes de kategoriene som er etablert gjennom kodingsprosessen frem, og danner grunnlaget for presentasjonen av funnene. Det er også gitt en skjematisk fremstilling av kategoriene og hvilke koder som ligger i hver kategori. Dette for å gi leseren en innholdsmessig oversikt over datamaterialet.

4.1.1 Presentasjon av informanter

Med utgangspunkt i utvalgskriteriene er det gjennomført intervjuer med fire ulike informanter, som med ulike perspektiver har belyst problemstillingen. Informantene består av to utvalg, lærere og skoleledere. Lærerne og skolelederne vil her presenteres kort, før selve kodingsprosessen blir beskrevet.

Lærere

Informant 1 er lærer. Han har sosialpedagogisk utdanning og mer enn ti års erfaring fra ungdomsskole. Han er kontaktlærer på 10. trinn ved en ungdomsskole, og koordinerer skolens arbeid med elever bosatt i akutt barnevernsinstitusjon.

Informant 2 er utdannet lærer. Hun har noe spesialpedagogikk i sin utdanning og jobber som kontaktlærer ved en ungdomsskole. Hun har jobbet i seks år, alle årene på samme skole. Hun har vært kontaktlærer for elever bosatt i akutt barnevernsinstitusjon på 9. trinn i mindre enn fem år.

Skoleledere

Informant 3 er utdannet lærer, har lederutdanning og rektorutdanning. Hun har jobbet som lærer i mer enn ti år, siden som skoleleder og nå som rektor de siste syv årene.

Informant 4 har utdanning i pedagogikk, veiledning og skoleledelse. Hun jobber som skoleleder ved en videregående skole og har pedagogisk ansvar og personalansvar for lærerne

som jobber med elever i institusjoner i regionen. Elevene er både tilknyttet ungdomsskoler og den videregående skolen.

Alle informantene jobber i skoler med elever bosatt i akutte barnevernsinstitusjoner, enten som lærer eller skoleleder.

4.1.2 Transkribering

Allerede i transkriberingsfasen startet noe av analysen. Her har jeg tatt noen analytiske valg for hvordan intervjuene skal transkriberes. I denne studien er intervjuene transkribert med en nøyaktig gjengivelse av uttalelsene. Krent, pust og andre mindre detaljer er utelatt. Gjennom transkriberingen har jeg blitt presentert for datamaterialet, og med utgangspunkt i min teoretiske sensitivitet har jeg en begynnende forståelse av noe av innholdet i informantenes uttalelser (Guvå & Hylander, 2005). Gjennom transkriberingen har jeg fått en fornemmelse av hva informantene vektlegger og når kodingen startet hadde jeg dermed en oversikt over bredden i materialet. Gjennom transkriberingen fikk jeg innblikk i hvilke temaer som nevnes av ulike informanter, og hvilke som kun er gjeldende hos enkelte av dem. Jeg ble også bevisst på hvilke temaer informantene allerede hadde et reflektert forhold til, og hvilke de brukte mer tid på å sette ord på. Det var også en forskjell mellom lærerne og skolelederne som kom tydeligere frem i transkriberingsprosessen. Skolelederne var i større grad opptatt av systemet rundt eleven og samarbeidet med andre instanser, mens lærerne pekte på flere praktiske utfordringer i det daglige arbeidet med undervisning og tilrettelegging av skolehverdagen for elevene.

4.1.3 Kodingsprosessen

Som beskrevet tidligere, er kodingen oppdelt i flere faser, på den måten løftes datamaterialet fra et konkret utsagn til et mer kategorisk og abstrakt nivå (Charmaz, 2014). De fire intervjuene ble kodet hver for seg, først de to lærerne, deretter de to skolelederne. På den måten kunne lærernes uttalelser ses sammen, skoleledernes uttalelser ses sammen, og til slutt kunne jeg se på forskjeller og likheter mellom lærernes og skoleledernes utsagn. Lærerne og skolelederne har ulike roller overfor elevene, og det ville derfor være interessant å se dem hver for seg.

Hvert enkelt utsagn, eller meningsenhet, ble gjennomgått og løftet til et mer abstrakt nivå. Her ble hver meningsenhet navngitt med en kode, og ytterligere konsentrert ved å stille spørsmål om hva meningsenheten handler om (Lindseth & Norberg, 2004). I denne fasen oppdaget jeg meningsenheter som ikke hadde noen tilknytning til forskningsspørsmålet, for eksempel kommentarer om rommet intervjuet ble gjort i, eller beskrivelser av konteksten rundt intervjuet. Dette ble tatt ut av datamaterialet, og overført til et eget notat kalt «kontekst og bakgrunnsinfo». Her ble også informasjon om informantenes utdanning og erfaring notert. Dette er meningsenheter som har innflytelse på hvordan utsagnene kan forstås, men som ikke direkte bidrar til å belyse forskningsspørsmålet.

Den tredje fasen i prosessen er å se på alle kodene i ett, også her lærere og skoleledere for seg. Kodene ble samlet i større kategorier, etter hva som bandt dem sammen. Denne prosessen var preget av hvilket ståsted jeg som forsker har. Min tilnærming har hele tiden vært å løfte frem skolens forståelse av hvem disse elevene er, og hvordan det er å jobbe med dem, gjennom opplevelser, erfaringer, rutiner og kompetanse. Dette har bidratt til de kategoriene jeg har funnet. En annen forsker med et annet perspektiv vil kunne finne andre kategorier i de samme dataene. Derfor er også den teoretiske sensitiviteten viktig (Guvå & Hylander, 2005). Til sist sitter jeg igjen med et sett kategorier. Disse brukes videre til å forme diskusjonen rundt forskningsspørsmålet. Eksempler på hvordan meningsenheter er kodet og deretter kategorisert vises her;

Tabell 4.1, Kodingsprosess fra meningsenhet til kategori

Meningsenhet	Kode	Kategori
Humor er et viktig verktøy som vi bruker mye, det forstår de.	Humor som verktøy	Lærerrollen
Store forskjeller i hvordan taushetsplikten defineres og praktiseres, blir en barriere i samarbeidet mellom skole, barnevern og institusjon	Taushetsplikt som hinder for samarbeid	Samarbeid

Etter denne prosessen satt jeg igjen med følgende kategorier; holdninger, lærerrollen, medelever, samarbeid og tilpasset opplæring.. Med unntak av tre kategorier, er alle kategoriene representert i materialet fra både lærere og skoleledere. Skolelederne hadde i tillegg utsagn som er samlet i kategoriene «ressurser» og «elevenes erfaringer», hvor de snakker om hvor mye ressurser de har til bruk i arbeidet med denne elevgruppen, og hvordan elevens erfaringer fra tidligere skolegang påvirker hvordan de tilnærmer seg den nye

skolesituasjonen. Lærerne snakket lite om ressurser, annet enn da de snakket om tidsbruk. Dette er plassert i andre kategorier, fordi det ved alle tilfeller ble nevnt i en bisetning i forbindelse med andre temaer. Lærerne hadde i tillegg utsagn samlet i kategorien «relasjoner», hvor de snakker om viktigheten av å skape gode relasjoner mellom lærer og elev, og hvilke utfordringer som er knyttet til dette. En skjematisk fremstilling av kategoriene og kodene er her presentert for å gi en innholdsmessig fremstilling av de ulike kategoriene.

Tabell 4.2, Kategorier og koder; lærere

<i>Kategorier</i>	<i>Koder</i>
Holdninger	Åpen i møte med eleven Motivasjon Elevenes problematikk Foreldrene legger føringer Langsiktig perspektiv Forståelse for andres situasjon Gjensidig respekt Hvordan møte elevene på en god måte Respekt og likeverd for alle elever Rykter om eleven påvirker hvordan de blir mottatt Tilpasse seg til eleven Psykososialt miljø Trivsel og tiltak
Lærerrollen	Erfaring Erfaringsbasert kunnskap Grenser og realiteter Humor som verktøy Mister planleggingstid Krevende ansvar for elevene Usikkerhet for lærerne Planlegging av undervisning Svakheter ved lærerutdanningen Vurderingssituasjoner Ønske om mer tid Tilgjengelige ressurser
Medelever	Klassen er inkluderende Rett til å bestemme selv Uforutsigbart for resten av klassen Ustabil miljø Utfordringer knyttet til taushetsplikten Forutsetninger for inkludering Elevene påvirker klassemiljøet Elevenes miljø Evne til tilpasning

	Inkluderende medelever Medelever oppfordres til å være inkluderende Medelever som sparringspartnere
Relasjoner	Skape relasjon til elevene Normalisere situasjonen Bli-kjent-fasen Elevenes nettverksbygging Elevenes signaler til andre Vansker med nye steder og mennesker
Samarbeid	Avgiverskolen Barnevern og taushetsplikt Daglig kontakt med institusjonen Elevenes tilretteleggingsbehov Forståelse for institusjonens arbeidsmåter Gjensidig godt samarbeid Institusjon og taushetsplikt Kontakt med andre instanser Manglende oppfølging fra fylkeskommunen Dårlig informasjonsflyt Mangel på informasjon Informasjon som verktøy i samarbeidet Samarbeid med institusjonen Samarbeid med kollegaer Samarbeidsmøter med institusjonen Turnusarbeid i institusjonen Utfordringer i samarbeidet med barnevernet
Tilpasset opplæring	Motivasjon for skole Manglende skolegang Elevens tilpasningsevne Etablere et miljø Fravær av overskudd til skole Gir elevene tid til å prate om andre ting enn skole Krav til elevene Tilpasser klassens undervisningsopplegg Tilpasser undervisning til elevens behov Føler seg rådvill Opplæring i eller utenfor klasserommet Samme opplegg som resten av klassen Ulike tiltak til ulike elever

Tabell 4.3, Kategorier og koder; skoleledere

<i>Kategorier</i>	<i>Koder</i>
Elevenes erfaringer	Manglende skolegang Elevenes erfaringer Elevenes selvtillit Elevenes bakgrunn

	Tilpasningsevne
Holdninger	Motivasjon for skole Langsiktig perspektiv Ulike perspektiver på hva som er viktig for eleven Variasjon fra skole til skole Forventninger til eleven Rask skolestart Miljø for læring
Lærerrollen	Lærernes kompetanse Kompetanse på skolen Urealistisk lærerutdanning Utfordrende å legge til rette Lærernes ansvar for tilrettelegging Læreres interesse for elevene
Medelever	Elevenes nettverksbygging Tilpasning til skole og medelever Inkluderende medelever Klassemiljø og påvirkning Del av et nettverk
Ressurser	Relevant og variert kompetanse Ønske om større fleksibilitet Tilgjengelige ressurser Skolens ressurser
Samarbeid	Samarbeid med fylkeskommunen Godt samarbeid med andre instanser Samarbeid med kollegaer Informasjon fra avgiverskole Lite informasjon Rutiner for å motta nye elever Dialog med institusjonen Lite samarbeid med BUP Samarbeid med PPT Saksgang hos PPT Utfordringer i samarbeid med institusjonen Fylkeskommunens ansvar Oppfølging fra fylkeskommunen Frustrerende system Systemet rundt eleven Informasjon fra andre instanser Taushetsplikt som et hinder for samarbeid Ansvarsfordeling mellom skole og institusjon Samarbeidsmøter med institusjonen Daglig kontakt med institusjonen Samarbeidsmøter med BUP Tett samarbeid med PPT Elevenes papirer blir hengende etter Elevene flytter ofte

	Utfordringer for alle instanser Systemet går ut over elevene Systemet hindrer skolen fra å gjøre en god jobb Elevene mislykkes Ulikheter i barnevernloven og opplæringsloven
Tilpasset opplæring	Elevenes situasjoner er ulike Utbytte av å gå på skole Tilrettelegging for eleven Skolens begrensninger Elevens modenhetsnivå Normalitet i skolen Normalitet for elevens beste Segregering som tiltak Kartlegging når elevene kommer Tett oppfølging Behov for tilrettelegging Relevante vurderingssituasjoner

I kategorien «holdninger» er lærernes holdninger, beskrivelse av elevenes holdninger og holdninger hos medelevers foreldre samlet. Her beskrives mye av tankegangen rundt arbeidet med akutt plasserte elever. «Lærerrollen» omfavner erfaringer, hva lærerne selv opplever som viktig i arbeidet og hvilke utfordringer de opplever med å være lærere til akutt plasserte elever. Her trekkes også lærernes kompetanse frem og faktorer ved lærerutdanningen kommenteres. Kategorien «medelever» inneholder beskrivelser av hvordan de akutt plasserte elevene påvirker deres medelever, og hvordan medelevene kan virke positivt inn på de akutt plasserte elevene. I denne kategorien er også utsagn om elevens læringsmiljø samlet. «Samarbeid» omfavner alle formene for samarbeid som skolen har, knyttet til de akutt plasserte elevene, hvem de samarbeider med og hvordan samarbeidet oppleves. Her kommer det også frem hva lærerne og skolelederne legger vekt på for at samarbeidet skal være så godt som mulig. «Tilpasset opplæring» er kategorien som favner om de utsagnene om hvordan skolen legger til rette for at de akutt plasserte elevene skal få et faglig, sosialt og personlig utbytte av opplæringen.

Kategoriene danner utgangspunkt for presentasjonen av funnene. Funnene presenteres først gjennom lærernes kategorier, deretter gjennom skoleledernes kategorier.

4.2 Presentasjon av funn

Analysen av datamaterialet er gjort i to omganger, lærernes og skoleledernes intervjuer er skilt fra hverandre. Dette er gjort på bakgrunn av at lærerne i større grad beskriver daglige utfordringer, mens skolelederne har større fokus på system, samarbeid og skolens tankegang knyttet til arbeidet med de akutt plasserte elevene. Funnene fra analysen vil derfor også presenteres i to deler, først lærerne, deretter skolelederne. Meningsenhetene og kodene er samlet i kategorier navngitt likt hos lærere og skoleledere. Dette er fordi de tematisk snakker om mye av det samme, til tross for at de har noe ulike perspektiver. Med unntak av kategoriene «ressurser», «elevens erfaringer» og «relasjoner» er alle kategoriene å finne i datamaterialet fra både lærerne og skolelederne.

4.2.1 Lærere

I det følgende presenteres de funnene som er gjort i datamaterialet fra lærerne. De presenteres gjennom følgende kategorier; holdninger, lærerrollen, medelever, relasjoner, samarbeid og tilpasset opplæring.

Holdninger

Gjennom intervjuene med lærerne, er det fremtredende at ulike holdninger til elevene, til skolegang og til elevens situasjoner er avgjørende for hvilke utfordringer som oppstår i arbeidet med dem. Lærerne legger vekt på åpenhet i møte med elevene som en suksessfaktor for at elevene skal fungere i skolen. Én lærer sier også at selv om det noen ganger kan ta lang tid før de får informasjon om eleven, bidrar dette til at de møter eleven med et åpent sinn, og har andre forventninger til eleven enn de gangene de får all informasjon før de møter eleven. Denne læreren sier det kan være positivt å ikke vite så mye om eleven før de møtes. Lærerne legger også vekt på at de alltid har et langsiktig perspektiv når de møter akutt plasserte elever. Skolen vet aldri hvor lenge elevene blir, og i mange tilfeller blir de lenger enn det som var tenkt i utgangspunktet. Derfor har de på skolen en holdning om at elevene skal være til de reiser, enten det er dagen etter, eller om et halvt år. Dette beskriver en av lærerne på følgende måte;

«Vi tenker langsiktig og planlegger som om eleven skal bli resten av skoleåret.»

Skolen er viktig for elevenes fremtid, og det er derfor viktig at elevene får gode erfaringer når de er på skolen.

Når skolen får nye elever, trekker lærerne frem flere faktorer som påvirker hvordan elevene blir tatt imot og hvordan de fungerer i oppstartsfasen. De sier at mye henger sammen med den problematikken noen av elevene har med seg inn i skolen, og at rykter om eleven ofte påvirker hvordan medelevene tar dem imot. De erfarer at de elevene som har et rykte om negativ atferd i form av skulk, narkotika og atferdsproblemer ofte ikke blir så godt tatt imot, og mener mange av medelevene kan være litt redde for dem. Samtidig peker de på at andre elever som ryktes å være hyggelige og greie blir bedre tatt imot. En utfordring beskrevet av den ene læreren handler om at medelevenes foreldre i noen grad også lar seg påvirke av det ryktet som den akutt plasserte eleven har. De ønsker ikke at deres barn skal ha noen spesiell relasjon til eleven, og legger tidvis føringer for hvem de får lov til å være sammen med på fritiden. Dette kan virke negativt på hvordan eleven fungerer i klassen. Lærerne beskriver også en høy bevissthet knyttet til hvordan de tar imot elevene. Den ene læreren vektlegger at alle elever skal bli møtt med respekt og likeverd, den andre læreren forteller at han må ha en god porsjon forståelse for den situasjonen eleven er i. Begge lærerne trekker frem at et godt psykososialt miljø er viktig for at elevene skal fungere i skolen, og at dette også gjelder de akutt plasserte elevene.

«Et godt psykososialt miljø er det samme for alle elever og handler om respekt, aksept, trivsel, forståelse og læring.»

Alle elever skal trives i skolen, og for lærerne handler det mye om å tilpasse seg eleven og de behovene den har. Én lærer forteller at hun og elevene ofte opplever situasjoner ulikt, og at det kan være vanskelig å spille på lag med noen av disse elever. Samtidig oppfatter hun dette som en del av jobben. Hun sier videre at det med denne elevgruppen er *«litt fake it till you make it»*, fordi de har med seg så mye bagasje, at man som lærer ikke alltid har mulighet til å sette seg inn i alt som har med den eleven å gjøre. Lærerne ser stor verdi i å bruke mye tid og ressurser på å motivere elevene til å komme på skolen. I tillegg bruker de tid på å forklare for andre elever hvordan ulik behandling kan være rettferdig, fordi de har en annen oppfatning av hva rettferdighet er;

«Ungdommer forstår rettferdighet på en annen måte enn voksne, vi tenker at ulik behandling er rettferdig, de tenker at alle skal behandles likt. Jeg bruker en del tid på å fortelle de at forskjellig kan være rettferdig»

Lærerrollen

Lærernes forståelse og beskrivelse av sin egen rolle som lærer tydeliggjør hva som ligger i den jobben de gjør. Begge lærerne forteller at de i stor grad bruker erfaring i jobben, og at de

gjennom jobben som lærer hele tiden får nye erfaringer. Én lærer peker samtidig på at den utdanningen hun har med seg, i liten grad speiler den faktiske elevgruppen, og savner mer kunnskap om atferd, sosiale vansker, rusproblematikk, og hvordan man som lærer kan hjelpe elevene med slike typer vansker. Til lærerrollen hører også planlegging av undervisning, noe lærerne beskriver som utfordrende. Fordi de ikke vet hvor lenge elevene blir, er den langsiktige planleggingen utfordrende, samtidig mister de mye planleggingstid fordi det oppstår mange situasjoner i løpet av en uke. En lærer forteller om situasjoner hvor lærerne er ute og leter etter elevene fordi de har stukket av, og at det i skoletiden er skolens ansvar å vite hvor elevene er. Det er også mye usikkerhet knyttet til disse elevene, som handler om når og om elevene kommer på skolen, og det kan være vanskelig å få eleven til å være med inn i klasserommet. En lærer forteller at han opplever at de har nok tid og ressurser til å jobbe med elevene, mens den andre læreren forteller at hun gjerne skulle hatt bedre tid til å bli kjent med eleven før den skal ta del i klasseromsundervisningen. Elevene tester ofte hvor lærernes grenser går, og lærerne er opptatt av at de samme reglene gjelder for disse elevene som for andre elever. Humor trekkes frem som et viktig virkemiddel for å møte elevene, og sier at *«det forstår de, så det bruker jeg masse»*.

Vurderingssituasjoner trekkes frem som noe av det vanskeligste i arbeidet med disse elevene;

«Når elevene går videre herfra skal de helst ha med seg noe vurdering, og når de er her så kort er det vanskelig å vurdere hva de faktisk kan og mestrer.»

Medelever

Medelevene til den akutt plasserte eleven trekkes av lærerne frem som viktige bidragsyttere for at elevene skal fungere i skolen. De forteller om inkluderende elever som ønsker å ta dem imot på en god måte. Det er de samme klassene som tar imot elever hver gang. Dette innebærer at de er vant til å ta imot elever, samtidig er det mange som opplever det krevende å stadig bli kjent med nye og like ofte miste venner. Dette gjør at klasse miljøet kan oppleves ustabil. Det er stor variasjon knyttet til hva medelevene vet om de nye elevene.

«Elevene eier informasjon om seg selv, og bestemmer selv når de vil fortelle andre om sin situasjon.»

Dette er lærerne opptatt av å overholde. Samtidig beskriver en lærer at mange har snakket med den nye eleven på sosiale medier allerede før de kommer, noe som gjør det vanskelig for læreren å overholde taushetsplikten.

Lærerne påpeker at klassemiljøet påvirkes av de nye elevene, både positivt og negativt. I klasser hvor det allerede er et godt klassemiljø er det ofte enklere for elevene å tilpasse seg, samtidig er det mange av dem som ikke ønsker å skape nye relasjoner.

«Noen elever finner seg en plass i klassemiljøet, andre gjør det ikke. Det er også mange elever som ikke kommer på skolen i det hele tatt.»

De elevene som ikke kommer på skolen i det hele tatt, er elever med mange negative erfaringer fra tidligere skoler. De har opplevd brudd i mange relasjoner, til både familie, venner og lærere, og ønsker ikke å etablere nye relasjoner. Derfor bruker lærerne mye tid på å motivere elevene til å komme på skolen. Når elevene kommer prøver lærerne så langt det lar seg gjøre å finne medelever som kan fungere som sparringspartnere i den første perioden.

Relasjoner

Lærerne er opptatt av å skape en relasjon til den akutt plasserte eleven så raskt som mulig. Dette handler på den ene siden om å ufarliggjøre skolen, lærerne og medelevene, og på den andre å gi elevene opplevelse av å bli tatt på alvor.

«Det viktigste er å ta elevene på alvor, lytte til og respektere deres behov, få de på skolen og vise at vi er glad i dem.»

Lærerne oppsøker elevene på institusjonen, og forsøker å bli raskt kjent med dem. De gir elevene så mye informasjon om skolen og klassen som mulig i forkant av skolestart, og bruker mye tid i starten på å trygge eleven på den nye situasjonen. Mange av elevene har negative erfaringer fra skolen, og ønsker ikke å bli kjent med nye. Lærerne forteller også om at mange av de elevene som strever med skolen og har negative erfaringer, trekker mot andre elever med lik atferd. En av lærerne bruker uttrykket «*krake søker make*» for å beskrive disse elevene.

Samarbeid

Samarbeid står ut som den faktoren lærerne i størst grad er opptatt av i arbeidet med de akutt plasserte elevene. Generelt forteller lærerne om dårlig informasjonsflyt mellom barneverntjenesten og skolen, og at de prøver å få raskt kontakt med avgiverskolen for å kunne følge opp den opplæringen som er gitt der. Lærerne forteller at det ikke er noen automatikk i at de får informasjon fra avgiverskolen, og at det derfor blir deres ansvar å ta kontakt med dem så fort som mulig.

«Informasjonsflyt er det viktigste for samarbeidet mellom barnevern, institusjon og skole, slik at alle får den informasjonen de trenger, når de trenger den.»

Den største og viktigste samarbeidspartneren er den institusjonen eleven bor på. Lærerne har nesten daglig kontakt med dem, og har sammen jobbet mot gode rutiner for samarbeidet. Lærerne er fornøyd med samarbeidet med institusjonen, og har forståelse for at institusjonen kan være tilbakeholden med informasjon. Dette henger sammen med taushetsplikten.

«I de fleste tilfeller får vi det vi trenger, men ikke noe mer enn det.»

I tillegg har skolen jevnlig samarbeidsmøter med institusjonen for å friske opp rutiner og sammen utveksle erfaring og utvikle samarbeidet. Utfordringen knyttet til institusjonen dreier seg primært rundt måten institusjonen er organisert på gjennom turnusarbeid. Det er ikke alltid at skolekontakten eller elevens primærkontakt i institusjonen er på jobb, og det blir derfor mange mennesker å forholde seg til og de opplever at ikke all informasjon kommer frem til rett person.

Samarbeidet med barneverntjenesten beskrives også som godt, og lærerne opplever å få den hjelpen de trenger. Tidvis kan barneverntjenesten holde igjen noe informasjon på grunn av tolkninger av taushetsplikten, og det kan ta lang tid før skolen får de papirene barnevernet har som er relevant for skolen å få innsyn i. Det er i hovedsak skolen som tar kontakt med barnevernet og etterspør informasjon. Eksempler på informasjon som holdes tilbake, er forhold knyttet til elevens psykiske helse. Dette gjør det vanskeligere å ta hensyn til den bagasjen eleven har med seg.

Samarbeidet med fylkeskommunen er det som fungerer dårligst, men det er også dem skolen har minst samarbeid med. Lærerne opplever at fylkeskommunen ikke følger opp det ansvaret de har for disse elevene, og mye hviler derfor på skolen og institusjonen. Fylkeskommunen har tidligere hatt en ansatt som har hatt ansvar for samarbeidet, da fungerte det godt. Denne personen sluttet i jobben, og ansvaret falt mellom to stoler. Mye av tankegangen bak samarbeidet forsvant med den personen, og lærerne har savnet å ha en fast kontaktperson å henvende seg til. Det skal ha kommet en ny person på plass, og lærerne er optimistiske til det fremtidige samarbeidet.

Lærerne har også fokus på å samarbeide med elevene selv, for å gjøre skolehverdagen så god som mulig for dem. De beskriver at de har en uformell tilnærming til elevene.

«Vi jobber med mennesker i vanskelige situasjoner og må tilrettelegge alt vi gjør til den enkelte.»

I tillegg samarbeider de tett med ledelsen og kollegaene. Lærerne har møter internt med ledelsen på skolen hvor de sammen prøver å finne gode løsninger for elevene. Kollegaer beskrives som behjelpelige, og bidrar med å avlaste når det er behov for det. Dette er særlig aktuelt i den første perioden til en ny elev.

Tilpasset opplæring

En stor del av skolens oppgave er å tilpasse opplæringen til alle elever. For akutt plasserte elever er det stort behov for tilpassing av skoledagen, både i innhold og form. Mange av elevene er lite motiverte, og det kan være vanskelig å få dem på skolen i det hele tatt. Det er også mange av disse elevene som mangler mye skolegang, og lærerne opplever at de ikke er på nivå med sine medelever. Da tilpasser de undervisningen til elevenes nivå.

«Elevenes utbytte, både faglig, sosialt og personlig varierer med bakgrunn, problematikk og evne til tilpasning.»

Om elevene får opplæring i klasserom eller i grupperom varierer, det henger sammen med flere ting. Noen elever har behov for undervisning i grupperom i enkelte fag, andre har behov for individuell opplæring, og tid og rom til å prate om det som foregår i livet. De elevene som har behov for å snakke om seg og sine problemer får det, fordi lærerne opplever at dersom de ikke får det, har de ikke kapasitet til å jobbe med skole.

«Vi stiller de samme kravene til alle elever, men tar allikevel hensyn til det de har med seg.»

Alle elevene er ulike og har ulike behov for tilrettelegging. Lærerne tar alltid utgangspunkt i klassens undervisningsopplegg, og tilpasser til de behovene eleven har. Disse elevene blir raskt hengende etter om de ikke kommer på skolen. Lærerne bruker derfor mye tid på å motivere elevene til å gjøre skole når de er på skolen, og bruker mye tid og ressurser på å tilpasse opplegget. Å tilpasse undervisningen beskrives av lærerne som en stor utfordring, fordi mange har med seg mange negative skoleerfaringer.

«Noen klarer vi å hente inn, andre klarer vi det ikke med. Det er vanskelig å vite hva man skal gjøre når man har prøvd alt.»

4.2.2 Skoleledere

I det følgende presenteres de funnene som er gjort i datamaterialet hentet ut fra intervju med skolelederne. Funnene presenteres i følgende kategorier; elevens erfaringer, holdninger, lærerrollen, medelever, ressurser, samarbeid og tilpasset opplæring.

Elevenes erfaringer

Elevenes erfaringer gjort tidligere i livet påvirker hvordan de mestrer overgangen til en ny skole, og hvordan de tilpasser seg sin nye livssituasjon. Skolelederne legger vekt på at det er store forskjeller blant de elevene som kommer, særlig når det gjelder oppmøte på, og tilknytning til skolen. Mange av elevene har negative erfaringer fordi de mange ganger har opplevd å bli gitt opp, og mange har store hull i skolegangen. Noen av de akutt plasserte elevene har byttet skole opp mot fem ganger innenfor samme skoleår, og kommer med en forventning om at de snart skal bytte skole igjen. Skolelederne forteller også at mange av elevene har dårlig selvtillit.

Holdninger

Skolelederne opplever i mange tilfeller at elevene er lite motiverte for å gå på skole, og sier at noen ikke vil gå på skole i det hele tatt. I tillegg forteller de at skolene og institusjonene ofte har noe ulik tilnærming til dette;

«Vi vil ha de raskt inn i skolen, de vil gi masse omsorg.»

Skolen ønsker at elevene skal komme raskt i gang med skolen, og har fokus på at skolemiljø og læringsmiljø er grunnleggende for læring.

«Skolekultur, læreres forutinntatthet og tanker om eleven påvirker hvordan eleven blir tatt imot.»

I tillegg er det ulikt hvordan andre lærere bruker de ekstra ressursene de får med denne eleven. Noen lærere ønsker å bruke ressursen til en fordel for hele klassen, mens andre tenker at den ekstra ressursen er for å ta seg av den enkelte eleven.

Begge skolelederne forteller at de uansett har et langsiktig perspektiv i møte med disse elevene. Dette betyr både at de tenker at eleven skal bli, og følger opp eleven deretter. I tillegg er de opptatt av å ruste eleven for videre skolegang. De sier at *«skjerming og segregering gjør det vanskeligere for eleven på lengre sikt»*. De prøver derfor å gi eleven gode erfaringer med klasserom og klassemiljø, for at de også skal ha mulighet til å klare seg bedre på andre skoler og i arbeidslivet.

Lærerrollen

Skolelederne forteller at de i de fleste tilfeller opplever at de har nok kompetanse samlet på skolen til å møte de akutt plasserte elevene. Samtidig peker de på at hver enkelt lærer i stor

grad bruker erfaring i mangel på kompetanse, og at det derfor er viktig at skolen har andre ansatte med bred kompetanse for å hjelpe hverandre. Det er heller ikke all problematikk skolen er rustet for å møte. Dette gjør det utfordrende for lærerne å legge til rette for en del av elevene. I noen tilfeller er BUP engasjert i eleven, da deltar skolene på ansvarsgruppemøter. Utenom dette går elevene gjennom PPT-systemet på samme måte som andre elever. Utfordringen med dette er at elevene har kort oppholdstid, og det kan ta tid før alle elevens behov for tilrettelegging er avdekket.

Om lærerens ansvar forteller en skoleleder om lærernes metodefrihet;

«Metodefrihet gir lærerne mange muligheter, men er også et stort ansvar for å tilpasse til alle elever.»

I dette trekker de også frem at lærernes *«interesse, glede og engasjement»* er viktig for at arbeidet skal fungere. De lærerne som jobber med de akutt plasserte elevene må brenne for dem og ha et personlig engasjement i arbeidet.

Om lærerutdanningen forteller begge skolelederne at den på mange måter er noe urealistisk. Lærerne er lite forberedt på det de faktisk møter når de kommer ut i jobb, fordi lærerutdanningen er sentrert rundt normaleleven. En av skolelederne mener lærerutdanningen burde ha mer fokus på yrkesretting, og at alle lærere burde ha en grunnleggende spesialpedagogisk kompetanse.

Medelever

Skolelederne forteller at de fleste medelevene er gode til å ta imot nye elever. Det er samtidig stor variasjon i hvordan de akutt plasserte elevene påvirker klasse miljøet. Noen elever finner andre elever med lignende utfordringer, mens andre tilpasser seg fint. De opplever det gjentagende at elever med utfordringer finner hverandre, at de *«skaper miljøer og relasjoner»* med elever som ligner dem selv.

Selv om mange av elevene er faglig svake, er skolelederne opptatt av at elevene skal få lov til å være i et klasse miljø. Dette bidrar til at elevene får ta del i en normal skolehverdag.

Ressurser

Begge skolelederne forteller at de har nok ressurser til å møte elevene. Skolene får støtte fra fylkeskommunen, og i de fleste tilfeller er det tilstrekkelig. Samtidig ville flere lærere gjort det mer fleksibelt for skolene;

«Vi trenger å ha noen å bytte på når matchen mellom elev og lærer ikke er så god.»

Det er en styrke at hele personalet har bred kompetanse, det gir mange muligheter til å tilpasse opplæringen. I arbeidet med de akutt plasserte elevene blir vanligvis sosiallærer, rådgiver og miljøterapeuter også involvert for å ivareta eleven både faglig og sosialt.

Samarbeid

Også skolelederne legger stor vekt på samarbeid når de forteller om arbeidet med de akutt plasserte elevene. Samarbeidet med fylkeskommunen er til for at de ulike instansene skal være koordinert. Den ene skolelederen opplever samarbeidet med fylkeskommunen som godt, mens den andre skolelederen forteller at samarbeidet med fylkeskommunen er utfordrende. Det har vært usikkert hvem i fylkeskommunen som har ansvar for samarbeidet, det har tatt lang tid å få på plass enkeltvedtak i de tilfellene det har vært nødvendig, og fylkeskommunen har i liten grad fulgt opp sin del av ansvaret.

Samarbeidet med institusjonene beskrives av begge skolelederne som godt. De har tett dialog, hyppige samarbeidsmøter og et felles fokus på at elevene skal komme raskt i gang med skolen. Den daglige kontakten med institusjonen er viktig for å utveksle informasjon, samtidig er det utfordrende at institusjonen har turnusarbeid. Dette gjør at det er mange kontaktpersoner og at en del informasjon glipper. Møter med institusjonene er viktig for å *«få informasjon, kartlegginger og tenkt plasseringstid, noe de sjelden vet»*. Dette styrker også viktigheten av tett dialog.

Ved alle tilfeller forteller skolelederne at de kontakter avgiverskolen. Dette for å få så mye informasjon om eleven som mulig, men det er ofte mangel på informasjon og mye informasjon bruker lang tid på å komme frem.

«Det er vanskelig å få de papirene vi trenger, når vi trenger dem.»

Dette henger også sammen med samarbeidet med barnevernet og det systemet elevene er en del av. En skoleleder opplever systemet som tungvint og saktegående, og sier det er frustrerende å se på et system som *«bare er sånn»*. Elever som flytter mange ganger har ofte

store forsinkelser i papirene, og forsinkelser et sted fører til nye forsinkelser på neste sted. En skoleleder beskriver det på denne måten;

«Det mangler et godt system hvor alle involverte parter snakker det samme språket om elevene, og det går ut over elevene. Samarbeidet er godt nok, det er de tunge systemene som hindrer oss fra å gi elevene gode erfaringer. Dette gjør at elevene feiler gjentatte ganger.»

Taushetsplikten og ulike lovverk trekkes frem som noe av årsaken til at systemet er så tungvint. Det er ulikt hvordan taushetsplikten defineres og praktiseres, det bidrar til å skape en barriere i samarbeidet mellom skole, barnevern og institusjon, og det er elevene som taper på det.

Samarbeid med BUP begrenser seg til at skolen er med på ansvarsgruppemøter der det er behov. Skolene har tett samarbeid med PPT, og ved den ene skolen har de raskere saksgang for de akutt plasserte elevene.

Tilpasset opplæring

Mange av de akutt plasserte elevene har større behov for tilrettelegging enn andre elever. Skolelederne forteller at skolene først og fremst gjør mye for at elevene skal komme på skolen, fordi de fleste tiltakene skolen kan gjøre, forutsetter at elevene kommer på skolen. De akutt plasserte elevene er en krevende elevgruppe, med mange opp- og nedturer i livet.

«Skolen kan tilpasse også for elever i sorg og krise, skolen skal bevare normaliteten.»

En av skolelederne forteller at de har mer personale inne i den første perioden, for å kunne kartlegge og oppdage hvilke behov eleven har. De fleste av disse elevene har individuelle planer, som er koordinert med institusjonens arbeid. Mange av elevene er både *«uroelige, faglig svake og har store behov for tilrettelegging»*, og det er store variasjoner i hvilket utbytte elevene får av denne tilretteleggingen. Det gjelder både faglig, personlig og sosialt.

At elevene ikke blir del av en klasse skjer kun i spesielle situasjoner, hvor det er en felles enighet blant skolen og institusjonen at det ikke vil være til det beste for eleven. En skoleleder beskriver mange av elevene som *«små i en stor kropp»*, og har derfor store behov for tilrettelegging. Mye av den tilretteleggingen kan gjøres i klasserommet, for at eleven skal få del i en normal skolehverdag.

Om vurderingssituasjoner sier en skoleleder at det i mange tilfeller er krevende, fordi elevene er på skolen i en så kort periode, at det er vanskelig å vite hva man skal vurdere og hvordan man skal gjøre det. Den andre skolelederen forteller at de har mye fokus på å legge til rette vurderingssituasjonene etter elevens behov og nivå. De har gode erfaringer med å gjøre vurderingssituasjonene praktiske, og tar utgangspunkt i elevens interesser.

5 Drøfting

Gjennom analysen i kapittel fire fant jeg at informantene snakket om sitt arbeid med de akutt plasserte elevene med tre ulike tilnærminger. Informantene snakket om forhold som er knyttet til den rollen læreren og skolen har, og hvilke oppgaver skolen har i dette arbeidet. Disse utsagnene er samlet i kategoriene *holdninger*, *lærerrollen* og *tilpasset opplæring*, og vil bli diskutert under det første forskningsspørsmålet «Hvordan tilpasser lærerne opplæringen for akutt plasserte elever?». Videre snakket informantene om forhold knyttet direkte til eleven og elevens situasjon. Disse utsagnene er samlet i kategoriene *medelever*, *relasjoner* og *elevens erfaringer*, og drøftes under forskningsspørsmålet «Hvilken betydning har relasjoner for arbeidet med akutt plasserte elever?». Til slutt diskuteres de forholdene som informantene snakket om med tilknytning til skolen som system og aktør i arbeidet, samlet i kategoriene *ressurser* og *samarbeid*, under forskningsspørsmålet «Hvem samarbeider skolen med, og hvilken betydning har samarbeid for skolens arbeid med akutt plasserte elever?».

5.1 Hvordan tilpasser skolen opplæringen for akutt plasserte elever?

5.1.1 Tilpasset opplæring

Prinsippet om tilpasset opplæring er lovfestet i Opplæringsloven (1998) § 1-3 og gjelder alle elever. Skolen skal tilpasse og legge til rette opplæringen for alle elever, uansett evner og forutsetninger. Når skolene har elever fra akuttinstitusjoner skal de derfor kunne legge til rette opplæringen for dem også. Informantene forteller at mange av de akutt plasserte elevene har stort behov for tilrettelegging, og på den måten oppleves som en krevende elevgruppe. Elevenes store behov handler både om at de ofte har flyttet mye og vært elever ved mange skoler. Dette har for mange resultert i store kunnskapshull. I tillegg er mange av elevene lite motivert for skolearbeid. De akutt plasserte elevene kommer inn i skolen med andre forutsetninger for å lære enn deres medelever, mye knyttet til elevens tidligere skoleerfaring. Dette gjør at lærerne må finne gode måter å tilpasse undervisningen på for at også disse elevene skal utvikle seg faglig, sosialt og personlig i den perioden de er akutt plassert. For at opplæringen skal være det Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) omtaler som likeverdig må skolen evne å tilpasse opplæringen til de elevene som har større behov for tilrettelegging enn andre elever.

Informantene forteller at en av forutsetningene for at elevene skal få utbytte av opplæringen, er at elevene kommer på skolen. For de akutt plasserte elevene forteller informantene at det er gjennomgående at mange av dem har negative skoleerfaringer og lite motivasjon for skolegang. Noen av elevene vil helst ikke gå på skole. Forskning viser at lærere gjennom relasjonsbygging kan bidra til å øke elevenes motivasjon (Drugli, 2012). Dette bekrefter informantene når de forteller at de oppsøker elevene tidlig. På den måten utvider de tanken om at tilpasset opplæring også handler om noe mer enn selve undervisningen og viktigheten av å ha en god relasjon til eleven for at eleven skal få et faglig utbytte. For å gi god tilpasset opplæring, må lærerne bli kjent med eleven, og for at dette skal være mulig, må elevene komme på skolen. Hvorvidt det å få elevene på skolen faktisk er skolens oppgave, kan derimot diskuteres. For informantene i denne studien handler det om å vise eleven at de har forståelse for den situasjonen eleven er i, og at den er krevende for eleven. Lærerne ønsker å gi elevene gode skoleerfaringer og god opplæring, og strekker seg derfor lengre enn det som i utgangspunktet kan forventes av dem som lærere. Det er imidlertid i utgangspunktet institusjonens oppgave at elevene kommer på skolen. Skolens engasjement i dette kan derfor, i ytterste konsekvens, bli en hvilepute for institusjonen. For at institusjonen skal oppdage svakheter ved sin organisering med tanke på oppfølging av skole og opplæring, bør skolen vurdere å begrense sitt engasjement til å handle om å legge til rette for tilpasset opplæring. Institusjonen bør på sin side jobbe målrettet med å følge opp elevens skolegang og motivere elevene til å gå på skole. I arbeidet med de akutt plasserte elevene kan det i mange tilfeller være nødvendig at skolen strekker seg lenger enn normalt. For at dette ikke skal føre til at skolen overtar noe av institusjonens oppgave kan det defineres i samarbeidsavtalen mellom skole og institusjon (Bufdir, 2016) hvordan de felles skal løse utfordringer med at elever ikke kommer på skolen. Når samarbeidsavtalen har konkrete og forpliktende punkter knyttet til oppmøte, blir den et godt verktøy for begge parter.

Når eleven kommer på skolen, får lærerne mulighet til å oppdage hvilket faglig nivå eleven er på, samt hvilke tilpasningsbehov den har. Mange av elevene ligger langt bak sine medelever, og sett sammen med elevenes negative erfaringer, må lærerne ofte tenke alternativt for å tilpasse undervisningen. Lærerne i denne studien tar alltid utgangspunkt i det lærestoffet resten av klassen har, og tilpasser til den akutt plasserte eleven. Noen av elevene kan få tilpasninger i klasserommet, andre har behov for undervisning i grupperom alene med lærer eller i mindre grupper. Dette forteller alle informantene at de har mulighet til i de aller fleste tilfeller, selv om det er ulikt hvor mye de benytter seg av denne muligheten. De ønsker å få

elevene inn i vanlige klasserom. På den måten kan elevene få normale skoleerfaringer og erfare at skolen kan tilpasse undervisningen til deres behov. Dette kan føre til at elevenes kunnskapshull vokser. Det er en vanskelig balanse for skolen å tette elevens kunnskapshull samtidig som de skal de akutt plasserte elevene den samme opplæringen som de andre elevene. Til tross for at avgiverskolen og den skolen de nå går på følger de samme læreplanene, er det ikke gitt at de har lagt opp lærestoffet og opplæringen på samme måte. Dette kan både gjøre at de akutt plasserte elevene får dobbel undervisning i ett tema, og at de mister noe i overgangen. Lærerne bruker tid på å tilpasse klassens opplegg fremfor å bruke tid på hva elevene har hatt om tidligere. Tilpasset opplæring skal både bidra til å tette elevens kunnskapshull, og samtidig ruste de for videre skolegang (Berg & Collin-Hansen, 2012). Slik Ogden (2012, i Bufdir, 2016) skriver, kan segregering i skolen føre til utfordringer med integrering i samfunnet som voksen. Det er derfor viktig at lærerne til de akutt plasserte elevene etterstreber å inkludere disse elevene i klasserommet. På den måten kan skolen gi de akutt plasserte elevene gode erfaringer med klassefellesskap, og skolen blir den viktige forebyggingen den har mulighet til å være. Samtidig skal de øvrige elevene ivaretas, og dersom den akutt plasserte eleven har store utfordringer med å tilhøre et fellesskap, kan dette påvirke resten av den tilpassede opplæringen på en negativ måte. Å tilpasse opplæringen til alle elever kan i noen tilfeller være urealistisk, fordi behovene er svært sprikende. I slike tilfeller må lærere og skoleledelse vurdere hvilke behov i klassen som skal veie tyngst; inkludering av den akutt plasserte eleven, eller læringsmiljøet til resten av klassen.

En av informantene forteller at de på deres skole har flere lærere i den første perioden for å kartlegge eleven raskt, og dermed raskt kunne tilpasse undervisningen til eleven. Det er allikevel slik at elevens forutsetning må tas i betraktning. Mange av de akutt plasserte elevene er i en kritisk fase i livet, og har lite kapasitet til skolen (Damsgaard & Eftedal, 2014). En av informantene forteller i forbindelse med dette at han alltid gir eleven mulighet til å snakke om det som skjer i livet, og har gode erfaringer med dette. Når elevene opplever at det meste er kaotisk, har de lite overskudd til å ta inn ny læring, og det er viktig for lærerne at elevene føler seg trygge og tatt på alvor når de er på skolen. Også dette henger sammen med den relasjonen læreren gjennom opplæringen kan bygge til eleven (Drugli, 2012). I situasjoner hvor den akutt plasserte eleven har stort behov for å sortere tanker, kan læreren være en viktig person i elevens liv. Dette er i tråd med det Backe-Hansen m. fl., (2014, Bufdir, 2016) skriver om viktigheten av å ha minst én voksen som bryr seg. Når en lærer er denne ene voksne, kan elevens motivasjon for skole styrkes, og læringsutbyttet blir større. For lærere kan det være

utfordrende å være denne ene, både på grunn av den korte tiden de har eleven og på grunn av læreres kompetanse til å håndtere elevenes vanskebilde. Dersom lærerne søker å forstå eleven og den bagasjen eleven har med seg, har de mulighet til å få denne gode relasjonen og videre tilpasse opplæringen på en hensiktsmessig måte.

Den tilpassede opplæringen favner også om vurdering av elevers prestasjoner, og alle elever vurderes i utgangspunktet ut fra de samme kompetansemålene (Imsen, 2016). Imsen (2016) skriver om vurderingssituasjoner som en tosidig sak for lærere. De skal på den ene siden vurdere elevenes faglige prestasjoner, samtidig som de skal ivareta elevenes lærelyst. Informantene i denne studien forteller at begge disse sidene er utfordrende. Vurderingene må i de fleste tilfeller gjøres på et lite faglig grunnlag, fordi elevene er på skolen i en kort periode. Lærerne ønsker at elevene har med seg noe vurdering videre, og må derfor vurdere ut ifra det de har sett, den perioden de har hatt eleven. En av informantene forteller at de så ofte de kan gjør vurderingssituasjonene så praktiske og relevante for elevene som de kan. De prøver å ta utgangspunkt i elevens interesser, og lager tilpassede vurderingssituasjoner ut ifra disse. Som nevnt flere ganger allerede, har mange av elevene lav motivasjon og mange negative erfaringer. Å ivareta elevers lærelyst kan derfor også være svært utfordrende. Noen av de akutt plasserte elevene har minimalt med lærelyst, og lærerne må derfor i første omgang sikte på å bygge opp lærelysten, før elevene vurderes. Med kort tid å gjøre dette på, kan lærerne bli stående i en konflikt mellom å måtte vurdere elevene, og samtidig vite at elevene har helt andre behov. Dette er i tråd med det Imsen (2016) skriver om læreres generelle erfaringer med vurderingssituasjoner.

5.1.2 Lærerrollen

Hvordan lærere opplever og forstår sin egen rolle som lærer har stor betydning for hvordan de tilpasser opplæringen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Lærere har gjennom sin utdanning fått en forståelse av hva som ligger i lærerrollen, samtidig forteller informantene i denne studien at det meste de har lært, har de lært gjennom flere års erfaring.

Planlegging og gjennomføring av undervisning er en stor del av jobben til lærerne. Hvordan lærerne gjør dette, henger tett sammen med lærernes samlede profesjonelle kompetanse (Skau, 2011). I denne studien forteller lærerne at det også er noe av det som er utfordrende med å være lærer til akutt plasserte elever. Undervisningen kan sjelden planlegges i god tid,

og sjelden for en lengre periode. Elevene kommer på kort varsel, og i mange tilfeller reiser de like raskt videre. Dette gjør at lærerne kan opplevede det uforutsigbart å ha akutt plasserte elever. For at lærere skal mestre å stå i dette over tid, er det viktig at lærere har en godt utviklet personlig kompetanse. De må kjenne seg selv i rollen som lærer, og det vil i mange tilfeller være stort behov for å tilpasse seg elevens situasjon. På den måten kan elevene oppleve trygghet og tilhørighet. Lærernes personlige kompetanse er avgjørende for hvordan lærerne forstår elevene og deres situasjon. For å kunne møte eleven der den er, både faglig og personlig, må læreren derfor være i stand til å bruke seg selv for å skape en relasjon til eleven. Gjennom relasjoner skapes trygghet (Drugli, 2012), og trygghet beskrives av en av informantene som en forutsetning for å lære. I tillegg til lærerens personlige kompetanse, er lærerens teoretiske kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter viktig i arbeidet med å tilpasse opplæringen (Skau, 2011). Når læreren har gode teoretiske kunnskaper kan den i større grad prioritere lærestoff når tiden er knapp, og gjennom yrkesspesifikke ferdigheter kan læreren formidle teoretisk kunnskap på en måte som er tilpasset eleven. Dette er avgjørende for at de akutt plasserte elevene skal få et reelt utbytte av opplæringen i den perioden de er akutt plassert.

På spørsmålene som omhandler tid og ressurser forteller lærerne at skolene har nok ressurser, men at det ikke er nok tid til å gjøre alt som skal gjøres. Tid er en vesentlig ressurs, og når lærerne opplever at de ikke har nok tid, kan det også hevdes at ressursene ikke er tilstrekkelig. De akutt plasserte elevene krever mer tilrettelegging, mer kommunikasjon med hjemmet og tettere oppfølging enn andre elever (Berg & Collin-Hansen, 2012). Dette gjør at det blir mindre tid til andre oppgaver og læreren må hele tiden vurdere hva som skal prioriteres. De akutt plasserte elevene har ulike behov, og hvor mye tid lærerne må bruke vil derfor variere. Det er derfor viktig at skolen har nok ressurser til at lærerne har tid til å følge opp de behovene elevene har. Tidsbruk henger tett sammen med erfaring, da erfarne lærere kan bruke mer tid på å avdekke elevens behov, og mindre tid på å løse behovene innenfor sine rammer av tid og ressurser. Ifølge informantene er erfaring svært viktig for å lykkes i arbeidet med de akutt plasserte elevene. Erfaring bidrar både til at lærerne får større forståelse for hva som er viktig, samtidig som at lærerne fortløpende erfarer hvilke arbeidsmetoder som fungerer for dem. Dahl (2016) hevder at erfarne lærere jobber mer systematisk og effektivt, og har dermed større overskudd til andre oppgaver. For at lærerne skal få denne erfaringen, er de nødt til å stå i jobben over tid. Det kan være krevende, særlig i arbeidet med de akutt plasserte elevene. Dette på grunn av mye usikkerhet og uforutsigbarhet. Hva som skal til

for at lærerne klarer å stå i slike jobber over tid, handler ifølge Skau (2011) i stor grad om lærernes personlige engasjement og kompetanse. Gjennom positive erfaringer hvor lærere opplever at de gjør en forskjell, vil den personlige kompetansen styrkes og kunne bidra til økt personlig engasjement. Når lærere opplever at det de gjør fungerer, vil de gjøre mer av det. På den andre siden kan det personlige engasjementet svekkes dersom læreren over tid opplever at de ikke strekker til, at de ikke har nok kompetanse eller gode nok ferdigheter til å møte de akutt plasserte elevene på en god måte. Med dette tydeliggjøres viktigheten av at de som jobber med de akutt plasserte elevene må ha et ønske om å strekke seg og legge til rette for at disse elevene skal få gode erfaringer.

Lærerne forteller også at det kan være utfordrende å sette grenser for de akutt plasserte elevene. På den ene siden skal lærerne ta hensyn til elevens situasjon og bakgrunn, samtidig skal de ivareta alle de andre elevene i klassen. De akutt plasserte elevene har ofte mange negative skoleerfaringer, og kan oppleve grensesetting ulikt fra andre elever med en "normal" skolebakgrunn. Samtidig har skolen et ansvar for å gi elevene en realistisk forståelse av hvordan et klassefellesskap er, og at man i det senere livet må forholde seg til andre mennesker og derfor ikke alltid kan få det som de vil. Dette kan sies å være en del av det Berg og Collin-Hansen (2012) omtaler som lærernes omsorgsperspektiv. Lærerne vil gjennom et bevisst omsorgsperspektiv på opplæringen kunne sette seg inn i hvordan elevene tenker og føler, og på den måten forstå hvilke grenser det er viktig å sette. Elevene skal gjennom skolen utvikle seg både faglig og personlig, og grenser for hvilken atferd og hvilke holdninger som er akseptert, er avgjørende for elevenes personlige utvikling. For at elevene skal oppleve grensene som rettfærdige, peker Drugli (2012) på viktigheten av å ha en god relasjon til elevene. Dette kan i arbeidet med akutt plasserte elever være utfordrende, da mange av dem som nevnt har mange negative skoleerfaringer. Informantene forteller i denne sammenhengen om at de først og fremst er opptatt av å trygge elevene på at skolen er et godt sted å være og at de som jobber der ønsker dem vel. Med dette som utgangspunkt, kan elevene over tid erfare at de grensene læreren setter, er til elevens beste. Videre snakker også en av informantene om humor som et viktig verktøy for å skape disse relasjonene. Å forstå elevens interesser og personlighet kan bidra ifølge Drugli (2012) til at lærerne får en god relasjon til eleven. Gjennom en god relasjon kan humor fungere som et viktig virkemiddel for at elevene skal få gode skoleerfaringer. Samtidig er det viktig at lærerne er bevisste når de bruker humor som verktøy. Ikke alle elever er mottakelig for humor, og da kan de oppleve at de ikke blir tatt på alvor. Også i dette er lærernes personlige kompetanse viktig, fordi den

også handler om hvordan vi tolker og forstår andre mennesker (Skau, 2011). En sensitiv tilnærming til elevene og deres situasjon vil derfor styrke forståelsen av dem.

Lærerutdanningen er i stor grad med på å skape forventninger til hva lærerne vil møte i arbeidslivet (Dahl, 2016). Lærerne som er intervjuet i denne studien forteller at de primært lærte om normaleleven i sin utdanning, et bilde som skolelederne bekrefter. Allikevel forteller en av informantene at det hun har tatt med seg fra lærerutdanningen handler om at alle elever skal møtes med respekt og likeverd, og at elevens bakgrunn ikke har noen påvirkning på den retten alle elever har til en likeverdig og tilpasset opplæring.

Lærerutdanningen skal bidra til at lærere utvikler kompetanse på en rekke områder, og skal forberede lærere på arbeidslivet og de oppgaver de skal utføre i sitt arbeid med undervisning og opplæring (Dahl, 2016). Informantene forteller at de opplever lærerutdanningen urealistisk og mangelfull, og at de derfor må kompensere med den erfaringen de har og får gjennom jobben. At lærerne forteller at de først og fremst jobber ut fra erfaring kan ha ulike forklaringer. På den ene siden har de gjennom flere år som lærere utviklet kunnskap om hvordan de best kan legge til rette og følge opp enkeltelever. Samtidig kan det tenkes at denne erfaringen er bygget på en grunnleggende kompetanse de har hatt med seg fra utdanningen. Den læreren med kortest erfaring forteller at hun særlig tenker på at de akutt plasserte elevene skal møtes med respekt og likeverd, og at dette er noe hun har med seg fra utdanningen. Den andre læreren, som har mye lengre fartstid i skolen, sier han utelukkende jobber ut fra erfaring. Denne erfaringen er bygget på noe, og det kan tenkes at noe av dette også kommer fra utdanningen. En av skolelederne savner en grunnleggende spesialpedagogisk kompetanse hos alle lærere. For lærerne til elever som befinner seg i grenseland mellom behov for spesialundervisning og tilpasset opplæring, kan det tenkes å være hensiktsmessig at lærere har en spesialpedagogisk tilnærming til undervisningen. På den måten kunne lærerne i større grad hatt mulighet til å tilpasse undervisningen, og samtidig oppdage de elevene som har behov for tilpasning utover den ordinære tilpassede opplæringen. Samtidig kan det tenkes at det ville være mer hensiktsmessig å ha tilgjengelige spesialpedagoger for å avlaste og veilede lærere når de opplever utfordringer knyttet til tilpassing av opplæringen.

5.1.3 Holdninger

Tett knyttet til hvordan lærere opplever og forstår sin egen rolle i arbeidet med akutt plasserte elever, er de holdningene lærerne og skolelederne har til dette arbeidet. Lærere møter gjennom sitt arbeidsliv på en rekke ulike elever, med en rekke ulike utfordringer, og lærere til akutt plasserte elever er intet unntak. De akutt plasserte elevene er en like variert elevgruppe som andre elever, forskjellen er at mange av disse elevene har mange negative erfaringer med skole, og mange ekstra utfordringer i livet som gjør det krevende for lærere å gi god opplæring. Gjennom sitt arbeid med å planlegge, tilpasse, gjennomføre og evaluere undervisning og opplæring, påpeker Imsen (2016) at lærerne gjør seg en rekke refleksjoner, som igjen bidrar til at læreren får mer erfaring og økt kompetanse. Dette er også gjeldende for lærerne til de akutt plasserte elevene.

I en mangfoldig elevgruppe er det som Imsen (2016) poengterer slik at alle elever skal lære, og at dette er noe av lærerens ansvar. Lærerne i denne studien forteller at de i utgangspunktet ønsker å møte elevene med åpenhet, de ønsker å bli kjent med eleven og på den måten finne frem til en god måte å legge opp undervisningen på. Samtidig forteller de at mange av elevene ryktes å være urolige, at de har tilknytning til rusmiljøet og har mye negativ atferd i sin fremtoning. Dette påvirker de forventningene lærerne har til elevene. Læreren må på den ene siden være åpen og nysgjerrig på alle elever, samtidig som at lærerens forventninger kan farges av det de får vite om eleven. Dette kan ses opp mot det Berg og Collin-Hansen (2012) skriver om omsorgsperspektiv og kyndighet i lærerrollen. Lærerens bevissthet overfor elevene og deres situasjon bidrar til at lærerne kan oppdage hvilke behov elevene har, og vite hva de skal gjøre med det. For elevenes opplevelse av læreren og skolen har det liten verdi om de kun ser hva problemet er, men ikke vet hva de skal gjøre med det. Læreren må derfor ha et ønske om å hjelpe, og kompetanse til å vite hva slags hjelp eleven har behov for (Berg & Collin-Hansen, 2012).

Informantene i studien beskriver skolen som en del av elevenes liv, og forteller at skolen har betydning for resten av livet. Dette kommer også frem i rapporten fra Sosialstyrelsen (2010), hvor det hevdes at skolegang er den faktoren som har størst betydning for å lykkes seinere i livet. Dette presiserer viktigheten av at skolen har et langsiktig perspektiv på elevens skolegang. De akutt plasserte elevene har i de fleste tilfeller kort oppholdstid i skolen når de er under akuttvedtak, og det er derfor viktig at lærerne utnytter den tiden de har. For at

elevene skal ha et reelt utbytte av oppholdet i skolen, må lærerne tilpasse seg elevene. Hvor grensen for tilpasning går, virker å være varierende fra person til person. En av informantene er opptatt av at eleven skal være i klasserommet, og at tilpasningen skal begrense seg til å være innenfor klasserommets rammer. En annen informant sier at dersom eleven har større utbytte av å få undervisning i grupperom med én lærer, med kun noen få eller ingen andre elever, så får de til det. Slik kan lærerne på den ene siden vise elevene at skolen er et sted hvor de får det de trenger og at skolen ønsker elevene vel, mens de samtidig bør ivareta normaliteten i skolen. Dette kan henge sammen med en underliggende tanke om at elevene er i en så spesiell situasjon at det er stor verdi å gi elevene tilhørighet i noe som er normalt for barn og unge på deres alder. Det er en vanskelig balanse når skolen både skal strekke seg langt for at elevene skal få gode erfaringer, og samtidig skal ivareta alle andre elever. En av lærerne i studien forteller om denne balansen med å beskrive hvordan lærere og elever opplever rettferdighet ulikt. For lærere og de fleste andre voksne, er rettferdig behandling når alle elevene får det de trenger, uten å sammenligne med hva andre trenger. For elevene handler rettferdighet om at alle elever skal behandles likt. For at opplæringen skal være det Berg og Collin-Hansen (2012) omtaler som dynamisk, altså at opplæringen tar utgangspunkt i sosiale, psykiske, kulturelle og materielle forutsetninger, er lærerens rettferdighetsans viktig. Lærerne kan ikke gi en god opplæring til alle, dersom den antar at alle elever har de samme forutsetningene. Derfor er det viktig at læreren tenker og handler ut ifra at elevene er ulike, sosialt, psykisk, kulturelt og materielt. Når de akutt plasserte elevene skal gå i ordinære skoleklasser, kan dette føre til en indre konflikt hos læreren. På den ene siden skal læreren ta hensyn til alle disse forutsetningene som eleven har, på den andre siden skal læreren ta hensyn til hele klassens psykososiale miljø og læringsmiljø.

Både det psykososiale miljøet og læringsmiljøet i klassen vil preges av hvilke holdninger læreren har til dette (Overland, 2015). Læreren er en sterk bidragsyter til miljøet rundt eleven, og hvordan læreren bruker miljøet til fordel for god læring, har betydning for hvilket utbytte de akutt plasserte elevene får av opplæringen. I et læringsmiljø er det som Imsen (2016) påpeker mange personer, og dermed mange som legger føringer for både struktur og orden i miljøet. Informantene forteller at det psykososiale miljøet er viktig for de akutt plasserte elevene, og hevder at dette er avgjørende for hvordan de klarer å tilpasse seg sin nye skolesituasjon. En informant sier at det psykososiale miljøet handler om respekt, aksept, trivsel, forståelse og læring. Læreren må ut fra dette respektere elevene, og de holdningene elevene har med seg. Videre må de akseptere elevene og det de har med seg av bagasje.

Lærerne skal også sørge for at elevene trives, vise forståelse for elevene og legge til rette for at elevene lærer når de er på skolen. En lærer beskriver den aktivitetsplikten skolen har knyttet til skolemiljø (Udir, 2017) gjennom en grunnleggende holdning om at alle elever skal trives, og at dette er skolens ansvar. At alle elever skal trives i skolen, forutsetter at lærerne er innforstått med at dersom noen elever ikke trives, må det gjøres noe med det. For lærerne til de akutt plasserte elevene handler dette om å se hvilke behov eleven har, og legge til rette skolehverdagen så godt det lar seg gjøre. Med dette kan det være en utfordring å legge til rette for hver enkelt elev, og samtidig ivareta klassen som helhet. Skolelederne peker på viktigheten av å gi de akutt plasserte elevene gode skoleerfaringer. Dette kobler de sammen med at dersom elevene skal lykkes ved andre skoler og arbeidsplasser senere i livet, trenger de å ha med seg gode erfaringer også fra den perioden hvor de var akutt plassert.

5.2 Hvilken betydning har relasjoner i skolens arbeid med akutt plasserte elever?

5.2.1 Relasjoner

For elevers læringsutbytte, viser forskning at relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende, og at gode relasjoner i skolen bidrar til økt motivasjon (Furrer & Skinner, 2006 i Drugli, 2012). Dette betyr at dersom lærerne legger til rette for og etterstreber gode relasjoner til sine elever, vil også elevenes læringsutbytte og motivasjon for skole kunne styrkes. Lærelysten styrkes av at lærerne ser elevene, anerkjenner dem, respekterer dem og behandler dem likeverdig (Damsgaard & Eftedal, 2014). I denne studien snakker lærerne om relasjoner som en av faktorene som både er viktige og utfordrende i arbeidet med de akutt plasserte elevene. Lærerne jobber tett med elevene, og opplever relasjonen som avgjørende for elevens fungering i skolen. I første omgang er de opptatt av å etablere en relasjon til eleven, og oppsøker i de fleste tilfeller eleven på institusjonen så raskt som mulig. På denne måten får eleven kjennskap til hvordan skoledagen og undervisningen er lagt opp, og det kan føles tryggere å komme på skolen når de vet hvem læreren er. Lærerne er også opptatt av at de skal ta elevene på alvor. Slik ivaretar de det Damsgaard og Eftedal (2014) skriver om å se, anerkjenne og respektere elevene. Når elevene opplever å bli tatt på alvor, styrkes lærelysten og dermed også læringsutbyttet (Drugli, 2012). Selv om lærerne i stor grad kan legge til rette for gode relasjoner til elevene, er elevene også viktige bidragsyttere i relasjonene. De erfaringene eleven har med seg fra tidligere relasjoner til både lærere og andre voksne,

påvirker hvordan de etablerer nye relasjoner (Drugli, 2012). Lærerne forteller at mange av elevene har negative erfaringer fra både skole og familie, og at det derfor i mange tilfeller er vanskelig å etablere gode relasjoner. I mange tilfeller har lærerne kort tid på seg til å bygge relasjoner, og elevene kan oppleve det som meningsløst å etablere relasjoner, nettopp på grunn av den korte tiden. De fleste elevene er innforstått med at deres opphold i den akutte barnevernsinstitusjonen er avgrenset til en relativt kort periode, og kan derfor ha lite motivasjon for å få nye venner. Dette bekreftes av Ulset (2016) i sin artikkel om vennskap hos barn i barnevernsinstitusjoner.

Lærerne forteller at en av utfordringene knyttet til relasjoner, handler om at elever søker til andre likesinnede elever, «krake søker make». Dette innebærer at elever med negativ atferd søker andre elever med negativ atferd, mens elever med god relasjonskompetanse søker til andre elever som fungerer godt i skolen. For å unngå de relasjonene som ikke styrker elevenes faglige og sosiale fungering, er de ulike faktorene Drugli (2012) hevder påvirker lærer-elev-relasjonen viktige. Den skolekulturen eleven kommer inn i, har betydning for hvilken rolle eleven tar i klassemiljøet. For å forstå de verdier og holdninger skolekulturen formidler, må eleven også bli inkludert og få lov til å bidra inn i skolekulturen med sine verdier, holdninger og erfaringer. En skolekultur hvor lærere og elever bryr seg om hverandre, er en positiv skolekultur og kan bidra til å styrke relasjonene mellom lærer og elev, og elevene imellom (Drugli, 2012). Læreren kan gjennom god og tydelig klasseledelse også bidra til at den akutt plasserte eleven etablerer gode relasjoner. Det kan allikevel oppleves håpløst å legge til rette for gode relasjoner, dersom elevene viser store utfordringer med å følge de regler og forventninger som finnes i klassen, og læreren blir da stående i en vanskelig situasjon. En av lærerne forteller at det med noen elever er vanskelig å spille på lag, fordi man opplever situasjoner så ulikt. På den ene siden skal læreren legge til rette for en god relasjon til den akutt plasserte eleven, noe som i mange tilfeller krever mer tilrettelegging og oppfølging enn de andre elevene får. Samtidig skal læreren opprettholde og styrke relasjonen til de andre elevene. Gjennom åpenhet og tydelige forventninger til hvordan elevene skal være mot hverandre, kan dette forebygges (Damsgaard & Eftedal, 2014).

5.2.2 Elevenes erfaringer

Mens lærerne i denne studien er opptatt av at relasjonen til de akutt plasserte elevene spiller en rolle for deres fungering i skolen, er skolelederne opptatt av de erfaringene elevene har

med seg inn skolen, og at disse i stor grad påvirker hvilket utbytte elevene får av skolegangen. Berg og Collin-Hansen (2012) påpeker at det for elever med negative skoleerfaringer er spesielt viktig å få en god start på en ny skole. Hvordan skolen legger til rette for en god start, avhenger av i hvilken grad de tar hensyn til de erfaringene elevene har med seg. En grunn til at skolelederne er mer opptatt av disse erfaringene enn lærerne er, kan være at skolelederne i større grad enn lærerne har innsyn i hele oppstartsprosessen til eleven. De forholder seg i mindre grad enn lærerne til enkeltelevne, og må i større grad gjøre nytte av den informasjonen som følger med eleven. Noen elever kommer med mye informasjon fra barnevernet, avgiverskolen og institusjonen. Dette bidrar til å skape en forventning hos skolelederne til hva slags elev som kommer og hvilke behov den har for tilrettelegging. For at skolelederne skal ha mulighet til å fordele de ressursene som er tilgjengelig, er de avhengig av å vite hvilke behov eleven har. Når den informasjonen skolen får om eleven er mangelfull blir dette en større utfordring for skolelederne.

Skolebytter skaper for mange elever en utrygghet og bekymring for fremtiden, og elevene opplever at situasjonen deres er utenfor deres kontroll (Ulset, 2016). Mange av de akutt plasserte elevene har flere erfaringer med skolebytter. Informantene i denne studien forteller om elever som har byttet skole opp til fem ganger innenfor samme skoleår, og når de da kommer til deres skole er de innstilt på nok et skolebytte innen kort tid. Dette er erfaringer som ikke kan sies å styrke verken lærelyst eller motivasjon for skole, og lærerens tilnærming til disse elevene er dermed avgjørende for deres utbytte av opplæringen.

Dersom skolen får kjennskap til elevens tidligere historikk kan skolen i større grad legge til rette for at eleven skal få positive erfaringer i den perioden de er akutt plassert. Samtidig har Kavli et al. (2015) funnet i sine undersøkelser at informasjonsutvekslingen ofte er mangelfull, og at skolene ikke får den informasjonen de trenger. For at denne informasjonsutvekslingen skal være så god som mulig, er det viktig at skolene formidler til avgiverskolen, barneverntjenesten og institusjonen hva de har behov for å vite. På den måten kan skolen få relevant informasjon så raskt som mulig og skolene kan i større grad ta hensyn til de erfaringene elevene har med seg. Informantene forteller om store kunnskapshull og lav selvtillit som resultat av hyppige skolebytter. For at skolene skal ha mulighet til å tette noen av kunnskapshullene i den perioden eleven er akutt plassert, er det viktig at også avgiverskolen kommer med sine vurderinger av hva eleven kan og mestrer, og på hvilke områder den har behov for mer og tettere oppfølging. Hva gjelder elevens selvtillit, er dette også i stor grad knyttet til de erfaringene elevene har med seg, hvor god relasjonskompetanse

eleven har og hvordan eleven mestrer overganger (Bufdir, 2016). Informantene forteller at de tenker langsiktig om elevens opplæring, og i dette ligger også å styrke elevens personlige utbytte av å gå på skole. En del av det personlige utbyttet, handler om å styrke elevens selvtillit. Dette kan skolen bidra til gjennom å styrke relasjoner og gjennom en god relasjon bidra til at eleven blir kjent med sine egne sterke sider. Slik kan eleven rustes både til videre skolegang og dermed også ha bedre muligheter til å lykkes seinere i livet (Socialstyrelsen, 2010).

5.2.3 Medelever

Alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998), og dette påvirkes av alle de elevene som er en del av skolemiljøet. Erfaringene de akutt plasserte elevene har med seg inn i skolen påvirker deres relasjonskompetanse, som igjen henger sammen med skolemiljø og hvilken rolle medelevene får i akutt plasseringsfasen. For akutt plasserte elever, spiller det en viktig rolle at skolen er forberedt og i forkant av nye elever (Berg & Collin-Hansen, 2012). I dette ligger også at skolen har et trygt og godt skolemiljø som elevene kan ta del i fra start. Informantene i denne studien forteller at måten elevene blir tatt imot på, har mye å si for hvordan de fungerer videre. Informantene forteller videre at de fleste medelevene er inkluderende, og ønsker å bli kjent med de nye elevene. Lærerne prøver også å finne medelever som kan fungere som sparringspartnere i den første perioden. Det kan være utfordrende å komme inn i en klasse med et etablert miljø, og det er derfor særlig viktig at det psykososiale miljøet i klassen er godt allerede før de får akutt plasserte elever. Ved å inkludere de akutt plasserte elevene i klasser med godt psykososialt miljø bidrar skolen til å gi elevene gode skoleerfaringer og de får en plass i en normal skolehverdag. Dette beskriver informantene også som en utfordring. Fordi mange av de akutt plasserte elevene har med seg mye problematikk knyttet til atferd og i noen tilfeller også rus, opplever de at de akutt plasserte elevene trekker mot andre elever på skolen med lignende utfordringer. De akutt plasserte elevene påvirker klassemiljøet på ulike måter, og for medelevene fører dette til at klassemiljøet tidvis oppleves ustabil. Fordi medelevene har lite informasjon om de akutt plasserte elevene, vet de heller ikke hva de skal forvente. Noen elever påvirker klassemiljøet positivt, andre negativt. Medelevene skaper seg forventinger ut fra erfaring, og dersom de har flest erfaringer med at de akutt plasserte elevene har negativ innvirkning på klassemiljøet, vil de også forvente det av den neste eleven som kommer. Dette kan skape uro i klassen og et mindre godt klassemiljø. At lærerne legger et godt grunnlag i klassen, kan

derfor være avgjørende for medelevenes psykososiale miljø. Retten til et trygt og godt skolemiljø er lik for alle, noe som innebærer at dersom noen elever rokker ved dette, er skolen pliktet å gjøre noe med det. Det er derfor også viktig at lærerne har gode relasjoner til elevene, slik at elevene har muligheten til å si ifra om forhold de opplever som utrygge.

For at de akutt plasserte elevene skal ha mulighet til å etablere gode relasjoner til sine medelever og ta del i klassemiljøet, er det en forutsetning at de kommer på skolen.

Informantene forteller at de tidvis har elever som ikke kommer på skolen i det hele tatt, da føler de seg rådville. Det er institusjonenes ansvar å sørge for at retten til opplæring blir ivaretatt, og institusjonen kan straffes med bøter dersom de ikke følger opp dette ansvaret (Opplæringsloven, 1998). Når lærerne i forkant har fått muligheten til å forberede klassen på at det kommer en ny elev, men denne eleven ikke dukker opp, skaper medelevene seg et bilde av hvem dette er, og de antar at eleven bor på institusjon. Dette er allikevel ikke noe lærerne vil bekrefte ovenfor medelevene, fordi de er opptatt av at elevene skal få fortelle dette selv, når de er klare for det. Årsaken til at noen elever ikke kommer på skolen i det hele tatt varierer, men informantene forteller at det i de fleste tilfeller handler om to ting. For det første har mange av disse elevene med seg mye problematikk og negative erfaringer, som gjør at de ikke ønsker å bli kjent med nye. Det andre handler om elevens livssituasjon, som i mange tilfeller oppleves som kaotisk og uforutsigbar. I sistnevnte tilfeller har elevene lite overskudd til skole, og det er dermed skolen som blir nedprioritert av både eleven selv og av de ansatte på institusjonen. Når skolen først har blitt nedprioritert, kan dette gjøre veien tilbake til skolen enda lenger. Elevene har skoleplikt i tråd med Opplæringsloven (1998), og fraværets begrunnelse er derfor avgjørende for konsekvensene av det. Et gyldig fravær grunnet sykdom eller fritak fra opplæring får mindre konsekvenser for institusjonen enn et ugyldig fravær vil kunne få. Dersom en akutt plassert elev i har et utbredt ugyldig fravær, kan det hevdes at institusjonen ikke følger opp sitt omsorgsansvar, og kan dermed straffes med bøter. I slike saker er det viktig at skolen fører fravær på lik linje med andre elever, og har en tett dialog med institusjonen om hvilke tiltak de kan iverksette for å øke elevens tilstedeværelse.

5.3 Hvem samarbeider skolen med, og hvilken betydning har samarbeid for skolens arbeid med akutt plasserte elever?

5.3.1 Ressurser

Overordnet er det fylkeskommunen som har ansvar for at skolen har nok tilgjengelige ressurser til å gi et forsvarlig opplæringstilbud til alle elever (Opplæringsloven, 1998). Skolelederne forteller at de gjennom støtteordninger fra fylkeskommunen opplever å ha nok ressurser. Samtidig er ressurser et spørsmål om både økonomi og kompetanse, og skolelederne forteller at dersom de hadde hatt mulighet til å ansette flere lærere, ville dette gjort deres jobb mer fleksibel. Relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende for elevens læringsutbytte (Drugli, 2012), men i noen tilfeller er det krevende for læreren å etablere gode relasjoner. Ikke alle lærere og elever fungerer like godt sammen, da er det en styrke om skolen har muligheten til å fordele ressurser på en annen måte. Dersom skolene i slike situasjoner hadde hatt flere lærere å spille på, kunne de fordelt kompetansen på en annen måte, og i større grad hatt mulighet til å ivareta eleven, både faglig, sosialt og emosjonelt. Ved en av skolene forteller skoleleder at de samlet på skolen har bred kompetanse, som gir de disse mulighetene. Dette forteller at skolen er forberedt på å ta imot akutt plasserte elever, slik Johannessen og Skotheim (2018) påpeker er en forutsetning for at de akutt plasserte elevene skal få en god start på skolen.

For at skolelederne skal kunne disponere de tilgjengelige ressursene på en god måte, er det viktig med en tett dialog med de lærerne som til daglig jobber med de akutt plasserte elevene. Hver enkelt elev har ulike forutsetninger og behov, og har derfor behov for ulik oppfølging. Når lærerne ikke opplever å strekke til, er det derfor viktig at skolene har gode systemer for at lærerne raskt kan få hjelp og avlastning. Elevenes behov og forutsetning er styrende for hvordan opplæringen legges opp, og skolens mulighet til å oppdage dette er derfor viktig.

5.3.2 Samarbeid

For å kunne utnytte de ressursene skolene har til rådighet, er det viktig med godt samarbeid både internt på skolen, men også med eksterne instanser som barneverntjenesten og institusjonene. I denne studien er samarbeid det både lærerne og skolelederne omtaler i størst grad. De akutt plasserte elevene er del av et system bestående av mange instanser, og et godt

samarbeid virker derfor avgjørende for at skolene skal kunne gi god opplæring til elevene. Informantene forteller om samarbeid med institusjonen, barnevernet, fylkeskommunen, med kollegaer, den akutt plasserte eleven, og i noen tilfeller med PPT og BUP. At informantene er opptatt av samarbeid med andre, vitner om en forståelse for at dersom de akutt plasserte elevene skal lykkes i skolen og seinere i livet, er det avgjørende at systemet rundt eleven fungerer.

I tillegg til de nevnte samarbeidspartnerne, tar skolene ved denne studien alltid kontakt med elevens avgiverskole. På den måten kan de få informasjon om elevens faglige og psykososiale fungering, noe som er viktig for å kunne legge til rette for eleven så raskt som mulig (Johannessen & Skotheim, 2018). Informantene opplever at den informasjonen de får fra avgiverskolen i mange tilfeller er mangelfull, og at det også kan ta lang tid å få viktige papirer oversendt. For noen av elevene, kan svaret på mangelfull informasjon henge sammen med at også avgiverskolen har lite kjennskap til eleven. Dette avhenger av hvor lenge eleven har vært på den skolen, og i hvilken grad eleven faktisk har vært tilstede på skolen. Dersom elevene har mye skolefravær fra tidligere, kan det tenkes å være utfordrende for avgiverskolen å si noe om elevens faglige og psykososiale fungering. Dette gjør at skolen i større grad må finne ut av dette på egenhånd. I disse situasjonene er samarbeidet med eleven spesielt viktig. Johannessen og Skotheim (2018) beskriver medvirkning først og fremst som en menneskerett, dernest er det positivt for elevens opplevelse av og motivasjon for skolen. En av lærerne forteller at han prøver å ha en uformell tilnærming til eleven. Han er opptatt av at eleven er et menneske i en vanskelig livssituasjon, og at det derfor er viktig å tilrettelegge i alt han gjør. Å tilrettelegge for et godt samarbeid med eleven, kan bidra til å styrke elevens opplevelse av skolen som en trygg arena, med mennesker som ønsker dem vel. Det formelle samarbeidet med eleven dreier seg hovedsakelig om å tale elevens sak i møte med omsorgsgivende instans slik institusjonen er.

Læreren forteller også at en god relasjon til eleven er avgjørende for at eleven skal oppleve å bli tatt på alvor. Dersom læreren inkluderer eleven i planleggingsarbeidet og lar eleven bidra til hvordan undervisningen og skoledagen skal legges opp, legges det til rette for at eleven får mestre og utvikle seg. Gjennom et nært samarbeid utvikles elevens tillit til læreren og skolesystemet, og samarbeidet kan i større grad preges av gjensidighet mellom lærer og elev (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). For at dette skal være mulig, må læreren gjennom samtaler med eleven formidle et ønske om at eleven skal fortelle hvilke behov for

tilrettelegging det har, samtidig som læreren må formidle hvilke mål skolen har med opplæringen. Dette kan være utfordrende, fordi mange av elevene har gjentatte negative erfaringer og har opplevd å mislykkes i skolen flere ganger. I tillegg skal undervisningen tilpasses alle elever, og for de akutt plasserte elevene er også målet at de skal få undervisningen i klasserommet sammen med sine medelever.

Samarbeidet med eleven er viktig for at elevene skal oppleve å bli tatt på alvor og at deres behov blir tatt hensyn til. Samtidig trenger elevene gode rollemodeller for samarbeid, og samarbeid mellom lærerne har derfor en viktig funksjon (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Lærerne samarbeider med andre kollegaer og med ledelsen for at arbeidet med de akutt plasserte elevene skal være så godt som mulig. I studien forteller lærerne om kollegaer som avlaster og bidrar ved behov, og at dette er avgjørende for at lærerne kan bruke mye tid på de akutt plasserte elevene. Samarbeid mellom kollegaer speiler skolekulturen, og er en viktig trivselsfaktor hos lærerne (Drugli, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Lærerne til de akutt plasserte elevene jobber på team med de andre lærerne på trinnet, og gjennom jevnlig møter har de mulighet til å dele erfaringer, søke støtte og avlastning. Særlig i den første perioden med en ny elev er det viktig. I oppstarten krever det mye av lærerne å sette seg inn i elevens situasjon og behov, og for at de andre elevene skal få god opplæring, er det viktig at andre lærere har tid og overskudd til å bidra. Dette styrker samarbeidet over tid, og med godt samarbeid følger også trivsel. Skaalvik og Skaalvik (2013) peker på at et avklart samarbeid, med felles mål og verdier, er avgjørende for at samarbeidet skal være godt. Dette skjer gjennom god dialog med kollegaer og at lærerne erfarer å få den hjelpen de trenger, når de trenger den.

Til tross for at informantene forteller om et godt samarbeid med barnevernet, forteller de også at dette samarbeidet kan by på utfordringer. De opplever tidvis dårlig informasjonsflyt, og at de kun får et minimum av informasjon, og sjelden mer enn det. Det tar lang tid å få papirer, noe som igjen går ut over eleven. Barnevernloven (1992) åpner for at barnevernet kan dele informasjon når det er nødvendig for å fremme barnevernets oppgaver. At barnevernet allikevel holder tilbake informasjon er derfor verdt å merke seg. Representanter fra barnevernet er ikke intervjuet i denne studien, og bakgrunnen for at de holder tilbake informasjon er derfor vanskelig å peke på. Det kan dreie seg om uklare retningslinjer, lite kjennskap til lovverket og det lovverket åpner for, eller at reglementet om taushetsplikten ikke er tydelig nok. Barnevernet har mulighet til å innhente samtykke til å dele informasjon

om barnet med skolen (Bufdir, 2016). Dette kan bidra til å styrke samarbeidet og øke graden av informasjonsflyt. Informantene i denne studien omtalte ikke dette, noe som kan bety at dette i liten grad blir gjort.

Institusjonen beskrives av informantene som den viktigste samarbeidspartneren for skolen og lærerne. Lærerne har daglig kontakt med disse og er opptatt av å utveksle så mye informasjon som mulig. Slik får institusjonen mulighet til å følge opp opplæringen, og skolen kan få informasjon om når eleven kommer på skolen, eller om den ikke kommer i det hele tatt. Det kan være hendelser som har skjedd i løpet av en helg eller mellom to skoledager, og det kan være andre forhold som kan forventes å påvirke eleven. Dersom eleven eksempelvis har fått en negativ utvikling i sin sak, vil dette være relevant for skolen å få vite om, for at skolen skal kunne ta hensyn til at eleven har mye å tenke på og dermed er mindre mottakelig for læring. Når lærerne får slik informasjon og tar hensyn til den, kan også deres relasjon til eleven styrkes, og dermed også samarbeidet med eleven bedres (Drugli, 2012). Skolene forteller at de stort sett opplever samarbeidet godt, men at institusjonene også kan være tilbakeholdende med informasjon. En lærer uttrykker at han har forståelse for at institusjonen forteller få detaljer om forhold knyttet til eleven, fordi institusjonen er opptatt av å være på rett side av loven, og ikke fortelle mer enn det eleven selv ville ha sagt. Dette kan føre til at skolen ikke får viktig informasjon om hvordan eleven har det eller hvilke ting eleven er opptatt av, og jobben med å legge til rette for eleven blir mer utfordrende. Utover dette forteller alle informantene at måten institusjonene er lagt opp på, gjennom turnusarbeid, kan føre til at informasjon fra skolen ikke kommer frem til rett person, og at det kan være vanskelig å få tak i rett person når det er behov for det. Institusjonene skal ha en fast skolekontakt, i tillegg har vanligvis hver elev en primærkontakt i institusjonen (Bufdir, 2016). Dersom ingen av disse er på jobb på dagtid når lærerne er på jobb, kan dette føre til at informasjonen som blir gitt til en annen ansatt ved institusjonen blir formidlet videre med et noe endret budskap. Dette gjør det særlig viktig at skolen og institusjonen har tett og god dialog, slik kan de unngå så mange misforståelser som mulig, og i størst mulig grad formidle rett informasjon.

For å styrke samarbeidet med institusjonen, kan det være hensiktsmessig å gjennomgå rutiner hyppigere enn praksisen er hos de skolene som er med i denne studien. Skolelederne forteller om samarbeidsmøter en gang hvert halvår, hvor de går gjennom rutiner, lovverk og utveksler erfaringer. Dersom dette ikke er tilstrekkelig for god nok informasjonsutveksling, noe det kan virke som at det ikke er, er det viktig at skolen og institusjonen går sammen for å bedre

samarbeidet. Å inkludere et tverrfaglig team rundt eleven, vil kunne bidra til en mer helhetlig tilnærming til eleven, og informasjon om elevens fungering på ulike områder blir tydeligere for alle parter. Det er grunn til å tro at samarbeidet oppleves ulikt av skole og institusjon, fordi de har ulik tilnærming til eleven og dens situasjon. Mens skolens hovedoppgave dreier seg rundt opplæring, er institusjonens hovedoppgave knyttet til å gi barnet omsorg (Berg & Collin-Hansen, 2012). Ved å sammen skape en felles forståelse for at opplæring også er en del av omsorgen, kan skolene i større grad gi god tilpasset opplæring, og institusjonen kan følge opp opplæringen på en bedre måte. Når skolene utvider sitt perspektiv på opplæring til også å omfatte omsorg, og institusjonen utvider sitt til også å ha opplæring som del av sin oppgave, vil denne felles forståelsen styrke begge arbeid med eleven. Til sist vil eleven kunne komme styrket ut av dette, når eleven erfarer at både institusjonen og skolen er opptatt av å gi både omsorg og opplæring.

Samarbeidet med fylkeskommunen oppleves ulikt av informantene ved de to skolene. På den ene skolen forteller skoleleder at de har god dialog og godt samarbeid, at de får de ressursene de har behov for, og opplever fylkeskommunen støttende i det arbeidet de gjør. På den andre skolen forteller skoleleder at samarbeidet ikke er så godt som de skulle ønske, at det har vært lite oppfølging og at fylkeskommunen ikke har fulgt opp sitt ansvar i samarbeidet. På førstnevnte skole har de hatt elever bosatt i institusjoner i lang tid, på sistnevnte er samarbeidet med fylkeskommunen relativt nytt, mindre enn fem år. Dette kan forklare noe av forskjellene i opplevelsen av samarbeidet. For sistnevnte skole er dette et samarbeid som fortsatt er i en fase hvor begge parter forsøker å finne gode løsninger. Skolelederen ved denne skolen forteller at til tross for at samarbeidet har vært utfordrende, har de ved skolen stor tro på at de kommer til å utvikle dette mye i tiden fremover. Det har i den fylkeskommunen vært en ansatt med ansvar for samarbeidet som har sluttet, og det har tatt tid å få på plass en ny med samme ansvarsområde. Samlet sett opplever ikke skolelederen det som en stor belastning at dette samarbeidet ikke fungerer så godt, dette forklares med at det også er fylkeskommunen de har minst samarbeid med, og at de med tid og stund tror at samarbeidet vil sette seg og fungerer bedre. Det manglende samarbeidet kan mulig forklares med uklarhet i regelverk og ansvarsforhold. Derfor er det viktig at skolen og institusjonen sammen søker gode rutiner og modeller for samarbeid, tilpasset deres kulturelle og geografiske forhold.

De akutt plasserte elevene er del av et system med mange instanser som skal samarbeide. For å ivareta eleven faglig, sosialt og psykisk er det derfor viktig at instansene har tett samarbeid,

at de utveksler erfaringer og hele tiden har fokus på samarbeid for elevens beste (Johannessen & Skotheim, 2018). Det kan tidvis være utfordrende, slik informantene i denne studien påpeker. Med mange involverte parter er det mye arbeid som skal koordineres, mye informasjon som skal utveksles og mange hensyn å ta. Alle handlinger som berører et barns liv, skal gjøres ut fra et hensyn om hva som er barnets beste (Berg & Collin-Hansen, 2012). Hva som er barnets beste oppleves ulikt ut fra hvilket perspektiv og ståsted en har. Det er derfor viktig at de ulike instansene har arenaer hvor de kan skape en felles forståelse for hva som er barnets beste. Informantene i studien forteller generelt om godt samarbeid med de fleste andre aktører, og opplever i utgangspunktet ikke samarbeidet som det mest utfordrende. En av informantene forteller at det i større grad er systemet rundt eleven som oppleves tungvint og saktegående, og at det er frustrerende å se på et system som ikke ganger eleven. Det er mange ledd i prosessen når barn blir akutt plassert, og det er ofte store forsinkelser i saksgangen. Dette fører til at den barneverntjenesten som har saken på det tidspunktet eleven kommer til skolen, i noen tilfeller ikke har tilgang til alle dokumenter som tidligere barneverntjenester har skrevet. Dette fører videre til at den kunnskapen institusjonen sitter på er mangelfull, og begrenser seg til det de har fått opplyst fra barneverntjenesten og det inntrykket de har fått av eleven selv. Denne informasjonen føres så videre til skolen, som på sin side må vurdere hvordan de på best mulig måte kan legge til rette for at eleven får gode erfaringer i skolen. Når ansatte i skolen føler frustrasjon knyttet til et system, kan dette skape negative forventninger til det videre arbeidet med eleven og samarbeidet med de andre instansene. Gjennom skolen forventes det også at elever skal lære å fungere i et større sosialt system (Imsen, 2016), da er det viktig at det sosiale systemet rundt eleven fungerer godt, er forståelig og har evne til å tilpasse seg til eleven.

6 Avslutning

I dette kapittelet presenteres oppsummerende refleksjoner om funn i studien, sett i lys av oppgavens problemstilling. Ulike begrensninger ved studien belyses, og implikasjoner og temaer for videre forskning presenteres.

I denne studien har formålet vært å løfte frem lærere og skolelederes opplevelser i arbeidet med akutt plasserte elever. Dette er gjort ved å trekke frem deres opplevelser og erfaringer, rutiner i skolen for dette arbeidet, og hvilket kompetansebehov ansatte i skolen mener å ha i møte med disse elevene. Dette er gjort med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvilke utfordringer opplever lærere, spesialpedagoger og skoleledere i den ordinære skolen når de har elever som bor på en akutt barnevernsinstitusjon?

Problemstillingen ble konkretisert gjennom tre forskningsspørsmål som ble grunnlaget for datainnsamlingen og drøftingen:

- *Hvordan tilpasser lærerne opplæringen for akutt plasserte elever?*
- *Hvilken betydning har relasjoner for arbeidet med akutt plasserte elever?*
- *Hvem samarbeider skolen med, og hvilken betydning har samarbeid for skolens arbeid med akutt plasserte elever?*

Gjennom semistrukturerte intervjuer har lærere og skoleledere beskrevet miljømessige og pedagogiske utfordringer med denne elevgruppen, og løftet frem hva de opplever som viktige faktorer for at disse elevene skal lykkes i skolen. Resultatene fra studien er tolket og drøftet i lys av oppgavens teoretiske forankring, presentert i kapittel 2.

6.1 Oppsummerende refleksjoner

Lærerne og skolelederne opplever arbeidet med akutt plasserte elever utfordrende, samtidig har de mest fokus på hva som er viktig for at dette arbeidet skal lykkes. Tilpasset opplæring, relasjoner og samarbeid står frem som viktige faktorer. Den tilpassede opplæringen er utfordrende fordi det er kort tid å tilpasse opplæringen på, samtidig som mange av de akutt plasserte elevene har store behov for tilrettelegging. Det samme sies om relasjoner. Relasjoner er viktig, men utfordrende, skolene har kort tid til å etablere relasjoner til elevene, men dette er elever som har stort behov for å ha gode relasjoner i skolen. For å kunne etablere

gode relasjoner og tilpasse opplæringen er derfor samarbeid en viktig faktor i arbeidet med de akutt plasserte elevene. Særlig samarbeid med eleven og det daglige samarbeidet med institusjonen står frem som viktig. Skolen legger mye tid og innsats i samarbeid med institusjonen, barneverntjenesten og fylkeskommunen. På grunn av mange ledd i akuttsaker i barnevernet tar det i mange tilfeller lang tid før skolene får den informasjonen de faktisk trenger for å kunne gi en god tilpasset opplæring til elevene.

Skolene strekker seg langt for å tilpasse opplæringen, og de akutt plasserte elevene har i mange tilfeller større behov for tilrettelegging enn andre elever. Hvordan skolene løser dette, handler mye om hvordan lærerne forstår sin egen rolle som lærer og hvilke holdninger skolen har til arbeidet med de akutt plasserte elevene. Å tilpasse opplæringen til akutt plasserte elever utfordrer lærerens perspektiv på sin egen rolle, og stiller større krav til at lærerne engasjerer seg i enkeltelevers liv. Lærerne utfordres også til å tenke kreativt rundt tilpasning, fordi de har kort tid til å tilpasse og evaluerer opplæringen og videre til å vurdere elevenes prestasjoner. En viktig, men vanskelig balansegang for skolene vil være å vite hvor langt de skal strekke seg. De ser nytten av å strekke seg langt for å få elevene på skolen, samtidig er dette i utgangspunktet institusjonens oppgave. Konsekvensen av at det i stor grad er lærerne som motiverer elevene til å komme på skolen kan være at institusjonen får mindre innsikt i elevens opplæring. Med dette menes at institusjonen i mindre grad har innsyn i elevens motivasjon for skole, oppmøte på skolen og faglig og sosial fungering. Dette utfordrer institusjonens ansvar til å følge opp barnas skolegang. I tillegg blir det en skjev fordeling av ansvaret mellom de to instansene, og jobben med å få elevene på skolen kan i stor grad bli personavhengig. For at institusjonen skal oppdage hvilke behov de har for interne endringer, er det derfor viktig at skolen begrenser sin rolle til å handle om tilpassing av opplæring innenfor sine rammer. Slik vil også de øvrige elevene ivaretas. Dersom lærerne får frigjort mer tid til å arbeide med de akutt plasserte elevene, kunne de i større grad hatt mulighet til å legge til rette for disse elevene, men fordi de også har andre elever må de alltid prioritere hvilke elever de skal bruke tid på.

For å kunne legge til rette opplæringen på en god måte, er lærernes kompetanse viktig. Fra lærerutdanningen har lærerne primært med seg kunnskap om normale elevene, noe som gjør arbeid med akutt plasserte elever utfordrende. Lærerutdanningen burde derfor hatt større fokus på elever som skiller seg fra normale elevene, og en bredere pedagogisk tilnærming til opplæring. En av informantene trekker frem et ønske om at alle lærere også burde hatt en

grunnleggende spesialpedagogisk kompetanse, dette ville de akutt plasserte elevene kunne hatt god nytte av. Slik det er nå, bruker lærere mye tid og innsats på å bygge erfaring, og det personlige engasjementet for elevene påvirker de erfaringene i stor grad.

Videre er det gjennom studien forsøkt å besvare hvilken betydning relasjoner har for arbeidet med de akutt plasserte elevene, og informantene trekker frem at relasjoner er avgjørende for hvilket utbytte elevene får med seg videre fra skolen. Lærerne må både strekke seg etter å skape gode relasjoner til de akutt plasserte elevene, samtidig skal de ivareta og styrke relasjoner til de andre elevene. De akutt plasserte elevene har med seg mange erfaringer fra tidligere relasjoner, noe som igjen styrker viktigheten av lærernes relasjonskompetanse. Lærerne må forsøke å trosse elevens dårlige erfaringer og etablere gode relasjoner på kort tid. Dette krever mye innsats og stort engasjement. Å ta eleven på alvor og skape trygghet virker å være viktige faktorer for gode relasjoner til de akutt plasserte elevene. Når de akutt plasserte elevene allikevel trekker mot andre elever med lignende utfordringer, står lærerne i en situasjon hvor de må legge til rette for at elevene kan bryte opp en relasjon og skape relasjon til andre elever med mer positiv innflytelse. Hvorvidt lærere har mulighet til å rokke ved et klassemiljø og de indre relasjonene bestemmes i stor grad av hvor god relasjon læreren har til de andre elevene. Å etterstrebe gode relasjoner har dermed flere positive effekter enn kun større faglig og personlig utbytte hos elevene.

Til sist er samarbeid noe alle informantene vektlegger i sine intervjuer, og står frem som det viktigste i arbeidet med akutt plasserte elever. Skolen er avhengig av godt samarbeid med andre instanser, særlig med institusjonen. For å kunne gi de akutt plasserte elevene gode erfaringer må skolen også få kjennskap til elevens tidligere erfaringer. Dette får de gjennom samarbeid med institusjon og barneverntjenesten. Elevene er del av et større system, og skolen må ta sin plass i dette systemet. Skolen trenger informasjon for å gi opplæring, og at skolen blir ansett som en likeverdig samarbeidspartner er derfor viktig. Samarbeid beskrives som viktig, og skolene er del av det akutte forløpet i kortere tid enn barneverntjenesten. Det er derfor helt avgjørende at skolen har et godt samarbeid for å få informasjon raskt. På den måten kan skolen gi god tilpasset opplæring raskt, og eleven kan få positive erfaringer fra skolen den perioden den var akutt plassert.

For at godt samarbeid skal få den slagkraften det kan ha i elevens opplæring, er det viktig at det systemet samarbeidet foregår i, er godt. En av skolelederne opplever dette systemet

tungvint. Dette kan føre til at forventningene til samarbeidet blir mer negative enn positive, noe som igjen vil gå utover kvaliteten på samarbeidet, og i sin tur kvaliteten på opplæringen. For å styrke samarbeidet kan det være behov for flere møteplasser, tettere samarbeid og større forståelse for hverandres fagfelt og ansvarsområdet. Mye av dette kan gjøres gjennom økt kompetanse i utdanningen, at lærerstudenter lærer mer om barnevern og deres fagfelt, og at utdanninger innenfor barnevern i større grad også tar for seg perspektiver på opplæring.

6.2 Begrensninger ved studien og veien videre

Oppgaven er basert på en studie med et begrenset utvalgt på fire informanter, og tre av informantene er ansatt ved den samme skolen. Et større utvalg kunne belyst problemstillingen på en rikere måte. Funnene er relativt like, selv på de ulike skolene oppfattes mye av arbeidet på samme måte. Dette er med på å styrke oppgavens troverdighet. Det er allikevel verdt å merke seg at samtlige av informantene omtaler arbeidet med de akutt plasserte elevene på en positiv måte, til tross for de utfordringene de trekker frem. Dette kan vitne om at de har et større engasjement og mer glede av dette arbeidet enn andre informanter ville formidlet. Samtlige informanter var positivt innstilt til å bidra, noe som kan vitne om at de i stor grad har gode erfaringer med dette arbeidet. Andre informanter ville kunne formidlet andre typer utfordringer og andre perspektiver på denne elevgruppen. De akutt plasserte elevene i skolene som er representert i denne studien er alle elever ved ordinære nærskoler. Dette er ved mange institusjoner ikke tilfellet, og skolene skiller seg derfor noe ut. En sammenligning mellom akutt plasserte elever i ordinære skoler og akutt plasserte elever i alternative opplæringsarenaer, kunne gitt studien en større bredde i de pedagogiske og miljømessige utfordringene lærere og skoleledere opplever med denne elevgruppen.

Informantene formidler jevnt over en høy bevissthet knyttet til arbeidet med de akutt plasserte elevene. Hva gjelder lærerne kan det henge sammen med at de har opplæring av akutt plasserte elever som en av sine arbeidsoppgaver. Begge lærerne som er intervjuet er kontaktlærere i det de omtaler som mottaksklasser, det er alltid til deres klasser at de akutt plasserte elevene kommer. Dermed kan det tenkes at disse lærerne både har større faglig interesse for å jobbe med disse elevene, samtidig som at de har mer erfaring og større innsikt i dette arbeidet.

Mye forskning viser at skolens arbeid med barn med tiltak fra barnevernet er svært utfordrende (Bufdir, 2014b). At informantene i denne studien tegner et noe mer positivt bilde

kan forklares med at de er dyktige i jobben sin, og som resultat av det også trives. Av de som ikke ønsket å delta i studien kan det være at de ikke trives, og ikke selv opplever seg kompetente nok til å jobbe med denne elevgruppen. Det er i de fleste tilfeller vanlige lærere som jobber med denne elevgruppen, og det ville være gunstig om de gjennom lærerutdanningen i større grad fikk kjennskap til en bredere elevgruppe. Dette ville gitt lærerne en mer realistisk forventning til hvilke utfordringer de vil møte i arbeidslivet.

Oppgavens formål var å løfte frem hvordan ansatte i skolen opplever arbeid med de akutt plasserte elevene. For å gi en mer helhetlig fremstilling av arbeidet med akutt plasserte elever, kunne det vært hensiktsmessig å inkludere informanter fra barneverntjenester, institusjoner, fylkeskommuner og PPT. Slik kunne mer av systemer rundt eleven beskrives, og utfordringene i skolen kunne bli forstått på en mer nyansert måte. Oppgaven er begrenset i tid og omfang, og disse er derfor ikke inkludert i studien. Til tross for visse metodiske begrensninger, indikerer studien at tilpasset opplæring er høyst gjennomførbart for akutt plasserte elever, og at samarbeidet om og systemet rundt eleven spiller en viktig rolle for hvordan skolen kan tilpasse opplæringen.

Funnene i undersøkelsen viser at lærernes relasjonskompetanse er avgjørende for hvordan de tilpasser opplæringen, samt at samarbeidet er avgjørende for at elevene kan lykkes i et større system. Dette er i tråd med annen forskning som peker på viktigheten av relasjoner og samarbeid i arbeidet med barn med tiltak fra barnevernet (Bufdir, 2014b). For at systemet rundt eleven skal fungerer, må de ulike partene sammen utvikle gode modeller for samarbeid, særlig med tanke på hvordan informasjon kan utveksles på en hensiktsmessig måte. En tydeliggjøring av lovverket om taushetsplikten vil kunne hjelpe partene i samarbeidet til å forstå hvilken informasjon som er viktig å dele. En større undersøkelse av samarbeidet og systemet rundt eleven kan gi større innsikt i hvilken kompetanse både lærere og ansatte i barnevernet har behov.

For videre forskning ville det være nyttig å gjøre en grundigere undersøkelse av hvilken kompetanse det er behov for i skolen for at akutt plasserte elever skal få en god tilrettelagt opplæring på lik linje med andre elever. Lærernes kompetanse er avgjørende for den tilpassede opplæringen, og det kan være nyttig å vurdere om lærere som har opplæring med de akutt plasserte elevene burde ha et bredere faglig grunnlag enn de har med seg fra lærerutdanningen. Ressurser omtales noe i studien, det ville være nyttig for fagfeltet å

vurdere hvilke ressurser skolen har behov for i arbeidet med akutt plasserte elevene. Slik ville skolene i større grad kunne ruste seg for de ulike elevene som kommer og vurdere hvordan de skal bruke de ressursene de har, samt når det er behov for å hente inn ekstra hjelp fra andre instanser. Akutt plasseringer er kortvarige, og det vil derfor være interessant å se nærmere på hvorvidt det er mest hensiktsmessig at disse elevene går i ordinære skoler, eller om de hadde hatt større utbytte av å gå på opplæring i alternative opplæringsarenaer, slik mange barn med tiltak fra barnevernet gjør. Denne studien viser at det er behov for mer kunnskap om akutt plassering av barn og deres skolegang. Med mer forskning på dette, kan også lærere i ordinære skoler være bedre rustet til å møte denne elevgruppen i de tilfeller disse går i ordinære skoler og skal fungere i det sosiale skolesystemet.

Referanseliste

- Barnevernloven. (1992). *Lov om barneverntjenester (barnevernloven)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100?q=barnevernloven>
- Befring, E. (2018). *De pedagogiske kvalitetene : løfterike muligheter for barn og unge*. Oslo: Universitetsforl.
- Berg, K. & Collin-Hansen, R. (2012). *Opplæringsomsorg : utfordringer for skole og barnevern*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Bufdir. (2013). Oppfølging av skole og opplæring for barn og unge som bor i fosterhjem, institusjon og omsorgssenter. En veileder. .
- Bufdir. (2014a). *Akuttarbeid i kommunalt barnevern : rapport*. Tønsberg: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
- Bufdir. (2014b). *Skolerapport : hvordan bedre skoleresultatene og utdanningssituasjonen for barn og unge i barnevernet*. Tønsberg: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
- Bufdir. (2015a, 12.09.18). Barnevernsinstitusjoner. Hentet 11.04.19 fra https://www.bufdir.no/Barnevern/Tiltak_i_barnevernet/Barnevernsinstitusjoner/
- Bufdir. (2015b). Dine rettigheter når du bor på institusjon. Hentet 17.02.2019 fra https://www.bufdir.no/Barnevern/Rettigheter_lover_og_forskrifter/Rettigheter_for_barn_og_unge_i_barnevernet/Rettigheter_for_deg_som_bor_pa_institusjon/
- Bufdir. (2016). *Samarbeid mellom skole og barnevern. En veileder* Bufetat.
- Bufdir. (2017). Retningslinjer for skoleansvarlige i barnevernsinstitusjoner og omsorgssentre for enslige mindreårige asylsøkere. Hentet 21.05 2019 fra https://www.bufdir.no/Barnevern/Fagstotte/Barnevernsinstitusjoner/Retningslinjer_for_skoleansvarlige_i_barnevernsinstitusjoner_og_omsorgssentre_for_enslige_mindrearige_asylsokere/
- Bufdir. (2018, 03.10.18). Barn og unge som er akutt plassert av barneverntjenesten. Hentet 11.04.19 fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Barn_og_unge_med_tiltak_fra_barnevernet/Barn_og_unge_plassert_utenfor_hjemmet/Akutt plasseringer/
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.

- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed. utg.). London: Sage.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforl. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2014). *-men hvordan gjør vi det? : tilpasset opplæring i videregående skole*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- FNs barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/dd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Guvå, G. & Hylander, I. (2005). *Grounded theory : et teorigenererende forskningsperspektiv*. København: Reitzel.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden* (5. utgave. utg.)Universitetsforlaget.
- Johannessen, B. & Skotheim, T. (2018). *Barn og unge i midten : tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kavli, H., Sjøvold, J. M. & Ødegaard, K. S. (2015). *Kartlegging av holdninger til skolegang for barn og unge med tiltak fra barnevernet*. Oslo: Rambøl.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), 145-153. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Oppedal, M. (2008). *Akutthjemlene i barnevernloven*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene : om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforl.
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*.
- Rambøll. (2015). *Opplæring i barnevernsinstitusjoner. Kartlegging av opplæringsmodeller og vurdering av innhold og kvalitet*. Oslo: Rambøll.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser : personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (4. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). Lærerrollen sett fra lærernes ståsted. I. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2366031/Kvantitativ%2brapport%2bWEB.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Socialstyrelsen. (2010). Social rapport 2010. Hentet fra <https://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/17957/2010-3-11.pdf>
- Udir. (2006, 25.08.15). Prinsipper for opplæringen. Hentet 19.04.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Udir. (2017, 20.12.2017). Skolemiljø Udir-3-2017. Hentet 06.05.19 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>
- Ulset, G. (2016). Vennskap – perspektiver og tilnærminger blant ungdom i barneverninstitusjon. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, (02), 80-94. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2016-02-02>

Vedlegg 1: Godkjent NSD-søknad

23.1.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Pedagogiske og miljømessige utfordringer for skoler med elever som bor på barnevernsinstitusjon

Referansenummer

812637

Registrert

19.12.2018 av Jorann Kamperhaug - jorannk@student.uv.uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Jan Grue, jan.grue@isp.uio.no, tlf: 22855284

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Student

Jorann Kamperhaug, jorannk@uv.uio.no, tlf: 91640288

Prosjektperiode

01.01.2019 - 31.05.2019

Status

20.12.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

20.12.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.12.2018. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5bfbc282-909a-4340-b4b1-69baefbd4855>

1/3

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2019.

DE ANSATTES TAUSHETSPLIKT

Ansatte i skolen har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger om enkeltelever. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, bosted, navn på skole, klassetrinn og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og informant har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Det kan derfor være hensiktsmessig om studenten avklarer dette med informanten i forkant av intervjuet

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

23.1.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Pedagogiske og miljømessige utfordringer med elever som bor på barnevernsinstitusjon”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke pedagogiske og miljømessige utfordringer skolen opplever med elever som bor på barnevernsinstitusjoner. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å fremskaffe ny kunnskap om hvordan ansatte i skolen opplever å ha elever som bor i barnevernsinstitusjoner og hvilke utfordringer de møter i arbeidet med disse elevene. Lærere, spesialpedagoger og skoleledere kan oppleve disse utfordringene ulikt og vil derfor være aktuelle informanter for å belyse saken fra flere perspektiver. Mellom fem og ti informanter vil være del av studien gjennom intervjuer med varighet på 20-30 minutter. Prosjektets problemstilling er «**Hvilke utfordringer opplever lærere, spesialpedagoger og skoleledere i den ordinære skolen når de har elever som bor på barnevernsinstitusjon?**». Prosjektet er en masteroppgave ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitet i Oslo. Opplysninger innhentet i prosjektet vil kun brukes i arbeidet med masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Kontaktperson for prosjektet, det vil si den som har det daglige ansvaret for riktig og forsvarlig etterlevelse av lovens bestemmelser om informasjonssikkerhet og internkontroll, er Jan Grue ved Universitetet i Oslo.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er bestemt gjennom noen kriterier for utvelgning. Kriteriene er som følger

- Lærere (med lærerutdanning) med elever bosatt i barnevernsinstitusjon som deltakere i sin undervisning
- Spesialpedagoger med ansvar for tilrettelegging av undervisning
- Skoleledere med overordnet ansvar for elevene ved skolen

Du tilfredsstillers minst ett av disse kriteriene, og er derfor en aktuell informant for studien. Flere andre ansatte ved din skole vil få samme henvendelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju med varighet på 20-30 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om din utdanning og erfaring, samt hvilke utfordringer du opplever i ditt daglige arbeid med elever som bor på barnevernsinstitusjon. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaksutstyr, og intervjuer vil gjøre notater underveis i intervjuet. Alle personopplysninger vil anonymiseres og kan ikke spores tilbake til deg som informant.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til datamaterialet. Navn og kontaktinformasjon vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste. Denne navnelisten vil være adskilt fra resten av datamaterialet. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i noen publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2019. Personopplysninger og lydopptak vil anonymiseres ved prosjektslutt og slettes ved godkjent masteroppgave.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Oslo ved Jan Grue på epost (jan.grue@isp.uio.no) eller telefon: 22855284, Jorann Kamperhaug, på epost (jorannk@uv.uio.no) eller telefon: 91640288 (student) eller Trine Staer (veileder) på epost (trine.staer@bufdir.no).
- Vårt personvernombud: Maren Magnus Vol, personvernombud@uio.no

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Trine Staer
Veileder

Jorann Kamperhaug
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Pedagogiske og miljømessige utfordringer i møte med elever som bor på barnevernsinstitusjon*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.05.2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide, lærer/spesialpedagog

Intervjuguide for lærere/spesialpedagoger

Innledning før opptak starter

Bakgrunnen for dette intervjuet er at jeg skriver masteroppgave i spesialpedagogikk, med fordypning i psykososiale vansker. Jeg er opptatt av barnevernsbarn, men også av de lærerne/spesialpedagogene som til daglig jobber med disse. Derfor er jeg nå ute etter å lære mer om hvordan det oppleves å være lærer/spesialpedagog i møte med elever som bor på barnevernsinstitusjoner og hvilke utfordringer som kan oppstå i møte med disse. Intervjuet skal bare brukes til masteroppgaven, og all informasjon som kommer frem blir anonymisert. Dette gjelder både navn og annen informasjon som kan identifisere deg eller de du snakker om. Intervjuet blir tatt opp, og vi vil holde på i ca. 30 minutter. Underveis kommer jeg til å be deg forklare hva du mener med ulike begreper. Når jeg i dette intervjuer f.eks. snakker om «institusjon», mener jeg akuttinstitusjoner i barnevernet.

Noen spørsmål før vi starter?

Starte opptaker

Bakgrunn

Først er jeg interessert i hvem du er og hva du jobber med.

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvilken stilling har du ved skolen i dag, hvor lenge har du hatt den jobben?
3. Har du annen relevant erfaring med elever bosatt i barnevernsinstitusjon?
4. *Oppfølgingsspørsmål: Hva har du tatt med deg fra tidligere jobber som du aktivt bruker i jobben som lærer/spesialpedagog?*

Daglige virke

Nå går vi litt videre inn på tema, og jeg vil stille noen spørsmål om det daglige arbeidet ditt som lærer/spesialpedagog.

5. Hvor mange elever har du undervisning med?
6. Hva opplever du som utfordrende med å være lærer/spesialpedagog generelt?
7. *Oppfølgingsspørsmål: Har du noen eksempler på problemstillinger eller situasjoner hvor du opplever det spesielt utfordrende å være lærer/spesialpedagog?*

Elevene på barnevernsinstitusjon

Nå skal vi over på de elevene som er tema for studien.

8. Hvor mange av dine elever bor på barnevernsinstitusjon, går de fulltid eller bare noen dager?
9. Opplever du at disse elevene har noen utfordringer med å starte på en ny skole? (*I så fall, hvilke?*)

10. Når en elev på barnevernsinstitusjon skal begynne i din klasse, hvilke forberedelser gjør du da? (*Hva gjør du i forkant av skolestart og de første dagene?*)
11. *Oppfølgingsspørsmål: Tenker du at dere gjør nok, eller ville du gjort mer eller på en annen måte?*
12. Som lærer/spesialpedagog, hvilke utfordringer oppstår i klassemiljøet og undervisningen når disse elevene starter i en ny klasse?
13. *Oppfølgingsspørsmål: Tror du det finnes noen gode løsninger på de utfordringene?*
14. Hva gjør du som lærer/spesialpedagog for at disse elevene skal få et godt utbytte av undervisningen?
15. *Oppfølgingsspørsmål: Hva er det som ikke fungerer for disse elevene? Hvordan tenker du at det kunne blitt gjort på en annen måte?*
16. Hva gjør du som lærer/spesialpedagog for at disse elevene skal ha et godt psykososialt skolemiljø?
17. *Oppfølgingsspørsmål: Hva er det som ikke fungerer for disse elevene? Hva kunne det vært gjort mer av eller annerledes?*
18. Hva lærte du i din utdanning som du tenker er relevant når du jobber med elever som bor på institusjon?
19. Opplever du at du kan nok om de utfordringene du nevnte, til å gi disse elevene gode opplæringsmuligheter?
20. *Oppfølgingsspørsmål: Hva skulle du ønske du kunne mer om?*

Til slutt

21. Er det noe du tenker jeg skulle ha spurt om, eller noe du ønsker å tilføye?

Tusen takk for intervjuet og tiden din!

Stoppe opptaker

Vedlegg 4: Intervjuguide, skoleleder

Intervjuguide for skoleledere

Innledning før opptak starter

Bakgrunnen for dette intervjuet er at jeg skriver masteroppgave i spesialpedagogikk, med ferdypning i psykososiale vansker. Jeg er opptatt av barnevernsbarn, men også av de som til daglig jobber med disse i skolen. Derfor er jeg nå ute etter å lære mer om hvordan skolen opplever å jobbe med disse elevene, hvilke rutiner dere har og hvilke utfordringer dere opplever i møte med disse. Intervjuet skal bare brukes til masteroppgaven, og all informasjon som kommer frem blir anonymisert. Dette gjelder både navn og annen informasjon som kan identifisere deg eller de du snakker om. Intervjuet blir tatt opp, og vi vil holde på i ca. 30 minutter. Underveis kommer jeg til å be deg forklare hva du mener med ulike begreper. Når jeg i dette intervjuer f.eks. snakker om «barnevernsbarna», mener jeg de elevene som bor på institusjon i barnevernet. Selv om jeg her omtaler disse som én elevgruppe, vil det komme tydelig frem i oppgaven at det er store individuelle forskjeller, og at alle barn i barnevernet heller ikke bor på institusjon.

Noen spørsmål før vi starter?

Starte opptaker

Bakgrunn

Først er jeg interessert i hvem du er og hva du jobber med.

Hvilken utdanning har du?

Hvilken stilling har du ved skolen i dag, hvor lenge har du hatt den jobben?

Har du annen relevant erfaring med elever bosatt i barnevernsinstitusjon?

Oppfølgingsspørsmål: Hva har du tatt med deg fra tidligere jobber som du aktivt bruker i jobben som lærer/spesialpedagog?

Elevene på barnevernsinstitusjon

Nå skal vi over på de elevene som er tema for studien.

Hvor mange elever på denne skolen bor på barnevernsinstitusjon?

Hvilke utfordringer tenker du disse elevene har med å starte på en ny skole, og hvilke utfordringer er tilstede til daglig for disse elevene?

Hvilke rutiner har dere for å ta imot disse elevene?

Oppfølgingsspørsmål: Når i prosessen blir elevens lærer involvert? Opplever lærerne det som tidsnok?

Det kan tenkes at en del av disse elevene strever med å komme inn i et nytt klassemiljø. Hva tror du er den største utfordringen for lærerne når de får elever som bor på institusjon inn i sin klasse?

Hvordan blir lærerne til disse elevene fulgt opp?

Som leder har du et ansvar for at lærerne har tilstrekkelig kompetanse for å møte hele bredden av elevgruppen ved skolen. Hvilken kompetanse opplever du at lærerne har for å ivareta de elevene som bor på barnevernsinstitusjon?

Oppfølgingsspørsmål: Hvilken kompetanse mangler lærerne?

Opplever du at dere har nok ressurser og tid til å jobbe med disse elevene og det tilpasningsbehovet de har? Har dere gode nok muligheter til å samarbeide med andre instanser – f.eks. PPT og BUP?

Til slutt

Er det noe du tenker jeg skulle ha spurt om, eller noe du ønsker å tilføye?

Tusen takk for intervjuet og tiden din!

Stoppe opptaker