

# **Å være lærer i sosial og medisinsk institusjonsskole – hvilke roller, rammer og utfordringer medfører det?**

En kvalitativ studie om SMI-lærerens syn på egen rolle.

ELISE GJØSÆTER LYSTRUP

VEILEDER

Per Einar Garmannslund

**Universitetet i Agder, 2022**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk

Master

## Sammendrag

Opplæringsloven formidler at elever som ikke kan delta i den ordinære opplæringen i skolen har rett på grunnskoleopplæring og videregående opplæring i helsesituasjoner for å opprettholde og utvikle kunnskapsnivået i skolefag (Opplæringsloven, 1998, §§ 13-2 & 13-3a). Denne studien tematiserer hva det innebærer å arbeide som lærer i en sosial og medisinsk institusjonsskole (SMI-skole) sett fra et lærerperspektiv. Gjennom en kvalitativ studie undersøkes følgende problemstilling: *Hvilke roller, rammer og utfordringer medfører det å være lærer på en sosial og medisinsk institusjonsskole?*

Problemstillingen belyses fra et fenomenologisk ståsted, med vekt på at kunnskap genereres i interaksjon mellom meg som forsker og mine fire informanter. Profesjonsteori og teori om mestring danner grunnlaget for de teoretiske perspektivene studiens empiri blir sett i lys av. Oppgaven baserer seg på fire semistrukturerte forskningsintervjuer av ansatte ved fire ulike SMI-skoler i landet. For å finne frem til det sentrale innholdet i datamaterialet ble det utført en fenomenologisk inspirert analyse i henhold til Creswell og Poth (2018).

I resultatene kom *særpreget i opplærings situasjonen* og *samarbeid* frem som to sentrale tema. Lærerne hadde ulike innspill rundt hva som er med på å særprege opplærings situasjonen på sin SMI-skole. Det var enighet i at det på mange måter kreves mer av en SMI-lærer enn en lærer i ordinær skole når det kommer til omsorg og tilpassing til elevmangfoldet. Det ble diskutert hvilke egenskaper en SMI-lærer bør ha, både faglig og sosialt. Ressurstilgangen og god voksendekning ble trukket frem som en styrke, samtidig som det ble trukket frem noen energikrevende elementer, som for eksempel skolevegring. Det kom også frem at det var variasjoner omkring samarbeidsrutiner med hjem, kollegaer, hjemmeskole og andre profesjoner.

Hovedkonklusjonen er at rollen som SMI-lærer er sammensatt og krevende fordi elevenes vansker varierer og man må som lærer kunne tilpasse seg til den enkeltes behov. Samtidig kommer det frem i materialet at lærerrollen på SMI-skoler er intens og givende, og at man kommer enda nærmere inn på enkeltindividet enn man ville gjort i en ordinær opplærings situasjon.

## Abstract

The Education Act conveys that the pupils who cannot participate in the ordinary education in school have the right to primary school education and upper secondary education in health situations in order to maintain and develop the level of knowledge in school subjects (Opplæringsloven, 1998, §§ 13-2 & 13-3a). This study thematizes what it means to work as a teacher in a social and medical institutional school (SMI-school) seen from a teacher perspective. Through a qualitative study, the following problem is investigated: *What roles, frameworks and challenges does it entail to be a teacher at a social and medical institutional school?*

The problem is elucidated from a phenomenological point of view, with emphasis on the fact that knowledge is generated in interaction between me as a researcher and my four participants. Professional theory and theory of mastery form the basis for the theoretical perspectives the empirical study is seen in light of. The thesis is based on four semi-structured research interviews of teachers with four different SMI-schools in the country. To find the central content of the data material, a phenomenological inspired analysis was performed according to Creswell and Poth (2018).

The results highlighted *the distinctiveness in the training situation* and *collaboration* as two key themes. The teachers had different input about what helps to characterize the training situation at their SMI-school. It was agreed that in many ways, more is required of an SMI-teacher than a teacher in ordinary school when it comes to care and adaption to student diversity. It was discussed what qualities an SMI-teacher should have, both academically and socially. The access to resources and good growth coverage were highlighted, at the same time as some energy-intensive elements were highlighted, such as school refusal. It was also revealed that there were variations around collaboration routines with homes, colleagues, home school and other professions.

The main conclusion is that the role as an SMI-teacher is complex and demanding because the students' difficulties vary and the teacher must be able to adapt to the individual needs. At the same time, it appears in the material that the teaching role at SMI-schools is intense and rewarding, and that one gets even closer to the individual than one would do in an ordinary educational situation.

## Forord

Innleveringen av masteroppgaven markerer slutten på to innholdsrike og lærerike år med en fin studenttilværelse, samt starten på en yrkeskarriere som spesialpedagog. Veien til det ferdige resultatet har til tider vært frustrerende, men likevel veldig spennende og interessant. Selv om prosessen har vært krevende har den mest av alt vært lærerik, og jeg er takknemlig for å kunne ta med meg kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom denne masteren videre.

Det er flere jeg ønsker å takke for at jeg nå kan levere denne masteroppgaven. Først av alt vil jeg rette en stor takk til mine fire informanter som tok seg tid til å delta i prosjektet til tross for en travel skolehverdag. Jeg er takknemlig for at dere åpent delte deres tanker, meninger, opplevelser og erfaringer. Uten dere hadde ikke denne studien blitt til.

Jeg vil også takke veileder Per Einar Garmannslund for konstruktiv og god veiledning, samt motiverende ord når ting har gått litt trått.

I arbeidet med å skrive denne masteroppgaven har det blitt tilbragt mange timer på cafe og bibliotek. Takk til Birte for å ha gjort studiehverdagen lettere gjennom hyggelige lesestunder og motiverende ord.

En stor takk vil jeg også rette til min kjære kusine, Marie, som har lest korrektur og diskutert setningsoppbygninger i timevis over FaceTime.

Helt til slutt vil jeg takke familien som har vært gode støttespillere gjennom semesteret. En særlig stor takk til min mor og besteforeldre som har stilt opp med middager og stor forståelse. Jeg vil også takke min storesøster, Cecilie, som har bidratt med motiverende avbrekk fra lesingen og god tilrettelegging når jeg har hatt behov for arbeidsro.

Bergen, mai 2022

Elise Gjørseter Lystrup

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>II</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>III</b>
<b>Forord .....</b>	<b>IV</b>
<b>1. Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.2 <i>Sosiale og medisinske institusjonsskoler</i> .....	2
<b>2. Teori.....</b>	<b>4</b>
2.1 <i>Profesjonsteori</i> .....	4
2.1.1 Den profesjonelle læreren .....	4
2.1.2 Spesialpedagogisk profesjon .....	5
2.1.3 Profesjonsetikk .....	5
2.1.4 Forholdet mellom allmennpedagogisk og spesialpedagogisk profesjon.....	6
2.2 <i>Den profesjonelle lærer i møte med andre</i> .....	6
2.2.1 Samarbeid med kollegaer .....	7
2.2.2 Samarbeid mellom hjem og skole .....	8
2.2.3 Skolens ytre samarbeidspartnere .....	9
2.3 <i>Mestring i lærerrollen</i> .....	10
2.3.1 Banduras mestringsforventning .....	10
<b>3. Metode og empiri .....</b>	<b>13</b>
3.1 <i>Vitenskapelig paradigme</i> .....	13
3.1.1 Fenomenologi.....	14
3.2 <i>Kvalitative studier</i> .....	14
3.3 <i>Metodiske valg</i> .....	15
3.3.1 Semistrukturert forskningsintervju.....	15
3.3.2 Utvalg av informanter .....	16
3.4 <i>Datainnsamling</i> .....	19
3.4.1 Gjennomføring av intervju .....	19
3.5 <i>Transkripsjon- og analyseprosessen</i> .....	20
3.6 <i>Forskningsetiske overveielser</i> .....	21

3.7 Kvalitetssikring .....	23
3.7.1 Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet .....	23
3.7.2 Refleksivitet og forforståelse .....	24
<b>4. Resultat .....</b>	<b>26</b>
4.1 Særpreg i opplæringssituasjonen.....	26
4.1.1 En utvidet lærerrolle.....	26
4.1.2 Utvidete ressurser .....	27
4.1.3 Tettere på elevene på godt og vondt .....	28
4.1.4 Personlig egnethet kontra spesialpedagogisk kompetanse.....	29
4.1.5 Sammensatt elevmangfold .....	31
4.2 Samarbeid .....	32
4.2.1 Tverrprofesjonelt samarbeid .....	32
4.2.2 Samarbeid med hjemmeskolen .....	33
4.2.3 Samarbeid med kollegaer .....	35
4.2.4 Samarbeid med foresatte .....	35
<b>5. Diskusjon .....</b>	<b>36</b>
5.1 Særpreg i opplæringssituasjonen.....	36
5.2 SMI-lærerens samarbeidspartnere .....	43
<b>6. Avslutning.....</b>	<b>48</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>51</b>
<b>Vedlegg 1: Intervjuguide.....</b>	<b>56</b>
<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv.....</b>	<b>59</b>
<b>Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....</b>	<b>62</b>

## 1. Innledning

Utdanning er ifølge nyere forskning den mest beskyttende faktoren for barns langsiktige positive utvikling (Rambøll, 2015). Svake karakterer i ungdomsskolen kan ha sammenheng med økt risiko for psykososiale problemer og marginalisering senere i livet, og motsatt kan gode skolerresultater være en viktig faktor som kan redusere risikoen for disse utfordringene (Frønes & Strømme, 2014; NOU 2015:8). Samtidig kan en dårlig psykisk helse, ifølge Ekornes (2018), føre til lavere læringskapasitet og minimalt utbytte av opplæringen.

Elever som ikke kan delta i den ordinære opplæringen i skolen har rett på grunnskoleopplæring i helsesituasjoner for å opprettholde kunnskapsnivået i skolefag (Opplæringsloven, §§ 13-2 & 13-3a, 1998; Helse Bergen, 2021). Et eksempel på slike opplæringstilbud er sosiale og medisinske institusjonsskoler (SMI-skoler), som underviser barn og unge som sliter med både somatisk og/eller psykisk sykdom.

Sosiale og medisinske institusjonsskoler er lite belyst fra før av, derfor ble jeg nysgjerrig på forskningstemaet. Rambøll (2015) har i sin rapport påpekt det samme, og hevder at SMI-skolen er relativt ubeskrevet når det kommer til systematisk evaluering, og stiller spørsmål ved om de jobber i tråd med det som kjennetegner en god skole. Det er lite tall og statistikk som sier noe om tilbudet elever på SMI-skolen får og i hvilken grad opplæringstilbudet styrker videre skolegang. Meninger rundt skoletilbudet kan antakeligvis arte seg forskjellig. Det er imidlertid lite forsket på hvordan skolen organiseres for å løse oppdraget sitt og hva lærerne gjør innen de pedagogiske rammene for å styrke skoletilknytningen til en sårbar elevgruppe (Rambøll, 2015). Fokuset i dette forskningsprosjektet vil ligge på SMI-lærerens perspektiv.

Hensikten med oppgaven er å undersøke hvordan læreren opplever sin rolle i arbeidet på SMI-skolen. Med dette menes det hvilke tanker SMI-lærerne har rundt hva som særpreger opplæringssituasjonen, både når det kommer til lærerrollen sammenlignet med ordinær skole, tanker rundt faglig og menneskelig kompetanse, og hvordan elevmangfoldet påvirker arbeidshverdagen. Ulike former for samarbeid, som foreldresamarbeid, kollegasamarbeid, teamsamarbeid og tverrprofesjonelt samarbeid, vil også undersøkes. Det kan være ulikheter mellom skolene og de forskjellige avdelingene, så en fremstilling av forskjeller og likheter mellom disse kan være interessant for andre SMI-skolers utviklingsarbeid.

Denne studien setter søkelyset på SMI-lærerens tanker rundt egen rolle, og hvilke rammer og utfordringer som medfører å arbeide i en slik institusjon. Forskningsprosjektet tar for seg profesjonsteori og teori om mestringsforventning med formål om å gi et bilde av hvordan SMI-lærere oppfatter egen rolle og påvirkningskraft. Banduras mestringsforventning og generell profesjonsteori for lærere og spesialpedagoger ble benyttet som relevant teori. Teori om læreres samarbeid i møte med ulike profesjoner ble i tillegg benyttet for å gi et bilde av hvilke rammer og utfordringer som medfører i SMI-lærerens samarbeidsrutiner. Oppgavens problemstilling er følgende:

***Hvilke roller, rammer og utfordringer medfører det å være lærer på en sosial og medisinsk institusjonsskole?***

For å besvare forskningsspørsmålet har det blitt gjennomført en kvalitativ studie, hvor det ble utført semistrukturerte forskningsintervjuer. Utvalget består av fire ansatte ved ulike SMI-skoler, stasjonert i ulike fylker i Norge. Det er viktig å understreke at datamaterialet bare representerer de fire ansattes tanker og erfaringer knyttet til tematikken. Resultatene vil derfor ikke kunne generaliseres og det hevdes derfor ikke at funnene er et uttrykk for hva som er gjeldende for alle SMI-lærere.

I arbeidet med å finne frem til studiens teoretiske grunnlag var det behov for å gjøre en avgrensning. Målet med studien er ikke å si noe om alle SMI-læreres oppfattelse og utøvelse av sitt yrke, men heller å trekke frem noen individuelle tanker og erfaringer formidlet av fire utvalgte informanter. Det var heller ikke et mål å studere hvordan SMI-skoler som fenomen organiseres, men lærerens perspektiv på hva som særpreger arbeidet i en SMI-skole.

## 1.2 Sosiale og medisinske institusjonsskoler

Sosiale og medisinske institusjonsskoler (SMI-skoler) er fylkeskommunale og skal tilby et spesialisert undervisningsopplegg. Fylkeskommunen skal, ifølge Opplæringslovens (1998) §13-2 og §13-3a, oppfylle retten til opplæring og spesialpedagogisk hjelp for klienter i sosiale og medisinske institusjoner. Opplæringslovens (1998) §13-2 omhandler fylkeskommunens plikt til å sørge for grunnskoleopplæring og videregående opplæring i institusjoner etter barnevernloven. Dette ansvaret omfatter barn og unge i institusjoner i fylkeskommunen, samt



barn og unge i private og kommunale institusjoner. Opplæringslovens (1998) §13-3a omhandler fylkeskommunens plikt til å sørge for grunnskoleopplæring og videregående opplæring i helseinstitusjoner. Dette ansvaret gjelder for pasienter i institusjonsplasser som regionale helseforetak finansierer. SMI-skoler skal i tillegg dekke Opplæringslovens (1998) §5-1 som omhandler retten til spesialundervisning for elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.

Det statlige støttesystemet omfatter, ifølge NOU (2001:22), skoleavdelinger ved seks sosiale og medisinske institusjoner med landsdekkende og/eller flerregionale funksjoner. Det vises videre til at det er variasjon mellom fylker i hvordan SMI-skoler er organisert og hvilken myndighet de har.

Rambøll (2015) har forsket på opplæring av barn på barnevernsinstitusjoner. Flere informanter fra forskningen opplever det som positivt at SMI-skolen kan fungere som én definert instans som har et administrativt og koordinert ansvar. Det påpekes videre at dette kan lette samarbeidet med de andre involverte aktørene, noe som er avgjørende for at barna får et godt opplæringstilbud.

SMI-skolen jobber med elever hvor hver enkelt har ulike utfordringer og behov. Elevene på SMI-skolen spenner, ifølge Agder fylkeskommune (2020), over et bredt spekter både aldersmessig, faglig og hvilke utfordringer de har. Alle elevene har en egen plan hvor faglige og sosiale mål er beskrevet, og målet er at hver enkelt elev skal utnytte sitt læringspotensiala. De skriver videre at målet er å sikre at elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av de ordinære skolene ivaretas i et spesialpedagogisk perspektiv på SMI-skolen. Eleven har alltid tilknytning til ordinær skole i form av at de må være innskrevet i en vanlig skole, enten skolen de gikk på tidligere, eller nærskolen til SMI-skolen.

## 2. Teori

### 2.1 Profesjonsteori

Abbott (1998) viser til teori om profesjoner og profesjonsdanning som en dynamisk historisk prosess. Han påpeker at den vestlige velferdsstatens profesjoner har oppstått og blitt utformet som et resultat av samfunnsmessige interesser, motsetninger og kamper. Politisk og teknologisk utvikling bidrar til at kunnskap er i stadig endring. Det foregår, ifølge Simonsen (2010), en kontinuerlig kamp mellom profesjoner om råderetten over kunnskapsområder, diagnostisk makt og portvokterfunksjoner, og dermed over samfunnsområder og revirer for profesjonen.

#### 2.1.1 Den profesjonelle læreren

St. meld. nr. 30 (2003-2004) hevder at det stilles mange ulike krav til dagens lærere. Med dette nevner de faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse for å lede elevenes læring, som avgjørende faktorer. I tillegg må læren kunne spille på et stort repertoar av arbeidsformer og spesialpedagogiske virkemidler. Læreren må også ha en endrings- og utviklingskompetanse for å kunne både reflektere rundt og endre egen undervisningspraksis. Evne til samarbeid blir også trukket frem som viktig:

«De må også ha sosial kompetanse for å kunne samarbeide og kommunisere med elever, foresatte og kollegaer, og de må ha yrkesetisk kompetanse for å kunne reflektere over sine valg og holdninger som profesjonelle yrkesutøvere» (St. meld. nr. 30 (2003-2004), s. 94).

Lærerens kompetanse er, ifølge Engelsen (2009), den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest av alle ressurser i skolen. St. meld. nr. 30 (2003-2004) understreker at arbeidsmåter må være tilpasset situasjonen for den enkelte eleven, læreren og skolen, mens staten bare skal sette mål og bidra med gode rammebetingelser, støtte og veiledning. Stortingsmeldingen fremhevet også bedre samarbeidsformer mellom lærere via teamorganisering og felles ansvar for opplæringen. Engelsen (2009) viser til læreplanteori som understreker at trekk ved samfunnsutviklingen øker behovet for lærere som kan ta selvstendige og begrunnede avgjørelser i skole og klasserom. Hun understreker videre at lærere, gjennom sin utdanning, bør ha tilegnet seg forutsetninger for å utøve yrket sitt på en slik måte at behovet for detaljert samfunnskontroll ikke blir nødvendig.

### **2.1.2 Spesialpedagogisk profesjon**

Den spesialpedagogiske profesjonen i Norge har, ifølge Simonsen (2010), røtter tilbake til tidlig 1800-tall, da den første skolen for døve ble opprettet i Trondheim i 1825. De profesjonsetiske dimensjonene i fagets historie, både når det gjelder samfunnsoppdrag og profesjonsetikk, har vært lite beskrevet både i fortid og nåtid. Enkelte profesjoner har, ifølge Haustätter og Reindal (2016), en allmenn legitimitet i samfunnet da enkeltmennesker er villig til å kjøpe tjenestene som profesjonen tilbyr, som for eksempel i legeprofesjonen.

Den spesialpedagogiske profesjonen er derimot en del av velferdsstatens profesjoner, altså profesjoner som har blitt etablert ut fra statens behov og opprettholdt som en del av statens tilbud. Karakteristisk for velferdsstatens profesjoner er, ifølge Simonsen (2010), at utøverne er betrodd å utøve oppgaver til det beste for borgerne på vegne av samfunnet. Hun påpeker videre at profesjonens samfunnsoppdrag har vært definert gjennom lovgivning og politiske rammer for helse- og skolevesen, og forvaltningen har vært legitimert ved at profesjonsutøverne som gruppe er ubestridte kunnskapsbesittere på sitt fagområde. Som velferdsstatsprofesjon er den altså underlagt statens ønsker og intensjoner som knyttes til politiske mål innenfor velferdsstaten, noe som kan gi følger for fagidentiteten og selvforståelsen av spesialpedagogiske oppgaver (Haustätter & Reindal, 2016).

Spesialpedagogikk har, ifølge Simonsen (2010), status som en såkalt semiprofesjon blant velferdsstatens profesjoner. Faget og yrkesutøvelsen er ikke regulert eller beskyttet gjennom lovgivning og autorisasjon på linje med profesjoner som lærere, leger og psykologer. Hun påpeker videre at spesialpedagogikken heller ikke opererer med felles etiske retningslinjer som gjelder for alle utøvere av faget, slik psykologer, medisinere og andre yrkesgrupper gjør.

### **2.1.3 Profesjonsetikk**

Profesjonsetikk handler, ifølge Grimen (2005), om hvordan man skal opptre og hvilke verdier og idealer som ligger til grunn for profesjonen. Han forklarer at profesjonsetikk har to aspekter: samfunnsoppdraget og den enkelte yrkesutøvers etiske ansvar. Denne tilnærmingen åpner for å se spesialpedagogikkens funksjon, legitimitet og praksis i et profesjonsetisk perspektiv. Simonsen (2010) understreker hvordan spesialpedagogikkens samfunnsoppdrag må identifiseres gjennom den individuelle dimensjonen og det kollektive etiske ansvaret. Det

kollektive etiske ansvaret i profesjonsetikken uttrykkes gjennom eksplisitte retningslinjer som lovgivning eller autorisasjoner, mens den individuelle dimensjonen kommer frem gjennom studier av praksis.

Det individuelle aspektet og det kollektive etiske ansvaret, eller samfunnsoppdraget, er gjensidig avhengig av hverandres anerkjennelse (Simonsen, 2010). Spesialpedagogikken som praktisk fag vil med andre ord alltid være underlagt krav om samfunnsnytte og relevans, og disse kravene endres i takt med politiske prioriteringer. Dette krever en sterk bevissthet om faren for at eksterne krefter kan overstyre faginterne normer (Mjøs, 2016).

#### **2.1.4 Forholdet mellom allmennpedagogisk og spesialpedagogisk profesjon**

Opplæringslovens (1998) § 5-1 legger grunnlaget for forskjellen mellom allmennpedagogisk og spesialpedagogisk kunnskap. Det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske feltet var opprinnelig to adskilte områder, og den første store endringen av relasjonsforholdet mellom disse skjedde som del av velferdsstatens utvikling etter andre verdenskrig (Haustätter & Reindal, 2016). Framveksten av den spesialpedagogiske kompetansen var, ifølge Mjøs (2016), et resultat av engasjerte enkeltpersoner som ikke aksepterte datidens praksis med å segregere funksjonshemmede utenfor samfunnet. Det spesialpedagogiske skolesystemet bidro til en avlastning og homogenisering av elevmangfoldet i folkeskolen.

Reidun Tangens (2012) mye brukte definisjon av spesialpedagogikkens overordnede mål lyder slik: «å fremme gode lærings- og utviklings-, og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig fare for å møte – funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse» (Tangen, 2012, s. 17). Denne definisjonen dekker både individ- og systemperspektivet, og holder åpent hvem det handler om. En spesialpedagog må, ifølge Mjøs (2016), ha kompetanse om tilrettelegging for barn med ulike funksjonsnedsettelse og særskilte læringsforutsetninger. Videre påpekes det at det synes å være stor enighet at spesialpedagogisk opplæring bør være en del av den vanlige læreres kunnskapsbase.

## **2.2 Den profesjonelle lærer i møte med andre**

Som lærer står en ikke alene i møte med elevene og klassen. Planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning og opplæring er et lagarbeid mellom kollegaer og ledelse, foreldre

og profesjonelle samarbeidspartnere utenfor skolen (Nordahl, Lillejord & Manger, 2013). Skolen har mange viktige samarbeidspartnere, og det er viktig å legge til rette for et godt samarbeid, både internt og eksternt.

### **2.2.1 Samarbeid med kollegaer**

Dagens lærere arbeider i stor grad i team, og kollegasamarbeid er grunnleggende for alt profesjonelt arbeid som utføres i skolen. Nordahl et al. (2013) påpeker at lærere drøfter ulike sider ved sin pedagogiske yrkespraksis i faglige møter, noe som videreutvikler deres kunnskaper og ferdigheter fra sin grunnutdanning. Videre viser de til at ingen lærere er ferdig utdannet i det de har fullført utdanningen sin, men at de gjennom det kollegiale fellesskapet får mulighet til å utvikle, vurdere, vedlikeholde og profesjonalisere det de lærte i lærerutdanningen. Lærerne får da mulighet til å diskutere forholdet mellom teori og praksis, og de kan drøfte hvilke standarder som skal gjelde for arbeidet i skolen, både av den enkelte lærer og av teamet.

Et annet viktig element i kollegaarbeidet er, ifølge Nordahl et al. (2013), å diskutere hvilke prosedyrer skolen skal ha for måten de tar imot elever og foreldre på, hvordan man skal forholde seg til eksterne samarbeidspartnere, og hvordan man fremstår utad som organisasjon. Hver enkelt lærer kan ha egne oppfatninger om hva en god pedagogisk praksis innebærer, men det er i det kollegiale fellesskapet man kan diskutere seg fram til hva flere er enig i at holder kvalitative standarder. Ved å la hver lærer få anledning til å si sin mening og utvikle et eierforhold til spørsmålene utvikles det man kaller for profesjonsbevissthet. En felles enighet om hvordan lærere skal opptre betyr ikke at de skal ha helt lik oppførsel, men at de skal ha en bevisst holdning til hvordan de skal forholde seg til andre.

Tilpasset opplæring er en pedagogisk praksis som forutsetter et bredt samarbeid mellom alle i skolen. For å få til en vellykket tilpasset opplæring er det avgjørende at lærerne i fellesskap utvikler ideer og tvinger deltakerne til å tenke igjennom hvordan en skal få til praktiske løsninger som tar hensyn til mangfoldet i elevgruppen. I tillegg er foreldres samtykke og stemme elementær. Tilbudet om spesialundervisning skal, ifølge Opplæringsloven (1998) § 5-4, så langt det lar seg gjøre utformes i samarbeid med elev og foreldre, og det skal legges stor vekt på deres syn. For at elever skal få spesialundervisning skal det utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP), som er et arbeidsdokument som skolen utformer på grunnlag av enkeltvedtaket. Når skolen skal utforme prosedyrer for hvordan den skal forholde seg til

elever, foreldre og eksterne samarbeidspartnere, er det, ifølge Nordahl et al. (2013), viktig å undersøke hvordan disse ønsker å delta i samarbeidet. Ved at lærerne lærer av hverandre bidrar dette til å utvikle deres profesjonelle identitet, noe som også vil styrke samarbeidet med svært ulike hjemmemiljøer.

### **2.2.2 Samarbeid mellom hjem og skole**

Opplæringsloven (1998) § 1-2 understreker at skolens opplæring skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet. Foreldre kan ha positiv innflytelse på barnas motivasjon og utvikling, noe som kan være spesielt viktig for et barn på en SMI-skole. FNs menneskerettighetserklæring viser barns rett til skolegang og foreldres rett til å bestemme hva slags opplæring deres barn skal ha (FN, 1948, art. 26). Foreldrene har dermed en plikt til å sørge for barnas skolegang, samt rett til å ha innflytelse på skolegangen.

Nordahl et al. (2013) lister opp tre ulike nivåer som eksisterer i samarbeidet mellom hjem og skole: *informasjon*, *dialog* og *medvirkning*. De forklarer *informasjon* som det laveste nivået i skolen, fordi det alene i liten grad vil sikre et felles ansvar for barnets skolegang. Skole og hjem må gjensidig informere hverandre om forhold som har med elevene å gjøre. Dette kan handle om at lærere orienterer om hvordan opplæringen foregår og hvordan elevene klarer seg, eller at foreldrene informerer skolen om hvordan barnet opplever skolen og om spesielle forhold i hjemmesituasjonen. Det midterste nivået, *dialog*, forklarer de som en reell kommunikasjon mellom skole og hjem, der det argumenteres og uenighet blir synliggjort. Det høyeste nivået, *medvirkning*, innebærer at lærerne og skolen tar hensyn til foreldrenes oppfatninger og synspunkter. Her fatter lærere og foresatte beslutninger sammen, og begge parter har ansvar for at det følges opp. Gjennom støtte, oppmuntring og ros vil læreren, ifølge Nordahl et al. (2013), kunne bidra til myndiggjøring av foreldrene. Skolen må vite hvordan de skal gå frem for å gi foreldrene støtte og oppmuntring, vise takknemlighet, påpeke det som er bra og rose barnet for læringsutbytte, arbeidsinnsats, o.l.

Det er viktig å være oppmerksom på behovet for samarbeid knyttet til overganger og brudd i et barns liv. Overgangen fra familien til institusjon er et eksempel på en overgang som er aktuell for barn ved SMI-skolen, så et tett samarbeid mellom elevkontakt, kontaktlærer, sykehuspost og foreldre er viktig. St.meld. nr. 11 (2008-2009) understreker at skoleeier har det overordnede ansvaret for å lette overganger, men at skolens ledelse og lærerne må stå for den praktiske gjennomføringen. Det kan, ifølge Nordahl et al. (2013), være utfordrende for

barnet og foreldrene med slike overganger fordi de gjerne møter flere fagpersoner enn tidligere. Familien må utlevere seg til flere personer om personlige forhold og informasjonen om familiene skal utveksles mellom fagpersoner. Denne informasjonsutvekslingen kan danne grunnlag for bestemte konstruksjoner av familiene, som igjen kan påvirke møtene og dialogene mellom familien og profesjonsutøvere i retninger som ikke nødvendigvis fører til medvirkning og myndiggjøring, men heller skaper maktesløshet. Nordahl et al. (2013) påpeker videre at under forhold hvor samarbeidet ikke fungerer godt nok, opplever gjerne enkeltpersoner at oppgaven kan utføres mer effektivt alene. De involverte partene må derfor utvikle felles mål og tiltakene må rettes mot konkrete og veldefinerte problemer for å unngå ineffektive samarbeidsrutiner. Justeringer av målene må gjøres på grunnlag av enighet om hva som best kan være problemløsende for barnet og deres nærmeste omsorgspersoner.

Tålmodighet og anstrengelse kreves for å oppnå et godt samarbeid, og det vil ikke bare gi positive gevinster for barnet, men også for foreldrene, lærere, PP-tjeneste, barneverntjenesten og andre omsorgs- og opplæringstjenester.

### **2.2.3 Skolens ytre samarbeidspartnere**

I de fleste yrker er det et økende behov om at alle ansatte samarbeider internt i organisasjonen og med eksterne aktører og instanser. Nordahl et al. (2013) beskriver at nettverk og samhandling i nettverk er et trekk ved dagens samfunn, og en slags måte å ordne eller strukturere samfunnet på. De påpeker at mange norske lærere har uttrykt at de trenger mer kunnskap om psykiske lidelser og atferdsproblemer hos barn og unge.

Noen av skolens mest aktuelle eksterne samarbeidspartnere er pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT), skolehelsetjenesten, den kommunale barnevernstjenesten, Statped og psykisk helsevern for barn og unge. Når forebygging ikke hjelper hos et barn skal både skolen og de andre kommunale og statlige tjenestene som arbeider med utsatte barn inngå et forpliktende samarbeid hvor hjelpen skal være helhetlig og koordinert (Nordahl et al., 2013).

En utfordring ved tverrfaglig samarbeid er, ifølge Nordahl et al. (2013), knyttet til profesjonsmotsetninger. Dette kan dreie seg om uenighet om faglig grunnlag og tilnærminger i arbeidet med å etablere tjenester og tiltak for barn og unge, samt deres familier. Det kan videre være motsetninger mellom profesjonene når det gjelder forståelse av brukerne eller oppfatninger om de forskjellige profesjonenes posisjon og forhold til brukerne. Et eksempel

på dette er at taushetsplikt kan bli brukt for å beskytte egen profesjon, like mye som for å beskytte personen taushetsplikten gjelder. Taushetsplikten skal ivareta rettssikkerheten til barn og unge, men det kan tenkes å være et hinder for å gi et helhetlig tilbud på tvers av tjenesteområder (NOU 2009:22). For å redusere profesjonsmotsetningene bør det, ifølge Nordahl et al. (2013), arbeides inngående med disse forholdene og etableres en erkjennelse av, og forståelse for, både kompetansen som ens egen profesjon og andres profesjoner besitter. Dette vil også styrke den profesjonelle lærerrollen.

## 2.3 Mestring i lærerrollen

Som lærer på en sosial og medisinsk institusjonsskole møter man på elever med svært varierende grad av motivasjon som resultat av situasjonen de står i. Lærerens mestringsforventninger har, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013), stor betydning for elevenes læring. De viser til forskning som understreker at lærerens mestringsforventninger predikerer en rekke forhold. Eksempler på slike forhold er elevenes motivasjon og prestasjoner, lærernes holdninger til innovasjon og endringer, lærerens tendens til å henvise elever til utredning for spesialundervisning og tendens til å avslutte sin karriere som lærer før pensjonsalder er nådd.

Lærerrollen kan, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013), være stimulerende gjennom å se resultater av egen innsats, gjennom å se at elever er engasjert, og at de lærer og utvikler seg. På en annen side understreker de at rollen som lærer kan være krevende. En må alltid forholde seg til nye situasjoner og en må derfor ha høy kompetanse og en utstrakt grad av autonomi for å oppnå en god utøvelse av lærerrollen. Til slutt understreker de at lærerrollen også kan være stressende. En skal samarbeide med elever, kolleger, skolens ledelse og foreldre, som alle kan representere svært ulike synspunkter, samt ha ulike, og til dels motstridende forventninger. Arbeidet er ofte langsiktig, og resultatene av innsatsen viser seg ikke alltid umiddelbart. Lærere møter en rekke potensielle stressfaktorer, og en av disse er tidspress. Skaalvik og Skaalvik (2013) påpeker at dette stresset til dels handler om at lærerne gradvis har blitt pålagt nye oppgaver og ansvarsområder, kombinert med at de ikke har pauser til å hente seg inn i løpet av en skoledag.

### 2.3.1 Banduras mestringsforventning

Bandura (1997) er opphavsmann til teorien om self-efficacy, som på norsk kan oversettes til mestringsforventning. Han definerer dette som en persons bedømming av hvor godt han eller



hun er i stand til å planlegge og gjennomføre bestemte handlinger eller oppgaver i gitte situasjoner. En persons forventning til å mestre en aktivitet vil påvirke atferden, tankemønsteret og motivasjonen. Våre mestringsforventninger påvirker, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018), om vi tenker optimistisk eller pessimistisk, hvilke mål og aspirasjoner vi har, og hvordan vi oppfatter muligheter og hindringer i miljøet. Mestringsforventning er derfor bestemmende for valg av aktiviteter og for innsats og utholdenhet når en møter motstand (Bandura, 1997). Personer med høye mestringsforventninger oppfatter, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018), ofte nye oppgaver og situasjoner som utfordringer og muligheter, og har derfor større mot til å gå løs på en oppgave. På den andre siden har personer med lave mestringsforventninger en tendens til å oppleve nye oppgaver og situasjoner som truende, dermed gir de fortære opp. Vi har derfor en generell tendens til å oppsøke situasjoner og aktiviteter som vi tror vi vil mestre, og å unngå situasjoner og aktiviteter som vi ikke tror vi vil lykkes med.

For å styrke mestringsforventning fremhever Bandura (1994) fire faktorer: 1) *performance experiences* 2) *observational learning*, 3) *verbal persuasion* og 4) *emotional arousal*. *Performance experiences*, eller *mestringserfaringer*, innebærer at handlingene som er mestret tidligere gir et ganske godt bilde om at man er i stand til å løse tilsvarende oppgaver. *Observational learning*, som kan oversettes til *observasjonslæring*, innebærer at det å se andre lykkes kan føre til at en selv føler at man er kapabel til å gjøre det samme eller å få til en bedre prestasjon. En forsøker gjerne samme fremgangsmåte som andre dersom en har observert at dette ga et tilfredsstillende resultat. Den tredje faktoren er *verbal persuasion* og kan oversettes til *verbal overtalelse*. Den handler om hvordan positive muntlige tilbakemeldinger kan bidra til økt tro på egne ferdigheter. Ros og oppmuntring kan overbevise om at en kan oppnå mål, mens negative tilbakemeldinger kan ha motsatt effekt. Den siste faktoren er *emotional arousal* eller *fysiologisk og mental tilstand*. Denne faktoren omhandler menneskets følelser i forkant av en oppgave som skal gjennomføres. En tar innover seg informasjonen som kommer fra kognitive og emosjonelle impulser som stress, angst, sommerfugler i magen eller økt puls. Hvorvidt man er oppglødd eller om en bekymrer seg vil kunne påvirke utfallet og evnen til å finne ro til å kontrollere følelsene, og det kan være avgjørende for om en lykkes med det en prøver seg på.

Lærerens mestringsforventning vil dermed avhenge av lærerens mestringserfaringer, observasjoner av andre, verbal overtalelse og fysiologisk og mental tilstand (Bandura, 1997).

Mestringsforventningen vil variere med «hvilke oppgaver en blir bedt om å løse, hvor lang tid en har på seg, hvilke hjelpemidler en har til rådighet, hvilke arbeidsforhold og rammefaktorer en har og hvilken situasjon en står ovenfor» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 30).

Mestringsforventning blant lærere kan dreie seg om lærerens tro på å påvirke hvor godt elevene er i stand til å lære. Denne forventningen vil også gjelde mindre motiverte elever som har behov for ekstra tilrettelegging (Guskey & Passaro, 1994). Elevene i SMI-skolen kan oppleve ubehag og humørsvingninger, dermed kan det være utfordrende for en SMI-lærer å oppleve gode mestringserfaringer i denne settingen. Raudenbush, Rowan og Cheong (1992) mener at lærerens spesialiseringer i fag kan gi utslag for deres opplevelse av mestringsforventninger. Kunnskaper innenfor spesialpedagogikk kan, ifølge Bele (2010) bidra til en bedre individuell tilpasning for en variert elevgruppe.

### 3. Metode og empiri

Denne oppgaven beskriver hvordan lærere på SMI-skoler oppfatter egen rolle og utfordringer innenfor bestemte rammer. I dette kapittelet skal det redegjøres for hvilke metodiske valg og vurderinger som har blitt gjort for å besvare problemstillingen, sett i lys av studiens hensikt. Målet med kapittelet er å belyse hvordan forskningsprosessen har foregått fra start til slutt, og det innebærer åpenhet rundt studiens metodiske, analytiske og etiske valg, samt innsikt i filosofiske antakelser og egen forståelse.

I denne studien benyttes kvalitativ metode, som er hensiktsmessig dersom man ønsker en dypere forståelse av et fenomen, eller ved å finne kvaliteter eller spesielle kjennetegn og egenskaper ved fenomenet (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016). Kvalitative metoder skapes i interaksjon med andre, derfor kan dette plasseres innenfor et konstruktivistisk paradigme (Postholm, 2010). Konstruktivister hevder, ifølge Lincoln, Lynham og Guba (2011), at kunnskap produseres i interaksjon mellom forskeren og det som forskes på. Ontologi, epistemologi og metodologi kan brukes til å skille mellom ulike paradigmer. Det ontologiske utgangspunktet er at virkeligheten oppfattes som foranderlig og subjektiv, og det finnes ikke én objektiv virkelighet (Lincoln et al., 2011). Konstruktivistiske tenkere har, ifølge Hatch (2002), en subjektiv epistemologi, og det er verken mulig eller ønskelig å være objektiv og distansert som forsker. Det blir benyttet kvalitative metoder, som observasjon, casestudier og intervju, for å forstå individers virkelighet. Metode er en fremgangsmåte og et redskap i møte med fenomener som vi ønsker å undersøke, og det hjelper oss til å samle inn informasjon og til å komme frem til ny kunnskap (Dalland, 2017).

#### 3.1 Vitenskapelig paradigme

Samfunnsvitenskapens hensikt er å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut (Johannesen et al., 2016). Denne studien er forankret i en fenomenologisk vitenskapstradisjon og er basert på kvalitativ metode i form av intervju. Kvalitative metoder benytter seg av ulike strategier, men bygger i hovedsak på teorier om menneskelig erfaring (fenomenologi) og fortolkning (hermeneutikk) (Brottveit, 2018). Hermeneutikk er en vitenskapsfilosofisk tradisjon innenfor humaniora som opprinnelig var knyttet til fortolkning av tekster. Hermeneutikken blir imidlertid benyttet generelt på fortolkninger av alle menneskelige uttrykk i dag (Brottveit, 2018). I en hermeneutisk tilnærming vil forskeren tolke situasjoner og svar på spørsmål med bakgrunn i egen forforståelse. Det er, ifølge Brottveit (2018), viktig

å være oppmerksom på at forskeren ikke kan tolke fritt og uavhengig, men de er bundet av sin egen forståelseshorisont. Min forståelseshorisont er preget av forståelse, forestillinger og erfaringer som jeg har tilegnet meg gjennom min lærerutdannelse, timer som lærervikar, samt praksis på en norsk SMI-skole. En bevissthet rundt dette var viktig for å opptre så nøytral og objektiv som mulig for å unngå at intervjuene ble fanget av min førforståelse. Førforståelsen kan på den ene siden hjelpe forskeren i å forstå informantenes beskrivelser og skape mening i tolkningene av dem, men på den andre siden kan en konsekvens være at nyanser som ikke samsvarer med egne erfaringer overses (Thagaard, 2018).

### **3.1.1 Fenomenologi**

Fenomenologi er et sentralt vitenskapsteoretisk perspektiv i humaniora som handler om å finne essensen i det man forsker på, og man forsøker å forstå menneskets opplevelsesverden ved å se mennesket innenfra (Jacobsen, Tanggaard og Brinkmann, 2020). Det er altså en fortolkende tradisjon som tar vår livsverden som utgangspunkt for forskningen. Sentralt i fenomenologien er å studere fenomener slik de fremstår for subjektet, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018). Vi kan gjennom fortelling til andre kommunisere om våre «levde erfaringer» i konteksten av vår «livsverden» (Brottveit, 2018). I denne studien er målet å få frem lærerne på SMI-skolen sine perspektiver ut fra egen opplevelse, altså lærernes livsverden forstått som opplevelser av eget liv og forholdet til omgivelsene (Dalland, 2017). Fenomenologien er med andre ord sentral, da den utforsker meningen personer tillegger sine erfaringer av et fenomen. Thagaard (2018) påpeker at fenomenologien tar sikte på å utforske fenomenet så forutsetningsløst som mulig, derfor er det viktig at forskeren er åpen for erfaringene til personene som studeres.

### **3.2 Kvalitative studier**

Metoden er vårt redskap i møte med det vi skal undersøke, og det hjelper oss med å samle inn data (Dalland, 2017). Brinkmann og Tanggaard (2015) viser til at en undersøkelses design ofte består av et valg mellom en kvalitativ og kvantitativ metode, og det må baseres på undersøkelsens gjenstand, formål og rammer. Formålet med studien er å få en dypere forståelse av hvordan lærere på SMI-skoler opplever egen rolle, rammer og utfordringer, og forskningsspørsmålet indikerer derfor at det i denne oppgaven må benyttes en kvalitativ studie. Denne avgjørelsen er i tråd med Patton (2002), som påpeker at forskningsspørsmål som er knyttet til menneskers opplevelser eller erfaringer viser til en kvalitativ

forskningsmetode. Målet er å forstå verden fra perspektivet til de som lever i den, og forskningsmetoden utforsker derfor opplevelser og erfaringer fra virkelige mennesker i virkelige omgivelser (Hatch, 2002). Creswell og Poth (2018) mener at kvalitativ metode er hensiktsmessig når en har et problem som ikke enkelt lar seg måle eller tallfeste, men trenger en kompleks og detaljert forståelse. Et viktig kjennetegn ved kvalitative studier er, ifølge Braun & Clarke (2013), at datamaterialet består av ord, i motsetning til kvantitative som bruker tall. Kvalitativ forskning er en situert aktivitet som innebærer at forskeren er i forskningsfeltet og gjør denne virkeligheten synlig (Postholm, 2010). Det er imidlertid viktig å påpeke at dataene som samles inn og analyseres ikke er virkeligheten, men en representasjon og gjenspeiling av den. Collins (1984) påpeker at ord kan forstås på ulike måter, og at datamaterialet dermed ikke vil kunne tilby ett fasitsvar. Forskeren tilegner ordene mening, og har derfor en aktiv rolle i kunnskapsproduksjonen. Postholm (2010) understreker at forskeren må være åpen for hva deltakerne gjør og sier, og videre løfte frem deres perspektiv. En kvalitativ forskning gir dermed en dypere forståelse av de studerte sakene, men reduserer på samme tid generaliserbarheten til funnene.

### 3.3 Metodiske valg

For å få innsikt i lærere på SMI-skolen sin forståelse av egen rolle, rammer og utfordringer, har det blitt gjort noen metodiske valg som har stor innvirkning på studiens resultater. Metode handler om samlingen av teknikker som brukes i et forskningsprosjekt for å velge situasjoner, observere sosialt liv, innhente og sortere datamateriale, analysere data og rapportere funn (Neuman, 2014). De metodiske valgene i forskningsprosessen vil i denne delen presenteres og begrunnes.

#### 3.3.1 Semistrukturert forskningsintervju

Formålet med et intervju er å få en omfattende og fyldig informasjon om andre menneskers opplevelse, og hvilke synspunkter og perspektiver de har rundt tema som tas opp i intervjuet (Thagaard, 2018). Et semistrukturert intervju kommer med forslag til spørsmål i en intervjuguide som er laget på forhånd, mens et strukturert intervju har mindre frihet og har i større grad faste rammer og spørsmål som en skal igjennom. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver semistrukturert intervju som et livsverdenintervju. De definerer videre intervjuformen som en planlagt og fleksibel samtale som skal innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med blick på fortolkning rundt meningen av fenomenene som

blir beskrevet. En slik metode egner seg godt for å hente inn data i lys av informantenes egne erfaringer og opplevelser for å få en utdypende forståelse av fenomenet. I en slik intervjuform vil det være mulighet for oppfølgingsspørsmål og justeringer av spørsmål underveis (Dalland, 2017). Det ble etter beste evne forsøkt å unngå ledende spørsmål og faglig språk.

Under intervjuene ble det benyttet en intervjuguide (vedlegg 1), som ga retning for struktur og innhold. Spørsmålene ble utarbeidet med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål. Under utformingen av intervjuguiden var formålet å lage åpne men presise spørsmål, som kun undersøkte ett element om gangen (Patton, 2002). For å kvalitetssikre intervjuguiden ble det gjennomført et pilotintervju av en lærer som jobber i ordinær skole. Årsaken til dette var at det ikke var så lett å få tak i informanter fra SMI-skolene. Denne læreren oppfylte ikke kravet om å ha jobbet i en SMI-skole, men intervjuet var likevel nyttig for å få innsikt i om noen av spørsmålene var utydelige, vanskelige eller uinteressante. Pilotintervjuet resulterte i at enkelte av spørsmålene ble omformulert. I forkant av datainnsamlingen ble det også drøftet hvor mye informasjon deltakerne skulle få før intervjuene. Dersom spørsmålene hadde blitt sendt på forhånd kunne en fått mer utfyllende svar fra informantene, men på den andre siden ville det vært en fare for at spontaniteten ved samtalen forsvant. Det ble valgt å unnlate å sende intervjuguiden på forhånd, da det var ønskelig å fange opp deltakernes umiddelbare tanker og refleksjoner om tematikken.

### **3.3.2 Utvalg av informanter**

Brinkmann og Tanggaard (2012) uttrykker at det som grunnregel er bedre å gjennomføre relativt få intervjuer for å unngå risikoen for å drukne i mengden data og fortolkning av materialet. Ut fra metodologiske og ressursmessige vurderinger falt valget på at utvalget skulle bestå av fire ansatte fra ulike SMI-skoler fra forskjellige steder i landet. Ulempen med et lite utvalg er at funnene ikke vil kunne generaliseres, og det er viktig å fremheve at datamaterialet bare representerer fire lærere sine tanker og erfaringer. Thagaard (2018) påpeker i tillegg at det er særdeles viktig at en anvender en utvelgelsesprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen når utvalget er relativt lite. Dette for at analysen av data skal kunne gi en forståelse av fenomenene en studerer.

Valg av informanter kan gjøres strategisk eller tilfeldig. Strategisk utvalg baseres på at en systematisk velger personer med egenskaper eller kvalifikasjoner som passer til problemstillingen (Thagaard, 2018). Etersom studiens formål var å undersøke lærere på SMI-

skoler sine syn på egne roller ble det satt visse kriterier til utvalgets kvalifikasjoner. En viss grad av tilfeldighet gjorde seg gjeldende da informantene besto av ulike ansvarsområder og grad av erfaring. Studien tar for seg et lærerperspektiv, noe som kan gi en signifikant innsikt i skolehverdagen. Kriteriene for å delta i denne studien var at informantene hadde en pedagogisk utdanning og at de hadde erfaring fra undervisning i både ordinær skole og fra en SMI-skole. Ved å sette kriterier til informantenes utdanning og arbeidserfaring, sikres det teoretiske grunnlaget, og det vil trolig forekomme mer refleksjon rundt tematikken i intervjuene (Dalland, 2017). Pattons (2002) snøballmetode ble benyttet for å velge ut deltakere til studien. Denne utvalgsstrategien går ut på at kandidatene blir rekruttert ved hjelp av en kontaktperson, og den er hensiktsmessig for å lokalisere informasjonsrike deltakere. En rekke SMI-skoler ble kontaktet over e-post i håp om å få rekruttert informanter over hele landet. Responsen var varierende, noe som kan knyttes til travle og uforutsigbare hverdager som følge av koronapandemien. To informanter ble rekruttert som følge av e-post, mens de to andre ble rekruttert gjennom kontaktpersoner fra praksis, samt masterveileder. Dette resulterte i fire deltakere som var ansatt ved ulike SMI-skoler i landet. Alle informantene jobber ved SMI-skoler som er delt inn i flere avdelinger for ulike vansker og aldersgrupper. Videre vil det gis en kort presentasjon av informantene med pseudonymer.

### *3.3.2.1 Anna*

Anna jobber som leder ved en SMI-skole, og har mange års undervisningserfaring fra både videregående avdeling ved SMI-skolen, samt ordinær videregående skole og voksenopplæring. Hun har en bred fagkompetanse, men spesialpedagogikk er ikke en del av fagkretsen. Til tross for sin lederrolle har hun nær kontakt med elevene og prioriterer tid til å bli godt kjent med hver enkelt. SMI-skolen har en egen rektor. På ungdomsavdelingen hvor Anna jobber har de 30-40 videregående elever i løpet av et skoleår, og 8 lærere som underviser dem. Elevene her er tilknyttet en hjemmeskole som de kan dra tilbake til når de er klar for det, men ofte fullfører de ett eller flere skoleår på SMI-skolen. Dette er et samarbeid mellom fylket og sykehuset for å hjelpe elever med å gjennomføre videregående skole. Elevene følger vanlige fag, undervisning og mål, og de går opp til eksamen til sommeren. Undervisningen foregår i grupper på maks 6-7 elever. De unngår én til én undervisning, da de har en visjon om å lære dem å tilpasse seg virkeligheten «der ute».

### *3.3.2.2 Britt*

Britt har flere års erfaring som assistent i grunnskolen, hvor hun arbeidet med elever med spesielle behov. Hun tok deretter en lærerutdanning, med påfølgende år som lærer på både barneskole og videregående. I ettertid har hun bygget på med spesialpedagogikk og andre pedagogiske fag. Hun har mange års undervisningserfaring fra SMI-skolen, i hovedsak på videregående avdeling, men også en del på ungdomsskole. SMI-skolen har en egen rektor, avdelingsledere og merkantilt personale. Avdelingen Britt er stasjonert på tilhører voksenpsykiatrien som består av videregående elever og voksne som ønsker å ta fag som privatist, og trenger faglig støtte. De fleste elevene der benytter seg av 23/5-regelen, og det er SMI-skolen som er eksamensansvarlig for dem. Undervisningen foregår stort sett i små grupper eller én til én, litt avhengig av hvilke fag elevene tar.

### *3.3.2.3 Christer*

Christer er utdannet adjunkt, og har blant annet spesialpedagogikk i fagkretsen. Han har mange års undervisningserfaring fra barneskole, i tillegg til flere års erfaring på en forsterket enhet. De siste årene har han jobbet som lærer på SMI-skolen. SMI-skolen har en egen rektor som er stasjonert et annet sted i fylket. Christer er stasjonert på en avdeling for barn som er innlagt på familierapi, der barna av ulike grunner sliter med å gå på skolen. Malen er et fire ukers opphold hvor familien bor i en leilighet ved siden av skolen og barna får et skoletilbud i tillegg til daglige samtaler med en behandler. Det er som regel bare en familie som er innlagt om gangen, så de to lærerne som jobber her har ikke så mange barn å forholde seg til. Han underviser i utgangspunktet på grunnskolenivå, men noen ganger underviser de også barnas søsken som går på videregående skole.

### *3.3.2.4 Didrik*

Didrik er utdannet lærer og har bygget på med flere fag i ettertid, blant annet master i spesialpedagogikk. Han har mange års undervisningserfaring fra ordinær skole. I tillegg har han noen års erfaring fra en alternativ skole som på mange måter drives på samme måte som en SMI-skole, minus helse-biten. Nå jobber han på en SMI-skole som ligger på sykehuset, men tilhører en ordinær videregående skole i kommunen, hvor rektoren deres er stasjonert. De har lite å gjøre med denne skolen i hverdagen, så avdelingslederen ved SMI-skolen har i større grad en rektor-rolle. Skolen er delt inn i barneavdeling og ungdomsavdeling, med en blanding av somatikk og psykiatri. Didrik arbeider i hovedsak på barnepsykiatrisk. Elevene er



først og fremst pasienter innen helse, dermed er de ikke innlagt for å gå på SMI-skolen, de går på SMI-skolen fordi de er innlagt. Barna er innlagt sammen med foreldrene mandag-fredag og drar hjem i helgene. De er i hovedsak innlagt i 5 uker, men dette blir noen i noen tilfeller forlenget.

### 3.4 Datainnsamling

Intervjuene ble avholdt i februar og mars 2022. På grunn av den verdensomspennende covid-19 pandemien som pågikk under innsamlingen av datamateriale, samt at informantene var lokalisert over hele landet, falt valget på å gjennomføre intervjuene over Zoom, som er en digital plattform for videomøter. Archibald, Ambagtsheer & Lawless (2019) sin studie viser at Zoom er et egnet verktøy for innsamling av kvalitativ data på grunn av dets brukervennlighet, kostnadseffektivitet, funksjoner og sikkerhetsalternativer. Denne plattformen gjorde det mulig å ha et utvalg bestående av lærere fra SMI-skoler fra ulike deler av Norge, noe som kan ha økt bredden av perspektiver representert i utvalget.

#### 3.4.1 Gjennomføring av intervju

I oppstarten av forskningsintervjuene ble prosjektet presentert, og det ble informert om lydopptak og informantens rettigheter. Det ble presisert at det ikke finnes noen riktige svar, og at hensikten med intervjuet var å få et innblikk i deres tanker og refleksjoner rundt prosjektets tematikk. Kvale og Brinkmann (2015) understreker at det er viktig å skape god kontakt gjennom å lytte aktivt og vise forståelse, interesse og respekt for informantens svar, noe som ble vektlagt under alle intervjuene. Videre påpeker de at forskeren skal ha en bevisst naivitet i intervjusituasjonen, da dette kan føre til at man blir mer åpen for nye og uventede fenomener. Det er likevel viktig å være bevisst på at et forskningsintervju alltid er influert av forskerens egen forforståelse og underliggende antakelser om tematikken, noe jeg var bevisst på i forkant av datainnsamlingen.

Hvert av intervjuene varte i gjennomsnitt 45 minutter, og ble dokumentert ved hjelp av en lydopptaker og notater. Intervjuene ble tatt opp for å bedre kunne analysere og reflektere rundt klimaet i intervjuet, samt informantenes bidrag. Lydopptak får med alt som blir sagt og fanger opp nyanser i språk og stemmeleie (Dalland, 2017). Braun og Clarke (2013) hevder at benyttelse av lydopptaker er den beste måten å få tak i detaljer i informantenes svar og språket de bruker for å uttrykke egne tanker og erfaringer. Det ble i tillegg tatt notater underveis, noe

som er hensiktsmessig for å få oversikt over deler man vil følge opp eller nye spørsmål man vil stille (Braun & Clarke, 2013). I etterkant av hvert intervju ble tanker og refleksjoner notert ned for å bevisstgjøre hva som fanget umiddelbar interesse. Dette samsvaret med Ankers (2020) utsagn om at tankenotater gir intuitive tilganger til datamaterialet som kan være nyttig i møte med analysearbeidet.

### 3.5 Transkripsjon- og analyseprosessen

I de foregående delkapitlene har forberedelsene til datainnsamlingen og selve intervjuprosessen blitt beskrevet. Videre vil det bli gjort rede for transkripsjons- og analyseprosessen av intervjuene. Å transkribere betyr, ifølge Kvale og Brinkmann (2015) å transformere noe fra en form til en annen. I denne prosessen struktureres datamaterialet slik at man kan starte på analysen. Transkribering av lydopptak gir, ifølge Thagaard (2018), mulighet til å gjenskape intervjusituasjonen så korrekt som mulig. Opptakene fra intervjuene ble transkribert kort tid etter hvert intervju så nøyaktig som mulig mens de lå friskt i minnet. I transkriberingen ble hvert intervju gjennomgått, og informantenes svar ble notert inn under de forhåndsbestemte temaene som intervjuguiden ble utarbeidet fra. Disse temaene var «SMI-lærerens syn på egen rolle», «Tverrprofesjonelt samarbeid» og «Lærerens tro på mestring». Utsagn som ikke var relevant for oppgaven ble utelatt fra transkripsjonen. Veien videre var å bearbeide materialet.

Analysestrategien som ble anvendt for presentering av datamaterialet er inspirert av den fenomenologiske tilnærmingen og de ulike stegene som Creswell og Poth (2018) beskriver. Disse stegene ble komprimert og gjennomført gjennom tre steg. Første steg i analysen gikk ut på å gjenfortelle informantenes beskrivelser slik de opplevde det med færre ord og i informantenes egen språkdrakt. Her ble hvert enkelt intervju notert på nytt under de samme temaene som i intervjuguiden, men i en meningsfortettet tekst. Ved en meningsfortetting reduseres eller forkortes informantenes tekst. Her ble blant annet lange setninger forkortet til færre ord, med bevissthet rundt at setningen fortsatt hadde samme mening. Her ble informantenes utsagn notert uten at det ble tillagt noen form for tolkning.

I neste steg ble materialet ytterligere meningsfortettet i lys av faglige ord og begreper for å beskrive informantens uttalelser, dette for å få inn et element for faglig fortolkning. Utgangspunktet for dette steget var den meningsfortettede teksten fra forrige steg. Det var

viktig å få frem hva informantene ønsket å fortelle om fenomenet som ble studert. Interessante og relevante sitater ble markert med fargekoder underveis. Intervjuene ble fortsatt bearbeidet hver for seg, og strukturert under de samme temaene som ble utformet i intervjuguiden. Her ble teksten komprimert ned til de viktigste elementene fra informantenes beskrivelser, i tillegg til at teksten ble omskrevet til et mer faglig språk.

Siste steg var å se på likheter og ulikheter som stakk seg ut i analysen. De ulike informantene var enig i mye på flere områder, men det var også en del ulikheter som det ble interessant å studere videre i analyseprosessen. Det ble utformet nye kategorier og underkategorier ut ifra det informantene vektla i størst grad under intervjuene. Den ene hovedkategorien var «Særpreget i opplæringssituasjonen», med underkategoriene «En utvidet lærerrolle», «Utvidete ressurser», «Tettere på eleven på godt og vondt», «Personlig egnethet kontra spesialpedagogisk kompetanse» og «Sammensatt elevmangfold». Den andre hovedkategorien var «Samarbeid», med underkategoriene «Samarbeid med elev og foresatte» «Samarbeid med kollegaer», «Samarbeid med hjemmeskolen» og «Tverrprofesjonelt samarbeid». Disse kategoriene presenterer kjernen av hovedfunnene i intervjuene. Kategoriene ble utarbeidet ved å fargekode informantens utsagn ut ifra det jeg opplevde som mest viktig i henhold til oppgavens problemstilling. Utsagnene ble deretter satt sammen i et eget dokument. Målet er å generere tema som beskriver det sentrale innholdet i datamaterialet (Braun & Clarke, 2013).

### 3.6 Forskningsetiske overveielser

All vitenskapelig aktivitet krever at forsker forholder seg til gjeldende etiske prinsipper (Thagaard, 2018). I denne delen vil det redegjøres for noen av de etiske betraktningene og utfordringene som har blitt aktualisert. Man må allerede i planleggingsfasen være oppmerksom på ulike konflikter som kan opptre (Dalland, 2017). Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem fire etiske retningslinjer for forskeren: *informert samtykke, konfidensialitet, forskerens rolle og konsekvenser*.

*Informert samtykke* handler om at deltakerne i forskningsprosjektet får informasjon om studiens overordnede mål. Dette ble ivaretatt ved at det i forkant av rekrutteringen av informantene ble utarbeidet et informasjonsskriv (vedlegg 2) for å gi innsikt i oppgavens formål, hva det innebærer å delta og muligheten for å trekke sitt samtykke. Det ble i tillegg informert om at transkripsjonene vil slettes etter bestått masteroppgave. Thagaard (2018)

understreker at det å innhente informert samtykke er et prinsipp i ethvert forskningsprosjekt, og omhandler respekten for individets råderett over sitt eget liv, samt at den enkelte har kontroll over opplysninger om seg selv som skal deles med andre. For å sikre at informantene visste hva det innebar å delta i prosjektet, ble det i tillegg gitt muntlig informasjon i forkant av intervjuene.

*Konfidensialitet* omhandler, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), at all personidentifiserbar data ikke blir rapportert eller avslørt. Studien er preget av nær kontakt mellom forsker og informanten gjennom intervju, og forsker innhenter data knyttet til deltakerne. Norsk senter for forskningsdata (NSD) har sikret at personvernopplysningene i prosjektet ble behandlet forsvarlig og i samsvar med personvernlovgivningen (vedlegg 3). Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av en håndholdt diktafon som ikke kan kobles til Internett, og opptakene ble bare oppbevart på denne. Det ble ikke tatt skjermopptak på Zoom, da dette vurderes som en for stor personvernrisiko. Samtykket til å delta i intervjuet ble gjort muntlig over lydopptak i forkant av intervjuet, noe som gjorde at informantens navn aldri forekom på forskers datamaskin. Gjennom forskningsprosessen var det bare meg som hadde tilgang til personidentifiserbar data. For å sikre konfidensialiteten ble både lærerne og SMI-skolene anonymisert i transkripsjonene, analysearbeidet og i det ferdige produktet. I transkripsjonsarbeidet ble det benyttet fiktive navn, som er i tråd med Braun og Clarkes (2013) uttalelser om pseudonymer.

*Forskerens rolle* er viktig for kvaliteten på kunnskapen som produseres og de etiske beslutningene som tas (Kvale og Brinkmann, 2015). Gjennom den metodiske redegjørelsen ble det lagt vekt på å kommunisere hvilke valg som har blitt tatt, hvorfor de har blitt tatt og hvordan forskningsarbeidet har blitt gjennomført. Det har i tillegg blitt forsøkt å avdekke egen forforståelse, fortolkninger og underliggende filosofiske antakelser, for å gjøre forskningen mer transparent og etisk. I prosessen med å produsere ny kunnskap er forskerens integritet, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), viktig, og i produksjonen av ny kunnskap må man handle på en redelig og nøyaktig måte, der datamaterialet ikke blir overtolket eller tillagt for mye mening.

*Konsekvenser* knyttet til deltakelse er Kvale og Brinkmanns (2015) siste forskningsetiske aspekt. Det innebærer blant annet å reflektere over mulige konsekvenser for lærerne i studien og yrket de representerer. Som forsker må man ivareta og presentere informantene sannferdig,

for at det skal være lavest mulig risiko for at deltakelsen resulterer i negative konsekvenser for informantene.

### 3.7 Kvalitetssikring

Et mål i all forskning er å oppnå høyest mulig kvalitet på forskningsarbeidet. For å realisere dette må studien være velbegrunnet, pålitelig og gyldig. Forskeren må i tillegg inneha en refleksiv holdning til eget arbeid. I det følgende vil kvaliteten av denne studien vurderes sett i lys av pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. Deretter vil refleksivitet og forforståelse belyses.

#### 3.7.1 Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet

Braun og Clarke (2013) mener at det ikke finnes noen universelle og absolutte kriterier for å bedømme om et kvalitativt forskningsarbeid er godt nok, men det er likevel mulig å skille god forskning fra dårlig forskning. For å vurdere denne studiens kvalitet vil pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet benyttes.

*Pålitelighet* innebærer at det må være en koherens mellom empiri, analyse og resultater (Tjora, 2021). Anker (2020) understreker at en pålitelig studie krever at forskningsprosessen som ligger til grunn for resultater er fornuftige. Det har blitt forsøkt å gi utfyllende beskrivelser av hele fremgangsmåten, hvor metodiske valg, datainnsamling og analysestrategi har blitt redegjort. Egen forforståelse og dens mulige påvirkning har også blitt lagt frem i oppgaven, samt egne tolkninger av datamaterialet. Et mål har også vært å skape en transparent forskning for å la leseren selv vurdere om resultatene er pålitelige, noe Tjora (2021) hevder vil øke studiens pålitelighet. Dette har blitt gjort ved å gi leseren innblikk i funnene, og prosessen som har ledet opp mot funnene. Kvale og Brinkmann (2015) peker på et forhold i intervju som kan virke inn på studiens pålitelighet, nemlig at intervjuers spørsmålsformuleringer kan virke styrende på deltakernes svar. Det ble dermed unngått å stille ledende spørsmål, i tillegg til at jeg var observant på egne verbale og kroppslige reaksjoner på informantens svar, som er i tråd med Kvale og Brinkmanns (2015) poeng om at dette kan influere svarene deres på andre spørsmål. Det ble til slutt lagt vekt på nøyaktighet og systematikk under transkripsjonsarbeidet og analyseprosessen, noe som kan styrke forskningsresultatets pålitelighet.

*Gyldighet* innebærer at det skal være koherens mellom studiens utforming og funn, samt sammenheng mellom det studien har som hensikt å gjennomføre og det som *faktisk* blir undersøkt (Tjora, 2021). For at leseren skal kunne bedømme gyldigheten har forskningsprosessen blitt beskrevet, og fortolkningene som har blitt gjort underveis har blitt synliggjort. En trussel som kan ha vært med på å redusere gyldigheten i studien kan være dårlig kommunikasjon mellom forsker og deltaker (Grønmo, 2016). Misforståelser og feiltolkninger kan føre til at det ikke blir en klar sammenheng mellom forskerens fortolkninger og virkeligheten. For å svekke denne risikoen ble det stilt oppfølgingsspørsmål underveis for å forhindre eventuelle misforståelser og feiltolkninger. Nonverbal kommunikasjon ble også forsøkt å fange opp, noe som imidlertid var litt vanskelig over Zoom. For at lærerne skulle dele åpent om sin opplevelse av sin profesjon ble det lagt fokus på å skape trygge rammer i intervjusituasjonen gjennom å blant annet presisere at formålet med prosjektet var å få et innblikk i deres tanker og erfaringer, og at det ikke finnes noen rette og gale svar. Intervjuene bar preg av autentiske og pålitelige svar, der både positive og negative elementer ble uttrykt. Studiens gyldighet kunne vært ytterligere styrket dersom det hadde blitt gjennomført en metodetriangulering hvor både intervju og observasjon ble tatt i bruk.

*Generaliserbarhet* handler om hvorvidt resultatene er gyldig i en annen kontekst eller sammenheng. Funnene som kommer frem i avgrensede kvalitative forskningsprosjekter vil ikke kunne generaliseres til andre studier (Anker, 2020). Et lite utvalg reduserer i tillegg generaliserbarheten til funnene (Patton, 2002). Størrelsen på utvalget er dermed for lite til å kunne trekke allmenngyldige konklusjoner om SMI-læreres oppfattelse av sin profesjon, og funnene kan ikke anses som et gjennomsnitt for norske SMI-skoler. Selv om funnene ikke er overførbare i vitenskapelig forstand er det interessant fordi det går an å lære av det, og det kan de vise tendenser i et større utvalg av lærere i norske SMI-skoler.

### **3.7.2 Refleksivitet og forforståelse**

I kvalitativ forskning er forskeren måleinstrumentet, og forskerens egen bakgrunn, referanserammer, metoder og erfaring vil påvirke kunnskapen som skal produseres (Hatch, 2002; Grønmo, 2016). Selvbevissthet og kritisk refleksjon rundt egen rolle er derfor av betydning for å sikre kvalitet. Min oppfatning av norske lærere er formet av mine erfaringer som lærerstudent, lærervikar og tidligere skoleelev, noe som kan påvirke studiens resultater. I tillegg til dette hadde jeg med meg perspektiver og tanker inn i forskningsarbeidet som kan ha

påvirket oppgaven. Gjennom mine uker som praktikant på en norsk SMI-skole hadde jeg noen underliggende tanker rundt hvordan en SMI-skole opererer, men jeg hadde ingen erfaring med at forskjellene på SMI-skoler rundt om i landet var så store. Jeg var dermed åpen for nye elementer under datainnsamlingen, og møtte intervjusituasjonen med bevisst naivitet. Perspektivene forskeren tar med seg inn i forskningsarbeidet vil være en del av funnenes kontekst (Patton, 2002). Gjennom å reflektere rundt egne antakelser og perspektiver vil man kunne innta en refleksiv holdning til eget forskningsarbeid, og dermed øke studiens kvalitet.

## 4. Resultat

Studiens funn baserer seg på uttalelser fra fire ansatte ved norske SMI-skoler som gjelder hvilke roller, rammer og utfordringer som medfører å være ansatt i en slik institusjon. Alle deltakerne arbeider på SMI-skoler, men er ansatt i ulike fylker i Norge. Kapittelet vil presentere tematisk fremstilling av funnene, hvor resultatene struktureres ut fra temaene som gjorde seg mest gjeldene gjennom transkripsjon- og analyseprosessen. Noe av det som gjorde seg mest interessant gjennom analysen var lærerens oppfattelse av *særpreg i opplæringssituasjonen*. I tillegg ble informantenes syn på *samarbeid* et viktig element, ettersom det skaper rammer for informantenes praksisutøvelse. Disse to kategoriene vil videre fungere som oppgavens hovedtema.

Hvert tema er delt inn i ulike underkategorier som ble utarbeidet etter hvilken grad de ble vektlagt av informantene, samt relevans i forhold til oppgavens problemstilling. Temaene under *Særpreg i opplæringssituasjonen* vil presenteres i følgende rekkefølge: «En utvidet lærerrolle», «Utvidete ressurser», «Tettere på elevene på godt og vondt», «Personlig egnethet kontra spesialpedagogisk kompetanse» og «Sammensatt elevmangfold». *Samarbeid* vil ha følgende undertemaer: «Tverrprofesjonelt samarbeid», «Samarbeid med hjemmeskolen», «Samarbeid med kollegaer», «Samarbeid med foresatte» og hvert tema vil bestå av innhold fra intervjuene i tillegg til relevante sitater fra informantene. De valgte sitatene skal gi leseren et innblikk i de ulike temaene og dermed gjøre fremstillingen av studiens funn mest mulig transparent.

### 4.1 Særpreg i opplæringssituasjonen

En rekke tema kommer frem når det gjelder hva som særpreger opplæringssituasjonen og lærerrollen. I dette underkapittelet vil det legges frem hvordan informantene beskriver egen rolle og ressurstilgang, hvordan de opplever elevmangfoldet, og hva de opplever at tar og gir energi. Til slutt vil det studeres i hvilken grad informantene opplever spesialpedagogisk kompetanse relevant for denne institusjonen.

#### 4.1.1 En utvidet lærerrolle

For å få et innblikk i lærernes oppfattelse av egen profesjon var det interessant å undersøke hva informantene vektlegger når de beskrev egen rolle. Christer understreker at det er store forskjeller mellom avdelingene i form av elevgrupper og den enkeltes utfordringer,



alderssammensetting, hjemmeskole og klassetrinn. Dette innebærer at lærere må kunne hive seg rundt og være tilpasningsdyktige. Britt uttaler følgende:

*«Altså, jeg bruker å si at vi er mye mer enn lærere fordi vi går så langt ut over det man normalt tenker at en lærer gjør. I forhold til det å vise omsorg til elevene og vise at du faktisk bryr deg».*

Anna mener at det viktigste som kreves av læreren er å møte elevene med et ønske om å hjelpe, med en god balanse mellom forventninger og respekt for utfordringene de har. Hun nevner at noe av det som særpreger denne opplærings situasjonen mest er at en mister klasseromsdynamikken, og at dette ofte er hovedårsaken dersom en SMI-lærer slutter. Både Christer og Britt nevner at skolen kan være et slags fristed for barna og at mange derfor åpner seg for lærerne, noe som fører til at man kommer veldig nærme inn på enkeltelever. Britt sier at det er viktig å huske at læreren ikke skal være behandler, men at hun har oppdaget og erfart at noen av ungdommene åpner seg mye for henne:

*«Når elevene blir trygge på deg så går skravla, og da får du vite mer enn du egentlig tenkte at du trengte å vite. Men da må man liksom være veldig sånn fokusert på at når man går ut døren på jobb så har man lagt jobben igjen».*

Didrik vektlegger at den felles forståelsen teamet har ovenfor eleven er viktig, og at sårbare elever må møte trygge voksne som forstår både diagnosen og den ekstraordinære situasjonen de står i som innlagt. Han mener at skolen kan være en normalitet oppi den ekstraordinære situasjonen og at fokuset må være at vi ikke ser vanskelige unger, men at vi møter unger som har det vanskelig. Læreren må forstå at barnets atferd er et symptom på vanskene og at en må ha et ønske om å hjelpe dem mens de er på sitt mest krevende. Videre påpeker han at lærerens atferd kan være reguleringsstøttende, eller den kan bidra til å eskalere en situasjon, og uttaler:

*«Hvordan jeg responderer på elevenes atferd er helt avgjørende for om det rett og slett trigger atferd, eller om det hjelper elevene til å roe seg».*

#### **4.1.2 Utvidete ressurser**

Informantene ga uttrykk for at de har tro på egen påvirkningskraft på enkeltelevers utvikling. Både Anna og Christer understreket at lærerne på SMI-skolen har mer tid til å få ting til og at

de hjelper hverandre i form av tips og galgenhumor når ting er utfordrende. Christer mener at ordinær skole er krevende på en annen måte og at SMI-skolen har mer tid til å tilrettelegge. Om en elev i barneskolen er borte fra skolen en dag har det som regel ikke så mye å si for lærerens undervisning, men om Christers elev er syk har han mye tid til å ordne andre ting. Alle informantene vektlegger den gode ressursdekningen på arbeidsplassen som en styrke ved SMI-skolen. Anna poengterer at mange lærere som jobber i vanlig skole synes at det er vanskelig å ikke ha nok tid til å hjelpe elevene som sliter, men på SMI-skolen har de tid til å utgjøre en forskjell. Didrik uttrykker at den brede voksendekningen gjør at lærerne har mulighet til å skreddersy for hver enkelt, noe som gir dem mulighet til å legge til rette for en mer praktisk tilnærming enn i vanlig skole. Dette blir underbygget av Christer som poengterer det store handlingsrommet til å få til det man ønsker. Videre uttaler han følgende:

*«Det er liksom bare meg selv da, det er ikke pengene eller tiden som stopper oss».*

Det er variasjon rundt hvilken grad SMI-skolene arbeidet med elevenes sosiale kompetanse. Anna og Britt underviser elever i grupper mens Christer og Didrik har mer én til én undervisning. Som følge av koronapandemien hadde Britt digital undervisning med elevene én til én de første ukene, og hun opplevde at elevene blomstret av dette. Hun tror at det har en sammenheng med at disse elevene har lettere for å prestere én til én og at de kan synes at det er vanskelig å være sammen med andre. Christer mener at de rolige omstendighetene skaper større sjanser til å lykkes. Anna forteller at de har pauser midt på dagen for å spille spill og være sosial i fellesrommet, og at elevene får gratis lunsj og øver på å spise sammen. Hun understreker at dette lar seg gjøre fordi elevene ikke går i full skole, men kanskje tar 2-4 fag om gangen. Britt kunne også fortelle at elevene prøvde å spise lunsj sammen på storstuen, mens Christer og Didrik, som jobber med innlagte barn, sier at de ikke gjør det.

#### **4.1.3 Tettere på elevene på godt og vondt**

Samtlige av lærerne uttrykker at å se elevenes fremgang er det som gir mest energi. Britt forteller om energigivende øyeblikk hvor hun ser elevene gå ut smilende ut fra undervisningen, da føler hun at hun utgjør en forskjell. Didrik sier at han får energi av å føle at han er med på å bidra til at barna får det bedre, både gjennom det som blir gjort på SMI-skolen, og gjennom forslag til hvordan ting kan løses i fremtiden gjennom sluttrapporten til hjemmeskolen.

Det hender at det er tøffe tak og at det til tider kan være mye armer og bein på SMI-skolen. Didrik innrømmer at det noen ganger er veldig godt å komme hjem etter en tung dag på jobb, men at han alltid avslutter dagen med en innstilling om at morgendagen vil bli bra. Anna forteller at det hun anser som mest energikrevende og fortvilende er når elever ikke møter opp. Hun eksemplifiserer vanlige hendelser på SMI-skolen hvor lærere sender SMS, eller til og med møter opp hjemme hos eleven for å få dem med på skolen. På en annen side påpeker hun at skolegang på videregående er frivillig, men de vil likevel strekke seg langt for å hjelpe elevene til å lykkes. Britt synes at fellesmøter med ledelsen er det som stjeler mest energi, og at hun gjerne skulle brukt denne undervisningsfrie tiden på å forberede god undervisning.

Christer synes ikke at det er så mye som stjeler energi, men han uttrykker at det kan være utfordrende å vite hvor tøff en skal være ovenfor elevene. Han forklarer at det er ødeleggende om elevene får bestemme for mye i ordinær skole, men at en må være mer avventende og rolig på SMI-skolen, for man kan ikke endre et barn i løpet av 4 uker. Anna nevner også at det kan være vanskelig å ikke «sy puter under armene» på elevene:

*«Lærerne har veldig lyst til å hjelpe dem, og det er så fælt å se når de har det vondt. Da er det lett for å pakke dem inn».*

#### **4.1.4 Personlig egnethet kontra spesialpedagogisk kompetanse**

Da informantene fikk spørsmål om i hvilken grad de syntes at hverdagen preges av spesialpedagogiske oppgaver var det varierende respons. Alle informantene utenom Anna hadde spesialpedagogikk i fagkretsen. Spesialpedagogikken er, ifølge Britt, så innarbeidet at hun ikke tenker over at hun bruker den, men at den ligger der hele tiden. Didrik påpeker at han ikke anser lærerutdannelsen som tilstrekkelig for å arbeide i en slik institusjon og at den bør suppleres med spesialpedagogisk utdanning. Videre forteller han at han begynte å studere spesialpedagogikk med en gang har begynte å jobbe innen det alternative opplæringstilbudet. Han føler at han skylder barna å være så god han kan på det han driver med, men på en annen side uttrykte han følgende:

*«Men i de virkelige situasjonene, når det brenner, så er det ikke faget som gjelder. Da er det at du er en trygg, stødig og rolig voksenperson som klarer å signalisere at du vil det beste for elevene».*

Anna mener at lærerutdannelsen som utdanning er tilstrekkelig, men at det kreves noen menneskelige egenskaper i tillegg. Hun mener at relasjonskompetansen i møte med spesielle elever er veldig viktig, og at hun ikke tror at det kan læres i en utdanning. Christer trekker også frem dette, og forteller at de alltid starter oppholdet med fokus på relasjonsbygging gjennom å lage pizza og bli kjent gjennom enkle og motiverende øvelser i undervisningen. Anna forteller at bare to av lærerne på videregående har spesialpedagogikk i fagkretsen og at hun tror at de andre får kunnskapen intuitivt i møte med elevene. Hun påpeker at lærerne ikke trenger å vite alt om diagnoser og at de samarbeider om måter å løse ting på. Det viktigste i Annas mening er at lærerne er fleksible, og sier:

*«Det finnes ikke en oppskrift, du må liksom ha tusen oppskrifter fordi alle elevene er forskjellige. De kan ikke bare ha en plan B, men en plan C og D også».*

Erfaring blir nevnt av Christer som en viktig faktor å kunne jobbe i en slik institusjon. Britt sier at hun vil gå så langt som å si at det er personavhengig om du lykkes som lærer, også i ordinær skole, men kanskje spesielt her. En kombinasjon mellom utdanning og visse mellommenneskelige egenskaper blir trukket frem av Didrik som gunstig. Han understreker at noen kan ha all verdens utdanning uten å få det til, mens enkelte uten faglig kompetanse kan treffe barna på en bedre måte. Han peker videre på kunsten med å kunne lese mennesker, som krever noen personlige egenskaper:

*«Å løse problemer som oppstår er mye vanskeligere enn å være i forkjøpet og hindre at det oppstår i det hele tatt».*

Informantene forteller at de til tider møter på utfordringer de ikke har tilstrekkelig kompetanse til å møte. Britt uttrykker at det til tider kan være vanskelig å hjelpe en elev dersom man ikke helt vet hva utfordringen bunner i. Det finnes, ifølge Anna og Christer, muligheter for intern kursing, eller drypp av informasjon om ulike vansker, som en mulighet til å lære om problemene de ser. Christer forteller at han sjelden følger på manglende kompetanse fordi han har så god tid til å forberede seg på ting. På en annen side har han hatt et mer direkte behov for spesialpedagogikken da han har måttet skrive individuelle opplæringsplaner for elever som er innlagt i mer enn fire uker. De rekker sjelden å gjennomføre planen før eleven har dratt tilbake til hjemmeskolen, så han ser på det som et litt meningsløst arbeid. Samtidig er dette er krav som han må oppfylle. Han forteller at oppholdet

er definert som et spesialpedagogisk tilbud, og at få ville fått jobb der uten spesialpedagogisk kompetanse. Didrik forteller at den spesialpedagogiske utdannelsen har vært en bevisstgjøring på når han er en del av løsningen, og når han er en del av problemet. Han mener at det er viktig å kunne sette ord på hvorfor man gjør som man gjør, og sier:

*«Spesialpedagogikken har lært meg å sette ord på en del ting som jeg kanskje har tenkt, men ikke helt klart å si noe om».*

#### **4.1.5 Sammensatt elevmangfold**

Elevenes motivasjon er ifølge informantene, som på alle andre skoler, svært varierende. Det er gjentakende at elever med spiseforstyrrelser ofte er motivert for å gjøre det bra på skolen, noe de koblet til «flink-pike-syndrom». Både Anna og Britt jobber med videregående elever som selv har valgt å gå på skolen og som har et ønske om å komme seg videre i livet. Anna forteller at noen elever bare tar ett fag om gangen, men at dette tar dem ett steg nærmere målet. Britt underbygger dette med å si at felles for alle elevene er at de ønsker seg en fremtid som de kan bruke. Christer jobber mye med barn med skolevegringsvansker, og påpeker at det er kult når han får inn elever med «normale» søsken, som minner ham om hvordan ting egentlig er. SMI-læreren må tilpasse seg den enkelte for å oppnå målet om mestring og glede ved å være der, noe som innebærer å være fleksibel og åpen for tilrettelegging. Han stiller i tillegg spørsmålstegn ved om noen av elevene med skolevegringsvansker rett og slett har fått for mye makt, og om de burde blitt mer presset fra start av.

Det var gjentakende at informantene kritiserte den ordinære skolen for å ha for få alternativer. Didrik uttrykker at han kjenner til elever som har det vanskelig på hjemmeskolen, og han synes ikke at det er rart at noen faller utenfor den strømlinjeformede vanlige skolen. Det er nettopp elevene som faller utenfor man møter på SMI-skolen. Han understreker at alternativene er stadig færre og at du fort blir ansett som et problem om du ikke klarer å sitte i ro, høre etter eller gjøre det du skal. Anna poengterer at SMI-skolen gjør at elevene kan senke skuldrene litt fordi normalen der er å slite med noe. Hun understreker i tillegg at det er mindre støy og stress, noe hun tror er godt for elevene. Britt mener også at elever som synes det er vanskelig på ordinær skole blomstrer på SMI-skolen. Didrik uttrykker følgende:

*«Alle elever ønsker å lære, men for enkelte så er det en del ting som står i veien for det. Det er rett og slett en skole som er for dårlig rustet til å ivareta og forstå og legge til rette».*

## 4.2 Samarbeid

Følgende vil det gjøres rede for hvem informantene samarbeider med i det daglige og hvordan samarbeidet fungerer. Det vil bli beskrevet hva de ulike informantene opplever som positivt og problematisk i ulike former for samarbeid.

### 4.2.1 Tverrprofesjonelt samarbeid

Både Christer og Didrik samarbeider tett med behandlere og sykepleiere. De har faste ukentlige møter i tillegg til daglig kontakt enten fysisk, eller over telefon og e-post. Informantene forteller at noen møter har blitt gjort digitalt som følge av koronapandemien, men de opplever ikke at dette har hatt en negativ innvirkning på samarbeidet. Anna mener at de digitale møtene har vært tidsbesparende og ført til at det er lettere å gjennomføre ting. Didrik ser på det som en kjempe gevinst at så mange ulike profesjoner er involvert i eleven. Han understreker at de ulike profesjonene har forskjellige blikk på eleven og at de i samspill kan finne de beste løsningene. Didrik synes at det er positivt å få innspill fra behandlerne om hvordan de skal jobbe med barna med hensyn til vanskene, og han opplever at behandlerne blir veldig glade for innspill fra skolen. Det kan være krevende for elever å ha time-lange samtaler med behandler, så lærernes observasjoner blir verdifulle. Anna sier at hun skulle ønske at behandlerne var medinteressert i å se hvordan elevene fungerer sosialt i skolen, for elevene fremstiller seg nok annerledes når de sitter med en behandler på et kontor. Christer understreker at det tette samarbeidet er positivt for informasjonsflyten, og mener at lærerne har mye å komme med til behandlerne fordi de ser elevene i en annen setting:

*«Du kan jo tenke deg 1-1,5 time, sitte å prate med en andreklassing med store atferdsvansker, det er ikke alltid så lett».*

Avdelingene SMI-skoler har et lite fagmiljø, derfor prøver Annas avdeling å få til et samarbeid med andre skoler som ser de «normale» elevene for å få input på hvordan de arbeider. Hun understreker at dette kan være utfordrende fordi andre skoler har mer enn nok å gjøre. Videre sier hun at det er viktig å samarbeide med helse for å få et annet perspektiv på

vanskene. Britt forteller at hun de siste fem årene har hatt lite kontakt med elevenes behandlere grunnet endringer i ledelsen. Dette er noe hun savner fordi hun opplevde at de kunne komme med gode innspill til hvordan hun kan lykkes med elevene gjennom undervisningen. Anna opplever at det kan være utfordrende å finne tid til å treffes til tverrprofesjonelle samarbeidsmøter fordi man er opptatt med andre ting. Hun ønsker veldig gjerne å få tydeligere veiledning fra behandlerne om hvordan ting bør løses i forhold til pressing og skjerming av elevene, og tilføyer:

*«Vi er jo ikke behandlere, vi er bare lærere».*

Didrik mener at det kunne vært nyttig med jevnlige møter med helse om hvordan de på enklest mulig måte kan jobbe sammen. Noen ganger opplever han at elevene blir sendt tilbake på skolen etter at han har sendt dem ned på post. Han mener at de burde enes om dette i forkant for å skape gode overganger for elevene. Skolen bør ha klare forventninger til post og omvendt. Seksjonslederen hadde uttalt at de ikke hadde noe å si angående samarbeidet, og om dette uttaler Didrik følgende:

*«Og da tenker jeg nei, kom igjen! Jeg vil ha noen forventninger, og gjerne høye».*

Christer påpeker at sykehuset har en annen taushetsplikt enn skolen. Før hadde han tilgang til journalsystemene og kunne lese seg opp på elever og hvilke utfordringer de hadde, men denne tilgangen har de ikke lengre. Han mener at dette ikke har betydd så mye for hans avdeling på grunn av den gode informasjonsflyten med behandlerne, noe Didrik også nevner. Begge to understreker i tillegg at de bare er opptatt av informasjon som er relevant for skolesammenheng. Foreldrene kan noen ganger fortelle ting, som kan være greit for å få oppklart spesielle ting. Britt opplever at taushetsplikten noen ganger kan skape begrensninger, spesielt i møte med barnevern. Hun opplever at elevens bakgrunn har mye å si for hvordan en legger opp undervisningen.

#### **4.2.2 Samarbeid med hjemmeskolen**

De videregående avdelingene, som Anna og Britt jobber på, opererer med egne årsplaner ut fra læreplanverket og de evaluerer elevene i slutten av skoleåret. Anna opplever at samarbeidet med hjemmeskolen fungerer bra og understreker at overgangen tilbake til hjemmeskolen går fint selv om de følger egne planer, fordi overgangen sjelden skjer midt i

skoleåret. Britt underviser i tillegg i mat og helse og musikk på ungdomsskoleavdelingen, og da samarbeider hun med hjemmeskolens faglærere. Hun påpeker at det ikke går an å følge planene til punkt og prikke dersom hun har 4 elever fra ulike skoler samtidig, derfor kjører hun ofte et alternativt opplegg med en praktisk tilnærming. Samarbeidet fungerer stort sett greit, men hun tilføyer at noen få lærere har liten forståelse for at elevene ikke klarer å følge planer på samme måte som i normalskolen.

Både Christer og Didrik forteller at de kontakter hjemmeskolen når et barn legges inn for å både gi informasjon om at barnet er innlagt, og få informasjon om barnets utfordringer og hva de har jobbet med. De får tilgang til ukeplaner og hva elevene gjør i klassen, som de prøver å følge så langt det lar seg gjøre. Noen elever med skolevegning har, ifølge Christer, ikke vært på skolen på lang tid, så da jobber SMI-skolen med andre ting som gjør at eleven ønsker å komme dit. Han forteller videre at det tidligere var vanlig at lærerne på SMI-skolen besøkte elever på hjemmeskolen og observerte dem før de kom dit, men han har inntrykk av at svært få elever likte dette.

I den siste uken av oppholdet holdes det, på både Christers og Didriks avdeling, et tilbakemeldingsmøte eller utskrivingsmøte med hjemmeskolen, SMI-skolen, kontaktlærer, foresatte, behandler, og eventuelle andre, som PPT eller BUP. Her snakkes det om hvordan oppholdet på skolen har vært og det fylles ut en fyldig sluttrapport som går til instansene som har nytte av det. Begge har fått tilbakemeldinger fra hjemmeskoler som uttrykker stor takknemlighet og ser elevenes utvikling. Christer forteller at de ofte får positive tilbakemeldinger på forslagene til endringer som kan gjøres, og understreker:

*«Det er jo det som er målsettingen, at de skal få det bedre. Ikke bare her, men senere også».*

Didrik påpeker at ikke alle skoler er like positive til forslagene SMI-skolen kommer med grunnet en annen ressurstilgang. Videre understreker han at han ikke kan legge seg opp i hjemmeskolens ressursbruk, men bare si noe om hva som har fungert på SMI-skolen. Christer forteller at han har et ønske om å få mer tilbakemeldinger på hvordan ting har blitt på sikt etter oppholdet for at SMI-skolen skal bli enda bedre. Avdelingen jobber for tiden med et spørreskjema som elever og foresatte kan fylle ut etter endt opphold. Han sier:



*«Vi kan jo si at vi bare skal gi dem skole, men ambisjonene våre er litt større. Det skal skje noe her som gjør ting bedre».*

#### **4.2.3 Samarbeid med kollegaer**

På de videregående avdelingene kan Britt fortelle at lærerne har et fagsamarbeid innimellom, mens Anna forteller at lærerne på SMI-skolen samarbeider i team. Christer samarbeider tett sammen med den andre læreren på avdelingen. Han forteller at de har blitt satt sammen mann og kvinne, og at de utfyller hverandre faglig. Avdelingslederen sitter ikke i lokalet til vanlig og de trenger i praksis bare å gi tillatelse til diverse. Didrik har flere kollegaer å forholde seg til i hverdagen, og hver 3-4 uke er det fellestid med organisasjonsutvikling. Han sier at han opplever at barnetrinnet og ungdomstrinnet er veldig adskilt og at det kunne vært fordelaktig å samarbeide mer om felles verdier og holdninger. Eksempelvis påpeker han at noen ungdomslærere har noe lavere toleranse for hvilken oppførsel som er greit, og at elevene oftere blir sendt ned igjen på post. Han mener at å tenke at en elev ikke er tilgjengelig for skolen krever at det gjøres endringer i skolen, og sier:

*«Jeg har en grunnleggende holdning til at hvis ikke VI tåler disse elevene og vanskene de har, hvem skal vi da forvente at skal tåle dem? Altså vi skal tåle alt tenker jeg».*

#### **4.2.4 Samarbeid med foresatte**

Christers avdeling på SMI-skolen har en familierapeutisk tilnærming, og eleven er innlagt sammen med sine foresatte og eventuelle søsken. Familien bor rett ved skolen, og de som ønsker får besøke skolen før de legges inn. Han har gjerne et møte med foresatte etter en ukes tid for å snakke om hvordan skoleuken har gått, ellers har de ofte daglig kontakt. Videre forteller han at behandlerne har kontortid, men at de foresatte kan ringe lærerne på sitt private telefonnummer frem til kl. 22 på kvelden dersom noe skulle skje. Også Didrik forteller at han har daglig kontakt med foresatte, da de er innlagt sammen med barnet. Barna blir noen ganger fulgt inn på skolen av foreldrene eller hentet på post av lærerne. Det holdes i tillegg ukentlige miniteam, som er et møte med behandler, post, foreldre og SMI-skolen. Her får alle komme med innspill om hvordan uken har vært, og de enes om hva som bør gjøres videre. Anna og Britt sier at de ikke har så mye med foresatte å gjøre, men at de forholder seg til eleven og hjemmeskolen. Det hender at foreldre blir invitert på samarbeidsmøter på Annas avdeling, men noen foreldre har en tendens til å overta mye på disse møtene.

## 5. Diskusjon

Hensikten med dette forskningsprosjektet har vært å undersøke hvordan lærere ved norske sosiale og medisinske institusjonsskoler oppfatter egne roller, rammer og utfordringer. Før diskusjonen presenteres vendes blikket tilbake til oppgavens problemstilling:

*Hvilke roller, rammer og utfordringer medfører det å være lærer på en sosial og medisinsk institusjonsskole?*

For å belyse problemstillingen ble fire lærere ved ulike SMI-skoler intervjuet. Gjennom en fenomenologisk inspirert analyse av datamaterialet kom det frem noen interessante funn, beskrevet i forrige kapittel. Kort oppsummert viste det seg at informantenes arbeidsoppgaver var noe ulik, både når det kom til aldersgrupper, elevenes utfordringer og skolenes samarbeidsrutiner. Det var enighet rundt at de har en utvidet lærerrolle og at det kreves noen menneskelige egenskaper for å møte elever i denne opplæringssituasjonen på best mulig måte. Den gode ressurstilgangen ble trukket frem som en styrke, og det ble diskutert hva som gir og krever energi i arbeidet. Det kom også frem at det var variasjoner rundt rammer og utøvelsen omkring samarbeid med hjem, kollegaer, hjemmeskole og andre profesjoner. Gjennom analysen kom lærernes oppfattelse av særpreg i opplæringssituasjonen frem som noe av det mest interessante, derfor vil dette bli vektlagt i diskusjonen. Informantenes syn på samarbeid vil deretter bli drøftet, ettersom det legger rammer for deres praksisutøvelse.

Resultatene som ble beskrevet i forrige kapittel danner bakteppe for diskusjonen. Funnene vil bli drøftet i lys av masteroppgavens teoretiske grunnlag, presentert i kapittel 2. Første del av kapitlet belyser *særpreg i opplæringssituasjonen* ved SMI-skoler, hvor søkelyset rettes mot SMI-lærerens tilnærming til elevmangfoldet, utvikling av profesjonen og lærerens faglige kompetanse. Videre vil betydningen av samarbeid mellom SMI-skole, hjem, hjemmeskole, kollegaer og andre profesjoner drøftes.

### 5.1 Særpreg i opplæringssituasjonen

Et viktig funn i analysen er særpreg i opplæringssituasjonen. Dette kommer ytterligere frem gjennom flere undertema.

**SMI-lærerens tilnærming til elevmangfoldet** er et viktig element i informantenes tema.

Elevgruppene er svært sammensatt, både i alder, faglige utfordringer og psykiske/somatiske sykdommer/lidelser. Målet er å la hver enkelt elev utnytte sitt læringspotensial (Agder fylkeskommune, 2020). Dette forutsetter lærere med kompetanse til å legge til rette for individuell tilpassing, både faglig og sosialt.

*Lærerens mestringstro* er et viktig element i informantenes fortellinger. Mestringsforventning blant lærere kan dreie seg om deres tro på å påvirke hvor godt elevene er i stand til å lære, noe som kan være ekstra gjeldende i arbeid med mindre motiverte elever som har behov for ekstra tilrettelegging (Guskey & Passaro, 1994). Mestringstro i arbeidsoppgavene er ikke minst viktig fordi man som lærer ved SMI-skolen møter elever med varierende motivasjon og utfordringer. Det kan være krevende for læreren å bidra til å tilpasse opplærings situasjonen ut fra der eleven er. Dette understreker betydningen av at SMI-lærere har tro på egne ferdigheter. Dette støttes av Skaalvik og Skaalvik (2013), som understreker at mestringstro hos læreren har betydning for å yte i yrket. Til tross for mange krevende elever og situasjoner forteller informantene at de har tro på egen mestring. De mener at de kan utgjøre en forskjell. Informantene er tydelig på at det som gir energi i denne opplærings situasjonen er å se at elever blir engasjert og at de utvikler seg. Dette er i tråd med funn hos Skaalvik og Skaalvik (2013) om hva som gir god mestringstro i yrkesutøvelsen. Det ble også nevnt av informantene at å oppleve at man bidrar til at eleven får det bedre er energigivende. Dette både gjennom det som blir gjort på SMI-skolen og gjennom forslagene for å styrke fremtidig opplæring i sluttrapporten til hjemmeskolen.

Likevel understreker informantene at de har en krevende lærerrolle. En må stadig forholde seg til nye situasjoner, elever og utfordringsbilder, noe som krever gode evner til samarbeid med flere parter med motstridende forventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Informantene sier at det til tider er tøffe tak på SMI-skolen. Anna fremhever også den spesielle opplærings situasjonen som preges av stor grad av individuell tilpassing. Dermed mister læreren muligheten til å spille på klasseromsdynamikken som man finner i en ordinær klasse. Hun mener at dette ofte er noe SMI-lærere savner og dermed er medvirkende til at de slutter som lærer på SMI-skolen.

Det kom frem i intervjuene at lærerne bruker mye energi på å få elevene til å møte opp på skolen grunnet deres helsetilstand. Noen av elevene har eksempelvis store vansker med å

komme seg ut av sengen sin på grunn av sosial angst, dermed kan det være vanskelig å vite hvor mye de skal presses ute av komfortsonen. Det kan være flere årsaker til at en elev ikke kommer på skolen. Christer tenker noen ganger at enkelte elever med skolevegringsvansker har fått for mye makt og at de burde blitt presset mer fra start av. Han setter samtidig spørsmålsteget ved hvor mye han skal presse elevene på det korte oppholdet på bare fire uker, og er usikker på hvor stor forskjell en lærer egentlig kan utgjøre på denne perioden. Arbeidet med utvikling av elevenes fremgang er ofte langsiktig, og resultatene av innsatsen viser seg ikke alltid umiddelbart (Skaalvik & Skaalvik, 2013). På samme tid kan det tenkes at SMI-lærerne får mer tid sammen med enkelte elever i løpet av fire uker enn en vanlig lærer med tretti elever ville hatt mulighet til. SMI-læreren kommer tettere inn på eleven og får en bredere oversikt over hva som skal til for å utgjøre en forskjell. Selv om oppholdet på SMI-skolen ikke nødvendigvis er så langt, får de i muligheten til å kartlegge og foreslå langsiktige løsninger som eleven kan ta med til hjemmeskolen.

*Elevenes mestringsstro* blir også trukket frem av informantene som et element som særpreger opplærings situasjonen. Det blir understreket at motivasjonen, som på alle andre skoler, er varierende, men at lærerne i enda større grad måtte være observant på å være fleksible i forhold til tilrettelegging. Det er gjentakende at elevene på de videregående avdelingene hadde noe høyere motivasjon, da dette var deres mulighet til å komme seg videre i livet.

Mange elever har, til tross for et ønske om å gjøre det bra, lav tro på at de kan mestre skolen. Self-efficacy handler, ifølge Bandura (1997), om en persons bedømming av hvor godt en er i stand til å planlegge og gjennomføre bestemte handlinger eller oppgaver i gitte situasjoner. Skaalvik og Skaalvik (2018) mener at personer med høy mestringsforventning har større mot til å gå løs på en oppgave, mens de med lav mestringsforventning har en tendens til å anse nye oppgaver og situasjoner som truende. Noen av elevene ved SMI-skoler sliter med sosial angst, noe som kan sette hindringer for å mestre å utføre oppgaver i en setting hvor andre observerer dem. Informantene uttrykker at en viktig del av jobben er å lese den enkelte elev sine behov og å prøve å finne en balansegang mellom å «sy puter under armene på dem» og å presse dem utenfor komfortsonen.

Bandura (1994) viser til fire faktorer som kan styrke elevens mestringsstro. Det første dreier seg om å tilrettelegge for *mestrings erfaringer*. Dette kan gi elevene et bilde av at de er i stand til å løse lignende oppgaver. Ut ifra informantenes utsagn tydet det på at flere av elevene på

SMI-skoler fungerer best i små grupper og Britt opplever at elevene blomstret da de fikk individuell undervisning over internett i starten av koronapandemien. Gjennom at elevene får erfare at de kan mestre utfordringer individuelt eller i små grupper kan de få større mestringstro til å gradvis klare lignende oppgaver i andre settinger i fremtiden. Den andre faktoren er *observasjonslæring*. Denne faktoren kan gi bedre mestringsforventning ved at andres mestring kan føre til at en selv føler at en kan gjøre det samme. Sæthre (2010) understreker at læreren må legge til rette for meningsfylte oppgaver som foregår i en setting hvor andre ser at en mestrer noe. Christer og Didrik underviser først og fremst én til én, noe som setter begrensninger for muligheten til å observere andres eksempler. Disse elevene er dog som regel bare innlagt over en liten periode før de skal tilbake til hjemmeskolen, hvor de kan få input fra klassekameratenes mestringer. Anna og Britt sine elever er vanligvis på SMI-skolen over en lengre periode, så her er det hensiktsmessig at de undervises i grupper så elevene kan observere hverandre. Den tredje faktoren er *verbal overtalelse*. Gjennom å gi elevene ros og positive tilbakemeldinger kan de få økt tro på egne ferdigheter. SMI-læreren må derfor oppmuntre elevene og overbevise dem om at de kan oppnå målene de har satt seg. Anna forteller at lærerne bruker mye energi på å overtale elevene til å tro at de kan mestre å gå på skolen, og at de i noen tilfeller strekker seg så langt som å dra hjem til eleven for å hente dem til skolen. Den fjerde og siste faktoren handler om menneskets *fysiologiske og mentale tilstand* i forkant av en oppgave som skal gjennomføres. Didrik uttrykker at elevene som får plass på SMI-skolen har en del utfordringer, og det kan tenkes at kognitive og emosjonelle impulser som stress, angst og økt puls påvirker utfallet på det de prøver seg på. Læreren må legge til rette for at eleven føler seg trygg og hjelpe dem til å finne ro til å kontrollere følelsene sine. Det kan være utfordrende for en SMI-lærer å motivere elevene fordi de kan oppleve både ubehag og humørsvingninger. Derfor kan det være hensiktsmessig å prioritere trivselsaktiviteter og praktiske fag på SMI-skoler for å legge til rette for mestring. Christer fortalte at han alltid starter oppholdet med en hyggelig dag hvor de lager pizza og gjennomfører motiverende oppgaver som elevene har gode muligheter til å mestre. Han mener at gode relasjoner er grunnleggende for at elevene skal oppnå tro på egen mestring.

Dersom lærerne klarer å legge til rette for mestring på SMI-skolen kan elevenes syn på hjemmeskolen også bli mer positiv (Skaalvik & Skaalvik, 2018). På den ene siden kan det å beskytte utover det som er strengt nødvendig og ikke gi utfordringer, føre til at eleven faller bakpå i utviklingen (Sæthre, 2010). Samtidig er det viktig at hver elev får gjennomføre ting i sitt tempo. Anna uttalte at det er bedre at elevene tar ett fag i semesteret enn ingen, og at de

kommer ett skritt nærmere målet sitt for hvert fag de tar. Hun forteller også at de har pauser midt på dagen for å jobbe med elevenes sosiale kompetanse.

**Utvikling av profesjonen** er viktig for å kunne følge velferdsstatens samfunnsmessige interesser (Abbott, 1998). SMI-skoler er lite forsket på og det kom frem i intervjuene at informantene savnet tilbakemeldinger på det de gjorde for å kunne utvikle seg. Christer og Didrik nevner at de noen ganger får god feedback fra elevenes hjemmeskoler, men at de også gjerne kunne tenkt seg flere tilbakemeldinger på hva som kunne vært gjort bedre. Didrik forteller at ikke alle skoler er like positive til forslagene SMI-skolen kommer med grunnet en annen ressurstilgang. Ressursdekningen ble trukket frem av informantene som en styrke ved SMI-skolene, og den brede voksendekningen gir dem mulighet til å skreddersy opplæringen for hver enkelt elev. Informantene var samtidig bevisst på at den ordinære skolen ikke har de samme mulighetene til individuell tilpassing for hver enkelt elev. Didrik nevnte at han ikke kan legge seg opp i hjemmeskolens ressursbruk, men bare si noe om hva som har fungert på SMI-skolen. Gjennom konstruktive, tilbakemeldinger fra hjemmeskolene mener SMI-lærerne at de vil kunne lære mer om hvordan de kan gi enda bedre og presise råd til fremtidige hjemmeskoler. Christer SMI-skole jobber med et spørreskjema som elever og foresatte kan fylle ut etter endt opphold for å gi den en pekepinn på hva som har fungert og hva som kan gjøres på en annen måte til neste gang. Det kan tenkes at det også kunne vært nyttig å sende ut et slikt spørreskjema til elevenes hjemmeskoler. Dette kan på en annen side være en utfordring, da de ikke har noen rett på informasjon om elever etter at de har forlatt SMI-skolen. Når en elev er utskrevet fra SMI-skolen får ikke lærerne vite noe om hvordan det går videre med mindre eleven blir innlagt på nytt. Christer har likevel et håp om at noen ville være villig til å fylle ut et skjema for å hjelpe SMI-skolen til å utvikle seg.

*Kontekst* kom frem som et interessant tema i intervjuene, og det viste seg at det var noe variasjon omkring den enkelte informant sin oppfattelse og utøvelse av profesjonen. Som profesjonsutøver må man ta hensyn til både samfunnsoppdraget og den enkelte yrkesutøvers etiske ansvar (Grimen, 2005). Som SMI-lærer må man forholde seg til lovgivning og visse politiske rammer. Gjennom intervjuene kommer det frem at de ulike SMI-skolene er bygget opp noe ulikt, noe som er et resultat av hvordan de ulike fylkene tolker Opplæringsloven (1998). Informantenes undervisningserfaring er ulik, og deltakerne er knyttet til forskjellige trinn og avdelinger ved SMI-skolene. De uttrykker at de har mye frihet i yrket sitt, og deres utøvelse blir i stor grad legitimert av dem selv. Dette er i tråd med Simonsens (2010) uttalelse

om at profesjonsutøverne innen spesialpedagogikk anses som ubestridte kunnskapsbesittere på sitt område. En slik frihet krever at læreren har evne til å reflektere over, og hvis nødvendig, endre egen undervisningspraksis (St. meld. nr. 30, 2003-2004). Det finnes ingen mal for hvordan en SMI-skole skal være, og det kan tenkes at den store friheten innen yrkesutøvelsen skaper forskjeller, både innad i den enkelte SMI-skolen, og på nasjonalt nivå. Mye tyder derfor på at en lærer ved en SMI-skole ikke nødvendigvis ville fungert like godt på en annen SMI-skole. Som lærer i en vanlig barneskole ville et bytte av arbeidsplass trolig utgjort en minimal forskjell i skolehverdagen, mens man som lærer på SMI-skole må ha kompetanse til å sette seg inn i en ny kontekst ved bytte av arbeidsplass.

Skoleeier legger styringer for hvordan SMI-skolen skal være. St. meld. nr. 11 (2008-2009) understreker at det er skoleeiers ansvar å lette overganger, men at ledelsen og lærerne må stå for den praktiske gjennomføringen. Tre av informantene har rektorer stasjonert på selve skolen, mens Didrik sin SMI-skole er underlagt en videregående skole i fylket. Det kan stilles spørsmålsteget ved om det kan være en fordel med en ekstern rektor som har en bredere forståelse for hvordan «de normale» skolene fungerer, eller om det er en fordel å ha en rektor med spesialisert kompetanse. Spesialpedagogikken som praktisk fag vil alltid endres i takt med politiske prioriteringer, noe som krever en sterk bevissthet om faren for at eksterne krefter kan overstyre faginterne normer (Mjøs, 2016). En rektor med spesialisert kompetanse innen det spesialpedagogiske tilbudet kan muligens ha en større bevissthet rundt SMI-skolens beste interesser.

**Lærerens kompetanse** blir nevnt av flere av informantene som viktig når man arbeider i en institusjon som SMI-skolen, og spesialpedagogisk kompetanse blir ansett som nyttig. Opplæringslovens (1998) §5-1 legger grunnlaget for retten til spesialundervisning. Den spesialpedagogiske profesjonen er etablert ut fra statens behov og opprettholdt som en del av statens tilbud (Haustätter & Reindal, 2016). Det er varierende om informantenes opplæringstilbud ble ansett som et spesialpedagogisk tilbud eller ikke, men det er likevel enighet om at arbeidet deres innebærer mer enn en vanlig lærerprofesjon. Dette viser seg blant annet gjennom at det stilles større krav til individuell tilpassing her, enn i en ordinær opplærings situasjon. Elevene som går på SMI-skoler er enten for syk til å gå på sin egen hjemmeskole i en periode, eller har manglende utbytte av de ordinære skolene. Disse elevene kan dermed passe inn under Tangens (2012) beskrivelse av spesialpedagogikkens mål om å

fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn og unge som av ulike grunner møter barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse.

Engelsen (2009) uttrykker at lærerens kompetanse er den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest av alle ressurser i skolen. Raudenbush, Rowan og Cheong (1992) mener at lærerens spesialiseringer i fag kan gi utslag for deres opplevelse av mestringsforventninger. Kunnskaper innenfor spesialpedagogikk kan bidra til en bedre individuell tilpasning for en variert elevgruppe (Bele, 2010). En spesialpedagog må ha kompetanse om tilrettelegging for barn med ulike funksjonsnedsettelse og særskilte læringsutfordringer (Mjøs, 2016). Dette er i tråd med flere av informantenes uttalelser omkring behov for spesialpedagogisk kompetanse som lærer i SMI-skolen. Mjøs (2016) påpeker videre at det er stor enighet i at spesialpedagogisk opplæring bør være en del av den vanlige lærers kunnskapsbase.

*Utvikling av kompetanse i grunnutdanningen* er grunnleggende for å jobbe som lærer, men det er variasjon i hva informantene anser som betydningsfullt for å arbeide i SMI-skolen. Mange norske lærere uttrykker, ifølge Nordahl et al. (2013), at de har behov for mer informasjon om og kompetanse i psykiske lidelser og atferdsproblemer hos barn og unge. Dette kommer til syne gjennom Britts uttalelse om at det til tider kan være utfordrende å hjelpe elever dersom man ikke vet hva utfordringene bunner i. Didrik påpekte at han ikke anser lærerutdannelsen som tilstrekkelig for å arbeide i en slik institusjon og at den bør suppleres med spesialpedagogisk utdanning. Anna mener på en annen side at lærerutdannelsen er tilstrekkelig og at hun tror at lærerne får kunnskapen de trenger intuitivt med elevene. Hun mener at det viktigste er at lærerne er fleksible og at det ikke finnes en enkelt oppskrift til hvordan ting skal håndteres. Nordahl et al. (2013) mener på sin side at ingen lærere er ferdig utdannet idet de har fullført utdanningen sin. Didrik understreker dette ved å fortelle at han føler at han skylder elevene å være så god han kan når det kommer til det han driver med, derfor har han tatt videreutdanning innen spesialpedagogikk. Videre forteller han at spesialpedagogikken har lært han å sette ord på ting som han har tenkt, men ikke helt klart å si noe om.

*Utvikling av kompetanse på arbeidsplassen* blir ansett av informantene som viktig i et samfunn i stadig endring. Det kommer frem i intervjuene at det finnes muligheter for intern kursing eller drypp av informasjon om ulike vansker som en mulighet til å lære om problemene man ser. Nordahl et al. (2013) påpeker at det kollegiale fellesskapet åpner for å



utvikle, vurdere, vedlikeholde og profesjonalisere det de lærte i lærerutdanningen. Her kan de diskutere forholdet mellom teori og praksis, og de kan drøfte hvilke standarder som skal gjelde for arbeidet i skolen, både av den enkelte læreren og av teamet. Det påpekes av Anna at hver enkelt lærer ikke trenger å vite alt om diagnoser og ulike utfordringer, men at de heller kan samarbeide om måter å løse ting på. Christer forteller i tillegg at han sjelden føler på manglende kompetanse fordi han har så god tid til å forberede seg på ting.

*Relasjonskompetanse* blir nevnt av informantene som den viktigste faktoren for å arbeide på en SMI-skole. Britt vil gå så langt som å si at det er personavhengig om du lykkes som lærer i denne konteksten. Alle informantene mener at de må være tilpasningsdyktige og at de må kunne omstille seg dersom noe uforutsett skulle oppstå. Britt uttaler at de går langt ut over det en normalt tenker at en lærer gjør når det gjelder å vise omsorg til elevene. De må uttrykke et ønske om å hjelpe med en god balanse mellom forventninger og respekt for utfordringene de har. Informantene er enig i at personlig egnethet var den viktigste egenskapen en SMI-lærer bør ha, men at formell kompetanse kan bidra til å bevisstgjøre dem på hvorfor man gjør som man gjør. En kombinasjon av utdanning og visse mellommenneskelige egenskaper blir trukket frem av Didrik som gunstig for å kunne gi et godt opplæringstilbud til elever ved SMI-skoler.

Didrik forteller videre at læreren må forstå barnets atferd som et symptom på vanskene, og at man må ha en reguleringsstøttende atferd ovenfor elevene. Han mener at lærerens respons på elevens atferd er helt avgjørende for om det trigger atferd eller om det hjelper eleven til å roe seg. Læreren må være oppmerksom på behovet for samarbeid knyttet til overganger og brudd i et barns liv. Overgangen fra å bo hjemme til å bo på en institusjon kan være krevende for et barn, derfor er det viktig å etablere et tett samarbeid mellom elevkontakt, kontaktlærer, sykehuspost og foreldre.

## 5.2 SMI-lærerens samarbeidspartnere

Et viktig funn i analysen er SMI-lærerens samarbeidspartnere. Som lærer må man, ifølge St. meld. nr. 30 (2003-2004), ha sosial kompetanse for å kunne samarbeide og kommunisere med elever, foresatte og kollegaer. I tillegg må de ha en yrkesetisk kompetanse for å kunne reflektere over sine valg og holdninger som profesjonelle yrkesutøvere. SMI-lærere har flere samarbeidspartnere som de må inngå et lagarbeid med, både internt og eksternt, og dette vil

komme frem gjennom følgende undertemaer: «SMI-lærerens samarbeid i team», «SMI-lærerens samarbeid med hjemmet» og «SMI-lærerens samarbeid med hjemmeskolen».

**SMI-lærerens samarbeid i team** kommer frem i intervjuene som et viktig element i SMI-lærerens hverdag. Det kreves tålmodighet og anstrengelse for å oppnå et godt samarbeid. Dette vil ikke bare gi positive gevinster for barnet, men også for foreldrene, lærere, PP-tjeneste, barneverntjenesten og andre omsorgs- og opplæringstjenester (Nordahl et al., 2013). Det er videre viktig at lærerne arbeider i team for å gjøre rede for hvilke prosedyrer skolen skal ha for hvordan de tar imot elever og foreldre på og hvordan man skal forholde seg til eksterne samarbeidspartnere.

*Kollegasamarbeid* trekkes frem i intervjuene som en viktig del av jobben.

Samfunnsutviklingen øker behovet for lærere som kan ta selvstendige og begrunnede avgjørelser i klasserommet og skolen (Engelsen, 2009). For at SMI-læreren skal kunne ta gode valg overfor hver enkelt elev kan det være nyttig med input fra kollegaer. St. meld. nr. 30 (2003-2004) vektlegger at gode samarbeidsformer mellom lærere, via teamorganisering og felles ansvar for opplæringen, er viktig. Et viktig inntrykk fra intervjuene er at det er nødvendig med et tett samarbeid rundt eleven for å få til en tilpasset opplæring. Det er variasjon rundt hvordan de ulike SMI-skolene er bygget opp og i hvilken grad de vektlegger kollegasamarbeid, men informantene anser stort sett dette som nyttig. Britt syntes på sin side at fellesmøter med ledelsen stjeler mye tid som hun gjerne ville brukt på å forberede god undervisning for elevene. Nordahl et al. (2013) mener at kollegasamarbeid er grunnleggende for alt arbeid som utføres i skolen. Hver enkelt lærer kan ha egne oppfatninger om hva en god pedagogisk praksis innebærer, men det er i det kollegiale fellesskapet man kan diskutere seg fram til kvalitative standarder. Det kommer frem i intervjuene at teamets felles forståelse ovenfor eleven er viktig, og at sårbare elever må møte trygge voksne som forstår både diagnosen og den ekstraordinære situasjonen de står i. Didrik er opptatt av at teamet ikke må se vanskelige unge, men unge som *har* det vanskelig.

*Tverrprofesjonelt samarbeid* kommer også frem i intervjuene som en viktig del av informantenes hverdag. Noen av skolens mest aktuelle eksterne samarbeidspartnere er PPT, skolehelsetjenesten, barnevernet, Statped og Psykisk helsevern for barn og unge (Nordahl et al., 2013). På SMI-skolen er disse samarbeidspartnerne også sentrale, men her samarbeides det i tillegg med behandlere som leger, sykepleiere, miljøterapeuter og psykologer.

Informantene uttrykker at man som SMI-lærer kommer nærmere inn på enkeltelever og at noen av elevene åpner seg mer for dem enn de gjør for behandlerne sine. Da er det, ifølge Britt, viktig å huske at læreren ikke skal være behandler, men heller oppfordre eleven til å ta dette videre til en fagperson. Som SMI-lærer er det derfor viktig å ha et tett samarbeid med behandlerne, slik at nyttig informasjon kan utveksles. Involvering av ulike profesjoner blir i tillegg understreket av Didrik som en betydelig gevinst fordi det åpner for de ulike profesjonsblikkene kommer frem til de beste løsningene i fellesskap.

En utfordring med det tverrprofesjonelle samarbeidet kan, ifølge Nordahl et al. (2013) knyttes til profesjonsmotsetninger. Dette kan dreie seg om uenighet om faglig grunnlag og tilnærminger i arbeidet med å etablere tjenester for barn og deres familier. Anna uttrykker at hun skulle ønske at behandlerne var mer interessert i hvordan elevene fungerer sosialt i skolen, fordi hun tror at elevene fremstiller seg annerledes når de sitter med en behandler på et kontor. Nordahl et al. (2013) påpeker at motsetninger mellom profesjonene når det kommer til forståelse av brukerne eller oppfatninger om de forskjellige profesjonenes posisjon i forhold til brukerne kan også skape utfordringer. Britt har opplevd at noen leger hadde en ovenfra og ned holdning, men beskriver de aller fleste som gode samarbeidspartnere. Nordahl et al. (2013) eksemplifiserer videre at noen kan bruke taushetsplikten for å beskytte egen profesjon like mye som for å beskytte personen taushetsplikten gjelder. Taushetsplikten skal ivareta barn og unges sikkerhet, men den må ikke bli et hinder for å gi et helhetlig tilbud på tvers av tjenesteområder (NOU 2009:22). De fleste informantene ser ikke på taushetsplikten som et stort problem for samarbeidet, og understreker at de bare er opptatt av informasjonen som er relevant for skolesammenheng. Britt mener på en annen side at taushetsplikten noen ganger kan skape begrensninger, spesielt i samarbeid med Barnevernet. Hun opplever at elevenes bakgrunn er viktig for hvordan hun legger opp undervisningen for å skape en best mulig opplæring for dem.

Didrik mener at det kunne vært nyttig med jevnlig møter med barneposten om hvordan de på enklest mulig måte kan jobbe sammen. Han har opplevd at ulike forventninger setter begrensninger for å skape gode overganger for elevene, og han ønsker at helse skal sette høye forventninger til ham, og omvendt. Dette bygges opp av Nordahl et al. (2013) sitt utsagn om at det bør arbeides inngående om profesjonsmotsetninger ved å erkjenne og forstå motsetningene og kompetansen som ens egen og andres profesjoner besitter.

**SMI-lærerens samarbeid med hjemmet** er et viktig element for noen av informantene. Opplæringslovens (1998) §1-2 viser til at skolens opplæring skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet. Alle barn har, ifølge FN (1948), rett til skolegang, og foreldre har plikt til å sørge for skolegangen og rett til å ha en innflytelse på opplæringen. Det kan være utfordrende for barn og foreldre å starte på en SMI-skole fordi de gjerne møter flere fagpersoner enn tidligere som de må utlevere seg til med personlige forhold, og informasjonene om familiene skal utveksles mellom fagpersoner.

Nordahl et al. (2013) nevner tre grunnleggende nivåer for å sikre et felles ansvar for barnets skolegang. Det første, og mest grunnleggende nivået er *informasjonsflyt*. SMI-skolen og foresatte må gjensidig informere hverandre om hvordan opplæringen foregår og hvordan elevene klarer seg både på skolen og hjemme. På Didrik og Christers avdeling har SMI-læreren daglig kommunikasjon med foresatte, noe som sikrer informasjonsflyten. Anna og Britt arbeider stort sett med myndige elever, derfor er det ikke alltid nødvendig å informere deres foresatte om hva som foregår i skolen. Nordahl et al. (2013) forklarer at dersom samarbeidet ikke fungerer godt nok kan enkeltpersoner oppleve at oppgaver kan utføres mer effektivt alene, noe som blir eksemplifisert ved Annas utsagn om at det foretrekkes at foresatte som tar for mye styring på samarbeidsmøter, ikke deltar. For å få til et funksjonelt samarbeid med foresatte må partene utvikle felles mål og tiltakene må være konkrete for å unngå ineffektive samarbeidsrutiner (Nordahl et al., 2013). Det andre nivået er *dialog*. Dette omhandler den reelle kommunikasjonen mellom skole og hjem, der uenighet blir synliggjort. Didrik forteller at det gjennomføres ukentlige «miniteam» med skolen, foresatte og behandler. Her får de informasjon om hvordan den siste uken har vært, og foresatte får mulighet til å fortelle om sin opplevelse av oppholdet. På disse møtene får de også komme med innspill til hvordan ting kan løses i fremtiden, noe som sikrer Nordahl et al. (2013) sitt siste og høyeste nivå som handler om *medvirkning*. På dette nivået skal lærere, foresatte og, i SMI-skolens tilfelle, behandler fatte beslutninger sammen og alle har ansvar for at det følges opp.

Opplæringsloven (§ 5-4, 1998) sier at tilbudet om spesialundervisning, så langt det lar seg gjøre, skal utformes i samarbeid med elev og foreldre, og det skal legges stor vekt på deres syn. § 5-5 sier videre at det skal utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP) for elever som skal få spesialundervisning. Denne planen skal fungere som et arbeidsdokument som

skolen utformer på grunnlag av enkeltvedtaket. Christer forteller at han må utarbeide en IOP for barn som oppholder seg på SMI-skolen utover en periode på fire uker. Dette beskriver han som en tidstyv, fordi de sjelden rekker å gjennomføre planen før eleven har dratt tilbake til hjemmeskolen.

**SMI-lærerens samarbeid med hjemmeskolen** kommer frem som et interessant element i intervjuene. Elevene på SMI-skoler har tilknytning til en ordinær skole hvor de er innskrevet. Dette kan være skolen de har gått på tidligere eller nærskolen til SMI-skolen (Agder fylkeskommune, 2020). De videregående avdelingene på SMI-skolene opererer ut fra egne årsplaner ut ifra læreplanverket, og de evaluerer elevene i slutten av skoleåret. Dette krever liten grad av samarbeid med hjemmeskolen, så i disse tilfellene er elevene kun innskrevet i en ordinær skole for det formelle sin del. Noen av elevene har aldri vært på skolen de har tilknytning til.

På ungdomsavdelingen har Britt en liten gruppe med elever fra ulike skoler om gangen. Noen ganger følger de hjemmeskolene sin arbeidsplan, men når det er flere elever fra ulike skoler kjører hun alternative opplegg med en praktisk tilnærming. Hun forteller at dette stort sett fungerer greit, men at noen få lærere har liten forståelse for at elevene ikke alltid klarer å følge de samme planene som i normalskolen. Christer og Didrik prøver i større grad å følge hjemmeskolens ukeplaner så langt det lar seg gjøre. Elever med skolevegringsproblematikk får gjerne et tilpasset opplegg som gjør at de ønsker å komme på skolen. Didrik forteller videre at kontaktlæreren fra hjemmeskolen deltar på en utskrivingsmøte i slutten av oppholdet, noe som kan gi hjemmeskolen en pekepinn på hvordan de kan jobbe videre etter utskrivelse. Forslagene de kommer med til hjemmeskolen blir som oftest tatt godt imot, men ikke alle er like positive. Både Christer og Didrik hadde et ønske om et samarbeid med hjemmeskolen i etterkant av utskrivelsen for å få konstruktive tilbakemeldinger om forslagene, slik at de kunne utvikle seg ytterligere i møte med nye elever.

## 6. Avslutning

I denne kvalitative studien har søkelyset vært rettet mot sosiale og medisinske institusjonsskoler, og hva som innebærer å arbeide som lærer i en slik institusjon. Forskningsprosjektet har tatt for seg profesjonsteori og Banduras mestringsforventning. Hovedhensikten har vært å belyse følgende problemstilling:

*Hvilke roller, rammer og utfordringer medfører det å være lærer på en sosial og medisinsk institusjonsskole?*

En konklusjon er at en lærer ved en SMI-skole er mer enn bare en lærer. Man møter et sammensatt elevmangfold i alder, faglige utfordringer og psykiske og/eller somatiske sykdommer og lidelser. Målet er å hjelpe hver enkelt elev til å utnytte sitt læringspotensial, noe som forutsetter at læreren tilrettelegger for individuell tilpassing, både faglig og sosialt. Det var varierende i hvilken grad lærerne mente at de hadde behov for spesialpedagogisk kompetanse i møte med elevene, men det ble stort sett ansett som en fordel. Informantene var i større grad enstemmig i at rollen krever en helt spesiell kompetanse til å se og anerkjenne elever, og at det er personavhengig om man passer i en rolle som SMI-lærer. Det kom også frem at det kreves en kompetanse for å tilpasse seg nye kontekster, både når det gjelder skifte av avdeling eller til en SMI-skole i et annet fylke. Hvert fylke tar utgangspunkt i Opplæringslovens (1998) § 13-2 og 13-3a, og skolen bygges opp deretter. Den store friheten innen yrkesutøvelsen kan være med på å skape forskjeller, både innad i den enkelte SMI-skolen og på nasjonalt nivå.

I forskningsresultatene kommer det frem at lærerne ved SMI-skolen setter samarbeidet med andre partnere høyt og at de i noen tilfeller savner en bedre informasjonsflyt. Det ble uttalt at de savner flere tilbakemeldinger fra hjemmeskolen om hvordan eleven har klart seg i ettertid av oppholdet. Dette kan som en del av etterarbeidet, bidra til at de som lærere kan utvikle seg ytterligere. Samtidig ble det uttrykt et ønske om at elevenes behandlere viser mer interesse rundt hvordan elevene fungerer sosialt i skolen, da dette gir et bredere bilde av elevens utvikling enn det som kanskje kommer frem i elevens beskrivelser på et kontor med en behandler.

Hovedkonklusjonen er at rollen som SMI-lærer er sammensatt og krevende fordi elevenes vansker varierer veldig, og man må som lærer kunne tilpasse seg til den enkeltes behov.

Samtidig kommer det frem i materialet at lærerrollen på SMI-skoler er intens og givende, og at man kommer enda nærmere inn på enkeltindividet enn man ville gjort i en ordinær opplærings situasjon. Opplærings situasjonen er mer individfokusert, noe som kan føre til en mer intens relasjon mellom læreren og eleven. Mye tyder på at SMI-læreren, uansett lengde på oppholdet, har mer tid og muligheter til å kartlegge elevens behov, enn en «vanlig» lærer har kapasitet til. SMI-læreren kan dermed komme med innspill og forslag til hvordan elevens hverdag kan bedres etter oppholdet på SMI-skolen.

Det er viktig å understreke at konklusjonene som trekkes i denne masteravhandlingen bygger på et begrenset materiale. Studien er ikke stor nok til å komme med bastante slutninger, dermed kan det ikke hevdes at studiens funn er uttrykk for et gjennomsnitt. På en annen side handler studien om fire informanternes forklaringer, noe har gitt en dypere forståelse rundt tematikken. Selv om det ikke kan trekkes slutninger for hvilken som helst SMI-lærer tror jeg at mine informanter er ganske typiske SMI-lærere som kan gi en god pekepinn på hvordan det er å jobbe som lærer i en slik opplærings situasjon. Jeg håper at kunnskapen som har kommet frem i dette forskningsarbeidet kan føre til økt oppmerksomhet og forståelse rundt særpreget ved arbeidet SMI-lærere gjør, samt være nyttig for arbeidet med å utvikle profesjonen til å gi et enda bedre tilbud til barn og unge med psykiske og somatiske vansker.

Avslutningsvis vil jeg komme med noen forslag til videre forskning. Det kunne vært interessant å forske mer på hva tverrfaglig teamarbeid betyr for å forme denne lærerrollen. Dette kunne blitt gjort gjennom å undersøke hvordan de andre profesjonene i teamet opplever samarbeidet rundt eleven. Dette kunne muligens gitt noen nyttige syn rundt deres forventninger, noe som videre kan bidra til å utvikle SMI-lærerens arbeid til det bedre. Det kunne også vært interessant å undersøke om hjemmeskolens perspektiver samsvarer med SMI-skolens forventninger rundt samarbeidet om eleven. Informantene i denne studien savnet mer informasjon fra hjemmeskolene, så en studie med begge parters perspektiv kunne vært nyttig. Til slutt ville det vært interessant å opparbeide tall og statistikk rundt elevenes tanker rundt opplærings tilbudet, og i hvilken grad det styrker videre skolegang. Dette kunne blitt gjort via et spørreskjema som SMI-skolene sender ut etter endt opphold.

Helt til slutt vil jeg presisere at SMI-skolen for mange elever fungerer som et fristed, og måten lærerne møter dem på kan være betydningsfull for deres videre utvikling og

mestringstro. Målet må være at lærere og behandlere bygger opp et samarbeid som kan gi elevene det beste tilbudet de kan få. For, som Britt uttrykte:

*«Vi er jo ikke behandlere, vi er bare lærere».*



## Litteraturliste

Abbott, A. (1998). *The system of professions. An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago University Press.

Agder fylkeskommune (2020). *Vedlegg til årsberetning 2020. Videregående skoler og SMI-skolene*. Hentet fra:  
[https://agderfk.no/\\_f/i2375bc42-c098-4c46-9382-6d35f1332962/vedlegg-til-arsberetning-2020-videregaende-skoler-og-smi-skolene.pdf](https://agderfk.no/_f/i2375bc42-c098-4c46-9382-6d35f1332962/vedlegg-til-arsberetning-2020-videregaende-skoler-og-smi-skolene.pdf)

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. & Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-8.  
<https://doi.org/10.1177/1609406919874596>

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. Hentet fra:  
<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Bele, I. V. (2010). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(06), 476-491.

Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. SAGE Publications.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: datainnsamling og analyse*. Gyldendal Akademisk.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder: en grundbog*. Hans Reitzels forlag.

- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal Akademisk.
- Collins, R. (1984). Statistics versus words. *Sociological theory*, 2, 329-362.  
<https://doi.org/10.2307/223353>
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (4. utg). SAGE Publications.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal akademisk.
- Ekornes, S. M. (2018) *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Engelsen, B. U. (2009). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* Gyldendal akademisk.
- FN (1948). *FNs menneskerettighetserklæring. Verdenserklæringen for menneskerettigheter*.
- Frønes, I. & Strømme, H. (2014). *Risiko og marginalisering: Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*. Gyldendal akademisk.
- Grimen, H. (2005). *Profesjonsetikken sitt grunnlag*. SPS arbeidsnotater nr. 6-2005. Hentet fra:  
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/3097/6-2005%2C%20Grimen%2C%20Profesjonsetikken%20sitt%20grunnlag.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Guskey, T. R. & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643. Doi:10.2307/1163230.
- Hatch, A. J. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York Press.

- Haustätter, R. S. & Reindal, S. M. (2016). Spesialpedagogisk teoridannelse. I R. S. Haustätter & S. M. Reindal, *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 9-20). Cappelen Damm Akademisk.
- Helse Bergen – Haukeland Universitetssjukehus. (2021, Mars 8.). *Sykehusskolen*. Hentet fra: <https://helse-bergen.no/avdelinger/barne-og-ungdomsklinikken/barne-og-ungdomsklinikken/sykehusskolen#lov-om-grunnskolen-og-den-vidaregaande-opplaeringa>
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder: En grundbog* (3.utg., ss. 281-308). København: Hans Reitzels forlag.
- Johannesen, A., Tufte P. A., & Christoffersen, I. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies. I N. K. Dezin, *The SAGE handbook of qualitative research* (s. 97-128). Sage.
- Mjøs, M. (2016). Spesialpedagogikkens rolle i en skole for alle. I R. S. Haustätter & S. M. Reindal, *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 84-98). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T., Lillejord, S. & Manger, T. (2013). Den profesjonelle lærer i møte med andre. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl, *Livet i skolen 2* (s. 195-230). Fagbokforlaget.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches* (7. utg.). Pearson.

- NOU 2001:22 (2001). *Fra bruker til borger – En strategi for nedbygging av funksjonshemmede barrierer*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-22/id143931/?ch=13>
- NOU 2009:22 (2009). *Det du gjør, gjør det helt – Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Barne- og likestillingsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-22/id143931/?ch=13>
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Patton, M. Q. (2002). *Temporal trends in psychological distress and healthcare utilization among young people*. BORA. Hentet fra: <https://hdl.handle.net/11250/2715348>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Raudenbush, S. W., Rowan, B. & Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65(2) 150-167. Doi: 10.2307/2112680.
- Rambøll. (2015). *Opplæring i barnevernsinstitusjoner- kartlegging av opplæringsmodeller og vurdering av innhold og kvalitet*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/rapporten.pdf>
- Simonsen, E. (2010). Med blick for barnet? Spesialpedagogisk profesjonsforståelse og etiske posisjoner. I S. M. Reindal & R. S. Haustätter, *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 20-38). Høyskoleforlaget.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. NTNU Samfunnsforskning AS.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- St. meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St. meld. nr. 11 (2008-2009): *Læreren, rollen og utdanningen*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Sæthre, J. (2010). Livskvalitet – et mulig grunnlag for å legge til rette og å evaluere (spesial)undervisning i en inkluderende skole. I S. M. Reindal & R. S. Haustätter, *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 133-149). Høyskoleforlaget.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (s. 17-30). Cappelen Damm. Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020: Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 16/20). Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6415/Ungdata-NOVA-Rapport%2016-20.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg). Gyldendal Akademisk.

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### **Problemstilling**

*Hvilke roller, rammer og utfordringer medfører det å være lærer i en sosial og medisinsk institusjonsskole?*

### **Oppstart**

1. Presentere meg selv og prosjektet
2. Informere om at intervjuet vil dokumenteres gjennom lydopptak og notater, og videre formidle hvordan dette vil oppbevares. Understreke at datamaterialet vil slettes når prosjektet er avsluttet og oppgaven godkjent.
3. Understreke anonymisering og frivillighet.
4. Få muntlig samtykke til samtykkeerklæringen.
5. Gå igjennom temaene for forskningsintervjuet.
6. Presisere at det ikke finnes noen riktige svar, og at mitt ønske er å få innblikk i deltakernes tanker og refleksjoner rundt prosjektets tematikk.
7. Svare på eventuelle spørsmål.
8. Starte lydopptak.

### **Kartlegging av informanten**

Hvilken utdanning har du?

- Har du spesialisert deg i spesialpedagogikk?

Hvor lang undervisningserfaring har du fra ordinær skole?

Hvor lang undervisningserfaring har du fra SMI-skole?

Hvilket team jobber du på? (Somatisk/psykisk, barn/ungdom)

### **SMI-lærerens syn på egen rolle**

Hva særpreger det å arbeide som lærer i denne opplærings situasjonen?

- Hva er dine oppgaver på SMI-skolen?
- Hvordan ser en vanlig uke på SMI-skolen ut for deg?

Hva vil du si er hovedforskjellene mellom ordinær skole og SMI-skolen?

- Hva krever det av din rolle for å møte elevene på en god måte?
- Merker du forskjeller på elevenes læringsmotivasjon?

### **Tverrprofesjonelt samarbeid**

Kan du si noe om hvilke rammer som ligger rundt arbeidet på SMI-skolen?

- Hvem setter rammene?

Hvem samarbeider du med?

Hva er din rolle i det tverrprofesjonelle samarbeidet?

Hva er hensikten med det tverrprofesjonelle samarbeidet?

Hvordan foregår dette samarbeidet?

- Med elev/foresatte?
- Med kollegaer på Sykehuskolen?
- Med elevens hjemmeskole?
- Med andre profesjoner ved sykehuset?

Hvordan opplever du det tverrprofesjonelle samarbeidet?

- Hva kan være positivt?
- Hva kan være problematisk?

Opplever du at velferdsstatens profesjonsstyring, med statens ønsker og politiske mål, styrer din utøvelse av arbeidet?

- Hvilke muligheter/begrensninger opplever du at dette medfører?

Har koronasituasjonen påvirket arbeidet med det tverrprofesjonelle samarbeidet?

- I så fall: hvilke begrensninger har dette medført?

### **Lærerens tro på mestring**

Hva er særlig krevende i arbeidet?

- Hva stjeler energi?
- Hva gir deg energi?

I hvilken grad har du tro egen påvirkningskraft av enkeltelevers utvikling?

- Har du tro på at du kan utgjøre en forskjell?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan tror du at opplærings situasjonen preger elevenes motivasjon?

Møter du noen ganger på utfordringer som du ikke føler at du har tilstrekkelig kompetanse til å møte?

- Utdyp.
- Opplever du lærerutdannelsen som tilstrekkelig for å arbeide i en slik institusjon?
  - Hvis nei: hva savner du fra opplæringen?

Opplever du at hverdagen preges av spesialpedagogiske oppgaver?

- Hvilke krav stilles til spesialpedagogisk kompetanse for å arbeide i dette institusjonen?

### **Avslutning**

Er det noe til vil tilføye, understreke eller spørre om før vi avslutter?



## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Å være lærer i sosial og medisinsk institusjonsskole – hvilke roller, rammer og utfordringer medfører det?»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilke roller, rammer og utfordringer som medfører å være lærer ved en sosial og medisinsk institusjonsskole. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette forskningsprosjektet inngår i et masterarbeid på studieprogrammet «Master i spesialpedagogikk» ved Universitetet i Agder. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan det er å arbeide som lærer i en sosial og medisinsk institusjonsskole, og hvilke roller, rammer og utfordringer som medfører. Datamaterialet vil bli innsamlet gjennom dybdeintervju av lærere ved SMI-skoler i Norge.

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

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

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

Utvalget er valgt strategisk. Utvalgskriteriene for inklusjon av deltakere er at de 1) er ansatt ved en SMI-skole og 2) at de har jobbet i denne stillingen i minst ett år. Det er ingen krav om at deltakerne må ha spesiell kjennskap til prosjektets tematikk.

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

I dette prosjektet vil datainnsamlingen foregå gjennom et dybdeintervju, der deltakerne får spørsmål om hvordan det er å arbeide som lærer på en SMI-skole. Å delta i prosjektet innebærer å stille til ett individuelt intervju som vil vare i ca. 45 minutter. Intervjuet vil dokumenteres gjennom lydopptak og notater, og datamaterialet vil bli oppbevart på en

maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon. Ingen av spørsmålene vil omhandle sensitive opplysninger om deg eller ditt arbeid.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan dine opplysninger oppbevares og brukes**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene det har blitt opplyst om i dette skrivet. Opplysningene vil behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

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

Datamaterialet fra intervjuet vil bli destruert så snart sensur foreligger. Dette innebærer sletting av lydopptak, transkripsjon og notater fra intervju. Prosjektet skal etter planen være avsluttet 30. juni 2022. Alle opplysninger vil være anonymisert når oppgaven blir levert.

### **Dine rettigheter**

Om du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert, og få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Opplysningene om deg behandles basert på ditt samtykke. Opplysningene som samles inn vil være navnet og intervjuet, og disse vil oppbevares på ulike steder.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Student: Elise Lystrup, e-post: [elisegl@student.uia.no](mailto:elisegl@student.uia.no)
- Veileder: Per Einar Garmannslund, e-post: [pereg@uia.no](mailto:pereg@uia.no)
- Vårt personvernombud: Johanne Warberg Lavold, fungerende personvernombud, epost: [johanne.lavold@uia.no](mailto:johanne.lavold@uia.no) eller telefon 412 12 048.

Om du har spørsmål knyttet til NSDs vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Elise Lystrup

Tlf: 480 54 437

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

### NSD sin vurdering

#### **Referansenummer**

349951

#### **Prosjekttittel**

Å være lærer i sosial og medisinsk institusjonsskole – hvilke roller, rammer og utfordringer medfører det?

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

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

Per Einar Garmannslund, pereg@uia.no, tlf: +4738141858

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Elise Lystrup, eliseagl@uia.no, tlf: 48054437

#### **Prosjektperiode**

01.01.2022 - 30.06.2022

#### **Vurdering (1)**

---

##### **17.02.2022 - Vurdert**

##### **OM VURDERINGEN**

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

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

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

## 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

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester 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

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

OneDrive er databehandler i prosjektet. Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen,  
Henning Levold

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17