

" Vi klarer de som kommer "

En kvalitativ studie av SMI-Skolen i Arendal

KARINA ANTONSEN
HANNE NORDENGEN STØLEVIK

VEILEDER
Morten Øgård

Universitetet i Agder, 2019
Fakultet for samfunnsvitenskap
Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Master

Forord

4 år med masterstudier nærmer seg slutten.

Prosessen har inneholdt både begeistring, iver, aha-opplevelser- men til tider også beinhard jobbing, også med motivasjonen. Takk til arbeidsgivere som har gjort det mulig for oss å gjennomføre studier ved siden av jobb.

Vi vil takke respondentene våre ved SMI-skolen i Arendal som var villige til å sette sin praksis under lupen. Det var veldig spennende for oss og ga oss ekstra motivasjon i skriveprosessen. Takk for ærlighet og oppriktighet!

Vår veileder Morten Øgård har stått ved oss last og brast. Takk for gode samtaler og konstruktiv veiledning, din tilstedeværelse og humor.

Vi vil takke hverandre- for å ha holdt ut med hverandre i noe som fort kunne blitt en prøvelse. Vi har imidlertid tviholdt på og stolt på prosessen. Vi er veldig glade for det- forhåpentligvis også klokere.

Ikke minst vil vi også takke våre familier, som har vært tålmodige i hele prosessen, støttet opp og vært heiagjeng.

Kristiansand 09.12.19

Karina Antonsen

Hanne Nordengen Stølevik

Sammendrag

Denne masteroppgaven har hatt som utgangspunkt å se på skoletilknytning for barn som bor i barnevernsinstitusjoner. Temaet interesserer oss fordi forskning viser at kun 4 av 10 barnevernsbarn gjennomfører videregående skole, sammenlignet med 8 av 10 i normalbefolkningen. Problemstillingen er:

Hvordan jobber SMI-skolen i Arendal for å styrke tilknytning til skole for barn i barnevernsinstitusjoner?

Vi har gjennomført dybdeintervjuer med lærere og ledere ved SMI-skolen i Arendal. Som teoretisk utgangspunkt har vi valgt Fullan og Quinns rammeverk for koherens. Rammeverket er valgt fordi det er en helhetlig, internasjonalt anerkjent modell som har vært benyttet i store endringsprosesser i skoleutvikling. Vi har supplert det teoretiske grunnlaget med anbefalinger fra skoleforskning for barnevernsbarn.

SMI-skolen har beskrevet hvordan de i praksis arbeider sammenhengende og systematisk på ulike områder for å gi et kvalitetsmessig godt tilbud til elevgruppen. Vår studie har vist at ledelse på skolen er implementert på alle nivåer i organisasjonen. Ledelsens betydning i form av å være deltakende i læring og utvikling er gode funn fra skolen og i tråd med koherensmodellen. Skolen fremstår med en kultur hvor alle spiller en like viktig rolle i å utvikle et helhetlig tilbud, hvor ansvarlighet, personlige, faglige kvalifikasjoner og engasjement er sentralt. Det engasjementet og de tydelige forventningene som ansatte har for elevene sine, er avgjørende og viktig for å styrke skoletilknytning. Kunnskap om traumer og utfordrende atferd og en reflektert holdning til seg selv i møte med elevene holdes levende ved SMI-skolen. I tråd med koherensmodellen, ser vi hvordan SMI-skolen kontinuerlig jobber med kulturbygging hvor det vektlegges å være åpen og raus, fleksibel og hjelpsom samt å spille hverandre gode for å gi elevene det de trenger.

SMI-skolen har en målsetting om mest mulig normalitet for elevene. Samtidig ser de at mange ungdommer har behov for en annen tilrettelegging enn det er mulig å få til i en ordinær skole. Skolen har derfor utviklet et spesialpedagogisk tilbud som i stor grad ivaretar den

enkeltes behov. Gjennom skreddersøm, pedagogiske virkemidler ut over det tradisjonelle og gode relasjoner til trygge voksne, kan elevene få en annen og bedre erfaring med skole og opplæring. På den måten kan nye og gode erfaringer med skole legge et grunnlag som øker sannsynligheten for økt skoletilknytning.

Vi har fått beskrevet praksis som harmonerer med både rammeverk for koherens og den øvrige teoretiske ramme vi har valgt. Vi kan konkludere med at måten SMI-skolen i Arendal jobber med målrettet innsats, samarbeidskultur, dybdelæring og ansvarskultur styrker skoletilknytningen for barnevernsbarn. Dette er i tråd med anbefalinger for utvikling av en god normalskole og de rådene som gis spesielt for oppfølging av barnevernsbarn.

Figurer og tabeller

| | |
|--|-------|
| Figur 1: Organisasjonskart SMI-skolen | s. 9 |
| Figur 2: Traumebevisst omsorgs tre grunnpilarer | s. 12 |
| Figur 3: Skolerettigheter for barn i barnevernsinstitusjoner | s. 13 |
| Figur 4: Rammeverk for koherens | s. 17 |
| Figur 5: Kvadranten for endringskvalitet | s. 19 |
| Figur 6: Operasjonalisering av koherensmodellen | s. 30 |
| Tabell 1: Analyseskjema | s. 34 |
| Tabell 2: Sammenstilling av funn | s. 49 |

| | | |
|-------|---|----|
| 1. | Innledning | 1 |
| 1.1 | Tema og problemstilling..... | 1 |
| 1.2 | Oppgavens struktur..... | 4 |
| 2. | Skole for barnevernsbarn..... | 5 |
| 2.1 | Dagens kompetansesamfunn..... | 5 |
| 2.2 | Hvilke utfordringer har barnevernsbarn når det gjelder læring?..... | 6 |
| 2.3 | Tilknytning | 6 |
| 2.4 | Opplæring for barn som bor i barnevernsinstitusjon | 8 |
| 3. | Teori..... | 14 |
| 3.1 | Skoleutvikling | 14 |
| 3.2 | Rammeverk for koherens..... | 16 |
| 3.2.1 | Målrrette innsatsen for å bygge kollektiv kapasitet..... | 17 |
| 3.2.2 | Utvikle samarbeidskulturer som samtidig avklarer roller på individ- og teamnivå..... | 20 |
| 3.2.3 | Legge til rette for dybdelæring..... | 22 |
| 3.2.4 | Å legge til rette for en ansvarskultur..... | 24 |
| 3.3 | Skoleforskning for barnevernsbarn..... | 25 |
| 4. | Metode..... | 28 |
| 4.1 | Design | 28 |
| 4.2 | Valg av metode og utvalg | 28 |
| 4.3 | Utarbeidelse av intervjuguide | 29 |
| 4.4 | Gjennomføring av intervjuene..... | 30 |
| 4.5 | Vår rolle som forsker..... | 32 |
| 4.6 | Databehandling og analyse | 32 |
| 4.7 | Validitet- intern gyldighet..... | 35 |
| 4.7.1 | Ekstern gyldighet | 36 |
| 4.8 | Reliabilitet-troverdighet..... | 37 |
| 5. | Fremstilling av empiriske funn | 38 |
| 5.1 | "Skolen skal være et godt sted å være for å være et godt sted å lære" | 38 |
| 5.2 | "Vi må ha en kultur med bredde i kompetanse, men fremfor alt er egnethet viktigst!" | 40 |
| 5.3 | " Vi tilbyr færre fag, i mindre grupper, med større lærertetthet" | 43 |
| 5.4 | "Ulikhetene er vår styrke, vi spiller på det den enkelte er god på" | 46 |
| 5.5 | Oppsummering av funn..... | 49 |
| 6. | Drøfting av empiri..... | 50 |

| | |
|---|----|
| 6.1 Måltrettet innsats | 50 |
| 6.2 Samarbeidskultur | 52 |
| 6.3 Dybdeløring | 54 |
| 6.4 Ansvarskultur | 57 |
| 6.5 Oppsummering drøfting..... | 58 |
| 7. Konklusjoner og implikasjoner..... | 61 |
| 7.1 Hva fant vi?..... | 61 |
| 7.2 Teoretiske implikasjoner | 61 |
| 7.3 Praktiske implikasjoner-betydning for praksisfeltet | 62 |
| 7.4 Avsluttende betraktninger og videre forskning..... | 63 |
| 8. Referanser..... | 66 |
| Vedlegg 1 : NSD-godkjenning | 71 |
| NSD sin vurdering..... | 71 |
| Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeskjema | 73 |
| Vedlegg 3: Intervjuguide | 77 |

1. Innledning

1.1 Tema og problemstilling

Nyere forskning viser at utdanning er den enkeltfaktoren som har mest å si for helse og levekår. I Norge viser studier at barn med tiltak fra barnevernet har et langt lavere gjennomsnittlig karakternivå i grunnskolen enn barn uten barnevernserfaring (Frønes og Strømme, 2014). En rekke norske registerstudier har vist at unge voksne som har vært i barneverntiltak, har vesentlig lavere utdanningsnivå enn andre unge voksne i tilsvarende aldersgrupper (Kristofersen i Bufdir, 2014). Dette fører til utfordringer omkring stabilitet i arbeidsforhold og inntekt, egen bolig og stødige relasjoner (Backe-Hansen, Madsen, Kristofersen & Hvinden, 2014 i Bufdir, 2015).

Utdanning er altså den mest beskyttende faktoren for utsatte barns langsiktige, positive utvikling. Dårlige karakterer på ungdomsskole kan utgjøre en risiko for psykososiale problemer, kriminalitet og marginalisering senere i livet. Motsatt kan gode skolerresultater være en viktig faktor som kan redusere sannsynlighet for nettopp disse utfordringene (Vinnerljung, Berlin & Hjern, 2010 i Frønes og Strømme, 2014).

I praksis har vi som barnevernsarbeidere sett hvordan skolen kan fungere som en inkludering- eller en ekskluderingsfaktor i barnevernsbarns liv. Ikke sjelden er flere av disse involvert i de såkalte mobbesakene, som har fått fokus etter endring i opplæringsloven og hvor man tydeliggjør kravene til skolene om å sikre et trygt og godt skolemiljø for alle. I debatten om normalskolen kan romme og sikre en god skolehverdag for alle elever uansett fungering og læringsbehov, kommer også diskusjonen opp i hvilken grad vi trenger alternative opplæringsarenaer eller ulike spesialskoler for å hjelpe denne elevgruppen til større skoletilknytning. Faglige føringer og signaler går i retning av en felles skole for alle. Det norske skolesystemet er tuftet på likhetstanken og at det skal gi livskompetanse i et fra vugge- til grav-perspektiv som starter i barnehagen (Eriksen, 2014). Det hevdes at spesialordninger fører til at enkelte barn blir stigmatisert, det skaper utenforskap og er således ikke til barnets beste. Inkludering og likhet for alle er verdier som er dypt forankret i vårt samfunn. Samtidig ser vi at skolene sliter med å håndtere mange elever, vi ser elever med

store tilpasningsvansker og vi registrerer at pågangen og ønske om alternative opplæringsarenaer kan være omfattende fra både skolen og elevens side.

Barnevernsbarn som bor på barnevernsinstitusjon i Agder får automatisk et tilbud gjennom institusjonsskolen (SMI), som er organisert under fylkeskommunen. SMI-skolen i Arendal har et godt omdømme ute i barnevernfeltet, selv om skolen også på noen områder bryter med prinsippet om at alle elever fortrinnsvis bør ha opplæring i normalskolen. SMI-skolen i Arendal har valgt å organisere skoletilbudet annerledes enn institusjonsskoler andre steder i landet. Det kan se ut som det handler om at Agder har en stor tetthet av barnevernsinstitusjoner og at det har presset seg frem et behov for ulike løsninger for elevgruppen. Skolen har også fått en større elevgruppe, både ved at stadig yngre barn plasseres på barnevernsinstitusjon, men også fordi eldre elever som går i videregående skole trenger mer skreddersøm (SMI-skolen, 2017).

SMI-skolen og det tilbudet de gir til barnevernsbarn er et relativt ubeskrevet blad når det kommer til systematisk evaluering om de jobber i tråd med det som kjennetegner en god skole. Det finnes lite tall og statistikk som sier noe om at elevene som får tilbud på SMI-skolen i en periode i mindre grad dropper ut av skole senere. Meningene om skoletilbudet kan nok arte seg forskjellig, selv om omdømmet til skolen i all hovedsak er godt. Det er imidlertid lite utforsket hvordan skolen har organisert seg for å løse oppdraget sitt og hva de gjør innenfor de pedagogiske rammene for å styrke skoletilknytningen til en sårbar elevgruppe. Dette synes vi er et så viktig og spennende tema som vi har ønsket å undersøke nærmere. I dette studiet har vi valgt en beskrivende problemstilling fordi vi er opptatt av *hvordan* skolen arbeider fremfor *hvorfor* gjør de som de gjør. Sistnevnte ville forutsatt en del hypoteser som vi ville ha forsket ut, noe vi mener vi ikke har grunnlag eller kjennskap nok til å kunne forutse, annet enn på generelt grunnlag, da vi kjenner lite til praksisen på forhånd.

Vår problemstilling er:

Hvordan arbeider SMI-skolen i Arendal for å styrke tilknytning til skole for barn som bor på barnevernsinstitusjon?

Begrepet skoletilknytning er valgt fordi det er et kjent begrep for alle som arbeider med barnevern og skole. Begrepet kan vi også knytte opp til forskning og teori fra feltet barnevernsskole som vil gi et utgangspunkt og en ramme rundt oppgaven.

For å analysere skolen har vi valgt å benytte en helhetlig modell utarbeidet av velrennomerte forskere innenfor skoleforskning. Koherens-modellen bygger på studier gjennomført i Canada, California, Australia, New Zealand, og er følgelig et rammeverk i internasjonal sammenheng. Den trekker frem sentrale kjennetegn på gode skoler, men den er også et verktøy i arbeidet med å drive skoleutvikling (Fullan og Quinn, 2017). Modellen er kjent innenfor skoleledelse i Norge, men vi har ikke sett at den har blitt benyttet som analyseramme for å vurdere SMI-skolers praksis. I vår oppgave har vi valgt å "legge" modellen over SMI-skolens praksis og analysere arbeidet i lys av modellen, med noe teori og forskning om barnevernsbarns og deres behov omkring læring som et supplement. På denne måten gjør vi modellen anvendbar for å utforske problemstillingen vår. Gjennom samtaler, og ved å gå i dybden på temaer, vil vi undersøke arbeidet ved SMI-skolen.

Formålet med oppgaven blir således å gi et bilde av hvordan et særegent skoletilbud for barnevernsbarn kan arte seg. SMI-skolen er noe mer enn vanlig skole og det er interessant å analysere skolen som fenomen. Vi vet at skolen står foran en sammenslåingsprosess og vi tenker at det vi kan trekke ut fra vårt studium kan være viktig i så måte. Det kan også være interessant i utviklingsarbeidet for andre SMI-skoler, siden organisering er så ulik fra skole til skole. Vi tror også at studiet kan være nyttig for andre som arbeider med barnevernsbarn i skolen, da vi har en tanke om at en slik sårbar gruppe med elever kan ha behov for mer skreddersøm enn de får i dagens skole. Studiet vil således ha to hensikter, både å undersøke et nytt empirisk materiale samt å anvende koherensmodellen mer systematisk i et analysearbeid.

Institusjonsskolene gir også tilbud til barn med helseutfordringer og som får hjelp av et annet lovverk enn barnevernloven. I vår oppgave ser vi kun på SMI-skolens skoletilbud for barnevernsbarn.

1.2 Oppgavens struktur

I kapittel 1 presenterer vi hvorfor vi har valgt å skrive om SMI-skolen og hvordan vi har bygd opp og begrunnet problemstillingen.

Kapittel 2 tar leserne gjennom hva som kjennetegner dagens kompetansesamfunn og hvordan vanskelige oppvekstforhold påvirker barns muligheter for læring. Vi mener det gir et viktig bakteppe for å forstå elevgruppen og deres pedagogiske utfordringer. Videre beskrives opplæring for barn som bor i barnevernsinstitusjoner generelt, med spesielt fokus på Agder gjennom en organisatorisk beskrivelse av SMI-skolen i Arendal, samt skolens pedagogiske grunnsyn.

I kapittel 3 redegjør vi for det teoretiske utgangspunktet som er lagt til grunn. Vi redegjør for Fullan og Quinns rammeverk for koherens. Det redegjøres også for anbefalinger fra skoleforskning for barnevernsbarn.

Kapittel 4 beskriver den metodiske fremgangsmåten og hvordan vi gjennom intervjuer basert på driverne i rammeverket kan forstå SMI-skolens praksis utfra modellen. I kapittel 5 presenterer vi empirien og i kapittel 6 drøfter/ diskuterer vi empirien i lys av koherensmodellen, teori og våre vurderinger. Kapittel 7 omhandler konklusjoner og implikasjoner.

2. Skole for barnevernsbarn

2.1 Dagens kompetansesamfunn

Barns oppvekstvilkår har vært preget av ulike livsbetingelser opp igjennom historien som følge av endringer i tiden. Selv om barn lever under ulike sosiale og kulturelle forhold, kan man si at et fellestrekk for alle moderne samfunn i dag er at utdanning og kompetanse er fundamentalt i barns liv (Frønes, 2018, s 16). Et kompetansesamfunn kjennetegnes ved at det har utviklet et yrkesliv som krever kompetanse. Tidligere var det slik at ikke alle barn fikk tilgang til utdanning, mens i dag er det forventet at man gjennomfører minimum videregående skole (Frønes, 2018, s. 16). Frafall betegnes som «drop-out» og i de senere tiår har det vært satt i gang en rekke tiltak for å styrke tilknytning til skole for utsatte barn og unge. Bakgrunnen for satsingen på gjennomføring av skole er at dersom man skal få adgang til yrkesliv forutsetter det at man i rimelig grad har lyktes med å gjennomføre en utdanning (Frønes, 2018).

Ifølge Frønes representerer kompetansesamfunnets barndom en særegen kombinasjon av muligheter og risiko (Frønes, 2018, s. 16). Barn som bor på barnevernsinstitusjon blir oppfattet å være en særlig sårbar gruppe. Ifølge rapporten *Svikt og Svik* (NOU 2017:12, s. 35) har en rekke internasjonale studier påvist sammenheng mellom ulike former for omsorgssvikt i barndommen og ulike skolefaglige vansker og grad av gjennomføring. Som vist innledningsvis, er således skole og skolegang en nøkkel til fremtidsutsikter for den enkelte på godt og vondt. Ivar Frønes beskriver dette godt når han sier at skolen er den sentrale generatoren for marginaliseringsdynamikk. I de ordinære utdanningssystemene stilles det krav til selvdisciplin, det kreves evne til konsentrasjon og evne til å håndtere visse koder for atferd. Barnevernsbarn blir en sårbar gruppe hvor ulike utfordringer omkring atferd raskt skaper problemer og forsterkes i skolesystemet. Derfor må skolen og dens prosesser settes i sentrum også i barnevernet (Frønes, 2018).

2.2 Hvilke utfordringer har barnevernsbarn når det gjelder læring?

Godt foreldreskap med trygge familierelasjoner er den viktigste rammen rundt barn og ungdoms oppvekst, formidles det i den nasjonale tiltaksplanen *En god barndom varer livet ut* (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014). Nasjonale studier viser likevel at vold, overgrep og omsorgssvikt hos barn forekommer hyppig (NOU 2017:12). Rapporten formidler videre at årsaken til de fleste plasseringer utenfor hjemmet skyldes omsorgssvikt. Barnevernlovens formål er å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid (Bvl § 1-1). Beslutning om å plasseres på institusjon bygger enten svikt i forhold i hjemmet (Bvl § 4-12) og/ eller med grunnlag i at barnet har utviklet alvorlige atferdsvansker og er i behov av behandling for en avgrenset periode (Bvl §§ 4-24 og 4-26). Ifølge Statistisk sentralbyrå var 180 barn plassert på institusjon i region sør (Buskerud, Vestfold, Telemark og Vest-Agder) pr 31.12.18 (SSB, 2019). *Svikt og svik* formidler at årsaken til de fleste plasseringer skyldes alvorlig svikt ved omsorgen til barnet (NOU 2017:12).

2.3 Tilknytning

Hvilke konsekvenser omsorgssvikt får for barna og deres utvikling har engasjert det psykologiske fagfeltet helt fra tidlige studier og teorier om utviklingspsykologi på midten av forrige århundre. Ainsworth og Bowlby beskriver tilknytningsprosessen mellom barn og omsorgspersoner, samt tar for seg viktigheten av at de voksne er sensitive og tilgjengelige for barnet, at de er stabile i sin tilnærming til barnet og at barnet opplever kontinuitet (Ainsworth(1978) og Bowlby (1988) i Bunkholdt, 2000). Når de voksne av ulike årsaker ikke har vært i stand til å møte barnets behov på disse sentrale områdene, beskriver Killèn at barna kan utvikle det som kalles på fagspråket for utrygg tilknytning. Barn og ungdom med utrygg tilknytning møter omverden med en forståelse av at de voksne ikke vil dem vel, en indre arbeidsmodell, som ofte gir seg utslag i utfordrende atferd. Barna søker på en ubevisst måte å få bekreftet sin forståelse av verden, at andre relasjoner ikke vil dem vel eller at de ikke er verd å bli elsket. Selv om man kan revurdere disse indre arbeidsmodellene gjennom erfaring, har pregingen av jeg'et de første leveårene en uforholdsmessig stor innvirkning. Det er helt sentralt å ha kunnskap om dette når man skal arbeide i møte med mennesker som har opplevd omsorgssvikt og traumer (Killen, 2010).

Samtidig som utviklingspsykologien ligger som et fundament i forståelse av barns omsorgsbehov og konsekvenser av omsorgssvikt, har traumepsykologien supplert kunnskapen. Nordanger og Braarud skriver at integreringen av feltene innenfor psykologi handler om den økte forskningen omkring hvordan miljøet påvirker hjernens fungering. Det er ikke kun enkelte dramatiske og destruktive hendelser som fører til traumer, men tapet av nødvendige omsorgserfaringer. Dette kaller de for utviklingstraumer (Nordanger og Braarud, 2017). *Regulering* er et nøkkelbegrep innenfor traumefeltet og viser til at når barn vokser opp med omsorgssvikt, innebærer det at reguleringsstøtten fra de voksne mangler slik at barnet ikke får hjelp til å regulere og håndtere egne følelser. Utviklingstraumatisering handler altså om at barnet utsettes for traumatisk stress i form av vold, overgrep eller andre traumatiske opplevelser i kombinasjon med manglede reguleringsstøtte fra de voksne som av ulike årsaker svikter barna i å møte dem emosjonelt. Når kapasiteten til å regulere stress er svekket, kan barnets reaksjoner bli sterke og ukontrollerte eller alternativt reagere med underaktivering (Nordanger og Braarud, 2017).

Som vi ser, kan omsorgssvikt resultere i omfattende vansker for barnet når det gjelder å navigere i verden, og når det gjelder å fungere i samspill med andre. I tillegg fører omsorgssvikt til alvorlige andre konsekvenser både på det kognitive, men også på det fysiske plan. I rapporten *svikt og svik* vises det til at en rekke studier konkluderer med at barn som har opplevd vold, overgrep og omsorgssvikt får svekkelser som er sentrale blant annet for å kunne oppnå læring i skolen. Eksempelvis kan det føre til manglende arbeidsminne, konsentrasjonsvansker, impuls kontroll og forsinket språk og språkforståelse (NOU 2017:12).

Forskning peker også på betydningen av tett samarbeid mellom hjem og skole, eller mellom omsorgsbasen og skole. Det innebærer samarbeid og involvering gjennom positive holdninger til skole. Et godt skole-hjemsamarbeid kan kompensere for lav sosioøkonomisk status og er også av betydning når det gjelder andre områder som sosial utvikling og atferd. Det kan således ha en direkte påvirkning på områder som blant annet læringsutbytte, fravær, atferdsproblemer, holdninger til skolen, ambisjoner og relasjonen til medelever (Epstein et al, 2002; Epstein, 2005; Fan & Chen, 2001; Semke & Sheridan, 2010 i Udir, 2016). Skole-hjem samarbeidet blir det som Bronfenbrenner beskriver som "mesosystemet", eller samspillet mellom barns ulike utviklingsarenaer slik at det oppstår helhet og sammenheng (Udir, 2016).

2.4 Opplæring for barn som bor i barnevernsinstitusjon

Opplæringslovens innhold tilsier at skolen har et større ansvar enn kun å undervise i fag. § 1-1 i opplæringsloven bygger på visjonen om at skolens opplæring skal gi

Kunnskap, dugleik og holdninger for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Oppl § 1-1).

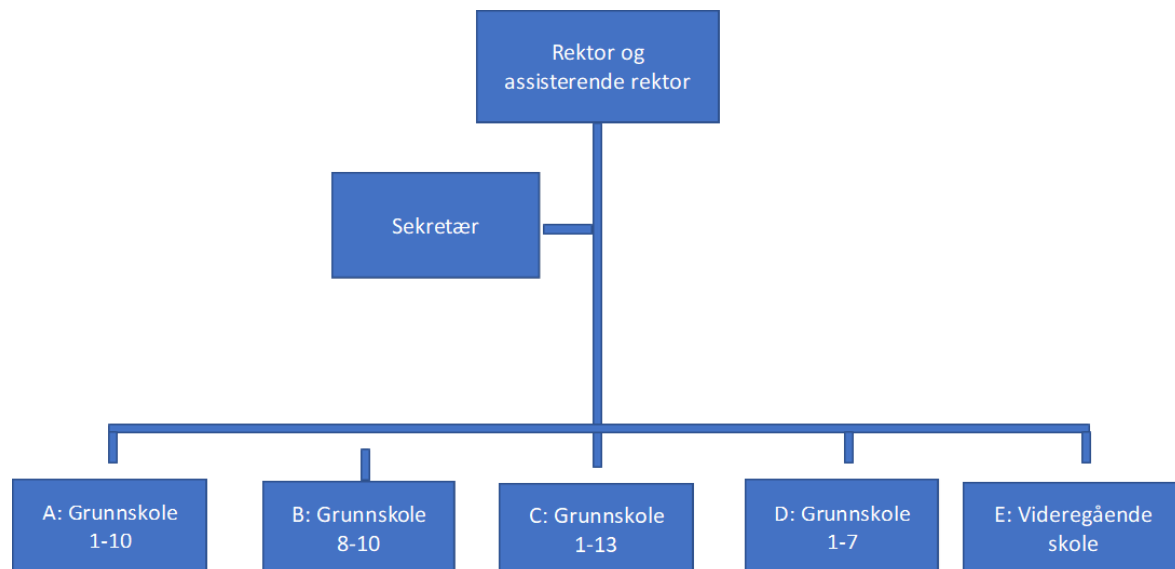
Driften av grunnskoler er lagt til det kommunale forvaltningsorgan. For barn som bor på barnevernsinstitusjon, er det fylkeskommunen hvor barna bor, som har faglig, økonomisk og juridisk ansvar for at barna får sine rettigheter etter opplæringsloven oppfylt. Dette gjelder også for elever i grunnskolealder. Barn som bor i en heldøgnsinstitusjon beholder altså sine rettigheter etter Opplæringsloven så lenge de er plassert (Udir, 2014-6). Det varierer om barn i barnevernsinstitusjon får sitt opplæringstilbud i sin hjemskole, nærskole til institusjonen, på en SMI-skole eller i skole på institusjonen.

I 1997 bygde Aust-Agder fylkeskommune et eget skolelokale til barna på barnevernsinstitusjon. Den gangen hadde også fylkeskommunen ansvar for barnevernsinstitusjoner. Dette medførte at man i fylket har hatt gode muligheter til å gi et godt skoletilbud innenfor egne rammer. Selv om fylket også kjøper plasser i ordinær skole, så har de alltid mulighet for å gi elevene et tilbud internt. Tilbudet ved SMI-skolen har blitt utvidet i takt med etablering av et betydelig antall private barnevernsinstitusjoner i Agder.

Vi er kjent med at institusjonsskolene i de ulike fylkene er svært forskjellig organisert. Det vil si at selv om oppdraget er det samme gjennom lovverk og rammer, har fylkene valgt ulike måter å organisere skoletilbudet til barnevernsbarn som bor på institusjon. I enkelte fylker finnes det ikke alternative opplæringsarenaer slik som det gjør i Arendal og for så vidt også i Kristiansand.

Elever i videregående er fylkeskommunen sitt ansvar i utgangspunktet. Det er viktig for skolen å få avklart disse elevenes skolestatus når de kommer på institusjon. Siden de i utgangspunktet har kontakt med institusjonene på grunn av grunnskoleelever, er det naturlig at de også hjelper disse elevene videre i skolesystemet (SMI-skolen, 2017).

SMI-skolen i Aust-Agder skriver på sin hjemmeside at de har som overordnet mål å utvikle en best mulig organisasjon som sikrer fylkeskommunes oppgave om å gi undervisning til barn og unge i institusjoner. Dette gjelder både for offentlige så vel som private institusjoner, jf. barnevernloven §§ 5.1 og 5.8 (SMI-skolen, 2017).



Figur 1: Organisasjonskart SMI-skolen (Hentet fra SMI-skolen, 2017)

A. Grunnskole 1 – 10.

Her er de fleste elevene innskrevet på grunn av forhold knyttet til helse. Inneliggende pasienter på Ungdomsklinikken har sitt tilbud her. Elever på barnetrinnet, som er på barnevernsinstitusjoner, får tilbudet sitt her. Kommunene kan kjøpe plass til elever som er innenfor spesialisthelsetjenesten.

B. Grunnskole 8-10.

Avdelingen Furukollen på Kirkegårdsveien 13. De fleste som går her kommer fra barnevernsinstitusjonene i fylket. I tillegg er det elever på ungdomstrinnet som kommunene kjøper tjeneste til.

C. Grunnskole 1-13.

Skolestua, Sykehusveien 1. Avdelingen er lokalisert i skolestua på sykehuset og gjelder grunnskole og videregående skole. Også barn i førskolepliktig alder kan ha hjelp fra Skolestua, men det gjelder kun barn som er innlagt grunnet helsemessige årsaker, og ikke barnevern.

D. Grunnskole 1-7.

Familieskolen. Dette er et samarbeid mellom fylkeskommunen og ABUP som ble opprettet i 2002. Barna, som går på barnetrinnet, har undervisning her sammen med sine foresatte en dag i uka. Dette er barn som strever med ulike former for samspill og derfor har store utfordringer med å være i vanlig skole. Fylkeskommunen har en ansatt pedagog ved Familieskolen som også kan observere og veilede i ordinære skoler.

E. Videregående skole.

Videregående avdeling på Sykehusveien 4. Her er det elever fra somatikk, psykiatri og barnevern. De kan ta fra ett til flere fellesfag. I enkelte tilfeller kan elever fra barnevernsinstitusjoner også få hjelp til programfag.

SMI-skolen i Arendal er organisert med en rektor, en assisterende rektor som også er avdelingsleder, samt avdelingsledere for avdelingene som ligger på Furukollen og Sykehusveien, det vil si for avdelingene A, B og E. SMI-skolen har siden 2016 gitt et begrenset tilbud også for videregående skole i form av opplæring i programfag. I oppgaven ser vi på skoletilbudet til tre avdelinger, Furukollen som gir tilbud til grunnskoleelever, og avdelingene på Sykehusveien som gir tilbud til både grunnskoleelever og elever i videregående skole.

Eleven har alltid en tilknytning til ordinær skole i form av at de må være innskrevet en vanlig skole, enten der de kommer fra før de flyttet på barnevernsinstitusjon eller nærskolen til SMI. Målsetting er at opplæring skal foregå i ordinær skole og det blir ved inntak vurdert om eleven skal rett ut i ordinær skole eller om det skal være en stegvis prosess. Når det av ulike

grunner ikke mulig for eleven å gå i vanlig skole, mottar eleven opplæring på en av SMI-skolens opplæringsinstitusjoner som er beskrevet over, enten i små grupper eller som eneundervisning. Det foreligger kriterier til vurdering når det gjelder beslutning om eleven skal gå på nærskole eller få opplæring på alternativ arena. Skolen formidler at det samtidig må foreligge skjønn;

«Smi-skolen jobber med opplæring av mennesker, hver enkelt elev har ulike utfordringer og behov, man må derfor alltid utvise skjønn. De gode vurderingene som aldri vil kunne ivaretas av ei momentliste, vil alltid måtte håndteres gjennom organisasjonskulturen»

(Aust-Agder Fylkeskommune, 2018, s. 27).

SMI-skolen gir således et tilpasset tilbud som tar hensyn til den enkeltes utfordringer spesielt med tanke på at mange av elevene har hatt stort fravær og derfor har kunnskapshull. Dette dreier seg om elever med rusproblem, de kan være involvert i kriminalitet eller at de på grunn av omsorgssvikt er traumatiserte og relasjonsskadd. Skolen formidler at elevene har behov for små forhold der alt er forutsigbart, samt voksne som kan takle deres utprøvende atferd. SMI-skolen melder om utfordringer knyttet til krevende atferd- og rusproblematikk som følge av tilknytnings- og traumeproblematikk, samt stadig yngre barn. Flere er i behandling for sin psykiske helse. Undervisningen har blitt mer krevende (Aust-Agder fylkeskommune, 2018).

Skolens pedagogiske grunnsyn:

- *Møte hver enkelt elev med muligheter for mestringsopplevelser, både faglig og sosialt.*
- *Være en skole med rom for alle, hvor hver enkelt elev gis mulighet for vekst og utvikling.*
- *Respekt for den enkelte elev.*
- *Være tydelige, klare og trygge rollemodeller, både som lærer og voksenperson.*

(Aust-Agder fylkeskommune, 2018, s. 15).

Traumebevisst omsorg i skolen gir de ansatte kunnskap om og innsikt i hva som ligger bak utfordrende atferd og behovene som foreligger. De ansatte vil lettere kunne gjenkjenne tegn på traumatisk stress og dermed i større grad kunne forstå hvorfor barnet handler som det gjør.

I stedet for å fokusere på negativ atferd, vil man gjennom fokus på traumebevissts omsorgs tre grunnpilarer hjelpe eleven gjennom å skape trygghet, relasjon og følelsesregulering. Når eleven er innenfor det som på fagspråket kalles for «toleransevinduet», er det også eleven mottakelig for læring (RVTS, 2013). Man kan se for seg et vindu. Når barnets vindu er stengt, slipper ikke "frisk luft" inn, men når barnet er regulert, er vinduet åpent for "frisk luft".

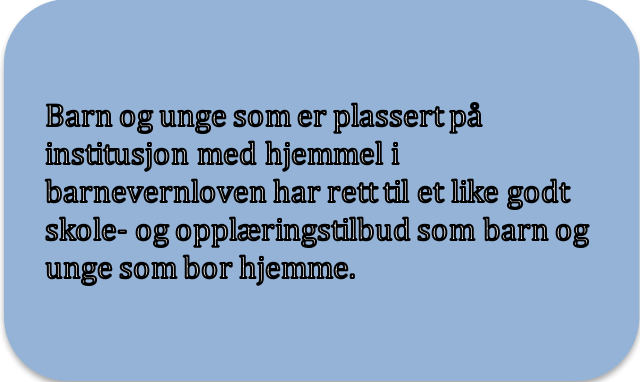


Figur 2: Traumebevisst omsorgs tre grunnpilarer (Hentet fra HandleKraft, 2019)

SMI-skolen benytter også *Løvstadskolen* i opplæringen av personalet. Det arbeides med å skape en personalgruppe med voksne som er så trygge at de tør å gå inn i og være i utfordrende situasjoner. Dette gjør de på en traumebevisst måte slik at det skaper den tryggheten som er nødvendig for barna, at man får gode relasjoner og dermed legger til rette for god læring (Løvstadskolen, 2019).

SMI-skolen i Arendal deltar i et nettverk med andre institusjonsskoler. *Forum for ledere i institusjonsskoler* (FLIS) har som formål å fremme skolenes faglige og organisatoriske synspunkter overfor skolemyndigheter og sentrale samarbeidspartnere. Videre skal deltakelse i nettverket bidra til å styrke det faglige og pedagogiske arbeidet for institusjonsskoler som er omfattet av opplæringsloven §§ 13-2 og 13-a. FLIS har egne årlige samlinger for ledere, og annethvert år arrangeres det landskonferanse for lærere og ledere (FLIS, 2019).

Forpliktende samordnet innsats trekkes frem som en av de mest sentrale faktorene for å lykkes når det kommer til barnevernsbarn og skolegang (Bufdir,2018). Dette gjelder også for barn som bor på barnevernsinstitusjon. SMI-skolen deltar i en arbeidsgruppe sammen med andre institusjonsskoler og barne- ungdom og familieetaten i Region Sør (Bufetat) hvor det er utarbeidet en veileder som skal forplikte tverrfaglig samarbeid og samordning for de barna som bor på barnevernsinstitusjon.



Barn og unge som er plassert på institusjon med hjemmel i barnevernloven har rett til et like godt skole- og opplæringstilbud som barn og unge som bor hjemme.

Figur 3: Skole for barn på barnevernsinstitusjon (Hentet fra Bufetat, region sør, 2014, s. 4)

Veilederen skal bidra til at det tilrettelegges og iverksettes systemer og rutiner for samarbeid. Gjennom kjennskap til hverandres fagfelt og forståelse av at samarbeid handler om mer enn den enkelte har ansvar skal man trekke i samme for gode fellesskapsløsninger for barna. Barnet stemme og brukermedvirkning er sentralt i alle ledd (Bufetat sør, 2014).

3. Teori

3.1 Skoleutvikling

De siste tiårene har skoleutviklingen gått fra å ha et fokus på læring som en rent kognitiv prosess, til også å handle om utvikling av kompetanser som involverer både sosiale og relasjonelle forhold. I juni 2015 la Ludvigsen-utvalget fram sin sluttrapport Fremtidens skolefornyelse av fag og kompetanser (NOU 2015: 8). Utvalget anbefaler et bredt kompetansebegrep som innebærer at både tenkning, praktiske ferdigheter og sosial og emosjonell læring og utvikling skal reflekteres i målene i fagene i grunnopplæringen. Utvalget viser til at sosiale og emosjonelle kompetanser er viktig for hvordan elevene lykkes senere i livet, og at det derfor er enda viktigere enn før at skolen arbeider systematisk med å støtte elevenes sosiale og emosjonelle læring og utvikling (NOU 2015:8).

Forskning viser at sentrale forutsetninger for god læring innebærer at

- elevene deltar aktivt i og forstår læringsprosesser
- elevene deltar i kommunikasjon og samarbeid
- elevene får utvikle dybdeforståelse og får hjelp til å forstå sammenhenger
- elevene får utfordringer som gjør at de strekker seg
- undervisningen er tilpasset elevenes ulike forkunnskaper og erfaringer
- elever og lærere er orientert mot mål og progresjon i læringen
- læringsmiljøet tar hensyn til elevenes relasjoner, motivasjon og følelser (NOU 2014:7, boks 3.2).

Det presiseres at ikke alle punkter trenger å være tilstede og at det i noen tilfeller vil være flere forhold som avgjør, men forskningen sier noe om at disse faktorene, både hver for seg og sammen, kan bidra positivt for elevers læring (NOU 2014:7). Ulike forsknings- og utredningsarbeider vurderer hvilke kompetanser elevene vil trenge i fremtiden, med utgangspunkt i trekk ved samfunnsutviklingen og ulike fremtidsprognoser. *Education 2030* (OECD) er et eksempel på et stort pågående prosjekt der Norge er med. Hovedområdene denne undersøkelsen ser på er kunnskaper, kognitive kompetanser, sosiale kompetanser, fysisk og psykisk velvære, emosjonelle kvaliteter, metakompetanser (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Alle læreplanene i grunnskolen og videregående opplæring skal fornyes og tas i bruk fra høsten 2020. Det innebærer at det kommer en ny, overordnet del i læreplanverket som vil erstatte den som gjelder i dag. Bakgrunnen for at fagene skal fornyes handler om at kunnskap skal være relevant og i tråd med nye krav i arbeidslivet, blant annet knyttet til teknologi. Videre skal det legges vekt på dybdelæring, kritisk tenkning og refleksjon, samt en bedre sammenheng mellom de ulike fagene og delene i læreplanverket (Udir, 2018).

Politisk satsning på skole har som vist over resultert i flere offentlige utredninger og nye læreplaner de siste årene. Flere forskere har deltatt i det som kan omtales som en bølge når det kommer til å utvikle teorier for god, helhetlig endring i skolen. Innenfor koherensbegrepet er det flere retninger. Fullan og Quinn (2017), Elmore m.fl. (2009), og Hargreaves & Shirley (2012) har utviklet helhetlige modeller for utviklingsarbeid i oppvekst- og utdanningssektoren (Fullan og Quinn, 2017).

Robinson (2014 og 2018) representerer en tilsvarende fjerde modell for helhetlig utviklingsarbeid i skolen og ledelsens betydning for lærerens undervisning og elevens prestasjoner. De ovennevnte er alle modeller eller steg som kan brukes på overordnet nivå og på enkeltskoler, og flere av dem omhandler det samme.

Michael Fullan er en verdenskjent og velrennomert forsker på utdanningsfeltet. Han er blant annet kjent for å ha jobbet systematisk med omlegging av utdanningssystemet i Ontario, Canada. Hans forskning har sett på sammenhengen mellom barns læring og fokus på såkalte rette drivere for å oppnå dette, det han kaller for koherens i skoleutvikling (Fullan og Quinn, 2017).

Koherens-modellen kjennetegnes som en modell som handler om verdier, holdninger og moralske forpliktelser omkring hvorfor man valgte å bli lærer og jobbe innenfor utdanning. Man flytter fokus fra målstyring, standardiserte styringsparametere og byråkratisk struktur til å virkelig jobbe med den menneskelige kapasiteten i organisasjonen. I så måte blir modellen ytterligere interessant for oss når vi skal se på et skoletilbud for barnevernsbarn, nettopp fordi læreren som person, hvordan den voksne forholder seg relasjonelt til eleven og trygghet i egen rolle overfor utrygge barn fremheves som helt sentrale forhold når det kommer til å møte sårbare barn. Det vil altså si at hvis vi kan koble modellen opp mot barnevernsbarns behov

omkring læring, vil vi få et stykke arbeide som kan peke på hvordan man i praksis kan legge til rette for bedre skoletilknytning for barnevernsbarn.

3.2 Rammeverk for koherens

Michael Fullans koherens-modell er en helhetlig modell som kan benyttes både på overordnet eller skolenivå for å se sammenheng i endringsprosesser. Rammeverket presenterer rette drivere for å håndtere endringer, samtidig som man opprettholder mål og mening. De fire driverne henger sammen og er gjensidig avhengige av hverandre. Dette skjer ved at ledelse knytter dem sammen og sørger for at de opprettholdes (Fullan og Quinn, 2017). Modellen ser på skoler i en organisasjonsteoretisk sammenheng med fokus på mål, kultur, læring og ledelse.

Koherens kan omtales som den sammenhengen som oppstår som følge av en felles forståelse av hva som er det spesielle ved arbeidet, samt hva som er formålet med det. Gjennom å bli klar over egen praksis, vil man oppnå større sammenheng eller koherens. De fire komponentene i rammeverket påvirker hverandre gjensidig og er derfor avhengige av hverandre (Fullan og Quinn, 2017). Redegjørelsen av modellen tar utgangspunkt i Fullan og Quinns bok *Koherens i skoleutviklingen, de riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*.

De fire riktige driverne er:

1. Å målrette innsatsen
2. Å utvikle samarbeidskulturer
3. Å tilrettelegge for dybdelæring
4. Å skape en ansvarskultur



Figur. 4: Rammeverk for koherens (Hentet fra Fullan og Quinn, 2017, s. 33)

3.2.1 Målrette innsatsen for å bygge kollektiv kapasitet

Den første driveren i rammeverket består av de følgende fire underelementer: være formålsdrevet, ha mål som påvirker det som betyr mest, ha en klar strategi og drive endringsledelse.

Å være formålsdrevet innebærer en form for forpliktelse som man holder fast ved uavhengig av rivaliserende krav internt og eksternt. For å få dette til å skje må man bli klar over sitt eget moralske formål, eksempelvis hvorfor man valgte å bli lærer. Utvikling av moralske formål skjer ved at leder gjennom respekt og lyttende holdning, knytter andre til det samme formålet, gjennom samarbeid og felles språk. Dette fører til forpliktelse og felles retning (Fullan og Quinn, 2017).

En utfordring ved mål for dagens skoler er at de kan være for mange, usammenhengende og i stadig endring. Dette kan føre til at det er vanskelig å se målenes relevans for arbeidsoppgavene. Løsningen er ifølge rammeverket å begrense antall mål og holde seg til

disse over tid. Dette skjer ved kontinuerlig å gjenta hvor man skal og at mennesker erfarer at målene integreres i arbeidet, ikke bare koordineres. Dette omtales som "å forklare og begrunne egen praksis" (Fullan og Quinn, 2017, s. 42). Målsettingsteori står sentralt i ledelseskåren fordi det er en tydelig kobling mellom mål, atferd og prestasjoner. Forklaringen kan ligge i at tydelige mål retter oppmerksomhet mot innsats og handling. Mål skaper utholdenhet og inspirerer til å tenke taktisk rundt hvordan man skal oppnå dem (Strand, 2007). Rammeverket til Fullan og Quinn foreslår en tilnærming bestående av fire trinn for å redusere antall mål og strategier:

1. Erkjenn hva som er problemet, vær tydelig.
2. Skap en tilnærming basert på samarbeid
3. Utvikle en klar strategi
4. Skap engasjement

(Fullan og Quinn, 2017, s. 42-43)

Oppsummert innebærer dette arbeidet at man konkretiserer målarbeidet gjennom en tidsfestet planleggingsprosess hvor man involverer personer fra ulike deler av organisasjonen. Videre må man klargjøre de viktigste målene og identifisere hva som må til for å nå disse. Målet er at folk skal se sammenheng med overordnede mål og hvordan de kommer til faktisk uttrykk i organisasjonen. På den måten vil de oppleve engasjement og se sin rolle i en overordnet strategi tydeligere (Fullan og Quinn, 2017).

En opplevd klar strategi henger sammen med hvor tydelig temaet er i folks tanker og handlinger. Hva som oppfattes som tydelig er en subjektiv størrelse, og kan følgelig være ulikt. Koherens er en endring i felles tankesett og en felles forståelse av hva målene innebærer i praksis. Det er slik sett det motsatte av standardisering. Det optimale miljøet er der hvor man får til en kombinasjon av sterkt endringsklima og en klar strategi. Det innebærer at folk motiveres til endring fordi endringen settes i en forståelig kontekst. I samspillet mellom en klar strategi for å oppnå mål og et godt endringsklima, opprettholdes tillit, kommunikasjon, samhörighet og mening i arbeidet (Fullan og Quinn, 2017). Dersom det ikke foreligger en klar og aktiv strategi kan det bli uklart hva som er hovedfokuset og suksesskriteriene for skolen og hvilken plattform den står på. Det kan være vanskelig å vite om man er på rett vei dersom man ikke vet hvor man skal. Dette vil ha noe å si for måloppnåelse (Strand, 2007). Fullan og Quinn illustrerer dette i en modell for endringskvalitet som viser sammenheng

mellom realisering av oppgaver og det eierskapet folk har til oppgaven. Modellen synliggjør viktigheten av et kontinuerlig samarbeid og lik forståelse av de viktigste målene, slik at ny, felles retning opprettholdes. Dette vises øverst til høyre i modellen. Her får man til betingelser som er preget av tillit i arbeidet med klar strategi og mål slik at man innfører endringer med dybde og virkning (Fullan og Quinn, 2017).

| | | |
|--|---------------------------|----------|
| | Lav Tydelighet Høy | |
| Høy Endrings- klima Lav | Overflatiskhet | Dybde |
| | Treghet | Motstand |

Figur 5: Kvadranten for endringskvalitet (Hentet fra Fullan og Quinn, 2017, s. 46).

Ledere må ifølge Fullan og Quinn bruke endringsledelse for å hjelpe sine ansatte gjennom endringsprosesser slik at den oppleves meningsfull. Ledere må gå foran og skape de nødvendige betingelsene og miljøet slik at medarbeidere får den selvtilliten og kompetansen som er nødvendig for å endre praksis. Ledere må gi medarbeiderne troen på at endring er mulig gjennom å gi en retningen slik at innovasjonen blir målrettet. Når ledere selv deltar aktivt i endringsprosesser, oppstår ifølge Fullan og Quinn en endringsdynamikk som beveger organisasjonen fremover. Gjennom å delta i læringen selv, ser ledere hvilke situasjoner som krever ekstra støtte samt hva som trengs for å utvikle vertikal og horisontal kapasitet og integrasjon. Dette betyr at dersom ansatte får mulighet til å delta aktivt i en endringsprosess, blir formålet klarere og forpliktelsen sterkere, noe som igjen bidrar til en større felles sammenheng. Målet er å få de positive endringer til å vare (Fullan og Quinn, 2017). Målrettet innovasjon oppstår når det legges til rette for at forslag og ideer kan komme fra hele organisasjonen. Diskusjoner på tvers internt og deling av erfaringer eksternt, bidrar til en videreutvikling og forbedring. Dette leder oss til det siste punktet som omhandler spredning av ny praksis slik at positive endringer ikke bare opprettholdes, men også videreutvikles. Kommunikasjon horisontalt og vertikalt i en organisasjon vil bidra til vedvarende endring og integrering av endring (Fullan og Quinn, 2017). Hvordan lærere evner å utvikle egen praksis sammen med andre har betydning for elevers læring (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette kan forstås som evnen organisasjoner har til å lære, som er helt avgjørende for å manøvrere

seg i omgivelser som er i rask endring. Læring blir på den måten en forutsetning for endring (Jacobsen og Thorsvik, 2016).

3.2.2 Utvikle samarbeidskulturer som samtidig avklarer roller på individ- og teamnivå

Hovedfokuset til ledere i samarbeidskulturer er å trekke folk sammen i et meningsfullt samarbeid gjennom å benytte seg av den kompetansen som finnes i en organisasjon og lede denne i samme retning. Fullan og Quinn peker på fire elementer for å utvikle samarbeidskulturer: vekstkultur, lærende lederskap, kapasitetsbygging og samarbeid.

Organisasjoner som støtter innovasjon og læring og bygger opp medarbeidernes kompetanse, har en vekstkultur. Det handler om å se det potensialet som er internt, i egen arbeidsgruppe. Når medarbeideres potensial vektlegges av leder, gir det et signal om at man har tro på at medarbeiderne og organisasjonen besitter viktig og nødvendig kompetanse. Fullan peker på en sammenheng mellom intern kapasitetsbygging, utvikling og sterke skoleprestasjoner (Fullan og Quinn, 2017).

For å oppnå en slik kultur hevder Fullan og Quinn at det er vesentlig at ledere selv deltar i læringen og på den måten går foran som et godt eksempel. Det innebærer ikke at leder detaljstyrer og presenterer svarene. Det innebærer at leder deltar i læringsprosess sammen med sine medarbeidere for å få skolen til å bevege seg fremover. På denne måten får leder også god innsikt i hva som kreves og hvordan organisasjonsforbedringer bør støttes. Lederstil må tilpasses kulturen (Cameron og Quinn, 2014).

Det finnes to retninger innenfor organisasjonskultur. Det er de som hevder at kultur er noe en organisasjon har, mens andre mener kultur er noe en organisasjon er. Det første perspektivet ser på kultur som noe en organisasjon selv produserer, og som opprettholdes av ledelsen for å fremme effektivitet, lojalitet og måloppnåelse. Det andre perspektivet forstår kultur som noe som oppstår i samspill med samfunnet, utfra hva samfunnet forventer av en yrkesgruppe eller en organisasjon. Dette innebærer at kulturen ikke kan endres uavhengig av rådende kultur i samfunnet (Baldersheim og Rose 2014). Den første ses på som en tilpasning til omgivelsene basert på mål og middel mens den andre preges av hvordan valgte mål reflekterer verdiene i organisasjonen (Baldersheim og Rose, 2014). Kulturbegrepet er vesentlig for å forstå og

analysere de mer uformelle områdene i en organisasjon som normer, verdier, symboler og seremonier (Baldersheim og Rose, 2014).

Rammeverket til Fullan og Quinn beskriver kapasitet som i hvilken grad individer og organisasjoner utvikler kunnskap, ferdigheter og forpliktelse for å gjennomføre endringer. For å oppnå dette må man fokusere på noen få mål. Det må jobbes med de samme målene over flere år slik at det forplikter alle deler i en organisasjon, på tvers av roller. Dette vil ifølge rammeverket føre til at det utvikles et sett med ferdigheter på alle nivåer i en organisasjon og det bygges en kunnskapsbase. Det fører til en styrking av kultur, tydeliggjøring av felles mål gjennom felles språk, kunnskap og ferdigheter (Fullan og Quinn, 2017 s. 80). Schein definerer organisasjonskultur som: "et mønster av grunnleggende antagelser utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon- som har fungert tilstrekkelig bra til at det blir betraktet som sant, og som derfor læres bort til nye medlemmer som den riktige måten å oppfatte på, tenke på og føle på i forhold til disse problemene "(Schein (1985) i Jacobsen og Thorsvik, 2016, s. 130).

Fullan og Quinn fremhever samarbeid som en nøkkelfaktor for å motivere folk til nye måter å jobbe på. Gjennom samarbeid kan man både øve på nye ferdigheter og reflektere over ny praksis sammen med andre. Dette øker sannsynligheten for internalisering fordi det gis anledning til praktisk uttesting og tilbakemelding fra kollegaer. Fullan og Quinn peker på at betingelsene for godt samarbeid samsvarer med driverne i rammeverket (Fullan og Quinn, 2017). Viktigheten av samarbeid tydeliggjøres gjennom henvisning til en modell som ble benyttet i Ontario på 800 skoler hvor elevprestasjonene var lave. Essensen i modellen er at når man setter ned en gruppe på tvers av nivåer i en organisasjon som skal drive undersøkende samarbeid for å vurdere undervisning, så fører det til at alles prestasjoner øker (Fullan og Quinn, 2017). Etter intervensjonen i Ontario var kun 100 av de 800 skolene betegnet som lavt presterende (Fullan og Quinn, 2017). Samarbeid på denne måten fører til forbedringsnettverk hvor læring i en organisasjon spres ut systematisk i en definert syklus. Når man får til slikt samarbeid innad i en organisasjon kan det også spre seg mellom skoler, regioner (Bryk mfl 2014 i Fullan og Quinn 2017). Gjennom å jobbe med læringsnettverk på tvers vil man få et felles språk for best praksis og bidra til å videreutvikle praksis (Fullan og Quinn, 2017).

3.2.3 Legge til rette for dybdelæring

Dersom man skal lykkes med god skoleutvikling og læring, må man fremme engasjement hos elevene. Tradisjonell undervisning hvor læreren står foran og snakker og elevene sitter og følger undervisningen oppleves for mange som kjedelig og skaper lite eller ingen motivasjon for læring. Særlig for vår målgruppe, barnevernsbarn i skolen, vil tradisjonell læring hvor man i størst grad henvender seg til elevenes kognitive kapasitet, være en pedagogisk metode som ikke fører til engasjement og læring. Nordanger og Braarud (2017) snakker om viktigheten av å «banke på i riktig etasje» med disse barna, det vil si at man benytter pedagogiske virkemidler slik som digitale verktøy, lek, praktiske øvelser som fører til at elevene kan utforske og bruke sansene på andre måter enn gjennom passiv lytting.

Koherens handler om at komponenter for skoleutvikling henger sammen. Måltrettet innsats og samarbeid har liten innvirkning på elevens utvikling dersom man ikke trekker inn den tredje komponenten i rammeverket; dybdelæring. Dybdelæring handler om å skape et engasjement hos elevene som er avgjørende for utvikling (Fullan, Quinn og McEachen, 2018).

Dybdelæring er mer enn vanlig læring, det er å lære noe så godt at man forstår sammenhenger og kan anvende det man har lært i nye situasjoner. Dybdelæring er altså mer enn faglig fordypning. Skoler som er bevisst på dybdelæring som en driver, arbeider kontinuerlig med forbedring og innovasjon omkring grunnleggende læring i samspill med og i takt med samfunnets teknologiske utvikling (Fullan og Quinn, 2017).

Å utvikle **klare læringsmål** for dybdelæring handler om å fokusere på hva som er det mest viktige at elevene lærer. Pensum og læreplaner er omfattende og elevene kan drukne i fagstoff. Fra et faglig ståsted formidles det at dagens læreplaner er så omfattende og at det øker risikoen for at elever ikke får jobbet nok med fagstoffet. Det anbefales at nye læreplanene har færre kompetansemål som elevene skal igjennom (NOU 2015:8). I utviklingen av klare læringsmål handler det også om hvilke verdier man legger til grunn i relasjon lærer og elev. Fullan og Quinn skriver at samarbeid blir et nøkkelord hvor lærer og elev blir samarbeidspartnere i læringsprosessen. Eleven blir ikke lenger passiv mottaker i egen læringsprosess, men deltar aktivt i egen læring (Fullan og Quinn, 2017).

Også for barnevernsbarn i skole, er forventning til progresjon og prestasjon en av flere faktorer som er nødvendig for å bedre skoleresultatene ifølge kunnskapsoversikten til Bufdir.

Tilbakemeldinger fra barn i barnevernet er at deres bakgrunn mange ganger blir brukt som en unnskyldning for å ikke gå på skole eller for lav faglig innsats (Bufdir, 2014).

I arbeidet med å utvikle en *presis pedagogisk praksis* sier Fullan og Quinn at det første steget er å skape en kultur som fremmer læring for alle. De skolene som skaper resultater, er trygge på elementene i undervisningen. De vet hvilken strategi som er hensiktsmessig overfor den enkelte elev og for den oppgaven som skal utføres. Kunnskap fra forskning er bakt i hva de ser virker i praksis og skolen sikrer at alle de ansatte har tilstrekkelig med ferdigheter og opplæring for å nå felles mål og den enkelte lærer ser sin rolle (Fullan og Quinn, 2017). Relasjon mellom lærer og elev endres fra at eleven er passiv mottaker av kunnskap, til å ta aktivt del i egen læring.

Relasjon er også et nøkkelord når man går inn i den tredje komponenten av dybdelæring, som handler om *kapasitetsbygging for endring av praksis*. Dette gjelder både innad i egen skole, men også eksternt eller vertikalt i egen organisasjon. Det formidles at dette handler mye om ledelse, hvordan ledelsen går inn sammen med de ansatte for å utøve de prosesser som skal til for å oppnå læringsmål og endret pedagogisk praksis. Egenskaper som utholdenhet og det å stå sammen med de ansatte hele veien er avgjørende for endring av praksis.

Oppsummert kan vi si at den tredje komponenten handler om at skolen både når det gjelder ansatte og elevenes utvikling, har gått fra det som Argyris & Schön kaller for enkeltkretslæring til dobbelkretslæring (Argyris og Schön, 1978). Ved enkeltkretslæring har man fokus på å gjøre ting riktig, eksempelvis å følge en prosedyre. Læring skjer ut fra om prosessen fører til ønsket resultat. En organisasjon som utøver dobbelkretslæring, går imidlertid lenger bak og stiller spørsmål om man gjør de rette tingene i utgangspunktet. Dynamikk, refleksjon og kunnskap fra et område overføres til andre arenaer. Dette fordrer en innovativ kultur som i en skole kontinuerlig reflekterer og forbedrer egne læringsprosesser (Argyris og Schön, 1978).

3.2.4. Å legge til rette for en ansvarskultur

Fullan og Quinn sier at ansvarlighet i skolen handler om både interne og eksterne forhold. Å utvikle en ansvarskultur er den siste komponenten i rammeverket og arbeid med den komponenten er betinget av at de andre tre komponentene er utviklet først.

Intern ansvarlighet handler om at skolen har en kultur hvor ansatte både tar et personlig og profesjonelt ansvar, samt et kollektivt ansvar for kontinuerlige forbedringer, og for at alle elever skal nå sine mål. Det blir de indre prosessene i skolen som er avgjørende for at man lykkes. Ekstern ansvarlighet handler eksempelvis om å nå mål gjennom ytre, mer standardiserte føringer eller kvalitetskrav slik som testing og nasjonale prøver.

Skoler som utvikler en god intern ansvarskultur vil i større grad lykkes med å nå sine mål enn skoler som utøver forbedringer etter eksterne føringer uten at det er arbeidet tilstrekkelig med tiltak innad i egen organisasjon. En skole som har utarbeidet en god intern arbeidskultur er transparent og åpen utad og mellom de ansatte. Den enkelte lærer benytter ikke sine individuelle tilnærminger i det lukkede rom i undervisningen, men arbeider i samarbeid med og gjennom dialog i personalgruppa. En god intern arbeidskultur vil også minimere behovet for ekstern ansvarlighet gjennom standardisering, rapportering også videre. I tillegg vil man i skoler som har en god indre arbeidskultur bli bedre både til å presse oppover i hierarkiet for å få gjennomført sine mål, men også bli mer dyktig på å trekke ut nytten av standardiserte føringer.

Utviklingen av en ansvarskultur er et ledelsesfokus. Ledere må ifølge modellen stille seg selv spørsmål ved om man har etablert de betingelser som skal til for at de ansatte enkeltvis og som gruppe kan utvikle ansvarlighet. Ved å arbeide med de tre tidligere driverne gjennom å styrke den målrettede visjonen, utvikle bedre samarbeid og fokusere på dybdelæring, vil man fremme en ansvarlig kultur. Skolen arbeider innenfra og ut (Fullan, Quinn og McEachen 2018).

Oppsummert kan man si at koherens eller sammenheng oppstår når det er en dyp og klar forståelse i organisasjonen knyttet til hva som er formålet med arbeidet (Fullan og Quinn, 2017). Rammeverket peker på riktige komponenter for å finne de viktige målene og holde seg til disse. Videre fremheves betydning av engasjement i læringssituasjonen og klare

læringsmål for elevene. Ved å bygge kompetanse og en ansvarskultur internt, sørger man for aktivt endringsarbeid og at endring varer. Rammeverket viser at det ikke holder med planer og standardisering. Noe mer utdypet kan man si at man har gått fra å mene at rektors rolle og tilstedeværelse i klasserommene hadde stor betydning for læringsmiljøet, til at man nå ser det som helt avgjørende at skoleleder involvere sine ansatte i overgripende mål og strategier. Gjennom involvering av ulike nivåer i en organisasjon bygges kollektiv kompetanse og den kompetansen som finnes internt fremheves. Dette bidrar videre til en ansvarskultur, og det blir tydeligere for folk å se hvilken rolle de har i den overgripende strategien. Ledere fasiliterer prosesser i større grad gjennom å få frem det beste i den enkelte og bidrar selv aktivt gjennom lærende lederskap. En av de sterkeste suksessfaktorene for at det lykkes med reformen i Ontario var blant annet det ble utviklet så mange gode ledere på alle nivåer som var involvert i omleggingen og utviklingsarbeidet. Det er en viktig lederoppgave å bidra til utvikling av nye, gode ledere (Fullan og Quinn, 2017).

3.3. Skoleforskning for barnevernsbarn

I og med at vi i vår oppgave har fokus på skoletilbud til en bestemt elevgruppe; barnevernsbarn som bor på institusjon, supplerer vi det teoretiske grunnlaget vårt med det som foreligger av spesifikk kunnskap om tiltak overfor barnevernsbarn. Bufdir/NOVA har foretatt en gjennomgang av eksisterende forskning som viser at systematiske tiltak overfor elever også virker for barn med tiltak fra barnevernet (Bufdir, 2014).

Kunnskapsoverføringen trekker frem noen faktorer som har mer betydning og vi belyser noen av dem her:

- Tett og forpliktende samarbeid mellom tjenestene omkring barnet.
- Positive forventinger til barnas muligheter for å lykkes.
- Tilrettelegging av undervisning.
- Tidlig og kontinuerlig kartlegging.
- Tilstrekkelige ressurser og høy kompetanse hos lærerne.

Tett og forpliktende samarbeid. Dette har vi vært inne på under presentasjon av SMI-skolen hvor de blant annet deltar i en arbeidsgruppe som nå er i gang med å evaluere og fornye en veileder som omhandler samarbeid mellom tjenestene omkring barnet. Fra forskning fremheves det at det er avgjørende for økende skoleprestasjoner at det er et tett skole-hjem samarbeid, herunder barnevernsinstitusjon, samt med de andre etatene. Barnets medvirkning bør også inkluderes i dette (Udir, 2016).

Positive forventinger. Kunnskapsoversikten viser at klare forventinger til barnevernsbarn øker skoleprestasjonene. Kartlegging av holdninger til barnevernsbarn har vist at barnevernsarbeidere på institusjon har lavere forventinger til at barna skal lykkes med skolegang enn andre barn, mens lærere i skolen har samme forventinger som til andre elever (Udir, 2015). Barnevernsbarn sier at deres bakgrunn har blitt brukt som en «unnskyldning» for å ikke gå på skole eller for manglende innsats, og at det således er lett å komme inn i en spiral hvor forventinger og innsats påvirker hverandre negativt (Bufdir, 2014).

Tilrettelegging av undervisning handler i utgangspunktet om tiltak i ordinær skole. Nyere forskning er opptatt av at spesialtiltak for denne elevgruppen kan føre til utenforskap og en følelse av å være annerledes. Dette begrunnes med at å bli tatt ut i grupper eller inn i et eksternt tiltak kan oppleves som stigmatiserende og påvirke barnets identitet og videre handlingsmønster. Terje Ogden er en av de fremste forskerne på dette området. Han sier at det er et dilemma ved at jo bedre de alternative skoletilbudene fungerer, dess større sjanse er det for at de ordinære skolene begrenser sin innsats for å skreddersy opplegg for enkeltelever (Ogden, 2013 i Bufdir, 2014).

Tidlig og kontinuerlig kartlegging. Hyppige skolebytter og ustabil skolegang fører ofte til at barnevernsbarns utfordringer ikke har blitt fanget opp og arbeidet systematisk med. Det fremheves at det er viktig å kartlegge både ferdigheter og kognitive forhold ved eleven. Dette betinger igjen samarbeid mellom skole og 2. linjetjeneste slik som PP-tjenesten (Bufdir, 2014).

Tilstrekkelig ressurser og høy kompetanse hos lærere

Kunnskapsoversikten fra Bufdir trekker frem elementer som vi ser samsvarer med modellen om koherens. Verdisamsvar i kollegiet har betydning for hvordan læreren møter barna. Skoleleders betydning er understreket for å skape et verdifelleskap som er sentralt for hvordan

lærerne mestrer sin rolle overfor elevene. Rapporten trekker også frem viktigheten av bredde i personalgruppa gjennom å ansette lærere som har kunnskap om og forståelse for hva disse barna trenger. Samhandlingskompetanse handler om å ha lærere som engasjerer seg, ser viktigheten av å motivere og samtidig er dyktige på å gi praktisk hjelp (Bufdir, 2014).

Rapporten *Opplæring i barnevernsinstitusjoner. Kartlegging av opplæringsmodeller og vurdering av innhold og kvalitet* (Udir,2015) viser at til tross for at opplæringsloven slår fast at beboere i barnevernsinstitusjon har like plikter og rettigheter til skole som andre barn, viser det seg at barnevernsbarn i mindre grad benytter seg av det opplæringstilbudet de har. Det er som tidligere nevnt ulik organisering av det skoletilbudet barn i institusjon får: ordinær skole, SMI-skole eller skole på institusjonen. I undersøkelsen oppgir informanter fra fylker som har SMI-skoler at de er fornøyde med tilbudet elevene får, samt at de ser det som en styrke at SMI har det koordinerende ansvaret. Grunnet stor variasjon i opplæringstilbudet for barnevernsbarn, konkluderer rapporten med at det mangler kunnskap for å konkretisere spesifikke opplæringsmodeller for denne gruppen, selv om man vet en del om hva det bør inneholde, slik nevnt over. Rapporten oppsummerer videre at til tross for at de aller fleste barn i barnevernsinstitusjon har et enkeltvedtak som følge av sakkyndig utredning, bør det ses nærmere på oppfølgingen og det kvalitative innholdet i opplæringstilbudet (Udir, 2015).

4. Metode

4.1 Design

Vi har valgt et intensivt undersøkelsesopplegg fordi vi mener det egnet seg til å besvare vår problemstilling som er en beskrivende, uklar problemstilling. Det er et case-studium med få respondenter fordi vi ønsket å gå i dybden og undersøke SMI-skolen sitt arbeid som fenomen. Målet har vært å utvikle ny forståelse av arbeidet på SMI-skolen, snarere enn å generalisere. Vi antar at SMI-skolen arbeider på en særegen måte for å styrke skoletilknytning. Formålet med studiet har dermed vært å få en økt forståelse av hva de faktisk gjør og hvordan de har organisert seg og arbeider pedagogisk med denne elevgruppen.

Vi har gjennom de foregående kapitlene belyst skoleutvikling generelt og det rammeverket som skolene arbeider innenfor. Videre har vi kort presentert ulike modeller som er sentrale når det gjelder skoleutvikling, og hvor vi har valgt å studere SMI-skolen i lys av koherens for skoleutvikling. Vi vil undersøke om skolen i sin praksis benytter elementer fra rammeverket om koherens, som forskning sier er sentralt for å utvikle gode skoler for elevene. Nærmere bestemt har vi gjennom intervjuene undersøkt hvordan SMI-skolen arbeider for å øke skoletilknytningen for barn i lys av dette rammeverket, med supplement og støtte fra forskning om hva som er viktig når det kommer til skole for barnevernsbarn.

4.2 Valg av metode og utvalg

Kvalitativ metode er valgt fordi problemstillingen vår fordrer et fleksibelt undersøkelsesopplegg gjennom samtale. Vi ønsket å foreta dybdeintervju, et såkalt åpent individuelt intervju (Jacobsen, 2015). Vi har valgt å intervju relativt få ansatte og har vært opptatt av hva den enkelte mener. Vi har imidlertid også vurdert fokusgruppeintervju for å få frem hva en gruppe av lærere mener, men dette har vi gått bort fra. Det har imidlertid vært gjennomført et slags fokusgruppeintervju i forkant. Dette var i forbindelse med utvikling av problemstillingen i de innledende runder rundt prosjektet, hvor vi besøkte SMI-skolen og snakket med ledere og ansatte om prosjektet.

I starten drøftet vi frem og tilbake hvem vi ønsket å intervju for å belyse problemstillingen best mulig. Vi vurderte om vi burde snakke med noen elever om hvordan de opplevde skoletilbudet. Dette gikk vi imidlertid bort i fra fordi det kunne bli utfordrende å få noen til å stille opp med tanke på alder og hvor de er i sin egen prosess. Fra egen arbeidserfaring vet vi at de kan være vanskelig å få gjennomført intervjuer med ungdom, blant annet fordi dagsform og motivasjon kan svinge veldig.

Vi tenkte også i starten at vi skulle snakke med institusjonsledere på barnevernsinstitusjoner ved siden av å intervju ansatte på skolen. Imidlertid gikk vi også bort i fra den tanken. Både fordi studiet ville blitt veldig omfattende, men også fordi vårt fokus er å få frem sentrale faktorer innenfor skolen som det kan være vanskelig for andre å vurdere, slik som kultur, styring, pedagogiske virkemidler osv. Vi vurderte også om vi skulle snakke med noen lærere i normalskole om hvordan de oppfatter SMI-skolen og samarbeidet med dem, men igjen fant vi ut at det ville bli for omfattende og at vi ikke ville få gått i dybden slik som vi tenkte. Studiet ville da bli en case-kontroll, noe vi egentlig ikke har vært ute etter (Jacobsen, 2015).

Vi konkluderte med at vi skal skulle å snakke med ledergruppa ved SMI-skolen, da vi gjennom intervju med dem også ville få informasjon om det praktiske, pedagogiske arbeidet. Vi valgte fire informanter; rektor, assisterende rektor/ avdelingsleder og to avdelingsledere som også arbeider som lærere. Respondentene ble valgt fordi vi mente de har det totale overblikket og bredden som gjør at de kan svare på de spørsmålene vi var ute etter.

4.3. Utarbeidelse av intervjuguide

Koherensmodellen vi har tatt utgangspunkt i er en helhetlig modell som det er redegjort for i det teoretiske kapittelet, som i vårt tilfelle skal benyttes på en enkeltskole. Intervjuguiden er bygget rundt de fire driverne i rammeverket med spørsmål innenfor hver kategori. Vi utarbeidet intervjuguiden rundt de fire drivere som modellen er delt inn i og under dette laget vi spørsmål som vi har tenkt er relevant for å gå mer grundig inn i temaene. Det vi har lest oss opp om SMI-skolen på forhånd har også vært med og dannet grunnlag for spørsmål eksempelvis omkring mål for skoleutvikling. I boka til Fullan og Quinn er det også en del støttespørsmål under hver driver som er ment at skolene selv kan stille seg selv for å evaluere egen praksis. Disse har vi også hentet inspirasjon fra. Vi har også tatt hensyn til hvilken type

skole SMI- skolen er og hvilken elevgruppe de har. Kunnskapen om dette har vært viktig både for å kunne koble spørsmål opp mot teori, samt vår forståelse av svarene vi har fått.



Figur 6: Operasjonalisering av koherensmodellen

4.4. Gjennomføring av intervjuene

Selve intervjuet har vært middels strukturert, som innebærer at noen spørsmål var faste, mens andre har vært mer åpne, men knyttet til et tema. Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt

i SMI-skolens lokaler som er naturlige omgivelser (Jacobsen, 2015). Kontekst sies å påvirke innholdet i svarene, og man antar at kunstige omgivelser kan gi kunstige svar (Nevin 1974, i Jacobsen, 2015 s. 152). Vi fikk tildelt et rom på skolen hvor informantene ikke ble forstyrret av elever, kollegaer eller telefoner.

Middels strukturingsgrad på intervjuet ble en god mulighet for egne beskrivelser utfra et oppgitt tema, noe som er vesentlig for problemstillingen valgte. Middels strukturingsgrad førte til en mer naturlig samtale samtidig som vi fikk belyst temaene. Det gav oss en fleksibilitet ved at vi kunne justere oss etter informantene og det ble benyttet mange oppfølgende spørsmål fordi vi erfarte at informantene satt med mye viktig informasjon ut over de direkte spørsmålene som vi stilte. Eksempelvis kunne vi høre noe i en bisetning som var sentralt, og det ble derfor viktig å "grave" eller utforske slik at vi kom ordentlig i dybden på deres praksis.

Vi strukturerte intervjuene ved å stille spørsmål eller å snakke om temaer i samme rekkefølge med de ulike informantere. Dette var viktig for notatene som skulle skrives underveis, hvordan man prestrukturerte notatene, og ikke minst analysering av dataene i etterkant (Jacobsen, 2015).

Vi hadde laget en tidsplan for intervjuene i forkant. Alle intervjuene ble gjennomført på en dag. Det så vi var en fordel, fordi vi hadde ferskt i minne hva den ene hadde formidlet når vi skulle snakke med nestemann. Det sies at en til halvannen time er optimalt (Kvale & Brinkmann 2008, kap 8 i Jacobsen, 2015 s.154). Vi brukte fra en til halvannen time på de ulike intervjuene.

Informantene var i forkant skriftlig orientert om bakgrunnen for undersøkelsen, som hvem vi er, hensikt og hvor mange som skulle intervjues. I tillegg hadde vi en felles, muntlig introduksjon, siden vi skulle intervju alle på samme dag. Det opplevde vi som bra, det ble et fellesskap på starten av dagen som skapte engasjement.

Vi deltok begge på intervjuene. En ledet intervjuet, mens den andre tok notater og stilte oppfølgings spørsmål. I tillegg benyttet vi lydopptak. Vi hadde søkt om godkjenning av prosjektet til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste). Det var utarbeidet en invitasjon og et samtykkeskjema for deltagelse, hvor det også fremgikk hvordan

personopplysninger skulle oppbevares som følge av godkjenning av NSD. Prosjektet fikk godkjenning av NSD 06.09.19.

All informasjon, opptak, samtykkeskjemaer er lagret i henhold til UIA's rutine for datalagring. Det oppbevares så lenge vi holder på med oppgaven, men vil bli slettet etter sensur.

4.5 Vår rolle som forsker

I forbindelse med prosjektet har det vært viktig å gjennomgå vår rolle som forsker og vår relasjon til de vi skulle intervjuer. En av oss kjenner flere av informantene fra både tidligere og nåværende arbeidssamarbeid, og vi forberedte oss i forkant på hvordan det kunne påvirke intervjusituasjonen. Vi var klar over at det inntrykket vi har av SMI-skolen fra før kunne føre til at vi ville få det som Jacobsen omtaler som "blinde flekker" (Jacobsen, 2015, s.57). Med dette menes at man ser det man forventer å se, eller søker det man ønsker å få bekreftet. Grundig arbeid med spørsmålene i intervjuguiden hjalp oss i så måte med systematikk, fremdrift og at vi fikk spurt om det vi ønsket. Vi opplevde at den kjennskapen en av oss har til skolen og noen av informantene resulterte i at det ble lettere å skape legitimitet og trygghet omkring prosjektet. Det å bli intervjuet med det formålet å bli evaluert, kan likevel skape spenning og en viss usikkerhet hos de som blir intervjuet. Så selv om SMI-skolen formidlet at de satte veldig pris på å kunne delta i prosjektet, tar vi høyde for at de opplevde et visst alvor og spenning knyttet til den prosessen det er å skulle bli vurdert av noen utenfra.

Det at vi har en samarbeidsrelasjon fra før betinget at vi var bevisst på dette opp mot kritisk refleksjon og analytisk avstand (Jacobsen, 2015). En av oss jobber for tiden hos Fylkesmannen og det har også vært viktig å presisere for skolen at dette prosjektet handler om å få frem god praksis, ikke å kontrollere skolen opp mot lovverk og rammer.

4.6 Databehandling og analyse

Analyse handler om å forstå det datamaterialet man har samlet inn, og sammenstille det på en slik måte at man kan trekke ut eller se mønstre (Jacobsen, 2015). Vi har hatt et fenomenologisk utgangspunkt for vår analyse, som innebærer at vi var opptatt av informantens subjektive perspektiver og opplevelse og hvordan fenomener forstås fra et

førstepersonsperspektiv (Wikipedia, 2019 og Omhelse, 2019). Et fenomenologisk utgangspunkt innebærer ikke bare å få frem hva enkeltmennesker opplever, men også hvordan flere personer oppfatter det samme fenomenet (Postholm, 2005). Gjennom informantenes beskrivelser ville vi både søke å forstå et fenomen, men også teste ut et rammeverk eller en teori gjennom å drøfte funnene i lys av en modell (Jacobsen, 2015). Vi har tatt utgangspunkt i det Jacobsen omtaler som innholdsanalyse og hans fire områder for å analysere kvalitative data som handler om å dokumentere, utforske, systematisere og sammenbinde (Jacobsen, 2015, s. 199).

Vi gjennomgikk det skriftlige datamaterialet rett i etterkant av intervjuet og stilte informantene oppfølgings spørsmål der noe var uklart eller vi ønsket ytterligere presiseringer. Dette er fordelen med kvalitative undersøkelser, nettopp at man kan få mer opplysninger fra informantene ved behov (Jacobsen, 2015). Vi har lyttet på opptakene flere ganger og foretatt skriftlige nedtegnelser som har supplert det som ble notert under selve intervjuet, vi har imidlertid ikke transkribert hvert ord. Vi har laget sammenfatninger av hvert intervju og organisert dem inn under hver av de fire driverne. Det har vært viktig å systematisere dataene fordi svarene ikke alltid har kommet i strukturert rekkefølge, selv om vi har hatt en intervjuguide. Svarene har blitt systematisert i en analysematrise. På den måten har vi analysert svarene vi har fått både vertikalt og horisontalt. Bruk av analysematrisen har gitt oss oversikt over hva respondentene svarte horisontalt på samme spørsmål. Den vertikale oversikten har fått frem likheter og ulikheter, og dermed bredden i svarene fra respondentene. Tabellen på neste side er den analysematrisen vi har benyttet.

Tabell 1: Analyseskjema

| | Respondent 1 | Respondent 2 | Respondent 3 | Respondent 4 |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|
| <p>Målrettet innsats</p> <p>Hva legger du i at dere har som mål " å utvikle en best mulig organisasjon?" og hvordan er dere organisert for å få dette til?</p> | | | | |
| <p>Hva er de viktigste prioriteringene for å nå målet?</p> | | | | |
| <p>Kan du beskrive deres praksis på en lett og detaljert måte: " slik gjør vi det hos oss"</p> | | | | |
| <p>Samarbeidskultur</p> <p>Kan du beskrivelse interne og eksterne læringsnettverk, møtestruktur, deltagere?</p> | | | | |
| <p>Beskriv opplæring av ansatte på SMI-skolen-Hvilke muligheter gis til kompetanseheving i gruppa samlet?</p> | | | | |
| <p>Hvordan vil du beskrive skolens kultur når det kommer til samarbeid og læring på tvers innad på skolen og mellom skoler?</p> | | | | |
| <p>Dybdelæring</p> <p>Hvilke læringsmål har dere for elevgruppen relatert til nasjonale læreplaner?</p> | | | | |
| <p>Hvilke pedagogiske tilnærminger/ praksis benytter dere for å skape engasjement og dybdelæring ut over det tradisjonelle klasserommet?</p> | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Hvordan bruker dere erfaringer fra praksis og ny kunnskap innen pedagogikk og teknologi inn i arbeidet med læringsmål? | | | | |
| På hvilken måte er ledelsen/ er du som leder involvert i det pedagogiske utviklingsarbeidet? | | | | |
| Ansvarskultur Hvordan definerer dere ansvarlighet hos dere på SMI? | | | | |
| Hvordan jobber dere med å lære av hverandre og utvikle en åpen, intern kultur? | | | | |
| Hvordan tilpasser dere praksis etter nye føringer/eksterne krav samtidig som dere ivaretar individuelt skjønn/skreddersøm for den enkelte elev? | | | | |

4.7 Validitet- intern gyldighet

Vurdering av validitet eller gyldighet kan vurderes både internt og eksternt. Intern gyldighet handler om hvor gode konklusjonene våre er og om vi har fått svar på det vi ønsket. For å svare på dette bør man ifølge Jacobsen vurdere flere spørsmål for på den måten å forholde seg kritisk til de dataene man har samlet inn og vurdere om det vi har funnet er til å stole på, om det er samsvar mellom informantenes beskrivelse av virkeligheten og forskerens beskrivelse av denne (Jacobsen, 2015). Dette kan være spesielt viktig i kvalitative studier, og da spesielt i intervjuer, hvor man kan ta for gitt at det som sies i et intervju faktisk beskriver virkeligheten (Alvesson 2011, i Jacobsen 2015, s. 229).

Vi har snakket med informanter som har en oversikt over detaljer ved driften både på undervisning- og lærernivå samt overordnet ledernivå. Dette var bakgrunnen for at vi valgte de fire informantene vi har snakket med. Det kan være en svakhet at vi ikke har snakket med flere, men vi har vurdert at de vi har snakket med har hatt den kunnskapen og oversikten over de temaene vi er interessert i å få svar på i oppgaven vår, og at således ivaretar det som

beskrives som metning (Jacobsen, 2015). Det kan likevel være en svakhet at vi ikke har snakket med ansatte som ikke inngår i ledergruppen. Det kan være at informantene dermed ikke blir uavhengige nok eller kan oppfattes for like med tanke på bakgrunn og tilhørighet i organisasjonen. Vi har imidlertid vurdert at organiseringen med delt leder og lærerrolle kompensere for dette i tillegg til at informantene kommer fra geografisk atskilte enheter innad i SMI-skolen. Dette leder oss videre til hvorvidt vi kan stole på den informasjonen informantene gir. Dette kan handle om hvor mye kunnskap de besitter på området, men også om de ønsker å fortelle den rette versjonen (Jacobsen, 2015). I vårt tilfelle vurderes det at informantene har den førstehåndskunnskap om temaene som vi har vært ute etter og informantene har vært gode til å formidle. Det er imidlertid alltid en fare for at det som presenteres er påvirket av ulike forhold som stilling, hensyn til kollegaer eller av et ønske om å presentere skolen og praksis på en best mulig måte. Vi benyttet en intervjuguide med spørsmål innenfor gitte temaer, noe som ledet samtalen inn på de forhåndsbestemte temaene, som kan påvirke validiteten (Jacobsen, 2015). Intervjusettingen var imidlertid lagt opp slik at dette ikke ble fulgt slavisk og informantene kunne fortelle om ting de ble opptatt av i løpet av intervjuet.

I forbindelse med gjennomgangen og transkribering av dataene har vi sendt sammenfatningen av intervjuene til de vi har intervjuet for utsjekking av fakta og eventuell utdyping av informasjon. Vi var opptatt av om de kjente seg igjen i våre beskrivelser og er en form for respondentvalidering (Jacobsen, 2015). Vi er klar over at metoden hvor man ber om en skriftlig tilbakemelding kan ha større svakheter enn eksempelvis et møte hvor man snakker med respondentene ansikt til ansikt, men vi opplever at vi har fått tilbakemelding og det har også vært telefonisk kontakt med rektor i ettertid.

4.7.1 Ekstern gyldighet

Hvordan henger våre funn sammen med det andre har funnet? Det kan være vanskelig å snakke om generalisering og representativitet i kvalitative studier (Jacobsen, 2015). Det er heller ikke formålet. I vår studie er utvalget så lite at det ikke kan generaliseres eller overføres til andre organisasjoner. Vi har ønsket å gå i dybden på et fenomen for å forstå det (Jacobsen, 2015). Vi vurderer, som nevnt i 4.2 at utvalget av respondenter har en spredning når det kommer arbeidsoppgaver, erfaring og delvis når det kommer til posisjon i organisasjonen. Vi

har analysert og prøvd å forstå funnene i lys av en større teoretisk forståelsesramme. Jacobsen snakker om hvordan man ved å vurdere sine funn opp mot hva andre har gjort av tilsvarende funn, påvirker våre funns gyldighet. Altså dersom vi kan sette våre funn satt inn i en større sammenheng eller et større "hele", slik Jacobsen omtaler det i videoforelesning om tolkning av kvalitative og kvantitative data.

Vi ser funnene utfra en teoretisk ramme som redegjort for i teorikapittelet. Vi tar utgangspunkt i rammeverk for koherens, men også forskning på skole og barnevernsbarn, tilknytning og traumeforståelse.

Funnene våre kan således gi en pekepinn på hvordan *SMI-skolen jobber for å styrke skoletilknytningen for barnevernsbarn*, som kan være av interesse for andre SMI-skoler, men også for lærere som har erfaring med tilrettelegging i normalskole for barn som bor på barnevernstilstand.

4.8 Reliabilitet-troverdighet

Det er også viktig å stille seg spørsmålet om det er noe ved datainnsamlingen som kan ha påvirket resultatet vårt. Det er flere områder som kan påvirke, slik som omstendighetene rundt intervjuet, opptak, intervjuers kjennskap til respondentene, en skjult agenda hos informantene (Jacobsen, 2015). Vi valgte å gjennomføre intervjuene på skolen, fordi vi da kom til informantens naturlige miljø. De hadde i forkant fått informasjon om hvordan vi ville legge opp intervjuet, rekkefølgen etc. Alle intervjuene ble gjennomført på samme dag og vi innledet med en felles informasjon til alle informantene. Vi tar likevel høyde for den gjensidige påvirkningen som automatisk oppstod mellom oss som intervjuer og de som ble intervjuet. Dette gjelder alt fra kroppsspråk, måten spørsmål ble stilt, samt at vi var to og at samtalen ble tatt opp på bånd.

Det vil alltid være en risiko for slurv både når det kommer til notater og analyse. Vi benyttet derfor både opptak og notater under intervjuene og transkribering ble gjennomført kort tid etterpå, med utgangspunkt i utfyllende notater som ble utfylt med flere gjennomganger av lydopptak.

5. Fremstilling av empiriske funn

Som grunnlag har vi gjennomført intervjuer av 4 ansatte ved SMI-skolen i Arendal. Vi gjennomførte en til halvannen times intervjuer med hver og satt igjen med mye data som er transkribert. I fremstillingen av det transkriberte materialet brukes sitater som en ramme i analysen sammen med drivene i koherensmodellen, som intervjuguiden har tatt utgangspunkt i.

5.1 "Skolen skal være et godt sted å være for å være et godt sted å lære"

Måltrettet innsats er den første av de fire driverne som er sentral når det kommer til å skape koherens i skoleutvikling. Måltrettet innsats handler om flere elementer ved organiseringen som vi har forsøkt å få frem gjennom intervjuene.

Informantene formidler at de er der for elevene og at målet er å stadig utvikle en organisasjon som møter de behovene som elevene til enhver tid har. Organisasjonsmessig har de en relativt flat struktur, blant annet ved at avdelingsleder også har læreroppgaver. Flat struktur handler også om at i kollegiet, som består av ulike yrkesgrupper, har alle har lik betydning når det kommer til oppgavene som skal løses. Oppgaver delegeres og ansvar skal gå nedover. Informantene trekker frem samarbeid og samkjørt personalgruppe selv om de jobber i ulike team. Det å være samstemt handler om både interne prosesser og hvordan de møter omgivelsene utad.

«Vi bruker mye tid på å snakke om oppgavene våre, hvorfor vi er her, hvilken elevgruppe vi har».

"det viktigste er barna... vi må ha forskjellige innfallsvinkler til de ulike barna".

Det formidles at dette er barn som ofte satt livet sitt på vent. Det er viktig å holde den tanken varm for personalgruppa slik at de holder fokus. En informant formidler at *"skolens visjon er å være et godt sted å være for å være et godt sted å lære"*.

Informantene forteller på ulikt vis at det å prioritere kollegasamarbeid og drøftinger er sentralt for å samarbeide godt omkring elevenes tilbud. De mener å ha en kultur for å gi hverandre feedback og innspill. Lederne må være aktive på sitt nivå for å utvikle organisasjonen, men også aktivt deltakende i teamene med det pedagogiske arbeidet.

" det er viktig at ledere er fysisk ute på avdelingene".

Det gjelder for å både avdelingslederne, men også for rektor og assisterende rektor. Rektor formidler at når hun er ute på avdelingene, er hennes fokus mest å lytte til det de andre har å formidle. Noen ganger er hun ute på en avdeling for å gi informasjon, eller hun har blitt tilkalt i spesielle situasjoner. Men aller mest er hun opptatt av å være den lyttende part når hun treffer kollegaer og ansatte på avdelingene og at de sammen skal komme frem til løsninger. Informantene forteller at det arbeides mye med å planlegge tilrettelegging for den enkelte elev.

"Vi får bare den ene sjansen".

Dersom de mislykkes, vil det kunne resultere i at de ikke får eleven gjennom skolen. Derfor er det viktig med kartlegging og planlegging i starten. Allerede før eleven har startet opp, begynner de å tenke ut hva som kan være det beste tilbudet for akkurat den konkrete eleven.

"Hvem, hva, hvor, er spørsmål vi stiller oss, og om tilbudet være på en av de ulike avdelingene, på nærskolen eller en kombinasjon".

Skolepapirer er vesentlig i denne vurderingen. De forteller at de ønsker å få inn eleven så fort som mulig.

"Får vi et par dager på oss, kan vi få til mye".

Gruppesammensetning og lærersammensetning opplyses som viktig sammen med det arbeidet som gjøres før eleven fysisk kommer til skolen. Informantene forteller at de har klare tidsplaner for dagen og rutiner og arbeidsbeskrivelse for alle oppgaver. Skreddersøm for enkeltelever handler om at tilbudet blir veldig organisert.

«Alle vet hva arbeidsoppgavene sine er».

Det opplyses at det er fokus på planarbeid, dagsplaner og ukeplaner og alle elevers skoletider som kan være forskjellige. Læreres tilstedeværelse likeså.

«Det handler om å ha full oversikt over hvor alle er og hva de gjør».

Dette innebærer at det ikke er noe som er overlatt til tilfeldighetene. En av informantene opplyser at planlegging av timer skjer dagen før. Hun sier at på den måten kan lærerne hoppe inn i hverandres timer med god oversikt over hva som er planlagt. Det innebærer også at dersom en lærer er borte grunnet sykdom eller annet fravær, så greier de å opprettholde det samme tilbudet. Det brukes ikke vikarer fordi tanken er at elevene skal vite hvem som er på jobb hver dag. Avdelingslederens fleksible stilling er blant annet en av grunnene til at det er mulig, fordi de kan ta timer ved behov. Hver dag starter med frokost for lærere og elever. Det gis også tilbud om lunsj. Informantene trekker frem at de felles måltidene er viktige. Hver lærer har en kontaktelev som de har en times samtale med hver uke. Samtalene dreier seg om områder som er knyttet til skole og hjemmesituasjon. Læreren skal være kontaktelevens talsperson.

"For mange elever blir denne relasjon viktig og den varer også etter at de slutter på skolen".

5.2 "Vi må ha en kultur med bredde i kompetanse, men fremfor alt er egnethet viktigst!"

Driveren som handler om samarbeidskulturer trekker frem at vekst og utvikling for en skole handler om at man har en lærende ledelse som evner å skape en kultur hvor de ansatte bygger kapasitet gjennom meningsfylt samarbeid med andre, både vertikalt og horisontalt.

Informantene formidler at møter er viktige når det kommer til kultur, selv om mye av arbeidet omkring eleven gjøres ad-hoc. Hver morgen gjennomføres 15 minutter morgenmøte eller overlapp hvor det informeres om sykdom, endring i timeplan eller andre beskjeder. Da har gjerne kontaktlærer også fått annen informasjon, som at eleven har hatt en dårlig natt, eller dersom noe har skjedd på avdelingen som det er viktig for skolen å vite om.

Av faste, interne møter gjennomføres utenom daglige morgenmøter, ukentlige avdelingsmøter, inntaksmøter og kollegasamlinger for alle avdelinger. PPT deltar annenhver uke på inntaksmøter. Det er små team av lærere og fagarbeidere rundt hver elev. Det gjennomføres teammøte en gang per uke hvor mye av tiden går med til å drøfte hver enkelt elev. Kontaktlærer informerer og instruerer de andre i hvordan ting må være for den enkelte elev. De lager bemanningsteam for hver uke, og dersom noen er borte vurderes det hvem man kan sette inn som matcher med akkurat denne eleven. Andre problemstillinger drøftes også.

På de ukentlige avdelingsmøtene drøftes opplegget rundt hver elev. Da evaluerer de om de er på rett spor når det gjelder tiltakene og lærernes kompetanse. I tillegg har de ukentlige kollegasamlinger for alle avdelinger. Informantene forteller at alle er samlet på disse kollegasamlingene og at det er her det også jobbes med kompetanseheving. For tiden er det den nye læreplanen, Fagfornyelsen som er aktuell. Denne stiller krav til dem som skole, og det er ifølge en av informantene en bra utfordring. På samlingene prøver de også å få inn eksterne samarbeidspartnere for å få økt kompetanseheving.

Det opplyses at rektor deltar i en arbeidsgruppe mellom fylkeskommuner og Bufetat, region Sør. Gruppen har utarbeidet en veileder som gir retningslinjer for hvordan aktørene rundt barnet skal samarbeide om skole. En ny utgave er for tiden under utarbeidelse. FLIS-samarbeidet er en annen del av det eksterne samarbeidsnettverket hvor både ledelse og de ansatte deltar på samlinger med andre institusjonsskoler i landet. En informant opplyser at dette skolenettverket er viktig fordi de treffer andre som jobber på lignende skoler.

"Vi føler oss ofte litt alene på denne typen skole"

Å jobbe i gruppe og nettverk med de andre institusjonsskolene oppleves derfor som bra. På årets samling skal de også her jobbe med Fagfornyelsen.

En av informantene forteller at samarbeidet med de ulike barnevernsinstitusjonene er forskjellig. Noen steder inviteres de inn som fullverdig medlem av ansvarsgruppa rundt barnet, mens andre steder deltar de bare på den delen av møtet som omhandler skole. Informantene opplyser at hos de private aktørene deltar kontaktlærer alltid på hele møtet i ansvarsgruppa. Informanten opplever dette som en styrke, fordi de vurderer at alt som

vedrører eleven henger sammen. Det kan ifølge informantene være en utfordring at man ikke får nok informasjon fra institusjonene ved overlapp hjem/ institusjon og skole.

"Taushetsplikten må ikke gå foran barnets beste"

Det formidles at opplæringsloven stiller krav til kompetanse på fag og at det har det vært en utvikling på dette området. Informantene opplyser at man tidligere ikke kunne få jobb på SMI uten spesialpedagogikk, og at generell fagkompetanse var litt mer underordnet. Nå er fokuset endret og det innebærer også at de som allerede er ansatt, får tilbud om kompetanseheving på fag. Relasjonskompetanse trekkes frem når det kommer til samarbeidskultur. Informantene sier at de tenker at det kan være utfordrende å jobbe på SMI-skolen som nyutdannet og at det derfor ikke ansettes folk uten arbeidserfaring. Dette skyldes blant annet at det kan være en fordel med litt erfaring for å kunne håndtere alle de uforutsette ting som kan dukke opp.

"Vi må ha en kultur med bredde i kompetanse, men frem for alt er egnethet viktigst!"

Informantene forteller at det er avdelingsmøtene og kollegasamlingene som er hovedfora for kompetanseheving. Skolen inviterer inn eksterne som underviser om traumebevisst omsorg, eller ulike utfordringer omkring psykisk helse. Blant annet har de hatt et flere dagers opplegg med RVTS. En informant sier at de skulle gjerne hatt mer inngående kompetanse på noen spesialområder, som eksempelvis ME (utmattelsessyndrom). De opplyser at de får flere barn som strever med denne diagnosen. En privat barnevernaktør inviterer SMI- skolen inn hver gang de holder større kurs over relevante temaer. Det formidles at dette er noe de benytter seg av og som de synes er veldig positivt, også når det kommer til kjennskapet til hverandre og samarbeidet.

"Det er viktig å jobbe med å ikke trigge utfordrende atferd".

Derfor holder skolen Løvstadmetoden ved like gjennom kontinuerlige kurs. En lærer holder oppfriskningskurs for alle ansatte på kollegasamlingene. Alle ansatte deltar her, også de som har fysiske begrensninger. Selve treningen gjennomføres med fysiske øvelser gymsalen på avdeling Furukollen.

Det gis tilbud om videreutdanning både innenfor fag eller andre relevante temaer. De ansatte frikjøpes for å gjøre dette. Hospitering i vanlig skole er også en form for kompetanseheving. Flere av informantene fremhever betydningen av at lærere som har arbeidet i vanlig skole, jobber på SMI-skolen for en periode. Det er ifølge informantene en viktig form for kompetanseheving. SMI-skolen får gjennom dette informasjon om hva som skjer i vanlige skoler, og lærerne fra ordinære skoler tar med seg erfaring fra SMI-skolen tilbake til sine skoler.

Læring internt foregår ifølge en informant som følge av at alle er innstilt på å dele det de kan videre til kollegaene. Dette gjelder fortrinnsvis på teamene knyttet opp til fag. Her deler de ansatte på erfaring knyttet til enkeltelever. Dersom kjemien mellom enkeltelever og lærere er dårlig, kan man vurdere å fordele arbeidet på en litt annen måte. Et eksempel på dette er at samtaler med elever kan gjennomføres av en lærer som har en bedre kontakt med den aktuelle eleven. Tanken er at lærerne bruker hverandre slik – også på tvers av avdelinger.

"Kompetanse handler også om å lære på tvers av avdelingene".

Informantene formidler at inntaksmøter knyttet til nye elever er viktig for å få informasjon. De er også i kontakt med elevenes tidligere skoler for å hente ut informasjon. Noen ganger er det vanskelig å finne ut hvilken skole som hadde ansvaret sist for barna som ofte har flyttet mye. Det kommer ofte nye elever midt i skoleåret, som følge av flytting inn på barnevernsavdeling i fylket. Dersom de har en og tilknytning til sin skole, jobbes det for at dette opprettholdes. Da har lærere på SMI-skolen tett kontakt med lærere på hjemmeskolen.

"Fordi vi er forskjellige fra andre skoler, er det viktig med samarbeid".

5.3 " Vi tilbyr færre fag, i mindre grupper, med større lærertetthet"

Dybdelæring handler om å ha en dypere forståelse for læringsprosessen hvor mål, pedagogikk og praksis er integrert i hverandre.

" SMI-skolen må følge de samme målene som andre skoler", opplyser informantene.

De utdyper at SMI-skolen følger samme læreplan og følgelig samme kompetansemål som andre skoler. Full fagkompetanse er målet. Alle elever har ifølge informantene en individuell opplæringsplan (IOP), siden SMI er å anse som spesialopplæring. Dette innebærer at overordnede kompetansemål brytes ned til mer håndterlige mål og de kan velge ut enkeltemner som det kan jobbes med i mindre grupper.

" Vi tilbyr færre fag, i mindre grupper, med større lærertetthet", opplyser en av informantene, men understreker viktigheten av at de jobber etter de samme kompetansemålene og samarbeider på tvers av fagene. Normalitet er målet så langt det er mulig. Der elever er i stand til, og ønsker å gå på ordinær skole, så gjør de mye for å få dette til. Det brukes også mye tid på overgangen fra SMI-skolen og over i ordinær skole. En informant opplyser at de forrige skoleår overførte flere elever til ordinær skole.

Informantene forteller at all undervisning tar utgangspunkt i sakkyndig uttalelse og enkeltvedtak fra PPT. Dette gir samlet en anbefaling om hva man bør gjøre, og omtaler om eleven kan profitere på visuelle hjelpemidler. Skolen har tilgang til ulike dataverktøy og har blant annet ganske nylig tatt i bruk It`s learning som gir tilgang til mange nettressurser.

" Det er samme mål, men med annen tilpasning og tilrettelegging".

Informantene opplyser at fokuset er på hva de kan gjøre for at det skal bli best mulig for elevene. Det legges til rette for læring på andre arenaer gjennom eksempelvis ekskursjoner til ulike destinasjoner som kan brukes i opplæringsøyemed.

En av informantene forteller om et tiltak de har gjort for å imøtekomme krav til å få elevene til å se sammenhenger mellom flere fag. Skolen har endret på timeplanen en dag i uka. Denne dagen er alle lærere og elever sammen. Dagene har et overordnet tema og alle fag trekkes inn i forhold til det aktuelle temaet. Det undervises på ulike måter disse dagene, og temaet inkluderes både på teoretiske og praktiske måter. Eksempelvis har man hatt India som tema. Den dagen ble det gitt undervisning i yoga og matlaging i tillegg til geografi og religion.

"Temadagen er den den dagen det er best oppmøte i løpet av uka", sier en informant.

Informanten tror at en av grunnene til at disse dagene er så populære er at elevene opplever å få mange knagger å henge kunnskapen på, og at de derfor husker bedre. Når 10. trinn skal ha muntlig eksamen benyttes et lignende opplegg for å knytte fag sammen. En informant presiserer at disse dagene krever et enormt engasjement hos lærere. Det utarbeides derfor en detaljert plan og en konkret lærerveiledning for disse dagene, slik at alle vet hva de skal gjøre.

"Vi leter etter noe å gripe fatt i, noe som eleven kan interessere seg for".

Fokus er å skape mestring, og all undervisning har ifølge informantene dette som utgangspunkt. Mange av elevene har liten vilje til å gå på skole, noe som innebærer at lærerne må tenke alternativt og kreativt.

"Allsidighet er stikkordet" og "vi fokuserer på millimetersteg".

Informantene sier at fokus er hva de kan gjøre best for elevgruppa. Det handler om kultur. En informant forteller at de noen ganger må de gå utenfor "boksen" og tenke annerledes. Dette eksemplifiserer hun ved å fortelle hvordan de arbeider opp mot barn som er plassert på akuttinstitusjon og er i krise. Avdelingsleder tilbyr ofte hjemmeundervisning den første perioden inntil ting er mer avklart rundt eleven. Dette er mulig på grunn av avdelingsleders delte stilling som leder og lærer. Det lages en plan for undervisningen for den aktuelle perioden. Skolen opprettholder denne planen selv om eleven ikke er motivert. Læreren kommer på de tidspunkt som er avtalt, selv om eleven eksempelvis ikke har stått opp. Steg for steg forsøker de å tilnærme seg eleven. Informantene opplever at det er vesentlig at de holder seg til planen.

"Vi må være modige nok til å holde på en avtale over tid. Ikke noe er for rart."

Mange av elevene har lite kunnskap om bruk av digitale hjelpemidler og har liten erfaring med bruk av PC. Skolen benytter seg av ulike nettressurser når det er hensiktsmessig. Det er litt nytt for dem å bruke slike plattformer. Gjennom hospitering på ordinære skoler får lærerne imidlertid informasjon om disse mulighetene. SMI-skolen har nylig tatt i bruk It's learning som er en plattform som gir dem tilgang til flere nettressurser, samt at de kan holde seg oppdatert på hva andre skoler bruker

Ifølge informantene er ledelsen opptatt av den samlede kompetansen på skolen, og deres viktigste jobb blir derfor å påse at ansatte imøtekommer de kravene som stilles til dem. De får på den måten en koordinerende rolle. Utarbeidelse av kompetanseplan lages av ledelsen hvor det tas utgangspunkt i hvilken kompetanse det vurderes at skolen trenger fremover. Alle kan ikke ta videreutdanning samtidig, derfor må det planlegges. To av informantene har også en rolle i undervisningen. Informantene tror dette er vesentlig for hvordan samarbeidet med elevene er, men også for samarbeidet med de ansatte fordi sistnevnte ser at leder kan kjenne på de samme problemstillingene som dem. Det kan imidlertid være en utfordring knyttet til det å ha en delt stilling, som en av informantene uttrykker det:

"Når er man lærer og når er man leder?"

Informanten sier at det ikke går an å skille, fordi man alltid har på seg lederhatten. Informantene ser likevel flest fordeler med denne organiseringen, og tror de lykkes med den måten å jobbe på fordi det er en såpass liten skole.

5.4 "Ulikhetene er vår styrke, vi spiller på det den enkelte er god på"

Den siste driveren handler om ansvarlighet som kultur. Det innebærer hvilke betingelser som fører til at ansatte tar ansvar for seg selv og gruppen i det interne arbeidet på skolen, rammet inn i spennet av eksterne krav og føringer.

Informantene definerer ansvarlighet på SMI-skolen som at alle er ansvarlig for den jobben de skal gjøre. Det handler om å følge opp de oppgaver som ligger til den enkeltes jobb og de elevene de har ansvaret for. Det betyr videre at ledelsen ikke er detaljinvolvert i alle saker. Spørsmål som stilles er hvor tett leder skal være på versus hvor mye hver enkelt lærer skal utvise sitt skjønn. Teamarbeid rundt hver enkel elev viser ifølge informantene ansvarlighet i praksis. Noen påpeker at ansvarlighet også handler om hvordan man fyller rollen når det kommer til det som ikke står på lista, som å bry seg, åpenhet, ærlighet og diskusjon.

"Alle har et ansvar for at alle trives sosialt".

Flere av informantene fremhever at samarbeid med elevenes omsorgsbaser er viktig når det kommer til ansvarlighet. De snakker mye om hvor mye informasjon de som skole trenger å ha om den enkelte elev, på andre områder enn skole. Det fremheves at mange av lærerne vil så mye for elevene, at elevene skal oppleve mestring og trygghet. De sier at de imidlertid er helt avhengige av den jobben som gjøres utenom skole, på institusjonen, fordi dette er vesentlig for totalsituasjonen for den enkelte.

" For at elevene skal ha det bra må vi tenke sammen".

Informantene opplyser at ansvarlighet handler om at skolen skaper den tiden som trengs for hver elev. Det handler i første rekke om tilpasning og tilrettelegging på skolen. Det kan også innebære at noen lærere bruker tid på elever også utenom skoletiden fordi det kan være viktig for elever som ikke har så mange andre som stiller opp for dem.

" Vi brenner for elevene våre".

Personlig engasjement utenom skoletid har utløst diskusjoner internt. Ledelsen formidler at det er opp til den enkelte å ta ansvar for i hvilken grad man kan ha kontakt med elever utenom skoletid. Spørsmål som stilles er *"i hvilken grad kan du eventuelt takle dårlige meldinger fra eleven utenom skoletid?"*.

Flere av informantene fremhever betydningen av profesjonsfellelskapet på skolen hvor de lærer av hverandre som følge av bredden i personalgruppen. Det er videre lov å be om hjelp og se sine begrensninger.

"Ulikhetene er vår styrke, vi spiller på det den enkelte er god på".

" vi tenker "vi"- ikke jeg".

De ukentlige møtene bidrar til denne utviklingen. Informantene forteller at de har hatt stabil bemanning over tid, noe som gjør at de kjenner hverandre godt. En forteller at hun aldri går rundt og lurer på hva andre mener fordi det er stor grad av åpenhet og ærlighet i gruppa. Det kan til tider være en tøff jobb å være lærer på skolen. De fleste ber om hjelp dersom de ser at de ikke når de målene som er satt. De har ulike kvaliteter og de hjelper hverandre på tvers.

Det fremheves også at de ansatte er mennesker i ulike faser i livet. Det er viktig å kunne snakke om at man ikke alltid orker like mye som før når ting endrer seg i livet.

Informantene opplyser at den nye læreplanen Fagfornyelsen skal implementeres hos dem, men at det kan være utfordrende å tilpasse mål til elever som i mange tilfeller ikke vil gå på skole. Et tiltak er at det jobber kun faglærte på skolen, og informantene opplyser at dette er fordi de trenger noen som er trygge på og har den kompetansen som trengs for å veilede elever i en læringsprosess samtidig som de kan undervise i fag. Det er ifølge informantene helt sentralt med oppmøte, å få elevene til å møte på skolen.

" Vi klarer alltid de som kommer".

Informantene opplyser at IOP (individuell opplæringsplan) er utgangspunktet for alle elevene på SMI, og at denne gir en pekepinn på hvordan man kan tilrettelegge for mestring og læring. Målet er å overføre gode læringserfaringer til andre situasjoner. Men informantene er opptatt av at selv om skolen kan skreddersy opplegget rundt den enkelte og gi tilbud ut fra interesser og ønsker, så er de en skole som ikke står tilbake når det kommer til det faglige. Dette innebærer at de har forventninger til elevene og forventninger til de andre som er rundt eleven.

"SMI-skolen skal ikke bare være dagtilbud, vi er skole".

I tabell 2 på neste side har vi trukket ut essensen i det vi betegner som en oppsummering av vårt empiriske materiale. Tabellen vil danne utgangspunkt for drøftingen i kapittel 6.

5.5 Oppsummering av funn

Oppsummering av hovedfunn etter intervjuene, punktvis, systematisert under de fire driverne i koherensmodellen.

Tabell 2: Sammenstilling av funn

| Målrettet innsats | Samarbeidskultur |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Relasjonen til elevene • God planlegging og tilrettelegging • Tydelig struktur på dagen, detaljerte arbeidsbeskrivelser for undervisning • Samstemthet i gruppa • Flat organisasjonsstruktur, ansvar som går nedover • Tilstedeværende leder | <ul style="list-style-type: none"> • Fast møtestruktur for ukentlige møter • Hyppige evalueringer av undervisningsopplegg for den enkelte elev • Fokus på åpenhet og kompetanseutveksling på tvers, i og mellom personalgruppene • Tilbud om videreutdanning • Samarbeidsnettverk med andre SMI-skoler • Samarbeid med institusjonsavdelinger, ansvarsgrupper, hjemmeskoler • Hospitering i ordinær skole |
| <ul style="list-style-type: none"> • Dybdelæring • Samme mål som andre skoler, men annen tilpassing og tilrettelegging • Færre fag, mindre grupper, større lærertetthet • Utgangspunkt i elevens interesseområde, sakkyndig uttalelse og individuell opplæringsplan • Normalitet er målet • Temadag en dag i uken som involverer alle fag • Allsidighet, modighet, fleksibilitet • Tilgang til nettressurser og ulike digitale verktøy | <ul style="list-style-type: none"> • Ansvarskultur • Ansvarlighet for egne arbeidsoppgaver • Evne til å se hva som trengs • Samarbeid rundt den enkelte elev • Individuelt skjønn og handlingsrom • Profesjonsfellesskap-ulikheter som styrke • Forventninger til elevene og samarbeidspartnere |

6. Drøfting av empiri

I dette kapitlet drøfter vi funnene i intervjuene opp mot koherensmodellen, teori og våre vurderinger. Hvordan ser våre funn ut i lys av det teoretiske rammeverket vi har valgt? Og i hvilken grad får vi belyst vår problemstilling?

6.1 Målrettet innsats

SMI-skolen i Arendal er tydelige på sin visjon og målet for skolen som organisasjonen. Alle informantene snakker mye om å gi et så godt tilbud som mulig til de elevene de har ansvar for. Det holdes varmt hvorfor de er der og hva som er formålet. Dette er en prosess de jobber med kontinuerlig. Fullan og Quinn (2017) formidler at å være formålsdrevet, nettopp handler om å holde fast ved en forpliktelse uavhengig av rivaliserende krav internt eller eksternt. Det finnes mye ledelsesteori som bygger opp under viktigheten av å ha klare mål, blant annet formidler Strand (2007) at tydelige mål skaper både utholdenhet og inspirasjon til å jobbe med strategier for å oppnå resultater. SMI-skolens mål om å "utvikle en best mulig organisasjon" (SMI, 2017) kan i utgangspunktet fremstå som et generelt og kanskje noe vagt mål, men gjennom nærmere samtale med informantene, fremkommer det tydelig hvilket felles fokus de har som organisasjon og hvordan de arbeider målrettet.

Fullan og Quinn tar utgangspunkt i begrepet moral og moralske overveielser som reflekteres fra øverste hold og nedover i organisasjonen. Dette er interessant i vår sammenheng. Holdninger, verdier og menneskesyn er sentralt i utviklingen av enhver organisasjon og enhver skole, men ikke minst er det fundamentalt viktig når man skal utvikle et skoletilbud til en sårbar elevgruppe som i stor grad kan ha blitt sviktet av både utdanningssystem og hjelpeapparatet før de kom inn som elever ved SMI-skolen (NOU 2017:12). Hvordan de blir møtt av voksne vil være avgjørende for i hvilken grad de greier å nyttiggjøre seg skoletilbudet, og om de i det hele tatt velger å møte opp. Det moralske engasjementet de ansatte har overfor elevgruppen, mener vi blir gjenspeilt i hvor nøye de planlegger og strukturer arbeidet omkring hver elev. Vi ser at relasjon til eleven står sentralt og at det ikke er noe prestisje i måtte gjøre endringer for å tilpasse seg det som er best for det enkelte barn. Som de sier, de får bare en sjanse til å gjøre det godt.

Koherens handler om å utvikle et felles tankesett og en felles forståelse for mål og virkemidler. Det er på mange måter det motsatte av standardisering, sies det. Med det forstår vi det dithen at man oppnår ikke mål med rutiner og prosedyrer alene. Det menneskelige, felles engasjement, forpliktelse og eierskap til oppgavene er avgjørende. SMI-skolen trekker frem en rekke faktorer fra sitt arbeid som vi oppfatter samsvarer med koherens-modellen når det kommer til målrettet arbeid. Det handler om tillit, kommunikasjon, samhørighet og mening i arbeidet. Vi vil komme inn på noe av dette her, og noe senere i drøftingen under de andre driverne da forhold under en driver også sees i sammenheng med forhold under andre drivere. Den menneskelige kapasitet og samarbeid mellom de som arbeider på skolen trekkes frem som kjerneelement, som limet mellom alle andre tiltak i SMI-skolen sitt arbeid. Som en liten skole med relativ god oversikt, har de anledning til og ser nødvendigheten av mye kommunikasjon omkring hvordan tilrettelegge skoletilbudet for hver enkelt elev slik at de oppnår sine kompetansemål. Teamarbeid omkring hver elev sikrer tett oppfølging, men likeså det å bruke hverandre på tvers av avdelinger for å løse utfordringer.

Koherens-modellen omtaler som sagt at den menneskelige forpliktelsen og kultur er langt mer avgjørende for å nå mål enn gjennom standardiserte oppgaver som rutiner og retningslinjer. Samtidig ser vi at SMI-skolen tydeliggjør viktigheten av at arbeidet omkring elevene skal organiseres ned til den minste detalj. Dette gir oss en forståelse av respekt overfor enkeltelevne og deres særlige behov. Det tyder også på at de ansatte har en god kunnskap når det kommer til traumatiserte barns behov for trygghet og forutsigbarhet for å være regulert nok til å kunne ta imot læring. Elevene kan ha ulik dagsform og motivasjon, men gjennom å møte en oversiktlig og trygg skolehverdag, er det større sannsynlighet for at eleven oppnår læringsutbytte. Dette at de unngår bruk av vikarer og ukjente personer overfor elevgruppa, kan være en av flere viktige suksessfaktorer. Vi får inntrykk av at ingenting er overlatt til tilfeldighetene.

Fullan og Quinn er tydelige på at ledere må inn og delta i endring og utviklingsarbeid, være tilstede i læringsprosesser. Gjennom å delta i arbeidet, ser ledere hvilke situasjoner som trenger ekstra støtte og hva som behøves for å utvikle kollektiv kapasitet på de ulike nivå i organisasjonen. Dette er også en faktor som gjenspeiles i våre funn, som vi har vist under presentasjon. På SMI-skolen arbeider også avdelingsledere som lærere og kjenner på den måten på utfordringene i undervisningen på kroppen. Slik forståelse fører til større legitimitet i gruppa og dermed bedre kvalitet på diskusjonene. Rektor og assisterende rektor er ute i

avdelingen og samhandler med de ansatte om felles forståelse og retning. Dette blir sett på som viktig. På den måten er ledere og ansatte i en gjensidig dynamikk omkring læring og utvikling og læringsprosessene, og det oppstår en organisatorisk læring knyttet til hvorfor man skal gjøre ting bedre og ikke bare hvordan (Argyris og Schön, 1978).

6.2 Samarbeidskultur

Å utvikle samarbeidskultur handler i stor grad om ledelse og styring. Gode ledere er ifølge Fullan og Quinn, (2017) ledere som forstår at de må bruke gruppen for å endre gruppen. Kulturbegrepet har vært gjenstand for omfattende drøfting og kan sees på fra ulikt perspektiv, det vil si at man forstår kultur som noe en organisasjon har eller noe en organisasjon er (Baldersheim og Rose, 2014). Når det kommer til kultur, tenker vi at man ikke kan se organisasjonen eller skolen i dette tilfellet, som løsrevet fra påvirkning fra sine omgivelser. Dette forteller skolen en del om selv, hvordan de påvirkes av interaksjon med andre. På den andre siden, er SMI-skolen en særegen organisasjon som jobber mye for seg selv med sitt særegne skoletilbud. Da kan man tenke på kultur som noe som er, noe de selv produserer.

For å se på hvordan SMI-skolen arbeider for å utvikle samarbeidskultur har vi tatt utgangspunkt i fire nøkkelforhold som fremheves som sentrale i koherens-modellen; *vekstkultur, lærende lederskap, kapasitetsbygging og samarbeid*.

Kultur kan sees i sammenheng med struktur, ved at man gjennom strukturelle forhold legger til rette for en god vekstkultur i en organisasjon. SMI-skolen har en omfattende møtestruktur og ser det som helt nødvendig for å nå målet om til enhver tid å ivareta elevenes særlige læringsbehov. De har daglige morgenmøter og ukentlige møter omkring enhver elev, og gjennom kollegasamling arbeider de med mer generell kompetanseheving. Avdelingene lærer av hverandre, kunnskap deles på tvers og silo-tankegang kan vel sies å være et fremmedord. Når de beskriver kultur, snakker de om møtene. Dette er i tråd med Fullan og Quinn som fremhever samarbeid i kollegiet som en nøkkelfaktor for utvikling. Da får man testet ut egne ferdigheter og reflektere over egen praksis. Graden av internalisering øker gjennom *samarbeid* og man oppnår en *vekstkultur*.

Vi har tidligere vist til at koherens-modellen ser det som avgjørende at ledelsen er aktivt deltakende i alle faser av utviklingsarbeid i organisasjonen. Samtidig som ledelsen ved SMI-skolen er klar på at de ikke går inn og detaljstyrer i saker og at det skal være en balanse mellom styring og det frie, faglige skjønn, tenker vi at når skolen har et *lærende lederskap* i dynamikk med de ansatte, oppnår de større grad av helhetlig arbeid og større grad av *kollektiv kapasitetsbygging*. *Kapasitetsbygging* og kultur handler ikke bare om samarbeid og utvikling internt, men også i dynamikk med omgivelsene. Gjennom samarbeid med andre skoler, gjennom FLIS-samarbeidet og i samspill mellom de andre aktørene som er omkring elevene, er formålet å sammen utvikle en best praksis omkring elevene. Eksterne læringsnettverk er således viktig for den interne kulturen.

Ledelsen på SMI-skolen deltar i en arbeidsgruppe som blant annet har utarbeidet en veileder for retningslinjer omkring samarbeid når barn bor på barnevernsinstitusjon. Forpliktene samarbeid trekkes fram som en av de mest sentrale faktorene for å lykkes med skolegang til barnevernsbarn (Bufdir,2014). SMI-skolen er tydelig på at de kan ikke jobbe med elevene isolert fra livet barna lever for øvrig. Dette er en del av en helhetlig tankegang når det kommer til forbindelsen mellom barns ulike utviklingsarenaer og også i tråd med anbefalingene om et tett skole-hjemsamarbeid (Udir, 2016). Skolen har fokus på å fremme en samarbeidskultur hvor de blir en aktiv del av barnas ansvarsgruppe og hvor man tenker helhetlig og samordnet omkring den enkelte. Det varierer i hvilken grad barnevernsinstitusjonene og barneverntjenestene trekker dem inn som et fullverdig medlem og det oppleves som uheldig. Tiltak som fremmer barnets beste skal ikke gå på bekostning av taushetsplikten, hevder de. Her er man ikke kommet i mål og dette er et område som det bør arbeides videre med, blant annet gjennom å implementere veiledere ut i barnevernsfeltet.

Tilstrekkelig ressurser og høy kompetanse hos lærer er en annen faktor som trekkes fram som vesentlig under forskning av skole for barnevernsbarn (Bufdir,2014). Høy kompetanse handler ikke bare om å kunne sitt fag, men også hvordan man arbeider relasjonelt med elevene. I arbeidet med traumatiserte barn tenker vi at det er helt nødvendig for å gi et godt tilbud. Vi har derfor beskrevet en del om dette i kapittel 2, hvordan traumer og omsorgssvikt fører til læringsvansker og utfordringer omkring relasjoner for mange av disse barna. På SMI-går mye av kompetanseheving ved siden av fag og arbeid med eksterne føringer slik som fagfornyelsen, nettopp på å få mer kunnskap om ulike forhold ved psykiske helse og hvordan

man skal se det i sammenheng med skole. Dette vil vi gå nærmere inn på under drøfting av dybdelæring.

Når vi snakker om kultur, vil vi også komme tilbake til det vi skrev om i forrige avsnitt omkring flat struktur og bredde i personalgruppa. Slik vi har oppfattet det, har skolen en forståelse av at alle er like viktige og sentrale i en helhetlig sammenheng. *Kapasitetsbygging* hos SMI handler i mindre grad om å sende noen ekstern på kurs, men at alle gjennom felles kompetansehevingstiltak og ved gode kollegasamlinger oppnår kollektiv og felles læringseffekt.

6.3 Dybdelæring

At elever skal kunne anvende kunnskapen fra skolen og ut i det virkelige liv, samt å overføre kunnskaper fra et område til et annet, har fått økt fokus i takt med samfunnets utvikling og kompleksitet. Vi har belyst dette i kapittel to når vi snakket om dagens kompetansesamfunn, hvor man gjennom skole og utdanning opparbeider seg kunnskap og ferdigheter som er avgjørende for integrering i samfunnet (Frønes, 2018). Begrepet dybdelæring har derfor de senere år hatt større fokus i læreplaner og skoleutvikling, og ikke minst er det sentralt i den nye fagfornyelsen hvor det tydeliggjøres at dybdelæring handler om verdier og prinsipper så vel som fag. Den siste *Ungdata-undersøkelsen* for 2019 viser at flere ungdommer enn før, kjeder seg på skolen. Det blir sentralt å spørre seg hvordan skape engasjementet som danner grunnlag for læring og skoletilknytning. De fleste har en vanskelig skolehistorie og et forhold til læring preget av lite mestring. Dybdelæring hos SMI-skolen betyr derfor, slik vi ser det, at man må tenke noe videre omkring begrepet og hvordan det arter seg på SMI-skolen. Det interessante i vår sammenheng er å se i hvilken grad skolen har organisert selve opplæringen slik at de skaper engasjement og motivasjon hos elevene, som må sies å være en av flere faktorer som er avgjørende for at barna følger opp skolegang. Slik sett er dybdelæring og det pedagogiske tilbudet sentralt når vi ser det i sammenheng med vår problemstilling omkring skoletilknytning.

Dybdelæring innenfor koherens-modellen trekker frem tre faktorer som vi vil se nærmere opp mot skolens praksis. På SMI-skolen oppfatter vi at skolen jobber med *klare læringsmål* ved systematisk kartlegging og vurdering av skoletilbudet for den enkelte helt fra inntak og

fremover i prosessen. Skolen går for de samme kompetansemål som andre skoler, men veien dit kan være noe annerledes. De starter med å jobbe med motivasjon og noe eleven interesserer seg for, og bygger videre på dette i læringsøyemed. Vi ser at dette er første steg i retning av det som modellen omtaler som det avgjørende engasjement hos eleven. At eleven forstår hva som er viktig og etter hvert utvikler en sterk følelse av hvilken retning en vil gå. I tråd med modellen jobber SMI-skolen dithen at eleven blir en aktiv del av sin egen læreprosess. På den måten vil læring få en dypere mening og overføringsverdi. I tillegg ser vi at skolens praksis støtter opp under det skoleforskning for barnevernsbarn understreker som viktighet når det kommer til tidlig og kontinuerlig kartlegging samt tilrettelegging for å fange opp barnevernsbarnas faglige utfordringer (Bufdir, 2014).

Fullan og Quinn er også opptatt av relasjon mellom lærer og elev, om prosessen mellom dem for å nå frem til målene. De er tydelige på at samarbeid blir et nøkkelord. Eleven må få eierskap til sin egen prosess for å utvikle læring (Fullan og Quinn, 2017). Dette synes vi gjenspeiles tydelig i SMI-skolen sin praksis. De forteller hvordan de jobber i en etableringsfase for å fange elevens interesse, noen ganger ved å dra ut på institusjonen og tålmodig forsøke å skape en relasjon over tid. Deretter ved å starte arbeidet med læringsmål gjennom å gripe fatt i noe som eleven kan mestre, noe eleven interesserer seg for. Samarbeid er et gjennomgående trekk på andre områder også. Tiltak rundt stabile og faste lærerteam, hyppige elevsamtaler og et helhetlig engasjement omkring elevene, også noen ganger utenom skoletid, er viktige faktorer fra skolens side for å etablere gode relasjoner med elevene. Personlig egnethet er like sentralt som faglig kompetanse ved ansettelse. Som modellen sier, lærer og elever blir aktiv deltakende i læringsprosessen, eleven blir i større grad en samarbeidspartner enn en passiv mottaker.

Når man snakker om å utvikle en *presis pedagogisk praksis*, kommer man nok en gang inn på hvordan man arbeider med kultur på skolen (Fullan og Quinn, 2017). Vi har tidligere vist til hvordan skolen gjennom strukturelle forhold som organisering, bygger en kultur for læring. Slik vi ser det, handler det om forståelse av elevgruppen og hvordan de legger opp den pedagogiske praksisen deretter. Nordanger og Braarud (2017) omtaler dette så fint når de snakker om å «*banke på i riktig etasje*» hvor man gjennom et traumesensitivt perspektiv møter elevene slik at de blir i stand til å ta i bruk sin kognitive kapasitet (Nordanger og Braarud, 2017). Digitale verktøy, lek og opplæring på andre arenaer er eksempler på dette. Tema-dagene som SMI-skolen trekker frem, viser også god pedagogisk praksis i kombinasjon

med forståelse av elevgruppen. Et annet eksempel er måltidene som skolen tilbyr elevene og hvor de spiser sammen. Dybdeløring på SMI-skolen viser at læring er mer enn å kunne fag. Som det formidles fra Fullan og Quinn, får SMI-skolen en større betydning enn å forberede seg til livet, skolen blir en arena hvor livet foregår.

Elevgruppen som kommer til SMI-skolen varierer med hensyn til dagsform og motivasjon for læring. Vi vet fra vår erfaring med sosialt arbeid at man i sin profesjonelle rolle, lett kan svinge med barnet i det følelsesmessige kaoset. Det er derfor interessant å merke seg hvor nøye den pedagogiske praksisen hos SMI-skolen er planlagt helt til den minste detalj for både hver enkelt elev og for de ulike gruppene. Dette gjør at de voksne blir trygge på seg selv og oppgavene, som igjen virker stabiliserende og viktig i det pedagogiske arbeidet. Koherensmodellen trekker frem trygghet i det pedagogiske arbeidet som en nøkkelfaktor når det kommer til å skape gode resultater. Det kan også ses i sammenheng med anbefalingene fra blant annet Ludvigsensutvalget og NOU 2014:7 som omtaler hva som fremmer læring (NOU 2015:8).

Den siste komponenten som koherensmodellen trekker frem når det kommer til dybdeløring, handler om hvordan kompetanse og praksis spiller sammen i utviklingsarbeidet, det vil si *å endre praksis gjennom kapasitetsbygging*.

Deltakende ledelse trekkes frem som et avgjørende forhold hvor leder går inn og lærer sammen med de ansatte både gjennom kompetanseheving og oppløring, samt i prosessen med utvikling og evaluering av praksis. Fra SMI-skolens side ser vi dette ved at ledelse og lærere jobber sammen med praksisutvikling, uten at leder går inn og detaljstyrer. Ledelsen på SMI-skolen viser dette i praksis når de har fokus på å være ute på avdelingene for å lytte og for å snakke sammen med de ansatte. De modellerer det som Fullan og Quinn kaller for å være lærende ledere, hvor de går sammen med de ansatte for å bygge kompetanse.

Kapasitetsbygging innad i skolen handler også om hvordan man utvikler praksis gjennom dynamikk med omgivelsene. Hospitering og gjensidig vekselvirkning med lærere fra ordinære skoler trekkes frem som sentralt når det kommer til pedagogisk utvikling, så vel som samarbeidsfora omkring den enkelte elev.

Oppsummert kan vi si at dybdeløring handler om at organisasjonen går fra enkelkretslering til dobbelkretslering (Argyris og Schön, 1978). Vårt inntrykk er at SMI-skolen har forstått

hvordan sammenhengen mellom arbeidet med kapasitetsbygging og kultur hos de ansatte fremmer faktorer som bidrar til dybdelæring for elevene. Det er et arbeid på flere plan. Ikke bare i arbeidet med læringsmål for elevene, men også når det kommer til hvorfor man gjør som man gjør for å oppnå dybdelæring. Ved SMI-skolen synes det som de forstår dybdelæring i et vidt begrep for elevgruppen og de sammenstiller arbeidet med pedagogiske virkemidler og kultur i en helhetlig praksis. Det handler om kultur på flere plan og hvor ledelse og de ansatte ser en klar sammenheng med læringsmål, pedagogisk praksis og utviklingsarbeid med det læringsutbyttet som elevene får.

6.4 Ansvarskultur

De tre foregående driverne er en forutsetning for og legger grunnlaget for den siste driveren, ansvarskultur. Ansvarskultur oppstår som følge av at leder legger til rette for at medarbeidere tar ansvar for seg selv og for arbeidsgruppen (Fullan og Quinn, 2017). I intervjuene har det fremkommet at informantene definerer ansvarlighet som ansvar for sine egne arbeidsoppgaver og at de har evne til å se det som skal til. Det fører til at det er rom for individuelt skjønn og at de gis stort handlingsrom i sitt arbeid. Dette er ansvarskultur i praksis slik modellen beskriver. Det kan synes som om SMI-skolen har en kultur som fremmer det modellen omtaler som intern ansvarlighet hvor den enkelte lærer tar ansvar for sine arbeidsoppgaver, samtidig som det jobbes tett sammen i kollegagruppen for å nå målene for hver enkelt elev. Fokuset på skolen er elevene, slik vi har fått det beskrevet, og hvordan det best mulig kan tilrettelegges for at de skal nå sine mål. De ansatte tar følgelig et profesjonelt og personlig ansvar i henhold til koherensmodellen, ved at det jobbes tett sammen rundt den enkelte elev, både innad på skolen, men også gjennom samarbeid med omsorgsbasen og ansvarsgruppen.

Gjennom våre intervjuer har vi fått beskrevet en skolepraksis som er åpen og som ukentlig drøftes og diskuteres i personalgruppene. Dette er hva koherensmodellen omtaler som transparens i arbeidet. Informantene våre har fortalt om betydningen av teamarbeid og deling på tvers i personalgruppene og på skolen, og at ulikhetene blant de ansatte er noe som fremheves som en styrke og en forutsetning for å nå målene. Som følge av dette samarbeides det tett om undervisningen i team rundt den enkelte.

Ifølge informantene snakker de hele tiden om hva som er formålet både med skolen og for den enkelte elev. De diskuterer og tester ut ulike fremgangsmåter. Gjennom klare læringsmål opprettholdes også engasjementet for elevene (Fullan og Quinn, 2017). Informantene beskriver hvordan de også knytter ansvarlighet til forventninger til elevene og det samarbeidet de får til med omsorgsbasen. SMI-skolen fremhever at de er en skole, ikke et dagtilbud. Vi vurderer at dette kan handle om det Fullan og Quinn omtaler som kjernen i ansvarskulturen, nemlig at man hele tiden forbedrer og utvikler undervisningsopplegg som fremmer engasjement og dybdelæring for elevene. Tydelige forventninger kan også handle om en profesjonalitet og ansvarlighet som tar innover seg betydningen av læreres rette holdninger til prestasjon, tilrettelegging, samarbeid og tilstrekkelig kompetanse (Bufdir, 2014).

Vi forstår det slik at gjennom måten skolen jobber på, involveres den enkelte lærer på SMI-skolen aktivt i endringsarbeidet rundt den enkelte elev. Målet er full fagkompetanse, og vi får inntrykk av at dette er en sterk drivkraft for lærerne. Gjennom å se nytten av det man gjør internt og ha en intern ansvarskultur som er sterk, kan det være lettere å omsette dette når eksterne krav, som eksempelvis ny læreplan, skal møtes.

6.5 Oppsummering drøfting

Det vi har belyst gjennom analysedelen og i drøfting, er hvordan SMI-skolen arbeider på ulike nivåer for å nå målsettingen om å gi et best mulig skoletilbud til barn som bor på barnevernsinstitusjon. Vi har vurdert skolens praksis opp mot de fire driverne i koherensmodellen og studert på hvilken måte skolen arbeider for å skape sammenheng og dynamikk mellom de ulike virkemidlene i organisasjonen. Vi har også drøftet noen av funnene opp mot teori og erfaringer fra forskning innenfor feltet skole for barnevernsbarn, dette er forhold som underbygger og supplerer koherensmodellen.

SMI-skolen har beskrevet i praksis hvordan de arbeider sammenhengene og systematisk på ulike områder. I henhold til rammeverket skaper ledere sammenheng når de kombinerer de ovennevnte ulike driverne. Ifølge Fullan og Quinn har du to hovedoppgaver som leder. Det ene er å mestre rammeverket, det andre er å sikre utvikling av ledere på alle nivåer (Fullan og Quinn, 2017). Vår studie har vist at ledelse på skolen er implementert på alle nivåer i organisasjonen; når det kommer til opplæring av ansatte, generell kvalitetsutvikling og i det

pedagogiske tilbudet omkring elevene. Ledelsens betydning i form av å være deltakende i læring og utvikling er gode funn fra skolen og i tråd med koherens-modellen. Samtidig som skolen har en hierarkisk struktur, opplever vi ledelsens tilnærming og hvordan de har delt lederroller mellom lærer og avdelingsleder dithen at leder blir en del av et lærende fellesskap. Praksis bærer således mer preg av en flat struktur. Skolen fremstår med en kultur hvor alle spiller en like viktig rolle i å utvikle et helhetlig tilbud, hvor ansvarlighet, personlige, faglige kvalifikasjoner og engasjement er sentralt. Det handler på en måte om å bli sin egen leder, når kulturen gjenspeiler at den enkelte forstår seg selv og sin rolle når det kommer til ansvarlighet og personlig engasjement. De ansatte på SMI-skolen «brenner» for elevene sine og det kommer sterkt og tydelig frem i kontakten med dem.

Det engasjementet som ansatte har for elevene sine, tenker vi er avgjørende og viktig for å styrke skoletilknytning. Vi som har lang erfaring fra sosialt arbeid, kjenner til flere «løvetannbarn» som har klart seg til "tross for", ikke "på grunn av". Alltid har det kommet frem at det har handlet om å bli sett og forstått. Ofte om den enkelte ene voksne som så dem. På SMI-skolen har de utviklet en organisasjon som har dette tankesettet liggende i grunnmuren. Skreddersøm, tilrettelegging, gripe fatt i noe som eleven er interessert i, eksemplene er mange på hvordan dette virker i praksis. Knyttet opp til teori, vet vi at for traumatiserte barn, er relasjon og trygghet helt avgjørende for at de kan bli i stand til å ta imot læring (Nordanger og Braarud, 2017). Kunnskap om traumer og utfordrende atferd og en reflektert holdning til seg selv i møte med elevene holdes levende ved SMI-skolen. Samarbeid i personalgruppen likeså. I tråd med koherens-modellen, ser vi hvordan SMI-skolen kontinuerlig jobber med kulturbygging hvor det vektlegges å være åpen og raus, fleksibel og hjelpsom samt å spille hverandre gode for å gi elevene det de trenger.

Vi har i undersøkelsen sett at SMI-skolen arbeider med klare mål, tydelig struktur og retning for å gi et kvalitetsmessig godt tilbud til elevgruppen. Fremdrift i arbeidet med en elevgruppe som tidvis kan være umotiverte og lite inspirert for skole, kunne ført til at de ansatte justerte ned forventningene til barna. Det å bli bedre kjent med SMI-skolen, har imidlertid vist oss ansvarlighet i praksis. Lærerne har forventninger til elevene og SMI-skolen er således ikke en B-skole. Arbeidet med å utvikle god pedagogisk praksis handler om sammenhengende og systematisk arbeid når det gjelder å bygge en ansvarlig kompetanskultur preget av samarbeid og tett samspill mellom de ansatte. I tråd med forskning fra barnevernfeltet, vet vi at de

voksnes forventninger overfor barna, spiller en viktig rolle for hvordan elevene utvikler seg på skolen (Bufdir, 2014).

SMI-skolen har en målsetting om mest mulig normalitet for elevene. Samtidig ser de at mange ungdommer har behov for en annen tilrettelegging enn det er mulig å få til i en ordinær skole. Skolen har derfor utviklet et spesialpedagogisk tilbud som i stor grad ivaretar den enkeltes behov. Gjennom skreddersøm, pedagogiske virkemidler ut over det tradisjonelle og gode relasjoner til trygge voksne, kan elevene få en ny og annen erfaring med skole og opplæring. På den måten kan bedre og gode erfaringer med skole legge et grunnlag som øker sannsynligheten for økt skoletilknytning.

Ledelse er som tidligere nevnt en sentral del av Fullan og Quinns rammeverk.

Skoleutviklingen har gått i retning av mer holistiske og systemorienterte modeller. Et fellestrekk ved disse modellene vi har presentert tidligere, er at de beveger seg bort fra den individuelle ansvarstenkningen til utviklingen av skolene og lærernes kollektive kapasitet. Overgangen fra en strukturtankegang til en kulturtankegang anses som et viktig skille i skoleutvikling. Mens struktur handler om mål du ønsker å oppnå, handler kultur mer om verdier (Cameron og Quinn, 2014). På SMI-skolen er dette virkelig tatt ut i praksis, hvor kulturtenkning er i førersetet. Slik vi ser det, har organisasjonen gjennom systematisk arbeid kommet dithen at den kollektive kulturen eller ansvarskulturen, er så gjennomgående at leders rolle fremtrer mer som en fasilitator, eller en veileder. Ledelse er involvert på alle nivåer, men de ansattes rolle vurderes i stor grad å få tre frem. Vi ser ledere som er opptatt av å lytte, finne løsninger sammen med de andre, uten selv å ha behov for å stå først. Denne type lederstøtte, fører slik vi ser det til ansvarskultur.

Vi oppfatter altså at SMI-skolen oppfyller og er dyktige når det gjelder enkeltelementene i rammeverket til Fullan og Quinn. Det som imidlertid styrker praksisen ytterligere, er den helheten som oppstår. Dette er et viktig poeng som ligger implisitt i modellen. Betydningen av helheten som oppstår når man jobber med alle driverne er avgjørende, og ikke enkeltelementene hver for seg (Fullan og Quinn, 2017).

7. Konklusjoner og implikasjoner

7.1 Hva fant vi?

Vi startet arbeidet med problemstillingen med det utgangspunktet at SMI-skolen har et godt omdømme for den jobben de gjør. Vi var interessert i hva de gjør som kan styrke skoletilknytningen for barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner.

Vi har fått beskrevet praksis som harmonerer med både rammeverk for koherens og den øvrige teoretiske ramme vi har valgt. Vi har dokumentert praksis rundt de fire driverne og vi ser at SMI-skolen jobber i tråd med modellen uten at skolen bevisst har benyttet den i utvikling av egen praksis. Dette innebærer at mange av de funnene ved skolen samsvarer med den praksis som er i skoler som lykkes med endringsprosesser og god læring for elever, samt de anbefalinger som er knyttet til oppfølging av skole for barn som bor i barnevernsinstitusjoner (Fullan og Quinn, 2017, Bufdir, 2014). Våre funn gis altså støtte i forskning og den teoretiske modellen vi har valgt og kan således ses i en større teoretisk sammenheng (Jacobsen, 2015).

Vi kan konkludere med at måten SMI-skolen jobber styrker skoletilknytningen for barnevernsbarn, i tråd med anbefalinger for utvikling av en god normalskole og de rådene som gis spesielt for oppfølging av barnevernsbarn. Vi har ikke drøftet spesialskole, men skoletilbud for barnevernsbarn innenfor denne type skole.

7.2 Teoretiske implikasjoner

SMI-skolen er en utdanningsinstitusjon som skiller seg fra ordinære skoler når det gjelder elevgruppen og hvilke pedagogiske virkemidler som benyttes for å gi elevene opplæring og økt tilknytning til skole. Vi har derfor i denne oppgaven forsøkt å koble relevant skoleforskning for barnevernsbarn med skoleforskning generelt.

Vi har valgt rammeverk for koherens som utgangspunkt for å forstå hvordan SMI-skolen jobber med skoletilknytning. Modellen er benyttet som teoretisk rammeverk og analyseredskap. Selv om modellen er utviklet for normalskolen, vurderer vi den som relevant

også for undersøkelsen av SMI-skolen fordi den er en helhetlig modell som sier noe om kvaliteten i skoleutvikling. Modellen er internasjonalt anerkjent, så selv om den er lite benyttet i Norge, mener vi det foreligger solid vitenskapelig dokumentasjon på dens gyldighet. Vi mener at vi har fått belyst problemstillingen godt ved operasjonalisering av modellen i våre spørsmål. Vi vurderer at våre funn belyses godt og gis støtte i den teoretiske rammen vi har valgt.

Modellen fokuserer på at utviklingsarbeid i skoler må sees på som en sammenhengende og kontinuerlig prosess med fokus på mål, kultur, læring og ledelse. I vår oppgave er også tilknytningsteori og traumeforståelse lagt inn som en teoretisk forståelse av elevgruppen. I tillegg har vi supplert modellen noe med teori og erfaringer fra forskning som er sentralt innenfor skoleforskning for barnevernsbarn, fordi mange i elevgruppen ved SMI-skolen har noen særlige behov og utfordringer når det kommer til læring.

Alternativt kunne vi valgt et organisasjonsteoretisk utgangspunkt for å se på ledelse, kultur og struktur. Ved å benytte rammeverket har vi spisset oppgaven mer mot skoleutvikling og funnene kan i større grad ses opp mot det spesifikke knyttet til skole. Samtidig er modellen anvendbar i en større teoretisk sammenheng når det kommer til å studere endringer i organisasjoner. Dette fordi den viser helhetlig systemtenkning, det vil si hvordan elementene i en organisasjon virker sammen og hvor man som leder må håndtere ulike perspektiver i utøvelse av lederskap.

7.3 Praktiske implikasjoner-betydning for praksisfeltet

Vår studie har hatt et lite utvalg og funnene våre kan dermed ikke generaliseres. Vi har vært opptatt av å forstå SMI-skolen i Arendal som fenomen. Samtidig mener vi at studien både kan være interessant for andre SMI-skoler, men også for lærere som arbeider med tilrettelegging i normalskole for elever som bor i barnevernsinstitusjon.

Gjennom studiet vurderer vi at vi har klart å vise en skole som har tatt seg fra et klassisk strukturperspektiv, hvor man var preget av en New Public Management tankegang med fokus på mål og resultater, til et kulturperspektiv. Artikkelen *How the Worlds most improved school systems keep getting better* fra 2010 er McKinsey & Companys oppfølger av rapport fra 2007

(Mourshed et.al.2010 i Roald(red), 2012, s. 39). Den omtaler kriterier eller kategorier for skolesystemer knyttet til utvikling og forbedringer (Roald (red), 2012). Kategoriene beskriver sentrale egenskaper ved utdanningsinstitusjoner og hva som kjennetegner, svake, middels, gode og svært gode utdanningssystemer.

Våre funn knyttet til SMI-skolens arbeid fremhever profesjonsfellesskap, lærende fellesskap og stadig utvikling av praksis. Dette er i tråd med det som omtales som "excellent" eller svært gode utdanningssystemer (Roald (red.), 2012). Funnene våre peker i retning av at SMI-skolens praksis samsvarer med det som kjennetegner svært gode utdanningssystemer. Det tas høyde for at skolen er særegen på sin måte når det kommer til ressurser og muligheter for tilrettelegging, slik at den har noen andre muligheter for å jobbe med skoletilknytning enn vanlige skoler. Likevel mener vi funnene er interessante.

Vi vet at SMI-skolen i Agder står foran en sammenslåing. Vi vurderer at deres praksis ikke uten videre bør endres til fordel for annen type praksis som ikke har blitt undersøkt på samme måte, og mener dette bør hensyntas når SMI-skolen i Agder nå står foran en omorganiseringsprosess.

7.4 Avsluttende betraktninger og videre forskning

Barnevern og utdanning sorterer under ulike direktorater (Bufdir og Udir). Vi vet at man forsøker å se fagfeltene i større sammenheng ved å tenke helhetlig og regulere samarbeidet, men at det er en vei å gå. Vår oppgave støtter slik vi ser det viktigheten av å se utdanning og barnevern i et helhetlig perspektiv.

En samlet anbefaling tyder at man bør ha fokus på alle barn som mottar tiltak fra barneverntjenesten- og innsatsen for den enkelte må være langsiktig og systematisk. Forskning peker på at stabilitet i barnets liv er avgjørende og peker på viktigheten av at det er en person som bryr seg om at du er på skolen, og gjør det som er nødvendig for å få dette til å skje (Bufdir, 2014). Ifølge skoleforskerne bør tiltak settes inn i normalskole. Etter at de statlige spesialskolene ble lagt ned i 1992, har de kommunale tilbudene for ulike grupper økt, dette til tross for at forskningen peker på betydningen av å tilhøre en vanlig klasse (Bufdir, 2014).

Slik SMI-skolen beskriver det, er dette et tema for kontinuerlig vurdering. Normalitet og vanlig skole er i utgangspunktet målet. Noen ganger trenger likevel barna å få puste litt, kjenne på nytt fotfeste, før ordinær skolegang kan bli en realitet. Mange av elevene opplever flytting fra en omsorgsbasis og skole til helt nye omgivelser midt i et skoleår. Stabiliteten forrykkes, og vi tenker at man bør stille seg spørsmål om hva som bør vektlegges. Tilhørighet til en ny, vanlig skole med begrensede ressurser eller et tilbud hvor det også er mulighet for en særlig form for spesialundervisning, for så å bli klar for vanlig skole på sikt.

Dette er kanskje kjernen spesielt når det kommer til skolegang for barnevernsbarn: å tenke helhetlig, samtidig som man må fokusere på tilbudet for den enkelte. At arbeidet knyttet til den enkelte elev kanskje innebærer ulike faser før man kan oppnå det som forskningen nå anbefaler er det foretrukne alternativet: tilrettelegging i normalskole. Kanskje er da SMI-skolens koordinerende rolle viktig i så måte? SMI-skolen i Arendals praksis er slik vi vurderer det, et eksempel på hvordan man kan jobbe for å integrere fagfeltene. SMI-skolenes samarbeid seg imellom, samt samarbeid og erfaringsutveksling mellom SMI-skoler og normalskoler bør kanskje undersøkes nærmere.

Vi har gjort oss noen tanker omkring taushetsplikt når det gjelder å skape et godt og helhetlig tilbud for barnevernsbarn. Erfaring fra fagfelt, statlige føringer og retningslinjer tydeliggjør viktigheten av at de voksne som arbeider rundt barna, må snakke sammen. Det betyr ikke at all informasjon om barnet skal spres mellom samarbeidspartnere, men vi tenker at det bør arbeides videre med å tydeliggjøre institusjonenes ansvar for å samarbeide tett med skolen. En trygg og god skolesituasjon handler om at de ansatte vet hvordan barnet har det også utenom skoletiden og at de har kjennskap til hvilke vansker som kan forstyrre læringen. Mye kan, slik vi ser det, løses gjennom samtykke og involvering av barnet i de prosesser som angår dem selv.

Skoletilbudet som vi har undersøkt, gjelder kun for barn som flytter inn på en barnevernsinstitusjon. Barn som flytter hjemmefra og til fosterhjem får ikke mulighet til å nyttiggjøre seg et slikt tilbud. Dette er barn som ofte flytter flere ganger, fra mer akutte fosterhjem og til det som skal være en permanent base, enten det er tilbake til foreldrene eller til et varig fosterhjem. Som regel finnes ikke disse tiltakene i barnets nærmiljø og den ustabiliteten som barnet opplever, kan medføre at skole og gjennomføring der blir en ekstra

utfordring. Vi tenker, i lys av hva vi har funnet i vår undersøkelse, at man burde undersøke hvordan man ivaretar skoletilbudet for denne gruppen barn også.

8. Referanser

Argyris, C., & Schön, D. (1978) *Organizational learning: A theory of action perspective*, San Fransisco, Jossey-Bass

Aust-Agder Fylkeskommune (2018) *Årsrapport 2018*. Hentet fra:

https://issuu.com/austagderfk/docs/a_rsrappport_2018

Baldersheim, H., & Rose, L. (2014). *Det Kommunale laboratorium : Teoretiske perspektiver på lokal politikk og organisering* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.

Barnevernloven (1992) Lov om barneverntjenester (LOV-1992-07-17-100)

Hentet fra:

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>

Barne- likestillings og inkluderingsdepartementet (2014). *En god barndom varer livet ut.*

Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/foa/bld_overgrep_web.pdf

Barne-ungdoms og familiedirektoratet (Bufdir) (2014) *Skolerapport. Hvordan bedre skoleresultatene og utdannings situasjonen for barn og unge i barnevernet.* Hentet fra:

www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00002557

Bufdir (2015). *Kartlegging av holdninger til skolegang for barn og unge med tiltak fra barnevernet.* Hentet fra:

https://www.bufdir.no/contentassets/917cf41f57d741259a970a1bc9267511/kartlegging_av_holdninger_til_skolegang_for_barn_og_unge_med_tiltak_fra_barnevernet.pdf

Bufdir (2018) *Veileder for samarbeid mellom skole og barnevern.* Hentet fra:

<https://www.bufdir.no/Barnevern/Skoleveileder>

Bufetat sør (2014). *Retningslinjer for samarbeid. Opplæring for barn og unge i barnevernsinstitusjoner.* Hentet fra:

<http://www.bfk.no/Documents/BFK/Utdanning/Kvalitetssystem/Samarbeidsdokument%20signert%20031214.pdf>

Bunkholdt, V (2000). *Utviklingspsykologi*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Cameron, K., Quinn, R., & Silva, N. (2014). Identifisering og endring av organisasjonskultur : De konkurrerende verdier (1. utgave, 2. korrigert opplag)Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Eriksen, T. (2014). (Publisert 06.07.14). Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/hva-er-en-god-skole/>

FLIS, forum for ledere i institusjonsskoler
<http://flisnorge.no/>

Frønes, I., & Strømme, H. (2014). *Risiko og marginalisering : Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Frønes, I. (2018). *Den krevende barndommen : Om barndom, sosialisering og politikk for barn* (Rev. og oppdatert utg.] ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Fullan, M. og Quinn, J. (2017) Koherens i skoleutviklingen: De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne. Oslo: Kommuneforlaget AS

Fullan, Quinn, McEachen, Gregersen, Quinn, Joanne, McEachen, Joanne, & Gregersen, Frantz T. (2018). *Dybdeløring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

HandleKraft. Hentet fra:
https://www.traumebevisst.no/ordliste/Traumebevisst_omsorgs_tre_grunnpilarer.pdf

RVTS (2013) *Traumebevisst omsorg, teori og praksis*. Hentet fra:
https://rvtsor.no/filer/dokumentarkiv/31032017_traumebevisstomsorgteoriogpraksis.pdf

Jacobsen, D. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Jacobsen, D., & Thorsvik, J. (2016). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. opplag). Bergen: Fagbokforl

Jøsendal, J., Langfeldt, G., & Roald, K. (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler: Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. Oslo: Kommuneforl.

Killèn, K (2010): *Sveket II. Ansvar og (be)handling*. (4. utgave, 1. opplag). Oslo: Kommuneforlaget AS.

Kunnskapsdepartementet (2016) *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld 28, 2015-2016) Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Løvstadskolen (2019).

Hentet fra: www.lovstadskolen.no/kurs-i-alternativ-til-tvang-og-makttillitskapende-tiltak-og-traumebevisst-omsorg/

Nordanger, D., & Braarud, H. (2017). *Utviklingstraumer: Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Bergen: Fagbokforl.

NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag*.

Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole-Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

NOU 2017:12 (2017). *Svikt og svik*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/a44ef6e251cd443396588483e97402ab/no/pdfs/nou-201720170012000dddpdfs.pdf>

Omhelse (2019). Hentet fra, sist oppdatert 06.12.19 <https://omhelse.no/fenomenologi/>

Opplæringslova(1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa(LOV-1998-07-17-61) Hentet fra:

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. (2005). *Kvalitativ metode : En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* Oslo: Universitetsforl.

Robinson, V., Guldahl, T., & Mekki, O. (2014). *Elevsentrert skoleledelse.* Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Robinson, V., Guldahl, S., Mekki, T., Guldahl, Tone, & Mekki, Omar. (2018). *Færre endringer - mer utvikling (Skoleledelse som virker).* Oslo: Cappelen Damm akademisk.

SMI-skolen i Aust- Agder. Avdeling Furukollen 04.10.2009, (sist redigert: 23.08.2017).

Hentet fra: www.austagderfk.no/skole/smi-skolen-i-aust-agder/vare-avdelinger/furukollen/

SMI-skolen i Aust- Agder. Skolens mål (12.10.2009, sist redigert: 01.06.2017)

Hentet fra: <https://www.austagderfk.no/skole/smi-skolen-i-aust-agder/om-skolen/skolens-mal/>

SMI-skolen i Aust- Agder. Skolens opplæringstilbud (12.12.2014, sist redigert: 03.01.2017).

Hentet fra: <https://www.austagderfk.no/skole/smi-skolen-i-aust-agder/opplaringstilbud/skolens-opplaringstilbud/>

Statistisk sentralbyrå (SSB). Hentet fra:

<https://www.ssb.no/statbank/table/11361/tableViewLayout1/>

Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.

Ungdata (2019)

<http://www.ungdata.no/Nyheter/Faerre-ungdommer-trives-paa-skolen>

Utdanningsdirektoratet (Udir) (2014-6) *Retten til opplæring i barnevern- og helseinstitusjon, og i hjemmet ved langvarig sykdom.* Hentet fra:

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

Utdanningsdirektoratet (Udir) (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>

Utdanningsdirektoratet (Udir) (2016) *Skole-hjemsamarbeid*,(sist revidert 25.04.16). Hentet fra:

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/betydningen-av-skole-hjem-samarbeid/>

Utdanningsdirektoratet (Udir) (2018) *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet.* Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Wikipedia (2019). Sist revidert 18.09.19. Hentet fra:

<https://no.wikipedia.org/wiki/Fenomenologi>

Vedlegg 1 : NSD-godkjenning

NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjektittel

Master i erfaringsbasert ledelse

Referansennummer

537638

Registrert

06.09.2019 av Hanne Nordengen Stølevik - hinvest03@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Morten Øgård, morten.ogard@uia.no, tlf: 38141771

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hanne Nordengen Stølevik, hanne.stolevik@stendi.no, tlf: 91300587

Prosjektperiode

01.09.2019 - 30.11.2019

Status

06.09.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

06.09.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 06.09.19. Behandlingen kan starte. Det er ikke nødvendig å ettersende eventuelle revideringer av intervjuguide, dersom den nye intervjuguiden vil behandle samme tema som den som foreligger per i dag.

Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hvordan jobber SMI-skolen for å styrke tilknytning til skole for barn i barnevernsinstitusjoner”?

Vi, Karina Antonsen og Hanne Nordengen Stølevik, gjennomfører Master i ledelse med karriereveiledning som fordypning ved Universitetet i Agder.

Begge har bakgrunn fra kommunalt barnevern og arbeid på barnevernsinstitusjoner, og er således opptatt av skolegjennomføring for barn i institusjon. Temaet interesserer oss fordi forskning viser at kun 4 av 10 barnevernsbarn gjennomfører videregående skole, sammenlignet med 8 av 10 i normalbefolkningen.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Målet med undersøkelsen er å få innsikt i SMI-skolens arbeid fordi det er de som har ansvaret for skoletilbudet til alle barn som bor i heldøgnsinstitusjoner. Vi har en tanke om at disse barna har noen særlige behov ut ifra sin historie, som stiller ekstra krav til kompetanse og tilrettelegging. Vi ønsker å se på faktorer som vi fra fagfelt og forskning vet fremmer skoletilknytning og studere hvordan dette er bakt inn i organisasjonens virke.

Vår problemstilling er: "Hvordan SMI-skolen jobber for å styrke tilknytning til skole for barn/ unge som bor på barnevernsinstitusjon?"

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Veileder på oppgaven er Morten Øgård, professor ved Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag, Universitetet i Agder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du representerer en av gruppene på skolen (ledelse, faglærer) som vi ønsker å intervju.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at vi vil gjennomføre et dybdeintervju med deg med varighet inntil en time. Vi ønsker å benytte semistrukturert intervju, som innebærer stor grad av fri samtale, men med utgangspunkt i en intervjuguide med spørsmål rundt spørsmål ledelse, kultur, samarbeid, kompetanse. Vi vil ta notater og gjøre lydopptak

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Karina Antonsen og Hanne Nordengen Stølevik vil ha tilgang til opplysninger, samt veileder Morten Øgård.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til opplysningene vil navnet og kontaktopplysningene dine erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Deltagere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes November 2019. Personopplysninger vil etter dette anonymiseres og oppbevares for etterprøvbarehet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Agder ved Hanne Nordengen Stølevik, tlf 91 30 05 87 eller veileder Morten Øgård, tlf 3814 17 71.
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen, tlf 45 25 44 01
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Morten Øgård

Karina Antonsen og Hanne Nordengen Stølevik

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Hvordan jobber SMI-skolen for å styrke tilknytning til skole for barn i barnevernsinstitusjoner, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

| |
|---|
| <i>Innledning</i> |
| Hvilken rolle/ arbeidsoppgaver har du i organisasjonen? |
| Hvor lenge har du vært ansatt, hvilken kompetanse (arbeidserfaring og utdanning) besitter du? |
| <i>Målrettet innsats</i> |
| Hva legger du i at dere har som mål " å utvikle en best mulig organisasjon?" og hvordan er dere organisert for å få dette til? |
| Hva er de viktigste prioriteringene for å nå målet? |
| Kan du beskrive deres praksis på en lett og detaljert måte: " slik gjør vi det hos oss" |
| <i>Samarbeidskultur</i> |
| Kan du beskrivelse interne og eksterne læringsnettverk, møtestruktur, deltagere? |
| Beskriv opplæring av ansatte på SMI-skolen-Hvilke muligheter gis til kompetanseheving i gruppa samlet? |
| Hvordan vil du beskrive skolens kultur når det kommer til samarbeid og læring på tvers innad på skolen og mellom skoler? |
| <i>Å tilrettelegge for dybdelæring</i> |
| Hvilke læringsmål har dere for elevgruppen relatert til nasjonale læreplaner? |
| Hvilke pedagogiske tilnærminger/ praksis benytter dere for å skape engasjement og dybdelæring ut over det tradisjonelle klasserommet? |
| Hvordan bruker dere erfaringer fra praksis og ny kunnskap innen pedagogikk og teknologi inn i arbeidet med læringsmål? |
| På hvilken måte er ledelsen/ er du som leder involvert i det pedagogiske utviklingsarbeidet? |

Å skape en ansvarskultur

Hvordan definerer dere ansvarlighet hos dere på SMI?

Hvordan jobber dere med å lære av hverandre og utvikle en åpen, intern kultur?

Hvordan tilpasser dere praksis etter nye føringer/eksterne krav samtidig som dere ivaretar individuelt skjønn/ skreddersøm for den enkelte elev?