

Skoleoppfølging på barnevernsinstitusjon

En kvalitativ studie om implementeringen av en forbedret skoleoppfølging i norske barnevernsinstitusjoner.

KARIANNE REME

VEILEDER

Heidi Omdal

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Forord

Å sikre god kvalitet i arbeidet med og rundt utsatte barn og unge er interessant i alt spesialpedagogisk arbeid. Kapasitetsbygging og ledelse av arbeid med sårbare barn og unge vekket min interesse og engasjement allerede i første semester av min master i Spesialpedagogikk ved UiA. Min kjærlighet for ledelse er et langvarig forhold, men i arbeid med risikoutsatte barn og unge er dette et nytt felt. Ved tredje semester fikk jeg gjennom praksis i faget Innovasjon og ledelse av spesialpedagogisk virksomhet anvende innovasjons- og implementeringsteorier direkte ut i praksisfeltet. Mitt arbeid var i en institusjon for ungdom og implementeringen bestod i å forbedre rutiner rundt skoleoppfølgingen. Jeg ble gjennom dette nysgjerrig på hvordan ledelse, kvaliteten på implementeringen og de organisatoriske forholdene hadde innflytelse på den enkelte ungdoms skoleoppfølging. Gjennom dette masterprosjektet har det blitt mer tydelig hvor betydningsfullt ledelse er for å møte utsatte barns behov. Arbeidet med masteroppgaven har vært en spennende og lærerik prosess. Underveis har jeg fått mange gode faglige innspill og refleksjoner om betydningen av ledelse og implementering.

Takk til mine fire informanter som har brukt av sin verdifulle tid for å dele sine erfaringer og refleksjoner med meg. Jeg har lært så masse av å lytte til deres erfaringer. Takk også til institusjonsleder som har gitt meg innpass i organisasjonen. Jeg vil også takke min fine veileder Heidi Omdal for god faglig og personlig støtte og veiledning gjennom hele prosjektet. Jeg vil takke Ingeborg Nettet ved fylkesmannen i Agder og Janne Hauge ved oppvekstdivisjonen i Bufdir. v/, for uvurderlige innspill, informasjon og tilbakemeldinger i oppstarten av prosjektet. Disse samtalene har gitt meg drivkraft til å gjennomføre prosjektet ved siden av full jobb, egen business og familie. Mine Cheer-leaders og korrekturlesere Sandra, Marianne og Monika fortjener også en takk. Til sist vil jeg også rette en stor takk til min kjære familie Henni og Karl Henrik og Helge som heier på meg, viser tålmodighet og finner på gøy ting mens mamma jobber. Dere er mine helter!

Sammendrag

Hoved tema for masteroppgaven er innovasjon og endringsarbeid i arbeid med utsatte barn og unge. Endringen som belyses er forbedring i skoleoppfølgingen av unge som bor på barnevernsinstitusjon. Hovedmålet med prosjektet er å se hvordan avdelingsledere i private barnevernsinstitusjoner opplever og erfarer og gjennomfører implementeringen av en forbedret skoleoppfølging i praksis. Studien søker å finne svar på følgende problemstilling:

Hvordan tar avdelingsledere i barnevernsinstitusjoner i bruk virksomme metoder og tiltak for å forbedre skoleoppfølgingen av ungdom som bor på institusjon?

Formålet har vært å undersøke hvordan avdelingsledere på barnevernsinstitusjoner erfarer og reflekterer rundt sine rundt implementeringen av et innovasjonsarbeid. Dette undersøkes gjennom å undersøke hvordan avdelingsledernes erfaring, kunnskap og opplevelse med innovasjonen er, hvordan de videreformidler den til sine ansatte og hvordan de legger til rette for å skape endring og læring. For å besvare problemstillingen har studien innhentet data via kvalitative intervju fra fire avdelingsledere i private barnevernsinstitusjoner.

Studien viser at avdelingslederne opplever dette som et riktig og viktig endringsarbeid for å etablere god og emosjonell støtte rundt utsatte barn og unge. Studien viser også at det er variasjoner i hvordan avdelingslederne oppfatter, videreformidler og leder dette endringsarbeidet. Blant avdelingslederne oppleves innovasjonen som utydelig kommunisert ut og det kan fremstå som om forståelse av intervensjonen er avhengig av avdelingsledernes individuelle engasjement, kunnskap og erfaring.

Studien viser at når avdelingslederne legger til rette for å skape endring og læring så opplever de å lykkes bedre med endringsprosesser og implementeringen av skoleoppfølgingen. Tiltak som implementerings- og organisasjonsteorier beskrives som virksomme viser å ha positiv effekt for å få fotfeste i praksis. Denne studien er et bidrag til å belyse betydningen av at det er gjennom systematisk implementering innovasjonen om en forbedret skoleoppfølging kan nå sitt fulle potensial.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
1. Innledning	6
1. 1. Bakgrunn for innovasjonen	6
1. 2 Målsetningen med en forbedret skoleoppfølging	7
1. 3 Formål og problemstilling	10
1. 4 Juridisk kontekst	10
1. 5 Avgrensninger	12
2. Teoretisk rammeverk	13
2. 1 Kunnskap og endringsarbeid i barnevernet	13
2. 2 Implementeringsteori	15
2. 2. 1 Kapasitet for endring	15
2. 2. 2 Implementeringskvalitet	17
2. 2. 3 Rammeverk for implementering	18
2. 3 Organisasjonsteori	21
2. 3. 1 Lærende organisasjon	21
2. 3. 2 Transformasjonsledelse	22
3. Metode	24
3. 1 Vitenskapelig ståsted	24
3. 2 Valg av metode	25
3. 2. 1 Datainnsamling	25
3. 2. 2 Utvalg	26
3. 2. 3 Intervjuguide	27
3. 2. 4 Gjennomføring av intervjuene	28
3. 2. 5 Transkribering og analyse av data	28
3. 3 Reliabilitet og validitet	30
3. 4 Etske valg og hensyn	32
4. Rapportering av funn	34
4. 1 Å ha god forståelse av hva som skal endres	34
4. 1. 1 Støtten rundt barnet	36
4. 1. 2 Holdning til skoleoppfølging	37
4. 1. 3 Trygg nok for å kunne gå på skole	37

4. 2 Å få fotfeste i praksis	39
4. 2. 1 Å dokumentere godt arbeid	39
4. 2. 2 Å samarbeide med skolen	39
4. 2. 3 Å ha tilgjengelig kunnskap og materiell	40
4. 2. 4 Et engasjert personale	40
4. 3 Å lede endringsprosesser	41
4. 3. 1 Kunnskap om endringsarbeid	43
5. Diskusjon	45
5. 1 Klarhet om intervensjonens mål og hensikt	45
5. 2 Å definere og konkretisere kjerneinnholdet	46
5. 2 Å komme ut av blindsoner	47
5. 3 Samarbeid med skolen	48
5. 4 Å omsette kunnskap til praksis	49
5. 5 Å planlegge og skape energi i endringsprosessen	51
5. 6 Å få fotfeste i praksis	53
6. Avsluttende refleksjoner	54
6.1 Oppsummering	54
6.2 Begrensninger og videre forskning	56
Litteraturliste:	57

1. Innledning

“The most effective people are those who can hold their vision while remaining committed to seeing current reality” Peter Senge

Temaet for denne masteroppgaven er innovasjon og endringsarbeid i arbeid med risikoutsatte barn og unge. Hovedmålet med prosjektet har vært å se hvordan avdelingsledere i private barnevernsinstitusjoner opplever og erfarer implementeringen av en forbedret skoleoppfølging i praksis. Innovasjonen som belyses i denne oppgaven er forbedringen av skoleoppfølging for barn og unge under offentlig omsorg, også omtalt som skolesatsingen, i norsk barnevern (Bufdir, 2014). Innovasjon handler om å skape noe nytt gjennom å systematisk initiere, forankre og implementere nye ideer og aktiviteter ut i praksis i en organisatorisk setting (Pierce & Delbecq, 1977, s 27). Implementering forstås i denne oppgaven som en samling initierte, definerte, målrettede, meningsfulle, handlinger og prosesser laget for å forbedre praksis på et gitt område eller tema (Fixen et al., 2005, s.5). I dette kapitlet presenteres først en kort bakgrunn for innovasjonen og masteroppgavens formål og problemstilling. Deretter følger en presentasjon av juridiske rammer som er aktuelt for denne studien og avgrensninger i oppgaven.

1. 1. Bakgrunn for innovasjonen

Implementeringen av *Skolesatsinga i norsk barnevern* har pågått siden 2014 og ble initiert av Barne- ungdoms og familiedirektoratet (Bufdir,2014). Barne-, likestillings- og familie departementet påpekte i 2013 i proposisjon til ny barnevernslov at det var behov for høyere kvalitet i tjenestene, tilstrekkelig kompetanse og kunnskapsbaserte, treffsikre tiltak rettet mot skoleoppfølging av barn under offentlig omsorg (Prop. L- 106., 2012-2013). Hovedinnholdet i innovasjonen ble presentert i en skolerapport basert på en kunnskapsoppsummering av forbedringer og ulike innsatsområder og ble distribuert i hele barnevernsfeltet (Bufdir, 2014).

Bakgrunnen for skolesatsingen er at barnevernsbarn ofte er underyttere og har svake prestasjoner i skolesammenheng (Ogden, 2013). Undersøkelser viser at barn under offentlig omsorg strever på skolen og starter voksentilværelsen med mindre utdanning og dårligere utgangspunkt enn sine jevnaldrende (Bufdir, 2014). En forklaring kan være at mange har store kunnskapshull som resultat av en ustabil oppvekstsituasjon, manglende forventninger, mestringsopplevelser og ferdigheter til å gjennomføre skole (Ogden, 2013, Bufdir, 2014). I en longitudinell studie som pågikk fra 1990-2005 av 20 986 nåværende og tidligere

barneverns klienter i en alder fra 0-37 år fant man at kun 34% av alle barnevernsbarn har tatt utdanning etter videregående skole i motsetning til sammenligningsutvalget hvor 80% hadde utdanning utover videregående (Clausen & Kristofersen, 2008).

Dette masterprosjektet retter blikket mot implementeringen av skolesatsingen rettet mot ungdom i institusjonsbarnevernet. Hovedsakelig er disse ungdommene plassert i henhold til barnevernslovens § 4-4, 6 ledd eller § 4-12 for omsorgsplasseringer og jf. § 4-24, eller 4-26 for atferdsplasseringer (Bvl, 1992). Dette innebærer at de har betydelige atferdsmessige-, sosiale-, utviklingsmessige- eller emosjonelle utfordringer og har for store vansker til å bo i fosterhjem eller ha barnevernstiltak i hjemmet (Bvl, 1992, kapittel 4). Institusjonsungdom er i utgangspunktet en gruppe med høy risiko for frafall og svake skoleprestasjoner med stort behov av praktisk, sosial og psykologisk støtte for å gjennomføre skolegang (Ogden 2013).

Institusjonsplassering er en risikofaktor i seg selv, i tillegg til den sårbarheten mange har med seg inn med emosjonelle og sosiale vansker (Ogden 2012). Studien til Clausen & Kristofersen (2008) viser at det er en markant forskjell i utdanningsnivå og frafall i utdanningsløpet blant institusjonsungdom. Kun 4 % av institusjonsungdom når høyere utdanning, sammenliknet med 9% blant fosterbarn og 39.9% i sammenligningsutvalget (Clausen & Kristofersen, 2008). Clausen & Christoffersen (2008) antar at de tydelige forskjellene mellom fosterbarn og institusjonsbarn trolig henger sammen med ungdommenes sosiale og emosjonelle vansker samt støtten og forventningene ungdommen får av omsorgspersonene. Barn og unge plassert på institusjon har derfor ekstra behov for tilpasninger, trygghet og målrettet støtte fra de som står rundt. Skolerapporten viser gjennom sitt forskningsgrunnlag at det har vært en stor andel barnevernsansatte som har en holdning til at barnevernsbarn har så vanskelige forhold og sammensatte utfordringer at det å gå på skole kunne bli for stor belastning og barna burde få slippe strevet med skole (Bufdir, 2014).

1. 2 Målsetningen med en forbedret skoleoppfølging

Bufdir (2014) beskriver at hovedmålet med innovasjonen er, gjennom systematisk og langsiktig innsats, å skape holdnings- og handlingsendringer i barnevern og skole. Videre er det behov for at skoleoppfølgingen av barnevernsbarn prioriteres gjennom et og systematisk informasjons- og opplæringsarbeid, å sikre samarbeid mellom barnevern og skole samt øke kompetansen og motivasjonen til ansatte som jobber med unge i barnevernet (Bufdir, 2014). Målsetningen med innovasjonen viser at intervensjonen, altså hva som skal endres, er å

forbedre den praktiske støtten de ansatte gir i skoleoppfølgingen, samarbeidet mellom skole og barnevern og holdning og motivasjon til skoleoppfølging blant de ansatte.

Kunnskapsbasert praksis kan forstås som *å ta faglige avgjørelser basert på systematisk innhentet forskningsbasert kunnskap og erfaringsbasert kunnskap* (Nortvedt mfl., 2012: 17. s 22).

Implementeringen av innovasjonen er derfor et pågående og kontinuerlig arbeid i utvikling i takt med forskning, utdanning og erfaringer fra praksis (Vis & Lauritzen, 2020).

Implementeringen skal gjennomføres slik at barn i barnevernet får tilfredsstillende utbytte av sin skolegang og fullfører videregående opplæring (Bufdir, 2014). Oppstart av implementeringsprosessen var jan 2015 med dialogkonferanser for institusjonsaktører i alle fylker (Bufdir, 2017). Holdninger til skole blant barnevernsansatte ble kartlagt i 2015 og 2018 og 2020 (Bufdir, 2019, 2021). Utredninger og igangsettelse av tiltak ble iverksatt 2017/2018. Kurs, distribusjon av materiell og implementering for de ansatte i barnevernet ble planlagt igangsatt 2017/2018 (Bufdir 2014).

Kartleggingsundersøkelsen fra 2018 konkluderer med at holdningene hos barnevernsansatte i liten grad er endret i sammenliknet med kartlegging i 2015 (Bufdir, 2018, 2019, 2021).

Årsrapport for Bufdir 2020 viser at barn som bor på institusjon i likhet med tidligere år fremdeles har et bekymringsfullt høyt skolefravær. Samtlige regioner rapporterer at andelen med 100% skoleoppmøte i henhold til avtalt plan holder seg på et stabilt lavt nivå både på både private og offentlige institusjoner (Bufdir, 2021). I Riksrevisjonens (2021) og Helsetilsynets (2017) undersøkelser av om barnevernsmyndigheter sikrer det beste for barn i barnevernsinstitusjoner vurderes det at oppfølgingen, blant annet av skole, av barn på institusjon fremdeles er av så lav kvalitet at den truer rettssikkerheten til barnet (Djønne, 2021, Helsetilsynet 2017).

Hvis en intervensjon ikke gir forventet utfall eller resultat kan det ifølge Sørliie m. fl (2010) skyldes to forhold. Det ene er at intervensjonen ikke virker slik man antok, alternativt kan det forklares med kvaliteten på implementeringen (Sørliie et al, 2010, s 316). Det foreligger mye god forskning på hvordan man kan forebygge og hjelpe risikoutsatte barn, men vi har fremdeles behov for forskning på hvordan vi skal utvikle treffsikre tiltak og sette disse ut i praksis (Omdal & Thorød, 2021, Forskningsrådet, 2021). Fagfeltet i forebygging for barn og unge i risiko har likevel nådd et akseptabelt nivå og neste skritt er å lage god struktur og

systemer for å samhandle og sette kunnskapen ut i praksis på en god og effektiv måte (Greenberg, 2005, s 9).

For at en implementering skal være av god kvalitet må virksomme tiltak nå helt ut til destinasjonen (Fixen et al, 2005). Det er ofte i møte med praksis innovasjonen står sin prøve og gjennom å sette søkelys på selve implementeringen sikrer man seg om at det er en fullverdig versjon av intervensjonen som praktiseres (Sørli et al, 2010, s 316).

En utfordring som blir løftet frem i undersøkelser blant barnevernsledere er at de opplever det vanskelig å omsette i praksisfeltet og har behov for mer kunnskap om dette (Forskningsrådet, 2021). En nylig undersøkelse blant barnevernsledere viser at det er stor enighet om at det fremdeles er behov for endring og forbedring i struktur, rammeverk og faglig innhold (Vis & Lauritzen, 2020). De som jobber nærest praksisfeltet og utøver det daglige arbeidet er sentrale aktører i en implementering og deres oppfatninger kan være av stor betydning for å forstå utfordringer og muligheter i endringsprosesser (Engell et al, 2021).

Implementeringsvitenskapen er et relativt ungt forskningsfelt (Engell et al.,2021). De siste årene har det vært en økende interesse og en bredere anerkjennelse av behovet for å etablere strategier for å lette implementering og styrke det teoretiske grunnlaget for å få innsikt i hvordan en kan lykkes med implementering (Nilsen, 2015, s 4). De som utøver implementeringen er sentrale interessenter og deres oppfatninger kan være avgjørende for å forstå hvordan ulike egenskaper ved implementeringen gjør den mer eller mindre mulig å gjennomføre (Engell et al., 2021, s 2). Implementeringsvitenskapen har utviklet seg i takt med et økt behov for å gi en bedre forståelse og forklaring for hvorfor en implementering lykkes eller mislykkes. Teoretiske rammeverk og modeller hentet fra fagfelt som psykologi, organisasjonsteori, sosiologi og pedagogikk blir brukt for å forklare aspektene i en implementeringsprosess (Nilsen, 2015, s 4). Å omgjøre en visjon til praksis krever en prosess hvor den som skal lede implementeringen kjenner godt til hva som er forventet, reflekterer over ny kunnskap i møte med praksis, hvordan det utfordrer praksis eller nye måter å praktisere på (Roland & Ertesvåg, 2018). Vi trenger derfor mer kunnskap om hvordan dette utføres og oppleves i møte med praksis (Vis & Lauritzen, 2020).

1. 3 Formål og problemstilling

Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke avdelingsledernes erfaringer, opplevelse og kunnskap med implementeringsprosessen i innovasjonen om en forbedret skoleoppfølging. Studien søker dermed å belyse hvordan avdelingslederne tar i bruk kunnskapsbasert ledelse, metoder og tiltak for god kvalitet på implementering og hvordan dette videreføres ut i barnevernets praksis. Vi kan forstå noe mer om kvaliteten på implementeringen ved å undersøke hvordan avdelingsledere i barnevernsinstitusjoner tar i bruk og erfarer evidensbaserte metoder og empirisk støttet praksis (Engel m. fl, 2021).

Problemstillingen oppgaven søker svar på er:

Hvordan tar avdelingsledere i barnevernsinstitusjoner i bruk virksomme metoder og tiltak for å forbedre skoleoppfølgingen av ungdom som bor på institusjon?

For å besvare dette er det gjennomført kvalitative intervjuer med fire avdelingsledere i private barnevernsinstitusjoner. Intervjuene belyses fra tre ulike aspekter som kan fortelle noe om kvaliteten på endringsarbeidet. Problemstillingen understøttes derfor med følgende tre forskningsspørsmål:

- Hvilke erfaringer, kunnskap og opplevelser har avdelingslederne med denne innovasjonen?
- Hvordan blir skoleoppfølgingen formidlet til personalet og videreført ut praksis i avdelingene?
- Hvilke opplevelser og erfaringer har avdelingslederne med å legge til rette for å skape lærings- og endringsprosesser?

1. 4 Juridisk kontekst

Alle barn i Norge har ifølge barnekonvensjonens punkt 1-3 rett på trygge og gode oppvekstvilkår (FN, 1989, s.9). For barn som er tilknyttet barnevern er det flere juridiske rammer som skal ivareta at barn og unge får den hjelp og støtte de trenger for å ivareta retten om trygge og gode oppvekstvilkår. Både barnevernet og skolen har plikter og krav de må forholde seg til for å ivareta barnets beste i tråd med barnekonvensjonens punkt 1-3 (FN, 1989, s.9).

Barn som lever under forhold som kan være til skade for deres utvikling og helse skal jf. lov om barnevernstjenester få nødvendig omsorg, hjelp og vern (Bvl, 1992, §1-1). For barn som

er plassert på institusjon er det institusjonen som har overtatt dette omsorgsansvaret og dermed opptrer på vegne av foreldre. De har derfor en plikt til å sørge for at barn og unge på institusjon får den omsorgen, utviklingen og skoleoppfølgingen de har behov for jf. rettighetsforskriftens §1-1. Barnevernet som stedfortreder for foreldre er også presisert i opplæringsloven (Oppl, 1998, § 15-4). De som arbeider på institusjoner, er en sammensatt gruppe i erfaring og utdanningsbakgrunn. Det er krav om at halvparten av personalet har en bachelor i sosialt arbeid, vernepleie, lærer med spesialpedagogikk eller sykepleier med spesialisering i psykisk helse (Bufdir, 2021). Institusjonen er pålagt å ha ansatte med tilstrekkelig nivå og bredde i kompetanse i forhold til ungdommen og målsetningen (Bvl, 1992, §5-1).

Institusjonsungdom har på linje med alle barn i Norge rett til et tilfredsstillende opplæringstilbud tilpasset deres evner og forutsetningen (Oppl, 1998, §1-3). Skolen plikter dermed å legge til rette for at alle elever er trygge nok til å kunne lære og mestre skolehverdagen. Den norske skolen har som grunnprinsipp at alle barn har rett til å oppleve læringslyst og mestring: *“Barn og unge skal oppleve å lære, leke, utvikle seg og mestre. Trygge rammer er viktig. Trygge barn som trives, lærer bedre”*. (Meld. St. 6 (2019–2020), s.7).

Opplæringsloven sier at dersom ungdom som bor på institusjon ikke har tilfredsstillende utbytte av skoletilbudet og tilpasningene innenfor det ordinære tilbudet har de rett på spesialundervisning (Oppl, 1998, § 5-1). Videre sier § 5-1 at utviklingsutsiktene til ungdommen skal vektlegges i vurdering av hvilket opplæringstilbud som skal gis slik at undervisningen samlet sett gir et forsvarlig utbytte (Oppl., 1998). Dette er en individuell rett som innebærer at dersom vilkårene om spesialundervisning er oppfylt har ungdommen krav på spesialundervisning og kan be om en sakkyndig vurdering av pedagogisk -psykologisk tjeneste (PPT) jf. § 5-6 (Oppl., 1998). Dersom skolen ikke anser behov for tilpasning eller spesialundervisning, kan omsorgspersonene jf. §5-4 første ledd (Oppl., 1998) kreve at skolen gjør de undersøkelser som er nødvendige og prøve ut tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet eller ta direkte kontakt med PPT og be om en sakkyndig vurdering og tilrådning (Oppl., 1998, §5-3 og §5-4). Det skal videre legges stor vekt på omsorgspersonenes syn og det skal sammen med eleven etableres et samarbeid slik at eleven kan få utbytte av undervisningen og det er et krav at omsorgspersonene involveres (Oppl., 1998, § 5-4). Det er ikke anledning til å avvise eller begrense elevens individuelle rett med begrunnelse i for eksempel ressurser eller økonomi (Oppl., 1998, § 13-10. første ledd).

1. 5 Avgrensninger

Oppvekstfeltet for risikoutsatte barn og unge er stadig i utvikling og kunnskapen om metodene og tiltakene som er knyttet til skoleoppfølgingen er viet mer forskning de seneste årene (Bufdir, 2019, Engell et al.2021). Det er avsatt midler til forskning på å utvikle mer konkrete og evidensbaserte og treffsikre tiltak rettet mot barnevern og skoleoppfølging (Forskningsrådet, 2021). Siden dette har relevans for utviklingen av og opplevelsen av praksis slik den er i dag trekkes noen av disse kontekstuelle faktorene inn, men oppgavens omfang tillater ikke at alle disse utviklingstrekkene i skoleoppfølgingen belyses.

Hovedfokuset i dette prosjektet er implementeringen av skolesatsingen slik den var ment fra 2014 og hvordan den har utviklet seg og blitt implementert frem til i dag.

I oppgaven brukes begrepet barnevernsinstitusjoner om både offentlig, ideelle og private aktører. Dette er fordi at kravene som stilles juridisk, organisatorisk og faglig gjelder for alle aktører i institusjonsbarnevernet (Bufdir., 2021).

2. Teoretisk rammeverk

Det er ulike måter å forstå implementeringen av en intervensjon på. Fagfeltet har behov for ulike innfallsvinkler for å øke kunnskapen om både hva som påvirker, influerer og representerer kvalitet i implementering (Greenberg, 2005, Roland & Ertesvåg, 2018, Nilsen, 2015). En måte å belyse mekanismene og forstå mer om implementeringen er å undersøke opplevelser i praksis i lys av influerende faktorer, implementeringsteori og klassiske teorier (Nilsen, 2015, s. 4). Influerende faktorer kan være politiske føringer, organisatoriske og juridiske rammer og historiske faktorer som har innflytelse på praksisen og implementeringsprosessen (Fixen et al, 2005, s 33). I dette kapittelet presenteres først noen utvalgte faktorer som kan ha innflytelse på implementeringen av skoleoppfølgingen. De juridiske rammene er presentert i innledende kapittel. Deretter presenteres implementeringsteori om hva som representerer kvalitet i implementering og hvordan endringen kan drives fremover. Til slutt presenteres organisasjonsteori koblet til læring i organisasjoner og ledelse av endringsarbeid.

2. 1 Kunnskap og endringsarbeid i barnevernet

Det norske barnevern har blitt kritisert for å ha ustrukturerte føringer og manglende rammeverk for å sikre kunnskapsbaserte og treffsikre tiltak rettet mot ungdommens behov jf. barnevernslovens § 1-1 (Bvl, 1992) (Grünfeld, 2020). Det har de siste årene vært et betydelig antall pågående forsknings- og utviklingsprosjekter, kartlegginger og utredninger hvor det er presentert ulike tiltak for å bedre kvaliteten i barnevernet der institusjoner spiller en stor rolle (Grünfeld et al., 2020). Tiltakene som er foreslått er endringer i prosedyrer, strukturelle og organisatoriske rammer og standardisering av arbeidsrutiner og forløp for den enkelte ungdom (Grünfeld et al., 2020). Dette har resultert i et omfattende endringsarbeid i hele barnevernssektoren omtalt som Standardisert forløp (Bufdir., 2021). Disse endringene har ført til en ny organisering av kvalitetsarbeidet i hele det norske barnevernet og inneholder støttmateriell, kunnskapsstøtte, implementeringsstøtte og tidsplaner for når ulike tiltak skal iverksettes i praksis (Bufetat, 2019).

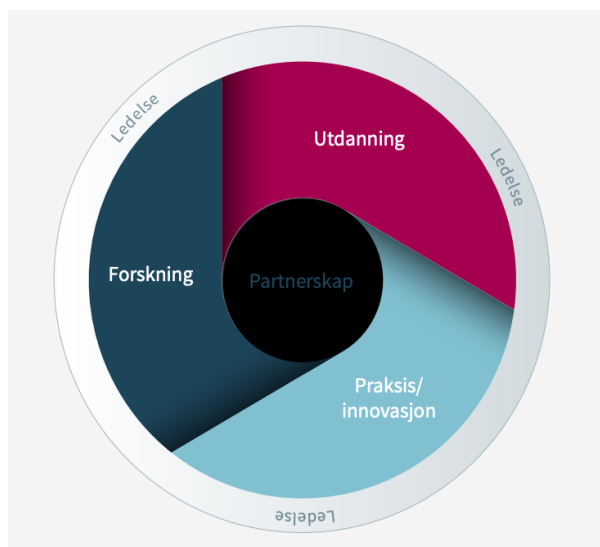
Barnevernets undersøkelser og tiltak rettet mot barn og unge har tradisjonelt vært basert på den såkalte Kvello-modellen (Vis & Lauritzen, 2020). Kvello-modellen referer til en tanke om at utsatte og sårbare barn har ulik grad av faktorer i sitt miljø som påvirker den videre utviklingen, og dermed innebærer risiko eller beskyttelse. I praksis betyr dette i korte trekk at

desto mer sårbar barnet er for en negativ utvikling, desto viktigere er det å etablere flest mulig beskyttende faktorer rundt barnet og samtidig minimere risikofaktorer (Kvello, 2015, s 246). Skolegang regnes som en av de mest beskyttende faktorene for barn i risiko, og en viktig kilde til tilhørighet og ferdighetstrening (Kvello, 2015, Gauffin et al., 2013).

Barnevernet har blitt kritisert for at kvaliteten på denne praksisen er for tilfeldig, individuelt orientert og basert på et for smalt kunnskapsgrunnlag (Prop. 106 L, 2021-2013).

Undersøkelsene til Vis & Lauritzen (2020) viser at ledere i barnevernet opplever at det er utfordrende å få fotfeste for skoleoppfølging og skolerettede tiltak i praksis. Dette begrunnes i to årsaker hvor den ene er profesjonskamp, tilfeldig praksis og individuelle meninger og den andre er hvordan kvalitetsarbeid blir implementert (Vis & Lauritzen, 2020).

I BU 2 strategien (2021) påpekes det at det er en utfordring i oppvekstfeltet at de ulike sektorer er bærere av ulike kunnskapstradisjoner og paradigmer. Dette kan være en utfordring for implementering og kunnskapsbasert praksis, fordi ledere i sin tilnærming leter etter studier som bekrefter deres virkelighetsforståelse, og dermed kan sementere rådende praksis (Forskningsrådet, 2021). Det er på bakgrunn av dette utarbeidet en dynamisk kunnskapsmodell (figur 1) med mål om å minimere blindsoner som kan oppstå mellom sektorer og kunnskapsfelt. I denne nye kunnskapsmodellen er fagutvekslingen og kommunikasjonen mellom forskning, utdanning og praksisfelt tydeliggjort (Forskningsrådet, 2021, s.22). Videre ligger ledelse som en sirkel rundt hele kunnskapsforståelsen. Dette innebærer at ledere får et økt ansvar i å skape læring i og på tvers av organisasjoner og fagfelt.



Figur 1. Dynamisk kunnskapsmodell (Forskningsrådet, 2021, s.22)

Kunnskapsmodellen tydeliggjør leders betydning i å drive frem kunnskapsbasert praksis. Undersøkelsene strategiutvalget har foretatt viser at ledere i oppvekstfeltet i dag i altfor stor grad er avhengig av personlig motivasjon og engasjement hos den enkelte leder. Det er derfor behov for formaliserte støttestrukturer rundt den enkelte leder for å sikre kunnskapsbasert ledelse, organisasjonsutvikling og systematisk bruk av kunnskap i beslutningsprosesser (Forskningsrådet, 2021, s.42). Implementeringsforskning blir trukket frem som et betydningsfullt bidrag for å sikre høy implementeringskvalitet og for å se hvordan forskningsbasert kunnskap tas i bruk av praktikere (Forskningsrådet, 2021, s. 44).

Standardisert forløp er i en tidlig implementeringsfase, men vil ha innflytelse på strukturen og organiseringen av den videre implementeringen av skolesatsingen. Skoleoppfølgingen er et av innsatsområdene i denne innovasjonen og alle institusjoner skal ha en skoleansvarlig som har ansvar for skoleoppfølgingen i det daglige (Bufetat, 2019).

2. 2 Implementeringsteori

Et innovasjonsarbeid foregår i tre hovedfaser: Initieringsfasen, implementeringsfasen og videreføringsfasen (Omdal, 2018). En implementering tar gjerne 18 mnd-4 år før den videreføres og videreutvikles (Greenberg et al., 2005). I en innovasjon ligger det både en forventning om å vite hva som skal endres, planlegge endringen godt, forankre hva som skal endres og hvordan det skal forbedres i praksis (Roland & Ertesvåg, 2018). Implementering er broen mellom forskning og praksis (Roland & Ertesvåg,2018, s.37). I en implementering av høy kvalitet er endringen levedyktig og effektiv også i et lengre tidsperspektiv (Fixsen et al., 2005). Innovasjonen skal ha et tydelig mål eller ideologi, en klar referanseramme og en bestemt målgruppe (Roland & Ertesvåg, 2018).

2. 2. 1 Kapasitet for endring

For å lykkes med endringsarbeid er det vesentlig at både organisasjonen og menneskene i den er rigget for denne endringen. En implementering innebærer både kollektive og individuelle læringsprosesser og i virksomheter med stor spredning både i erfaring, og utdanningskompetanse er dette av stor betydning for å lykkes med implementering (Roland & Ertesvåg, 2018, s 137).

Endringsarbeid og å bygge kapasitet i organisasjoner som jobber med barn og unge i risiko krever høy handlingsberedskap og fokus fordi det indirekte påvirker barnas muligheter til å klare seg senere i livet (Omdal & Thorød, 2021, s. 12). En definisjon av kapasitet kan være den kompetanse, motivasjon og de verdier som er nødvendig for å skape endringer (Wandersmann et al., 2006, s. 789 i Roland & Ertesvåg, 2018, s. 133). For å oppnå dette er det viktig å utvikle de ansatte på individnivå og utvikle den kollektive kapasiteten for læring (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 145). Det betyr at det må legges til rette for både individuelle og kollektive læringsprosesser med vekt på både kompetanse, motivasjon og verdier på en fokusert og organisert måte.

Endringsarbeidet i implementeringen av skolesatsingen skal ha en kunnskapsbasert tilnærming ved at det er forankret både i relevant forskning, koblet opp til praksis og erfaringer fra de som berøres av endringen (Bufdir, 2014). I lys av dette er det spesielt viktig at ledere har god forståelse av det kunnskapsmessige innholdet i intervensjonen. For å oppnå en god kollektiv orientering og kapasitet krever det derfor at ledere har god kompetanse på å organisere og gjennomføre implementeringsprosesser (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 137). En må ikke bare se på *hva* som skal endres, men også på *hvordan* det skal endres for å forstå hvordan intervensjonen skal nå praksis (Ertesvåg, 2021, s. 21). Det er pågående diskusjoner blant forskere og i barnevernsfeltet om tiltakene og målene som innføres er forskningsbaserte nok, en diskusjon som er viktig i utformingen av intervensjonen, men i implementeringen handler det om hvordan vi skal få til endringen i praksis (Vis & Lauritzen, 2020). Dette krever ferdigheter om implementering og hvordan man kan gi personalet en tilfredsstillende emosjonell og praktisk støtte underveis (Greenberg et al., 2005, s. 8).

Vi kan skille mellom *generell kapasitet* og *innovasjonsspesifikk kapasitet* (Ertesvåg, 2021, s.22). Generell kapasitet handler om hvilke forutsetninger organisasjonen har og hvor godt rigget den er for å implementere endringer. Dette er en forutsetning for å lykkes med implementeringen, men ikke tilstrekkelig for å lykkes med å etablere intervensjonen i praksis (Ertesvåg, 2021, s. 23). Innovasjonsspesifikk kapasitet handler om forhold både på individnivå og på organisasjonsnivå som er nødvendige for å implementere den spesifikke intervensjonen (Ertesvåg, 2021 s. 21). Eksempler på dette kan være motivasjon og ferdigheter og tekniske-, menneskelige- og organisasjonsmessige forhold. I implementeringen av skolesatsingen er det derfor en forutsetning at både den generelle- og den innovasjonsspesifikke kapasiteten rustes for å øke forutsetningene for å lykkes med endringsarbeidet.

Under implementeringen er det ifølge Greenberg et al. (2005) nødvendig å følge med og evaluere prosessen underveis for å sikre og utvikle kvaliteten i intervensjonen. En vellykket innovasjon er en endring i praksis, struktur, kultur, relasjoner, holdninger eller annen endring overfor omgivelsene (Fixen et al., 2005). Ved innovasjonsarbeid i barnevernsinstitusjoner betyr det at det er først når endringene blir synlig i det daglige arbeidet på institusjonen at innovasjonen virkelig kommer til syne (Greenberg, 2005). Dersom en intervensjon ikke gir forventende resultater kan det skyldes at innholdet i intervensjonen ikke er så virksom som antatt eller at kvaliteten på implementeringen ikke er god nok (Sørli et al., 2010, s. 316). Dette betyr at det er av betydning at det er virksomme tiltak og endringer som representeres i intervensjonen og at kvaliteten på implementeringen er best mulig.

2. 2. 2 Implementeringskvalitet

Det foreligger et godt forskningsgrunnlag på hva som representerer kvalitet i implementeringsarbeid (Engell et al. 2021). Implementeringens kvalitet vil vise seg i hvordan deltakerne responderer, videreformidler innholdet og erfaringene de har med implementeringen (Greenberg et al., 2005). Et tegn på kvalitet i en implementering er at det lykkes å forankre endringen på alle nivå i organisasjonen (Fixen et al., 2005).

Greenberg et al. (2005) omtaler implementeringskvalitet som behandlingsintegritet, overholdelse og trokap til det som skal endres og handler i hovedsak om en intervensjon utføres slik den opprinnelig var ment (Roland & Ertesvåg, 2018). For å måle kvaliteten på en implementering forutsette det at den som har initiert endringen og de som skal implementere spesifiserer hva som skal endres slik at det er mulig å måle hvordan intervensjonen faktisk utføres i praksis (Greenberg et al, 2005). Implementering med kvalitet er forankret i forskningsbasert kunnskap og er en planlagt målrettet og en systemisk prosess og ikke en tilfeldig endring av praksis eller en kontekstuavhengig innsats (Sørli et al. 2010, s 315).

Det er mer sannsynlig å få til en implementering dersom deltakerne er forpliktet og føler eierskap til endringen som skal gjøres og bevisst for behovet for endring (Greenberg et al., 2005, s. 23). Det er mer sannsynlig at ansatte engasjerer seg i en intervensjon hvis de er aktivt med å reflektere rundt hvordan dette skal utføres i praksis og den passer inn i konteksten på arbeidsplassen (Greenberg et al., 2005).

En god programmodell vil øke sannsynligheten for høy kvalitet i implementeringen (Greenberg et al, 2005, s. 23). Programmodellen skal innebære strukturer innhold, timing,

omfang og beskrive intervensjonen. Dette innebærer en beskrivelse av hvordan implementeringen skal føres ut i praksis med opplæring veiledning, tidsplan og dosering på de ulike komponentene (Greenberg et al, 2005, s. 23). Det kan være prosesser, spesifikke komponenter, individuelle økter innenfor en komponent, aktiviteter og pedagogiske opplegg (Greenberg et al, 2005, s. 23). Programmodellen er utgangspunkt for å lage en god implementeringsplan. Implementeringsplan er et av de kritiske stegene i en implementeringsprosess hvor de ulike sentrale komponentene er operasjonalisert og planlagt med konkrete aktiviteter og gjøremål i et tidsperspektiv (Roland & Ertesvåg, 2018, s.186). Forskning viser at det er en klar sammenheng mellom kvaliteten på implementeringen og effekten av intervensjonen (Omdal & Roland, 2020). Fixsen et al (2005) har på bakgrunn av en kunnskapssammenfatning utarbeidet en syntese på hva som representerer kjerneprosessen i en implementering med kvalitet (s.24). Prosessene i Fixsens rammeverk er parallelle og kontinuerlig pågående og de ulike elementer krever ulikt fokus etter intervensjonens kompleksitet, karakter og innhold (Roland & Ertesvåg, 2018).

2. 2. 3 Rammeverk for implementering

Det finnes flere ulike modeller for implementering og det forskes på hvilke modeller som er best egnet innenfor de ulike praksiser (Nilsen & Bernhardsson, 2019). En implementering bør være fundert på en helhetlig og teoretisk forankret programmodell (Greenberg et al.,2005, s.8). Mange av dem presenterer et ideelt syn på implementeringspraksis og det kan fremstå som at implementering er en ryddig handlingsrekke som foregår på en lineær måte, men forfatterne bak de fleste modellene understreker at dette er dynamiske prosesser selv om de er fremstilt skjematisk (Nilsen, 2015, s 4). Modellene til Fixsen et al. (2005) og Blase et al. (2012) gir et oversiktlig bilde og viser tydelig mekanismene i en implementering noe som kan gjøre den anvendbar i ulike praksisfelt og med ulikt utdannelsesnivå. Omdal & Roland (2020) så i en evaluering av en implementering i barnehager at personalet som hadde kjennskap til disse prosessene opplevde en større mestring i implementeringsarbeid og kjente seg rustet til fremtidig endringsarbeid. Innholdet i intervensjoner vil være ulikt både i innhold og mål, men implementeringsarbeidet og metodikken vil i prinsippet være lik fra gang til gang (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 56).

Hovedinnholdet i implementeringen, altså *hva* som skal endres, kan beskrives som *kjernekomponentene*. De skal hjelpe å holde retning og kvalitet i implementeringen og skal være kunnskapsmessig forankret, klart definert og tydeliggjort slik at det er mulig å se om målet med endringen er nådd (Omdal & Roland, 2020).

Det er to hovedtyper kjernekomponenter, de som beskriver *hva* som skal gjøres i intervensjonen og de som beskriver *hvordan* det skal gjøres (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 57). I skolesatsinga i norsk barnevern er kjernekomponentene i intervensjonen å styrke støtten rundt det enkelte barnet og skape gode holdninger til skoleoppfølging, altså *hva som skal gjøres*. *Hvordan* det skal føres ut i praksis handler om gode tiltak og metoder for å føre endring ut i praksis (Ertesvåg 2021, s.21). Uklarhet i kjernekomponentene kan gjøre det utfordrende å implementere (Winter & Zulanski, 2001). Kjernekomponentene kan være en ledestjerne gjennom implementeringen hvis de er tydeliggjort og godt planlagt (Roland & Ertesvåg, 2018). En fast struktur under innledende implementering og en intensivt opplæring og veiledning på kjernekomponenter vil kunne styrke læring og bruk av kjernekomponentene (Engel et al., 2021).



Figur 2: *Implementeringsdrivere*. (Blase et al., 2012, s.16).

Implementeringsdrivere (Figur 2) er motoren som driver kjernekomponentene igjennom og bidrar til å utvikle, forbedre og opprettholde evnen og troen på implementeringen (Blase et al., 2012, s 60). For å lykkes med implementering er en sentral del å aktivisere disse kreftene og bygge kapasitet i alle deler (Roland & Ertesvåg, 2018). Er det svikt i en av disse driverne kan implementeringen stoppe opp og de må sees i et system hvor alle deler påvirker og er gjensidig avhengige av hverandre (Fixen et al., 2005).

Organisasjonsdrivere er støttesystemet som må være på plass for å kunne gjennomføre intervensjonen (Blase et al., 2012, s.16). Eksempler på dette kan være administrative oppgaver, tilgjengelig materiale med innhold til å gjennomføre intervensjonen, overordnede føringer som samsvarer og legger til rette for det som skal endres (Roland & Ertesvåg, 2018). Organisatoriske komponenter viser også til hvordan organisasjonens kultur, klima og endringsorientert ledelse har betydning for hvordan endringen drives frem (Fixen et al., 2005). Kulturen kommer til syne gjennom hvordan personalets holdninger og verdier utspiller seg i det daglige og derfor er sosialisering i kulturen viktig for å drive endringen i ønsket retning (Kaufmann & Kaufmann, 2019).

Kompetansedrivere handler om formidlingen ut til organisasjonen. Trening, veiledning av personalet så endringen er kjent er helt sentralt for å lykkes med implementeringen (Roland & Ertesvåg, 2018). Utvelgelse av personal, trening og veiledning og hvordan dette doseres er vesentlig for å forankre intervensjonen og gjøre den relevant og nyttig (Blase et al., 2012). For å lykkes behøves repetisjon, kontinuitet, bevisstgjøring, medvirkning og gjentakelse over tid (Roland & Ertesvåg, 2018). Blase et al. (2012) foreslår at profesjonell læring innebærer å stimulere og legger til rette gjennom ulike aktiviteter. Det kan innebære, planer workshops, modellering, rollespill, jobbe med lojalitet, klargjøre misforståelser, jobbe med verdier og refleksjonsarbeid. Læringen skal ha en kollektiv innretning og kvaliteten på refleksjonene blir høyere når alle forstår teoriene og begrepene som ligger til grunn (Blase et al., 2012, s.101).

Ledelsesdrivere er ledelsens strategier, støtte og tilrettelegging i prosessen (Blase et al, 2012, s, 16). Det er ulikt hva slags type støtte organisasjonen har behov for og det må vurderes hvorvidt det er teknisk støtte eller større tilpasninger som er nødvendig (Roland & Ertesvåg, 2018). Lederens rolle i denne driveren avhenger av den kollektive og individuelle kapasiteten i personalet (Blase et al., 2012). Dersom den innovasjonsspesifikke kapasiteten er høy er lederens rolle å støtte og se til at implementeringen holder takt og retning. Hvis det er lav kapasitet med motstand for endring eller uklarhet om intervensjonen skal leder gjøre de kollektive og individuelle tilpasningene som kreves for å øke kapasiteten, og sørge for at læring kan skje (Ertesvåg, 2021). God kompetanse på implementeringsarbeid og metodikk vil være en god forutsetning for å lære videre, og på sikt bidra til en lærende organisasjon (Roland & Ertesvåg, 2018, s.56).

2. 3 Organisasjonsteori

Organisasjonsteori er tradisjonelt det faget som tydeligst forholder seg til organisasjoners natur, prosesser, mål- og resultatstyring og funksjonsområder (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 55). I undersøkelser av et endringsarbeid kan det derfor være hensiktsmessig å forstå dette i lys av organisasjonsteori (Nilsen, 2015).

2. 3. 1 Lærende organisasjon

Hele det norske barnevern (statlig-, kommunalt-, ideelt- og privat barnevern) har som kvalitetsmål å være en lærende organisasjon (Bufdir., 2019). Organisasjoner som over tid jobber godt med å utvikle god struktur og kultur for læring har høyere sannsynlighet for å håndtere nåværende og fremtidige innovasjoner godt (Roland & Ertesvåg, 2018).

Peter Senge er en av arkitektene bak begrepet lærende organisasjon og har utviklet fem disipliner som representerer grunntrekk ved lærende organisasjoner (Kauffman & Kaufmann, 2019, s. 276). I dette begrepet ligger en forståelse om at når læring og utvikling skjer er det et samspill både individuelt og kollektivt (Senge, 2006). En organisasjon som benytter prinsippene for en lærende organisasjon vil være godt rustet for både små og større endringsprosesser både individuelt og kollektivt (Omdal & Barsøe, 2021, s. 70). Kjerneideen i Senges (2006) fem grunnleggende disipliner for lærende organisasjoner er at innholdet i det som skal læres forstås og gir mening i praksis. Personalet trenger å reflektere over egen praksis, ta lærdom av erfaringer på bakgrunn av refleksjonene, for dermed å skape nye erfaringer (Senge, 2006).

Personlig mestring og *mestringstro* er avgjørende for å bli motivert til å ta nye utfordringer, sette seg inn i nye perspektiver og ta i bruk ny praksis (Omdal & Barsøe, 2021, s. 70). Vi lærer best fra erfaring, men når våre handlinger får konsekvenser utover vår læringshorisont, må vi finne måter å utvide perspektivet på og etablere nye erfaringer (Senge, 2006, s.17). Organisasjoner kan bare lære via individer som lærer (Senge, 2006, s 217). Dette krever også involvering, kontinuitet og øvelse i praksis (Senge, 2006). Å dele felles suksess historier kan være en måte å etablere kollektiv mestringstro og tydeliggjøre at endring er mulig (Jensen & Uleberg, 2019). Åpen kommunikasjon, idemyldring og faglig vekst vil øke sannsynligheten for vellykket implementering (Greenberg et al, s. 9).

Mentale modeller handler om at for å få til gode kollektive læringsprosesser bør det være en viss grad av enighet om forståelsesrammer om hva som skal læres. For å danne felles mentale modeller bør intervensjoner kommuniseres slik at alle forstår innholdet i det som skal læres

(Senge 2006, s 163). Denne disiplinen handler også om å se seg selv som individ og sin rolle som ansatt i en større kunnskapsmessig sammenheng slik at man i størst mulig grad har en felles forståelseshorisont (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 276).

Felles visjoner er nødvendig for at menneskene i organisasjonen drar i samme retning og skaper et positivt fremtidsbilde (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 276). En felles visjon kan måles ved at menneskene i organisasjonen visjon stemmer overens med egne holdninger og verdier (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 276.). Senge (2006) problematiserer oppfatningen mange har om at en felles visjon er noe som er bestemt fra øverste hold og medarbeiderne skal følge (s,198) Den felles visjonen ligger i spenningsfeltet mellom personers egen visjon og den ønskede visjonen (Senge, 2006, s.198). Dette understreker at det er viktig å jobbe med verdier blant personalet for å koble deres egne visjoner og verdier til den overordnede visjonen. Ved å undersøke visjonen fra ulike sider trer den sanne felles visjonen frem og medarbeiderne trekker i samme retning (Senge, 2006, s.199).

Å lære sammen i *lærende team* og være en del av noe større enn seg selv kan gi god drivkraft til kollektive læringsprosesser. Den kollektive kapasiteten vil alltid være større enn summen av de enkelte individs kapasitet når man får til gode kollektive læringsprosesser (Senge, 2006, s 216). Intelligensen i endring ligger ifølge Senge (2006) i de kollektive prosessene. For å få til læring handler det ikke om den smarteste eller dyktigste medarbeideren, men om å få til gode kollektive prosesser som etter hvert blir til lærende organisasjoner (Senge, 2006).

Systemtenkning er disiplinen som Senge (2006) beskriver som den viktigste og som binder de andre disiplinene sammen (s.57). Denne disiplinen handler om å forstå kompleksiteten og se helheten i læringsprosesser (Senge, 2006). Hvis vi ikke ser det systemiske samspillet og prosessene som foregår på ulike nivå i og mellom organisasjoner, og hvordan de influerer og påvirker hverandre, så kan vi ende opp med å behandle symptomer der presset er høyest fremfor å etablere læringsprosesser på de ulike nivå (Senge, 2006).

2. 3. 2 Transformasjonsledelse

I innovasjoner må ledere på alle nivå jobbe aktivt med endringer på formelt struktur- og designplan, samtidig med å utvikle kulturen og håndtere utfordringer knyttet til samarbeid, grupper og team (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s 382). I en endringsprosess vil man være avhengig av ledelse som klarer å ivareta både strukturen og bidra til god dynamikk i prosessen for å omdanne (transformere) det bestående i retning mot visjonen og målet med

endringen (Kauffmann, 2015, s 467). Transformasjonsledelse er en måte å lede på som er godt egnet for å drive frem og føre tilsyn med de individuelle og kollektive prosessene i en innovasjon fordi denne ledelsesformen stimulerer til organisasjonsendring (Roland & Ertesvåg, 2018, s 122). Det sentrale i transformasjonsledelse er at lederen sammen med personalet klarer å transformere ideen om hva virksomhetens er og skal være (Kaufmann & Kaufmann, 2015, 467).

Kaufmann & Kaufmann (2015) beskriver at transformasjonsledelse skiller seg fra tradisjonell transaksjonsledelse hvor lederen handler mer ut fra et administrativt ståsted med etablerte rammer og daglige rutiner basert på bytte av verdier ut fra egeninteresser. Denne formen for ledelse kan skape effektivitet gjennom å få ting gjort og delegere ansvar, men produserer likevel lite endring sammenliknet med transformasjonslederen (Kaufmann & Kauffmann 2015). Den skiller seg også fra den typiske karismatiske lederen som er opptatt av å skape engasjement, begeistring og motivasjon ut fra egen eller ideell interesse (Kaufmann & Kaufmann 2015, s.465).

Transformasjonsledelse opptatt av både struktur, retning og felles engasjement og er derfor er den lederstilen som regnes som den mest hensiktsmessige i innovasjoner (Roland & Ertesvåg, 2018). Transformasjonslederen er tett involvert i endringsprosessen og tar i bruk elementer som aktiverer læring, samhandling og involvering (Kaufmann, 2015, s. 465-467). Et helt sentralt kjennetegn i transformasjonsledelse er å etablere både en kollektiv og en individuell orientering og forståelse av prosessen, samtidig som de individuelle behov og tilpasninger er ivaretatt (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Transformasjonsledere er opptatt av medvirkning, deltakelse og involvering samtidig som de er tydelige på forventninger og tar rollen med å lede gruppen mot målet (Roland & Ertesvåg, 2018).

3. Metode

I dette kapitlet presenteres valg av design og metode for å besvare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Videre beskrives fremgangsmåte og gjennomføring for innsamling av data og hvordan disse er analysert. Kapitlet avsluttes med refleksjoner rundt metodens kvalitet og etiske hensyn og refleksjoner som er foretatt underveis.

3. 1 Vitenskapelig ståsted

Det vitenskapelige ståstedet for denne studien er forankret i sosialkonstruktivisme. I den sosialkonstruktivistiske oppfatningen av virkeligheten forstår man verden som sosialt konstruert og farget av felleskapets koder og oppfatninger (Lincon et al. 2011, s. 11). Siden verden er i konstant endring vil kunnskapen også være preget av historiske og kulturelle forhold i samfunnet (Alvesson & Skoldberg, 2009). I et sosialkonstruktivistisk perspektiv søker man å forstå handlinger og refleksjoner i en sosial kontekst noe som er egnet til denne studiens formål og problemstilling (Brinkmann & Tangaard, s31).

Denne studien belyses ut fra kunnskap om endringsledelse og implementering. Data som kommer frem og fortolkningen av kunnskap vil påvirkes av at kunnskapen forstås i lys av dette. I følge Alvesson & Skoldberg (2009) kan det i et sosialkonstruktivistisk perspektiv være flere perspektiv og fortolkninger på kunnskapen som kommer frem. Fortolkningene bygges dermed på argumentasjon og ikke på bevis (Alvesson & Skoldberg, 2009). Gjennom hele forskningsprosessen har dette perspektivet vært fremtredende.

Både temaene i intervjuene, gjennomføringen og i analyse av intervjuene er påvirket av at funnene sees i lys av den sosiale konstruksjoner og fortolkningsrammer. Kunnskapen skapes i et samspill mellom intervjuperson og intervjuer og temaene som tas opp under intervjuet vil også ha innflytelse på funnene (Kvale & Brinkmann, 2015, s 36). Informantene har fått reflektere fritt, men deres erfaringer og tanker knyttet til spørsmålene som blir stilt og oppgavens tematikk. Forskningsspørsmålene ble analysert, fortolket og belyst utfra de teoretiske rammene i masteroppgaven. Kunnskapen som kommer frem er farget av denne forforståelsen hos forskeren og kan påvirke resultater av studien (Kvale & Brinkmann, s.84). Dermed forstås kunnskapen som oppstår ikke som en objektiv sannhet, men som et sosialt produkt fortolket i lys av kontekst (Alvesson & Skoldberg, 2009).

3. 2 Valg av metode

Problemstillingen og forskerspørsmålene er utgangspunktet for de metodiske valg som er foretatt i forskningsprosessen (Brinkmann & Thanggaard, 2015). I dette prosjektet søkes det svar på hvordan avdelingsledere benytter virksomme metoder og tiltak for å skape gode endringsprosesser. I et endringsarbeid er de som står nærmest praksis en viktig aktør, og for å forstå mer om hvordan implementeringen har blitt gjennomført kan erfaringer og kunnskap fra praksis være betydningsfullt (Engell et al., 2021). Formålet med prosjektet er å hente erfaringer og opplevelser fra praksis for å forstå mer om endringsprosessen og implementeringen. Oppgaven tar sikte på å få en dypere innsikt i avdelingsledernes egen opplevelse av og erfaring med hvordan implementeringen foregår og utvikler seg. I kvalitative forskningsmetoder er man opptatt av å beskrive, forstå og fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter ved å forsøke å få tak i hvordan noe gjøres, fremtrer eller utvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 13). Forskingen i dette prosjektet har som mål å forstå hva avdelingslederne gjør og hvordan de reflekterer rundt dette. For kunne gå i dybden på en persons opplevelser og erfaringer vil kvalitative metoder ofte være best egnet nettopp fordi man søker å få tak i personens livsverden i den sammenhengen personen står i (Fuglseth & Skogen, 2006, s. 118).

3. 2. 1 Datainnsamling

Målet med datainnsamlingen var å få kjennskap til avdelingslederens erfaringer, tanker, refleksjoner om praksis rundt en forbedret skoleoppfølging. For å besvare problemstillingen ble kvalitativt forskningsintervju derfor vurdert til å være best egnet metode. Kvalitative forskningsintervju gir mulighet til å komme tett på en persons virkelighet, noe som kan gi svært god informasjon dersom det utføres kompetent (Brinkmann & Tangaard 2015, s 30). I dette prosjektet ble det derfor brukt god tid for å vurdere hvordan intervjuene skulle tilrettelegges og gjennomføres for å hente ut best mulig data. Dataene ble innhentet via semistrukturerte intervjuer. Problemstillingen inviterer til en samtale rundt spesifikke tema, samtidig som det var vesentlig å få frem gode beskrivelser av erfaringer og gi rom for refleksjoner (Postholm & Jackobsen, 2018, s. 121). Denne intervjuformen har den fordel at intervjueren både kan holde samtalen til tematikken, men også ha fleksibiliteten til å gå i dybden på informantens opplevelser, oppdage nye spor og tilpasse underveis i intervjuet (Fuglseth & Skogen, 2006, s.119). For å innhente data som kan gi svar på problemstillingen var det ønskelig å innhente så induktive data som mulig samtidig som det nødvendigvis måtte

være teoristyrte for å holde oss innenfor oppgavens tema og formål. Semistrukturerte intervjuer har den fordelen at det er mulighet for å veksle mellom deduksjon og induksjon (Postholm & Jackobsen, 2021, s. 121). Dermed kan man innhente data som gir gode beskrivelser og eksempler fra praksis samtidig som man holder seg innenfor de tematiske rammene.

3. 2. 2 Utvalg

Utvalget bestod av fire avdelingsledere fra private barnevernsinstitusjoner. Det var ønskelig med avdelingsledere innenfor samme organisasjon slik at de organisatoriske og kontekstuelle rammebetingelsene var mest mulig like for å få så tydelige data som mulig (Fuglseth & Skogen, 2006, s.121). Informantene til dette studiet ble rekruttert ved at det ble sendt forespørsel om deltakelse via mail med infoskriv (Vedlegg 1) til tre ulike aktører for barnevernsinstitusjoner, to privat og en offentlig. En offentlig og en privat respondert positivt til å la sine avdelingsledere delta i prosjektet. Valget falt på en privat aktør med flere institusjoner i ulike regioner. Årsaken til dette var at de private aktørene for barnevernsinstitusjoner utgjør størst antall barnevernsinstitusjoner i Norge (Bufdir., 2020). De er underlagt samme krav og forventninger som offentlige aktører (Bufdir., 2021).

Institusjonsleder ga kontaktopplysninger til samtlige avdelingsledere i to regioner. Videre korrespondanse om rekruttering ble gjort mellom forsker og informant for å ivareta anonymiteten. Det ble vurdert at et utvalg på fire avdelingsledere var tilstrekkelig for å kunne besvare oppgavens problemstilling gitt rammebetingelsene prosjektet har i omfang og tid (Kvale & Brinkmann, 2015, s 148). Det ble sendt ut mail til 6 avdelingsledere fordelt på to regioner hvorav 4 ønsket å delta i prosjektet. Individuelle intervjuer ble avtalt med den enkelte informant, men det var en utfordring for avdelingslederne å finne tid og mulighet til å få gjennomført intervjuene og flere av avtalene måtte flyttes på. Avdelingsledere har travle arbeidsdager med møter, kurs og oppmøte ute på avdelingene. To av intervjuene måtte derfor gjennomføres digitalt. Kriteriene for å delta i studien var at man var ansatt som avdelingsleder i en barnevernsinstitusjon og hadde minimum bachelor- utdanning innenfor barnevernsfeltet. Dette ble vurdert som tilstrekkelig for å besvare oppgavens problemstilling. Alle fire informanter har minimum bachelorutdanning innenfor sosialt arbeid, sykepleie eller vernepleie. Ledererfaringene strekker seg fra 1-16 år som avdelingsledere i barnevernsinstitusjoner.

3. 2. 3 Intervjuguide

På bakgrunn av forskningsspørsmålene og det teoretiske grunnlaget ble det utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 2). Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det er lite sannsynlig at spontane intervjuer kan gi informasjon og at det er fare for at vanlige fordommer og oppfatninger reproduseres. Forskeren kan da gå glipp av ny og betydelig kunnskap om emnet så intervjuet må forberedes godt for å hente ut kunnskap av verdi (Kvale & Brinkmann, 2015, s34). Det ble lagt arbeid i å gjøre denne guiden så tydelig at forskningsspørsmålene kunne besvares. Samtidig skulle den være så fleksibel at samtalen kunne følges naturlig og bevege seg innenfor temaene. En godt forberedt intervjuguide kan være et nyttig bidrag for å ha nok struktur til å holde seg til tema og forskningsspørsmål samtidig som man får fyldig og levende informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015. s 162).

Intervjuguiden (vedlegg 2) ble delt i tre faser for intervjuet med introduksjon, hoveddel og avslutning. For hoveddelen ble det inspirert av Brinkmann & Tangaard (2015) utarbeidet en tematisk guide med tabell basert på tema, forskningsspørsmål og teoretisk bakgrunn (s.40). Forskningsspørsmålene var også satt inn i tabellen og direkte koblet til tematikken som skulle undersøkes. Årsaken til dette er at forskningsspørsmål ofte søker svar på forklaringer av bestemte fenomener forankret i teori og empiri, mens intervju spørsmålene skal invitere til beskrivelser av samme tema gjennom hverdagspråk (Brinkmann & Tangaard 2015, s. 40). Intervjuguiden ble aktivt brukt under alle intervjuene og fungerte slik den var planlagt. Det var en fordel for samtalen at den var delt inn systematisk og tematisk slik at det var enkelt å holde seg innenfor tematikken og samtidig kunne la informantene reflektere fritt. En refleksjon rundt denne guiden var at den var så tett knyttet opp til teori og empiri at den kunne stå i fare for å være for deduktiv og teoristyrkt. Årsaken til at guiden ble utformet på denne måten var at problemstillingen søker svar på beskrivelser av virksomme tiltak og metoder i implementering. Disse står beskrevet i denne empirien og teorien, og for å få frem best mulig data fra avdelingslederene var det nyttig å ha forhåndskunnskap om dette. Det var derfor hensiktsmessig å knytte dette til forskningsspørsmålene og temaene og den hadde også en funksjon under forberedelsene til intervjuene. Det var likevel viktig å være oppmerksom på å la informantene snakke fritt uten å være for bundet til guiden. Guiden førte til at det var enkelt å holde flyt i intervjuene, få gode beskrivelser og forflytte samtalen mellom tema.

3. 2. 4 Gjennomføring av intervjuene

En sentral del av intervjukunnskapen oppstår i interaksjonen og relasjonen som etableres mellom forsker og informant (Brinkmann & Tangaard, 2015, s 33). For å legge til rette for at intervjuene skulle ha best mulig rammer for dette dette ble det arrangert et pilotintervju med en avdelingsleder. Hensikten var å prøve ut intervjuguiden, det tekniske rundt intervjuet og intervjurollen (Fuglseth & Skogen, 2006, s.126). Det ble deretter gjort små justeringer i intervjuguiden. Endringene som ble gjort var å tydeliggjøre hvilken innovasjon det var snakk om i første fase av intervjuet. Det ble også lagt inn noen tilleggsspørsmål under temaet om å legge til rette for endringsarbeid. Intervjuene ble gjennomført i tidsrommet 14. februar 2022- 24. mars 2022.

Alle informantene fikk informasjonsskriv og returnerte samtykkeskjema (Vedlegg 1) i forkant av intervjuene. To av intervjuene ble gjennomført som fysiske møter og to som digitale. Begge informantene som deltok i digitale intervju fortalte at de var så vant med digitale møter at dette ikke utgjorde noen forskjell for dem. Intrykket var at samtalen fløt godt under både i digitale og fysiske intervjuer. Alle intervjuene ble tatt opp på diktafon lånt på Universitetet i Agder. Lydkvaliteten var god på alle intervjuene.

Intervjuene startet med at informantene ble informert om prosjektets formål og hensikt, deres rettigheter og personvern (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene fikk mulighet til å stille spørsmål om prosjektet før hoveddelen av intervjuet startet. Intervjuene varte 50-80 minutter. Under intervjuene ble det stillt oppklarende spørsmål underveis for å sikre at budskapet var forstått slik det var ment. Informantene ble bedt om å utdype og komme med eksempler.

3. 2. 5 Transkribering og analyse av data

Datamaterialet ble videre analysert gjennom tematisk analyse. Tematisk analyse innebærer at man sorterer datamaterialet etter kategorier etter fellestrekk og karakteristika (Johannessen et al., 2018, s. 280). Tematisk analyse søker etter mønstre og strukturer i datamaterialet som helhet (Braun & Clark, 2006, s. 4). Braun & Clark (2006) har utviklet en 6-trinns veiledning for tematisk analyse som ble fulgt steg for steg i analyseprosessen (s.86).

Første steg er å skaffe til få oversikt og bli godt kjent med datamaterialet (Braun & Clark, 2006, s 87). Lydopptakene ble transkribert fra lyd til skriftform slik at de var mer egnet for å foreta analyse og strukturere datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.206).

Transkripsjonene ble gjennomgått på nytt sammen med lydfilen for å få et godt inntrykk av

materialet og sikre at innholdet i transkripsjonene stemte med lydfilene (Braun & Clark, 2006, s 88). Det ble foretatt noen få justeringer i andre gjennomgang. Dette styrker datamaterialets reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s 210).

Transkripsjonene ble skrevet ut og gjennomlest som helhet for å få et overblikk. Det ble skrevet noen få stikkord og utropstegn i marginen og korte notater like i etterkant om refleksjoner som hadde dukket opp underveis (Johannessen et al, 2018, s. 280). Dette steget hadde en induktiv tilnærming og handlet mest om å få oversikt over datamaterialet som helhet.

Etter første gjennomlesning er neste trinn å kode dataene og søke etter temaer i datamaterialet (Braun & Clark, 2006, s 87). Dette ble gjort ved å stille spørsmålet hva dette handler om? Hvilke erfaringer og opplevelser er det som formidles? Intervjuguiden var så tett koblet opp til tema og teoretisk forforståelse at fokuset her var å ikke tematisere etter de forhåndsgitte tema, men ha en induktiv tilnærming og kategorisere etter hva som fremstod som relevante og åpenbare data (Johannessen et al, 2018, s. 280). Stikkordene og ble skrevet i margin sammen med korte refleksjoner som for eksempel: *kontinuerlig læring, tilpasninger for ungdommen er viktig, samarbeid, trygghet for ungdommen*. Det ble foretatt to runder med koding for å ikke overse data eller aktuelle temaer (Johannessen et al, 2018, s. 292). I andre runde ble det gjort korte refleksjoner rundt data og jeg så også etter data som kanskje ikke var så åpenbare, men som likevel kunne ha betydning i analysearbeidet.

Neste steg i den tematiske analysen er å kategorisere dataene i overordnede temaer ved å se dem i en større sammenheng (Braun & Clark, 2006, s 90). Her ble det tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene og dannet noen hovedtema ut fra stikkordene i det foregående steg. I analysen ble det sett etter slående forskjeller og likheter, viktige poenger og nye perspektiver (Johannessen et al., 2018, s. 290).

I begynnelsen av denne fasen var det mange tema og etter hvert som dataene ble bearbeidet fremstod mer tydelige kategorier. På denne måten kunne den enkelte stemme og forskjeller og likheter tydeliggjøres innenfor hvert tema. Den videre analysen ble gjort digitalt ved at hver transkripsjon ble endret til en egen farge. Utsagnene ble kategorisert digitalt etter tema som var laget i kategoriseringen og strukturert i rekkefølge. Siste steg i analysen er rapportering av funn som presenteres etter disse temaene i kapittel 4 (Johannessen et al.2018, s 301).

3. 3 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet handler om forskningens pålitelighet og gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskere må vurdere hvilke begrensinger som er knyttet til forskningen og hvordan gjennomføringen av forskningen kan ha påvirket de endelige resultatene. (Postholm & Jackobsen, 2018, s. 222).

Reliabilitet er tett knyttet til positivistiske idealer om at kunnskap er pålitelig dersom den kan reproduseres, generaliseres og være troverdig i ulike tider og kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s 223). I kvalitativ forskning vil det være vanskelig å reprodusere en studie i og med at den innhenter data om subjektive opplevelser og erfaringer (Postholm & Jackobsen, s. 224). I denne studien er det den enkeltes avdelingslederens subjektive perspektiv som kommer frem og det kan tenkes at andre avdelingsledere til andre tider hadde gitt andre data. Dette vil likevel ikke være det samme som at denne forskningen ikke er troverdig. Kunnskapen konstrueres i møte mellom forskningen og teori og empiri, i møte mellom forskning og informanter og mellom forskere og lesere av forskningen (Postholm & Jackobsen, 2018, s. 220).

I et sosialkonstruktivistisk ståsted er man opptatt av hvordan kunnskap oppstår i samspill med omgivelsene og kunnskap som oppstår er kontekstuell (Fuglseth & Skogen, 2006, s. 118). Det som er sant i dag kan se annerledes ut i morgen og i en annen kontekst. Denne studien er et godt eksempel på dette. Datamaterialet blir analysert og tolket opp mot nettopp konteksten i tiden og kunnskapen vi har om endringsarbeid i barnevernet per i dag. Gjennom kvalitative intervju skapes kunnskapen i felleskapet mellom forsker og informant, derfor blir det meningsløst å måle reliabilitet i om det er sant eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 23). Det er fremdeles viktig at kunnskapen som produseres er pålitelig, men ved å stille andre spørsmål om hva som representerer pålitelighet kan vi få svar som er mer egnet til å vurdere reliabiliteten av kvalitative data (Postholm & Jackobsen, 2018, s. 224). Ved å stille spørsmål om hvor synlig forskerprosessen er og å reflektere rundt hvordan forskeren påvirker resultatene kan vi forstå noe om forskningens reliabilitet (Postholm & Jackobsen, 2018, s. 224).

Gjennom hele forskningsprosessen har transparens i prosessen vært et viktig søkelys for å sikre at studien er foretatt på troverdig vis. Det har vært av betydning for prosjektets reliabilitet at spørsmål om pålitelighet har vært løftet opp og drøftet med veileder gjennom hele prosjektet. Det ble brukt mye tid på å utarbeide en intervjuguide som inviterte til åpne

spørsmål om å reflektere rundt praksis. Dersom det var uklarerhet om innholdet i det informantene sa ble de spurt oppfølgende eller bekreftende spørsmål. Ved å gjennomgå lydfilene på nytt ble innholdet i det som ble sagt gjennomgått på nytt for å sikre at dataene var så pålitelige som mulig. Den tematiske analysen var et godt verktøy for å sikre at dataene fremkommer slik de er i og med at hele utsagn og beskrivelser ble brukt i kategoriseringen. Forskerprosessen er forsøkt å beskrives så transparent som mulig gjennom rapporteringen av prosjektet for å synliggjøre forskerprosessen og dermed styrke dataenes reliabilitet.

Min rolle som forsker har vært viktig å reflektere over helt fra starten av prosjektet. Min forforståelse, utdannelse og erfaring kan ha påvirkning på reliabiliteten (Postholm & Jackobsen, 2018, s. 224). Jeg jobber selv som miljøterapeut ved barnevernsinstitusjon og har jobbet som leder i mange år i en helt annen bransje. Mitt engasjement for ledelse, barnevern og spesialpedagogikk er en kontekstuell faktor som kan påvirke funnene. Gjennom forskningsprosessen kan forsker stå i fare for å ledes til å samle inn data som støtter egne antagelser (Postholm & Jackobsen, 2018). Gjennom hele forskerprosessen har dette vært et tema som har vært holdt høyt i bevisstheten og preget valg som er tatt for å sikre reliabiliteten. Godt forberedt datainnsamling og grundig analyse har sikret at reliabiliteten er ivaretatt i den grad det har vært mulig.

Validitet handler om hvorvidt forskningen måler det den er ment å måle (Kvale & Brinkmann, 2015). En måte å forstå dette på er å spørre om svarene som kommer frem gjennom forskningen stemmer overens med den virkeligheten vi har studert? Dette spørsmålet skal holdes høyt gjennom hele forskningsprosessen for å sikre forskningens gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.277). En måte å sikre studiens validitet på er å velge metoder som samsvarer med forskningens hensikt og formål (Kvale & Brinkmann, 2015,s.278). Hensikten med denne studien er å se hvordan avdelingsledere tar i bruk virksomme tiltak og metoder for å forbedre skoleoppfølgingen. For å måle dette benyttes metode for å hente frem de menneskelige erfaringer og opplevelser (Brinkmann & Tangaard, 2015). Det sosialkonstruktivistiske perspektivet vektlegger handlinger og hvordan mennesker reflekterer rundt disse i en fortolkningsramme (Kvale & Brinkmann, s.31). Problemstillingen spør om ledernes erfaringer rundt et konkret endringsarbeid.

Selve intervjusituasjonen i ved kvalitative intervjuer kan utfordre studiens validitet fordi det har med intervjupersonens troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, s.31). Dette kan ivaretas gjennom oppfølgende spørsmål og be om konkrete eksempler og beskrivelser slik det

ble gjort i denne studien. Likevel er det ikke sikkert at troverdigheten er tilstrekkelig ivaretatt. Det er ikke mulig å vite om avdelingslederne forteller sannheten om hvordan de konkret jobber med skoleoppfølgingen. De kan fortelle om hvordan de ønsker at det skal være eller hva de tror forsker ønsker å høre. Dette kan være en svakhet ved kvalitative studier med få informanter. I intervjuets første fase ble det derfor vektlagt å skape en så åpen og trygg atmosfære som mulig. De første spørsmålene i intervjuguiden var også av en mer åpen og generell art for å få frem frie refleksjoner og avdelingsledernes egne tanker og erfaringer. Under transkriberingen kan verdifull data forsvinne i overgangen fra lyd til tekst (Kvale & Brinkmann, s.31). For å sikre at teksten ble slik den var sagt ble dette gjennomgått to ganger. I dette datamaterialet var det lite muntlige småord og muntlige utsagn som mistet meningen, men det ble foretatt noen få justeringer. Sitatene som er gjengitt i rapporteringen av funnene er tett opptil slik de var på lydopptaket. Dette gjør funnene mer pålitelige og sikrer at studien måler det den er ment å måle.

3. 4 Etiske valg og hensyn

For å sikre at forskningen er etisk og forsvarlig er det gjort valg og overveielser underveis. De menneskelige og formelle forskningsetiske hensyn og forpliktelser skal ivaretas fra prosjektets start til slutt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). For å sikre god vitenskapelig praksis og sikre at prosjektet er gjennomført på en forsvarlig måte er masterprosjektet forpliktet til å følge retningslinjene for Den nasjonal forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Disse retningslinjene beskriver både normative og formelle etiske valg og overveielser i forskningsprosessen. Før prosjektets start ble disse gjennomlest og tatt med i vurderinger og valg som er foretatt underveis i prosjektet.

I kvalitative studier hvor man kommer så tett inn på menneskers opplevelse og livsverden, er det spesielt viktig å ha dette etiske bakteppet i alle valg som foretas. Forskningen skal ikke skade eller fornedre noen og det er viktig å respektere menneskeverd, likeverd, frihet og selvbestemmelse (NESH., 2021, s.9). Siden forskningsprosjektet omhandler personopplysninger ble prosjektet søkt inn til godkjenning i henhold til GDPR lovgivning (Personopplysningsloven, 2018, § 1). Prosjektbeskrivelse ble søkt inn til godkjenning hos Norsk senter for forskningsdata ble godkjent 10. feb. 22 (Vedlegg 3). I godkjenningen ble det påpekt at det var at taushetsplikten overfor barna som bor på institusjonene ble ivaretatt ved at informantene ikke nevnte dem med navn eller på annen måte identifiserte barna.

Sårbare og særskilte grupper kan ha særlig grad for beskyttelse under forskningen (NESH., s.9). Avdelingslederne som deltok, har taushetsplikt som en sentral del av sin arbeidsinstruks så dette innebar ingen utfordringer, men var likevel viktig å informere om. Datainnsamlingen startet like etter denne godkjenningen. Informantene ble i forkant godt informert om prosjektet og hva det innebar gjennom informasjonsskrivet (vedlegg 2). Alle underskrev informert samtykke i forkant av intervjuet. Informantene ble informert om at de med enkelhet kunne trekke seg fra studien dersom det var ønskelig.

Praksisnære beskrivelser av egen ledelse kan oppleves nært og sårbart. For å sikre at informantene hadde en god forståelse av at forskningen gikk så tett på deres lederpraksis gav informasjonsskrivet en grundig beskrivelse av prosjektets hensikt og formål.

Informasjonsskrivet ble utarbeidet etter NSD sine retningslinjer for samtykke (NSD, 2022). Det ble også brukt god tid i introduksjonen av intervjuet på å informere om hvordan data skulle analyseres og behandles. Retningslinjene for personvern ved oppbevaring og bruk av innsamling av data ble fulgt etter retningslinjene fra NSD (2022). Informantene fikk informasjon om at opplysninger behandles konfidensielt ved at navn og arbeidsplass skulle anonymiseres. De fikk også informasjon om at deres overordnede leder ikke ville få innsyn i hvem som valgte å delta i studien. Informantene ble under behandling av data omtalt ved tallnummer under transkriberingen og ved fargenavn under analysen. Lydopptak og datamateriale har kun vært tilgjengelig for veileder og student og oppbevares i kryptert område ved Universitetet i Agder.

4. Rapportering av funn

Formålet med dette prosjektet er å undersøke avdelingsledernes erfaringer, opplevelse og kunnskap med implementeringsprosessen i innovasjonen om en forbedret skoleoppfølging. I dette kapittelet presenteres funn for å besvare følgende problemstilling:

Hvordan tar avdelingsledere i private barnevernsinstitusjoner i bruk virksomme metoder og tiltak for å forbedre skoleoppfølgingen av ungdom som bor på institusjon?

Funnene er delt i tre kategorier, med undertema som beskriver erfaringene og opplevelsene ved de tre aspektene av implementeringsprosessen som forskningsspørsmålene søker.

4. 1 Å ha god forståelse av hva som skal endres

Alle informantene forteller at de opplever som positivt at det har vært økende fokus på skoleoppfølging av institusjonsungdommene de siste årene. De forteller at de opplever at skoleoppfølging var et viktig og riktig forbedringsfokus fordi det har stor betydning for hvordan ungdommene klarer seg videre i livet.

Det fremkommer av datamaterialet at det er ulikt hvordan informantene beskriver hva innovasjonen handler om. To av informantene refererer til forskningen som ligger til grunn for satsingen og beskriver at satsningen i hovedsak handler om å gi god og riktig støtte til barnet slik at de kan fullføre grunnskoleopplæringen og videregående skole. Informantene oppgir “skole som beskyttende faktor” og “å jobbe med holdninger til skole” som en målsetning med innovasjonen. En av informantene forklarer hvordan innholdet i intervensjonen har hatt betydning for ledelse av implementeringen:

Vi har egentlig alltid hatt fokus på det, men den faglige bakgrunnen for hvorfor dette er viktig, den var ikke så tydelig i starten. Klart at disse rapportene som kom da, og som har beskrevet i betydningen av skolenærvær. Det har jo hatt mye å si i forhold til hvordan jeg jobber som leder og formidler dette videre og jobber opp mot skole. Fordi at man fikk liksom en sånn type tyngde bak da.

De to andre informantene forteller at de opplever det økte skolefokuset mer i form av økte dokumentasjonskrav og juridiske forpliktelser i skoleoppfølgingen. Begge hadde en formening om at det var en ny reform eller en lovendring som lå til grunn for

endringsarbeidet uten å kunne sette helt fingeren på hva det handlet om. Informant 4 beskriver det slik:

Bare så det er sagt, sånn som vi tenkte da, så var det mange av ungdommene våre som hadde mye fravær. Og inntrykket mitt var at nå er det nå var blitt en lov om at de skulle gå mer på skole, eller at de måtte gå på skole, men det var veldig lite fokus på hvordan vi skulle få det til. Jeg tenker nok at vi alle så at det var nødvendig, men det var de tiltakene da. Kanskje ikke det ble formidlet tydelig nok. Vi visste ikke helt hva vi skulle gjøre, på en måte. Eller at vi ikke hadde gode nok forståelse for det.

Et tydelig funn er også beskrivelsen av hvordan avdelingslederne tilegner seg kunnskap og får informasjon rundt skoleoppfølging. Samtlige avdelingsledere forteller at de i stor grad har tilegnet seg dette på egenhånd. Alle sier at de først og fremst forholder seg til de interne rutiner og dokumentasjonskrav som er pålagt. Utover dette setter de seg inn i kunnskap rundt skoleoppfølging på eget initiativ. Tre av fire informanter forteller at de opplever at tiltak rettet mot skoleoppfølging får for liten plass i lederforum og annen opplæring for ledere. To informanter sier at knapphet på tid gjør det utfordrende å finne frem i resursene på egenhånd. Det kan for dem oppleves uoversiktlig og utfordrende å finne frem i og det er vanskelig å vite hva som er viktigst å prioritere, siden det er så mye som er viktig i arbeid med institusjonsungdom. En av informantene reflekterer rundt dette slik:

Ja da styres det litt av hva jeg synes er viktig, mer er enn hva som er viktig for selve organisasjonen. Eller det blir jo mye mine erfaringer og den kunnskapen jeg sitter med. Det kan jo være litt individuelt. Den har jeg nå tilegnet meg mye selv. For å være helt ærlig så er det noe informasjon jeg kommer litt sånn tilfeldig over. Det handler mye om at jeg er nysgjerrig og sitter og leter igjennom mappene. Og noe av problemet når noe skal implementeres er jo at vi har jo så vanvittig mye informasjon og det er vanskelig å skille hva som er viktigst. Både som avdelingsleder og som ansatt.

Alle informantene understreker viktigheten av at en intervensjon er forankret hos dem som avdelingsleder som en forutsetning for å kunne gi det videre til ansatte på avdeling. To av informantene opplever innholdet noe uklart og forteller at de trenger mer kunnskap om hovedinnholdet for å kunne implementere dette godt.

Til tross for at oppfatningen om hva intervensjonen handler om spriker, viser funnene at alle avdelingslederne har både god kjennskap til og kunnskap om hovedinnholdet i intervensjonen. Alle bruker hovedinnholdet som eksempler på hvordan de jobber med å

forbedre skoleoppfølgingen gjennom hele samtalen. Forskjellen er at to av informantene 1 referer til kjernekomponentene som en sentral del av implementeringen, mens to andre tilskriver kjernekomponentene til sin fagutdannelse, erfaring og sitt profesjonelle skjønn.

4. 1. 1 Støtten rundt barnet

Gjennom alle intervjuene fremkommer det at avdelingslederne er opptatt av den praktiske støtten rundt det enkelte barnet. Alle snakker om den daglige støtten ungdommen kan behøve i hverdagen for å klare å komme seg på skolen. Eksempler de kommer med er å ha god struktur på hverdagen, være behjelpelig med å lage niste og transport til og fra skole. Å skape en god atmosfære og positiv forventning rundt skolesituasjonen blir også nevnt som en viktig støtte. To av informantene forteller at de kan oppleve uenighet blant personalet om hvordan denne støtten skal utføres. Dette kan føre til diskusjoner og ulik praksis fordi personalet har ulik oppfatning av hva støtten innebærer.

Tilpasninger og tilrettelegging fra skolens side er et tema som tas opp blant alle informantene. Informantene er opptatt av å finne gode tilpasninger for den enkelte ungdom i samarbeid med skolen. Alle informantene forteller at de har et høyt fokus på å bidra til å legge til rette for den enkelte ungdom. En av avdelingslederne understreker viktigheten av at ungdommene får de individuelle tilpasninger de har krav på:

“Målsettingen er jo at ungdommene skal få fullført grunnskoleopplæring eller dagtilbud, tenker jeg. Noen ganger er ikke målet å gå på skole, men å få et tilbud tilpasset den enkelte. Om det SMI- skole eller et godt dagtilbud kan også være bra, men det å komme ut i aktivitet å få læring i kombinasjon med behandling hos oss, det er kjempeviktig. Så det er noe vi holder veldig høyt. Det er ikke noe enhver skal mene noe individuelt om, sånn er det bare. All forskning tyder jo på hvor viktig det er at barnet får den skolemessige oppfølgingen som de har krav på, men så er det jo hvordan dette gjøres i praksis som også blir viktig å se på”.

To av informantene forteller imidlertid at de mange ganger har en opplevelse av å komme til kort overfor skolen. Mangel på ressurser på skolen kan føre til at ungdommen ikke får den tilpasningen avdelingslederne mener det er behov for. De har en opplevelse av at ansvaret for å få til en god skole for ungdommen i stor grad ligger på institusjonen og at skolen ikke alltid kommer dem i møte på forslag om tilpasninger. En informant forteller at hun opplever lite handlingsrom og fleksibilitet i møte med skolen.

Jeg vet ikke hvordan det går an å endres, men jeg skulle ønske at terskelen for å komme i gang med noe skole skulle vært noe lavere. Ved for eksempel å få til individuelle tilpasninger.

Tre av informantene forteller at de har behov for mer spesifikk forståelse av hvordan skolen og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) jobber individuelt med ungdommen på skolen. En forklarer det slik:

Og jeg tror at kunnskap om tilpasninger og PPT sin rolle er veldig sprikende. Jeg føler mange ganger vi mangler en felles fagforståelse i forhold til det. Vi må forstå hva det innebærer og hvordan vi skal holde dette oppe.

4. 1. 2 Holdning til skoleoppfølging

Det er stor enighet blant informantene at holdninger til skole blant de ansatte er avgjørende for å få til for å få til en god skoleoppfølging i praksis. Alle informantene forteller at de opplever at personalet på avdelingene, med få unntak, er opptatt av skole som beskyttende faktor og at det har vært en holdningsendring i forhold til betydningen av skole de siste årene. Dette kommer tydelig frem blant samtlige informanter. Her er et eksempel fra en av dem:

Det var jo sånn, med tanke på holdninger, så var det litt sånn at mange tenkte at “men disse barna har så mye å stri med så de har egentlig nok, om ikke de skal streve skole i tillegg”. Det var det mange som tenkte sånn. Og det er jo veldig lett å forstå det i utgangspunktet, at man tenkte sånn, fordi at dette var jo barn som hadde det veldig krevende for veldig mange områder i livet sitt. Og hvis man tenker om skole at det er nok et krevende sted for å forholde seg til for barnet, så er det jo naturlig å tenke at det må vi skåne dette barnet for, eller i hvert fall ikke presse og pushe for mye. Men så når man har fått denne kunnskapen da om skolens betydning i særlig i forhold til dette med struktur, ikke sant? I forhold til dette med sosial kompetanse og utvikling og i forhold til dette med mestring, så opplever jeg at holdningene har endret seg gradvis hos oss. Selv om kanskje ikke undersøkelser viser det, så er det i hvert fall sånn jeg opplever det.

4. 1. 3 Trygg nok for å kunne gå på skole

Et av funnene som er verdt å fremheve i sammenheng med holdninger til skole er at alle fire informantene er opptatt av at ungdommens trygghet er en forutsetning for læring og

sosialisering på skolen. De beskriver at ungdommene kan være i kaos og ha ulike smerteutrykk som må stabiliseres før de kan være i stand til å gå på skolen.

Våre barn er jo avhengig av den trygge basen på en måte da og utspring i for å kunne utforske og den trygge basen den må vi etablere, altså den må være til stede for at barn skal utforske på skole.

Alle avdelingslederne begrunner dette i det faglige ståstedet til institusjonen. Flere av informantene forteller at det kan oppstå misforståelser om holdninger til skole når de skal forklare for andre instanser at denne tryggheten må etableres, fordi det noen ganger kan ta litt tid. De kan ha en opplevelse av at både Bufetat og skolene kan ha dårlig tid med å få skoletilbudet på plass og i gang raskere enn det institusjonen mener er forsvarlig. Flere av avdelingslederne frykter at dette i verste fall kan gå utover ungdommenes mulighet for å kunne lære og gå på skole. De beskriver dette også som utfordrende for personalet å forholde seg til.

Alle informantene er tydelige på at de å få et godt skoletilbud raskt på plass, men forteller om at de noen ganger savner større felles faglig forståelse og fleksibilitet i de individuelle tilpasningene blant andre instanser. De kan oppleve å måtte forsvare sitt faglige ståsted overfor Bufetat og skolen og noen ganger ha en opplevelse av å komme til kort. De forteller også at personalet kan oppleve frustrasjoner rundt dette i møte med andre instanser. De kan oppleve seg misforstått og at viljen og ønsket om skole ikke kommer tydelig frem. En av avdelingslederne forteller at å finne treffsikre og godt dokumenterte tiltak som formidles videre har vært en god løsning for å tydeliggjøre holdningen til skole fra institusjonens side.

Spørsmålet er, hva gjør vi for at den skal være der, og hvor raskt kan vi komme dit?

Hvordan, hvilke tiltak og hva er det som er trygt for akkurat dette barnet? Og sånn tenker vi veldig hos oss, ikke sant, så hva er det som er trygt akkurat for dette barnet? Er det at man kommer og hilser på først er det sånn at man kan ha litt hjemmeskole noen dager for å bli kjent med lærer? Altså det er ikke et alternativ å la vær, men spørsmålet er hvordan skal vi tilrettelegge da for å skape den trygge basen for barn?

4. 2 Å få fotfeste i praksis

På spørsmål om hvordan skoleoppfølgingen har blitt formidlet til personalet og videreført ut i praksis i avdelingene er det overraskende varierende funn. Funnene viser at det er stor enighet om hva som er viktig å få til. Likevel beskrives det varierende praksis på hvordan det gjøres.

4. 2. 1 Å dokumentere godt arbeid

Avdelingslederne forteller at de løfter viktigheten av skoleoppfølgingen og tilhørende dokumentasjonsarbeid på hvert avdelingsmøte. Dokumentasjonskravene om skoleoppmøte blir kommentert som en viktig del av skoleoppfølgingen. Tre av informantene sier at de setter pris på at i dokumentasjonen som ligger i Standardisert forløp er en positiv forbedring fordi man nå i tillegg til skoleoppmøte også skal dokumentere *hvordan det jobbes* for å få ungdommene på skolen. Likevel legger de for dagen en bekymring om manglende forståelse for at øvrige instanser ikke forstår fullt ut arbeidet som legges ned for å stabilisere og trygge ungdommen tilstrekkelig for å kunne gå på skolen. Det kan oppleves som om dokumentasjonskravene legger for stort press på å komme i gang med skole så raskt at det går utover ungdommens mestringsopplevelse.

4. 2. 2 Å samarbeide med skolen

Skolesamarbeid blir nevnt som en viktig faktor for å få til god skoleoppfølging i praksis. Alle informantene forteller at de gangene de opplever å lykkes med skoleoppfølgingen er et tett og godt samarbeid med skolen en nøkkelfaktor. Alle avdelingslederne forteller om at noe av det mest utfordrende er når samarbeidet med skolen ikke fungerer. Informantene beskriver ungdom som til tider kan ha svært krevende smerteutrykk og selv om det er faglig dyktig personal både på skolen og på institusjonen kan det påvirke samarbeidet og gjøre det tungt å stå i:

Man opplever jo ofte både egentlig med skolen at man møter en del motstand når ting blir vanskelig, ikke sant? Og det er ganske tungt fordi de på avdelingene å stå i noen ganger.

Det er ulikt hvordan informantene griper dette an. Avdelingslederne forteller at for å få til godt samarbeid inviteres skolen med på alle samarbeidsmøter som omhandler ungdommen. Skolen får invitasjon til å delta på fagdager og veiledningen for å forstå hvordan institusjonen

jobber med ungdommens forutsetninger for å mestre skole. Flere av informantene forteller at det kan oppleves som et hinder for arbeidet at skolen ikke prioriterer å delta på disse møtene:

Det er jo helt hårreisende. Jeg kan ikke skjønne at det er mulig at det kan skje, men det skjer. Også fordi at de har det liksom så travelt da at ikke de kan prioritere det. Hvis man ikke kan prioritere veiledning for å forstå et barn man skal jobbe med som har spesielle behov, så kan man jo begynne å lure. Og da er det kanskje ikke så rart at ikke det fungerer så godt heller

En informant forteller også at inn og utsjekk har vært et viktig grep for å få til en god dialog med skolen. Det innebærer at personalet og skolen gir hverandre kort informasjon om hvordan ungdommen har det og praktisk informasjon. En annen er opptatt av å ha god felles faglig forståelse med skolen og legger til rette for dette gjennom samtaler med elevens kontaktpersoner på skolen og i møter. Denne avdelingslederen er opptatt av å synliggjøre hvordan det jobbes på avdelingen gjennom både samtaler og treffsikre dokumentasjon. To informanter forteller at de kan oppleve dette samarbeidet noe tilfeldig. De forteller at de er avhengig av enkeltpersoner på skolen, å få skolen med på lag for å få til et godt samarbeid.

4. 2. 3 Å ha tilgjengelig kunnskap og materiell

Avdelingslederne forteller at de benytter interne rutiner som beskriver de formelle kravene ved skoleoppfølging, men flere av informantene sier de kan oppleve dette noe uoversiktlig. Kunnskap om skoleoppfølging utover dette får beskjeden plass i implementeringen. Alle avdelingslederne forteller at de i ulik grad har behov for mer faglig og kunnskapsmessig støtte for å forbedre skoleoppfølgingen ytterligere. Kun en av informantene tar ressursene fra Bufetat i konsekvent bruk ved opplæring og veiledning av personalet. De øvrige av informantene har brukt noe av materiellet sporadisk. Den ene av dem forklarer det slik:

Jeg tror ikke vi har nok kjennskap til ressursene fra Bufetat. Og en svakhet her er at det ikke har vært jobbet godt nok systematisk i forhold til rutiner, og hva gjør man, hvor legger man det, ikke sant. Det blir litt sånn at enhver leder finner opp kruttet på nytt og lager sine egne systemer. Det har blitt litt tilfeldig noen ganger.

4. 2. 4 Et engasjert personale

Engasjement og å jobbe godt sammen som team er noe som avdelingslederne fremhever som en viktig faktor for å lykkes med implementeringen. Alle beskriver at det er viktig for en god

skoleoppfølging å løfte opp skole i møter og samtaler med personalet, minne på og holde kontinuitet i arbeidet med skole. Alle informantene har en opplevelse av at kvaliteten rundt skoleoppfølging i institusjonsbarnevernet har økt og at det er både et viktig og nødvendig arbeid å prioritere for å opprettholde engasjement:

Det er så viktig at det følger med en god og grundig forståelse og opplæring i hvordan det skal være. Fordi at hvis ikke vi har den, så klarer vi ikke å implementere dette videre og gi den positive holdningen videre og gi den positive holdningen videre til våre ansatte igjen. Jeg tror intensjonene er veldig gode, men jeg tror at det er falt litt ut.

Alle er opptatt av å ha en skoleansvarlig som i tillegg til å være formelt kvalifisert er engasjert og påkoblet skoleoppfølgingen. Skoleansvarligrollen blir blant alle omtalt som sårbar fordi den hviler på en enkelt person. Hvis ikke øvrig team deler ansvaret eller engasjementet kan skoleoppfølgingen bli svakere enn ønsket. I valg av skoleansvarlig ser de, i tillegg til de formelle kravene, etter miljøpersonale som har tilstrekkelig personlig engasjement, holdninger eller kunnskap om skoleoppfølging til å ivareta rollen.

Erfaringer om å møte motstand til endring i personalet er noe samtlige avdelingsledere er kjent med. De opplever dette som en av de store utfordringene i implementering av skoleoppfølgingen og endringsarbeid generelt. Motstanden kan bestå i ulike meninger om hvilke tiltak som er best for ungdommen, faglig perspektiv og kultur for læring på avdelingen.

Det er jo det at det kan være forskjellige meninger og uenighet rundt tiltakene vi setter i gang. Det er ofte det som blir diskusjonen. Hvor mye støtte skal vi gi? Det er litt uenigheter og forskjellige innfallsvinkler. Og da er det mye holdninger og verdier som kommer til overflaten. Det kan stoppe det litt.

Funnene viser at alle informantene bruker medarbeidersamtaler, småprat i hverdagen og individuelle samtaler for å være tett på personalet individuelt. Dersom de oppdager at ett av personalet har motstand mot endringen eller opplever vanskeligheter i det faglige arbeidet, tas dette tak i på individuelt nivå og avdelingslederne tilbyr støtten og hjelpen det er behov for.

4. 3 Å lede endringsprosesser

Avdelingslederne har ulike perspektiver på hvordan man skal få til et godt endringsarbeid i de kollektive prosessene blant personalet. Det fremstår gjennom intervjuene som at

informantene har ulikt syn på hva som skaper endring og læring. Dette kommer tydelig frem i hvordan de konkret beskriver å jobbe med endringsprosesser i personalgruppen.

Alle fire informantene er opptatt av at personalet skal ha en felles forståelse for hva som skal gjøres som en forutsetning for å få til godt arbeid.

To av informantene beskriver en mer administrativ lederrolle og sier at for å få til en felles forståelse og god læring trenger personalet mer kunnskap, kjenne sine ansvarsoppgaver og få delegert ansvar til personer som tar dette ansvaret. Begge disse oppgir mangelen på kunnskap og resurser om skoleoppfølging som et hinder for god ledelse av endringen.

Ett av mine mål som avdelingsleder er å sørge for at all informasjon jeg får inn, skal ut til avdeling. Ja, sånn at de vet alt det jeg vet. Men det er faktisk ikke alltid så lett å få tak i disse tingene.

Deres oppgave som leder er å følge med på at prosessen holder seg innenfor de formelle rammene. En forteller at målet med en endring er at personalet i størst grad skal være selvstendige, ta ansvar og at leders rolle er å holde tilsyn med at oppgavene blir utført:

Hvis de får den kunnskapen de skal ha først selvfølgelig, og så at jeg heller trekker meg litt mer tilbake så de kan jobbe selvstendig med ansvaret for skoleoppfølgingen.

Denne avdelingslederen forteller at det kan være sterke meninger og stemmer i personalet og at det handler om å få disse på lag og fremme retningen sammen med dem.

Begge disse informantene beskriver at endringsarbeid oppleves som utfordrende. De savner en god systematikk og struktur rundt dette med endringer. Det kan være utmattende og ta mye tid og krefter både av personale og leder. De opplever dette som sårbart fordi det ikke er en selvfølge at man har personale tilgjengelig som har tilstrekkelig engasjement og kunnskapen som trengs. De gangene de har personale som har tilstrekkelig med motivasjon og engasjement har de en opplevelse at de sammen med personalet får til skoleoppfølgingen. Dette utløser mestring både individuelt hos leder og kollektivt i avdelingen.

Konkret knyttet til skoleoppfølgingen opplever de seg avhengige av en skoleansvarlig som har tilstrekkelig med kunnskap, pliktoppfyllenhet og engasjement til å holde tråden i skoleoppfølgingen. En av dem problematiserer at skoleansvarligrollen kan utfordre den felles forståelsen:

Og hvis ikke de skoleansvarlige får med seg alt som skjer på et møte eller har informasjonen de trenger, eller ikke klare å formidle dette videre til de andre. Så kan det jo ende med at resten av personalet mangler litt forståelsen. Og det er ikke alltid like lett å formidle videre all informasjon fra et kurs til sine kolleger.

Begge disse er opptatt av å fordele ulike ansvarsoppgaver ut i teamet og minne personalet på at de gjør det de skal. Leders oppgave er å følge med på at oppgavene blir gjort og hjelpe til og gjøre det sammen med dem hvis noe er vanskelig. Her forteller en av disse to hvordan dette utføres i praksis:

Jeg tar det ofte opp bare på overlapper. Ja, nå er du skoleansvarlig, hvordan ligger du an? Hva må de andre gjøre? Jeg må ha en som sier: dette ordner vi, eller som selv velger å gjøre det og sier: dette kan vi fikse! Eller det kan være sånn at jeg spør om: er dette vanskelig for dere? Ok, men da får vi se på det sammen. Så det er egentlig i hovedsak slik jeg jobber i det kollektive.

De to andre avdelingslederne formidler en annen forståelse for lederrollen i dette endringsarbeidet. De er opptatt av både det overordnede lederblikket på hvilken vei de ønsker arbeidet skal gå og ha en struktur i det daglige som fremmer endring og læring i det daglige arbeidet. Dette er en av informantenes refleksjoner om endringsarbeid:

Vi må ha en del kunnskap om hva som skaper endring og hva som skal til. Det hjelper. Og det å bare endre for å endre eller bare skape en ny kultur eller sånn. "vi prøver ut det", da har du liksom ikke skjønt hva som ligger bak en endring.

4. 3. 1 Kunnskap om endringsarbeid

Begge informantene som tar i bruk kunnskapsbaserte metoder og tiltak for endring forteller at de synes det er et interessant arbeid og opplever en personlig mestring som leder ved å se at endringsarbeidet fungerer. Begge disse sier at god ledelse av dette arbeidet er den faktoren som har størst betydning for å få til gode endringsprosesser. En av disse beskriver sin rolle som leder i endringsprosesser slik:

Ja du må vite litt om hvilke mekanismer som er i sving og det å forstå noe om hva er det som får til endringsvillighet. Vi trenger mye kunnskap om endringsarbeid.

I sitt lederfokus er de på lik linje med de to andre avdelingslederne opptatt av god struktur, materiell og organisering rundt arbeidet. Begge disse forteller at det det selvsagt handler om at personalet har en god kunnskap og opplæring i bunn, men like mye hvordan denne kunnskapen distribueres og deles i personalgruppen. Informantene understreker at det er ikke viktig at alle kan alt, men at personalet tar kunnskapen i bruk i kollektive prosesser. En av dem forklarer det slik:

Jeg er veldig opptatt av at vi ser hverandres fagfelt og drar nytte av hverandres kunnskap og erfaringer. Og her trenger vi ikke å sitte og være ekspert på alle områdene, men jeg skal vite hvem jeg skal henvende meg til og når.

Begge disse forteller om at det kan være utfordrende med sterke stemmer og meninger som får farge de faglige samtalene blant personalet. De er opptatt av å gjennom felles refleksjon å få ulike innfallsvinkler og synspunkter frem i lyset for å både bli kjent med hverandres ståsted og for å bestemme et felles fokus.

Det er viktig at de som har motstand får lov til å benevne det. Da stiller jeg spørsmål "nå hører jeg at du har en motstand. Hva er det som fremmer denne utryggheten?". Jeg tror dette det er også sånn en får til endring.

Informantene forteller at det må ligge en aksept i personalgruppen at vi ikke forstår alt hver for oss, men at vi sammen kan finne et godt felles faglig fokus. De er også opptatt av at verdier og holdninger blant personalet skal frem i lyset og reflekteres over i plenum. Funnene viser at begge disse informantene arbeider systematisk med felles refleksjon og å få frem ulike syn og verdier for å skape et felles ståsted. De tar i bruk ulike konkrete lederverktøy (verdikort, tematiske refleksjonssamtaler) som brukes for å løfte dette frem. Denne lederen forteller at det er viktig å få frem dette for å jobbe med å lage en kultur for endring:

Jeg tenker at det blir påvirket av tidligere verdier og holdninger. De ble veldig påvirket av kulturen som har vært og det som sitter i veggene. Noen har mye av den gamle kulturen med seg og da kan de fortelle om hvordan ting har vært, hvordan det var før, hva er de likte hva de ikke likte, og vi kan få opp litt sånn gammelt grums. Så kan de andre sitte og lytte litt og komme med litt støtte og innspill. Vi kan snakke litt om elefanten i rommet. Så på et eller annet tidspunkt så må vi gjøre oss ferdig med det og da sier jeg at "nå er vi ferdig med det, - og hva som skjedde i tjuetolv. For det er veldig fint at verdiene henger på veggene her, men hvordan jobber vi med det? Det har ingen hensikt hvis ikke vi kjenner til hvordan vi skal gjøre det.

5. Diskusjon

I dette kapitlet vil funnene i datamaterialet drøftes i lys av den teoretiske rammen og oppgavens utvalgte kontekstuelle faktorer med mål om å svare på hvordan avlingslederne i barnevernsinstitusjoner tar i bruk virksomme metoder og tiltak for å forbedre skoleoppfølgingen av institusjonsungdom. Gjennom drøftingen besvares forskningsspørsmålene om ledernes forståelse og erfaring og opplevelse med innovasjonen, hvordan endringsarbeidet drives igjennom og hvordan de jobber med å skape endrings- og læringsprosesser i avdelingene.

5. 1 Klarhet om intervensjonens mål og hensikt

Å ha en felles forståelse for behovet for endring og hvilken retning endringen er ment å bevege seg er en viktig forutsetning for å lykkes med et endringsarbeid (Senge 2006). Avdelingslederne forteller i intervjuene at de opplever at et innovasjonsarbeid knyttet til skoleoppfølging er et riktig og viktig forbedringsfokus. Det er både interesse og engasjement for å få til en god skoleoppfølging blant personalet og avdelingslederne. Målet med denne intervensjonen er knyttet til å jobbe kunnskapsbasert med den praktiske og emosjonelle støtten rundt ungdommen og jobbe med holdninger til skole som beskyttende faktor (Budir, 2014). Avdelingslederne er alle opptatt av å jobbe målrettet med disse hovedmålene og forbedre den formelle og uformelle skoleoppfølgingen med mål om å etablere beskyttende faktorer som skolegang er og minimere risikoen som ligger i å falle utenfor skoleløpet (Kvelling, 2015, Ogden, 2013).

Tydighet og klarhet i formidling av visjonen og konkret hva den skal inneholde er et sentralt punkt for å få til god implementering (Roland & Ertesvåg, 2018). Målene skal være tydelig beskrevet, kommunisert ut og formulert på en slik måte at det fremstår logisk på alle nivå (Senge 2006). Et funn som er verdt å belyse i denne sammenheng er at to av avdelingslederne henviser til lovverk, økte dokumentasjonskrav og nye reformer som hovedinnholdet i intervensjonen. Til tross for at juridiske rammer og lovverk er en sentral og viktig del av implementeringen er ikke dette kjerneinnholdet i intervensjonen. Visjonen skal sette retningen i arbeidet og skal gi en felles forståelse av kunnskapsgrunnlaget og for hva som skal utvikles og hvorfor og da er det viktig at alle har klart for seg hva som skal endres

(Roland & Ertesvåg, 2018). Derfor er det viktig at hovedmålet fremstår klart for alle. For å jobbe kunnskapsbasert i en innovasjon er det nødvendig å forstå hvilken kunnskap og praksis som skal etableres (Nortvedt mfl., 2012: 17. s 22).

Funnene i dette datamaterialet viser at til tross for at alle ønsker forbedring og er opptatt av å forbedre skoleoppfølgingen fremstår det likevel som uklart for noen avdelingsledere hva som virkelig er målet med innovasjonen. Det kan være vanskelig å skape endring dersom man ikke har hovedinnholdet i intervensjonen klart for seg (Senge 2006). Kvaliteten på implementeringen viser seg i hvordan deltakerne videreformidler innhold og praksis (Greenberg et al., 2005). Da er det av stor betydning at innholdet trer klart og tydelig frem.

En forklaring på hvorfor det som skal endres oppleves og erfares så ulikt kan være at avdelingslederne i stor grad har tilegnet seg kunnskap om innholdet på egenhånd. Dette er et eksempel på noe som kan influere den innovasjonsspesifikke kapasiteten for endring både ved at motivasjon, kunnskap og ferdigheter vil være preget av individuell orientering (Ertesvåg, 2021).

Å sikre seg at en intervensjon er formidlet og forankret slik den var ment er en av forutsetningene for å kunne planlegge videre og oppnå kvalitet i implementering (Greenberg, 2005). Funnene kan tyde på at dette ikke har vært forankret tilstrekkelig fra start og dermed skaper ulike forståelsesrammer og individuelle praksiser (Senge 2006). I barnevernspraksis hvor det er så komplekst, dynamisk og sammensatt av ulike faglige ståsted, blir tydelighet om hva som faktisk skal endres spesielt viktig i oppstartsfasen (Engell et. al, 2021). Manglende klarhet om intervensjonen kan føre til at man får vanskeligheter med å orientere seg i det omfattende arbeidet en implementeringsprosess kan være (Roland & Ertesvåg, 2018).

5. 2 Å definere og konkretisere kjerneinnholdet

Avdelingslederne som kobler de innovasjonsspesifikke kjernekomponentene direkte til innovasjonen og er opptatt av å bruke tid og metoder på å etablere en felles forståelse på avdelingene, har begge en opplevelse av positiv utvikling i skoleoppfølgingen som helhet. De kobler kvaliteten på skoleoppfølgingen direkte opp mot intervensjonen og har klart for seg hva de har lyktes med og hvordan de jobber videre med å forbedre skoleoppfølgingen.

I lys av teori om læring i organisasjoner vil avdelingslederne kunne dra nytte av å bruke tid i personalet til å sette seg ned, diskutere hva som skal forbedres og hvorfor, for deretter å se på

hvordan dette kan utføres i praksis fra ulike faglige ståsted og erfaringer (Senge 2006). Dette forutsetter at kjernekomponentene er tydelig definert og faglig forankret og at alle kjenner til hva som skal gjøres slik at man har mulighet til å se om målene er nådd (Greenberg et al, 2005) Avdelingslederne som jobber slik på avdelingene forteller at de opplever stadig utvikling og forbedring av skoleoppfølgingen. De har erfaringer på at det er interessant å få frem alle de ulike stemmer og lære sammen med avdelingene. Implementeringens kvalitet viser seg i hvordan avdelingslederne responderer, videreformidler innholdet og erfaringene de har med implementeringen (Greenberg, 2005)

Dersom en visjon kun er bestemt fra øverste leder uten å bruke tilstrekkelig tid til å koble den til fagforståelse, erfaring og praksis, vil man ikke lykkes med å forankre visjonen i organisasjonen (Senge 2006). Hvis endringen ikke gir mening, vil det bli vanskelig å få til endring (Roland & Ertesvåg, 2018). Denne studien viser at til tross for at alle avdelingsledere er opptatt av å forankre intervensjonen hos seg selv og i avdelingen, kan det bli utfordrende dersom det ikke er satt i et system og fundert på virksomme tiltak og metoder om endringsarbeid og implementering.

5. 2 Å komme ut av blindsoner

Skolerapporten søkte gjennom forskning å finne svar på hvordan barnevernet på best måte kan gi barna under offentlig omsorg best mulig støtte til skolegang og skoleresultater (Bufetat, 2014). For å utforme et funksjonelt skoletilbud til marginaliserte barn og unge er det viktig at personene som skal jobbe med barna har kunnskap om forhold ved undervisning og læringsmiljø som fremmer og hemmer innsats, prestasjoner og framme (Ogden, 2013).

Avdelingslederne uttrykker en bekymring for å dokumentere kun for dokumentasjonen skyld og at det noen ganger kan oppleves som mer kontroll enn å forbedre skoleoppfølgingen for den enkelte ungdom. Avdelingslederne ønsker strukturen og systematikken i Standardisert forløp velkommen, men det hjelper lite dersom det ikke øker kvaliteten i innholdet i det praktiske og faglige arbeidet. Riksrevisjonen påpekte i 2020 at dokumentasjonskravene som brukes til skoleoppfølging kan fremstå som lite hensiktsmessig for å sikre kvalitet i arbeidet til barnets beste (Djønne, 2021). Dermed skal det i det videre også dokumenteres hvordan det jobbes for å få ungdommen på skole, noe avdelingslederne opplever som positivt.

Likevel fremkommer det en bekymring for at de ansatte og avdelingslederne kan oppleve seg misforstått av øvrige instanser i sine faglige valg om hva som skal til av tiltak og tid for å

etablere denne tryggheten. De gir inntrykk av at det noen ganger kan være press på å få i gang skole raskere enn det ungdommen er klar for. Dette kan gå ut over samarbeidet mellom skole og institusjon og føre til faglig drakamp.

Alle informantene uttrykker en bekymring for at det blir dokumentasjon for dokumentasjonens skyld på en måte som ikke er til hjelp og støtte for barnet.

Implementeringsteori viser tydelig at en god plan, struktur og operasjonalisering av kjernekomponenter er nødvendig for å skape nok tydelighet for å kunne gjennomføre en implementering av god kvalitet (Greenberg et. Al, 2005). Noen av avdelingslederne opplever seg usikre på både hvor de skal hente kunnskap og hvordan de skal forholde seg til dette i praksis. Når ikke avdelingslederne kjenner til hvor og hvordan de skal hente kunnskapen som må være på plass blir det vanskelig å aktivisere nok energi i implementeringen og føre dette videre ut i praksis. Kunnskapen og materiellet skal være tilgjengelig og formulert på en slik måte at det er enkelt å forstå hva som skal gjøres (Fixen et al, 2005 , Roland & Ertesvåg, 2018).

5. 3 Samarbeid med skolen

Noen av avdelingslederne gav uttrykk for at samarbeid med skolen er en av de største utfordringene i implementeringen og samtlige fremhevet dette samarbeidet som en viktig nøkkel til suksess. Studien til Engell et. al (2021) om barnevernslederens erfaring med implementering viser liknende resultater. Å etablere og sikre godt samarbeid med eksterne aktører/ skole er en forutsetning for å få til implementering av god kvalitet og da trengs det kunnskaps og erfaringsutveksling fra begge aktører (Greenberg et. al, 2005).

En av utfordringene i oppvekstfeltet for utsatte barn og unge er at det kan oppstå blindsoner i overgangene mellom de ulike kunnskapsfelt og fagområder (Forskningsrådet, 2021).

Avdelingsledere i denne studien ønsker både mer kunnskap om individuell tilrettelegging til den enkelte ungdom. Noen kan oppleve at de kommer til kort og at ungdommens behov for trygghet ikke blir ivaretatt. De opplever tidvis lite handlingsrom i forhold til tilpasninger og ressurser fra skolens side. Kunnskap om de juridiske rammene og kravene om tilpasning som ungdommene har krav på og rett til er et godt eksempel på en slik blindsoner. Enkelte av avdelingslederne har erfaringer med at det stilles for høye forventninger til ungdommen og dem som omsorgspersoner. De erfaringer med å oppleve seg lite forstått på sitt eget faglige ståsted om vurdering av ungdommens behov. Avdelingslederne er opptatt av hvor raskt de kan få etablert denne tryggheten og å finne treffsikre tiltak for å få ungdommen stabil og

trygg nok til å sette i gang med dagaktivitet. De benytter altså sitt faglige perspektiv og kunnskapsmessige ståsted for å få skoleoppfølgingen i gang. Likevel opplever de noen ganger å komme til kort i møte med andre instanser og fagfelt.

Dette reiser spørsmål om hvordan de ulike fagfelt og instanser definerer hva holdning til skole og kvalitet i skoleoppfølgingen er i praksis. Undersøkelsene til Vis & Lauritzen (2020) vier liknende funn hvor profesjonskamp og diskusjon om forståelsesrammer står i veien for god skoleoppfølging sammen med manglende kvalitet i implementeringen.

Implementeringsteorier sier at for å skape kvalitet i implementeringen er det en forutsetning at de som skal utføre den har tilstrekkelig kapasitet individuelt og kollektivt (Ertesvåg, 2021). Organisasjoner kan kun lære via individer som lærer og utvider sin læringshorisont (Senge, 2006). I skoleoppfølgingen innebærer dette også at de ansatte har tilstrekkelig kunnskap om hva de kan kreve og gjenkjenner handlingsrommet de har overfor skole og PPT. Dette understreker viktigheten av å ha en god systemisk forståelse for kommunikasjon, kunnskapsutveksling og samarbeid på tvers av fagfelt, instanser og kunnskapstradisjoner (Senge 2006, Forskningsrådet, 2021)

5. 4 Å omsette kunnskap til praksis

Kunnskapsmodellen i BU- er et bilde på at for å få til godt samarbeid må fagfeltene forsøke å etablere arenaer hvor man kan utveksle ulike faglige perspektiver for å oppnå et så helhetlig og sammensatt perspektiv for å møte behovet til risikoutsatte barn (Forskningsrådet, 2021). Avdelingslederne opplever begrenset kunnskap om den spesialpedagogiske tiltakskjeden og ønsker mer spesifikk kunnskap om hvordan PPT jobber. Ungdom som bor på institusjon, har i kraft av sin sårbarhet og livssituasjon rett til tilpasninger og tilrettelegginger fra skolens side (Oppl, 1998, § 5-1). Avdelingslederne har også mulighet til å kreve at deres syn skal tas hensyn til og utløse aktivitet (Oppl, 1998, §5-3 og §5-4). Dette vil kunne ha innvirkning på den praktiske skoleoppfølgingens fordi barnets rettigheter blir ivaretatt. Datamateriale viser at alle avdelingslederne er godt informert om juridiske krav om institusjonens omsorgsansvar (Rettighetsforskriften, 2011, § 1-1). Det ansvaret skolen har for å ivareta ungdommens trygghet og mestring fremstår imidlertid ikke like tydelig blant alle informanter (Meld. St. 6, 2019–2020). Manglende kunnskap om de juridiske og formelle rammene, samt å vite hvilke krav omsorgspersoner kan stille til skole og PPT kan derfor være et hinder for å få til god

skoleoppfølging i praksis. Dette er nok et eksempel på en blindsoner mellom fagfelt som til syvende og sist kan gå utover den risikoutsatte ungdommen.

Ved å styrke fagutveksling, erfaring og kunnskap mellom instanser og fagfelt kan den helhetlige tanken om faglig mangfold og tilpasning til den enkelte institusjonsungdom komme ungdommen bedre til nytte. Et mål i innovasjonen var gjennom prioritert og systematisk informasjons og opplæringsarbeid, å sikre samarbeid mellom barnevern og skole samt øke kompetansen og motivasjonen til ansatte som jobber med barn og unge i barnevernet (Bufdir, 2014). Erfaringene fra praksis i denne studien bekrefter dette.

Funnene tyder på at avdelingslederne har en ulik forståelse av hva som skal til for å støtte ungdommen i skoleoppfølgingen både eksternt og internt i den enkelte institusjon. Alle avdelingslederne er enige om at ungdommen skal på skole i lys av Kvellomodellen med skole som en av de viktigste beskyttelsesfaktorene (Kvillo, 2015). Avdelingslederne er opptatt av at det er nødvendig å etablere en base av trygghet hos ungdommen for å kunne lære og utforske på skolen og anerkjenner skolefungering og utdanning er en av de viktigste beskyttende faktorer for barnevernsbarn og den sikreste veien mot en positiv utvikling videre i livet (Clausen, & Kristoffersen, 2008).

Avdelingslederne bruker dermed sitt kunnskapsgrunnlag i valg av tilnærming til skoleoppfølging. Likevel forteller viser funnene at det kan oppstå uenigheter og diskusjoner på avdelingene om hvordan denne kunnskapen utføres i praksis. Det kan oppstå diskusjoner blant de ansatte om hva som skal til og hva støtten skal bestå i. En felles forståelsesramme om hvordan en oppgave skal løses er nødvendig for at mennesker skal dra i samme retning mot et mål (Senge 2006). Noen av avdelingslederne tar i bruk virksomme metoder og tiltak for å få til idemyldring, medvirkning og sammen med personalet se på innholdet i skoleoppfølgingen til den enkelte ungdom fra ulike perspektiv. De opplever dette som berikende og forteller at det kommer frem kreative innspill og gode løsninger når både kunnskap, erfaringer fra hele personalgruppen får plass. Lederene tar selv en rolle som aktive deltakere, men passer på å holde retning og struktur på samtalene og at alle får komme til ordet.

Forskning viser at samarbeid mellom barnevern og skole har vært en utfordring å implementere (Vis & Lauritzen, 2020). Engell et al. (2021) viser at det kan se ut som om at å tilpasse innholdet i kjernekomponentene basert på preferanser og behov kan gjøre implementeringen og opplæringen mer hensiktsmessig og effektiv. Det fremkommer av

datamaterialet i denne studien at enkelte avdelingsledere opplever det utfordrende å differensiere støtten til det enkelte barn og stå i fare for å dokumentere lovpålagte krav for dokumentasjonens skyld. Dersom avdelingsledere hadde god kjennskap til hvordan kjerneinnholdet i intervensjonen kunne operasjonaliseres og settes i et system for å drive endring fremover ville denne spesifikke tilpasningen være koblet direkte til intervensjonen og konkret i støtten til det enkelte barnet i praksis. Dette kan være berikende for differensiering av innhold i støtten rundt det enkelte barnets situasjon kan gjøre implementering mer hensiktsmessig og opplæring mer effektiv (Engell et al, 2021).

5. 5 Å planlegge og skape energi i endringsprosessen

I endringsarbeid kan det være en utfordring å etablere en kollektiv orientering og felles engasjement for endringen (Roland & Ertesvåg, 2018). Dette er en utfordring samtlige informanter belyser. Det er ulikt hvordan de planlegger for endring og hva de velger å fokusere på for å skape energi i prosessen. Senge (2005) er opptatt av å organisere mekanismene som får mennesker til å yte sitt beste gjennom å oppleve mening, forståelse og læring. Spesielt en av avdelingslederne er opptatt av dette og opplever å få til gode prosesser og legger strategi for endringsarbeid ut fra dette. En annen er opptatt av en god programmodell, holde retning og systematikk i veiledning opplæring og kontinuiteten i implementeringen. To av avdelingslederne beskriver en mer administrativ rolle og opplever at når gode læringsprosesser skjer handler det om dyktige medarbeidere, at det er flere ting som klaffer av kontekstuelle faktorer. I en implementering som krever endringer både i holdninger og handlinger vil en transformatorisk lederstil være mer hensiktsmessig fordi det krever at lederen både er tett på og evner å skape retning (Kaufmann & kaufmann, 2015, Roland & Ertesvåg, 2018). Denne studien viser at de avdelingslederne som har en transformatorisk lederstil opplever større mestring underveis i form av at læringsprosessen i seg selv oppleves meningsfull og fruktbar (Senge 2006).

Kjernekomponentene i intervensjonen som representerer hovedinnholdet skal sette retningen i implementeringsarbeidet (Roland & Ertesvåg). En god programmodell og operasjonalisering og tydeliggjøring av hvordan disse skal omsettes i praksis vil skape større klarhet og kvalitet i implementeringen og bør kunne ut i en god plan (Roland & Ertesvåg). Alle avdelingslederne omtaler kjernekomponentene som en viktig del av skoleoppfølgingen, men bare to av avdelingslederne og jobber aktivt med å systematisk og planmessig med å

implementere disse. Dette kan indikere at hverken de innovasjonsspesifikke eller de implementeringsspesifikke kjernekomponentene er klart nok definert og operasjonalisert for alle avdelingsledere slik at de fremstår som tydelige og logiske å implementere. I evaluering av endringsarbeid viser forskning at ledere som har god forståelse for hva som skal endres og hvordan man skal jobbe konkret med å få til gode endringsprosesser opplever å lykkes bedre i endringsarbeid (Omdal & Roland, 2019).

Forskning viser at ledere som har god kjennskap til den praktiske implementeringsprosessen opplever en større grad av personlig mestring og kjenner seg bedre rustet også til nye endringer (Omdal & Roland, 2020). Å ta i bruk konkrete rammeverktøy for å forstå hvordan implementering kan gripes an for å få fotfeste i praksis kan være hensiktsmessig (Nilsen, 2015). Fixens implementeringsdrivere er konkrete prosesser som bidrar til å skape energi og retning under endringsarbeid (Roland & Ertesvåg, 2018).

To av informantene forteller at de jobber planlagt, strategisk og systematisk med lærings og endringsarbeid. De skaffer til veie informasjon, er opptatt av å skape gode læringsprosesser gjennom systematisk og kontinuerlig endringsarbeid mens to av informantene opplever det tilfeldig og litt for avhengig av enkeltfaktorer som samarbeid med skole, sterke stemmer i personalet, manglende kunnskap. Begge disse forteller gjennom samtalen at de strever med å vite hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre det. Ved å ha en klar forståelse for hvordan endringen kan gripes an på en systematisk måte for å skape fremdrift kan det tenkes at disse lederne ikke hadde opplevd implementeringen så tilfeldig og personavhengig.

En annen forklaring på dette kan være at kjernekomponentene ikke er tilstrekkelig planlagt og implementert. Dette vil som implementeringsteorien bekrefter, påvirke retningen på arbeidet og hvordan det føres ut i praksis (Fixen et al., 2005). Når målsetningen er både holdnings og handlings endringer vil det være helt nødvendig å bruke god til på å jobbe med å etablere felles mentale modeller, tydelig kommunikasjon og skape lærende teamprosesser på en måte som er aktuell og vekker engasjement (Peter Senge 2006). De to avdelingslederne som planlegger og iverksetter å skape gode endrings og læringsprosesser gjennom verdiarbeid, felles refleksjon og systematiske kunnskaps og erfaringsutvekslinger opplever at kvaliteten på skoleoppfølgingen har endret seg i positiv retning over tid. De ansatte er trygge på sitt ståsted og opplever mestring i arbeidet. Dette understreker viktigheten av å ta i bruk kjernekomponenter om *hvordan* noe skal implementeres ikke bare *hva* (Ertesvåg, 2021).

5. 6 Å få fotfeste i praksis

Barnevernsledere forteller i undersøkelser at en utfordring med å jobbe kunnskapsbasert er å få fotfeste i praksis (Enell et al., 2021, Forskningsrådet, 2021). Funnene viser at samtlige avdelingsledere er kjent med denne utfordringen. De kan møte motstand i ulike meninger, faglige diskusjoner og en generell kultur for læring. Alle lederne oppgir engasjement blant personalet, kontinuitet og god struktur som viktige faktorer for å etablere endringsarbeid i praksis. Det er bred støtte i forskning og utredninger for at disse faktorene er avgjørende i endringsarbeid (Engell et al., 2021, Vis & Lauritzen, 2020, Forskningsrådet, 2021).

Implementeringsteorier støtter at dette er viktige drivkrefter for å skape energi og fremdrift i endringsprosesser. Gjennom en klar programmodell og et bevist forhold til hvordan endringsarbeidet drives fremover gjennom aktivisering av implementeringsdrivere vil endringen holde retning og energi (Blase et al., 2012). Dette vil også kunne hjelpe og identifisere motstand eller svakheten i kapasiteten for endring (Fixen et al., 2005).

Dette er et eksempel på hvordan avdelingslederne bygger kapasitet og tar i bruk både kompetansedrivere og ledelsesdriv for å drive endringen systematisk igjennom og foreta justeringer underveis (Blase et al., 2012).

Studien viser imidlertid at det er varierende hvordan avdelingslederne beskriver at de jobber med endring og kunnskap rundt endringsarbeid. Noen av avdelingslederne jobber bevisst med å planlegge for endring og gjennomføre endringsarbeid, mens andre beskriver det mer som prosesser avhengig av fagkunnskap og personlig engasjement hos de ansatte. Avdelingsledere i barnevern er så sentrale aktører tett på den daglige utøvelsen av arbeidet at deres kunnskap om implementering kan ha stor betydning for praksisutøvelse (Engell et al., 2021). Dette understreker viktigheten av at implementeringsspesifikk kunnskap formidles ut til ledere slik at de kan omsette kunnskap og sin faglige forståelse til de ansatte.

6. Avsluttende refleksjoner

Temaet for denne masteroppgaven er innovasjon og endringsarbeid i arbeid med sårbare og risikoutsatte barn og unge. Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvordan avdelingsledere på barnevernsinstitusjoner erfarer og reflekterer rundt sine opplevelser rundt implementeringen av skolesatsingen i praksis. Gjennom forskning forsøker denne studien å finne svar på følgende problemstilling:

Hvordan tar avdelingsledere i barnevernsinstitusjoner i bruk virksomme metoder og tiltak for å forbedre skoleoppfølgingen av ungdom som bor på institusjon?

Problemstillingen understøttes med følgende forskningsspørsmål med mål om å utdype studiens hensikt: Hvilke erfaringer, kunnskap og opplevelser har avdelingslederne med denne innovasjonen? Hvordan blir skoleoppfølgingen formidlet til personalet og videreført ut i praksis i avdelingene? Hvilke opplevelser og erfaringer har avdelingslederne med å legge til rette for å skape lærings- og endringsprosesser?

6.1 Oppsummering

For å besvare problemstillingen har studien innhentet data via kvalitative intervju fra fire avdelingsledere i private barnevernsinstitusjoner. Deretter er dataene analysert og tolket via tematisk analyse.

Funnene viser at avdelingslederne opplever skolesatsingen som et viktig og nødvendig innsatsområde. Det er stor variasjon i hvordan avdelingslederne beskriver hovedmålet og innholdet i intervensjonen. En forutsetning for å lykkes med endringsarbeid er å ha en felles forståelse for behovet for endring og hvilken retning endringen er ment å ha (Senge, 2006). En forklaring på de store variasjonene kan være at avdelingslederne i stor grad har måttet tilegne seg kunnskapen om skoleoppfølging på eget initiativ. Skoleoppfølging utover det formelle har ikke fått mye plass i ulike lederforum. Erfaringen fra avdelingslederne er at det er behov for mer kunnskap om innholdet i dette endringsarbeidet. Erfaringene og kunnskapen avdelingslederne har med innovasjonen er viser i lys av de teoretiske rammene hvor viktig det er at en visjon og intervensjon kommuniseres ut på alle nivå på en strukturert og planlagt måte. Blant avdelingslederne oppleves skolesatsingen som utydelig kommunisert ut og det kan fremstå som om forståelse av intervensjonen er avhengig av avdelingsledernes individuelle engasjement, kunnskap og erfaring. Noen har innholdet i intervensjonen klart for seg og planlegger hvordan dette skal implementeres, mens andre opplever seg usikre på både hva som skal endres og hvordan dette skal føres ut i praksis. Funnene kan tyde på at

intervensjonen og kjernekomponentene på et eller flere nivå i organisasjonen ikke har vært klart og tydelig nok kommunisert både i initieringsfasen og i implementeringsfasen.

Intervensjonens innhold er definert i kjernekomponenter som representerer hovedinnholdet i endringsarbeidet (Roland & Ertesvåg). Disse er å forbedre den praktiske støtten de ansatte gir i skoleoppfølgingen, samarbeidet mellom skole og barnevern og holdning og motivasjon til skoleoppfølging blant de ansatte. Implementeringens kvalitet kan synliggjøres gjennom hvordan avdelingslederne videreformidler innholdet og erfaringene de har med implementeringen (Greenberg, 2005). Funnene viser at avdelingslederne har god kjennskap til kjerneinnholdet og er opptatt av å få formidlet dette til personalet og videreformidlet ut i praksis. Dette er en forutsetning for å få til tilstrekkelig kapasitet for endring og dermed god implementering (Roland & Ertesvåg, 2018).

Det fremkommer av denne studien at det er stor variasjon i hvordan kjernekomponentene planlegges, videreformidles og organiseres. Funnene viser at avdelingslederne som jobber på en systematisk måte for å skape gode endringsprosesser opplever at kvaliteten på skoleoppfølgingen har blitt bedre gjennom innovasjonen og er i fortsatt utvikling. En god programmodell kan øke sannsynligheten for høy kvalitet i implementering og en god forståelse for hvordan dette skal føres ut i praksis (Blase et al., 2012). Studien viser at de som ikke benytter seg av dette kan oppleve endringsarbeid som tilfeldig og avhengig av enkeltindividers kunnskap og motivasjon.

Studien viser at når avdelingslederne legger til rette for å skape endring og læring så opplever de å lykkes bedre med endringsprosesser og implementeringen av skoleoppfølgingen. Tiltak som implementerings- og organisasjonsteorier beskriver som virksomme viser å ha positiv effekt for å få fotfeste i praksis. Avdelingslederne som systematisk benytter slike metoder og tiltak har en opplevelse av å lykkes med endringsarbeid til tross for at de også opplever motstand mot endring. Studien viser at det er stor variasjon i kunnskapen om implementering og endringsarbeid. Funnene kan tyde på at de avdelingslederne som har et bevisst forhold til hvilke mekanismer som er i sving og hvordan de spiller seg ut i avdelingene også har større forutsetninger for å gjennomføre et godt endringsarbeid og opplevelse av å lykkes med å legge til rette for ønskede endringer. Den nye kunnskapsmodellen i oppvekstfeltet tydeliggjør ledelsens rolle i å skape gode endrings- og læringsprosesser. Det er når innovasjonen blir implementert, viser seg i praksis og lever videre i organisasjonen, at kvaliteten på selve innovasjonen blir synlig (Greenberg et al., 2005). Denne studien er et bidrag til å belyse

betydningen av at det er gjennom systematisk implementering innovasjonen om en forbedret skoleoppfølging når sitt fulle potensial i praksis.

6.2 Begrensninger og videre forskning

Utvalget består av fire informanter og det er deres subjektive opplevelser og erfaringer som empirien i studien baserer seg på. Dette vil være for lite utvalg til å trekke generelle slutninger på vegne av avdelingsledere i institusjonsbarnevernet. Dersom man skulle foretatt datainnsamling med tilsvarende metode og stort nok utvalg til å kunne beskrive avdelingslederens erfaring med implementeringen er det ikke sikker man ville få samme resultat. Studien har likevel relevans og kan være et bidrag til fagfeltet i den grad at den belyser endringsarbeid i praksis og henter erfaringer fra praksisfeltet for å forstå mer om virksomme tiltak og metoder i implementeringsarbeid.

Innovasjon og endringsarbeid er komplekse, kontekstavhengige, langvarige og store prosesser som foregår på mange nivå samtidig og krever systemisk tenkning og helhetsforståelse (Senge, 2005). Rammene innenfor et masterprosjekt vil være for beskjedne til å kunne belyse avdelingsledernes erfaringer og opplevelser i lys av alle disse kontekstuelle faktorene. Dette er en begrensning ved denne studien. Det kunne vært relevant å tolke funnene opp mot organisasjonens mål- og resultatstyring, politiske føringer, opplæring, utdanningsnivå, materiell og ressurser. Som spesialpedagog kunne det vært spennende å se nærmere inn på de konkrete tiltakene rettet mot skoleoppfølgingen i barnevernet og se hvordan disse kan implementeres med kvalitet. I videre forskning kunne dette være noe det var aktuelt å se nærmere på.

Litteraturliste:

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2000). *Reflexive methodology- new vistas for qualitative research*. (thrd. edition). *SAGE publication*.
- Barne-, ungdoms-, og familieetaten/Bufetat (2019). *Veileder til Standardisert forløp for omsorgsinstitusjoner- Trygge og virkningsfulle tiltak for barn og familier*. Bufetat.
https://www.bufdir.no/globalassets/global/nbbf/bufdir/veileder_til_standardisert_forloep_for_omsorgsinstitusjoner.pdf
- Barne-, ungdoms-, og familiedirektoretet/Bufdir. (2014). *Skolerapport- Hvordan bedre skoleresultatene og uttdanningssituasjonen for barn og unge i barnevernet*. (SBN 978-82-8286-207-3). Bufdir.
https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Skolerapport_barnevern_Bufdir_2014.pdf
- Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet/Bufdir. (2017). *Årsrapport 2016*. (ISBN: 978-82-8286-321-6). Bufdir. https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/ARSRAPPORT_2016.pdf
- Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet/Bufdir. (2019). *Holdninger i skole og barnevern- En kartlegging av holdninger til samarbeid mellom sektorene og skolegang for barn og unge med tiltak fra barnevernet, 2018*. Sentio Research Norge.
https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Holdninger_i_skole_og_barnevern_En_kartlegging_av_holdninger_til_samarbeid_mellom_sektorene_og_skolegang_for_barn_og_unge_med_tiltak_fra_barnevernet.pdf
- Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet/Bufdir. (2021). *Årsrapport 2020*. (ISBN: 978-82-8286-372-8). Bufdir.
https://www.bufdir.no/globalassets/global/nbbf/bufdir/arsrapport_2020_bufdir.pdf
- Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet/Bufdir. (2022). *Brukerundersøkelse barnevern 2021*. Bufdir.

https://www.bufdir.no/globalassets/global/nbbf/bufdir/brukerundersokelse_barnevern_2021.pdf

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101
- Blase, K. A., Van Dyke, M., Fixsen, D. L., & Bailay, F. W. (2012). Implementation science: *Key concepts, themes, and evidence for practioners in educational psychology*. I B. Kelly & D. Perkins (red.), *Implementation science for psychology in education*. Camebridge University press.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder: en grundbog* (2.utgave). Hans Reitzels Forlag.
- Bvl, 1992. *Lov om barnevern* (1992). (LOV-1992-07-17-100). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1992-07-17-100>
- Clausen, S. E., & Kristofersen, L. B. (2008). *Barnevernsklinter i Norge 1990-2005*. Oslo Metropolitan University-OsloMet: NOVA.
- Djønne, H (2021). *Statlige barnevernsmyndigheters ivaretagelse av barnets beste ved plassering og oppfølgin av barn i barnevernsinstitusjoner*. Tidskriftet Norges barnevern,98(3),182-191.
- Engell, T., Løvstad, A. M., Kirkøen, B., Ogden, T., & Hagen, K. A. (2021). *Exploring how intervention characteristics affect implementability: A mixed methods case study of common elements-based academic support in child welfare services*. *Children and Youth Services Review*, 129, 106180.
- Ertesvåg, S. K., & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal akademisk. stance Abuse and Mental Health Services Administration, 2005.
- Ertesvåg, S.K (2021). Klar, villig og kapabel:kapasitetsbygging i barnehage og skule. Omdal, & Thorød, A. B. (Red.). *Ulike profesjoner, felles mål : barn og unge i risiko*. (s.19-33) Universitetsforlaget
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blasé, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the litterature*. Tampa, FL: University of South Florida.

- FN (1989): *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989, ratifisert av Norge 8. januar 1991. Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller.
- Forskningsrådet (2021). *Ut av blindsonene- Strategi for et samlet kunnskapsløft for utsatte barn og unge* (BarnUnge 21). Forskningsrådet.
<https://www.forskningsradet.no/SysSiteAssets/publikasjoner/2021/bu-21-strategi-ut-av-blindsonene.pdf>
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. J.W Cappelen Forlag.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A., & Zins, J. E. (2005). *The study of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research, and practice*. Promotion of mental health and prevention of mental and behavioral disorders, 3, 1-62.
https://www.researchgate.net/publication/253475340_The_Study_of_Implementation_in_School-Based_Preventive_Interventions_Theory_Research_and_Practice
- Grünfeld, L. A., Hansen, B.E., Guldvik, M. K., Kjelsaas, E., Winje, E., Skage, E.E. og Westberg, N., B. (2020). *Institusjostilbudet i barnevernet*. (Menon-publikasjon nr. 54/2020). Regjeringen.
https://www.regjeringen.no/contentassets/f03d973e20604b828b07de478199c360/institusjostilbudet_i_barnevernet_sluttrapport.pdf
- Helsetilsynet (2017). *Bekymring i skuffen – oppsummering av landsomfattende tilsyn i 2015 og 2016 med barnevernets arbeid med meldinger og tilbakemelding til den som har meldt [Concerns in the File Drawer – Summary of National Supervision in 2015 and 2016 regarding Child Protection Services Handling of Referrals and Responses to the Referrer.]*. Report.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. 2.utg. Gyldendal Forlag: Oslo
- Johannessen, L. E.F, Rafoss, T.W, Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. (5. utg). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg). Gyldendal akademisk.
- Kvvello, Ø. (2015). *Barn i Risiko-skadelige omsorgssituasjoner*. (2. utg.). Gyldendal akademisk
- Lincon et guba
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (5. utg.). Forskningsetiske komiteer.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nilsen, P. (2015). Making sense of implementation theories, models and frameworks. *Implementation Sci* **10**, 53 . <https://doi.org/10.1186/s13012-015-0242-0>
- Nilsen, P., & Bernhardsson, S. (2019). *Context matters in implementation science: a scoping review of determinant framework that describe contextual determinants for implementation outcomes*. BMC health services research, 19 (1), 1-21.
- Nilsen, S., & Herlofsen, C. (2012). *National Regulations and Guidelines and the Local Follow-Up in the Chain of Action in Special Education*. International journal of special education, 27 (2), 136-147.
- Nordtvedt, M.W., Jamtvedt, G., Graverholt, B., Nordheim, L.V., & Reinart, L. (2012). *Jobb kunnskapsbasert! En arbeidsbok*. Akribe forlag.
- NSD. (2022, 29. mai). Norsk senter for forskningsdata <https://www.nsd.no/>
- Ogden, T., Sørli, M. A., Arnesen, A., & Meek-Hansen, W. (2012). The PALS school-wide positive behaviour support model in Norwegian primary schools—implementation and evaluation. *Transforming troubled lives: Strategies and interventions for children with social, emotional and behavioural difficulties*. Emerald Group Publishing Limited.
- Ogden, Terje (2013). Hva hemmer og fremmer barnevernbarnas skolegang? Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet/bufdir. (2013), *Oppvekstrapporten 2014*, 276–286.

- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Omdal, H. (2018). Creating Teacher Capacity in Early Childhood Education and Care Institutions Implementing an Authoritative Adult Style. *Journal of Educational Change, Volum 19*. Hefte 1, s. 103-129. DOI: 10.1007/s10833-017-9315-y
- Omdal, H. & Barsøe, L (2021). Sammarbeid om barn med spesielle behov i barnehagen. Omdal, & Thorød, A. B. (Red.). *Ulike profesjoner, felles mål: barn og unge i risiko*. (s. 67-83). Universitetsforlaget
- Omdal, H. & Roland, Pål. (2020) Possibilities and challenges in sustained capacity-building in Early Childhood Education and Care (ECEC) institutions: ECEC leaders' perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal, 28* (4), 68-581. Hentet 15.10.21 fra: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1783929>
- Omdal, H. & Thorød, A. B. (2021). *Ulike profesjoner, felles mål: barn og unge i risiko*. Universitetsforlaget.
- Oppl. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Personvernloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger. (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Pierce, J. L., & Delbecq, A. L. (1977). Organization structure, individual attitudes and innovation. *Academy of management review, 2* (1), .27-37.
- Postholm, M.B & Jackobsen D.I., (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Prop. 106 L. (2012–2013). *Endringer i barnevernloven*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Rettighetsforskrift. (2011). *Forskrift om rettigheter og bruk av tvang under opphold i barneverninstitusjon*. (FOR-2011-11-15-1103). <https://lovdata.no/forskrift/2011-11-15-1103>
- Senge, Peter. M. (2006). *The fifth discipline. The Art & practice of The Learning Organisation*. Random House: London

- Skogen, Kjell. (2004). *Innovasjon i skolen*. Kompetanseheving og kvalitetsutvikling. Universitetsforlaget.
- Sørli, M. A., Ogden, T., Solholm, R., & Olseth, A. R. (2010). Implementeringskvalitet—om å få tiltak til å virke: En oversikt. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 47(4), 315-321.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.) *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 29-53) (2. utg.). Hans Reitsels Forlag.
- Vinnerljung, B., Berlin, M., & Hjern, A. (2010). *Skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam utveckling hos barn*. Sosial rapport 2010. Sosialstyrelsen
- Vis, S. A., & Lauritzen, C. (2020). Child Protection Managers' Views on Frameworks for Assessment of Children in Need. *Child Care in Practice*, 1-14.
- Wandersman, A., Clary, E. G., Forbush, J., Weinberger, S. G., Coyne, S. M., & Duffy, J. L. (2006). *Community organizing and advocacy: Increasing the quality and quantity of mentoring programs*. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 781-799.
- Winter, S. G., & Szulanski, G. (2001). Replication as strategy. *Organization science*, 12(6), 730-743.

Figur 1: *Dynamisk kunnskapsmodell.* (s.22). Forskningsrådet (2021). *Ut av blindsonene- Strategi for et samlet kunnskapsløft for utsatte barn og unge* (BarnUnge 21).Forskningsrådet.

<https://www.forskningsradet.no/SysSiteAssets/publikasjoner/2021/bu-21-strategi-ut-av-blindsonene.pdf>

Figur 2: *Implemeteringsdrivere.* (s. 16). Blase. K. A., Van Dyke, M., Fixsen, D. L., & Bailay, F. W. (2012). *Implementation science: Key concepts, themes, and evidence for practioners in educational psychology*. I B. Kelly & D. Perkins (red.), *Implementation science for psychology in education*. Camebridge University press.

Vil du delta i forskningsprosjektet?

“ Skoleoppfølging av unge på barnevernsinstitusjon ”

-en kvalitativ studie om implementeringen av en forbedret skoleoppfølging i norske barnevernsinstitusjoner og hvordan avdelingsledere opplever og erfarer dette i møte med praksis.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt knyttet til en masteroppgave i spesialpedagogikk. Tematikken er kapasitetsbygging og implementering knyttet til skoleoppfølging av ungdom på barnevernsinstitusjon. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Utgangspunktet for skolesatsingen (2015) er en visjon som er utarbeidet i samarbeid mellom Barne-ungdom og familiedirektoratet (Bufdir) og Undervisningsdirektoratet i 2014: *“Et paradigmeskifte i skole oppfølgingen av barn og unge under offentlig omsorg”*.

Skolerapporten fra Bufdir (2014) konkluderer med at det viktigste grepet for å bedre skoler resultatene og utdanningssituasjonen for barn i barnevern er å rette oppmerksomheten til støtten rundt barnet. Et av hovedmålene i implementeringen var at ansatte som jobber med barn under offentlig omsorg skulle endre holdninger til skole og oppfølging samt få nødvendig kunnskap til å følge opp skole på en bedre måte. Det er denne delen av skolesatsingen denne studien ønsker å se nærmere på.

Årsrapporter og kartlegginger viser at barn som bor på institusjon fremdeles har et bekymringsfullt høyt skolefravær. Samtlige regioner rapporterer i 2020 at skoleoppmøte i henhold til avtalt plan holder seg på et stabilt lavt nivå både på både private og offentlige institusjoner.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å se hvordan implementeringen av skolesatsingen når målstreken. For at en implementering skal være av god kvalitet må virksomme tiltak nå helt ut til endestasjonen. Vi kan forstå mer om kvaliteten på implementeringen gjennom å undersøke hvordan den føres ut i praksis. Studien søker å få tak i både barrierer og muligheter i dette spesifikke endringsarbeidet.

Foreløpig problemstillingen er:

Hvordan tar avdelingsledere i barnevernsinstitusjoner i bruk virksomme metoder og tiltak for å forbedre skoleoppfølgingen av ungdom som bor på institusjon?

Problemstillingen belyses fra tre ulike aspekter som kan fortelle noe om kvaliteten på implementeringen:

1. Organisasjonen og personalets individuelle og kollektive kapasitet for endring.
2. Avdelingslederens erfaringer og opplevelser med selve implementeringsprosessen.
3. Innovasjon og implementering i lærende organisasjoner.

Dette understøttes med følgende fire forskningsspørsmål:

- Hvilke erfaringer, kunnskap og motivasjon har avdelingslederne med denne implementeringen?
- Hvordan blir skoleoppfølgingen formidlet til personalet og videreført ut praksis i avdelingene?
- Hvilke utfordringer og muligheter opplever avdelingsledere i arbeidet med holdninger til skole og oppfølging?
- Hvilke opplevelser og erfaringer har avdelingslederne med å legge til rette for en lærende organisasjon?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Når en ønsker å forstå eller beskrive opplevelser og erfaringer av for eksempel en kompleks prosess som implementering, vil intervju med dere avdelingsledere være godt egnet. Det er dere som har best erfaring med hva som skjer. Avdelingslederen er siste leddet før implementeringen når praksis. Det er dere som erfarer hvilke deler av implementeringen som er utfordrende og hva som kommer ungdommene som bor på institusjonene til nytte. Både private og offentlige aktører er på forhånd spurt om de er villige til å delta som informanter. Samtlige forespurte aktører har via enhetsleder/institusjonsleder stilt seg positive til å la avdelingsledere delta. Når du får forespørsel om å delta er det med godkjenning fra din leder som også har formidlet kontaktinformasjonen din. Videre korrespondanse og samtykker gjøres direkte mellom student og avdelingsleder slik at du som deltaker ikke opplever dette som et press eller forventning fra din leder.

Hva innebærer det for deg å delta?

Avdelingslederens erfaringer vil bli innhentet via individuelle intervjuer utført av masterstudenten. Det avtales en tid og sted som er egnet for en samtale. Intervjuet kan gjerne foregå på din arbeidsplass, men vi kan også møtes etter arbeidstid. Intervjuet vil vare ca 45-60 minutter. Det benyttes en tematisk mal på bakgrunn av forskningsspørsmålene. Det vil bli rom for felles refleksjoner rundt temaene underveis i intervjuet. Spørsmålene er ikke av sensitiv art og svarene anonymiseres i oppgaven i størst mulig grad. Eksempel på spørsmål kan være: "Hva er det viktigste for deg som avdelingsleder å formidle til de ansatte for å få til en god skoleoppfølging?", "Hva er slik du ser det, utfordringene i formidling av skoleoppfølging?", "Hvilken form for støtte og hjelp har du fått for å gjennomføre implementeringen?", "Hvordan er rollene i teamet fordelt med henhold til skoleoppfølging?" Intervjuene taes opp på diktafon, registreres digitalt og lagres innelåst i henhold til UiA sine retningslinjer.

Hva betyr det for deg å være med?

Gjennom å delta i forskningsprosjektet vil du få anledning til å reflektere rundt egen praksis. Kanskje vil vi også gjennom intervjuet få noen nye tanker om kapasitetsbygging og hva som kjennetegner kvalitet i implementering. Temaene som belyses gjennom prosjektet er godt faglig forankret, noe som kan være nyttig for deg som avdelingsleder også til fremtidige endringsprosesser.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Din leder vil ikke få opplysninger om hvem som har takket ja og hvem som har takket nei. Informasjonen du gir skal behandles på en slik måte at det ikke skal påvirke ditt arbeidsforhold.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det er kun Karianne Reme (student) og Heidi Omdal (veileder) som har tilgang til og behandler dataene underveis i prosessen. Du som deltager skal ikke kunne gjenkjennes når i publikasjonen. Det er implementering og kapasitetsbygging i møte med praksis i et overordnet perspektiv som vil få fokus i publiseringen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.06.2022. Dataene blir slettet etter at prosjektet er avsluttet.

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.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Prosjektansvarlig og veileder : Heidi Omdal, tlf: 92852370 (epost: heidi.omdal@uia.no)
- Masterstudent: Karianne Reme, tlf: 91337383 (epost: kreme03@uia.no)
- Vårt personvernombud: Johanne Warberg Lavold (epost: personvernombud@uia.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Heidi Omdal
(Forsker/veileder)

Karianne Reme
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Skoleoppfølgingen av unge på barnevernsinstitusjon” og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at intervjuet, analyseres og behandles for så å brukes anonymt i publisering.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2:

Intervjuguide- avdelingsledere

Fase 1 - introduksjon og etablering av samtalen:

Introduksjon med kort introduksjon av forskningsprosjektet, rammene og temaene i intervjuet.

Presentere meg som masterstudent.

Presentere informasjonsskrivet og spørre om noe er uklart.

Presentere de ulike programmene som er koblet til denne implementeringen av

Skolesatsingen: Dialogkonferanser, Skolekurset, Se meg-programmet, Statsforvalterens og Bufetats kontroller, Skoleansvarlig-rollen, Standardisert forløp.

Spm.1: Kan du fortelle kort om hva du tenker om skole og oppfølging i barnevernsinstitusjoner og utfordringsbildet generelt?

Spm. 2: Hva anser du som det viktigste med skole og oppfølging i barnevernsinstitusjoner?

Spm. 3: Hvordan opplever du at implementeringen av Skolesatsingen har gått?

Fase 2 - forskningsspørsmål

Hovedtema	Undertema (empirisk støtte)	Forskningsspørsmål	intervjuspørsmål
Individuell og kollektiv kapasitet for endring	<u>Organisasjonen:</u> Kjernekomponenter i intervensjonen (hva?) Kunnskap Kommunikasjon Klima <u>individuell:</u> -Kompetanse -Motivasjon -Verdier	Hvilke erfaringer, kunnskap og motivasjon har avdelingslederne med denne implementeringen?	-Hvordan identifiserer du hovedmålene i Skolesatsingen? -På hvilken måte har dette blitt formidlet til deg som avdelingsleder? -Hvordan oppfatter du klimaet for slike endringer i organisasjonen generelt? -Hvordan er de strukturelle og organisatoriske rammene for å gjennomføre endringsarbeidet? -Hvordan opplever du at implementeringen har blitt mottatt i personalet?

			<p>-hvilke forventninger har du til dine ansatte rundt skoleoppfølgingen?</p> <p>-Hvordan påvirker verdier og holdninger blant de ansatte skoleoppfølgingen?</p> <p>-Hvordan kartlegger du kompetanse, erfaringer og verdier blant de ansatte?</p> <p>-Hvordan oppdager du behov for å styrke kompetanse og jobbe med de ansattes verdier ?</p> <p>-hvordan jobber du konkret med dette?</p> <p>-Hvilke tilgjengelige resursser knyttet til skoleoppfølging kjenner du til? Er disse i bruk blant personalet?</p>
Innovasjonsspesifikkapasitet for endring	<p>Implementeringen:</p> <p>-Kjernekomponenter i implementeringen (hvordan?)</p> <p>- implementeringsdrivere</p>	Hvordan blir skoleoppfølgingen formidlet til personalet og videreført ut praksis i avdelingene?	<p>-Hvordan hjelper du de ansatte til å få et eierforhold til skoleoppfølging og setter retningen for det videre arbeidet?</p> <p>-Hvordan formidles hovedmålene og tiltakene til din/e avdeling/er?</p> <p>-Hvordan planlegger du endringsarbeid på din/e avdeling/er?</p> <p>-Hvilke konkrete tiltak har blitt iverksatt i dine avdelinger for å</p>

	<p>-strukturelle og organisatoriske rammer (plan, fremdrift, evaluering)</p>	<p>forbedre oppfølgingen av skole?</p> <p>-Hvordan jobber du konkret med holdningsendring til skoleoppfølging?</p> <p>-Hvordan jobber du konkret med tilrettelegging for at ungdommene kommer seg på skole?</p> <p>-Hvordan jobber dere med samarbeidet mellom skole og institusjon?</p> <p>-Hvordan formidler du kunnskap om tilpasset opplæring og hva ungdommen har rett til og krav på?</p> <p>-Hvordan sikrer dine ansatte at ungdommens IOP blir fulgt?</p> <p>-Hvordan jobber du som leder med motivasjon til skole?</p> <p>-Hvordan legger du til rette for at de ansatte har ressursene de har behov for for å utføre de bestemte tiltakene?</p> <p>-Hvordan velger du ut hvem som skal være skoleansvarlig?</p> <p>-Hvordan legger du til rette for at de ansatte har informasjonen og kunnskapen de har behov for?</p>
--	--	---

		<p>-Kan du gi noen eksempler på organisatoriske tilrettelegginger du har gjort?</p> <p>-Kan du gi noen eksempler på individuelle tilrettelegginger du har gjort?</p> <p>-Hvordan leder du arbeidet med felles drøfting og refleksjoner rundt skole og oppfølging?</p> <p>-Hvilke fora har din avdeling for felles refleksjon og veiledning?</p> <p>-Hvordan oppdager du at noen behøver ekstra veiledning? -Hva gjør du da?</p> <p>-Hvordan sikrer du fremdriften i arbeidet på din/e avdeling/er?</p> <p>-Hvordan evalueres endringsarbeid på din/e avdeling/er?</p> <p>-Hvilke muligheter får de ansatte til å gi tilbakemeldinger og justere kursen underveis?</p> <p>-Har du oppdaget noen nye muligheter i din ledelse av denne implementeringen?</p> <p>-Hva skal til for at du kan ta i bruk disse mulighetene?</p>
--	--	--

			<p>-Har du møtt på noen utfordringer eller barrierer i din ledelse av denne implementeringen?</p> <p>-Hva oppfatter du utfordringene bestod i?</p>
Kapasitetsbygging	<p>Lærende organisasjoner</p> <p>-felles visjon -personlig mestring</p> <p>-mentale modeller</p>	<p>Hvilke utfordringer og muligheter opplever avdelingsledere i arbeidet med holdninger til skole og oppfølging?</p>	<p>-Hva legger du vekt på for å være en god endringsleder og utvikle dine ansatte?</p> <p>-Hvordan er målene i Skolesatsningen forankret i din/e avdeling/er?</p> <p>-Hva slags holdninger til skoleoppfølging kan du møte blant dine ansatte?</p> <p>-Hva i dette arbeidet har gitt deg som leder en opplevelse av personlig mestring?</p> <p>-Hvordan erfarer du at dine ansatte har opplevd personlig mestring med skoleoppfølging?</p> <p>-Hvordan tror du manglende personlig mestring vil påvirke skoleoppfølgingen i praksis?</p> <p>-Hvordan leder du diskusjoner om faglige spørsmål og verdier rundt skoleoppfølging for å sikre en felles forståelse?</p>

			<p>-Hvordan er betingelsene i din/e avdelin/er for å bygge opp en felles forståelse?</p> <p>-Hvordan oppnår du at de ansatte jobber mot en felles forståelse av skoleoppfølging?</p> <p>-Kan du gi eksempler på hvordan dette har påvirket praksis?</p> <p>-Hvilke utfordringer møter du på underveis mot å skape en felles forståelse?</p> <p>-Hvordan løser du disse utfordringene?</p>
Kapasitetsbygging	<p>Lærende organisasjoner</p> <p>-lærende team</p> <p>-systemtenking</p>	Hvilke opplevelser og erfaringer har avdelingslederene med å legge til rette for en lærende organisasjon?	<p>-Hvordan jobber du for at hver enkelt i teamet får brukt sine ressurser inn endringsarbeidet?</p> <p>-Hvordan oppnår du gode teamprosesser i endringsarbeid?</p> <p>Hvordan har teamprosessene vært i denne implementeringen?</p> <p>- Hva er slik du ser det de viktigste årsakene til at implementeringen av Skolesatsingen mot barnevernsinstitusjoner ikke har nådd praksisfeltet slik det var ønsket?</p> <p>-Hva kunne vært gjort annerledes?</p>

			<p>Hvordan tenker du at du som avdelingsleder har påvirkning på forbedringen av skoleoppfølgingen?</p> <p>-Hva trenger du å vite, kunne eller ha som avdelingsleder for å øke kvaliteten på oppfølgingen av ungdommene på din/e avdeling/er?</p>
--	--	--	--

Fase 3: Avslutning:

Har du noen spørsmål eller refleksjoner du har lyst til å si noe mer om før vi avslutter?

Vurdering

Referansenummer

897290

Prosjektittel

Skole og oppfølging for barn og unge under offentlig omsorg

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektperiode

07.01.2022 - 30.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
10.02.2022	Standard

Kommentar

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, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

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

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet er avdelingsledere ved barnevernsinstitusjoner, og har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltbarn.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

