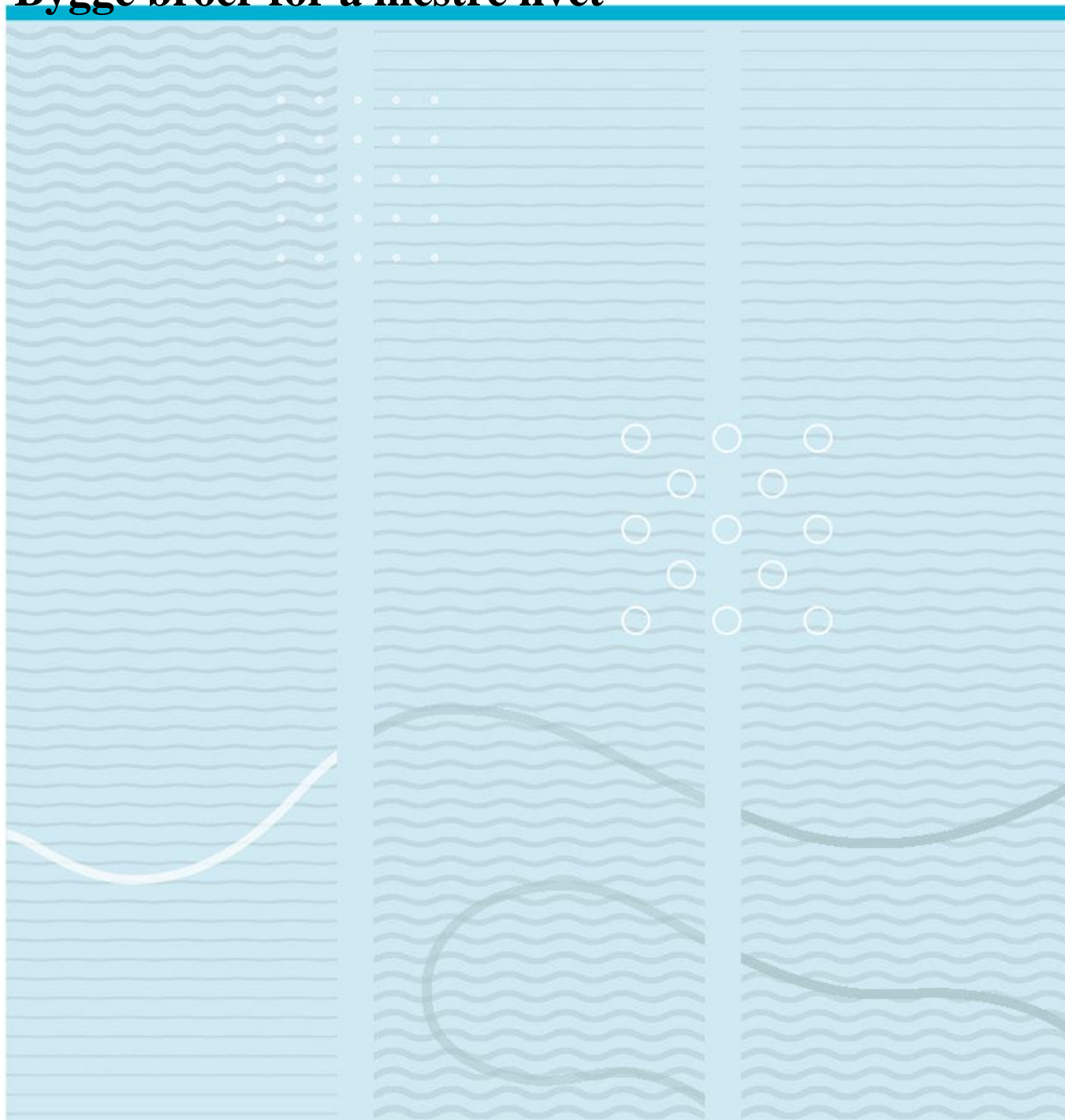


Lisbeth Valla

Bygge broer for å mestre livet



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Lisbeth Valla

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

I lys av utviklingen i samfunnet har skolen blitt et sted hvor det er viktig å *være* og ikke bare et sted for å *lære*. Etter 15 år som miljøterapeut på en barneverninstitusjon, har jeg erfart og observert hvordan målgruppen ofte sliter med å ta del i mulighetene som utdanningssystemet gir. Barn og unge med barnevernserfaring har store utfordringer i livet generelt grunnet deres uheldige møte med livets realiteter i ung alder. Forskning viser at deres møte med skolen enten kan bli deres redning eller et nytt nederlag. Med tanke på at skolen for mange er en beskyttelsesfaktor, har jeg et brennende hjerte for at denne målgruppen skal lykkes i skolefellesskapet.

Med bakgrunn fra min karriere innenfor barnevernet har jeg alltid vært opptatt av de mulighetene målgruppen går glipp av i lys av at de er utsatte barn og unge. Jeg har gjennom hele studiet mitt i karriereveiledning brukt målgruppen som utgangspunkt i oppgaver og innleveringer. Målet har vært å finne løsninger som kan bedre forholdene for målgruppens møte med skolesystemet.

Dette prosjektet tar utgangspunkt i en barneverninstitusjon og ansatte som jobber nært ungdommen. Med bakgrunn i forskning har jeg ønsket å øke de ansattes forventinger til skolenærvær. Jeg har derfor undersøkt hvordan kunnskap om skolens fokus på livsmestring kan endre ansattes forventinger til målgruppens skolenærvær. Dette gjør jeg ved å arrangere fagdager som utdyper deler av regjeringens satsningsområde «folkehelse og livsmestring».

Med utgangspunkt i en form for aksjonsforskning har jeg sammen med ansatte på Orion drøftet og reflektert rundt intensjoner og hvilken betydning det tverrfaglige temaet livsmestring kan ha for deres målgruppe. Vi har hatt to innholdsrike fagdager hvor de ansatte ikke bare ble bevisst sine forventinger, men også hva som skapte forventinger. Jeg erfarte i etterkant av fagdagene at livsmestring som tema i skolen ikke var nok til å endre forventingene, men at det i stor grad var avhengig av opplæringstilbudet som lå til grunn.

I prosjektet får man innblikk i to forskjellige fagsystemer og lovgrunnlag: barnevern og opplæring.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1 INNLEDNING	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	7
1.2 Tidligere forskning.....	9
1.3 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål.....	11
1.4 Definisjon av sentrale begreper.....	12
1.5 Avgrensning og oppbygging av oppgaven.....	12
2 TEORIGRUNNLAG	14
2.1 Å mestre livet og livsmestring.....	14
2.2 Livsmestring.....	15
2.3 «Å ta en Krumboltz».....	16
3 LIVSMESTRING	17
3.1 Stortingsmelding 28.....	17
3.2 Livsmestring i skolen.....	18
3.3 Livsmestring i praksis.....	20
4 METODE	22
4.1 Kvalitativ metode.....	22
4.2 Aksjonsforskning.....	23
4.3 Gjennomføring.....	23
4.4 Deltakerne i forskningen.....	25
4.5 Innhenting og analyse av data.....	25
4.6 Evalueringslogg.....	25
4.7 Tematisk analyse.....	27
4.8 Etske utfordringer.....	28
5 RESULTATER	31
5.1 Fagdag 1.....	31
5.2 Evalueringslogg fagdag 1.....	32
5.3 Fagdag 2.....	35
5.4 Evalueringslogg fagdag 2.....	36
6 DISKUSJON/DRØFTING	41

6.1	Kan livsmestring i skolen sammenfalle med Orions måte å jobbe på?.....	41
6.2	Kan et fokus på livsmestring i skolen gjøre at de ansatte ser en større verdi for ungdommene i å delta i felleskapet skolen?	46
6.3	Kan vi starte en prosess som får forventinger til skole til å sitte i veggene på Orion...52	
7	OPPSUMMERING	59
8	LITTERATURLISTE	62
9	Oversikt over tabeller og figurer.....	65
9.1	Tabeller.....	65
9.2	Figurer.....	65
10	VEDLEGG	66
10.1	Power Point fagdager Orion.....	66
10.2	Evalueringslogg fagdag 1 Orion.....	66
10.3	Referat fagdag 1 Orion.....	66
10.4	Evalueringslogg fagdag 2 Orion.....	66
10.5	Referat fagdag 2 Orion.....	66
10.6	Svar NSD.....	66

Forord

Dette studiet «Master i karriereveiledning» har vært en reise inn i et landskap jeg ikke var forberedt på. I utgangspunktet tenkte jeg at jeg skulle utdanne meg til å veilede unge voksne i mylderet av framtidige yrker. Gjerne i et yrke som passet dem, deres evner og interesser. Ved utgangen av studiet har jeg erfart at karriereveiledning rommer så mye mer. Særlig interessant har jeg funnet at karriereveiledning innehar elementer som ikke kun dreier seg om utdanning, karriere og arbeidsmarkedet. Jeg har oppdaget at karriereveiledning også har et ønske om å ruste enkeltmennesket til å bedre sine livskvaliteter og tilværelse.

Min bakgrunn er fra barnevernet og jeg har et hjerte som banker for barn og unge med barnevernerfaring. Det tok jeg med meg inn i dette studiet og jeg har brukt oppgaver knyttet til studiet for å fremme vilkårene for barn og unge bosatt i institusjoner, i møte med skolesystemet. Valget for denne masteroppgaven falt derfor naturlig innenfor samme tema om å bedre vilkårene for skolenærver for målgruppen på en barneverninstitusjon

Jeg ønsker å takke avdeling Orion for at de stilte opp og var delaktige i min forskning. Uten deres modige drøftinger, tanker og refleksjoner hadde ikke jeg hatt dataene jeg sitter med for å gjennomføre prosjektet. Jeg liker at dere turte være ærlige på egne forventinger og se på utviklingsområder i forhold til målgruppen. Jeg må få takke avdelingsleder på Orion som lot meg «spise» av deres sårt tiltrengte fagmøter og lot meg få tiden til å gjennomføre prosjektet. Spesielt vil jeg takke fagleder Eirill for hennes tid og innspill både i forkant av prosjektet og for å ha støttet meg under gjennomføringen. Hennes faglige tyngde gav meg gode innspill og støtte på veien. Uten deg hadde dette ikke latt seg gjøre!

Jeg skylder også en takk til mine nærmeste som gjennom hele studiet har lest korrektur og oppgaver. Takk til Oda og Gard for god datastøtte, pappa for streng korrektur og Kjetil for forståelse for at jeg har jobbet med skoleoppgaver og stresset med tidsfrister. Dere har alle heiet meg fram og jeg gleder meg til å legge ned pennen!

Mitt ønske om å sitte i Hellas, i deilige Plomari, og fullføre prosjektet lot seg uheldigvis ikke gjøre. Men skal se jeg kom i havn likevel.

Vestfossen, 22.05.2021

Lisbeth Valla

1 INNLEDNING

I nyere forskning fremkommer det at emosjonell og sosial kompetanse er en viktig del av barn og unges utvikling, hvor det erfarer og lærer samarbeid, utholdenhet og det å jobbe målrettet og strukturert (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det påstås at for å bli gode deltakere i samfunnet, som voksne, er kunnskap og utdanning av avgjørende betydning. Skolen er et sted for å lære, men har også blitt et viktig sted å være. Skolen er en arena for integrering. Man danner relasjoner, får venner, og kontakten med positive voksne styrkes. Holdninger utvikles, problemer oppstår og løses og verdier utprøves og deles (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det er ønskelig at lærere og elever skaper en samlende skolekultur og blir et fellesskap for alle som tilhører skolen, for å unngå ekskludering og utenforskap (Bufdir, 2013). Denne masteroppgaven handler om å forsøke å øke ansattes forventninger til skolenærvær for målgruppen som er bosatt på Orion. Dette vil jeg gjøre ved å arrangere to fagdager med livsmestring som tema og utføre en aksjonslignende forskning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg ble i 2005 ansatt som miljøterapeut ved en statlig ungdomsinstitusjon i Barne-, ungdoms- og familieetaten (Bufetat). Før det jobbet jeg som sosialpedagogisk rådgiver på UngInvest i åtte år. Der fikk jeg inngående kjennskap til den videregående skolen og samarbeidene instanser for elever med utfordringer. Jeg hadde derfor kunnskap om skoleverket med meg i jobben som miljøterapeut. Målgruppen på institusjonen var ungdom i alderen 13- 18 år. Jeg erfarte relativt tidlig at kunnskap om skolesystemet for målgruppen var mangelfull blant mine kollegaer. Dette preget i høy grad det tverrfaglige samarbeidet med samarbeidspartnere og ikke minst mellom skolen og ansatte på institusjonen. Med tanke på at de ansatte var foresattes stedfortreder kunne den manglende kunnskapen i verste fall føre til at de unges rettigheter ikke ble fulgt opp og deres rettigheter ikke ivaretatt. I og med at skole er ansett som en beskyttelsesfaktor for målgruppen var dette et felt som jeg tidlig fattet interesse for og som jeg ønsket å styrke blant mine kollegaer.

Med beskyttelsesfaktor mener jeg faktorer som demper sannsynligheten for at barn som er i risikogrupper utvikler vansker (Kvello, 2015). Begrepet oppstår når risikofaktorer dempes som følge av at man styrker beskyttelsesfaktorer. Det er særlig to faktorer som viser seg å være ekstra dempende på risikofaktorer: 1. foreldrenes omsorgsutøvelse og 2. barnets sosiale kompetanse (Kvello, 2015). Som jeg nevnte innledningsvis er skolen en arena hvor barn har muligheten til å utvikle sosial kompetanse og mestring de tar med seg i livet. En institusjonsplassering av barn kan defineres som en risikofaktor og naturlig nok kan skole anses som en beskyttelsesfaktor. Mangel på

fullført utdanning og dårlige skoleresultater kan være en risikofaktor for barn med barnevernserfaring. Nyere forskning viser at utdanning er en enkeltfaktor som har mye å si for helse og levekår i livet, og at utdanning er en beskyttende faktor for utsatte barns utvikling (Kvello, 2015). Dessuten gir skole og utdanning en mulighet for at ungdom med barnevernserfaring får en framtidig betalt jobb framfor et livslangt løp i NAV systemet (Kavli, Sjøvold, & Ødegaard, 2015). Dette er et felt som har vekket min oppmerksomhet og som er noe av bakgrunnen for mitt valg av tema for prosjektet.

Da jeg startet prosessen med prosjektet jobbet jeg som fagleder på en barneverninstitusjon i Bufetat hvor jeg veiledet miljøpersonalet på tre avdelinger, deriblant Orion. Veiledningene og det faglige ansvaret var regulert til tre områder: Familie, helse og skole. Jeg erfarte at skolenærveret varierte på disse tre avdelingene og undret meg over bakgrunnen for dette. Skolenærver blir i Bufetat definert som barnas oppmøte på skole- eller dagtilbud. Etter at jeg startet prosjektet, har jeg byttet jobb og jobber nå hos Statsforvalteren i Oslo og Viken hvor jeg fører tilsyn med barnevernsinstitusjoner. På flere av disse tilsynene har vi vurdert og undersøkt om barn og unge blir ivaretatt og får forsvarlig omsorg ved at institusjonen følger opp skole og opplæringstilbud. Dette er krav som er regulert av Rettighetsforskriften §9 annet ledd og formålsparagrafen i samme forskrift. Rettighetsforskriften skal sikre at institusjonen gir beboerne forsvarlig omsorg og behandling og regulerer driften av barneverninstitusjoner. På bakgrunn av det kan man si at institusjoner er forpliktet av loven til å følge opp barn og unges skole- og opplæringstilbud.

På et av disse tilsynsbesøkene, hvor vi hadde skole som tema, svarte avdelingsleder ved en ungdomsinstitusjon: «Her på avdelingen ligger det en forventning til at ungdommen deltar i et opplæringsløp og gjør deres beste. Dette gjennomsyrrer hele avdelingen og ligger nesten i veggene her». Det slo meg etter dette tilsynsbesøket at sånn har jeg lyst til at det skal være på avdeling Orion. Tenk om det kunne være slik at ungdommene fikk et høyere skolenærver som følge av at forventninger til skole ligger i veggene. Om jeg ikke kom i mål i løpet av prosjektet, kunne jeg kanskje starte en prosess hvor det kunne bli utfallet.

I løpet av min pågående utdanning som karriereveileder, har jeg skrevet flere oppgaver knyttet til temaet barn med barnevernserfaring og skole. I den forbindelse har jeg funnet og lest forskningsoppgaver, undersøkelser og rapporter som omhandler utfordringene og tematikken. Alle viser entydig det samme: Barn med barnevernserfaring har generelt svakere skoleresultater, langt færre fullfører videregående skole og har det vanskeligere i overgangen til voksenlivet enn sine

jevnaaldrende (Bufdir, 2017a, 2017b). Med tanke på hvor viktig skolegang er for mestring av voksenlivet er dette betenkelig og urovekkende. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) henviser i sin skoleveileder til at det å falle utenfor fellesskapet tidlig er særlig alvorlig fordi det øker sjansen for en negativ utvikling videre i livet. Bufdir har et ønske om at barna som er plassert i barneverninstitusjoner skal føle seg som en del av skolefellesskapet, stå med rett rygg og være stolte, på lik linje som sine jevnaldrende. De ønsker at barna skal kunne svare på spørsmålet om hvor de går på skole og hvordan det går på skolen. Bufdir innser at disse barna vil ha behov for mer støtte og oppfølging enn mange av deres jevnaldrende for å sikre at de blir en del av et positivt skolefellesskap (Bufdir, 2013).

1.2 Tidligere forskning

Bufdir gav i 2014 ut en rapport med tittel «*Hvordan bedre skoleresultatene og utdanningssituasjonen for barn og unge i barnevernet*». Rapporten binder sammen den oppdaterte kunnskapen om hva som bidrar til en bedre utdanningssituasjon, og bedre skoleresultater for barn og unge med barnevernsbakgrunn. Rapporten ønsker å gi svar på hvordan barnevernet kan gi den hjelpen som støtter opp om barnas skolegang og skoleresultater. Videre ønsker rapporten å gi svar på hvordan skolen kan tilrettelegge undervisningen for barn i barnevernet med til dels store problemer i og utenfor skolen, og hvordan bedre samhandlingen mellom aktuelle sektorer rundt barna (Bufdir, 2014).

Funnene i rapporten viste at det var store variasjoner i måten institusjonsansatte jobbet i forhold til skole og dette ønsket man å adressere. Det ble derfor konkludert med at det skulle utarbeides en rekke tiltak for å bedre skoleprestasjonene og forholdene for barn og unge med barnevernserfaring. Tiltakene skulle rette seg til både det kommunale og statlige barnevernet. Jeg tar i dette prosjektet utgangspunkt i det statlige barnevernet. For det statlige barnevernet ble det besluttet at det skulle utarbeides og gjennomføres en skoleopplæring for ansatte i institusjoner for å bli kjent med skolesystemet og dermed kunne stille krav til målgruppens opplæring. Målet var at ved økt kunnskap om skolesystemet ville ansatte i institusjoner øke forventingene til ungdommenes skolenærvær og prestasjoner. Det skulle utarbeides rutiner for å støtte ungdommene med lekser og bestemt at det på hver avdeling skulle opprettes en rolle som skoleansvarlig. Det skulle utarbeides en veileder for den skoleansvarlige og samarbeidsavtaler mellom utdanningssektoren og det statlige barnevern (Bufdir, 2014). Opprettelsen av rollen som skoleansvarlig inneholdt en rekke kvalitetskrav. Skoleansvarlig skulle blant annet bidra til at barnas rettigheter ble ivarettatt og at opplæringen var i tråd med deres evner og forutsetninger. Rollen skulle også bidra til at barn og

unge i barneverninstitusjoner var sikret et opplæringstilbud med faglig og sosial mestring og utvikling (Bufdir, 2017c).

I 2015 gjennomførte Rambøll en undersøkelse for Bufdir hvor målet var å kartlegge skole- og barnevernansattes holdninger til skolegang for barn og unge med tiltak fra barnevernet. Funnene viser at alle parter mener at skole er avgjørende for målgruppens evne til å tilpasse seg voksenlivet. Videre kom det fram at både skolen og ansatte i det statlige, private og kommunale barnevern mener at de forventningene som stilles til skolegang har innvirkning på de unges skolerresultater. De intervjuede, i både skole og barnevern, erkjente at de visste for lite om hverandres fagfelt, hvordan de jobbet og pedagogikken som styrte dem. Undersøkelsen avdekket at ansatte i institusjoner trodde at utfordringene barn og unge med tiltak i barnevernet hadde, ville overskygge framtidige mål, som å fullføre skolegangen (Kavli et al., 2015).

En annen rapport jeg ønsker å trekke fram er «*Opplæring i barnevernsinstitusjoner, kartlegging av opplæringsmodeller og vurdering av innhold og kvalitet*». Rapporten belyste en del modeller som fremmer skoleprestasjoner for barn og unge med barnevernserfaring. I tillegg belyste rapporten at de voksne rundt barna spiller en stor rolle for deres skolenærvær og prestasjoner (Rambøll, 2015). For ungdommer bosatt på institusjon er de ansatte der i foresattes sted og spiller derfor en stor rolle i de unges skolerresultater.

Skoleopplæring for ansatte ble gjennomført på samtlige barneverninstitusjoner i regi av Bufetat høsten 2019. Det var de skoleansvarliges ansvar å gjennomføre opplæringen og målet var å øke kompetansen og kunnskapen på skolesystemet med ønske om at dette hadde innvirkning på de ansattes holdninger og forventinger til de unges skolerresultater. For å øke fokuset på skole innførte alle Bufetats barnevernsinstitusjoner en daglig registrering og kartlegging av skolenærvær for målgruppen. Dette økte helt klart de ansattes fokus på skolenærværet.

I 2017 utarbeidet Bufdir tre rapporter som ytterligere belyste barn og unge i barnevernsinstitusjoners utfordringer knyttet til skole. De tre rapportene konkluderte med at barn med barnevernserfaring har lavere skoleprestasjoner enn sine jevnaldrende, et høyere frafall i den videregående skolen og vansker i overgangen til voksenlivet. Særlig viste det seg at barn og unge hvor barnevernet hadde overtatt omsorgen, hadde størst problemer med å tilpasse seg voksenlivet (Bufdir, 2017a, 2017b). Rapporten anslo at målgruppen i stor grad var representert i gruppen som stod uten utdanning, jobb og dagtilbud. I tillegg hadde de problemer med å komme inn i

arbeidslivet og det var anslått at 9 år etter avsluttet grunnskole var ca. 1 av 3 verken i arbeid eller i utdanning (Bufdir, 2017a).

I rapporten som omhandlet utfordringene målgruppen hadde i den videregående skolen, viste funnene at de i mindre grad enn jevnaldrende fullførte videregående skole og de som fullførte brukte lengere tid. En årsaksforklaring til det høye frafallet er at målgruppen ofte har et svakt faglig utgangspunkt fra grunnskolen. Som disse tre rapportene, viser så er det viktig at det rettes søkelys på hvordan man kan bedre skoleprestasjonene og forholdene for barn og unge med barnevernserfaring for å unngå denne negative spiralen (Bufdir, 2017a, 2017b).

Grunnen til at jeg trekker fram forskningen som omhandler utfordringene barn og unge med barnevernserfaring har i skolesystemet, er fordi det bygger oppunder prosjektet mitt. Ved å trekke fram rapportene og funnene viser jeg til at denne målgruppen har utfordringer knyttet til utdanning, framtidige jobb og overgangen til voksenlivet. De får med andre ord utfordringer med å «mestre livet». Med utgangspunkt i dette ønsker jeg å undersøke om et økt fokus på å «mestre livet» og begrepet livsmestring i skolen kan ha innvirkning på de ansattes forventinger til skole for målgruppen.

1.3 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Hovedproblemstillingen i masteroppgaven er:

- Hvordan kan de ansattes kunnskap om skolens fokus på livsmestring endre deres forventinger til skolenærvær for målgruppen på Orion?

For å svare på problemstillingen må jeg starte med å gjøre de ansatte oppmerksom på hvilke forventinger de har til ungdommens skolenærvær. Om de ansatte blir bevisst forventinger og holdninger de innehar i utgangspunktet kan de lettere vurdere om noe har endret seg ved deltakelse i prosjektet.

Deretter har jeg valgt å fokusere på forskningsspørsmålene.

- Kan livsmestring i skolen sammenfalle med Orions verdier?
- Kan et fokus på livsmestring i skolen gjøre at de ansatte ser en større verdi for ungdommene i å delta i fellesskapet skolen?
- Kan vi starte en prosess som får forventinger til skolenærvær til å sitte i veggene på Orion?

1.4 Definisjon av sentrale begreper

Prosjektet tar utgangspunkt i ansatte på Orion sine forventinger til målgruppens skolenærvær. Med skolenærvær mener jeg målgruppens fysiske skoleoppmøte. Bufetat har, for å øke fokuset på skolen, innført daglig registrering av skolenærvær. Registeringen brukes for å kartlegge skolenærværet nasjonalt for barn og unge med tiltak i barneverninstitusjoner. I oppgaven vil ungdommene på Orions refereres til som målgruppe, barn og unge med barnevernserfaring, ungdommer med utfordringer og utsatte barn og unge.

Problemstillingen min er hvordan kunnskap om skolens fokus på livsmestring kan endre de ansattes forventinger til ungdommenes skolenærvær. Livsmestring er høyest samfunnsaktuelt i og med at det i inneværende skoleår er på læreplanen som et tverrfaglig tema. Livsmestring er et kjært barn med ulike definisjoner. Jeg vil komme nærmere innpå noen av definisjonene som omhandler begrepet under kapittel 3.

Flere steder i oppgaven trekker jeg fram at barn og unge med barnevernserfaring er overrepresentert i frafallsprosenten i den videregående skolen. Faglitteraturen presenterer en rekke vinklinger på hva frafall er. Jeg velger å bruke betegnelsen som knytter frafall til elever som har påbegynt sitt utdanningsløp, men som ikke fullfører videregående skole, uavhengig av årsaksforhold. I Norge gjelder ungdomsretten fem år etter overgang fra grunnskolen (Markussen, Lødding, Sandberg, & Vibe, 2006).

Prosjektet tar utgangspunkt i en ungdomsinstitusjon som jobber etter forståelsesrammen Traumebevisst omsorg. Jeg vil komme nærmere inn på teori knyttet til dette i teorigrunlaget i kapittel 2.

1.5 Avgrensning og oppbygging av oppgaven

Jeg velger å avgrense prosjektet til å ta utgangspunkt i de ansatte på Orion. Jeg vil utføre en aksjonslignende forskning, og funnene vil bestå av de ansattes refleksjoner og drøftinger knyttet til deres forventinger til målgruppens skolenærvær. Valget bunner i en nysgjerrighet om hvordan kunnskap og innsikt i skolens fokus på livsmestring kan øke de ansattes forventninger til ungdommenes skolenærvær. Det er enighet i forskningsfeltet om at de ansatte og deres forventninger har stor innvirkning på målgruppas skoleprestasjoner og nærvær. Jeg må presisere at jeg ikke tror de ansatte på Orion har dårlige holdninger og at det er med på å forsterke ungdommenes lave

skolenærver. Min hensikt med prosjektet er å øke deres kunnskap om skolens fokus på livsmestring med ønske om at det øker deres forventinger til ungdommenes skolenærver. Håpet er at det igjen vil få innvirkning på ungdommenes skoleoppmøte.

I kapittel 1 har jeg belyst bakgrunn for prosjektet og tidligere forskning som omhandler utfordringene barn og unge med barnevernserfaring møter i skolesystemet. Her presenteres problemstillingen og forskningsspørsmålene som skal hjelpe meg å finne svar på problemstillingen.

Videre søker jeg å sette prosjektet inn i et teoretisk grunnlag i kapittel 2 ved kort å presentere noe av teorien som er relevante for å finne svar på problemstillingen. Her vil det finnes både innslag av perspektiver fra sosialfaglig og pedagogikk feltet.

I kapittel 3 definerer jeg begrepet livsmestring og belyser bakgrunnen og intensjonen med den tverrfaglige satsningen «folkehelse og livsmestring». I kapitlet vil ulike definisjoner av livsmestring fremheves og kort om hvordan teamet vil fremkomme i de ulike fagene i skolen.

I kapittel 4 begrunner jeg valg av metode og beskriver hvordan forskningen skal foregå. Valget for forskningen er med utgangspunkt i aksjonsforskning. Ved å skrive dette kapitlet ble det klarere for meg hvordan forskningen skulle gjennomføres. Jeg kommer inn på hvordan jeg vil analysere funnene og hvilke etiske utfordringer jeg må være observant på.

Kapittel 5 viser til resultater av forskningen, våre vurderinger og systematiseringen og analysen av evalueringsloggene som er skrevet i etterkant av fagdage. Aksjonsforskningen utføres ved å arrangere to fagdager. I løpet av fagdage skal deltakerne og jeg drøfte, vurdere og evaluere hvordan kunnskap om skolens satsning på livsmestring kan endre de ansattes forventinger til målgruppens skolenærver.

Kapittel 6 er en drøfting av funnene i lys av noe av teorien jeg har presentert i kapittel 2. En vil finne et bedt spekter av forfattere og teoretikere for å forsterke eller debattere funnene. Drøftingen gjøres med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som skal hjelpe med å gi svar på problemstillingen.

I kapittel 7 oppsummerer og avrunder jeg prosjektet og viser til hva jeg har fått svar på i prosjektet.

2 TEORIGRUNNLAG

I dette kapittelet presenteres noen av perspektivene, teoriene og faglitteraturen som har inspirert meg og som derav preger prosjektet. I og med at jeg har bakgrunn fra det sosialfaglige feltet og prosjektet tar utgangspunkt i en slik setting, var det relevant å knytte teoretiske perspektiver fra sosialfag- og pedagogikkfeltet sammen. Denne oppgaven belyser derfor teori fra to ulike fagfelt og det er denne forståelsen teorikapitlet vil legge frem.

2.1 Å mestre livet og livsmestring

I NOU 2016:7 «*Norge i omstilling, karriereveiledning for individ og samfunn*» hevdes det at utdanning, jobb og karriere i en eller annen form vil påvirke enkeltmennesket, prege ens livsvilkår, og hvordan livet oppleves. Vi vil, uavhengig av om vi har utdanning eller jobb, være preget av hvordan vi klarer å håndtere karriererelaterte utfordringer og endringer i livet (NOU, 2016:7). Arbeidsmarkedet er i endring, yrker blir borte og nye kommer til. Ny kompetanse må etterstrebnes, og som arbeidstaker må en kunne tilpasse seg de nye endringene og tilegne seg ny kompetanse gjennom hele livet. Dette tilsier at man står overfor en rekke valg i forhold til jobb, utdanning og karriere. En må håndtere endring og stå i uforutsette hendelser, etterutdanne seg, søke ny kompetanse og ta nye valg. Dette gir muligheter, men for enkelte vil det også medføre utfordringer. Evnen til å mestre og å stå i disse endringene vil være avgjørende, ikke minst for målgruppen på Orion.

I NOU 2016:7 legges det vekt på å gi veisøker kompetanse i å ta gode valg og håndtere karriere i et livslangt perspektiv, altså å «mestre livet». Kompetanse i denne sammenhengen blir viktig for den enkelte og ikke minst for samfunnet. Målet er at denne kompetansen skal utvikle ungdommenes evne til å mestre sin egen karriere, hjelpe ungdommene til å mestre hverdagen og ikke minst framtiden (Haug, 2018).

Denne type kompetanse omtales i karriereveiledningsfeltet som karrierekompetanse. I NOU 2017:16 står karrierekompetanse referert til som en kompetanse som gjør en i stand til å utvikle, planlegge og påvirke sin karriere. Det krever ferdigheter til å anvende og samle informasjon om utdanning, arbeid og seg selv. Kompetansen skal også innbefatte å kunne håndtere overgangsfaser i livet. (NOU, 2016:7). Karrierekompetanse blir noe mer enn å ha kompetanse til å mestre sin karriere, men også å «mestre livet». Utviklingen i samfunnet viser at man oftere bytter yrker og videreutdanner seg. Man kan derfor hevde at karriere blir et livslangt perspektiv og at

karrierekompetanse også innbefatter evnen til å «mestre livet» (NOU, 2016:7). Dette gjelder i aller høyeste grad også for målgruppen på Orion. Sett i lys av tidligere forskning, er det avgjørende at målgruppen har kompetanse til å mestre overganger og livet i med- og motgang.

For å trekke paralleller til mitt prosjekt, finner jeg at det å «mestre livet» og livsmestring bygger på hverandre. Videre ønsker jeg å trekke paralleller til utfordringene som er typisk for Orions målgruppe; lavere skoleprestasjoner enn sine jevnaldrende, frafall i den videregående skolen og vansker med overgangen til voksenlivet. Dette viser at målgruppen har behov for støtte og kompetanse, både her og nå, og i et langtidsperspektiv.

2.2 Livsmestring

Om man tenker at livsmestring søker å styrke ens kompetanse til å mestre livet og bedre ens psykiske helse, vil dette ha ringvirkninger. For målgruppen på Orion vil en satsing på å styrke deres psykiske helse gi dem verktøy til å mestre livet, også i et langtidsperspektiv. Dermed vil de bedre stå rustet til å håndtere endringer i livet og tilpasse seg overganger i livet, både i forhold til karriere og andre begivenheter. I skolen har begrepet å «mestre livet» lang fartstid både innen forskrifter og lovverket. Livsmestring er imidlertid et relativt nytt begrep og kom først på læreplanen for skoleåret 20/21. Ikke desto mindre er det et satsningsområde som vil ha stor innvirkning for utsatte ungdommer, som målgruppen på Orion. I Stortingsmelding 28 brukes begrepene å «mestre livet» og livsmestring om hverandre.

Det finnes ulike definisjoner på livsmestring i skolen. Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjon (LNU) har denne definisjonen: «Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden» (Prebensen & Hegstad, 2017 s. 9). Røyseth og Kleppstø har skrevet en bok som omhandler utdanningsvalg og har et kapittel om livsmestring. Det presenteres en rekke øvelser og verktøy for at elevene skal bli bedre kjent med seg selv, øke mestringsfølelsen, selvsnakk, selvfølelsen og resiliens. Om livsmestring skriver de: «*Livsmestring vil i første rekke være å forholde seg til sitt liv, sine relasjoner og sine handlingsmønstre*» (Røyseth & Kleppstø, 2017, p. s. 22). Jeg vil i prosjektet trekke fram intensjonene og målet med livsmestring og undersøke om det sammenfaller med verdiene til Orion. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittel 6 som omhandler drøftingen i prosjektet.

2.3 «Å ta en Krumboltz»

Krumboltz og hans teori om Planned Happenstance har ofte gitt meg håp for målgruppen på Orion. Krumboltz sin teori betegnes som en sosial læringsteori fordi han mener at vi lærer gjennom å observere våre egne erfaringer og situasjoner vi kommer opp i (Højdal & Poulsen, 2012). Disse læringserfaringene vil ha betydning for våre karrierevalg. Karriereveiledere blir viktige for å «modne» individets beslutninger og utvikle ferdigheter i karriereplanlegging. Han sier videre at karriereveiledere ikke kun skal ivareta ungdommen i studie eller arbeidsrelaterte spørsmål, men ha fokus på mennesket som helhet. I og med at læring er sentral i hans teori så mener han at det viktigste som skjer i karriereveiledning er at det fremmer læring hos den enkelte. Hensikten med denne læringen er å utvikle de evner man trenger for at individet skal skape et tilfredsstillende liv (Højdal & Poulsen, 2012). Grunnen til at jeg velger å trekke Krumboltz inn i prosjektet, er at hans tanker ligger nært til de erfaringene jeg har etter å ha jobbet med barn og unge med barnevernserfaring over mange år. Jeg deler hans tanker om at læring finner sted i utfordringer og situasjoner vi stilles ovenfor. Klarer man å ta i bruk lærdommen til noe positivt, utvikles en som menneske. Med denne tankegangen kan det argumenteres med at utfordringer i livet kan ses i positivt lys, hvor utfallet blir at læring finner sted og man utvikler kunnskap.

Innledningsvis i dette kapittelet trakk jeg fram at prosjektet også omhandlet sosialfaglig teori. Orion, som prosjektet tar utgangspunkt i, jobber traumesensitivt og etter forståelsesrammen Traumebevisst omsorg (TBO). Prinsippet er at barn og unge som har opplevd omsorgssvikt ofte har vært utsatt for utviklingstraumer som preger deres adferd. Henvisninger og teori knyttet til traumesensitivt arbeid med barn og unge vil derfor være en del av oppgaven. TBO har som mål å sørge for at barna blir møtt med forståelse, blir sett og får hjelp til å hankses med de utfordringene de har som følge av deres utviklingstraumer. Å jobbe traumesensitivt innebærer at miljøpersonalet har fokus på sitt ansvar for å bygge opp om trygghet, relasjon/tilknytning og regulering i samspill med ungdommene (Nordanger & Braarud, 2017). I tillegg fremmer TBO at barna må være innenfor «toleransevinduet» for å være mottakelig for læring. En sentral oppgave for skolen vil derfor være å møte barna traumesensitivt og hjelpe dem inn i toleransevinduet for at læring skal finne sted (Ringereide & Thorkildsen, 2019).

3 LIVSMESTRING

For å svare på problemstillingen min, vil jeg definere livsmestring i skolen og se nærmere på bakgrunnen for at det tverrfaglige temaet kom inn som et satsningsområde på læreplanen for 20/21. Livsmestring i skolen har ulike definisjoner og forståelsesrammen er varierende. Jeg vil i dette kapittelet legge fram den forståelsesrammen som ligger til grunn for mitt prosjekt. Deretter settes begrepet i sammenheng med verdiene som Orion jobber etter.

3.1 Stortingsmelding 28

10 år etter innføringen av Kunnskapsløftet erfarte man at det stadig var store utfordringer med grunnopplæringen, og at mange elever hadde et lavt faglig utbytte av denne. Det resulterte i at alt for mange ikke fullførte den videregående opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2016). På grunn av dette ønsket Regjeringen med fornyelsen av Kunnskapsløftet en sammenheng mellom de ulike delene av læreplanen. Det for å sikre at skolens formål og elevenes faglige læring ble ivaretatt. Meld. St. 28 (2015–2016) «Fag- Fordypning - Forståelse - En fornyelse av kunnskapsløftet» kom som følge av dette (Kunnskapsdepartementet, 2016). Fornyelsen skal beskrive skolens ansvar og de overordnede målene for både grunnskolen og videregående opplæring. Dagens læreplaner preges av temaer som inngår i flere fag. Temaene er tverrfaglige og i fornyelsen foreslår departementet følgende prioritering: *folkehelse og livsmestring, demokrati, medborgerskap samt bærekraftig utvikling*.

Stortingsmeldingen støtter opp om Regjeringens mål om kvalitet i hele utdanningsløpet, fra barnehage til høyere utdanning. Dette fordi de anser kompetanse og kunnskap som en nødvendighet for å finne løsninger på samfunnsutfordringer vi vil møte i dag og i framtiden. Deltakelse på utdanningsarenaene gir et grunnlag for å mestre det å skifte tilhørighet fra én sosial gruppe til en annen, utvikle demokratisk forståelse og medvirke i samfunnet. I tillegg dannes og utvikles barn og unges kunnskaper og ferdigheter, til å mestre livet i et samfunn i bevegelse. Målet er at barnehager og skoler skal bidra til at barn og unges evner utvikles best mulig, uavhengig av bakgrunn og forholdene hjemme. Det blir det viktigste virkemidlet for sosial utjevning heter det i Stortingsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Målgruppen på Orion vil være av dem som vil ha stort utbytte av et fokus på sosial utjevning.

Stortingsmeldingen tar sikte på at fornyelsen av innholdet i grunnskolen og videregående opplæring skal sikre at barn og unge får muligheten til å utvikle kunnskaper, holdninger og verdier som vil ha

betydning for dem både i et nåtids- og i et framtidsperspektiv. Tanken er at om barn og unge lærer seg strategier for dette under oppveksten, vil de ha nytte av det i videre utdanning og fram mot en aktiv deltakelse i samfunns- og arbeidslivet. På den måten skal skolen ikke bare utdanne, men også danne oss som enkeltindivider. Ønsket er at skolen skal være en arena hvor alle blir møtt likeverdige, med respekt og tillitt, og hvor alle gis muligheten til å medvirke. Verdier som likestilling, likeverd, solidaritet og toleranse skal være i fokus og bidra til at skolen framstår som et sosialt fellesskap. Oppnår man dette vil skolen bli et sted hvor man kan utvikle kunnskap om demokrati og demokratiske prosesser. Via dette fellesskapet skal barn og unge støttes og utvikle en identitet hvor holdninger, verdier og meninger utvikles, formes og praktiseres. Sagt med andre ord: man ønsker en skolearena hvor det er plass for alle, hvor man kan stimulere til en positiv selvoppfatning og skape en tro på seg selv og sine muligheter for å lære (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Min oppgave vil ta utgangspunkt i deler av temaet «folkehelse og livsmestring». Jeg har i prosjektet valgt å konsentrere meg om livsmestring i skolen. I formålsparagrafen er det presisert at elevene skal utvikle ferdigheter, kunnskap og holdninger til å kunne mestre livene sine og bidra til fellesskapet via arbeid. Med dette får temaet livsmestring både et individuelt, samfunns og sosialt perspektiv. Tanken er at skolens fellesskap skal være en sosial støtte for elevene som har innvirkning på deres trivsel, mestring, livsglede og utvikling av en identitet. En deltakelse i fellesskapet skal styrke tilhørigheten og redusere sosiale og psykiske problemer. Det å mestre livet innebærer å ta gode valg og spenner seg fra helsevalg, utvikling av relasjoner, selvrespekt, kunnskap om fysisk og psykisk helse, konsekvenser av livsstil, seksualitet og til kunnskap om privatøkonomi. For at skolene skal lykkes med dette vil det være naturlig for skolene å se opplæringen om livsmestring i sammenheng med arbeidet mot mobbing, elevenes psykososiale miljø og utvikling av skolefellesskapet. (Kunnskapsdepartementet, 2016).

3.2 Livsmestring i skolen

Hva er egentlig livsmestring i skolen? Livsmestring skal fremkomme som et tverrfaglig tema og man vil derfor ikke kunne finne det som et eget fag i læreplanen. En stund tenkte jeg at temaet framstod som svevende og som pene ord på et ark, uten betydning for målgruppen på Orion. Jeg leste og søkte svar. Resultatet er at jeg sitter igjen med en forståelse som passer prosjektet og målgruppen den omhandler. Dette fordi Orion jobber med ungdommer som har psykiske utfordringer og livsmestring er nært knyttet til psykisk helse slik det kommer frem i overordnet del av læreplanen (Prebensen & Hegstad, 2017).

I overordna del av læreplanverket står det om livsmestring:

«Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet (Prebensen & Hegstad, 2017 s. 10).

Oppsummert kan man si at livsmestring har som mål:

- Gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg.
- Utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet
- Bidra til gode helsevalg hos den enkelte, som igjen vil ha stor betydning for folkehelsen.
- Gi elevene kompetanse til å forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv.
- Lære elevene å håndtere med- og motgang, personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.
- Belyse områder som fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, forbruk og personlig økonomi.
- Verdivalg, en mening i livet og mellommenneskelige relasjoner
- Lære elevene til å sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2016; Prebensen & Hegstad, 2017).

Mestring handler om en persons evne til å håndtere hendelser og påkjenninger og henger sammen med evnene til problemløsning. I begrepet å mestre livet er det underforstått at det omhandler opplevelser og situasjoner som man ikke har møtt før eller karakteriseres som utfordrende å takle psykisk og emosjonelt. Tillitt til egen evne til å mestre oppgaver og utfordrerne situasjoner står sentralt. Livsmestring er også nært knyttet til begrepet om psykisk helse. Fravær av psykiske plager er ikke en indikator eller dekkende for god psykisk helse. Man utvider ofte begrepet til å omfatte empati, tilfredshet, samarbeidsevne og selvkontroll. I selvkontroll ligger det også å mestre tanker, adferd og følelser (Skre et al., 2007). Dette finner vi også igjen innenfor forståelsesrammen TBO.

Manglende evne til å mestre livets utfordringer kan være en årsak til psykiske helseplager, noe som i dag er et voksende problem for barn og unge. Dette bekreftes i de siste undersøkelser fra NOVA «Ung i Oslo 2015» og Ungdata 2015 og 2016. Undersøkelsen viser at livssituasjonen generelt er god for ungdom, men at omfanget av psykisk helseplager er et voksende problem. Begrepet livsmestring har en positiv tone i forhold til at det omhandler en positiv mulighet til å oppleve mestring, utforske det ukjente, håndtere endringer, overvinne frykt og få en følelse av å lykkes. Samtidig er begrepet sentralt i forhold til de erfaringer barn og unge får i møte med livets mer alvorlige utfordringer og betegner den livserfaring som bygges i mer sårbare faser i livet. Livsmestring som kompetanse består av de ferdigheter og kunnskap som gjør barn og unge i stand til å håndtere både de positive og negative aspektene ved livet på en best mulig måte (Prebensen & Hegstad, 2017).

3.3 Livsmestring i praksis

Det heter seg i Stortingsmelding 28 at folkehelse og livsmestring skal inn i skolen som et tverrfaglig tema. Det reises raskt spørsmål til hvordan dette skal foregå i praksis. Hvordan omgjøre målene og ønskene i Stortingsmelding 28 i praksis? For at det skal ha noen betydning for målgruppen på Orion er det avgjørende at de velmenende ordene lar seg gjennomføre. Svaret på dette finner jeg i læreplanen i de ulike fagene. Jeg velger kort å vise til hva som står i læreplanen for å fremheve hvordan livsmestring fremkommer og hva det skal gi elevene av læring i de ulike fagene.

I *norsk* skal temaet livsmestring utvikle elevenes evne til å uttrykke seg muntlig og skriftlig. Med dette skal elevene lære seg å uttrykke egne følelser, erfaringer og tanker. En slik utvikling er viktig å mestre for å danne og holde ved like relasjoner og delta i et sosialt samspill. «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020c s. 3)

I *samfunnsfag* vektlegges det at man kan berøre temaet livsmestring ved å reflektere over hvordan identitet, eget selvbilde og grenser blir utfordret og utviklet i samspill med andre og i ulike fellesskap. Hvordan man håndterer påvirkninger og hankses med uønskede hendelser vil naturlig falle innunder faget (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

I faget *KRLE* skal livsmestring gi elevene mulighet til å utforske eksistensielle spørsmål. Kunnskap om menneskeverdet og hvordan ulike livssyn og religioner forankres skal skildres. Dette krever at

elevene lærer og evner å reflektere over problemstillinger og etiske spørsmål som gjelder seksualitet, identitet og kjønn. I beskrivelsen kommer det frem at problemstillinger knyttet til psykisk helse skal være grunnlag for refleksjon i KRLE (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Gjennom livsmestring skal elevene utvikle og lære om god personlig økonomi i faget *matematikk*. Dette er noe elevene vil ha nytte av både i et nåtids- og langtidsperspektiv. Det krever at elevene utvikler kompetanse til å forstå teknologi, matematiske presentasjoner og modeller og statistikk. Tanken er at en innføring i disse verktøyene vil hjelpe elevene til å ta gode og ansvarlige livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

I *engelsk* skal elevene lære seg å uttrykke tanker, følelser, erfaringer og meninger muntlig og skriftlig. I det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring har elevene en mulighet til å utvide sine tanke sett, få nye perspektiver og se andre kommunikasjonsmønstre. Faget vil også kunne gi nye perspektiver i andres levestil og livssituasjon. I læreplanen står det «Å håndtere situasjoner som krever språk- og kulturkompetanse, kan gi elevene mestringsfølelse og bidra til at de utvikler et positivt selvbilde og en trygg identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a s. 3).

I faget *Naturfag* skal elevene utvikle kompetanse og evne til å ivareta sin fysiske og psykiske helse. Det legges vekt på at elevene skal dele og snakke om temaer som påvirker ens helse som for eksempel livsstil, seksualitet og fysiske og psykisk helse. I tillegg til dette skal elevene også lære seg å bruke og forholde seg kritisk til helserelatert informasjon til å ta gode og ansvarlige valg knyttet til helse (Utdanningsdirektoratet, 2020b s. 8).

4 METODE

«Veien til målet» er den greske betydningen av ordet metode. Ved å forholde seg til et mekanisk sett av regler og en plan for framgangsmåte, kan ny viten og kunnskap skapes (Kvale & Brinkman, 2017). Med andre ord kan man si at metode blir et verktøy for å utvikle ny viten og kunnskap. Forskning er systematisk produksjon av kunnskap (Nyeng, 2012 s. 9). Måten vi søker sannheten på skiller vitenskap og forskning fra andre kunnskapskilder. Forstår vi prosessen bak generert kunnskap kan vi lettere forstå de svake og sterke sidene ved kunnskapen. Forskeren må, for å sikre at resultatene er begrunnet, benytte seg av en systematisk framgangsmåte eller metode hvor det er mulig for andre å etterprøve resultatene som framkommer. Dette kjennetegner vitenskapelig kunnskap (Nyeng, 2012). For å svare på problemstillingen fant jeg det riktig å velge en metode for forståelse og tolkning som førte til en profesjonell utvikling i virksomheten gjennom handling, grupperefleksjon, evaluering og relæring (Madsen, 2004). Dette fant jeg støtte i under kvalitativ metode.

4.1 Kvalitativ metode

I kvalitativ forskning vektlegger man muntlige eller skriftlige kilder som gir rom for tolkninger av virkeligheten og hvordan det er å være menneske i bestemte situasjoner (Nyeng, 2012). Man ønsker et mangfold av data som ikke genererer entydige konklusjoner, men som går i dybden, gransker og utdyper. Dette retter seg mot mitt behov i prosjektet: Å bevisstgjøre og utvikle de ansattes forventinger ved at vi drøfter, analyserer og reflekterer rundt skolens fokus på livsmestring.

Tiller mener at mye av læringen som foregår i voksen alder skjer i samspill med andre mennesker, under visse rammebetingelser og i spesifikke omgivelser. Ofte utvikles læring i samspill og i møte med andre i samme arbeidssituasjon (Tiller, 2004a). I utformingen av prosjektet ble det klart for meg at det var en slik prosess jeg ønsket med forskningen. Jeg som forsker skulle samarbeide med de ansatte og trekke erfaringene vi gjorde inn som en del av min forskning. Målet var at diskusjonene og drøftingene skulle føre til en prosess som førte til endring, i dette tilfellet de ansattes forventinger til skole. Dette er karakteristiske trekk ved både aksjonslæring og aksjonsforskning. Det som skiller de to er at aksjonslæring er rettet mot utviklingsprosesser mens aksjonsforskning er når forskeren, sammen med de ansatte, tar del i slike prosesser (Tiller, 2006). Jeg landet derfor på at jeg ville utføre aksjonsforskning fordi det var viktig for meg å være en del av forskningsgruppen.

4.2 Aksjonsforskning

Jeg har i prosjektet hatt en aksjonsforskende tilnærming. Et kjennetegn ved aksjonsforskning er at den utføres ved at forskeren er tett på virksomheten eller området det forskes på, og selve aksjonen er en demokratisk prosess. Et prinsipp i aksjonsforskning er medforskning. Deltakerne i mitt prosjekt ble ikke gitt denne muligheten fullt ut. Dette er med bakgrunn i at jeg selv har jobbet som miljøterapeut i 15 år og kjenner til det presset de ansatte på Orion daglig står i. For ikke å påføre de merarbeid ved å delta i prosjektet valgte jeg derfor å sette rammene og planlegge innholdet og tema for fagdag 1. Aksjonsforskning preges av at noen leder og strukturerer prosessen, og legger til rette for medvirkning og mulighet for medbestemmelse, slik deltakerne ble gitt under fagdagene (Kversøy & Hartviksen, 2018). Under fagdagene var deltakerne og jeg likeverdige parter i en demokratisk prosess og de fikk muligheten til å medvirke til utformingen av den videre fremgangen i prosjektet. Dette gjorde de ved å levere evalueringsloggen og komme med tilbakemeldinger på referatet jeg sendte dem. Både referatet og evalueringsloggene fungerte som en første analyse og avgjorde veien videre i prosjektet. I prosjektet utformet jeg innholdet for dag 1, og lot det som kom opp under gjennomføringen styre innholdet på dag 2. Min forskning fulgte prinsippet om aksjonsforskning ved at deltakerne fikk medvirke, utvikle og styre deler av temaet for neste fagdag. Dette avviker fra aksjonsforskning og kan ha elementer av aksjonslæring i seg ved at jeg på forhånd hadde satt rammen for at temaet i forskningen var livsmestring (Tiller, 2006).

Forfatterne av boken «Samarbeid og konflikt» gjør et forsøk på å skille mellom ulike typer utviklingsarbeid, og peker på at aksjonsforskning fremmer en forskning som er systematisk, grundig og veldokumentert. Kjært barn har mange navn, men felles er at det foregår en utvikling med felles trekk og verdier. Aksjonsforskning kjennetegnes ved at en legger vekt på medvirkning hvor alle inviteres til å delta og utfordres til å si sin mening (Kversøy & Hartviksen, 2018). Det er ønskelig at metoden bidrar til forståelse, både for egen del som forsker, men også for andre, som for eksempel deltakerne i prosjektet (McNiff, 2017).

4.3 Gjennomføring

Hovedfokuset i masterprosjektet vil være deltakernes prosess, hva de erfarer, vurderer og reflekterer under fagdagene. Aksjonsforskning kan organiseres og gjennomføres på mange måter. Jeg vurderte at for å få svar på problemstillingen, og grunnlaget for masterprosjektet, var det hensiktsmessig å velge en form som ga mulighet for det jeg var ute etter, og som var kjent for de ansatte. Valget falt på å arrangere to fagdager. Miljøterapeutene har, som tidligere forskning viser, mulighet til å

påvirke ungdommenes skoleprestasjoner og nærvær (Bufdir, 2014). Spørsmålet er hvordan de ansattes kunnskap om skolens fokus på livsmestring kan endre deres forventinger til skolenærvær. Dette håpet jeg å finne svar på i løpet av prosjektet, eller i beste fall utvikle kunnskap de ansatte ville ha utbytte av. En slik utvikling jeg var ute etter, er ikke gjort i en håndvending, men inngår i en prosess hvor man aksjonerer, reflekterer og evaluerer (Nordhagen, 2020). Deltakerne ble under fagdage gitt pauser på ca. fem minutter for å reflektere rundt ulike spørsmål knyttet til teamene som dukket opp. Fagdage ble i tillegg gjennomført over en to ukers periode for å gi deltakerne rom til å reflektere og evaluere over tid.

I og med at jeg tidligere har jobbet som fagleder på Buskerud Ungdomshjem, er jeg i en posisjon hvor jeg kjenner praksisen godt og har en relasjon til deltakerne. Det er et godt utgangspunkt for aksjonsforskning, skillet mellom forsker og deltakerne er mindre, og man produserer ny kunnskap sammen (Tiller, 2004a). Det medfører også noen utfordringer som jeg vil komme tilbake til under avsnittet om etiske utfordringer.

Avdeling Orion har hver onsdag personalmøter avsatt til fag- og utviklingsarbeid. Jeg fikk mulighet for å gjennomføre prosjektet på to av disse fagdage. I og med at fagdage ble gjennomført på Microsoft Teams brukte jeg PowerPoint for å presentere teamet (vedlegg 10.1).

Jeg ønsket i utgangspunktet et stedlig møte mellom meg og deltakerne i aksjonsforskningen. På den måten mente jeg at vi best kunne få en god dialog, gode diskusjoner og drøftinger. I tillegg ville jeg bedre kunne kontrollere, planlegge og tilrettelegge for en symmetrisk maktbalanse i gruppen. Det vil si at balansen mellom oss deltagerer var i likevekt hvor alle kunne bidra med like mye makt og myndighet (Kvale & Brinkman, 2017). Jeg startet med å forme prosjektet i starten av koronapandemien, og håpet alt ville være over til jeg skulle ta fatt på gjennomføringen. Jeg ble derfor sittende og vente på at samfunnet skulle åpne opp slik at de ansatte på Orion fikk tillatelse fra Bufetat til å gjennomføre stedlige fagdage. Slik gikk det ikke, og jeg ble tvunget til å tenke annerledes og endre opplegget. Valget falt på å gjennomføre aksjonsforskningen digitalt via Microsoft Teams. En slik gjennomføring ville medføre andre utfordringer enn ved stedlig frammøte, i og med at jeg ikke kunne fange opp kroppsspråk, mimikk og maktbalansen som jeg ønsket. Heldigvis var jeg kjent med flere av utfordringene ved å avholde fagdage via Microsoft Teams fra jobben min som fagleder.

4.4 Deltakerne i forskningen

Avdeling Orion er som nevnt, en statlig barneverninstitusjon som eies av Bufetat. Målgruppen er ungdom i alderen 13-18 år som er plassert etter barnevernloven §§4-4.6 ledd og 4-12. Deltakerne i forskningen var ansatte på avdeling Orion. De som deltok i prosjektet måtte være villig til å engasjere seg i temaet, våge å se perspektiver fra ulike hold, ta nye valg, utvise solidaritet og engasjement. De hadde ved sin deltakelse tatt stilling til at de ønsket å delta for å belyse en praksis som i dette tilfellet er deres forventinger til skolenærvær (Tiller, 2004a). Dette krever innsikt og en innstilling om at endring kan bidra til noe positivt, i dette tilfellet at ungdommenes skolenærvær økes. Skulle jeg klare å starte en prosess med å øke de ansattes forventinger til skole, måtte de også våge å ønske en slik endring velkommen. Rekrutteringen foregikk ved at jeg sendte et brev til de ansatte på Orion med informasjon om prosjektet. De som ønsket å delta koblet seg da på en Microsoft Teams henvendelse jeg sendte ut.

Målet var at med de ansattes deltakelse og engasjement, ville det over tid skje en endring på avdelingen. Det var ønskelig at deltakelsen var frivillig og at alle deltakerne fikk mulighet til å takke nei til å delta. Jeg ønsket ikke at deltakelsen skulle medføre en økt arbeidsbelastning for de som deltok. Dette fordi jeg vet at miljøterapeutene allerede opplever et stort press fra mange hold med føringer fra blant annet Bufdir og Bufetat. Jeg avklarte tidlig i prosessen med ledelsen på Orion at aksjonsforskningen ville inngå i arbeidstiden slik at de ansatte ikke måtte bruke fritiden for å delta.

4.5 Innhenting og analyse av data

Data som skal gi svar på problemstillingen er vesentlig i ethvert forskningsprosjekt. I aksjonsforskning, hvor målet er å belyse praksis og erverve ny kunnskap, må endringsprosessene og forbedret praksis dokumenteres (Ulvestad & Ulvestad, 2012). I prosjektet var hovedfokuset deltakernes prosess, hva som skjedde i form av kunnskap, tolkning og utvikling. Deltakerne møttes to ganger og refleksjoner, tanker og vurderinger som kom til overflaten, preget dataene i prosjektet. Evalueringsloggene som deltakerne fylte ut i etterkant, refleksjoner vi gjorde under og referatene fra fagdagene, dannet grunnlaget for dataene i prosjektet.

4.6 Evalueringslogg

Jeg brukte tilbakemeldinger fra fagdag 1 som en rettesnor på om jeg måtte vektlegge, utdype og endre noe fram til neste fagdag. Var det noe jeg burde gjøre annerledes, burde jeg legge mer vekt på

noe annet, og kommuniserte jeg på en forståelig måte? For å få slike tilbakemeldinger valgte jeg å la deltakerne fylle ut en logg hvor de fikk rom til å komme med denne typen tilbakemeldinger. Jeg utarbeidet og tilpasset derfor et evalueringsskjema på linje med det som presenteres i boken «Samarbeid og konflikt» (Kversøy & Hartviksen, 2018). I evalueringsskjemaene loggførte deltakerne og tilbakemeldte hva de oppdaget, hva de hadde erfart og hva de satt igjen med etter fagdagen. Målet med evalueringen var å fremme følelsen av medvirkning og medforskning for deltakerne. (Ulvestad & Ulvestad, 2012). Jeg vil heretter referere til skjemaene som evalueringsslogger. Loggene ligger vedlagt under 10.2 og 10.4.

Deltakerne fikk mulighet til å fylle ut evalueringssloggen anonymt slik at de fritt kunne gi tilbakemeldinger. Jeg allierte meg med faglederen på Orion, som også deltok i prosjektet, om at hun samlet inn skjemaene og sendte dem til meg anonymisert. At evalueringsskjemaene ble anonymisert var også et krav fra Norsk senter for forskningsdata (NSD), se vedlegg 10.6.

Evalueringssloggene ble en del av et større datagrunnlag. Jeg la vekt på å stille spørsmål som var åpne, slik at jeg fikk utfyllende informasjon av hva deltakerne hadde oppdaget og lært. Med denne strukturen på skjemaene håpet jeg deltakerne skulle gi en sannferdig tilbakemelding av fagdagene og ikke dikte opp et svar for å tilfredsstille meg som forsker (Kversøy, 2015). Det var viktig for meg at deltakerne viste til utviklingsprosessen slik den var og at deres mening kom fram. Jeg har skrevet flere ganger i oppgaven at jeg ønsket en prosess hvor jeg og deltakerne kunne reflektere, diskutere og produsere ny kunnskap sammen. Ved å legge opp skjemaene med en åpenhet som var preget av dialog og som rettet seg direkte til hva vi hadde drevet med på fagdagen, håpet jeg å skape denne prosessen. Jeg måtte legge opp spørsmålene og loggene slik at deltakerne beskrev hva de satt igjen med av tanker og nyervervet kunnskap, og ikke bare gjentok hva vi hadde gjort under fagdagene. Det var refleksjonene og tankene jeg var ute etter.

Kversøy referer til at denne type refleksjon over praksis er med på å utvikle praktisk klokskap. Praktisk klokskap kjennetegnes ved at refleksjoner, følelser, tanker og villighet til endring samspiller (Kversøy, 2015 s. 84). Gode intensjoner preger praktisk klokskap. Man må være enige om at man vil hverandre vel, ha et ønske om å gjøre noe på best mulig måte og ta konsekvensen av hva en oppdager. Oppdages det noe som i utgangspunktet virker fornuftig, men som allikevel viser seg å ikke fungere i praksis, må det vurderes å endres (Kversøy, 2015). Denne type praktisk klokskap er ikke ukjente prosesser for de ansatte som deltok i prosjektet. De er vant til å bruke refleksjon og evaluering, samt egne følelser og tanker inn i prosesser rundt egen rolle i arbeidet med

ungdommene. Jeg hadde derfor tro på at de raskt ville fange opp intensjonen og prosessen jeg ønsket for prosjektet.

4.7 Tematisk analyse

Mens fenomenologisk analyse er brillene jeg har på for å gjennomføre og skrive oppgaven, er tematisk analyse hvordan jeg velger å se på dataen som fremkommer i prosjektet. Sagt på en annen måte: si det materialet ditt sier deg, men med egne ord (Moshuus, 2021). Som sagt vil både evalueringsloggene og referatene utgjøre dataen i prosjektet. Fra dette materialet vil jeg sitte igjen med mengder ustrukturert data som jeg må finne en metode for å systematisere, slik at de genererer data som jeg kan bruke for å finne svar på problemstillingen min.

Kvalitativ analyse består av å fortolke empirien. Mitt analysearbeid vil være preget av å arbeide etter en hermeneutisk prosess, som vil si at jeg arbeider med data i flere omganger (Nyeng, 2012). Strukturen vil være å først danne seg et helhetsinntrykk av datamaterialet etter hver fagdag, sortere det etter tema og til slutt sette det sammen igjen for å komme til en oppsummering og konklusjon (Kvale & Brinkman, 2017). Ettersom aksjonsforskning har endring som mål, vil spor etter endring av de ansattes holdninger til skole være en rød tråd i bearbeidingen av datamaterialet.

I etterkant av fagdagene sendte jeg et referat til deltakerne for validering. Dette for at deltakerne kunne komme med tilbakemeldinger på det jeg hadde skrevet. Det var med på å styrke validiteten for prosjektet som helhet. Selv om dette var en form for aksjonsforskning, og dermed et kvalitativt forskningsprosjekt, var det viktig at dataene refererte til hva som faktisk ble sagt og ment. Valideringen var også for å unngå å unnlate noe som var relevant (Nyeng, 2012 s. 115). Dette ble også en måte å «koble på» deltakerne i prosjektet og la de medvirke og sikre en demokratisk prosess. Denne type ansvarliggjøring og medvirkning var også viktig med tanke på at jeg ønsket at prosessen skulle leve videre etter min forskning og bidrag.

Etter å ha lest om forskjellige måter å analysere data, lot jeg meg inspirere av Phd. avhandlingen «Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning» og boken «Hvordan bruke teori?» (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018; Kversøy, 2015). Tematisk analyse gav meg inspirasjon til å utarbeide en oppskrift som kan brukes til å omdanne data og finne det som er interessant for meg som forsker. Det fine med oppskriften er at den ikke må følges slavisk, og man kan kombinere den med andre teorier. Analyseformen er fleksibel og man kan plukke og velge etter hva som passer en som forsker (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018). Etter å ha lest både

hvordan Johannesen et al. 2018, som har latt seg inspirere av Braun og Clarke, og Kversøy, som har latt seg inspirere av Gadamer og Habermas, så jeg for meg at jeg ville kombinere og plukke elementer fra begge forfatterne. Forfatterne foreslår steg-for-steg analyse og jeg kombinerte og blandet stegene etter hva som passet mitt prosjekt. Det vil si at jeg satte meg ned med materialet mitt, fant nøkkelord som gikk igjen i evalueringsloggene og mitt referat, og satte det inn i et system. Dette resulterte i Tabell 1 og 2, under kapittel 5.

Tiller refererer til at man i aksjonsforskning har ulike faser (Tiller, 2004a). I disse fasene inngår planlegging, handling, observasjon og refleksjon. Disse fasene gjentas, og man må regne med å måtte gå flere runder på denne måten. Dette omtales som den «hermeneutiske sirkelen» og man ser for seg at disse fasene inngår i en spiral. Innbakt i det er et hermeneutisk menneskesyn hvor man tenker at variabler ikke påvirker i vakuum, men inngår i en kompleks sammenheng i et sosialt fenomen. Når den ene variabelen forandrer seg, kan mye skifte betydning. Målet mitt med prosjektet var nettopp å endre en variabel med mål om en kjedereaksjon hvor de ansattes forventning til skole endres i takt med økt kunnskap om skolens fokus på livsmestring (Nyeng, 2012). Var jeg heldig vil dette igjen kunne påvirke ungdommenes skolenærvær og forhåpentligvis også skoleprestasjoner.

Jeg ønsket at de ansatte på første fagdag skulle bli bevisst hvilke forventinger de hadde til målgruppens skolenærvær, og sammenligne det med forventingene de står igjen med etter siste fagdag. I evalueringsloggen ble det stilt spørsmål om de opplevde at de har vært i en utvikling og om deres forventinger hadde endret seg. Selv om forskningsperioden avsluttes, kan det innebære en fortsettelse av utviklingsprosessen som ble igangsatt igjennom aksjonsforskningen. At læringsprosessen fortsetter, vil være i tråd med det jeg ønsker for prosjektet. På den måten kan man oppnå at forventingene til skolenærvær sitter i «veggene» på avdeling Orion.

4.8 Ethiske utfordringer

Forskningsdesignet mitt tok utgangspunkt i hermeneutisk teori og kvalitativ metode, mens den systematiske forskningen var en form for aksjonsforskning. I aksjonsforskning er deltakerne sentrale og elementære. Målet var at de ansattes deltakelse skulle være frivillig, noe som gjerne baserer seg på interesse for feltet. Som tidligere nevnt visste jeg at det var få som hadde erfaring fra skolesystemet i mitt fagfelt, og dermed muligens en manglende interesse for tematikken i prosjektet. Utfordringen var derfor å få ansatte til å delta frivillig uten press fra sine ledere. Det kan

raskt reises spørsmål om deltakerne gav et reelt samtykke eller om de følte seg presset til å delta fra sine overordnede (Kvale & Brinkman, 2017).

Jeg informerte derfor tidlig i prosessen deltakerne om intensjonen med prosjektet, som var å øke deres kunnskap om skolens fokus på livsmestring. Jeg informerte dem også om at jeg ønsket å starte en prosess med å få forventinger til skolenærvær til å «sitte i veggene» på Orion. Det kunne bety at prosessen og utviklingen fortsatte etter vårt møte. Om det var tilfelle var det i så fall greit og inngikk som en del av forskningen. Dette for at den tilbakemeldingen som deltakerne ga skulle være så oppriktig som mulig, og at deltakerne ikke ga uriktige svar for å tilfredsstille meg eller sine ledere. For å verve deltakere valgte jeg derfor å opplyse om det etiske prinsippet om velgjørighet som lå i prosjektet. Det betyr at de ansatte kunne, fra et nytteperspektiv, dra fordeler av den oppnådde kunnskapen prosjektet ga. Nyervervet kunnskap og lav risiko for skade, kunne gjøre det berettiget å delta (Kvale & Brinkman, 2017). Gevinsten ville ikke bare være for de som deltok, men for avdeling Orion som helhet. Om vi oppnådde den ønskede effekten, at forventinger til skole «ligger i veggene», ville det ikke minst ha en helsegevinst for ungdommene i et langtidsperspektiv. I tillegg ville det være i tråd med intensjonen for livsmestring i skolen.

«Gjennom all kommunikasjon og samspill mellom mennesker i en forskerprosess vil det være etiske problemstillinger en må ta hensyn til» (Kvale & Brinkman, 2017 s. 80). På Orion har jeg hatt en rolle som fagleder som jeg måtte være bevisst på. Jeg har hatt en annen rolle og posisjon overfor mine medforskere. Det er uvisst om dette kunne by på utfordringer, men jeg måtte være bevisst på den asymmetriske maktbalansen dette kunne ha i samarbeidet. Asymmetri vil si at det ikke er fullstendig likevekt i maktforholdet, som mellom meg og deltakerne (Kvale & Brinkman, 2017).

Sentralt i min jobb som fagleder var at jeg organiserte og gjennomførte fagdager. Noen av fagdage hadde faglig innhold mens andre inneholdt drøftinger av praksis. Deltakerne i prosjektet var derfor kjent med meg i rollen jeg hadde under prosjektet. Det som var annerledes var at jeg måtte tilstrebe en symmetri i maktbalansen og jobbe for å oppnå demokratisk likeverd. Jeg måtte derfor legge vekt på at fagdage ble gjennomført med en nysgjerrig framtoning til de ansattes refleksjoner, drøftinger og tolkninger. Dette for at de ansatte skulle føle seg trygge på å kunne dele og tolke fritt. Aksjonsforskning som metode er nært knyttet til begrepet brukermedvirkning, noe som innebærer at jeg som forsker har ansvar for å legge til rette for utformingen av prosjektet, men at makten og innflytelsen skal være jevnt fordelt mellom partene (Humerfelt, 2005).

Som tidligere nevnt er hermeneutikk metoden for tolkning og forståelse. Positivismen er motsatsen ved at den fokuserer på empiriske oppdagelser og fornuften som utgangspunkt for et vitenskapelig verdensbilde (Nyeng, 2012). Positivister retter kritikk mot hermeneutikken fordi tolkning er så sentralt. De hevder at tolkning gir for stort rom for diskusjon noe som igjen påvirkes av tolkerens forståelse og vurderinger av konteksten det forskes på. Posivistene hevder at forskerens egne følelser og erfaringer er vanskelig å teste og at dette vil påvirke resultatene av forskningen. I mitt prosjekt vil det være vanskelig å teste om en endring i de ansatts forventninger til skole eller kunnskap om skolens fokus på livsmestring vil føre til en bedring i skoleoppmøte for ungdommene. Det er heller ikke primærmålet i forskningen, men det kan lett argumenteres med at metoden jeg har valgt kan påvirke resultatet og at det blir lite testbart.

Flere ganger siden jeg startet utformingen av prosjektet har jeg hatt tanker som indikerer at jeg forstår og «ser» årsakene til at ungdommenes skolenærvær er lavere enn ønskelig. Mine antagelser kan i verste fall prege utfallet av prosjektet. Dette var en forutinntatthet jeg måtte jobbe med da det ville være umulig for meg å gjennomføre prosjektet uten at denne antagelsen ble synlig. Om mine medforskere «så» at jeg hadde denne holdningen, ville det kunne prege vårt samarbeid og ikke minst deres tilbakemeldinger på evalueringsloggene. De ville i verste fall kunne komme i en forsvarsposisjon som ikke gagnet vårt samarbeid. Om deltakerne sanset at jeg mente de hadde «skyld» i ungdommenes lave skolenærvær, ville samarbeidet vårt være preget av at de følte at de måtte forsvare sine avgjørelser og verdier. Ved å vedkjenne og anerkjenne disse tankene, sørget jeg for å bli mer bevisst mine antakelser og kunne handle deretter.

5 RESULTATER

Jeg vil i dette kapittelet presentere funnene fra forskningen. Funnene mine baserer seg på gjennomføringen, referatet jeg har skrevet og evalueringsloggene deltakerne har produsert i etterkant av fagdagene. Evalueringsloggene som deltakerne fylte ut etter hver fagdag var anonymisert. Dette for å motvirke at deltakerne følte et press for å svare hva som forventes av dem og for å gi et sannferdig bilde av hva deltagerne opplevde av endring i sine forventinger. Referatene og evalueringsloggene kan leses i sin helhet i vedlegg 10.2-10.5.

5.1 Fagdag 1

Under gjennomføringen stilte jeg flere spørsmål for å få svar på forskningsspørsmålene mine. Spørsmålene krevde at deltakerne måtte reflektere over deres holdninger og forventinger til ungdommenes skolenærvær. Skulle jeg måle om en endring i forventinger hadde funnet sted, måtte jeg gjøre deltakerne bevisst forventingene dem satt med i forkant av prosjektet. Denne refleksjonen og vurderingen var det som var mest oppsiktsvekkende og som vekket flest tanker hos deltagerne under gjennomføringen av fagdag 1. Spørsmålet om hvilke forventinger deltakerne hadde til ungdommenes skolenærvær ble stilt rett etter at jeg hadde presentert forskningen som lå til grunn for prosjektet. Forskningen viste til at de institusjonsansattes forventinger til ungdommene var viktig for deres skolenærvær og prestasjoner.

Flere av de ansatte ble overrasket over at de ikke hadde høye forventinger til ungdommenes skolenærvær. De som erfarte dette, ble ukomfortabel i møte med sine lave forventinger. Flere av dem uttrykte også at de hadde lavere forventinger til ungdommene på Orion enn de hadde til egne barn. Denne erkjennelsen ble debattert særlig med tanke på det dette var barn og unge de hadde ansvar og omsorgen for.

Deltakerne ble med spørsmålet ikke bare bevisst sine egne forventinger, men også hva som skapte forventinger. Det var flere som uttrykte at om ungdommene hadde et skoletilbud de var motivert for, økte deres forventinger til skolenærvær. De innså at i situasjoner hvor ungdommens motivasjon var fraværende, var deres forventning til ungdommens skolenærvær lavere. Vi drøftet viktigheten av å jobbe for at alle ungdommene hadde meningsfulle opplæringstilbud og Orions ansvar for å legge til rette for det. Det ble reflektert over at Orion var en brobygger: De måtte bygge broer fra institusjonen over til skolesystemet, og på denne måten hjelpe ungdommene. I metaforen stod de ansatte under broen og passet på at brosteinene lå rett for å holde broen oppe. Dette for å illustrere

den støtten de måtte gi målgruppen på vei inn i skolesystemet. Dette ble en metafor vi dro med oss videre i prosjektet.

Deltakerne reflekterte og undret seg over at de ikke hadde de samme forventinger til ungdommene på Orion som de hadde til egne barn. Ungdommer som er bosatt på en barneverninstitusjon har gjerne opplevd traumatiske hendelser, og har med seg en bagasje som veldig mange andre barn ikke har. Desto viktigere er det å ha forventinger til deres skolenærver og prestasjoner på lik linje med andre barn og unge. Det blir også viktig å kjempe for og støtte disse barna i møte med skolesystemet.

Deltakerne ble spurt om de fant noen fellestrekk med livsmestring i skolen og verdiene de jobbet etter på Orion. De vurderte at intensjonene med livsmestring sammenfalt med måten og ønskene Orion hadde for målgruppen. De så flere likhetstrekk og ramset opp blant annet TBO og RÅD. RÅD er Bufetats verdier som er *respekt, åpenhet og deltakelse*. Alle Bufetats barneverninstitusjoner skal jobbe etter disse verdiene og det skal gjenspeile den faglige jobbingen på Orion. Innledningsvis henviste jeg til at målgruppen på institusjoner har faglige utfordringer og presterer lavere enn sine jevnaldrende. De utgjør en stor andel av frafallsprosenten i den videregående skolen og har vansker med å tilpasse seg voksenlivet. Deltakerne erfarte under gjennomføringen at livsmestring i skolen søker å utjevne disse forskjellene på lik linje som Orion. Avslutningsvis uttrykte flere av de ansatte at de syntes at resten av miljøterapeutene på Buskerud Ungdomshjem burde ha gjennomført tilsvarende fagdag med mål om å øke forventinger til målgruppens skolenærver. Utsagnene var en indikator på at fagdagen hadde vært meningsfullt og tilsa at vi hadde startet en prosess med å få forventinger til skolenærver til å «sitte i veggene».

5.2 Evalueringslogg fagdag 1

For å analysere funnene i evalueringsloggene, satte jeg meg ned og understreket ord som kunne gi meg svar på forskningsspørsmålene mine. I evalueringsloggen stilte jeg tre spørsmål som er direkte knyttet til forskningsspørsmålene. For å få en oversikt over svarene satte jeg spørsmålene i en tabell og lette etter likheter i svarene. Jeg satte hvert av spørsmålene i en kolonne og nøkkelord jeg fant i evalueringsloggene under funn. Det som fremkommer i kolonne under funn er likheter i deltakernes evalueringslogger. Se Tabell 1

Tabell 1**Forskningsspørsmål****Funn**

1. Forventinger jeg har til målgruppens skolenærvær	<ul style="list-style-type: none">• Gode tilrettelagte skoletilbud øker forventningene• Umotivert ungdom gir lave forventinger• Forventingen tilpasset ungdom evner og ressurser• Lav forventning settes i sammenheng med ungdommens mestringsfølelse• Fleksibilitet i opplæringstilbudet øker forventningene• Liten forventning til prestasjoner
2. Likheter i Orions verdier og livsmestring i skolen	<ul style="list-style-type: none">• Fysisk og psykisk helse, relasjoner, økonomi, sosial kompetanse, inkluderende, mestring,• At kompetanseheving av miljøpersonalet og lærere bidrar til livsmestring• Styrke selvtillit og selvinnsikt• Møte ungdommene der de er• Bevisstgjøre normalitet• Muligheter til å nå egne mål• RÅD: Bufetat verdier som er Respekt, Åpenhet og Deltakelse,• TBO, forstå egne følelser og handlingsmønstre• Institusjonsplanen til Orion
3. Hva oppdaget du i dag?	<ul style="list-style-type: none">• At mine forventinger spiller en stor rolle• Om jeg øker mine forventinger vil skolenærværet øke betraktelig• Tett oppfølging viktig for gode skoletilbud• Tverrfaglig samarbeid• At mine forventinger bidrar til at målgruppen mester livet• Lært at mye av det som er viktig for våre ungdommer er omtalt i læreplanen

	<ul style="list-style-type: none"> • Ser viktigheten av at målgruppen deltar i skolen og det øker mine forventinger • Lære mer om temaet «psykt normalt» • At det rundt ungdommen spiller inn på mine forventinger • Større bevissthet rundt egne holdninger • Viktig vi engasjerer oss • Internbestemmelser bør styrkes
--	--

Det jeg oppdaget i evalueringsloggene, var at forventingene til målgruppens skolenærvær økte om ungdommen hadde fleksible og godt tilrettelagte opplæringstilbud. I tilfeller hvor ungdommen hadde et godt tilrettelagt opplæringstilbud, og et godt samarbeid med lærer og skolen, økte de ansattes forventinger til ungdommens skolenærvær. I motsatte tilfeller var forventingene lavere. Det sa oss at det vi måtte fokusere på neste fagdag, var å sørge for at ungdommene fikk gode tilrettelagte skoletilbud. Jeg endret derfor opplegget og utarbeidet en PowerPoint-presentasjonen med mål om å øke kunnskapen om tilrettelagt opplæring og lovgivningen i opplæringsloven. Dette er helt i tråd med hva Anne Holm-Nordhagen angav under en forelesning på USN med tema Aksjonsforskning. Hun refererte til at man i aksjonsforskning mange ganger må endre tema og retningen for å tilpasse utviklingen og erfaringene man gjør som følge av hva som dukker opp under gjennomføringen (Nordhagen, 2020).

Tilbakemeldingene i evalueringsloggen tilsa at de ansatte så likheter mellom livsmestring i skolen og verdier de selv jobbet etter. Det var en lettelse for meg da dette var grunnlaget for hele prosjektet mitt. Om ikke de ansatte hadde sett likheten, ville noe av grunnlaget for prosjektet bortfalt. Min tanke var at om de ansatte så denne likheten ville det kanskje medføre at deres forventinger til ungdommenes skolenærvær øke. Om de så at skolen hadde de samme intensjonene og målene som de selv, ville de se en større verdi for ungdommene å delta i fellesskapet skolen. Dette var helt klart et løft for forventingene til de ansatte og gledelig for meg og min intensjon med prosjektet.

I evalueringsloggen reflekterte de ansatte over hva de hadde oppdaget i løpet av dagen. Tilbakemeldingene viste at fagdagen hadde styrket deres forventinger til målgruppens skolenærvær. De så fram til neste fagdag, samt at de hadde blitt bevisst deres forventinger og hva som skapte forventingene. De oppgav også i loggene at deres forventing hadde sammenheng med ungdommens

opplæringstilbud. Av den grunn ble det viktig å øke deres kunnskap om tilrettelagt undervisning. Det forsterket at vi måtte styrke deres kunnskap om tilrettelagt opplæring jfr. opplæringsloven.

5.3 Fagdag 2

I lys av funnene etter fagdag 1, ble det vesentlig å inkludere kunnskap om §§ 1-3 og 5-1 i opplæringsloven under fagdag 2. Dette for å styrke Orions kunnskap om hvilke rettigheter ungdommen har i skolen. Det vil også legge til rette for at målgruppens rett og plikt til opplæring blir ivaretatt av Orion. Jeg må minne om at jeg innledningsvis pekte på at Orion er lovpålagt å følge opp ungdommene og sikre at de får opplæring i tråd med deres behov og rettigheter. Vi drøftet ordlyden i de to paragrafene i opplæringsloven og hvordan vi opplevde at retten ble praktisert. Foruten en ansatt var det få som hadde kjennskap til, eller erfaring med opplæringsloven. § 1-3 er en rett alle elever har og omhandler retten til tilrettelagt opplæring. § 5-1 omhandler rett til spesialundervisning og krever et vedtak og en sakkyndig vurdering (Kunnskapsdepartementet, 1998). Vi drøftet spesifikt vilkårene i § 5-1, som legger til grunn at elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen uavhengig av fagvansker, depresjon og adferdsvansker, kan ha rett til et slikt vedtak. Det er læringsutbyttet som er avgjørende, ikke diagnosen eller vansken (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Videre snakket vi om hvordan de ansatte kunne få en vurdering av om ungdommen hadde rett til spesialundervisning etter § 5-1. For barn og unge som bor i institusjon, er det fylkeskommunen der barnet er plassert som har ansvar for at deres rettigheter blir ivaretatt, både i grunnskolen og i den videregående skolen. For Orion er det Lerberg skole- og kompetansesenter som har dette ansvaret. Det er i utgangspunktet et tett samarbeid mellom Orion og Lerberg. For vurdering om en ungdom har rett til spesialundervisning, må Orion kontakte og samarbeide med Lerberg. Videre snakket vi om viktigheten av at Orion ivaretar ungdommens rett til spesialundervisning når de plasseres midt i et skoleår. I mange tilfeller har ungdommen hatt et vedtak om spesialundervisning på tidligere skole som ikke alltid blir videreført når ungdommen blir flyttet til et nytt fylke. I slike tilfeller har eleven krav på et midlertidig vedtak, inntil fagkyndig vurdering foreligger og nytt vedtak om § 5-1 fattes.

Under fagdag 1 snakket vi om likhetene med livsmestring i skolen og verdiene Orion jobber etter, som er TBO. RVTS, som er ledende innenfor TBO, har skrevet en lærebok om temaet «Folkehelse og livsmestring i skolen». Boken trekker frem nyttige tips og verktøy som kan hjelpe skolens ansatte å møte elevene med en traumesensitiv tilnærming. På den måten kan skolen bidra til å utsatte barn og unge, som målgruppen på Orion, i større grad mestrer skolen. Flere delte erfaringer

fra samarbeid med skolen, både gode og dårlige, og vi diskuterte hvordan de framover kunne løse utfordringer rundt ungdommenes møte med skolesystemet. Orion drøftet at de kunne veilede skole og lærere i hvordan de kunne møte ungdommene på en traumesensitiv måte slik at ungdommene kan oppleve mestring og danne nye erfaringer og relasjoner. Vi tok utgangspunkt i grunnpilarene i TBO som er: trygghet, relasjon, regulering/mestring.

Avslutningsvis oppsummerte vi hva Orion kan gjøre for å håndheve målgruppens rettigheter i skolen og hvilket handlingsrom de hadde. Her ble det reflektert over hvor viktig det var å samarbeide med skolen rundt ungdommenes opplæringstilbud, veilede læreren til å forstå ungdommens uttrykk og følelser som ligger bak uttrykkene. Med kunnskap om hvor viktig det var for ungdommene å ta del i skolefelleskapet, vurderte deltakerne at samarbeidet med skolen skulle ha som mål å finne tilrettelagte opplæringstilbud tilpasset målgruppens evner og forutsetninger. Igjen tok vi fram metaforen med å bygge broer. Denne metaforen ble også nevnt flere ganger under gjennomføringen av fagdag 2 og ble et godt bilde på hvordan Orion kunne hjelpe ungdommene over i skolen.

5.4 Evalueringslogg fagdag 2

Etter denne dagen gjorde jeg det samme som etter fagdag 1. Jeg satte forskningsspørsmålene i en kolonne og letter etter likheter i deltakernes svar. Det jeg fant av likheter fremkommer i kolonnen under funn. Se Tabell 2.

Tabell 2

Forskningsspørsmål

Funn

Hva oppdaget jeg i dag:	<ul style="list-style-type: none">• Bevissthet rundt tilpasset opplæring og tilrettelegging• Må være mer på, stille spørsmål og innhente all skolehistorikk i forkant av inntak• Bruke erfaringer og kunnskap Orions ansatte har• Triggerkartlegging underveis, ikke bare i kartleggingsfasen.• Lage triggerkartlegging som omhandler skole• Viktig med tverretatlig samarbeid
-------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Kunnskap om ulike rettigheter i forhold til spesialtilpasset opplæring • Økt bevisstgjøring rundt skole/livsmestring. At Orion kan veilede lærere i TBO • Tidlig og tett samarbeid med Lerberg skole. • Forberede skole og ungdom før skolestart. Målet kan være enten faglig eller sosial mestring i skolen • Orion kan veilede lærer i hvordan møte ungdommen • Orion må holde i trådene for ungdommen. Hvordan IOP og et vedtak om §5-1 kan bidra til livsmestring hos målgruppen
<p>Forventinger til målgruppens skolenærvær:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Forventer nå at vi skal få flere i gang raskere på skole • At det skal være mer tilpasset enn tidligere. Når det er gjort individuell tilpasninger øker forventningene tilsvarende. • Ungdommen kan ha krav på spesialundervisning som styrker forventninger til skolenærvær • § 5-1 gjør at ungdommen blir møtt der de er i mye større grad. • Differensiere på faglig og sosialt utbytte, blir det lettere å forvente mer, å sette opp mer konkrete mål • Fokus på samarbeid med ungdom og lærer.
<p>Har noe endret seg, for din egen del, ved deltakelse i prosjektet?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Økt bevissthet rundt viktigheten av skole • Ikke nedprioritere skole i samme grad som tidligere • Stille mer krav til ansvarsgruppa rundt ungdommene. • Hadde ikke mye jobbmessig erfaring fra arenaen skole, så dette var veldig lærerikt

	<ul style="list-style-type: none"> • Veldig flott å se at det er mange veier til Roma • Ungdommene har mange flere muligheter til et opplæringsopplegg enn det jeg var klar over. • Blitt mer bevisst på at vi må tilrettelegge enda mer slik at ungdommene har mulighet for å oppleve mestring. • Mer fokus på samarbeide mellom ungdom/skole. • Økt fokus på at skolen jobber mot mye av det samme som oss. • Likheten med livsmestring og TBO har gjort mine forventinger til at ungdommene skal gå på skole større, da dette er særlig viktig for at våre ungdommer ikke skal skille seg ytterligere fra jevnaldrende og få et bedre grunnlag for et godt liv i voksen alder. • Vi kan være ungdommens foresatte, deres «advokat» for å fremme deres rettigheter • Vi kan bidra til å styrke tverretattlig samarbeid til beste for ungdommen både i kort og langt perspektiv • Fått en større forståelse for viktigheten av å være bevisst de rettighetene ungdommene kan ha krav på, samt tett oppfølging og god dialog med lærerne
--	---

Svarene i evalueringsloggene etter fagdag 2 viser at de ansatte ble bevisst deres ansvar for å sørge for gode tilrettelagte skoletilbud. Med kunnskap om opplæringsloven §§ 1-3 og 5-1 innså flere at de i større grad kunne hjelpe ungdommene med tilrettelegging som ivaretar ungdommenes evner og forutsetninger. De innså også at det er viktig å innhente ungdommenes skolehistorikk, snakke med ungdommene i forkant av skolestart om deres skoleerfaringer, og om hva som skal til for at de skal mestre et opplæringsløp. De ble opptatt av å etablere et godt samarbeid med skolen for å sikre at ungdommene får et forsvarlig skoletilbud. I saker hvor det oppstod vansker for ungdommen å forholde seg til skolen, anså de at det hadde stor betydning at de stilte som ungdommenes «advokat». Ved å veilede lærere i ungdommens smerteuttrykk, kunne de forhindre at negative

relasjoner mellom ungdommen og medelever/lærer oppstod, og eskalerte. Det ville også gi skolen en større forståelse av ungdommenes utfordringer.

Det ble nevnt av flere at triggerkartlegging kunne brukes som et verktøy for å jobbe med ungdommenes skoleerfaringer. Triggerkartlegging vil si at man kartlegger hva som kan utløse bestemte reaksjoner hos ungdommen. De ansatte har kjennskap til bruk av kartleggingen i det miljøterapeutiske arbeidet med ungdommen da det er regulert av fagsystemet de jobber etter.

Flere ansatte oppdaget at skoletilbudet kunne differensieres til å omhandle både sosial og faglig læring. Flere av de ansatte hadde i utgangspunktet kun tenkt på skolen som et sted hvor læring var synonymt med faglig opplæring. Med en gjennomgang av livsmestring ble det klarere for deltakerne at skolen også hadde et ansvar for elevenes personlige og sosiale utvikling. De trakk fram at noen av ungdommene ville profitere på å mestre det sosiale framfor det faglige. På den måten ville de kanskje i større grad oppleve mestring og resulterte i at de fullførte opplæringen.

I evalueringsloggen etter fagdag 2. ble deltakerne igjen stilt spørsmål om deres forventning til målgruppens skolenærvær. Igjen fremgikk det at der ungdommene hadde et godt og tilpasset opplæringstilbud økte de ansattes forventninger til skoleoppmøte. Når deltakerne fikk kunnskap om og innblikk i hva ungdommene hadde krav på av tilpassinger etter opplæringsloven, følte de at de i større grad kunne tilrettelegge for opplæring som var tilpasset ungdommens behov og evner. Flere anførte at om ungdommene hadde et vedtak om rett til spesialundervisning, ville deres forventning til skolenærvær styrkes. Dette fordi det økte ungdommenes mulighet for å mestre skoleløpet. Med et tilpasset skoleløp hadde de ansatte et ønske om at de ville få ungdommene raskere i gang med skole. Dette var med tanke på de tilfellene hvor ungdom ble plassert på institusjon midt i et skoleår. Erfaringsmessig kan det ta lang tid før ungdommen starter i et opplæringsløp. Med kunnskap om hva ungdommene har krav på, intensjonen med livsmestring og hva skolen ønsker for elevene, innså de ansatte nå en større verdi for ungdommene til å delta i fellesskapet skolen.

På spørsmålet om noe hadde endret seg ved deltakelse i prosjektet, mente flere at de hadde fått en økt bevissthet rundt viktigheten av skole og at de ikke ville nedprioritere skole i samme grad som tidligere. De ansatte ville stille krav til skolen om tilrettelegging og de forstod at de hadde en sentral rolle i å få på plass et opplæringstilbud tilpasset ungdommenes evner og forutsetninger. I og med at de var ungdommenes «foresatte», eller i foresattes sted, måtte de fremme ungdommenes rettigheter og legge til rette for et godt samarbeid med skolen med mål om at ungdommene skulle trives og

fullføre skolegangen. De satte ungdommenes deltakelse på skolearenaen i sammenheng med muligheten til å mestre livet, både i et nåtid- og langtidsperspektiv. Ved økt kunnskap om skolens fokus på livsmestring oppdaget de ansatte at skolen jobbet mot de samme målene som Orion. Kunnskapen gjorde dem bevisst på viktigheten av deltakelse i skolefellesskapet for å motvirke at Orions målgruppe ble ytterligere ekskludert, og fikk et bedre grunnlag for et godt liv i voksen alder.

6 DISKUSJON/DRØFTING

I forrige kapittel presenterte jeg funnene som fremkom under forskningen. Noen av funnene var kjente problemstillinger jeg kjente til etter å ha jobbet 15 år på en ungdomsinstitusjon. Andre funn var overraskende. For å svare på problemstillingen min, om hvordan kunnskap om skolens fokus på livsmestring kan øke de ansatte forventinger til målgruppens skolenærvær, vil jeg sette funnene i sammenheng med forskningsspørsmålene. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene vil jeg deretter diskutere funnene i lys av teori som jeg finner relevant.

6.1 Kan livsmestring i skolen sammenfalle med Orions måte å jobbe på?

Funnene fra aksjonsforskningen viser at deltakerne vurderte at livsmestring i skolen hadde mange fellespunkter og likheter med Orions verdier. I og med at livsmestring i skolen først har kommet på læreplanen i 2020/21, var det et satsningsområde som var ukjent for flere av deltakerne. Kun de som hadde barn i skolealder hadde kjennskap til dette.

Under forskningen hadde vi en gjennomgang av Stortingsmelding 28, hvor målene og bakgrunn for satsningen ble presentert. Deltakerne fikk en større innsikt i målet om at skoler skal bidra til at barn og unges evner utvikles best mulig, uavhengig av bakgrunn og forholdene hjemme. Etter gjennomgangen ble deltakere oppmerksom på hvor sammenfallende dette var med Orions ønsker for målgruppen.

Orion er som sagt en statlig barneverninstitusjon som eies av Barne-, ungdoms- og familieetaten (Bufetat). Bufetat har ansvar for det statlige barne- og familievernet og skal gi barn, unge og familier med behov tiltak med høy og riktig kvalitet. I *Bufetats strategi og kvalitetsprogram* står det at *respekt, åpenhet og deltakelse (RÅD) skal gjenspeiles i det faglige arbeidet som utføres*. Videre står det at praksisen ivaretar barn, unge og familiers behov, bidrar til økt livsmestring og er basert på beste tilgjengelige kunnskap. Bufetat har ledende og kunnskapsbasert praksis som skal være til beste for barn, unge og familier (Bufetat, 2012).

Barn, unge og familiers behov ligger til grunn for arbeidet. Flere av deltakerne i prosjektet trakk fram likheten mellom livsmestring i skolen og Bufetats verdier: *respekt, åpenhet og deltakelse*. *RÅD ligger til grunn for all jobbingen som utføres på Orion og skal sikre at målgruppen blir møtt noenlunde likt, uavhengig av utfordringer. Medvirkning står sterkt og det samme er ønsket om å øke*

ungdommenes evne til å mestre livet. Sentralt i Bufetats verdier er at ungdommene skal være deltakende i sitt eget liv. På den måten vil de kunne ta ansvar for eget liv og selv være «bærere» av sitt eget liv når de flytter fra institusjonen (Bufetat, 2012). Erkjennelsen om at livsmestring i skolen var sammenfallende med Orions verdier kan bidra til å styrke deltakernes forventinger til målgruppens skolenærvær.

Orion jobber som jeg tidligere har skrevet, etter forståelsesrammen TBO. TBO tar utgangspunkt i hvordan krenkelser og traumer påvirker barn og unges utvikling og fungering. Studier viser at barn som har vært utsatt for traumer som omsorgssvikt eller vold, står i risiko for å utvikle adferdsvansker (Felitti, Anda, Nordenberg, Williamson, Spitz, Edwards, Koss & Marks 1998). For barn som har utviklet adferdsvansker, er den sosiale støtten de får i nære omgivelser av stor betydning for deres videre utvikling og fungering. Som jeg tidligere har nevnt, retter dette et søkelys mot en omprioritering av ressursene som tidligere lå til spesialisthelsetjenesten. Da til arenaer barna befinner seg på i deres hverdag, som for eksempel skolen (Nordanger 2017).

Med en satsning på livsmestring i skolen kan ungdommer som har utfordringer møte en annen forståelsesramme også i skolen. Det hevdes i læreboken «Livsmestring og folkehelse i skolen», som RVTS har skrevet, at det å jobbe med folkehelse og livsmestring er ikke bare en jobb for spesialistene. Livsmestring bygges i hverdagen (Ringereide & Thorkildsen, 2019). I boken trekkes det fram tre sentrale byggesteiner for å fremme livsmestring og god psykisk helse: mestring, et positivt selvbilde og opplevelse av tilhørighet. Dette er byggesteiner som gir enhver et fundament for å mestre livet og stå stødig i livets utfordringer. Ved å innføre livsmestring som et tema i skolen peker forfatterne på at satsningsområdet kan være med på å gi elevene en pause fra press og krav de ellers opplever i skolen. Ved å fokusere på følelser vil det ikke lenger handle om å svare rett og galt, eller om å prestere. Man kan ikke sette karakter på det å bli kjent med egne reaksjonsmønstre og det å skulle sette ord på følelser. En skole som innser og vektlegger dette vil bli den som evner å bygge livsmestring for utsatte barn og unge, lik målgruppen på Orion (Ringereide & Thorkildsen, 2019).

Orion jobber etter tanken om at alle ungdommer gjør så godt de kan ut fra deres forutsetninger. Det vil si at man jobber med å se og søke hva som ligger bak adferden. Tanken er at bak adferden ligger det en hendelse som gjør at barnet uttrykker smerte, derav uttrykket smerteuttrykk.

Forståelsesrammen fremmer at ungdommene skal bli møtt med forståelse, empati og håp, og ikke formaninger, irettesettelse og motargumentasjon. Målgruppen på Orion er ofte ungdom med store og sterke uttrykk avhengig av deres traumehistorie. Undersøkelser viser at omlag 76 % av barn og

unge som er plassert i barneverninstitusjoner, har psykiske lidelser. Kun 38 % oppgir at de har fått noen form for psykiatrisk hjelp fra spesialisthelsetjenesten for disse lidelsene (Kayhed et al., 2015).

Livsmestring er, slik det fremkommer i overordnet del av lærerplanen, nært knyttet til psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Tall fra Ungdata.no viser at skoletrivselen har sunket de siste årene. På den ene siden er barn og unge flinke til å spise sunt, trene, jobbe ved siden av skolen og ha et sosialt nettverk (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Samtidig ser en at tallene fra antall med selvskadning, selvmordstanker og depresjon stiger. Det at skolen, en arena som når mange, setter psykisk helse på dagsorden er utrolig viktig. Det gjør ikke bare skolen til et sted for å lære, men til et viktig sted å være (Ringereide & Thorkildsen, 2019).

Dette sammenfaller med oppdagelsene de ansatte gjorde under forskningen. De erfarte at med skolens satsning på livsmestring ble det viktigere for målgruppen å ta del i skolefellesskapet. Dette fordi målgruppen da fikk en mulighet, på lik linje med deres jevnaldrende, til å lære å mestre livet. Faktisk så trakk flere av deltakerne fram viktigheten av at målgruppen ikke mistet denne muligheten. En ansatte introduserte metaforen om at Orion skulle være en brobygger som hjalp ungdommene til å delta i skolen. Tanken var da at fordi skolen var såpass viktig for målgruppen måtte de ansatte støtte dem med å «stå under broen og holde byggsteinene på plass». På den måten kunne de hjelpe målgruppen over broen på vei inn i skolearenaen. De ansatte måtte holde byggsteinene på plass og på den måten støtte de over i skolesystemet. Brosteinene ble da en metafor på andre ting: samarbeid med skolen, tilrettelagte opplæringstilbud, livsmestring etc.



Figur 1. Illustrasjon av Orion som brobygger (Lisbeth Valla, 2021).

Ved skoledeltakelse vil målgruppen få en arena hvor de kan lære, bli kjent med sin psykiske helse i rolige og trygge omgivelser. Ikke minst, de gjør det sammen med, og på lik linje med sine medelever. Forhåpentlig uten den stigmatiseringen og opplevelsen av ekskludering de i mange tilfeller opplever. Ønsket er at de i etterkant skal få en større innsikt i hvem de er som person, lære å leve med sine utfordringer og i større grad bli i stand til å håndtere livet (Prebensen & Hegstad, 2017).

Et elementært prinsipp i TBO er at for å jobbe med ungdommene, krever det at man må kunne regulere seg selv. Dette for å kunne møte og stå i ungdommenes smerteuttrykk. De ansatte må derfor starte med seg selv, bli kjent med egne følelser og triggere, og finne verktøy for å regulere seg selv. Dette må til før de kan hjelpe ungdommene med det samme. Siden et av forskningsspørsmålene er om livsmestring i skolen kan sammenfalle med Orions verdier, tenker jeg at det er vesentlig hvordan skolen og dens ansatte klarer å møte en slik tilnærming. Jeg finner støtte i boken til Anne Sælebakke «Livsmestring i skolen, et relasjonelt perspektiv». I boken framhever hun at det er viktig at lærerne starter med seg selv for å kunne møte elevenes utfordringer. Hun vektlegger at lærernes nærvær og empati er essensielt i møte med barnas emosjonelle og sosiale utvikling, og at det har betydning for elevenes evne til å være i relasjoner (Sælebakke, 2018). Hun sier videre at lærere som ønsker å lære barna å utvikle sin relasjonskompetanse, bør starte med seg selv. Hun sammenligner dette med at man på et fly blir bedt om å feste sin egen oksygenmaske før man hjelper andre (Sælebakke, 2018). De ansatte på Orion har også stort fokus på relasjoner og mener at dette er noe av det viktigste i arbeidet med målgruppen. I TBO er relasjon en av tre grunnpilarer. Det fremheves at relasjonen må på plass før man kan jobbe med endring og trygghet (Nordanger & Braarud, 2017).

RVTS trekker også fram relasjoner i deres bok om livsmestring i skolen. De peker på at skolen også bør vektlegge hva som skjer mellom de som deltar i interaksjon med hverandre og ikke bare hva som skjer hos den enkelte (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Alle barn og unge trenger tilknytning og forfatterne ønsker at skolen skal bli en arena hvor elever kan lære seg sunne og gode samspill. Om barna har dårlige relasjonserfaringer vil de i et ivaretatt miljø få muligheten til å danne seg nye erfaringer (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Livsmestring i skolen har som mål å styrke elevenes relasjonskompetanse og det blir da viktig, slik Sælebakke trekker fram, at lærerne også jobber med sin egen relasjonskompetanse for å kunne lære det til elevene.

Willy-Tore Mørch, prosessor i emeritus, har skrevet kronikken «Livsmestring i skolen, helt feil løsning». I kronikken retter han et kritisk blikk på at livsmestring i skolen har fokus på at elevene skal lære om sin psykiske helse. Han hevder det er lærerne som bør styrke sin kompetanse på området (Mørch, 2020). Han har i lengre tid ment at psykiske helseplager som fremkommer i skolen må løses der, og ikke belastes foreldrene eller psykisk helsevern. Dette er i tråd med hva flere pådrivere for forståelsesrammen TBO også mener (Nordanger & Braarud, 2017).

Mørch trekker frem at noe av poenget med at elevene skal få kunnskap om psykisk helse bortfaller dersom de blir møtt av lærere som ikke har kompetanse på området. Som et eksempel trekker han fram en videregående skole som lærer powerposing som livmestringsteknikk. Powerposing er at en inntar en kroppsholdning som en forbinder med å være mektige, i håp om å føle og oppføre seg mer selvsikker (Halvorsen & Hesselberg, 2019). Deretter argumenterer Mørch med at skolen ikke ser sammenhengen mellom psykisk helse og dårlige livsbetingelser, som for eksempel forholdene i hjemmet. I kronikken trekker han fram at en kompetanseheving i lærenes evne til å avdekke og se årsaker til psykiske uhelse er essensielt. Dette blir et viktig element for hvordan lærerne møter elevenes trivsel og psykiske helse på skolen. Han ser med skepsis på at barn og unge skal utbrodere følelser overfor medelever og lærere som ikke har kompetanse til å møte uttrykkene og reaksjonene (Mørch, 2020). Kritikken ligger tett oppunder det Sælebakke trekker frem i forhold til lærerens relasjonskompetanse. Man kan spørre seg om lærerne er i stand til å mestre det som kan komme til overflaten om de ikke i tillegg får kompetanse til å møte det.

Deltakerne i prosjektet ble opptatt av om målene i livsmestring i skolen var oppnåelige, slik de framkom i Meld. St. 28 (2015–2016) Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av kunnskapsløftet. Altså om livsmestring ville bli implementert og praktisert i skolen i tråd med intensjonen. De ansatte på Orion har i flere år praktisert og jobbet traumesensitivt. De har erfart at det krever en endring av kultur, verdier, tankemønster og reaksjonsmønster for å kunne tilegne seg en ny tilnæringsmåte og møte ungdommene traumesensitivt. Ikke minst krever det mye for å endre en kultur som har eksistert i mange år. Med dette til grunn kan man tenke seg at skolen må gå opp noen stier før de er i mål med å favne alle elever, styrke deres mestringsfølelse og psykiske helse, uavhengig av bakgrunn og hjemmeforhold. Skolens evne til å omstille seg og ta innover seg de mange utfordringene vil være avgjørende for oppnåelse og utbytte av satsningen på livsmestring.

I sum er det ingen tvil om at lærerens møte med det enkelte barn og hvordan elevene forstås og møtes, vil være avgjørende for om skolen lykkes med å bygge livsmestring. Det både for den

enkelte, og klassen som helhet (Ringereide & Thorkildsen, 2019). På lik linje med det jeg innledningsvis pekte på, at miljøterapeutene har påvirkning på ungdommenes skolenærvær, så har lærerne en unik rolle til å legge til rette for gode læringsbetingelser for livsmestring. Dette vil jeg komme mer tilbake til i drøfting av neste forskningsspørsmål. For at skolen skal lykkes med målene er det i tillegg viktig at lærerne er gode på å danne og knytte relasjoner og at de har fokus på sin unike mulighet til å bygge og styrke elevenes relasjonskompetanse. For å få til det, må de tørre å rette søkelyset på seg selv og sin egen relasjonsevne. Dette viser at relasjoner er relevant i all interaksjon med andre.

6.2 Kan et fokus på livsmestring i skolen gjøre at de ansatte ser en større verdi for ungdommene i å delta i fellesskapet skolen?

Deltakerne erfarte at det var viktig at målgruppen på Orion deltok i fellesskapet i skolen. Dette på bakgrunn av satsningen på livsmestring som et tverrfaglig tema. Samtidig som deltakerne så en større verdi for skoledeltakelse, ble de også oppmerksom på farene ved at målgruppen ikke deltok i skolefellesskapet. Faren er at de blir ytterligere ekskludert og ikke får tatt del i satsningen om å mestre livet. Dette ville få betydning for dem både i et nåtids- og langtidsperspektiv.

Jeg viser tidligere i oppgaven til en rapport, utarbeidet av Bufdir, som peker på at institusjonsungdom utgjør en stor andel av frafallsprosenten i den videregående skolen. Frafall defineres som elever som ikke fullfører den videregående skolen, uavhengig av årsaksforhold (Markussen et al., 2006). Forskning viser at 9 av 10 barn med barnevernserfaringer begynner i den videregående opplæring mens kun 3 av 10 fullfører (Reegård & Rogstad, 2016). Årsakene til dette er mange og komplekse, og er ikke en del av temaet i dette prosjektet. Det jeg ønsker å peke på er hva livsmestring i skolen kan bidra med for å forhindre frafall for målgruppen.

Både «Folkehelse og livsmestring» og sosialfaglig rådgivning/karriereveiledning innehar et individ- og samfunnsperspektiv. Det vil si at det både er til hjelp for den enkelte, men også for samfunnet med tanke på den økonomiske lønnsomheten det innebærer å kunne mestre livet. Det å ta gode helsevalg og gjennomføre den videregående skolen er dermed lønnsomt, ikke bare for den enkelte, men for samfunnet som helhet. Slik skolen er bygd opp etter reform 94, er det et mål om at karriereveiledning skal forhindre frafall (Reegård & Rogstad, 2016).

Gruppen elever som frafaller den videregående skolen, blir ofte omtalt som en homogen gruppe. Gruppen har gjerne behov for sosialpedagogisk rådgivning, yrkes- og utdanningsveiledning, samt

kontakt med helsetjenesten. NOU 2016: 7 «Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn» tar sikte på å styrke disse tjenestene med ønske om å kunne øke andelen som fullfører videregående opplæring med formell kompetanse. De peker på at det de siste årene har vært oppmerksomhet rundt høye frafallsprosenten i videregående opplæring. Det hevdes at god rådgivning og karriereveiledning skal sikre at elevene treffer gode valg og dermed motvirke frafall (NOU, 2016:7). Tidligere i oppgaven peker jeg på rapporter som viser at målgruppen på Orion utgjør en stor andel av frafallsprosenten i den videregående skolen. Her fremmes det at både karriereveiledning og livsmestring skal motvirke det. Dette understreker viktigheten av målgruppens deltakelse i skolefelleskapet hvor det er kompetente karriereveiledere som skal sikre og forhindre frafall.

Livsmestring i skolen og karriereveiledning har altså som mål å utjevne forskjeller, som forskjeller i sosiale lag og hva slags bakgrunn en har. For elever med litt ekstra «bagasje» er dette en forsikring om at skolen har en intensjon om å være et sted for alle. Det innebærer at skolen må kunne håndtere de utfordringene dette medfører. Det at skolen skal kunne romme «alle salgs» er et stort ansvar. I boken «Utdanningsvalg» finner jeg argumentasjon for at dagens struktur i skolesystemet i ytterste konsekvens fremmer frafall ved at mange elever opplever vansker med motivasjon og læringsevne. Skolens kompetanse til å møte elevers ulikhet i interesser, bakgrunn og motivasjon blir derfor satt i sammenheng med frafall i videregående opplæring (Lingås & Høsøien, 2016). Skolens evne til å gi utsatt ungdom en opplevelse av mestring er vesentlig for å forhindre frafall i den videregående skolen.

Funn fra fagdagen viste at noen av de ansattes tidvise lave forventning til skolenærværet hadde en sammenheng med at de fryktet at målgruppen ikke hadde samme mestringsfølelse som deres jevnaldrende. Det man kan spørre seg er om de ansattes lave forventninger til målgruppens skolenærvær kunne settes i sammenheng med deres ønske om å verne og beskytte målgruppen fra ytterligere nederlag. En av deltakerne noterte dette i evalueringsskjemaet etter fagdag 1. Ved en gjennomgang av livsmestring ble det klart at skolen ønsker å adressere betydningen av mestring. Flere steder i Stortingsmelding 28 fremheves det at intensjonen er at livsmestring skal øke elevenes mestringsfølelse på en rekke områder. Spørsmålet en kan stille seg er om nederlagsfølelsen blir ytterligere forsterket om målgruppen ikke deltar i fellesskapet i skolen. I så fall står de i fare for å gå glipp av lærdom og mestring som kan innebære en beskyttelsesfaktor i overgangen til voksenlivet.

I Kunnskapsløftet står det at opplæringen skal gi elevene «kyndighet og modenhet til å møte livet sosialt, praktisk og personlig» (Utdanningsdirektoratet, 2017a s. 35). Videre blir det påpekt at skolen ikke bare skal bestå av opplæring av fag, men at elevenes sosiale ferdigheter skal utvikles. Ut fra det kan man konkludere med at skolen ikke bare skal sørge for at elevene får skolefaglig kompetanse, men også for at elevene utvikler seg personlig og sosialt. Skolen bør derfor ses på som en arena hvor sosialt samspill finner sted, både mellom elevene og lærer og elever. Elevenes sosiale situasjon på skolen er vesentlig for deres identitetsutvikling og dannelse så deres evne til sosialt samspill blir betydningsfull. For en del elever blir skolen en arena for å lære om sosialt samspill, like mye som en læring- og undervisningsarena (Frønes, 2006).

I Meld. St. 28 Fag- Fordypning- Forståelse og beskrivelsen om det tverrfaglige temaet livsmestring, blir det klarere at sosial og emosjonell læring er en kompetanse skolen skal lære elevene. Funnene viser at de ansatte på Orion ble oppmerksomme på denne satsningen under forskningen. De fant det positivt for deres målgruppe, som ofte er faglig svake, at skolen kunne differensiere mellom faglig og sosial læring (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det betyr at målgruppen på Orion ikke bare kan få opplæring og kompetanse i sosial og emosjonell læring. Det kan i tillegg vektet i andre evner enn de rent faglige. Med dette til grunn trakk flere av deltakerne fram at denne bevisstheten endret og økte deres forventinger til målgruppens skolenærver.

Terje Ogden holdt 03.11.2020 et innlegg under «Læringsmiljøkonferansen 2020». Temaet var sosial og emosjonell læring. Han er blant annet kjent for sitt arbeide med å forebygge og redusere adferdsproblemer blant barn og unge. Han trakk fram at sosial og emosjonell læring øker barn og unges mulighet til å håndtere stress og motgang. Læringen blir en viktig ressurs for å mestre skolen, men også arbeidslivet og samfunnet. En satsning på sosial læring fremmer livskvalitet og trivsel ved at elevene lærer om andres og egne reaksjoner, følelser, om vennskaps- og relasjonsferdigheter og det å kunne ta gode beslutninger (Ogden, 2020).

I innlegget viser han til et bilde på elevenes sosiale og emosjonelle læring:



Figur 2. Hva er sosial og emosjonell læring? (Ogden, 2020)

Modellen viser hva elevene kan oppnå ved sosial og emosjonell læring. Som det fremkommer av modellen, samsvarer dette med forståelsesrammen TBO og verdiene Orion jobber etter. Ved en satsning på sosial læring framfor faglighet, vil målgruppen få en opplæring som er tilpasset deres behov og forutsetninger slik intensjonen er i opplæringsloven. Utfordringen med en slik satsning er at det er vanskelig å sette en karakter i sosial læring. Faglig læring kan måles og vektet i en innlevering eller test, og kan lett settes karakter på. Hvordan vekte sosial læring på linje med faglig læring? Skolens evne til å adressere dette vil ha betydning for mange elever, inkludert Orions målgruppe.

En teoretiker som gir meg håp for de utfordringene Orions målgruppe opplever i skolesystemet er Krumboltz. Krumboltz teori om Planned Happenstance betegnes som jeg tidligere har nevnt som en sosial læringsteori (Højdal & Poulsen, 2012). Han er opptatt av å ivareta ungdommen i studie eller arbeidsrelaterte spørsmål, men har også et fokus på mennesket som helhet. Dette ligger tett opptil hvordan Orion jobber med målgruppen. I det miljøterapeutiske arbeidet tilstreber de å se alle sider av ungdommens liv som en helhet.

I og med at læring er sentralt i Krumboltz teori mener han at det viktigste som skjer i veiledning er at det fremmer læring hos den enkelte. Hensikten med denne læringen er å utvikle de evner man trenger for at individet skal skape et tilfredsstillende liv (Højdal & Poulsen, 2012). Orion må mange ganger plukke fram ungdommens minner, hvor læring tidligere har funnet sted, og relære med mål

om at det oppnår positiv læring. Dette perspektivet kunne vært nyttig i de tilfellene hvor ungdom frafaller den videregående skolen. I følge Krumboltz kan man hevde at ungdommen i disse tilfellene har gjort seg en erfaring og lært at dette ikke var det riktige valget for dem. Om vi kunne lagt vekt på at ungdommenes frafall i videregående skole var en avklaring, og ikke et avbrudd, kunne kanskje følelsen av nederlag vært fraværende. På den måten kunne positiv læring funnet sted og nye læringserfaringer dannet.

Videre vektlegger Krumboltz at uforutsette situasjoner og tilfeldigheter er viktig i sammenheng med et individs utvikling. I dagens samfunn hvor arbeidsmarkedet er i konstant endring, er det viktig at individet er i stand til å håndtere tilfeldige, uventede og uplanlagte hendelser. Han anser disse hendelsene som uunngåelige, men også ønskelige for å oppnå læring og nye muligheter. Det å lære seg å håndtere slike utfordringer, muligheter og tilfeldigheter vil gi en fordel i ens karrierevalg og karriereutvikling (Krumboltz, 2009). Krumboltz mener at det her kan skje en utvikling til det bedre. Han oppfordrer en til å omfavne slike situasjoner og gripe mulighetene som oppstår (Højdal & Poulsen, 2012).

Det Krumboltz antyder er at ungdommen må lære seg å gi slipp på kontrollen, mens Orion med TBOs forståelsesramme i bunn, i stor grad jobber for at de skal få mer kontroll. Ved å få kontroll over følelser, beherske relasjoner og regulere seg selv vil ungdommen stå bedre rustet til å mestre ulike settinger, som for eksempel skole. Barn og unge som har opplevd traumer eller er i en krise, har et stort behov for kontroll, fordi de har opplevd mye uforutsigbarhet i livet. Vil Orions målgruppe våge å gripe slike muligheter som Krumboltz skisserer og gjøre seg nye læringserfaringer? Tidligere læringserfaringer vil på en eller annen måte påvirke målgruppen i deres liv, både når det gjelder utdanning og karrierevalg. Med utgangspunkt i Krumboltz læringsteori vil målgruppens valg og beslutninger påvirkes av deres individuelle historie og de erfaringer de tidligere har gjort seg på bakgrunn av feedback fra omgivelsene. Positiv feedback fra omgivelsene vil forsterke motivasjonen og det motsatte vil skje om de mottar negativ feedback (Højdal & Poulsen, 2012).

Krumboltz sier dette om barns oppvekstmiljø:

“The education of children begins at birth. We have tended to ignore the tremendous learning ability of infants before the age of 2 because most of them cannot yet verbalize their observations. Yet depending on how they are treated, children quickly learn whether this world is a safe or a dangerous place to live. If they are treated with consistent love and caring, they begin to assume

that their world is a pretty safe and happy place to live. If they are treated harshly, frequently punished, their needs ignored or rejected, their efforts humiliated, their failures publicized, and their successes overlooked, they assume that their world is a dangerous place where they must take drastic self-protective actions” (Krumboltz, 2009, s. 139).

Dette perspektivet forsterker argumentet om at det har en betydning at de ansatte har forventinger til ungdommens skolenærver og at de bidrar til at målgruppen har et tilrettelagt skoletilbud.

Krumboltz peker i denne sammenhengen på at samspillet mellom barn og deres foresatte, foreldre eller andre i deres sted, har en avgjørende innvirkning på barns adferd, ferdigheter og psykologiske velvære (Krumboltz, 2009). De ansatte på Orion er ofte i foreldrenes sted og har dermed stor betydning for å påvirke målgruppen positivt.

Skal man følge Krumboltz tankegang videre, så blir det viktig at målgruppen på Orion utvikler evner til å håndtere og utnytte mulighetene når uforutsette hendelser oppstår. De må kunne utnytte hendelser og se muligheter slik at nye erfaringer dannes og utvikling oppstår. Dette krever også at målgruppen evner å stå i med- og motgang. Under fagdagen fremgikk det at det å stå i medgang var en utfordring for målgruppen. Ved gjennomgang av Meld. St. 28, under temaet som omhandlet livsmestring, var utvikling av kompetanse til å mestre livets med- og motgang spesifikt nevnt. Vel vitende om at livet er uforutsigbart, og uforutsette ting kan oppstå på alle plan, blir det viktig for ungdommene på Orion å lære seg å mestre livets med- og motgang og se mulighetene for læring når uforutsette hendelser oppstår.

Som det ble referert til under fagdag 1. så har målgruppen på Orion store utfordringer når det kommer til å stå i medgang da dette oppleves som utrygt. Mange ganger er det slik at det oppleves tryggere for målgruppen å stå i motgang, som de er kjent med. Når de opplever medgang, blir de utrygge og klarer ikke alltid å håndtere situasjonen. De ansatte på Orion jobber mye for at ungdommene skal kunne gjenkjenne og mestre medgang. Under fagdagen ble de ansatte oppmerksom på at dette var et område som også ble berørt i den tverrfaglige satsningen livsmestring. Det å være til stede på skolen vil gi målgruppen en arena for å øve, prøve og feile på disse ferdighetene. At det jobbes mot det samme målet både i skolen og på «hjemmebane» sikrer at ungdommene får en mulighet til å oppnå kompetanse og mestring i å hankses med livets med- og motgang. Denne erfaringen vil de ta med seg i voksenlivet og det vil ha stor betydning når de senere skal ta valg og avgjørelser.

Det å ta valg er en kompetanse som har stor betydning for dagens ungdommer generelt. Valgene står i kø, ikke bare med tanke på utdanning og jobb, men de skal også ta valg i forhold til muligheter og selvutvikling. Tidligere i oppgaven trekker jeg inn begrepet karrierekompetanse som betegner mestring og å håndtere overganger, særlig i forhold til utdanning og arbeidsmarkedet. For å utvikle denne kompetansen er det essensielt at en kjenner og forstår seg selv. Man må kunne håndtere dilemmaer, ta valg og handle på valgene man står overfor. Ord som å planlegge, utforske, forstå og analysere er av betydning og vil i stor grad påvirke hvordan man evner å håndtere livet på en rekke områder. Selv om karrierekompetanse i stor grad er konsentrert om området utdanning og karriere innbefatter det også kompetanse på å mestre livet generelt (Kompetanse Norge, 2019).

I Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning tar de utgangspunkt i at karrierekompetanse tilegnes ved karrierelæring og fremmer forståelsen om at en allerede har kompetanse og opplevd karrierelæring. I og med at denne læringen har funnet sted må man bli bevisst på, ta i bruk og aktivere kompetansen man allerede har. Om en person ikke er bevisst sin karrierekompetanse er det fordi en ikke har opplevd en situasjon hvor den har blitt utløst eller aktivert. Videre hevdes det at karrierelæring er pågående og skjer ved at man lever og erfarer (Kompetanse Norge, 2019). Dette sammenfaller med det Krumboltz hevder i sin læringsteori.

Med utgangspunkt i perspektivene som fremmes over, kan man si at man lærer ved å leve. Uavhengig av bakgrunn og historie, stilles man i livet overfor læringsprosesser som vil ha betydning for de valgene man tar og det livet man fører. Målet er at man står sterkere i sine begrunnelser for valg, ser muligheter, får selvinnsett og utvider sin forståelse. På den måten kan ny læring finne sted. Denne læringen skal gjøre en kompetent til å ta vare på seg selv og den vil aktiveres når det blir nødvendig. Med dette forsterkes igjen viktigheten av at målgruppen på Orion tar del i og er til stede på de arenaene hvor denne læringen foregår og hvor man har som mål at kompetansen skal økes. Som det fremkommer i Stortingsmelding 28 så skal livsmestring styrke elevenes kompetanse til å ta valg og stå i uforutsette hendelser og dermed forhåpentligvis styrke sin karrierekompetanse.

6.3 Kan vi starte en prosess som får forventinger til skole til å sitte i veggene på Orion

Problemstillingen min var hvordan kunnskap om skolens fokus på livsmestring kunne endre de ansattes forventinger til skolenærver for målgruppen på Orion. Funnene og forskningen viste at livsmestring alene ikke var nok til å øke de ansattes forventinger til skolenærver. Samtidig som

deltakerne ble bevisst sine forventinger til ungdommenes skolenærvær, ble de også bevisst på hva som skapte forventinger. Om ungdommene hadde et fleksibelt og tilrettelagt skoletilbud økte de ansattes forventinger til målgruppas skolenærvær. Derav så de en større verdi for målgruppens deltakelse i skolen. Funnene etter fagdag 1. avdekket et behov for å belyse hvilke rettigheter Orions målgruppe hadde for tilrettelagt opplæring og spesialundervisning, jf. opplæringsloven §§ 1-3 og 5-1. Dette for å bidra til at ungdommene på Orion fikk et opplæringstilbud som sikrer faglig og sosial mestring og utvikling. En slik kompetanseheving er også i samsvar med funnene og tiltakene i Bufdirs rapport fra 2014. Et av tiltakene det vises til der er at alle ansatte i statlige institusjoner skulle få opplæring i skolesystemet (Bufdir, 2014).

§ 1-3 i opplæringsloven regulerer retten til tilpasset opplæring. I veilederen som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet står det: «Tilpasset opplæring er de tiltakene som skolen setter inn for å sikre at alle elevene får best mulig utbytte av opplæringen. De kan være knyttet til organiseringen av opplæringen, pedagogiske metoder og progresjon» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det er vesentlig at dette er en rett alle har. Ut fra hvordan lovteksten er formulert, må det tolkes slik at skolen er forpliktet til å hjelpe den enkelte. Det er et stort ansvar og det kan være en utfordring å skulle romme alle elevenes utfordringer. Det vil i prinsippet si at skolen skal favne alle elever med ulik problematikk, det være seg flykninger, traumer, suicidalitet, fysiske og psykisk vold og omsorgssvikt.

Målgruppen på Orion har ofte problematikk som vil utfordre skolen. Som jeg har nevnt viser forskning at barn og unge på institusjonen utgjør en stor andel av frafallsprosenten i den videregående skolen. Grunnene til det er sammensatt, men en vesentlig faktor er at de har lave skoleprestasjoner og store faglige hull fra grunnskolen (Bufdir, 2017b). Hvordan skolen mestrer å jobbe med dette har mye å si for målgruppens skoleprestasjon og videre skolegang. Et frafall i den videregående skolen vil bety at ungdommen mister en mulighet til å delta i et fellesskap og til å bruke skolen som arena for å styrke sin kompetanse til å mestre livet. Med tanke på hvor viktig skolen er som en læringsarena, både faglig og sosialt, blir det viktig at skolen jobber for å favne alle, tross deres vansker og utfordringer.

Slik det fremkom under forskningen, hadde målgruppens skoletilbud innvirkning på de ansattes forventning til skolenærvær. Hvis målgruppen hadde opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger, økte deltakernes forventning til skolenærvær. Dersom det vurderes at eleven ikke får

tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, kan det fattes vedtak om rett til spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1. Det må foreligge en sakkyndig vurdering som regulerer hvilket opplæringstilbud eleven skal ha. Tilbudet skal samlet sett gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen, både i forhold til andre elever, og i tråd med hva som er realistisk ut fra elevens evner og forutsetninger. Tilbudet skal utformes i samspill med eleven og deres foresatte, og deres syn på tilbudet skal vektlegges (Kunnskapsdepartementet, 1998).

For ungdommene som er bosatt på Orion vil de ansatte i mange tilfeller være i «foresattes sted». Det vil derfor være de som skal tas med i denne prosessen, og som bør kjenne til innholdet og målene for skoletilbudet. I tilfeller hvor foreldrene stadig har omsorgen og ungdommen er frivillig plassert etter barnevernloven § 4-4 6.ledd, skal foreldrene tas med i prosessen og informeres. For ungdommer som er hjemmeværende i en kommune langt unna Orion vil dette være utfordrende. Likevel har foreldrene krav på å bli informert og oppdatert på ungdommens skoletilbud. Løsningen kan være at de gir Orion samtykke til at de bistår i deres sted. Dette ansvaret er det viktig at Orion er kjent med og følger opp. Ikke desto mindre er det essensielt at Orion involverer seg i utformingen av skoletilbudet fordi de kjenner til målgruppens styrker og utfordringer. Denne kunnskapen vil kunne ha betydning for opplæringstilbudet og hvilke forutsetninger eleven får.

I tilfeller hvor det er fattet vedtak om rett til spesialundervisning skal det utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP). Planen skal vise innholdet og målsetninger for opplæringen. Det skal også fremkomme om eleven skal ha oppfølging av spesialpedagoger, assistenter eller andre. Planen skal igjen utarbeides i samarbeid med skolen, eleven og foresatte og andre som jobber tett med eleven (Kunnskapsdepartementet, 1998). De ansatte på Orion vil da komme under kategorien «andre» eller være i foresattes sted. At de kjenner til dette ansvaret er essensielt for å sikre at målgruppens rettigheter blir ivaretatt i utdanningssystemet. Et vedtak om rett til spesialundervisning og utarbeidelse av IOP kan bidra til at ungdommen ikke frafaller den videregående skole. I forbindelse med utarbeidelsen av IOP så vil Orions kunnskap om målgruppens traumehistorie og triggere ha innvirkning på hvilke arbeidsmåter som er mest hensiktsmessig for å oppnå læring. I tillegg vil de ha kunnskap om hvilke fordeler og ulemper de ulike organisatoriske løsningene kan ha for målgruppens læring. Med dette sikres målgruppen ikke bare ivaretagelse på systemnivå, men også på individnivå. Slik informasjonsutveksling vil ikke bare sørge for gode opplæringstilbud, det vil også øke forståelsen rundt eleven. Forståelse som er relevant for å sikre trivsel og forhindre frafall.

De ansattes kompetanse om ungdommenes utviklingstraumer, triggere, og traumehistorikk bør formidles til skolen. Det er viktig for ungdommens opplæring at denne kunnskapen når ut til skolen med deres pedagogiske plattform. Forskning indikerer at det ofte er traumatiserte barn og voksne som har et vedtak om rett til spesialundervisning (Bath, 2008). Overføring av informasjon, kunnskap og veiledning om hvordan møte ungdommenes uttrykk, kan bidra til gode tilrettelagte mål i opplæringen. De ansatte bør derfor, uten hinder av taushetsplikten, veilede lærerne i hvordan møte ungdommen best mulig.

Inspirert av RVTS sin lærebok foreslo de ansatte at Orion kunne lage en triggerkartlegging som spesifikt omhandlet skolen. Dette fordi de av erfaring vet at skolen er et område målgruppen trigges av. Med utgangspunkt i forståelsesrammen TBO så vil barn og unge med utviklingstraumer ha vansker for å ta til seg læring så lenge de er utenfor toleransevinduet. Det være om de er under- eller overaktivert (Ringereide & Thorkildsen, 2019). En slik kartlegging vil tilrettelegge for hvordan målgruppen på Orion kan føle seg trygge og hvordan de kan få best mulig utbytte av opplæringen. Verktøyet kan også brukes til å gjøre ungdommen mer bevisst sine triggere og hjelpe dem til å ta gode valg om de blir aktivert (Øen, 2013). Triggerkartleggingen vil ikke bare gi ungdommene en forståelse av hva som trigger, men også de ansatte på Orion og ikke minst læreren. Det kan gi skolen en mulighet til å forstå og tilrettelegge for ulike situasjoner på skolen. Ut fra det som fremkommer i kartleggingen vil det være fornuftig å utarbeide en tilrettelagt opplæring (Langballe & Schultz, 2016).

En overføring av informasjon om hvordan ungdommen best kan møtes når de aktiveres og hvordan lærerne kan jobbe for å få de inn i toleransevinduet, er ikke bare med tanke på tilrettelagt opplæring. Det er også med på å fremme læring for Orions målgruppe. Dette var et av funnene under fagdage som også fremkommer i evalueringsloggene. Et samarbeid med skolens ansatte om triggere og en kartlegging som skisserer hvordan man skal jobbe med triggerne, vil bidra til at ungdommene fra Orion vil oppleve trygge og gode læringsmiljøer i skolen basert på likeverd, trygge elev-lærer relasjoner og elev-elev relasjoner (Ringereide & Thorkildsen, 2019).

For å imøtekomme dette, kreves det at Orions ansatte må jobbe tett med skolen. Det betyr også at skolen må bli flinkere til å tilrettelegge for elever som har faglige og sosiale utfordringer. Dette støttes i Bufdir rapporten, fra 2014, av Terje Ogden i artikkelen «Hva hemmer og fremmer barnevernsbarnas skolegang». Han hevder at skolesystemet bør være mer individualisert. Videre må de utsatte ungdommene få sjansen til å jobbe med sine faglige mangler for å komme på samme nivå

som sine medelever. Han hevder at skolen må øke sitt engasjement ved å utarbeide skoletilbud som er tilpasset elevens ferdigheter og kunnskapsnivå slik det *er* og ikke slik det *burde* være (Bufdir 2014).

Skolens ansatte må i tillegg jobbe med sine holdninger i møte med elever med utfordringer, slik som Orions målgruppe. At mange barn med tiltak fra barnevernet har lav skolemotivasjon og læringsforutsetninger, forsvarer ikke at de i skolen mange ganger får dårlig tilpassede skoletilbud. Terje Ogden hevder derfor at skolen har behov for engasjerte lærere med god relasjonskompetanse og positive forventinger og holdninger til Orions målgruppe. Ogden peker videre på at mange av barna er «underyttere» som følge av lave forventinger og store kunnskapshull (Bufdir, 2014 s. 28). Det er avgjørende at lærerne fremstår som støttende og forståelsesfulle og at de har vilje til å prioritere arbeidet med disse elevene. En slik innstilling er også med på å motvirke stigmatisering av elevene som har utfordringer og vansker. Jeg finner støtte for nettopp dette i boken «Utdanningsvalg» hvor det hevdes at lærerens kategorisering av elever påvirker kvaliteten i relasjonen mellom elev og lærer. Ikke bare påvirker det hvordan elevens sosiale identitet dannes, men også deres plass i skolen og samfunnet generelt (Lingås & Høsøien, 2016).

I tilfeller hvor skoletilbudet ikke imøtekommer målgruppens behov, må de ansatte på Orion bidra til at gode, fleksible og tilrettelagte skoletilbud utarbeides. Dette er i tråd med hva deltakerne erfarte under aksjonsforskningen. Metaforen med at de ansatte skulle bygge broer for å støtte ungdommene over i skolesystemet ble en god symbolikk på ansvaret de innså de hadde. De ansatte reflekterte over deres betydning for å forhindre frafall og bedre forholdene for målgruppen i skolen. Økt kunnskap om hvilke rettigheter målgruppen har i skolen og et godt samarbeid med skolen kan sikre dette.

Anbefalingene i rapporten fra Bufdir i 2014 retter seg både mot utdanningssektoren og barnevernssektoren. Den peker på at sektorene må bli kjent med hverandres systemer. Det konkluderes med at det er nødvendig at barnevernet og opplæringsinstitusjonene utvikler et bedre samarbeid og erverver seg en større innsikt og kunnskap om hverandres felt (Bufdir, 2014). I NOU 2016 adresseres også viktigheten av en god kommunikasjon mellom skolen og hjemmet. For målgruppen på Orion blir det i mange tilfeller de ansatte som er i foreldrenes sted. I likhet med at det utfordrer lærerne, vil det også utfordre Orion til å finne gode rutiner for å bedre kommunikasjon og samarbeid med opplæringsarenaene.

Et slikt samarbeid er nyttig i forhold til å hjelpe lærerne i den videregående skolen til å forstå systemer de kanskje ikke har kompetanse til å forstå, som f.eks. rammene ungdommene har på institusjonen. Et samarbeid mellom institusjonen og skolen er også et satsningsområde for alle Bufetat sine institusjoner. Samarbeidet er i stor grad regulert i en samarbeidsavtale som Bufetat, region Sør, har utarbeidet med mange av fylkene som nå ligger under Viken fylkeskommune. Avtalen er utarbeidet med tanke på at barnevern- og skolesystemene har et felles ansvar for at målgruppen får det opplæringstilbudet de har krav på. Målet er å bedre samarbeidet mellom skole og barnevern slik at ungdommen på Orion blant annet sikres en bedre skolegang. Det presiseres i avtalen at det ikke kun skal stilles forventinger til barnet, men også til de ansatte i skolen og barnevern. Avtalen regulerer og gir en oversikt over hvem som har ansvar for oppfølging av barna og hvem som har ansvaret for å ivareta tilpasset opplæring av målgruppen (Bufetat, 2014).

Deltakerne innså under fagdage at deres forventning til ungdommenes skolenærvær var av betydning, de innså i tillegg at de måtte samarbeide med skolen for å sikre gode opplæringstilbud og bidra til å sikre ungdommenes rettigheter jfr. opplæringsloven. Et samarbeid med skolen fordrer at det etableres rutiner internt som ivaretar dette. Det ble under fagdagen diskutert hvordan dette skulle organiseres framover. Det ble vurdert om Orion allerede ved inntak skulle involvere Lerberg skole- og kompetansesenter i planlegging av ungdommenes opplæringstilbud. Videre drøftet de ansatte viktigheten av å veilede lærerne i hvordan de bør møte den enkelte ungdom traumesensitivt. Det er en god indikasjon på at Orion er i en prosess hvor målet er at forventinger til skole skal «sitte i veggene på Orion».

Flere av deltakerne oppgav i evalueringssloggene at det var viktig at rutiner for å samarbeide med skolen og hjelpe målgruppen i skolesystemet ble integrert i de interne rutinene. Argyris og Schön (1996) argumenterer for at mennesker i en organisasjon kan lære uten at organisasjonen som helhet lærer. Om individenes kunnskap ikke blir nedfelt i styrende dokumenter og rutiner, som for eksempel Orions institusjonsplan, vil ikke organisasjonen som helhet lære. Institusjonsplanen er et styrende dokument hvor det redegjøres for hvordan institusjonen skal oppfylle kravene som stilles til de i kvalitets- og internkontrollforskriften, og annet regelverk som er relevant for driften. Det skal fremgå hvordan institusjonen arbeider etter prinsippene i nasjonal veileder for standardisert forløp institusjon (Bufdir, 2020). Orions rutiner for samarbeid med målgruppens skoletilbud bør derfor være nedfelt i en slik plan.

Med det til grunn er det viktig at Orion setter skole på dagsorden, gir de ansatte rom for å samarbeide med skolen, følge opp målgruppen, løfte dem videre og støtte «over broen». Prosessen må fortsette også etter mitt bidrag på Orion. Om praksisen blir levende og de ansatte ser viktigheten og resultater av å støtte målgruppen på deres vei i skolesystemet, kan lærdommen og kunnskapen bli synlig i organisasjonens virksomhet. Dette kalles «theory in use» og kan føre til at organisasjonen som helhet lærer. En slik endring kan etter hvert kunne bli nedfelt i organisasjonenes styrende dokumenter, som institusjonsplanen, og bli rutiner som blir integrert. Om deltakerne fra Orion, som også innbefattet fagleder og avdelingsleder, kan dele erfaringene de har fra prosjektet med resten av de ansatte, og integrere oppfølging av skole, er de på god vei mot en endring. Om de i tillegg etablerer rutiner for å samarbeide med Lerberg skole- og kompetansesenter, er «på» når det gjelder målgruppens opplæringstilbud, veileder og deler erfaringer med skolen som er relevant for opplæringstilbudet, så kan det føre til endringer i hele organisasjonen (Argyris & Schön, 1996). Om det overnevnte fører til at rutiner implementeres og blir en del av det miljøterapeutiske arbeidet på Orion, kan det hevdes at forventinger til målgruppens skolenærvær er i en prosess med å «sitte i veggene» på Orion.

7 OPPSUMMERING

Dette prosjektet tok utgangspunkt i et genuint ønske om å bedre vilkårene og forholdene for barn og unge med tiltak fra barnevernet. Ønsket har sin bakgrunn i at jeg i mange år har jobbet på en barneverninstitusjon og erfart at målgruppen har store utfordringer i møte med skole og utdanningssystemet. Ofte har jeg vært vitne til at målgruppen faller fra den videregående skolen uten at man klarer å finne gode løsninger for ungdommens videre skolegang og utdanning. Jeg har erfart hvordan barnevern og skolesystemet har stått langt fra hverandre i kultur så vel som i pedagogisk tilnærming. Dette har jeg ønsket å gjøre noe med.

Tidligere forskning viser at miljøterapeutenes forventning til ungdommens skolenærvær har betydning for hvordan de presterer i skolen. Intensjonen med prosjektet har ikke vært å fordele skyld, men snarere å finne svar på problemstillingen:

- Hvordan kan de ansattes kunnskap om skolens fokus på livsmestring endre deres forventinger til skolenærvær for målgruppen på Orion?

For å svare på dette valgte jeg å fokusere på tre forskningsspørsmål:

- Kan livsmestring i skolen sammenfalle med Orions verdier?
- Kan et fokus på livsmestring i skolen gjøre at de ansatte ser en større verdi for ungdommene i å delta i fellesskapet skolen?
- Kan vi starte en prosess som får forventinger til skolenærvær til å sitte i veggene på Orion?

Forskningsspørsmålene er formulert med mål om å finne svar på problemstillingen. Hva slags definisjon av livsmestring som legges til grunn vil påvirke resultatet av forskningen om de ansattes forventinger til ungdommens skolenærvær endres. Med utgangspunkt i hva som fremkommer av mål i Meldt St. 28 (2015-2016) Fag - Fordypning - Forståelse - en fornyelse av kunnskapsløftet drøftet vi bakgrunnen og intensjonen for livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen. LNU og RVTS sin fremstilling av temaet ble også belyst.

For å finne svar på problemstillingen valgte jeg et forskningsdesign som tok utgangspunkt i hermeneutisk teori og kvalitativ metode, mens den systematiske forskningen tok utgangspunkt i en aksjonslignende forskning. Forskningen er basert på funn fra to fagdager med de ansatte på Orion. Dataene er deltakernes svar i evalueringsloggen, drøftinger og refleksjoner under gjennomføringen og et referat jeg sendte ut til deltakerne i etterkant av fagdage. Referatet ga deltakerne en mulighet til å medvirke og validere prosjektet.

Spørsmålet jeg søker svar på er hvordan kan de ansattes kunnskap om skolens fokus på livsmestring endre deres forventinger til skolenærvær for målgruppen på Orion? Kunnskap om livsmestring og hvor betydningsfullt det er for målgruppen å ta del i det tverrfaglige temaet styrket de ansattes forventinger. Men det alene var ikke nok. Funnene under fagdagene viste at kunnskap om livsmestring ikke var nok til å øke de ansattes forventinger til målgruppen. De ansatte erfarte at om de skulle hjelpe målgruppen over i skolesystemet med å «bygge broer», måtte de sikre at ungdommenes rettigheter ble ivaretatt jfr. §§1-3 og 5-1 i opplæringsloven. Det ble derfor viktig å øke kompetansen på opplæringsloven. Funnene viste altså at like viktig som det var å få innsikt i bakgrunn og intensjonen med livsmestring i skolen, ble det å øke kompetansen om hvilke rettigheter målgruppen hadde i opplæringsloven.

Oppsummert erfarte deltakernes at deres forventinger til målgruppens skolenærvær kunne bidra til at de tok del i skolens satsning av det tverrfaglige temaet livsmestring for å lære å «mestre livet». De ansatte innså at de hadde et ansvar for sikre at det ble utarbeidet gode tilpassede opplæringsløp for målgruppen. Gode opplæringsløp fordrer et økt samarbeid med skolen, hvor de ansatte deler deres erfaring om hensiktsmessige måter å møte ungdommene på. Dette vil kunne ha innvirkning på ungdommenes møte med og trivsel i skolefelleskapet.

Innledningsvis i denne oppgaven pekte jeg på at miljøterapeutene har stor påvirkningskraft på ungdommenes skolenærvær. På lik linje har lærerne en unik rolle i å legge til rette for gode læringsbetingelser for livsmestring. Jeg har i oppgaven belyst hvilken betydning det kan ha for Orions målgruppe om de møtes av lærere som ikke har kompetanse på å møte utfordringene de har. Da bortfaller noe av intensjonen og resultat kan bli at livsmestring kun fremstår som pene ord på et ark. I denne sammenhengen blir Orions veiledning av lærerne viktig. Dette fordi veiledningen er med på å øke forståelsen rundt en elev og kan sikre trivsel og forhindre frafall.

Oppsummert kan man konkludere med at prosjektet førte til en utvikling i de ansattes forventinger til målgruppens skolenærvær. De ansattes refleksjoner og drøftinger om fremtidige rutiner i forhold til å samarbeide med skolen, følge opp målgruppens skoletilbud, veilede lærerne i smerteuttrykk er for meg en indikasjon på at en utvikling har funnet sted og at målet kanskje en gang kan bli at forventinger til skolenærvær «sitter i veggene» på Orion. Med tanke på at Orion er en av tre institusjoner i enheten, blir det spennende å se om deres erfaring med å samarbeide tett med skolene og hjelpe målgruppen «over broen» bærer frukter for de andre avdelingene.

Prosjektet har vært en spennende reise. Jeg startet med et ønske om å utføre forskningen stedlig, og endte med å gjennomføre det på Microsoft Teams. Mine bekymringer om at jeg ved en slik gjennomføring mistet muligheten for å kunne «lese» deltakerne, fange opp kroppsspråk, blikk, mimikk og sikre god flyt og engasjement, var grunnløs. Det er nok ikke bare jeg som i den pågående pandemien har fått erfaring med å gjennomføre møter, diskusjoner og drøftinger på Microsoft Teams. Det gjaldt i stor grad også deltakerne. Deres engasjement og motivasjon gjorde det lettere for meg å legge til rette for gode diskusjoner og drøftinger med livsmestring som tema.

I etterkant ser jeg at jeg kunne latt deltakerne medvirke og medforske i større grad. Man kan absolutt diskutere hvorvidt de fikk en reel mulighet til å medforske når jeg ikke trakk dem mer inn i forkant av prosjektet. Valget har bakgrunn i at jeg kjenner til presset og arbeidshverdagen personalet står i. Av den grunn ønsket jeg ikke å påføre dem merbelastning ved å delta i prosjektet.

Avslutningsvis må jeg trekke fram at det slo meg flere ganger under fagdagene og utarbeidelsen av oppgaven, at alt henger på en måte sammen. De mange teoretikere og fagpersonene nevnt i oppgaven, fra ulike teoretiske retninger, Bufetat, skolen og regjeringen: alle ønsker det samme! Ønsket er at skolen skal bli et sted som er trygt for alle, som er inkluderende, hvor læring kan finne sted selv for elever med utfordringer. Det gir meg håp for barn og unge med tiltak fra barnevernet. Det er noen der ute, andre enn de ansatte på Orion, som ønsker at målgruppen skal lykkes. Det finnes andre som også heier på dem og som er villige til å yte ekstra slik at de kan få en reel mulighet til å mestre livet, på lik linje med deres jevnaldrende!

8 LITTERATURLISTE

- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice* Jossey-Bass Inc., U.S.
- Bath, H. (2008). The Three Pillars of Trauma-Informed Care. *Eric.ed*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ869920>.
- Bufdir. (2013). *Oppfølging av skole og opplæring for barn og unge som bor i fosterhjem, institusjon og omsorgssenter*. Bufdir.no Retrieved from https://bestill.bufdir.no/userfiles/products/214/skoleveileder_2013_lav.pdf
- Bufdir. (2014). *Hvordan bedre skoleresultatene og utdannings situasjonen for barn og unge i barnevernet*. Retrieved from Bufdirs Publikasjoner: https://bufdir.no/Bibliotek/Bufdirs_publicasjoner/Dokumentside/?docId=BUF00002557
- Bufdir. (2017a). *Fra skole til voksenliv*. Retrieved from Bufdir.no: https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Barnevern_skole/Skole_voksenliv/
- Bufdir. (2017b). *Grunnskoleresultater for ungdom med barnevernstiltak*. Retrieved from Bufdir.no: https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Barnevern_skole/Grunnskoleresultater/
- Bufdir. (2017c). *Retningslinjer for skoleansvarlige i barnevernsinstitusjoner og omsorgssentre for enslige mindreårige asylsøkere*. Retrieved from https://bufdir.no/Barnevern/Fagstotte/Barnevernsinstitusjoner/Retningslinjer_for_skoleansvarlige_i_barnevernsinstitusjoner_og_omsorgssentre_for_enslige_mindrearige_asylsokere/
- Bufdir. (2020). *Veileder til utfylling av institusjonsplanen*. Bufdir.no: Bufdir Retrieved from https://bufdir.no/globalassets/global/barnevern/faglige-retningslinjer-veiledere/barnevernsinstitusjoner/godkjenning-av-institusjoner-sentre-for-foreldre-og-barn-og-omsorgssentre-ema/veiledning-til-utfylling-av-institusjonsplan-for-barnevernsinstitusjoner_versjon1.5.pdf
- Bufetat. (2012). *Årsrapport 2012*. Retrieved from Nsd.no: https://www.nsd.no/polsys/data/filer/aarsmeldinger/AN_2012_18602.pdf
- Bufetat. (2014). *Retningslinjer for samarbeid- Opplæring for barn og unge i barnevernsinstitusjoner*. BFK.no Retrieved from <https://docplayer.me/3016050-Retningslinjer-for-samarbeid-opplaering-for-barn-og-unge-i-barnevernsinstitusjoner.html>
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Halvorsen, J. Ø., & Hesselberg, J. O. (2019). Re: Gir pseudovitenskap på timeplanen bedre livsmestring? Message posted to <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/VbgvJ4/gir-pseudovitenskap-paa-timeplanen-bedre-livsmestring-halvorsen-og-h>
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Humerfelt, K. (2005). *Begrepe brukermedvirkning og brukerperspektiv-honnørord med lavt presisjonsnivå*. Oslo Universitetsforlaget.
- Højdal, L., & Poulsen, L. (2012). *karrierevalg: teorier om valg og valgprosesser*: Schultz.
- Johannessen, L. E., Rafoss, T., & Rasmussen, E. (2018). *Hvordan bruke teori , nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kavli, H., Sjøvold, J. M., & Ødegaard, M. (2015). *Kartlegging av holdninger til skolegang for barn og unge med tiltak fra barnevernet*. Retrieved from Bufdir.no: https://bufdir.no/contentassets/917cf41f57d741259a970a1bc9267511/kartlegging_av_holdninger_til_skolegang_for_barn_og_unge_med_tiltak_fra_barnevernet.pdf
- Kayhed, Jozefiak, Rimehaug, Tjelflaat, Brubakk, & Wickstrøm. (2015). *Psykisk helse hos barn og unge i barnevernsinstitusjoner*. Retrieved from Trondheim: https://www.ntnu.no/documents/10293/1263899358/Barnevernrapport_RKBU.pdf/fb0b753b-bdab-4224-b607-5bfe2f1ee32e
- Kompetanse Norge. (2019). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Faglig forslag til områdene etikk, karrierekompetanse og kompetansestandarder*. Retrieved from Kompetansenorge.no: <https://www.kompetansenorge.no/globalassets/karriere/rapport-nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning.pdf>

- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, Volume 17 Number 2.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), (1998).
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag- Fordypning- Forståelse: En fornyelse av kunnskapsløftet*. Regjeringen.no Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (Vol. 2): Gyldendal Akademisk.
- Kvellido, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner* (Vol. 2). Gyldendal.
- Kversøy, K. S. (2015). *Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning* (Vol. 1 utgave). Roskilde Universitet: Forskerskolen for livslang Læring.
- Kversøy, K. S., & Hartviksen, M. (2018). *Samarbeid og konflikt - to sider av samme sak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Langballe, Å., & Schultz, J. H. (2016). Elever utsatt for vold og seksuelle overgrep – samtalen som redskap for å oppdage og hjelpe. In I. K. E. Mevik, O. G. Lillevik, & O. Edvardsen (Eds.), *Vold mot barn, Teoretiske, juridiske og praktiske tilnærminger* (pp. 117-134): Gyldendal Akademisk.
- Lingås, L. G., & Høsøien, U. (2016). *Utdanningsvalg identitet og utdanning*: Gyldendal Akademisk.
- Madsen, J. (2004). *Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidig støttespillere*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N., & Vibe, N. (2006). Forskjell på folk- hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanse i videregående opplæring. *NIFU STEP*, 3. Retrieved from <https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa90/kap-6.pdf>.
- McNiff, J. (2017). *Action Research. All you need to know*. British Library: Sage Publication.
- Moshuus, G. H. (2021). [Masteroppgave veiledning].
- Mørch, W. T. (2020). Livsmestring i skolen, helt feil løsning. from Forebygging.no
- Nordanger, D. Ø., & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer- regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*: Bokforlaget.
- Nordhagen, A. H. (2020). [Aksjonsforskning].
- NOU. (2016:7). *Norge i omstilling- karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagboksforlaget.
- Ogden, T. (2020). *Fellesskap, forskning og fornyelse i skolen Sosial og emosjonell læring*. Paper presented at the Læringsmiljøkonferansen 2020. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/tbOvNMH3qrmSTTpTL3cbArQqoWI6s0xqaZ4hiOr99annlTtofH.pdf>
- Prebensen, C., & Hegstad, R. (2017). *Livsmestring i skolen – for flere små og store seire i hverdagen*. Retrieved from LNU.no: <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Rambøll. (2015). *Opplæring i barneverninstitusjoner. Karlegging av opplæringsmodeller og vurdering av innhold og kvalitet*. Retrieved from Udir.no: <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/rapporten.pdf>
- Reegård, K., & Rogstad, J. (2016). *De frafalne Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* : Gyldendal Akademisk.
- Ringereide, K., & Thorkildsen, s. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*: Pedlex.
- Røyset, R. J., & Kleppstø, K. H. (2017). *Utdanningsvalg - karrierelæring og livsmestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skre, I., Arnesen, Y., Breivi, C., Johnsen, L. I., Verplanken, B., & Wang, C. E. (2007). Mestring hos ungdom: Validering av en norsk oversettelse av Adolescent Coping Orientation for Problem Experiences. *Psykologitidsskriftet*. Retrieved from <https://psykologitidsskriftet.no/fagartikkel/2007/02/mestring-hos-ungdom-validering-av-en-norsk-oversettelse-av-adolescent-coping?redirected=1>.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen, et relasjonelt perspektiv*: Gyldendal.
- Tiller, T. (2004a). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring- forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ulvestad, A. K., & Ulvestad, F. K. (2012). *Flerstemt veiledning*: Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Overordnet del: Folkehelse og livsmestring. from Utdanningsdirektoratet

- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del: Folkehelse og livsmestring*. Udir.no Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Læring og trivsel- tilpasset opplæring*. Udir.no: Utdanningsdirektoratet
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i engelsk*. udir.no: Utdanningsdirektoratet
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i Naturfag*. Udir.no: Udir
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i norsk* udir.no: Utdanningsdirektoratet
- Øen, K. (2013). Kartlegging av "Triggere" tvang, tics, raseri, sinne. *Statped*. Retrieved from <https://www.statped.no/globalassets/fagomrader/tourettessyndrom/ve-kartleggingtriggerraseri-artikkel-2013-05-02.pdf>

9 Oversikt over tabeller og figurer

9.1 Tabeller

Tabell 1. Analyse av evalueringslogg fagdag 1

Tabell 2 Analyse av evalueringslogg fagdag 2

9.2 Figurer

Figur 1. Illustrasjon av Orion som brobygger (Lisbeth Valla, 2021)

Figur 2. Hva er sosial og emosjonell læring? (Ogden, 2020)

10 VEDLEGG

10.1 Power Point fagdager Orion

10.2 Evalueringslogg fagdag 1 Orion

10.3 Referat fagdag 1 Orion

10.4 Evalueringslogg fagdag 2 Orion

10.5 Referat fagdag 2 Orion

10.6 Svar NSD