



Universitetet  
i Stavanger

Nilofar Ahmadi

VEILEDER: Esther Ogundipe Eradajaye

---

## Skolemestring for ungdom i barneverninstitusjon

Hva sier eksisterende forskning om hvordan ansatte kan legge til rette for skolemestring for ungdommer i barnevernsinstitusjoner?

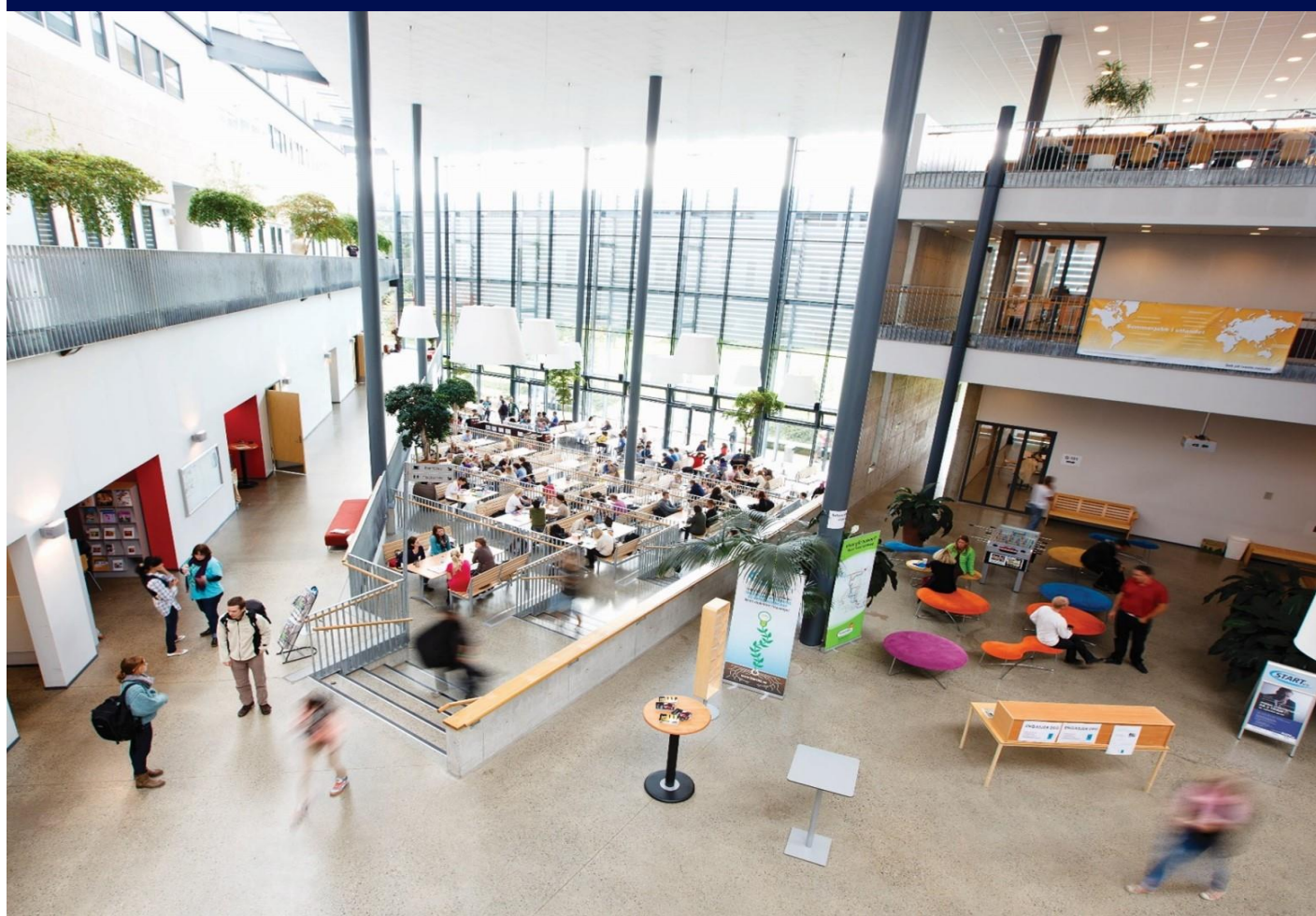
---

Masteroppgave, 2024

MSOMAS - 2 24V

Institutt for sosialfag

Det samfunnsvitenskapelige fakultet



**MASTERSTUDIUM I SOSIALFAG**  
**MASTERGRADSOPPGAVE**

---

**SEMESTER:** Vår 2024

---

**FORFATTER/MASTERKANDIDAT:** Nilofar Ahmadi

**VEILEDER:** Esther Ogundipe Eradajaye

---

**TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:**

**Norsk tittel:** Hva sier eksisterende forskning om hvordan ansatte kan legge til rette for skolemestring for ungdommer i barnevernsinstitusjoner?

**Engelsk tittel:** What, according to the existing research literature, can staff do to help youngsters living in child welfare institutions perform better in school?

---

**EMNEORD/STIKKORD:** Barnevernsinstitusjon, barnevern, institusjon, skolemestring, ungdom, tilrettelegging, undervisning, medvirkning, flytting, sosiale relasjoner og tilhørighet

---

**ANTALL SIDER:** 85

STAVANGER 30/07/2024

Nilofar Ahmadi

“Education is not preparation for life; education is life itself”

(Dewey, 1916, s. 239)

## Forord

Denne masteroppgaven symboliserer avslutningen på fem engasjerende år med erfaringer og lærdom. Nye utfordringer er i vente, og den kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom studieforløpet, skal nå settes på prøve i praksis. Gjennom skriveprosessen av denne oppgaven har jeg tilegnet meg verdifull kunnskap. Arbeidet med å utforme og fullføre denne masteroppgaven har vært både krevende og givende, og har bidratt til min faglige og personlige vekst. Til tross for gode opplevelser, har motivasjonen vært dalende i perioder og det har vært tilfeller hvor jeg følte at jeg ikke kom noen vei. Likevel har jeg erfart at de krevende periodene har fått meg til å verdsette tiden når alt går på skinner. Jeg mener at det er viktig å erfare både de gode og de dårlige sidene, ettersom man kan ikke verdsette de gode uten å ha kjent de dårlige. I forbindelse med dette ønsker jeg å takke flere støttespillere.

Innledningsvis ønsker jeg å takke min veileder Esther Ogundipe Eradajaye for oppmuntring og støtte gjennom hele prosessen med å gjennomføre denne masteroppgaven. Din tålmodighet og kompetanse har vært avgjørende gjennom de utfordrende aspektene av skriveprosessen og forskningen. Jeg er takknemlig for din konstruktive kritikk. Videre ønsker jeg å takke Eirik som har støttet, vist tålmodighet og ikke minst hjulpet meg i denne prosessen, med oppmuntring og faglige drøftinger. Samtidig takker jeg min venninne Stine for gode faglige drøftinger og produktive lesedager sammen. Til slutt vil jeg takke Elin som har bidratt til denne masteroppgaven gjennom korrekturlesning.

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>3</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Introduksjon</b> .....	<b>7</b>
1.1 Studiets formål og problemstilling .....	10
<b>2 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>11</b>
2.1 Skolemestring .....	11
2.2 Medvirkning .....	12
2.3 Systemteori .....	14
2.4 Maslows behovshierarki .....	16
<b>3 Metode</b> .....	<b>19</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted .....	19
3.2 Forforståelse .....	21
3.3 Forskningsdesign .....	22
3.3.1 Ulike systematiske oversikter .....	22
3.3.2 Systematisk litteraturgjennomgang .....	23
3.4 Datainnsamling .....	25
3.4.1 Innledende litteratursøk .....	25
3.4.2 Systematisk litteratursøk .....	26
3.4.3 Presentasjon av forskningsartikler .....	37
3.4.4 Kritisk vurdering av utvalgte artikler (CASP) .....	42
<b>3.5 Refleksiv tematisk analyse</b> .....	<b>44</b>
<b>3.6 Forskningsetikk</b> .....	<b>49</b>
<b>4 Presentasjon av funn</b> .....	<b>51</b>
4.1 Å legge til rette for individuell tilpasset undervisning .....	51

4.2	Å legge til rette for konsistente krav og forventninger.....	53
4.3	Å legge til rette for stabilitet og tilhørighet.....	54
<b>5</b>	<b>Drøfting av funn .....</b>	<b>56</b>
5.1	Betydningen av individuell tilpasset undervisning.....	56
5.2	Betydningen av konsistente krav og forventninger .....	58
5.3	Betydningen av stabilitet og tilhørighet .....	59
<b>6</b>	<b>Metodiske overveielser .....</b>	<b>61</b>
6.1	Refleksivitet.....	61
6.2	Relevans.....	62
6.3	Validitet.....	63
6.3.1	Intern validitet.....	63
6.3.1	Ekstern validitet.....	65
<b>7</b>	<b>Konklusjon og implikasjoner .....</b>	<b>66</b>
	<b>Referanseliste .....</b>	<b>74</b>

## Sammendrag

Formålet med denne oppgaven var å avdekke hva eksisterende forskning sier om hvordan ansatte i barnevernet kan legge til rette for skolemestring for ungdommer i institusjon. Studien har hatt fokus på ungdom i barneverninstitusjoner ettersom de er en gruppe som i høyere grad ikke mestrer skolen sammenlignet med jevnaldrende. Det har blitt anvendt en systematisk litteraturgjennomgang som metodisk tilnærming, hvor datamaterialet besto av kvalitative data. I denne prosessen er Thidemanns 6 trinn i et systematisk litteratursøk anvendt. Videre ble Braun og Clarkes refleksiv tematisk analyse tatt i bruk i arbeidet med å analysere datamaterialet.

I prosessen med å analysere datamaterialet ble det avdekket tre temaer. De fremtredende temaene som ble identifisert er som følger: å legge til rette for individuell tilpasset undervisning, å legge til rette for konsistente krav og forventninger og å legge til rette for stabilitet og tilhørighet. Funn indikerer at ansatte kan legge til rette for skolemestring for ungdom i institusjon ved å vektlegge den enkelte ungdommens tidligere skoleerfaringer i prosessen med å tilpasse undervisningen. Deretter er barnevernsansattes samarbeid med skolen avgjørende for ungdommens skolemestring. Videre er det viktig å foreta en vurdering av hvor undervisningen skal forekomme, og legge til rette for medvirkning for å imøtekomme den enkelte ungdommens behov. Ansatte kan også legge til rette for skolemestring ved å ha konsistente krav og forventninger til ungdommens skolehverdag, og ikke minst vektlegge stabilitet og tilhørighet både i omsorgs – og skolemiljøet. Funnene ovenfor tydeliggjør det som bør vektlegges i praksis innad i barneverninstitusjoner i forbindelse med ungdommens skolemestring. Videre antyder funnene i denne studien at det bør forskes mer på viktigheten av ansattes konsistente krav og forventninger og betydningen av stabilitet og tilhørighet.

## 1 Introduksjon

Denne oppgaven handler om hva eksisterende forskning sier om hvordan ansatte kan legge til rette for skolemestring for ungdommer i institusjoner. Begrepet skolemestring i denne sammenhengen defineres som ungdommens evne til å oppnå trivsel og suksess på skolearenaen. Begrepet vil bli utdypet i kapittel 2. I henhold til opplæringsloven § 3-1 første ledd har ungdom rett til videregående opplæring, dersom de har fullført grunnskolen (Opplæringslova, 1998, § 3-1). Selv om åtte av ti norske skoleelever fullfører videregående skole (statistisk sentralbyrå, 2023a), er det fremdeles en betydelig andel ungdom som ikke fullfører videregående. Det er viktig å rette oppmerksomheten mot hvordan ungdommer kan mestre skolen fordi i dagens kunnskapssamfunn er utdanning avgjørende for unge menneskers fremtid (Berg & Collin - Hansen, 2012, s. 22 - 33; Frønes, 2010, s. 31 - 33; Kirkøen et al., 2019, s. 254). Ifølge Berg og Collin- Hansen (2012) og Frønes (2010) anses skolegang som den viktigste inngangsporten for å sikre seg arbeid, utdanning og økonomisk uavhengighet i voksen alder. Derfor er det viktig å prioritere hvordan man kan øke skolemestring, da dette vil påvirke hverdagslivet i et langsiktig perspektiv. Det å mestre skolehverdagen er også viktig fordi skolen betraktes som en betydningsfull arena for selvutvikling, karrieremuligheter og sosialt samspill med jevnaldrende (Berg & Collin - Hansen, 2012, s. 22 - 33; Frønes, 2010, s. 31 - 33). Det å mestre skolen og fullføre videregående skole anses som en av de primære beskyttelsesfaktorer som kan hindre sosial eksklusjon i voksen alder (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, u.å.).

En gruppe det er viktig å ha fokus på når det dreier seg om økt skolemestring er ungdom som bor i barnevernsinstitusjoner. Dette er en viktig gruppe å ha fokus på fordi en betydelig andel av ungdommer i barnevernet opplever utfordringer knyttet til skolegangen, sammenlignet med sine jevnaldrende (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, u.å.). Tidligere forskning har i flere tiår fremhevet at barn og unge under barnevernstiltak opplever høyere risiko for skolefracfall enn sine jevnaldrende (Kirkøen et al., 2019, s. 247; Dæhlen, 2018, s. 87; Clausen & Kristoffersen, 2008, s. 35 - 37; Vinnerljung et al., 2005, s. 265 - 266; Kristoffersen & Sverdrup, 2013, s.116 - 117; Markussen, 2016, s. 112 - 113). Barn og ungdom under barnevernets omsorg er en sammensatt gruppe når det gjelder varighet og omfang av problemer hos barnet og/ eller i familien (Dæhlen, 2018, s. 88). Det



er større sannsynlighet for at barnevernsbarn vokser opp i familier med dårlige sosioøkonomiske forhold (Backe-Hansen et al., 2014, s. 137). Foreldrene kan ha lav tilknytning til arbeidslivet og vil oftere motta offentlige ytelser. Som følge av dette kan barnevernsbarn bli preget av oppvekstvilkår med lite stabilitet og kort eller langvarig fattigdom. I enkelte tilfeller medfører det også skolebytte, ettersom foreldrenes økonomi ikke strekker til en stabil bolig. En høy andel barnevernsbarn har opplevd en oppvekst hvor foreldrene har utfordringer med uførhet, kriminalitet og rusmisbruk (Clausen & Kristofersen, 2008, s. 54 - 55). Slike oppvekstvilkår kan gi et krevende utgangspunkt i livet, også når det gjelder skole. Når foreldrene strever, kan det påvirke deres evne til å være gode rollemodeller og utøve gode foreldreferdigheter. Forutsigbarhet, oppfølging og oppmuntring i det daglige vil kreve et overskudd, og vil dermed være en mangelvare i familier som opplever mye problemer og stress. Forholdene rundt barnet som først utløser tiltak i barnevernet, vil være mye av det samme som vil begrense barnets skolemestring (Kirkøen et al., 2019, s. 247 - 248).

Ifølge Statistisk sentralbyrå (u.å.) har 25,6 prosent av barnevernsbarn falt utenfor skolesystemet i perioden 2015 - 2021, i motsetning til 6,4 prosent av barn uten barnevernstiltak. Videre belyser statistisk sentralbyrå (2023b) at i 2022 var om lag 47034 barn og unge under barnevernstiltak. Derfor er fokuset på å legge til rette for skolemestring blant denne gruppen veldig dagsaktuelt. Til tross for at utdanning er en grunnleggende rettighet så er det en betydelig andel barnevernsbarn som ikke mestrer skolen, og velger å frasi seg retten til skole ved å droppe ut av skolesystemet (Grunnloven, 1814, § 109; Berg & Collin - Hansen, 2012, s. 22 - 25). Det er begrenset forskning på utdanningsforskjeller innenfor barnevernspopulasjonen (Dæhlen, 2018, s. 88), men tidligere forskning har avdekket at det er særlig institusjonsplasserte barn (Clausen & Kristofersen, 2008, s.12) og ungdom, hvor hjelpetiltaket ble etablert i tenårene, som i høyest grad faller utenfor utdanningsforløpet (Dæhlen, 2018, s. 88; Vinnerljung et al., 2005, s. 273). For barn som har opplevd annerledes oppvekst enn andre, vil skole være stedet de kan være på samme nivå med andre. Mestring i skolen anses som en beskyttelsesfaktor, ettersom den styrker individets selvoppfattelse og selvfølelse (Kirkøen et al., 2019, s. 254). I tillegg er skole en avgjørende arena for deres faglige og personlige utvikling (Barne-, likestillings- og

inkluderingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 4; 8; 11). Dermed er det viktig å legge til rette for barnevernsbarn, slik at de kan oppnå kravene som blir stilt på skolen og få muligheten til å bruke sine ferdigheter (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8). Denne oppgaven øker bevisstheten om dette og retter oppmerksomheten mot viktigheten av å sikre at ungdom i barneverninstitusjon får den utdanningen de fortjener, ettersom det er dokumentert at de er mer utsatt for ikke å oppleve skolemestring, og ha høyere skolefravall enn jevnaldrende (Barne-, likestillings – og inkluderingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 4).

Kvantitativ forskning har vist en sammenheng mellom lengde på botid i barnevernsinstitusjoner og utdanningsoppnåelsen (Ringle et al., 2010). Botid i én institusjon over lengre tid reduserer ikke evnen til å fullføre skolegang. Tvert imot kan det ha en betydning for å lykkes med å fullføre skolen (Ringle et al., 2010). Seeberg et al., (2013) påpeker også at unge trenger stabilitet for at tiltak skal fungere, dette gjelder både skoletilhørighet og omsorgssituasjonen (s. 8 - 9). Ungdommer som bor i institusjoner i Norge har ofte erfaringer med mangel på stabilitet i oppveksten i form av gjentatte flyttinger. Det er vanlig for barn og ungdom å oppleve flytting mellom ulike tiltak i barnevernet (Angel & Blekesaune, 2014, s. 21), og botiden i én institusjon er oftest kun ett skoleår (Ringle et al., 2010).

Forskning har avdekket at forutsetningen til manglende oppmerksomhet rundt betydningen av utdanning og skole for ungdom i institusjon er at en i større grad har lagt vekt på å skape tilknytning og trygge rutiner (Backe-Hansen et al., 2017, s. 58 - 59). En annen begrunnelse forskning fremhever, er skolens og barnevernansattes lave forventninger til unges evner og muligheter til å fullføre en utdanning (Kirkøen et al., 2019, s. 252 - 253). Ifølge forskere må en se skolens og barnevernets lave forventninger i forbindelse med at langt færre ungdommer i barnevernet fullfører videregående skole, sammenlignet med sine jevnaldrende. Lave forventninger og krav kan på sikt føre til større skade ettersom ungdommene blir hengende etter og eventuelt senere sliter med å tilpasse seg voksenlivet (Kavli et al., 2015, s. 17; Jackson & Höjer, 2013). I Norge har oppmerksomheten mot skolegang til barn og unge i barnevernsinstitusjoner økt i de senere årene. Imidlertid vet vi i

dag forholdsvis lite om hvilke praksiser og perspektiver på skole som gjelder innad i institusjonene. Av den grunn er det behov for mer forskningsbasert kunnskap som kan gi dypere innsikt rundt temaet skolemestring. Denne studien bidrar dermed til å dekke dette kunnskapshullet noe.

## 1.1 Studiets formål og problemstilling

En betydelig andel av ungdom i institusjon strever med skolemestring sammenlignet med deres jevnaldrende. Blant annet er ungdom i institusjon ofte utsatt for en rekke traumatiske hendelser (omsorgssvikt og vold) som kan gi en krevende start på livet. Det kan prege tilværelsen i skolehverdagen og svekke den enkeltes skoleprestasjoner og trivsel. Dermed reduseres den enkeltes mulighet til å mestre skolen (Kirkøyen et al., 2019). Det å mestre skolehverdagen er dermed betydningsfullt ettersom det vil prege ungdommens selvutvikling, karrieremuligheter og sosialt samspill (Berg & Collin - Hansen, 2012, s. 22 - 33; Frønes, 2010, s. 31 - 33). Mestring i skolen anses som en beskyttelsesfaktor for senere psykososiale problemer, ettersom det styrker individets selvoppfattelse og selvfølelse (Kirkøyen et al., 2019, s. 254). Noe som kan hindre sosial eksklusjon i voksen alder (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, u.å.). Det finnes dessverre svært lite kunnskap om hvordan ungdom i institusjon kan mestre skolen (Kirkøyen et al., 2019). På bakgrunn av dette og det som ble presentert ovenfor i introduksjonen, er formålet med oppgaven å undersøke eksisterende forskning om temaet skolemestring for ungdom i barneverninstitusjon. Problemstillingen blir dermed utformet som følgende:

*Hva sier eksisterende forskning om hvordan ansatte kan legge til rette for skolemestring for ungdommer i barnevernsinstitusjoner?*

## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet blir det innledningsvis gjort rede for sentrale begreper som er anvendt i denne oppgaven. Det vil først gjøres rede for begrepet skolemestring, deretter begrepet medvirkning og hvorfor dette er et viktig begrep i denne oppgaven. Dette anses som viktig ettersom begreper kan ha ulike tolkninger avhengig av dets kontekst. Videre blir oppgavens teoretiske rammeverk presentert for å gi en dypere forståelse av oppgavens problemstilling. Teoriene som vil bli belyst er systemteori og Maslows behovshierarki.

### 2.1 Skolemestring

Ut ifra egen kunnskap finnes det ikke en universell definisjon av begrepet skolemestring. Jeg har derfor i denne oppgaven valgt å se på begrepet mestring og deretter anvende dette i skolesammenheng. Begrepet mestring kan bli definert på ulike måter (Gunnarsdottir & Studsrød, 2019, s. 103). Lazarus (1991) definerer mestring som en atferdsmessig og kognitiv innsats knyttet til stress, som setter som mål å håndtere ytre eller indre krav som virker utfordrende for individet det gjelder (s. 112). Individer som mestrer noe, besitter forutsetningene som trengs for å løse oppgaven foran dem. Dette er de kunnskapene, hjelpemidlene og ferdighetene som de har tilegnet seg over tid. Disse individene benytter tidligere erfaringer når de møter nye utfordringer og klarer å handle selvstendig (Vedeler, 2007, s. 23). Begrepet mestring i denne oppgaven knyttes dermed til det som ungdom i barneverninstitusjon trenger for å overkomme utfordringene de møter i skolesammenheng.

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2014) kan kriteriene for mestring være absolutte eller relative. Dersom kriteriene er relative innebærer det at en må gjøre noe bedre enn andre for å oppnå mestring. Mestringsnivået vil dermed avgjøres ved å sammenligne egne prestasjoner mot andres. Absolutte kriterier definerer mestringsnivået på forhånd og prestasjonene blir vurdert i forhold til det allerede definerte kriteriet. Et eksempel på dette vil være et matematisk problem hvor en benytter seg av riktig metode for å finne riktig svar. Hvis en benytter seg av relative kriterier for å vurdere elever, vil det være få som opplever mestring. Ungdom vil i mindre grad kunne se egen fremgang når de relative kriteriene blir benyttet. Dersom det benyttes absolutte kriterier i vurderingene i skolesammenheng, vil det relateres til oppgaver og mål. Dette vil innebære at om alle ungdommene arbeider med samme

oppgave og samme mål vil det også ende opp med at det er få som lykkes ved bruk av absolutte kriterier. Samtidig vil det føre til at mange ungdommer ikke får tilstrekkelige utfordringer i skolesammenhengen. Hvis alle ungdommer skal forvente å oppleve mestring, kreves det at undervisningen er tilpasset til ungdommen og at de også har individuelle mål og at kriteriene for mestring er forbundet til de målene hver enkelte har. Dette kan refereres som absolutte kriterier med utgangspunkt i målene til den enkelte ungdommen. Hvis slike kriterier blir benyttet, vil det være mulig for hver enkelt å se fremgang (s. 121). I denne oppgaven blir den absolutte forståelsen med utgangspunkt i de individuelle målene til enhver ungdom vektlagt. Dette blir gjort for å tilrettelegge for at ungdommene i institusjon skal oppnå skolemestring.

Mestring i skolen er i denne oppgaven derfor definert som ungdommens evne til å oppnå trivsel og suksess på skolearenaen, til tross for belastningene og utfordringene de har opplevd. Dette omfatter ungdommens evne til å oppnå tilfredsstillende karakterer, opprettholde positive sosiale relasjoner med sine jevnaldrende, oppnå en opplevelse av støtte og trygghet i skolemiljøet - både utenfor og i klasserommet.

## 2.2 Medvirkning

Innenfor barnevernfeltet er det ikke en tydelig definisjon av begrepet medvirkning. Begrepets definisjon vil ha betydning for hvordan praksiser utformes og begrunnes, dette vil også påvirke hvordan barnevernet imøtekommer barn og unge (Ulvik, 2009; Schrøder, 2018, s. 81). Ifølge Paulsen (2022) er medvirkning en prosess som innebærer at barn og unge gis reell påvirkningsmulighet i beslutninger som berører deres liv (s. 17). Medvirkning utspiller seg på ulike nivåer i samfunnet: på individnivå, tjenestenivå og samfunnsnivå. I denne oppgaven rettes oppmerksomheten mot medvirkning på individnivå. Medvirkning på individnivå handler for eksempel om inkludering av den enkelte ungdommen i forbindelse med tilrettelegging av undervisning. Medvirkning på tjenestenivå dreier seg om hvordan barn og unge kan gi innspill til å utvikle tiltak som kan tilpasses den enkeltes behov på en god måte (Paulsen, 2022, s. 17).

I denne oppgaven blir medvirkning fremhevet ettersom det har stor betydning for å styrke barn eller unge som subjekt (Angel, 2010), at barnet eller ungdommen selv kommer til orde er avgjørende for å få tilstrekkelig kunnskap om den enkeltes ønsker, forståelser eller annet (Proff et al., 2018, s. 64 - 68). Dette er avgjørende for ungdommenes skolemestring, ettersom de selv vet hva som fungerer best for dem. Barn og unges rett til medvirkning er nedfelt i lovverket, som også danner de ytre rammene som strukturerer handlingsrommet og regulerer praksisen for ansatte i barneverntjenesten. Retten til å medvirke anses som en grunnleggende menneskerettighet, som reguleres av blant annet grunnloven § 104 og barnevernsloven (Grunnloven, 1814, § 104; Barnevernsloven, 2021). Ifølge barnevernloven §1-4 barnets rett til medvirkning, er det tre essensielle elementer som må vektlegges i barn og unges medvirkningsprosess. For det første skal barnet eller ungdommen informeres i tilstrekkelig grad. Videre skal det gis rom for at de skal uttrykke egne meninger. Ytterligere skal barnets eller ungdommens mening tas hensyn til i beslutninger som blir foretatt, og at meningene skal vektlegges i samsvar med den enkeltes alder og modenhet (Barnevernsloven, 2021, § 1-4).

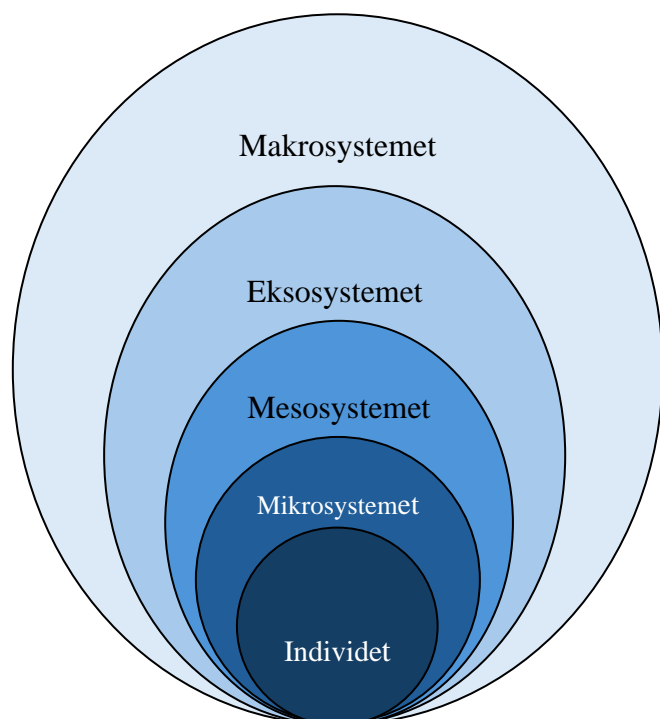
De siste årene har barn og unges medvirkning fått stor oppmerksomhet. Det er forbundet med at deres rett til medvirkning er blitt betydelig styrket, ved at det er vokst frem en forståelse av at medvirkning har betydning for barn og unges følelse av autonomi, kontroll og selvfølelse (Paulsen, 2022, s. 13). Dette bidrar til at de får mer troen på seg selv og bedre selvtillit (Thomas & O’Kane, 2000, s. 825). Samtidig kan ungdommer oppleve en større grad av delt ansvar og forpliktelse overfor beslutninger som blir foretatt når de selv deltar aktivt og medvirker i beslutningsprosessen (Horwath et al., 2012). Videre vil medvirkning bidra til å styrke beskyttelsen til ungdom ved å øke deres forståelse av rett til beskyttelse. Samtidig bidrar medvirkning til å styrke barnets respekt og selvsikkerhet (Lansdown, 2010, s. 19). Selv om medvirkning er en rettighet, er det fremdeles rom for bruk av skjønn, ettersom bestemmelsene er lite konkret når det gjelder innholdet i medvirkning, det vil si hva medvirkningen innebærer, og hvordan det skal gjennomføres i praksis (Paulsen & Studsrød, 2019, s. 31).

## 2.3 Systemteori

I sosialt arbeid ble begrepet systemteori først introdusert i 1930 av Mary Richmond, men før den tiden ble den kalt for «person i miljø»- perspektivet, hvor Mary Richmond understreket at man måtte balansere mellom arbeid med endringer i miljøet og personlige endringer (Richmond, 1917, s. 367 - 368; Hutchinson & Oltedal, 2017, s. 150 - 151; Healy, 2014, s. 116). Denne tilnærmingen er opptatt av å se individet i dets kontekst (Hutchinson & Oltedal, 2017, s. 142). Dermed vektlegger teorien samhandling mellom mennesker og deres sosiale system, og fremhever at det er mange årsaker til at en hendelse oppstår (Hutchinson & Oltedal, 2017, s. 137). Systemene kan kalles for personens sosiale struktur. Det innebærer at strukturene er bundet sammen, hvor delene av systemet vil påvirke og påvirkes gjensidig (Bø, 2018, s. 16; Hutchinson & Oltedal, 2017, s. 137). Teorien fremhever dermed at sosiale systemer er avgjørende for samfunnet og individets velvære (Healy, 2022, s. 127). Videre bidrar systemteori til at sosialarbeidere kan forstå mennesket i dets kontekst og sammenhengen de befinner seg i (Hutchinson & Oltedal, 2017, s. 137; Healy, 2014, s. 115).

På lignende måte illustrerer Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell en omfattende tilnærming for å forstå menneskelig utvikling innenfor konteksten av ulike miljøer eller «systemer». Bronfenbrenner (1979) introduserte fire systemer: mikrosystem, mesosystem, eksosystem og makrosystem. Mikrosystemet blir dannet i ansikt-til-ansikt-situasjoner. Et eksempel på dette kan være en ansatt i institusjon som arbeider med ungdommen enkeltvis. Mesosystemet definerer forholdet mellom flere mikroarenaer, som vil si en overlapping mellom flere arenaer; eksempelvis samarbeidet mellom institusjon og skole. Eksosystemet beskriver situasjoner der andre har innvirkning på individets situasjon. Dette kan gjenspeiles i situasjonen hvor en ansatt foretar beslutninger på vegne av den enkelte ungdommen. Makrosystemet blir definert som samfunnsmessige forhold som kan påvirke ungdommens situasjon, som utdanningspolitikken. Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell blir presentert i figur 1.

Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Modifisert etter Bronfenbrenner)



Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell har som formål å belyse helhetsbildet og interaksjonen mellom individ og samfunn. Noe som har ført til at modellen er anvendt av ulike profesjoner og disipliner (Hutchinson & Oltedal, 2017, s. 184). I denne studien, bidrar den økologiske systemteorien til å se hvordan mikrosystemet og mesosystemet påvirkes av hverandre, og dersom individet møter utfordringer i en av systemene vil en kunne se hvordan andre systemer blir påvirket. I denne oppgaven har jeg brukt Bronfenbrenners (1979) modell for å belyse hvordan ungdommene i institusjon sitt skoleliv blir påvirket av eksterne faktorer i andre systemer.

Til tross for at Bronfenbrenners (1979) økologiske systemteori har bred anerkjennelse, har den blitt møtt med kritikk. En av hovedkritikken ved teorien, er at det er uklarerheter i hvilke egenskaper systemene har og hva som utgjør de ulike systemene (Mune, 1979, s 65). Dermed retter denne oppgaven oppmerksomheten mot mikrosystemet og mesosystemet ettersom disse systemene har størst innvirkning på skolemestring for ungdom i institusjon. Ifølge Roberts (1990) er en annen svakhet ved teorien innenfor sosialt arbeid at den kan



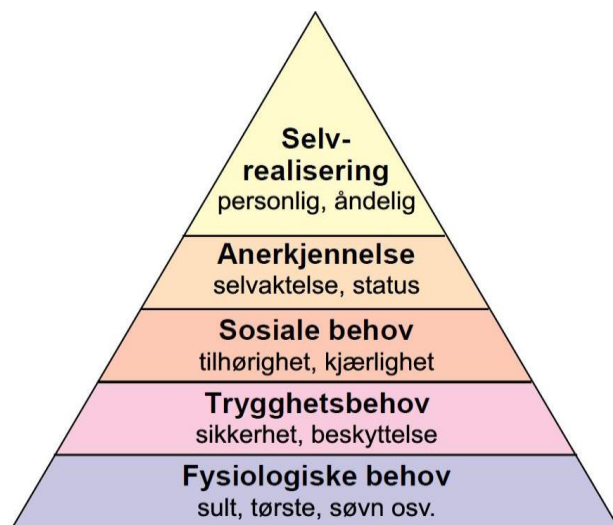
være for ambisiøs, ettersom den blir benyttet innenfor et mangfold av profesjoner (s. 246). Videre blir systemteori kritisert for at den trekker kunnskap fra andre disipliner enn sosialt arbeid, hvor sosialarbeiderens kunnskapsgrunnlag er tynt. Dette kan føre til komplikasjoner for sosialarbeideren når det gjelder deres evne til å anvende perspektivet. (Healy, 2022, s. 151 - 152). Videre blir systemteori også kritisert for å være underutviklet, ettersom de ulike aspektene ved teorien er for generelle, og det tar ikke høyde for hvordan individet utvikler seg (Olsen et al., 2023, s. 179). En kan bemerke at systemteori kan overse det unike ved en person, ettersom teorien setter søkelyset på nettverk og interaksjoner. Dette kan føre til at en overser individets kapasitet for endring (Hutchinson & Oltedal, 2017, s. 185). Det vil dermed danne en forståelse om at målet med teorien er endring, noe som vil redusere viktigheten av selve endringsprosessen (Hutchinson & Oltedal, 2017, s. 184). I denne oppgaven anerkjenner jeg de ovennevnte svakhetene med systemteori. Ved å kombinere teorien med Maslows behovshierarki vil systemteorien bli styrket, ettersom hver teori belyser ulike aspekter, og sammen kan de gi et mer helhetlig bilde av problemstillingen.

## 2.4 Maslows behovshierarki

Den andre teorien i denne oppgaven er Maslows behovshierarki. Maslow (1970) mente at mennesker har en fri vilje og behov for åndelig vekst, og er aktiv og handlende. Han utviklet en teori som forklarer de grunnleggende behovene et menneske kan ha. Maslow (1970) skiller mellom mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehov er de grunnleggende behovene alle mennesker har behov for å få dekket. Maslow (1970) deler mangelbehov i fire hovedgrupper: fysiologiske behov, behov for beskyttelse og trygghet, behov for kjærlighet og tilhørighet og behov for å verdsette seg selv og å bli verdsatt. Disse behovene er kritiske for individets psykiske og fysiske velvære og må derfor tilfredsstilles. Videre vil individet være motivert for å tilfredsstille disse behovene, og når disse behovene er dekket, vil motivasjonen som forbindes med disse behovene avta (Maslow, 1970; Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 141). Vekstbehov handler om estetisk behov, behov for kunnskap og forståelse og behov for selvrealisering. Vekstbehov kan aldri tilfredsstilles slik som mangelbehov, fordi desto mer kunnskap en oppnår, jo større vil behovet for mer kunnskap bli (Maslow, 1970; Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 142). Maslow (1970) forutsetter at

behovene representerer et hierarki, som ofte fremstilles som en pyramide, som figur 2 illustrerer.

Figur 2: Maslows behovspyramide



Figur 2. Maslows behovspyramide, 2022, av Bjørn Norheim ([https://api.ndla.no/image-api/raw/img\\_maslows\\_nb.jpg?width=1000](https://api.ndla.no/image-api/raw/img_maslows_nb.jpg?width=1000)). CC BY-SA.

Disse behovene mente Maslow (1970) er gyldige i forskjellige situasjoner, og kan forklare fellestrekkene ved menneskets atferd. En kan ikke benytte teorien til å forklare spesifikke handlinger i konkrete situasjoner, men vi kan benytte den til å forstå de grunnleggende behovene et menneske har, og motivasjonen en har til å tilfredsstille dem (Maslow, 1970, Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 140 - 141; Stai, 2022). Valg av Maslows behovshierarki som teoretisk rammeverk, er begrunnet i at teorien bidrar til å avdekke de grunnleggende behovene hos ungdom i institusjon, som er av betydning for deres skolemestring. Teorien gir en forståelse av hvordan tilfredsstillelse av ungdommenes ulike behov, kan påvirke deres skoleprestasjoner.

De fysiologiske behovene finner vi nederst i pyramiden (Maslow, 1970, s. 97 - 98), et eksempel på dette kan være søvn. Ungdom i institusjon har ofte opplevd traumatiske hendelser, hvilket kan prege deres søvnkvalitet, dette kan igjen påvirke deres skoleprestasjoner. Ovenfor de fysiologiske behovene, plasserte Maslow (1970) behovet for trygghet, som ifølge ham blir betraktet som det mest grunnleggende psykologiske behovet. Dette er behov for orden, personlig trygghet og forutsigbarhet. En ungdom som frykter å bli mobbet på hjemveien vil ikke klare å konsentrere seg om det faglige på skolen. I neste trinn kan en se behovet for sosial tilhørighet. Dersom en ungdom er sosialt isolert, kan vedkommende ende opp med å bli fokusert på de sosiale problemene, og dermed ikke klare å konsentrere seg om det faglige på skolen. Når behovet for sosial tilhørighet er dekket, blir behovet for anerkjennelse gjeldende. For å tilfredsstille disse behovene krever det at ungdommen får oppgaver de klarer å mestre, ved å tilpasse undervisningen og at deres arbeid blir anerkjent (s. 97 - 98). Ved at Maslow (1970) belyser behovet for selvverd og anerkjennelse viser han at det er tett sammenheng mellom motivasjon og selvoppfatning. Øverst i behovspyramiden lanserte Maslow (1970) behovet for selvrealisering. I lys av denne oppgaven innebærer det at ungdommen må få utfordringer som er tilpasset den enkeltes nivå. Teorien indikerer tilpasning av utfordringsnivået i henhold til den enkelte ungdommen, samt at ungdommen skal gis valgmuligheter og bli møtt med realistiske forventninger (Maslow, 1970, s. 97 - 98; Helgesen, 2017, s. 82 - 85; Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 140 - 142; Olsen et al., 2023, s. 76 - 77).

Selv om Maslows behovshierarki bidrar til forståelse av hva som driver menneskelig atferd ut ifra hvordan de grunnleggende behovene er rangert, blir teorien imidlertid kritisert for at selv om ens grunnleggende behov ikke er ivaretatt, vil en likevel kunne oppnå behovet for vekst (Stai, 2022). I tillegg har teorien blitt kritisert for å neglisjere individuelle forskjeller, ettersom individer vil rangere deres behov ulikt. For eksempel vil behovet for tilhørighet være avgjørende for noen, mens for andre kan behovet for trygghet i henhold til fysiske miljøet være avgjørende (Stai, 2022).

### 3 Metode

Innledningsvis i dette kapittelet gjøres det rede for oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted. Deretter gjøres det rede for egen forforståelse, som følge av at det en bringer med seg inn i tolkningsprosessen vil ha betydning for resultatet. Videre blir oppgavens forskningsdesign presentert. I det følgende redegjøres for fremgangsmåten av oppgavens datainnsamling. Ytterligere presenteres datamaterialet med et kort sammendrag av hver artikkel som oppsummeres i en oversiktstabell. Deretter blir det foretatt kritisk vurdering av de utvalgte artiklene ved bruk av CASP- sjekkliste. For å analysere datamaterialet blir det tatt i bruk reflektiv tematisk analyse. Avslutningsvis gjøres det rede for forskningsetikk.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Ifølge Thomassen (2006) kjennetegnes vitenskapelig kunnskap ved at kunnskapen er systematisk og metodisk frembrakt (s. 42). Prosessen som fører til vitenskapelig kunnskap, foregår innenfor et samfunn av fagpersoner, dermed er en av kjennetegnene ved vitenskapelig kunnskap at den er sosialt organisert (Thomassen, 2006, s. 44). Ettersom vitenskap og kunnskap handler *om* noe, vil det også være relevant å drøfte ontologiske spørsmål (Thornquist, 2018, s. 16). Det vil si spørsmål angående våre forestillinger om hvordan virkeligheten ser ut (Busch, 2021, s. 50; Thornquist, 2018, s. 16; Svendsen & Säätelä, 2018, s. 23). Innenfor kvalitativ forskningstradisjon ser man på virkeligheten som subjektiv, men i den kvantitative forskningstradisjonen ser man på virkeligheten som objektiv (Thomassen, 2006, s. 96; Busch, 2021, s. 50; Thagaard, 2018, s. 15). Denne oppgaven tar utgangspunktet i et subjektivt syn, fordi problemstillingen retter oppmerksomheten mot erfaringer og opplevelser. Derfor blir det tatt i bruk allerede eksisterende kvalitativ forskning.

En annen tilnærming som er naturlig å undersøke er studiens epistemologiske ståsted, som retter seg mot hvordan vi skaffer oss kunnskap om virkeligheten. I denne prosessen benytter en seg av metodologi som innebærer den fremgangsmåten en benytter ved innsamling av kunnskap og informasjon for å belyse en bestemt problemstilling (Thidemann, 2019, s. 74; Thornquist, 2018, s. 19; Busch, 2021, s. 50; Svendsen & Säätelä, 2018, s. 23). Det er problemstillingen som styrer hvilken metode som er hensiktsmessig

(Thidemann, 2019, s. 74). Ved å analysere oppgavens problemstilling *hva sier eksisterende forskning om hvordan ansatte kan legge til rette for skolemestring for ungdommer i barnevernsinstitusjoner?* Legges det merke til at denne oppgaven tar utgangspunktet i allerede eksisterende kvalitativ forskning, fordi problemstillingen understreker betydningen av opplevelser og erfaringer hos enkeltpersoner (Thidemann, 2019, s. 74; Johannessen et al., 2021, s. 52). Andre vurderingskriterier en bør ta i betraktning, er forskerens metodeferdigheter, samt tiden en har til disposisjon. Det er essensielt at en har et realistisk synspunkt på hva en kan gjennomføre med ressursene en har disponibelt (Dalland, 2020, s. 193).

To begreper som forbindes med ontologi og epistemologi er positivisme og hermeneutikk (Busch, 2021, s. 51). Positivisme baseres på at virkeligheten er objektiv, dermed benyttes vitenskapelige metoder for å avdekke en objektiv virkelighet (Busch, 2021, s. 51; Thomassen, 2006, s. 44). I den positivistiske tradisjonen benytter man dermed kvantitative metoder som spørreskjema (Thagaard, 2018, s. 16). Innenfor den hermeneutiske tilnærmingen har man et motsatt standpunkt, og mener at virkeligheten er ikke objektiv, men subjektiv, en objektiv sannhet ikke eksisterer, det er kun subjektive meninger om virkeligheten (Busch, 2021, s. 51). Dermed bygger hermeneutikken på prinsippet om at vi bare kan forstå betydningen av noe ut ifra den sammenhengen det vi studerer befinner seg i (Thagaard, 2018, s. 37). Derfor anvendes det ofte kvalitative metoder slik som intervjuer og observasjon (Thagaard, 2018, s. 15). I denne oppgaven blir det foretatt en hermeneutisk tilnærming som vitenskapsteoretisk ståsted, som følge av forskningsspørsmålet: *hva sier eksisterende forskning om hvordan ansatte kan legge til rette for skolemestring for ungdommer i barnevernsinstitusjoner?*

## 3.2 Forforståelse

I dette delkapittelet vil jeg redegjør for min forforståelse, som følge av at jeg har et subjektivt syn på virkeligheten, og anerkjenner at kunnskap skapes i samspill, dermed vil det jeg bringer inn av tanker, verdier, vurderinger og erfaringer i forforståelsen ha betydning for min tolkning av datamaterialet (Thomassen, 2006, s. 87; Thornquist, 2018, s. 229; Aadland, 2018, s. 174). Jeg anerkjenner at forforståelsen kan være både bevisst og ubevisst, dermed vil det være andre forhold som har preget min tolkning av funnet (Aadland, 2018, s. 174 - 175).

I lys av at denne oppgaven er plassert innenfor en kvalitativ forskningstradisjon, blir ikke forforståelsen sett på som noe negativt. Derfor har jeg valgt å ikke forkaste den, for å kunne være i stand til å se verden med «et åpent sinn», av den grunn gjøres det rede for egen forforståelse (Thomassen, 2006, s. 86). Denne oppgaven anerkjenner dermed at våre forforståelser hjelper oss med å forstå noe, ved å finne en orden, et system eller mening i det vi står overfor (Aadland, 2018, s. 170).

Min interesse for dette temaet begynte da én ungdomsvenninne droppet ut etter første året på videregående. Hennes familiesituasjon og kulturelle bakgrunn førte til økt fravær, som følge av at det som var akseptabelt i det norske samfunnet, som blant annet overnatting, å ha venner av det motsatte kjønn og innta alkohol, ikke var akseptabelt ifølge foreldrene. Hun oversteg fraværsgrensen og oppnådde dermed ikke standpunktvurdering i flere fag. Dette ledet senere til at hun droppet ut, ettersom hendelsen preget både hennes trivsel og drivkraft til å gjennomføre videregående. Dette resulterte i at barnevernet måtte gripe inn. For fem år siden hadde jeg ingen forståelse for hennes situasjon, jeg tenkte da at hun var lat og uansvarlig. Nå som nyutdannet sosionom, med begrenset erfaring utover studieforløpet stiller jeg meg åpen til problemstillingen, fordi gjennom studieforløpet har jeg tilegnet meg mer kunnskap og forståelse for barn og unge som står overfor tilsvarende situasjoner. Jeg har nå innsikt i at bak frafallstallene skjuler det seg ulike problemer, som delvis er motsetningsfylt og delvis overlappende (Reegård & Rogstad, 2016, s. 204). Jeg har valgt å være «transparent» angående dette fordi forforståelser kan begrense vår forestillingsevne, mangfoldighet og kreativitet. Dersom en innehar sterke forforståelser om et fenomen, kan

det begrense tolkerens evne til å være åpen for andre mulige perspektiver og tolkninger. Dette kan føre til ensidig forståelse av komplekse fenomener (Aadland, 2018, s. 172 - 173).

### 3.3 Forskningsdesign

I dette underkapittelet gjøres det rede for ulike systematiske oversikter, som er med på å understreke valget av den spesifikke metoden. Deretter presenteres systematisk litteraturgjennomgang som metodisk tilnærming, samtidig diskuteres fordeler og ulemper med denne tilnærmingen. Videre blir fremgangsmåten for datamaterialet beskrevet, det blir her tatt i bruk både innledende litteratursøk og systematisk litteratursøk.

#### 3.3.1 Ulike systematiske oversikter

Innenfor sosialt arbeid har systematiske oversikter blitt stadig viktigere. Den økende viktigheten av evidensbasert praksis i sosialt arbeid har bidratt til at systematiske oversikter er blitt mer aktuelle for dagens praksis (Aveyard, 2019, s. xiv). Ved å ta i bruk systematiske oversikter, benytter man andre skriftlige kilder på en systematisk vis for å presentere eller presisere nye erkjennelser, fordi man sammensetter eksisterende forskning som tidligere var beskrevet bitvis (Magnus & Bakketeig, 2000, s. 38; Støren, 2013, s. 17; Thidemann, 2019, s. 77). Ens data består dermed av blant annet fagbøker, andre skriftlige kilder og forskningsartikler som bidrar til å svare på forskningsspørsmålet en ønsker å undersøke (Persson, 2021, s. 21; Aveyard, 2019, s. 2). Videre har utvidelsen av evidensbasert praksis ført til en større variasjon av systematiske oversikter (Grant & Booth, 2009, s. 91; Aveyard, 2019, s. 8 - 9). Selv om det eksisterer flere type kategoriseringer av systematiske oversikter, er de mest utvalgte innen sosialforskning; mixed method, scoping review, meta-analyse og systematisk litteraturgjennomgang (Grant & Booth, 2009).

Tilnærmingen Mixed method viser til ulike kombinasjoner av metoder, ved bruk av mixed method vil en naturligvis oppnå en mer holistisk forståelse rundt temaet en undersøker, i motsetning til andre metoder hvor kun en bestemt metode blir benyttet (Grant & Booth, 2009, s. 98 - 99). Videre presenterer scoping review en foreløpig vurdering av omfanget og bredden av all tilgjengelig forskningslitteratur, denne tilnærmingen blir oftest benyttet for å fastsette om en fullstendig systematisk gjennomgang er nødvendig (Grant & Booth, 2009,

s. 101). Metaanalyse derimot har til hensikt å kombinere resultatene fra mange like studier for å presisere effekten av resultatet. Populariteten til Meta-analyse stammer primært fra tilnærmingens effektivitet til å ta individuelle studier som i seg selv er for svake til å anvende i praksis, og samle de til mer anvendelig informasjon (Grant & Booth, 2009, s. 98). I en systematisk litteraturgjennomgang blir eksisterende forskning oppsummert og sammensatt, man klargjør kunnskapen man besitter, avdekker kunnskapshull og fremhever veien for videre forskning (Booth et al., 2022, s. 2 - 3; Thidemann, 2019, s. 79; Grant & Booth, 2009, s. 97; Persson, 2021, s.13). Det som skiller en systematisk litteraturgjennomgang fra andre systematiske oversikter, er at det sistnevnte foretar en systematisk tilnærming gjennom hele arbeidsprosessen (Magnus & Bakketeig, 2000, s. 37; Thidemann, 2019, s. 77). Forsberg & Wengström (2015) understreker at følgende kriterier må være til stede i en systematisk litteraturgjennomgang. Forskningen skal ha et klart formulert forskningsspørsmål, tydelig beskrivelse av kriterier og metoder for søking og valg av artikler, både fordeler og ulemper skal presenteres, videre skal det gjøres rede for inklusjon og eksklusjonskriterier og avslutningsvis skal datamaterialet analyseres og kvalitetsvurderes (s. 26 - 27). Det å ha en systematisk tilnærming i prosessen vil gi leseren en god forståelse om kunnskapen rundt feltet problemstillingen etterlyser og beskrive hvordan en har funnet frem til denne kunnskapen (Thidemann, 2019, s. 78; Grant & Booth, 2009, s. 99 - 100). Dette blir nærmere presentert under datainnsamlingen.

### 3.3.2 Systematisk litteraturgjennomgang

For å besvare forskningsspørsmålet: *hva sier eksisterende forskning om hvordan ansatte kan legge til rette for skolemestring for ungdommer i barnevernsinstitusjoner?* Anvender denne oppgaven en systematisk litteraturgjennomgang som metodisk tilnærming. Den systematiske tilnærmingen er mest hensiktsmessig fremfor andre systematiske oversikter, da problemstillingen vil fremme et bredt spekter av perspektiver, som kan veilede ansatte i barnevernet til mulige effektive tiltak på området. Samtidig er metoden mindre tidkrevende. Som nevnt ovenfor stilles det konkrete krav i gjennomføringen av en systematisk litteraturstudie. Dette er med på å redusere sannsynligheten for skjevhet og sikrer at en avdekker en omfattende mengde kunnskap om oppgavens forskningstema (Booth et al., 2016, s. 2; Aveyard, 2019, s. 9 - 10; Forsberg & Wengström, 2015, s. 26 - 27). Videre bidrar



en systematisk tilnærming til et mer bærekraftig gjenbruk av forskning (Johannessen et al., 2021, s. 249). Johannessen et al., (2021) fremhever at et betydelig omfang av forskningspublikasjoner er i dag digitalt tilgjengelig, og en stor andel blir aldri lest eller brukt. Videre understrekes det at kunnskapen er fornybar og en ikke nødvendigvis må «finne opp kruttet på nytt», men i stedet benytte allerede eksisterende forskning (s. 249). Dette er særlig relevant innenfor sosialt arbeid, fordi ansatte i barnevernet har faglig plikt til å holde seg oppdatert på ny og relevant forskning som påvirker deres fagområde, slik at de ikke yter utdatert omsorg (Fellesorganisasjonen, 2023, s. 3; Aveyard, 2019, s. 4). En utfordrende faktor er at barnevernsfeltet er i stadig utvikling, noe som fører til stadig økning av relevant forskning (Aveyard, 2019, s. 4). En systematisk litteraturgjennomgang sammensetter all eksisterende forskning som er tilgjengelig om et forskningstema, dermed kan yrkesutøvere enkelt holde seg oppdatert (Aveyard, 2019, s. 4). En annen fordel med dette er at en ikke vil danne seg et feilaktig bilde, da forskningsartikkelen sannsynligvis er én av mange (Aveyard, 2019, s. 4; Grant & Booth, 2009, s. 2). Ved å analysere all eksisterende forskning innenfor et gitt tema, kan en avdekke kunnskapshull. En systematisk litteraturgjennomgang bidrar dermed til å belyse fremtidige forskningsfelt (Thidemann, 2019, s. 79; Booth et al., 2016, s. 11).

Ved å gjennomføre en systematisk litteraturgjennomgang om *hva sier eksisterende forskning om hvordan ansatte kan legge til rette for skolemestring for ungdommer i barnevernsinstitusjoner?* er det viktig å være bevisst på at eget synspunkt kan prege valg av datainnsamling og dataanalyse. Dersom forskeren velger artikler som vektlegger suksesshistorier, vil dette fremme den positive siden med skolemestring for barn og ungdom i institusjon. På den andre siden kan valg av artikler som fremmer utfordringer og problemer gi et mer balansert bilde av temaet (Johannessen et al., 2021, s. 242 - 243). Et annet ulempe med å ta i bruk allerede eksisterende forskning er at det kan være utfordrende å vinkle problemstillingen i den retningen man ønsker det. Dermed er det mulig at en må gjøre endringer i problemstillingen etter å ha gjennomført datainnsamlingen (Jesson et al., 2011, s. 18 - 19).

I denne oppgaven rettes oppmerksomheten mot kvalitative data, dermed var en kvalitativ tilnærming også et alternativ for valg av metode, ettersom oppgavens problemstilling fremmer erfaringer, følelser og tanker (Repstad, 2007, s. 16; Thagaard, 2018, s. 15; Aveyard, 2019, s. 60 - 63). Men som følge av at min interesse er å fremme et bredt spekter av perspektiver som kan veilede ansatte i barnevernet til mulige effektive tiltak på området, vil denne oppgaven ta i bruk allerede eksisterende kvalitativ forskning. I tillegg er denne metoden mindre tidkrevende, ettersom dette er en masteroppgave og tiden en har disponibelt er begrenset. En kvantitativ tilnærming ble dermed også utelukket, ettersom tilnærmingen beskriver virkeligheten ved bruk av tabeller og tall. Et eksempel på dette er spørreskjema. Forskeren i dette tilfellet er ikke i kontakt med individer som deltar i studien (Ringdal, 2018, s. 24 - 25).

### 3.4 Datainnsamling

Som nevnt tidligere er datamaterialet i en systematisk litteraturgjennomgang eksisterende forskning (Johannessen et al., 2021, s. 249; Støren, 2013, s. 17; Thidemann, 2019, s. 81). Den eksisterende forskningen henter man primært ved å søke i databaser og til dels ved å benytte manuelt søk (Johannessen et al., 2021, s. 249; Støren, 2013, s. 17; Thidemann, 2019, s. 81).

#### 3.4.1 Innledende litteratursøk

I denne oppgaven er det tatt i bruk både manuelt søk og systematisk litteratursøk for å samle inn data. Manuelt søk handler om å studere referanselisten i en vitenskapelig artikkel som er relevant og interessant, for å finne andre relevante artikler om emnet (Thidemann, 2019, s. 81; Forsberg & Wengström, 2015, s. 64). I denne oppgaven ble dette gjennomført allerede i arbeidsprosessen med prosjektplanen, da jeg utførte det innledende søket i perioden 13.03.23 - 15.03. 23. Det innledende søket ble gjennomført for å undersøke omfanget av litteratur og forskning i forbindelse med temaet skolemestring for ungdom i barneverninstitusjon (Thidemann, 2019, s. 81). Det innledende søket ble gjennomført med norske søkeord i databasen Oria. Det ble anvendt en kombinasjon av søkeordene «barnevern», «skole», «skolemestring», «skolefrfall», «barnevernsinstitusjon» og

«barnevernsbarn». I tillegg ble det tatt i bruk boolske operatoren «OG», som er med på å avgrense søket, ettersom en ønsker å få treff på begge søkeordene (Persson,2021, s. 51; Thidemann, 2019, s. 81). Det innledende søket ble et viktig hjelpemiddel i arbeidet med å avgrense det systematiske litteratursøket (Thidemann, 2019, s. 81- 82). Dette ble gjort ved at det innledende søket resulterte i relevante forskningsartikler og bidro til å avdekke andre relevante søkeord på både norsk og engelsk, som senere ble inkludert i det systematiske litteratursøket. Blant disse var begreper som «skolemestring», «tilrettelegging», «academic achievements», «children in care», og «child welfare».

### 3.4.2 Systematisk litteratursøk

Det systematiske litteratursøket ble utarbeidet i perioden 25.03.24 - 06.04.24, og i denne oppgaven er de seks trinnene som Thidemann (2019) har beskrevet i prosessen av et systematisk litteratursøk, anvendt. Det første trinnet dreier seg om å operasjonalisere problemstillingen, for at den skal bli presis og søkbar. Det andre trinnet innebærer valg av databaser. Videre i trinn tre skal en bestemme søkeord. Deretter i trinn fire skal en gjennomføre søket, det innebærer å ta i bruk søketeknikker og utføre søkestrategiene i valgte databaser. I trinn fem evalueres søket, en skal vurdere de første titlene i lys av problemstillingen. Ettersom søkeprosessen er iterativ, kan evalueringen føre til endringer i problemstillingen dersom en får for mange irrelevante søkeresultater. Avslutningsvis i trinn seks skal en dokumentere søkestrategien ved å fremstille søkehistorikken som utgjør beskrivelser og tabell (s. 82 - 96). Nedenfor vil det bli gjort rede for hvordan de ulike trinnene er blitt anvendt i denne oppgaven.

I trinn én av litteratursøket ble rammeverket PICO anvendt for å operasjonalisere oppgavens problemstilling. Hver av bokstavene i PICO definerer bestemte elementer. P står for populasjon. Dette ble gjennomført ved å presisere hvilken populasjon oppgaven retter oppmerksomheten mot, i denne oppgaven er det ansatte som jobber i barneverntjenesten og ungdommer som bor i institusjon. I står for interesse, det ble videre avklart hva det er med denne bestemte populasjonen som er interessant. I denne oppgaven var det hvordan ansatte kan legge til rette for skolemestring for ungdom i institusjon. Co står for hvilken kontekst populasjonen befinner seg i, som i denne oppgaven er skolefravall, økt skolemestring og

fremme forbyggende tiltak. De nevnte elementene utgjør verktøyet i PICo (Helsebiblioteket, 2021; Nortvedt et al., 2021, s. 195; Thidemann, 2019, s. 82 - 83). Operasjonaliseringen blir presentert i PICo-skjemaet i tabell 1. Etter at problemstillingen ble operasjonalisert, lyder det som følgende: *hva sier eksisterende forskning om hvordan ansatte kan legge til rette for skolemestring for ungdommer i barnevernsinstitusjoner?*

I det påfølgende trinnet ble valg av databaser foretatt, dette utgjør trinn to i et systematisk litteratursøk. Det ble tatt i bruk internasjonale databaser innenfor helse- og sosialfag, ettersom mye av forskning blir publisert i internasjonale tidsskrifter. Databasen Academic Search Premier og ERIC ble tatt i bruk for å gjennomføre søk med engelske søkeord. Videre ble databasen Oria og Idunn benyttet for å utføre søk med norsk og engelsk søkeord. For å fremheve at valg av databaser har en betydning i søkeprosessen, ble noen av samme søkekombinasjoner utført i fire databaser, som resulterte i ulike antall treff og relevante artikler. Andre databaser slik som EMBASE og European Court of Human Rights ble utelukket på grunn av databasens formålsbeskrivelse, som hadde fokuset rettet mot medisin og juss.

I trinn tre ble rammeverket PICo anvendt igjen for å avdekke relevante søkeord. Som nevnt tidligere står PICo for P = populasjon, I = interesse og Co = kontekst. I denne oppgaven blir ikke C i PICo benyttet, valget er begrunnet i at oppgavens problemstilling vektlegger mulige effektive tiltak som ansatte i barnevernet kan iverksette for å bidra til økt skolemestring for ungdommer i institusjon, enn sammenligning av ulike tiltak. Dette skyldes at PICO er utformet for kliniske effektspørsmål, og PICo er tilpasset forskningsspørsmål som har til hensikt å fremheve erfaringer, tanker og følelser jf. kvalitativ tilnærming (Repstad, 2007, s. 16; Thagaard, 2018, s. 15; Aveyard, 2019, s. 60 - 63; Thidemann, 2019, s. 84; Helsebiblioteket, 2021; Nortvedt et al., 2021, s. 37 - 38). PICo-skjemaet er et nyttig verktøy for å sikre at alle viktige elementer er inkludert i problemstillingen. Verktøyet bidrar til planleggingen av effektivt og systematisk søk. Det øker sannsynligheten for å få flere relevante treff, videre hjelper verktøyet med utvelgelsen og vurderingen av søkeresultatet, i tillegg defineres hva som skal bli besvart

(Helsebiblioteket, 2021; Nortvedt et al., 2021, s. 37 - 38). Dette blir presentert nedenfor i tabell 1.

Emneord og tekstord ble tatt i bruk for å avdekke relevante søkeord. I databasen Academic Search Premier ble for eksempel emneord som «children in care», «child welfare» og «academic success» anbefalt, og som ble benyttet som søkeord. Emneord er begreper hentet fra databasens terminologi, som beskriver innholdet i bøker, dokumenter som artikler og andre publikasjonstyper (Thidemann, 2019, s. 86). Som nevnt tidligere resulterte det innledende søket i relevante artikler, som bidro til å avdekke andre relevante tekstord som ble hentet fra artikkelens tittel, sammendrag og stikkord. Det ble avdekket tekstord som «oppfølging», «tilrettelegging», «medvirkning» og «samarbeid». Thidemann (2019) anbefaler bruk av et emneordsystem der det er mulig, ettersom ved bruk av tekstord søker systemet etter ordene i flere felt samtidig. Dermed vil en få treff som ikke nødvendigvis gjenspeiler sentrale innhold i artiklene (s. 86). I dette trinnet ble søkestrategien utarbeidet som dreier seg om å bestemme søkeord og kombinere disse (Thidemann, 2019, s. 86). I tillegg deltok jeg på et kurs ved universitetsbiblioteket for å tilegne meg grundigere kunnskap om bruk av databaser og ulike søketeknikker (Thidemann, 2019, s. 85). Dette fikk jeg særlig bruk for ved kombinasjon av søkeordene, og i gjennomføringen av søket, som blir nærmere presentert i trinn fire av søkeprosessen.

Tabell 1: PICO-skjema

*Hva sier eksisterende forskning om hvordan ansatte kan legge til rette for skolemestring for ungdommer i barnevernsinstitusjoner?*

	<b>Populasjon (P)</b>	<b>Interesse (I)</b>	<b>Kontekst (Co)</b>
Nøkkelord	Ungdom i institusjon/ Sosialarbeidere/ barnevernspedagoger/ ansatte	Skolemestring	Økt skolemestring / hindre skolefravall/ Effektive tiltak
Søkeord	Barnevern Barnevernsinstitusjon Vern Beskyttelse Barnevernsbarn Child protection Child welfare Child protection Childrens services Children in welfare Children in care Care leavers	Mestring Tilrettelegging Oppfølging Samarbeid Coping strategies Academic achievement Academic performance Academic success Academic support Education Educational outcome Educational attainment School achievement	Skole Skolefravall Frafall Flytting School difficulties School dropouts High school High school dropouts Dropouts Dropout Nordic countries Norway/ Norwegian

I trinn fire ble søkestrategien videreutviklet, og deretter ble søkene gjennomført i de utvalgte databasene. Oversikten over søkeordene i tabell 1 ovenfor bidro til å organisere og koble søkeordene, slik at det ble satt opp en søkestrategi (Thidemann, 2019, s. 87). I denne oppgaven ble dette gjort ved å kombinere et søkeord fra hvert felt i PICO-skjemaet. I denne prosessen ble boolske operatører benyttet for å avgrense eller utvide søkene i utvalgte databasene. Boolske operatoren «ELLER/OR» brukes for å utvide søket, ettersom en får søkeresultater på det ene, det andre eller begge søkeordene (Thidemann, 2019, s. 87). Dette blir illustrert i vedlegg 1 som viser full oversikt over søkehistorikken, der søkenummer 8

beskriver følgende søkekombinasjon (Barnevernsinstitusjon ELLER Barnevern ELLER Vern ELLER Beskyttelse) OG skole. Dersom en bruker «IKKE/NOT» ønsker man å avgrense søket ved at en utelater bestemte søkeord. Dette ble ikke anvendt i denne oppgaven, ettersom en kan utelate relevante data (Persson,2021, s. 51; Thidemann, 2019, s. 87). Ved bruk av flere søkeord og ulike operatører må synonymmer for ordet settes i parentes. Søkeresultatet i dette tilfellet gir treff på minst ett søkeord for hvert ord i parentesen. Bruk av synonymmer i søkeprosessen er nyttig, ettersom en ikke alltid vet hvilke ord forfatteren har tatt i bruk (Thidemann, 2019, s. 87 - 88; Universitetsbiblioteket i Stavanger, u.å., s. 4). Søkenummer 34 presenterer dette ved søkekombinasjonen (Child welfare OR Child protection OR Childrens services) AND “Academic achievement”. En annen funksjon er bruk av trunkering som er ment til å gi treff på alle varianter av søkeordet, og er med på å utvide søket (Östlundh, 2022, s. 94; Thidemann, 2019, s. 87). Dette fremstilles på følgende måte i søkenummer 23 (“educat\*” OR “learn\*”) AND “children in care”. Videre er det viktig å ta i bruk anførselstegn dersom det gjelder et frasesøk, det vil si sammensatte ord (Universitetsbiblioteket i Stavanger, u.å., s. 7). Søkenummer 3 illustrerer det på følgende måte «Barnevernsinstitusjon» OG Skole.

I videreutviklingen av søkestrategien, under trinn fire ble også kravene for innhenting av forskningsartikler utformet, som er med på å avgrense søket (Støren, 2013, s. 37). Ved å definere inklusjons - og eksklusjonskriterier utvikles det en strategi for å søke etter relevante artikler relatert til oppgavens problemstilling (Aveyard, 2019, s. 77).

En av inklusjonskriteriene i denne oppgaven er valg av databaser som har helse og sosialfaglig fokus, dette ble allerede avklart i trinn to av det systematiske litteratursøket. Databasene ble valgt på bakgrunn av deres formålsbeskrivelse, dermed ble andre databaser ekskludert ettersom databasens fokus var rettet mot for eksempel juss eller medisin. Den andre inklusjonskriterien er publikasjonstype. Persson (2021) understreker at dersom en anvender en systematisk litteraturgjennomgang som metodisk tilnærming, er det i hovedsak fagfelleverdert tidsskrift som er hensiktsmessig for å svare på oppgavens problemstilling (s. 56 - 57). Fagfelleverdert tidsskrift indikerer at litteraturen har høyt kvalitetsnivå, da litteraturen er kvalitetssjekket av anonyme forskere innenfor samme forskningsfelt (Persson, 2021, s. 56 - 57; Perry, 2024, s. 30; Kelly et al., 2014). Den type publikasjoner

kan bestå av både kvalitativ og kvantitativ metode (Aveyard, 2019, s. 75). Som tidligere nevnt tar denne oppgaven utgangspunktet i et subjektivt syn, som følge av at problemstillingen retter oppmerksomheten mot erfaringer og opplevelser. Derfor blir det tatt i bruk allerede eksisterende kvalitativ forskning. Dermed ekskluderes studier som ikke er kvalitative. Et annet avgjørende inklusjonskriteriet i denne oppgaven er artikler utformet etter IMRaD-prinsippet. I = introduksjon, her er det viktig at forfatteren avgjør hensikten med studien. M = metode, det skal fremkomme hvordan studien er gjennomført og analysert. R = resultat, studien skal ha beskrevet hva de kom frem til, og til slutt D = diskusjon, forfatteren skal ha diskutert hva resultatene betyr (Nortvedt et al., 2021, s. 77; Thidemann, 2019, s. 90). IMRad- prinsippet er nyttig for å avdekke om hvorvidt artiklene bidrar til å svare på oppgavens problemstilling (Thidemann, 2019, s. 30).

En ytterligere inklusjonskriteriet i denne oppgaven er norske forhold, det vil si studier som er gjennomført i Norge, ettersom barnevernsinstitusjoner i andre deler av verden kan variere betraktelig i struktur, lovverk og praksis. Dermed retter denne oppgaven oppmerksomheten mot perspektiver til ansatte, og ungdom i alderen 12 - 19 år som er under omsorg av norske barnevernstjenester. En annet inklusjonskriteriet er publikasjonsåret. I søkehistorikken kan en se at det innledende søket er avgrenset til siste fem år, men etter å ha gjennomgått forskningen på området grundig, ble det avdekket at det er begrenset forskning om temaet skolemestring for ungdom i institusjon. I tillegg til at oppgaven etterlyste kun kvalitativ forskning som var gjennomført i Norge. Slik at publikasjonsåret ble utvidet til siste ti år. Tabell 2 illustrerer full oversikt over oppgavens kriterier for datainnsamling.



Tabell 2: Inklusjons- og eksklusjonskriterier

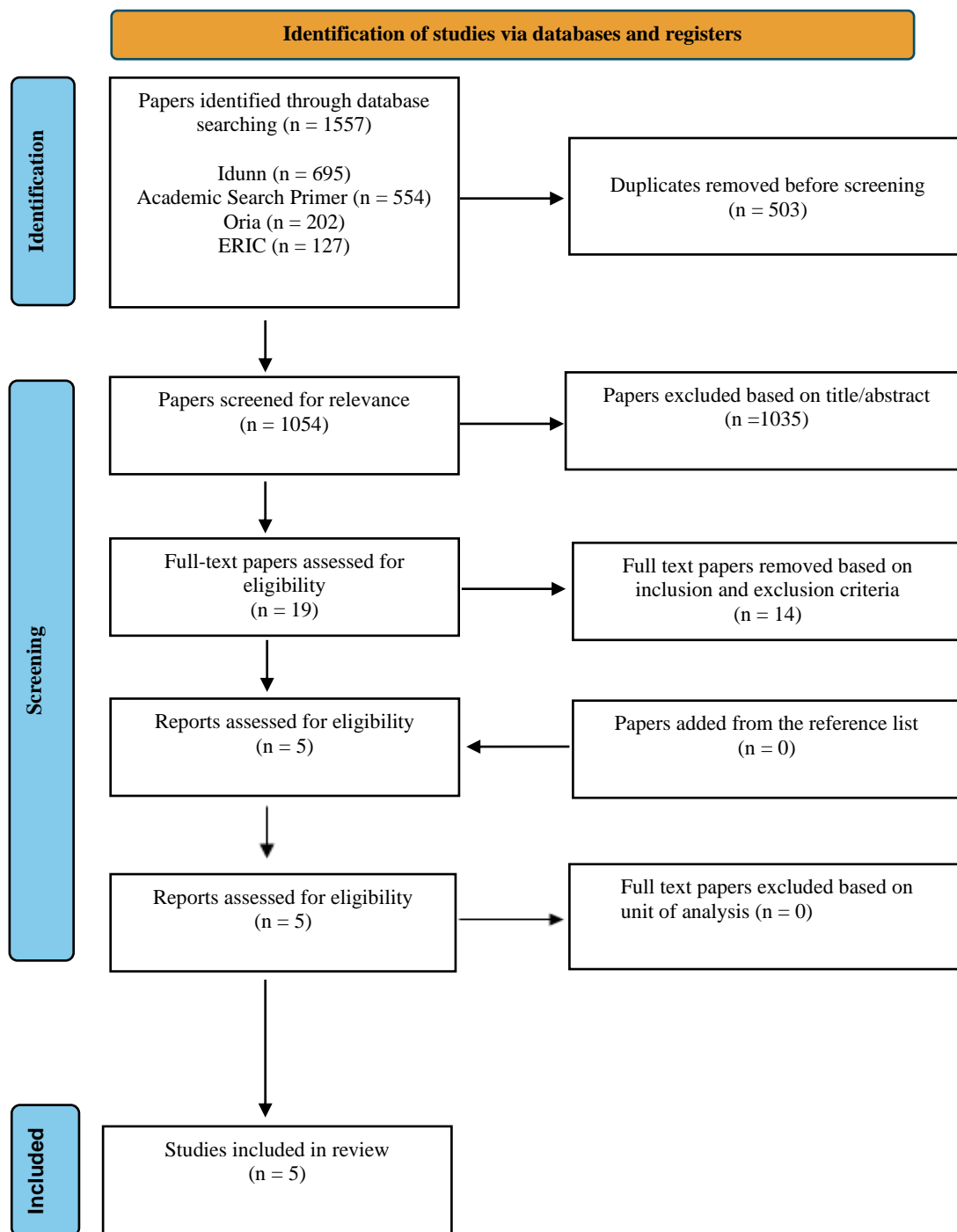
	<b>Inklusjonskriterier</b>	<b>Eksklusjonskriterier</b>
Hovedfokus	Helse/ sosialfaglig	Annet fokus (eksempelvis juss og medisin)
Publikasjonstype	Fagfellevurdert tidsskrift	Ikke fagfellevurdert tidsskrift
Studie	Kvalitativ	Ikke kvalitativ
Oppsett	IMRaD- prinsippet	Ikke følger IMRaD- prinsippet
Publikasjonsår	2013 - 2024	Studier publisert før 2013
Populasjon	Ungdom i barneverninstitusjon	Ungdom i fosterhjem og ungdom under tiltak i hjemmet
Alder	12 - 19 år	Under 12 år og over 19 år
Geografisk område	Norge	Studier gjennomført utenfor Norge

Neste trinn i søkeprosessen innebærer å evaluere søkene en gjennomfører. Som nevnt tidligere utgjør dette ifølge Thidemann (2019) trinn fem i et systematisk litteratursøk (s. 88). Evalueringen av studier som ble inkludert eller ekskludert presenteres ved hjelp av PRISMA. PRISMA står for Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses. PRISMA-flytskjema er benyttet i denne oppgaven til å redegjøre for søkeresultatet, samtidig dokumentere både fremgangsmåten og begrunnet ekskludering av artikler (UNC University libraries, 2024). De ulike databasene har gitt følgende søkeresultater: Idunn 695 treff, Academic Search Premier 554 treff, Oria 202 treff og ERIC 127 treff. I søkeprosessen ble verktøyet Zotero tatt i bruk for å utelukke duplikater som tilsvarer 503 artikler, dermed forble 1054 artikler.

Videre ble 1035 artikler ekskludert basert på artikkelens tittel og sammendrag, derav ble 19 artikler identifisert som muligens kunne være relevante. I evalueringen av søkene er trefflisten gjennomgått for å bedømme om artikkelens tittel er relevant for oppgavens problemstilling, slik at enkelte artikler er blitt ekskludert på grunn av artikkelens tittel (Thidemann, 2019, s. 88). Dersom artikkelens tittel har vært relevant, så er sammendraget eventuelt hele artikkelen blitt lest for å evaluere om artikkelen oppfyller inklusjons- og eksklusjonskriteriene, og om artikkelen bidrar til å svare på oppgavens problemstilling.

Etter å ha lest fullteksten på de 19 artiklene ble 14 av disse ekskludert basert på inklusjon- og eksklusjonskriteriene, som nevnt ovenfor i trinn fire. De 14 artiklene ble ekskludert som følge av at artiklene blant annet ikke var kvalitative og handlet ikke om skolemestring for ungdom i institusjon, slik at det endte opp med 5 artikler. Videre ble det ikke inkludert nye artikler fra referanselisten av de 5 resterende artiklene. Etter å ha lest grundig gjennom hele artikkelen, avdekket jeg at artiklene hadde både relevante funn og temaer som bidro til å svare på oppgavens problemstilling. Dermed ble de 5 utvalgte artiklene inkludert i denne oppgaven. Figur 3 - PRISMA-flytskjema viser en oversikt over utvelgelsesprosessen. Denne figuren er tatt fra prisma sin hjemmeside og derfor er den skrevet på engelsk (PRISMA, 2024).

Figur 3: PRISMA-flytskjema



Det siste trinnet i søkeprosessen av et systematisk litteratursøk dreier seg om å dokumentere og beskrive søkestrategien, dette gjør en slik at søkene er etterprøvbart, videre fører dette til at kvaliteten på søket kan kontrolleres av andre enn forskeren (Thidemann, 2019, s. 89). Søkehistorikken presenterer dato for søket, valg av databasene, søke nummeret, søkeordene som er tatt i bruk og kombinasjonen av disse. Videre presenteres avgrensninger som er foretatt, hvor mange treff de ulike søkene har gitt, hvor mange artikler en har lest sammendraget på eller hele artikkelen, og til slutt illustrere tabellen antall artikler som er inkludert i denne oppgaven (Thidemann, 2019, s. 89).

I databasen Oria ble det besluttet å foreta søkene i det norske fagbiblioteket, fordi det vil gi større tilgang til litteratur. Videre kan en se i søkenummer en at både funksjonen «inkludert materialet biblioteket ditt ikke har tilgang til» og «søk i fulltekst» er benyttet i databasen Oria, og i søkenummer to er det tatt i bruk kun «søk i fulltekst». Denne funksjonen er med på å utvide søket, ettersom databasen søker etter de utvalgte søkeordene i hele artikkelen. På den andre siden kan denne funksjonen føre til at en får treff på artikler som er irrelevante for oppgavens problemstilling, slik at denne funksjonen ikke ble benyttet videre i søkeprosessen. Videre er det ikke gjort avgrensninger, dersom søket har resultert i få treff, ettersom gjennomgang av trefflisten har vært overkommelig. Dersom et søk har resultert i samme relevante artikler som et tidligere søk, er det ikke markert lest, sammendrag eller hele artikkel fra dette søket, ettersom det allerede ble gjort. Nedenfor i tabell 3 blir søkehistorikken for de fem valgte artiklene presentert. For full oversikt over søkehistorikken se vedlegg 1.

Tabell 3: Søkehistorikk

Søkedato	Database	Søk nummer	Søkeord og ordkombinasjoner	Avgrensninger	Antall treff	Leste sammendrag	Leste artikler	Artikler inkludert
13.03.23	Oria	1	Barnevern OG Skole OG Mestring	Norsk fagbibliotek Inkludert materiale ditt bibliotek ikke har tilgang til Søk i fulltekst Fagfelleverdert tidsskrift Årstall 2018 - 2023	33		4	2
25.03.24	Oria	7	(Barnevernsinstitusjon ELLER Barnevern) OG Flytting	Norsk fagbibliotek Fagfelleverdert tidsskrift	9		1	1
25.03. 24	Idunn	9	«barneverninstitusjon»	Fagfelleverdert tidsskrift	22		1	1
25.03.24	Idunn	12	Samarbeid OG Skole OG Barnevern	Forskningsartikkel Årstall 2013 - 2024	168		3	1

### 3.4.3 Presentasjon av forskningsartikler

Datainnsamlingen resulterte i fem relevante fagfellevurderte tidsskrift. Artikkene er valgt på bakgrunn av deres relevans til å svare på oppgavens problemstilling om *hva sier eksisterende forskning om hvordan ansatte kan legge til rette for skolemestring for ungdommer i barnevernsinstitusjoner?* De utvalgte artikkene vil bli presentert nedenfor med et kort sammendrag av hver artikkel. Deretter presenteres det en helhetlig oversikt av artikkene i en oversiktstabell. Ifølge Aveyard (2019) er en oversiktstabell nyttig for å kunne se de utvalgte artikkene oppsummert i et dokument. Dette danner et oversiktlig bilde av alle studiene og de tilnærmingene som blir benyttet (s. 137).

#### **Artikkel 1:** Ulset, G. (2021).

Denne artikkelen handler om hvordan leder og skoleansvarlige ved fire barnevernsinstitusjoner vurderer betydningen av-, støtter- og følger opp skolegang for ungdommer som bor i barneverninstitusjon. Artikkelen har tatt i bruk kvalitativ metode i form av intervju, for å gi dypere innsikt og belyse dette nærmere. Det formidles at institusjonene er mer oppmerksomme på ungdommenes skolegang nå, enn tidligere. Institusjonene vurderte betydningen av skolegang til dels ulikt, noe som kunne ha betydning for hvordan de har arbeidet med hensyn til oppfølging og støtte. Likevel synes det imidlertid at institusjonenes mål og ønske for ungdommenes skolegang er sammenfallende. Ledere og skoleansvarlige hadde ikke mål om at ungdommenes prestasjoner skulle vises gjennom spesifikke karakterer, men at de skulle oppnå mestring gjennom utvikling og læring i form av å delta, stille opp og til slutt fullføre skolen. Institusjonene hadde medvirkning som et hovedfokus og mente at dette burde omfavne tilrettelegging og oppfølging av skolegang for ungdommene. Imidlertid påpekte noen at dette kunne føre til objektivisering av ungdommene ettersom det var flere voksne som hadde ledelsen og styrte de forskjellige aspektene relatert til skolearbeidet.

**Artikkel 2:** Ulset, G. (2020).

Denne artikkelen tar utgangspunktet i kvalitativt intervju for å utforske skoleerfaringene til ungdommer som er bosatt i barnevernsinstitusjoner. Studien understreker at ungdommenes perspektiver er komplekse og sammensatte; ungdommene uttrykker at skole er viktig og nødvendig, samtidig som de erfarer eller har erfart sosiale og/eller faglige utfordringer i skolen. Skolebytter og gjentatte flyttinger har spesielt skapt utfordringer for mange av ungdommene. De av ungdommene som ikke trengte å bytte og/ eller flytte forteller å ha opplevd trivsel og tilhørighet i skolen. Videre påpeker ungdommene at personalet er opptatt av skolen i ulike grad og på ulike vis, og at det å oppleve trivsel i skolen handler først og fremst om sosiale relasjoner med lærere og medelevene og det å oppleve tilhørighet.

**Artikkel 3:** Ulset, G. (2016).

Ulset (2016) intervjuer i denne artikkelen ti ungdommer ved fem barnevernsinstitusjoner om temaet vennskap. Formålet med denne studien har vært å utvikle dypere kunnskap om forståelsen av ungdommenes vennskapsperspektiver. Ungdommene formidler at venner er viktig for dem. Samtidig som de oppgir å holde avstand i etableringen av vennsksapsrelasjoner. Studien belyser mulige sammenhengen mellom ungdommenes tilnærminger og perspektiver, samt noen erfaringsområder som omhandler deres tidligere oppvekst, i tillegg til situasjonen som de befinner seg i på intervjutidspunktet. Erfaringene som ble tatt opp dreier seg om flyttinger og brudd i oppveksten, deres innpass i skolen og det å tilhøre og bo i en barnevernsinstitusjon.

**Artikkel 4:** Paulsen, V., Aune, J. A., Melting, J.K., Stormyr, O. & Berg, B. (2017).

I denne studien rettes oppmerksomheten mot betydningen av relasjoner mellom ansatte og ungdommer i barnevernet. Både relasjonsarbeid og medvirkningsarbeid bygges på tillit mellom ansatte og ungdommer. Den økende teknologisering og standardisering av barnevernets praksis i de siste årene kan føre til større avstand mellom ungdommene og barneverntjenesten. Denne artikkelen fremhever dermed hvordan det kan arbeides for å danne gode relasjoner som legger til rette for samarbeid og medvirkning mellom ungdommene og ansatte.

**Artikkel 5:** Ulset, G. (2018).

En del av denne artikkelen tar sikte på å belyse hvordan ansattes inkonsistente skoleforventninger innenfor barnevernsinstitusjonen kan føre til forvirring hos ungdommene som allerede strever på skolearenaen. Selv om ansatte var opptatt av å snu negative skoletrender og ivareta gode skoletilbud for ungdommene, syntes det imidlertid at forventninger og holdninger til skolen varierte mellom ansatte.



Tabell 4: Oversiktstabell

<b>Artikkel -nummer</b>	<b>Forfatter(e) Publiseringsår Land</b>	<b>Tittel på artikkelen</b>	<b>Hensikten med studien</b>	<b>Metode</b>	<b>Utvalg/ populasjon</b>
1	Ulset, G. (2021). Norge	Oppfølging av skole i barnevernsinstitusjoner	Hvordan fire barnevernsinstitusjoner evaluerer betydningen av- , og støtter – og følger opp skolegang for ungdommene som bor i institusjonen	Kvalitativt intervju	To institusjonsledere, to skoleansvarlige og åtte ungdommer ved fire barnevernsinstitusjoner for barn mellom 12 - 18 år En av yrkesutøverne hadde bakgrunn som barnevernspedagog, en som sosionom og to personer hadde lærerutdanning
2	Ulset, G. (2020). Norge	Skoleerfaringer blant ungdommer som bor i barnevernsinstitusjoner	Fremmer skoleerfaringer til ungdommer som bor i fire ulike barnevernsinstitusjoner	Kvalitativt intervju	Ungdommer mellom 15 - 19 år ved fire barnevernsinstitusjoner Seks jenter og to gutter tre av ungdommene gikk i videregående og fem gikk i ungdomsskolen

3	Ulset, G. (2016). Norge	Vennskap – perspektiver og tilnærminger blant ungdom i barneverninstitusjon	Å utvikle kunnskap og forståelse av ungdommenes perspektiv på temaet vennskap	Kvalitativt intervju	Fem jenter og fem gutter mellom 14 - 17 år som bodde i fem ulike barnevernsinstitusjoner en kommunal, to privat og to statlig
4	Paulsen, V., Aune, J. A., Melting, J.K., Stormyr, O. & Berg, B. (2017). Norge	Relasjonen som plattform i møte med ungdom i barnevernet	Studien ser på betydningen av relasjoner mellom ansatte og ungdommer i barnevernstjenesten	Kvalitative individuell og gruppe intervju	22 ungdommer, alderen er ikke spesifisert
5	Ulset, G. (2018). Norge	Skiftende regler og praksiser i omsorgsmiljøet i en barnevernsinstitusjon: Betydninger for ungdommenes opplevde trygghet og trivsel.	Artikkelen tar for seg hvordan inkonsistente regler og praksiser kan påvirke ungdommenes opplevelse av trivsel og trygghet i barnevernsinstitusjonen	Kvalitativ feltarbeid, observasjon og individuelt intervju	Fire jenter og to gutter mellom 13 - 16 år, åtte ansatte, fire kvinner og fire menn, institusjonsleder og teamleder som arbeidet ved to av boenhetene

### 3.4.4 Kritisk vurdering av utvalgte artikler (CASP)

Et viktig trinn i arbeidsprosessen med en systematisk litteraturgjennomgang er kritisk vurdering av systematiske skjevheter i de utvalgte fagfelleverderte artiklene (Reinar & Jamtvedt, 2010). Selv om de utvalgte artiklene i denne oppgaven er publisert i vitenskapelige tidsskrifter, og gjennomgått det som kalles fagfellevurdering, er det likevel nødvendig å vurdere påliteligheten, metodisk kvalitet, resultater og overførbarheten av funnene til egen praksis (Nortvedt et al., 2021, s. 76). Det finnes forskjellige sjekklister for å foreta kvalitetsvurdering, hovedgrunnen til dette er at ulike metodiske retninger krever ulike kontrollspørsmål. Dermed må en ta i bruk en sjekklister som passer den metodiske retningen som er brukt i artikkelen (Nortvedt et al., 2021, s. 77 - 78; Thidemann, 2019, s. 91). Denne oppgaven har dermed tatt i bruk pedagogiske verktøyet «Critical appraisal skills programme» (CASP) for kvalitative studier (CASP, u.å.).

CASP stiller 10 kriterier for å sikre forskningens troverdighet (CASP, u.å.). Kriteriene som blir stilt er om forskningen har: (1) tydelig formål, (2) er kvalitativ metode egnet til studien (3) egnet forskningsdesign, (4) hensiktsmessig rekrutteringsstrategi, (5) datainnsamlingen besvarer forskningsspørsmålet, (6) Forholdet mellom forskeren og informanter er beskrevet tilstrekkelig, (7) tar etiske hensyn i betraktning, (8) grundig dataanalyse, (9) tydelig beskrivelse av funn, og (10) vurdere forskningens verdi. Videre klassifiserer ikke CASP-sjekklister artiklene basert på et rangeringssystem eller en poengsum (CASP, u.å.). Jeg har derimot valgt i denne oppgaven å bruke et rangeringssystem i tråd med Eriksen et al., (2022) og Eriksen et al., (2020) sitt poengsystem. På denne måten kan en enkelt se hvordan jeg tenker om kvaliteten på de utvalgte artiklene. Tabell 5 nedenfor viser full oversikt over vurderingene som ble foretatt av de fem inkluderte artiklene i denne oppgaven.

Tabell 5: Kvalitetsvurdering av hver forskningsartikkel

Artikkel	CASP – Kriterier										Totalt /10	Kvalitet
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	9	Høy
2	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	9	Høy
3	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	9	Høy
4	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	4	Lav
5	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	Høy

1. Tydelig mål med forskningen, 2. Kvalitativ metode, 3. Hensiktsmessig forskningsdesign, 4.

Rekrutteringsstrategi, 5. Datainnsamling, 6. Forholdet mellom forskeren og informantene er beskrevet tilstrekkelig, 7. Ethiske aspekter, 8. Dataanalyse, 9. Tydelig beskrivelse av funn og 10. Er forskningen verdifull.

Høy kvalitet = 9 - 10, Moderat kvalitet = 7 - 8, Lav kvalitet = 6 eller lavere.

Ut ifra min tolkning, viser kvalitetsvurderingen i CASP tabellen ovenfor at den fjerde artikkelen inkludert i denne oppgaven (Paulsen et al., 2017) er av lav kvalitet, ettersom artikkelen fikk fire av ti poeng. Dermed er det viktig å forholde seg kritisk til artikkelens funn. Selv om jeg anser artikkelen som svak metodisk, så har den relevante funn og ble derfor inkludert. Grunnen til at jeg tenker slik er fordi Sandelowski og Barroso (2007) understreker at funnene som presenteres i artikkelen er viktigere enn kvaliteten på metoden. Ettersom fraværet av noe i studien ikke nødvendigvis betyr at det var fraværende i selve studien, dermed betyr det heller ikke at tilstedeværelse av noe i studien vil si at det faktisk var til stede i studien. Som følge av at den som leser studien og den som har skrevet den kan ha ulike oppfatninger om studiens metodiske kvalitet. Dette forsvarer dermed ikke eksklusjon av funnene (s. 137). Samtidig som flere forskere advarer mot en «sjekkliste-mentalitet» når det dreier seg om kvalitetsvurdering av forskning (Cooper, 1998; Barbour, 2001).

### 3.5 Refleksiv tematisk analyse

Jeg har valgt å anvende refleksiv tematisk analyse beskrevet av Braun og Clarke (2022) fordi deres tenkning om forskningsbasert kunnskap samsvarer med antagelsen som foreligger i denne oppgaven, altså viktigheten av å anerkjenne forskerens forforståelse, ettersom analysen aldri vil være objektiv – men preget av ens egne antakelser av datamaterialet (s. 14 - 15). Videre har jeg valgt å gjennomføre en induktiv analyse. Et særpreg ved induktiv analyse er at forskeren gjennomgår empiri uten forventninger om hvordan virkeligheten ser ut. Det vil si at forskeren ikke benytter seg av allerede etablerte hypoteser eller teorier, men forsøker å samle empiri som skal tolkes (Busch, 2021, s. 51). Denne tilnærmingen bidrar til at jeg skal holde meg nær teksten og tillate at koder og temaer former seg ut ifra datamaterialet. Slik kan jeg forsøke å ikke bli påvirket av egen forforståelse og ideer, og definere koder og temaer basert på dette, noe som kan bidra til å oppdage nye uventede koder.

Refleksiv tematisk analyse blir benyttet til å identifisere, tolke og analysere temaer i datamaterialet (Braun & Clarke, 2022, s. 4 - 5). Temaet blir definert som meningsmønster i datamaterialet, og en søker etter meningsmønster i de utvalgte artiklene, for at en skal identifisere og tolke relevante temaer i datamaterialet som svarer på oppgavens problemstilling (Braun & Clarke, 2022, s. 77 - 78). Refleksiv tematisk analyse fremhever forskerens bevissthet rundt sin egen rolle i analysen, samtidig blir betydningen av forskerens kritiske bevissthet og refleksjon vektlagt. Videre vektlegger tilnærmingen hvordan forskerens bakgrunn, forforståelse, verdier og antakelser kan påvirke analysen og tolkningen av den. Ved å reflektere i refleksiv tematisk analyse vil en være mer oppmerksom på hvordan ens egne forutsetninger og perspektiver kan påvirke datainnsamling, analyse og tolkning av funn. Dette bidrar til at forskningsprosessen vil være mer transparent og kritisk, samtidig som det fører til økt troverdighet og validitet i resultatene (Braun & Clarke, 2006; 2019). Dette ble gjennomført ved at jeg har gjort rede for egen forforståelse, der min oppfatning var at de som falt utenfor skolen var late og uansvarlige. Gjennom studieforløpet har jeg fått ny innsikt og perspektiv rundt temaet.

Refleksiv tematisk analyse skiller seg fra andre kvalitative analysemetoder slik som case study og diskursanalyse, da det ikke er tilknyttet til et paradigme eller teoretisk rammeverk og kan tilpasses ulike tilnærminger (Braun & Clarke, s. 9 - 10). Dette påvirker denne oppgaven ved at tilnærmingen legger til rette for grundigere utforskning av både ungdommer og ansattes egne perspektiver og opplevelser i forbindelse med temaet skolemestring. Ved å ta hensyn til egen bakgrunn og rolle som forsker vil analysen bli mer sensitiv overfor kompleksiteten i ungdommenes livssituasjon. Dermed vil en refleksiv tematisk analyse bidra til å utvikle mer effektive tiltak og strategier for å støtte ungdommenes skolemestring.

Braun og Clarke (2022) beskriver seks faser i arbeidet med refleksiv tematisk analyse. Den første fasen innebærer å gjøre seg kjent med datamaterialet, deretter i andre fase koder man datamaterialet. Videre i tredje fase skaper en de første temaene slik at en i fjerde fase utvikler og gjennomgår de forskjellige temaene. I de to siste fasene skal en først raffinere, definere og navngi temaene, før en til slutt fullfører hele analyseprosessen (s. 34 - 36). Det vil nå gjøres rede for hvordan de ulike fasene ble anvendt i denne oppgaven.

Den første fasen i analyseprosessen innebærer å gjøre seg kjent med datamaterialet. Dette ble gjort ved å leve seg inn i og lese systematisk gjennom de utvalgte forskningsartiklene. Leseprosessen ble gjennomført ved å først lese artikkelens sammendrag, deretter funn. Artiklene ble lest i seksjoner for å danne best mulig forståelse av datamaterialet. Samtidig som jeg har hatt et kritisk blikk på materialet som ble lest, ble det skrevet notater og merknader for å fange opp viktige poeng. Dette bidro til å avdekke sentrale temaer i artiklene. Grunnen til at notater ble skrevet i et så tidlig stadium var for å få en tidlig start i leting etter mønster og sammenhenger (Braun & Clarke, 2022, s. 42 - 44).

Etter å ha dannet en forståelse for datamaterialet, var neste fase å frembringe koder i datamaterialet. Hensikten med kodingen er å avdekke grunnleggende elementer i datamaterialet som vil ha betydning for oppgavens problemstilling. Kodingen bidrar til å kategorisere funnene og danne mening i datamaterialet, men vil være mer spesifikke enn temaene som ble utviklet i analysen. Kode prosessen ble utført ved å lese grundig gjennom datamaterialet for å lete etter elementer eller setninger som kunne være relevant til

oppgavens problemstilling. Etter jeg identifiserte de ulike elementene som kunne være relevante, markerte jeg disse i dokumentet for å danne et helhetlig bilde av de forskjellige temaene som var i tekstene, med andre ord utførte jeg manuell koding (Braun & Clarke, 2022, s. 59 - 65). Tabell 6 illustrerer utformingen av koder fra datamaterialet.

Tabell 6: Utformingen av koder fra datamaterialet

Original tekst/ «sitater»	Kode
På den andre siden forteller flere ungdommer at flytteprosesser i forbindelse med ulike plasseringer i regi av barnevernet, som har innbefattet skifte av skoler, har vært krevende for dem. Flyttingene oppleves til dels ødeleggende for deres erfaringer med og forståelse av skolen. Det å måtte bryte relasjoner med venner og lærere ved én skole for så å forsøke å skape nye relasjoner ved en annen skole, beskrives som vanskelig. Å være «ny» og presentere seg selv for de andre som «hører til» kan oppleves både ensomt og belastende: Det var litt vanskelig. Jeg flyttet jo fra vennene mine. (...) Det var vanskelig på grunn av nye folk, nye lærere. Alt var helt nytt. (...). Jeg ble mobbet på skolen. Jeg opplevde ikke at det hadde med institusjonen å gjøre, men bare det at jeg var ny. (Jente, 16 år)	Skolebytte Flytting Brudd av tidligere relasjoner med venner og lærere Å være ny å presentere seg til andre som «hører til» Ensomt belastende Ukjente omgivelser Utfordringer med tilpasning Utenforskap Mobbing Misnøye

Ifølge Braun og Clarke (2022) er tredje, fjerde og femte fase i analyseprosessen tilknyttet temaene i datamaterialet. I den tredje fasen dreier det seg om å finne temaene, dette ble gjort ved å gjennomgå og sette sammen kodene som ble utviklet i analyseprosessen. Visualisering av temaene bidro til å gi et bedre overblikk av sammenhengene i og mellom temaene, dermed gir dette et mer helhetlig inntrykk av forskningsprosessen (s.78 - 81). Tabell 7 illustrerer utformingen av tentative temaer fra datamaterialet.

Tabell 7: Utformingen av tentative temaer fra datamaterialet

<b>Kode</b>	<b>Tentative temaer</b>
Skolebytte	Brudd av relasjoner
Flytting	Flytteprosesser
Brudd av tidligere relasjoner med venner og lærere	Effekten av gjentatte flytting
Å være ny å presentere seg til andre som «hører til»	
Ensomt belastende	
Ukjente omgivelser	
Utfordringer med tilpasning	
Utenforskap	
Mobbing	
Misnøye	

Videre i den fjerde fasen, ble temaene vurdert og det foregikk en mer omfattende videreutvikling og bearbeiding. Dette ble gjort for å få en tydeligere ide om hvilke temaer som best tjente formålet til oppgaven. Temaene som ble ansett som å være mindre relevante ble dermed fjernet, og andre temaer ble slått sammen. Når temaene da ble ferdigstilte, ble de vurdert opp mot datamaterialet i sin helhet, som resulterte i et sett med temaer som vil gi et grunnlag til å svare på problemstillingen og samtidig få frem helheten i datamaterialet (Braun & Clarke, s. 97 - 101). Tabell 8 illustrerer utarbeidelsen av tema.



Tabell 8: Utarbeidelse av temaer

Tentative tema	Tema
Brudd av relasjoner Flytteprosess Effekten av gjentatte flytting	Å legge til rette for stabilitet og tilhørighet

I den femte fasen ble temaene bearbeidet for å skape en avgrenset definisjon som uttrykker noe om temaet og er beskrivende for kodene som er innenfor dette. Det er viktig å bemerke seg at ved presentasjon av funnene er det ikke bare viktig å presentere utdragene for datamaterialet som er innenfor de enkelte temaene, men det er også nødvendig med en analytisk tilnærming som påpeker dets relevans (Braun & Clarke, s. 108 - 112).

I analyseprosessen ble det gått frem og tilbake mellom fase tre, fire og fem, det ble forsøkt ulike koder innenfor ulike temaer for å oppnå sammensetningen som sikret best mulig relevans til problemstillingen. Innledningsvis begynte jeg med å liste opp alle kodene som ble oppdaget i datamaterialet, deretter ble disse kodene gjennomgått flere ganger for å kategorisere dem i tydelige temaer. Det ble funnet i første omgang 29 tentative temaer, utenom disse temaene ble det også avdekket koder som ikke passet til noen av temaene. Etter gjentatte gjennomlesninger av både koder og temaer bestemte jeg meg for å beholde alle kodene og tentative temaer ble slått sammen til 7 overordnet temaer. Etter å ha utviklet de 7 temaene, hadde jeg en veiledningssamtale angående dette, hvor vi så på det første utkastet av funnene. Vi så at beskrivelsen av funnene måtte restruktureres slik at 7 temaer ble til 3.

Avslutningsvis vil den sjette fasen innebære skrivingen av verket som skal publiseres. Her ble det vektlagt at det skal skrives konsist, slik at teksten er sammenhengende. Dette for å unngå repetisjon i og mellom temaene, og at en har foretatt en god analyse som redegjør for datamaterialets betydning og relevans på tvers av de forskjellige temaene fra analysen (Braun & Clarke, 2022, s. 118 - 119). Funnene fra analyseprosessen blir presentert i kapittel 4 presentasjon av funn.

### 3.6 Forskningsetikk

I en systematisk litteraturgjennomgang samler en ikke sensitiv, dypt personlig eller konfidensiell informasjon fra deltakerne (Suri, 2019, s. 41). Som nevnt tidligere benytter man offentlig tilgjengelige kilder slik som forskningsartikler og fagbøker (Persson, 2021, s. 21; Aveyard, 2019, s. 2; Magnus & Bakketeig, 2000, s. 38; Støren, 2013, s. 17; Thidemann, 2019, s. 77) dermed er det ikke pålagt å søke institusjonell etisk godkjenning før en skal begynne med arbeidsprosessen (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021; Suri, 2019, s. 41). Til tross for at det ikke foreligger krav om etisk godkjenning for å gjennomføre denne studien, er det fortsatt viktig at studien gjenspeiler høy grad av faglig kvalitet. Dette innebærer at forskningen må være grundig, troverdig og vitenskapelig forsvarlig. Noen viktige aspekter av faglig kvalitet i forskningsetikk inkluderer: valg av metode, som i denne oppgaven er en systematisk litteraturgjennomgang og er egnet til å besvare oppgavens forskningsspørsmål, i tillegg til at det er etterprøvbart (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 5). I denne oppgaven er dette ivaretatt ved at jeg har valgt Thidemann (2019) i prosessen av oppgavens datainnsamling (s. 81 - 100), deretter er PRISMA-flytskjema tatt i bruk for å redegjør for utvelgelsesprosessen av datamaterialet og dokumentere ekskludering av artikler (UNC University libraries, 2024; PRISMA, 2024). Videre er Braun og Clarke (2006; 2019; 2022) anvendt i analyseprosessen av artikkelens funn, ytterligere ble det foretatt kritisk vurdering av datamaterialet ved bruk av CASP-sjekklisten (CASP, u.å.). Dette med forskningskvalitet kommer jeg tilbake til i drøfting av metoden.

Ved å ha kunnskap om de ulike etiske aspektene som er til stede i forskningen, vil forskeren utvikle evne til forskningsetisk refleksjon, skjønn og fremme god vitenskapelig praksis ved å avklare ulike etiske dilemmaer som kan oppstå. Retningslinjene ligger til grunn i hele prosessen – fra planlegging til formidling (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 6 - 7). I denne oppgaven er de første berørte partene artikkelforfatterens funn og tolkninger som blir anvendt som datamaterialet. Jeg har forsøkt å respektere forfatterens formidling i lys av denne oppgavens problemstilling ved å ha gjennomført en induktiv analyse og holdt meg så nærme teksten som mulig (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 8). Videre har jeg anerkjent andres arbeid ved å referere til

primærkilder slik at andre kan etterprøve påstander og argumentasjon (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 14). Ytterligere har jeg vært åpen og saklig ved å være bevisst over begrensninger i egen kompetanse, ved å ha gjort rede for egen forforståelse og begrunnet egne valg gjennom hele oppgaven (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 11).

## 4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenteres funn fra de fem utvalgte forskningsartiklene, i forbindelse med oppgavens problemstilling: *hva sier eksisterende forskning om hvordan ansatte kan legge til rette for skolemestring for ungdommer i barnevernsinstitusjoner?* Funnene i denne oppgaven fremhever dermed både ungdommenes og ansattes perspektiv om temaet skolemestring. I denne oppgaven refererer begrepet «ansatte» til lederne og skoleansvarlige i barnevernsinstitusjonene. Dataanalysen resulterte i tre temaer:

- 1) Å legge til rette for individuell tilpasset undervisning
- 2) Å legge til rette for konsistente krav og forventninger
- 3) Å legge til rette for stabilitet og tilhørighet.

### 4.1 Å legge til rette for individuell tilpasset undervisning

Dette temaet handler om viktigheten av individuelt tilrettelagt undervisning for ungdommer som bor i barneverninstitusjon. Viktigheten av dette kom frem i studien av Ulset (2016; 2020; 2021) og Paulsen et al., (2017) som belyser temaet fra ansattes og ungdommens perspektiv. Ulset (2021) understreker i sin studie at i arbeidet med å tilrettelegge for undervisning må ansatte ta hensyn til ungdommenes tidligere skoleerfaringer, og legge dette til grunn for vurderingen av hvordan undervisningen skal bli lagt opp. Ansatte understreket at mange av ungdommene hadde allerede utfordringer knyttet til skole i flere år før de kom til institusjonen. Enkelte hadde faglige «hull», noen hadde sosiale utfordringer, mens andre hadde blitt utsatt for mobbing over lang tid (s. 109). For å legge til rette for skolemestring foreslo ansatte å legge lista «lavt nok», for å forhindre at institusjonen bidro til at ungdommene opplevde flere tapsprosjekter i skolesammenheng. Ansatte beskrev det ved følgende utsagn:

*«Nei, det er dette her med individuell tilrettelegging, fokus på å legge lista lavt og å skape mestring – å få dem ut av den her marginaliseringsspiralen.» (Ulset, 2021, s. 112)*

Andre mente derimot at det var like viktig å ikke legge lista for lavt fordi det kan hindre ungdommens utvikling. En ansatt formidlet det slik:

*Det å synes synd på dem og å la dem få slippe – det fratrar dem deres rettigheter. Fokuset vårt er at når de forlater oss, så skal de ha lært å gå på skole, de skal ha lært om normal-forventninger, de skal ha lært å være en vanlig borger i samfunnet selv om de har hatt det vanskelig. De har rett og plikt til å gå på skole. (Ulset, 2021, s. 110 - 112)*

Ungdommene fremhevet også viktigheten av individuell tilrettelagt undervisning for deres skolemestring. I studien til Ulset (2020) opplevde de fleste ungdommene at den tilrettelagte undervisningen er både hensiktsmessig og støttende, slik at de møter opp og gjennomfører skoledagen (s. 219). Eksempler på hjelpsomme tilrettelegging var tilpasset vanskelighetsgrad i fagene og undervisning i et grupperom, noe som bidro til at de kom på skolen ettersom det var færre personer (Ulset, 2020, s. 220).

Et annet poeng med tanke på individuell tilrettelagt undervisning er hvor undervisningen skal forekomme for å best mulig legge til rette for skolemestring. Ifølge ungdommene i studien til Ulset (2020) var det viktig å ikke bli tatt ut av klasserommet for å få tilrettelagt undervisning (s. 221). Noe som bidrar til en mer inkluderende læringsopplevelse. I studien til Ulset (2016) ble dette påpekt av en ungdom ved følgende utsagn:

*«Når jeg gikk på ungdomsskolen i nesten tre år, så gikk jeg ikke inn i en klasse. Jeg gikk alene med en lærer hele tiden.» (Ulset, 2016, s. 91)*

Et ytterligere avgjørende poeng for skolemestring og individuell tilrettelagt undervisning som må tas i betraktning er å legge til rette for medvirkning. I studien til Ulset (2020; 2021) formidlet ansatte at medvirkning er forbundet med hvordan man på best mulig måte kan legge til rette for den enkeltes skolemestring. Videre tydeliggjorde vedkommende at ungdommene har en plikt til å delta på skolen, og at det er vesentlig å få til et samarbeid hvor den enkelte ungdommen etablerte «eierforhold» til «saken», altså egen skolesituasjon. Ansatte kan legge til rette for medvirkning ved å ha ukentlige møter med læreren, hvor den enkelte ungdommen også kan delta. I denne forbindelsen kan ungdommen utøve innflytelse

over egen skolehverdag og formidle egne synspunkter om hvordan de voksne i institusjonen og på skolen kan på best mulig måte tilrettelegge for den enkeltes undervisning. Ved at ungdommen medvirker, blir det lettere å identifisere og møte den enkeltes behov, noe som kan føre til økt skolemestring. For eksempel kan de ofte ha noen meninger om synligheten av hjelpetilbudet. Noen ønsker å ha hjelpen for seg selv, mens andre vil at det ikke skal være så synlig og kun rettet mot dem, at personen hjelper også andre elever (Ulset, 2021, s. 113 - 114). Videre påpeker Paulsen et al., (2017) at i prosessen med å legge til rette for medvirkning, er det viktig at ungdommen ikke blir sett på som et «navn i listen» og at ansatte danner seg bedre innsikt i ungdommenes utfordringer og individuelle behov, på denne måten er det lettere for ansatte å legge til rette for ungdommenes skolemestring (s. 88).

## 4.2 Å legge til rette for konsistente krav og forventninger

Dette temaet handler om viktigheten av å legge til rette for konsistente krav og forventninger i forbindelse med ungdommenes skoleprestasjoner. Når ungdommene opplever at de ansatte har tro på deres evner til å mestre skolen, er ungdommene mer tilbøyelige for å prestere bedre på skolearenaen. Viktigheten av dette kom frem i studien til Ulset (2018; 2020; 2021). Temaet viser at for å oppnå økt skolemestring for ungdom i institusjon er etablering av engasjement, realistiske og tydelige forventninger angående ungdommenes skolesituasjon avgjørende (Ulset, 2020; 2021). I studien til Ulset (2020; 2021) blir dette uttrykket av både ungdommer og ansatte:

*Ungdom: Det er veldig viktig. Du må gjøre lekser, for det er viktig. Alle sier det. (...) De sier jeg skal gjøre mitt beste, du kan ikke gjøre noe bedre enn det. Vi er like glade i deg likevel. (Ulset, 2020, s. 221)*

*Ansatt: Vi skal vise interesse – se i skolesekken deres hva de har, vi skal tilby oss å gjøre lekser med dem, vi skal inn på It's Learning og følge med, vi er med på allmøter på skolen og møter til elevsamtaler. Vi er opptatt av hvem de er sammen med – hvilke venner de har. Vi er opptatt av om de går eller sykler fram og tilbake til skolen i forhold til den sosiale biten, vi samarbeider med skolen og har*

*samarbeidsmøter, og vi er opptatt av at de skal kjenne mestring i forbindelse med skolen (Ulset, 2021, s. 112)*

Utsagnene ovenfor viser betydningen av å ha konsistente forventninger og krav i forbindelse med skolegang kan føre til økt motivasjon, selvfølelse og bedre resultater på skolen. Når ansatte viser genuin interesse overfor ungdommene ved å engasjere seg i deres skolehverdag, signaliserer de at de bryr seg om ungdommenes skoleprestasjon. Ansattes deltakelse i allmøter og elevsamtaler viser at ungdommenes utdanning blir tatt på alvor, noe som videre kan øke ungdommens forståelse av viktigheten av skolearbeidet og vil dermed bidra til skolemestring.

### 4.3 Å legge til rette for stabilitet og tilhørighet

Dette temaet understreker viktigheten av å legge til rette for stabilitet og tilhørighet for ungdommenes skolemestring. Viktigheten av dette kommer frem i studien av (Ulset, 2018; 2020) der ungdommene poengterte at stabilitet i omsorgssituasjonen vil gi dem en følelse av trygghet og forutsigbarhet, noe som er nødvendig for at de skal engasjere seg og fokusere på skolearbeidet. Videre peker ungdommene på at plassering i regi av barnevernet kan forstyrre deres fremgang og eventuelt føre til nedgang i deres skoleprestasjoner. Dette blir presentert ved følgende utsagn:

*Det var litt vanskelig. Jeg flyttet jo fra vennene mine. (...) Det var vanskelig på grunn av nye folk, nye lærere. Alt var helt nytt. (...). Jeg ble mobbet på skolen. Jeg opplevde ikke at det hadde med institusjonen å gjøre, men bare det at jeg var ny. (Ulset, 2020, s. 219)*

Et ytterligere avgjørende poeng for økt skolemestring er ifølge ungdommene i studien til Ulset (2020) å føle seg som en del av fellesskapet, om det er i skole eller institusjon bidrar dette til en følelse av sosial støtte og identitet. Videre påpeker ungdommene at tilhørighet i miljøet kan øke motivasjon og selvtillit, noe som er viktig for å håndtere utfordringene i forbindelse med skolen, for å oppnå skolemestring (s. 220). Ettersom stabilitet og tilhørighet spiller en sentral rolle for ungdommenes skolemestring, er det viktig å ha kjennskap til de negative konsekvensene som kan forekomme når stabilitet og tilhørighet er

fraværende. Ungdommene påpeker videre at gjentatte flyttinger oppfattes til dels ødeleggende for deres forståelse av og erfaringer med skolen. En ungdom belyser dette ved følgende utsagn:

*Hadde jeg visst at jeg skulle bo her i noen få måneder, så hadde jeg ikke orket å gjøre noen ting. (...) Det hadde kanskje vært bedre å få undervisning på stedet da (...). Det å bli hengende etter på grunn av skolebytter er vanskelig for mange ungdommer som bor i institusjon. (Ulset, 2020, s. 220)*

Brudd av relasjoner med lærere og venner ved én skole for så å gjenskape nye relasjoner ved en annen skole er i tråd med ungdommenes erfaringer krevende. Ungdommene formidlet hvordan dette opplevdes som både belastende og ensomt å være «ny» og introdusere seg for andre som «hører til» (Ulset, 2020, s. 219). Dette kan ha negativ innvirkning på ungdommenes skolemestring.



## 5 Drøfting av funn

Formålet med denne oppgaven var å belyse hva tidligere forskning sier om hvordan ansatte kan legge til rette for skolemestring for ungdommer i barnevernsinstitusjoner. Den systematiske litteraturgjennomgangen avdekket i denne oppgaven tre hovedfunn, som i dette kapittelet vil bli drøftet i lys av det teoretiske rammeverket og tidligere forskning. Videre blir metodiske valg drøftet i kapittel 6.

### 5.1 Betydningen av individuell tilpasset undervisning

Et funn i denne oppgaven understreker betydningen av å legge til rette for individuell tilpasset undervisning for ungdom i barnevernsinstitusjoner. Funnet understreker at ansatte må i denne prosessen vektlegge ungdommenes tidligere skoleerfaringer (Ulset, 2016; 2020; 2021; Paulsen et al., 2017). I lys av et systemteoretisk perspektiv kan ungdommenes tidligere skoleerfaringer anses som en del av mikrosystemet, ettersom skolen utgjør en arena i mikrosystemet og ungdommenes opplevelser i skolen oftest forekommer i ansikt til ansikt situasjoner. Eksempelvis vil en ungdom som blir mobbet på skolen bli direkte påvirket av hendelsen. Ved å vektlegge ungdommens tidligere skoleerfaringer som en del av deres mikrosystem, kan en i lys av et systemteoretisk perspektiv identifisere hva som har fungert og hvilke utfordringer ungdommen har hatt, og tilpasse undervisningen deretter. I et systemteoretisk perspektiv er samarbeid i mesosystemet viktig, dette innebærer at ulike arenaer innenfor mikrosystemet aktivt samarbeider. I denne oppgaven utgjør barnevernet og skolen to ulike arenaer innenfor mikrosystemet hvor samarbeid er avgjørende ettersom informasjonsutveksling om ungdommens tidligere skoleerfaringer bidrar til at skolen kan legge til rette for å imøtekomme den enkelte ungdommens behov. Dette samsvarer med det tidligere forskning har vist, nemlig at et godt samarbeid mellom de voksne som er involvert i ungdommens liv er spesielt viktig for deres sosiale og faglige fungering i skolen (Schwartz, 2017; Tideman et al., 2011). Dermed er et sentralt moment ved skolemestring for ungdom som er plassert i barnevernsinstitusjon et godt og hensiktsmessig samarbeid mellom barnevernet og skolen (Jackson & Höjer, 2013). Blant annet kan skolen og barnevernet samarbeide i form av gjensidig kommunikasjon for å best mulig legge til rette for den enkeltes undervisning. Dette understreker at det må arbeides innenfor de ulike

systemene rundt ungdommen ettersom systemene er sammenkoblet og gjensidig påvirker hverandre (Hutchinson & Oltedal, 2017, s. 137).

Et annet funn i denne oppgaven understreker at mange ungdommer hadde allerede utfordringer knyttet til skole i flere år før de kom til barnevernsinstitusjonen (Ulset, 2021, s. 109). Dette funnet poengterer at ungdom i institusjon strever med å mestre skolen allerede i en ung alder. Tidligere forskning understreker dette og viser at risikoen for lav utdanning blant ungdom i institusjon, er relatert til plasseringstidspunktet, ungdom som er plassert i tenårene har høyere risiko for lav utdanning enn de som blir plassert i tidlig alder. En vesentlig utfordring knyttet til dette er at plassering i tenårene i økende grad er på grunn av antisosiale atferd hos ungdommene som også er gjeldene i skolen, mens omsorgsovertakelse av yngre barn derimot forekommer ofte for å beskytte barnet mot foreldrene og er uavhengig av skolesituasjonen de befinner seg i (Dæhlen, 2018, s. 88; Vinnerljung et al., 2005, s. 272 - 274; Clausen & Kristofersen, 2008, s. 12). Derfor er funn i denne oppgaven viktig da det fremhever konkrete forslag som kan gjøres i praksis.

Et funn i forbindelse med tilrettelagt undervisning viser viktigheten av å vurdere hvor undervisningen skal forekomme (Ulset, 2016; 2020). For å opprettholde stabilitet i ungdommenes skolemiljø var det ifølge ungdommene viktig at de ikke ble tatt ut av klasserommet for å få tilrettelagt undervisning. Ved å trekke ungdommen ut av klasserommet kan en svekke deres behov for trygghet, tilhørighet og anerkjennelse. I motsetning til dette vil andres behov bli tilfredsstilt ved å bli trukket ut av klasserommet ettersom i små gruppesettinger har læreren mulighet til å fokusere på den enkeltes behov kontra et helt klasserom. Dette understreker kritikken Maslows behovshierarki blir møtt med ettersom det ikke tar hensyn til individuelle forskjeller (Stai, 2022). Ifølge Maslows (1970) behovshierarki anses trygghet og tilhørighet som grunnleggende behov som vil påvirke ungdommens psykiske og fysiske velvære.

Funn i denne oppgaven anerkjenner at ungdommens medvirkning er avgjørende i prosessen med å legge til rette for tilpasset undervisning (Ulset, 2020; 2021; Paulsen et al., 2017) ettersom det er av betydning å anerkjenne den enkelte ungdommen som en viktig samarbeidspartner og kunnskapsbærer om sitt eget liv (Paulsen, 2022, s. 14). Å legge til

rette for medvirkning er nødvendig for å tilegne seg kunnskap om ungdommen en skal hjelpe, slik kan en legge til rette for målrettet hjelp. Innsikt i ungdommens egne synspunkter kan bidra til å sikre at beslutningene som tas er basert på riktig kunnskapsgrunnlag, noe som kan bidra til riktige avgjørelser og hjelp. Derfor er medvirkning et nødvendig verktøy for å sikre at hjelp og tiltak som blir iverksatt, er tilrettelagt i henhold til den enkeltes behov (Paulsen, 2022, s. 39). Barnevernsansatte må dermed anerkjenne den enkelte ungdommens kunnskap om sitt eget liv, og ikke generalisere betydningen av «barnets beste», men forsøke å forstå det som er til beste for akkurat denne ungdommen, ved å vektlegge den enkeltes meninger (Paulsen, 2022, s. 39). Dersom en legger til rette for medvirkning vil en i lys av Maslows behovshierarki bidra til å avdekke behovet for selvrealisering, verdsettelse og anerkjennelse hos den enkelte ungdommen (Horwath et al., 2012; Paulsen, 2022, s. 42; Thomas, 2000). Derimot når ungdommens meninger ikke blir vektlagt i realiteten, kan dette ifølge Lansdown (2010) føre til opplevelsen av at deres meninger ikke har noe betydning noe som kan resultere i at ungdommen ikke vil møte opp til flere samtaler og møter (s. 19 -20), som kan ha negativ innvirkning på ungdommens skolemestring.

## 5.2 Betydningen av konsistente krav og forventninger

Funn i denne oppgaven anerkjenner viktigheten av at ansatte stiller tydelige forventninger i forbindelse med ungdommens skoleprestasjoner, noe som vil bidra til deres evne til å mestre skolen (Ulset, 2018; 2020; 2021). Dette samsvarer med forskning som har vist at ansattes lave forventninger til skoleprestasjoner for ungdommene må ses i sammenheng med at det er langt færre ungdommer i institusjon som fullfører utdanningsforløpet sammenlignet med sine jevnaldrende (Kavli et al., 2015, s. 17; Jackson & Höjer, 2013). Derimot når det stilles tydelige krav og forventninger kan en bidra til å øke ungdommens tro på egen mestring, ved at ansatte sammen med ungdommen får frem situasjoner der ungdommen kan oppleve skolemestring ettersom dette vil utfordre ungdommens tankegang om hvordan de kan mestre skolen ved å vektlegge problemene som kan gjøres noe med (Olsen et al., 2023, s. 79). Backe-Hansen et al., (2011) påpeker at en av kjennetegnene ved gode institusjoner synes å være konsistent dynamikk og strategier blant personalet over tid.

Det kan tenkes at dette forutsetter at holdninger, forventninger og oppfatninger til personalet er relativt like (s. 277). Tidligere forskning viser også at lave forventninger til skole kan over lengre tid føre til økt skade for ungdommens utvikling ettersom de blir hengende etter og vil på et senere tidspunkt slite med å tilpasse seg til voksenlivet (Kavli et al., 2015, s. 17; Jackson & Höjer, 2013). Videre bidrar skolemestring til å realisere noen av de mest grunnleggende behovene hos den enkelte og hindrer eksklusjon i voksen alder ettersom utdanning legger til rette for å sikre seg arbeid og økonomisk uavhengighet (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, u.å.; Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 22 - 23; Frønes, 2010, s. 31 - 33).

### 5.3 Betydningen av stabilitet og tilhørighet

Et av funnene i denne oppgaven fremhevet viktigheten av stabilitet og tilhørighet i bosituasjonen for ungdommenes skolemestring (Ulset, 2018; 2020). Selv om funnene i denne oppgaven tyder på at stabilitet i omsorgssituasjon bidrar til skolemestring ved å øke engasjement og fokus på skolearbeidet, blir det fremdeles fremhevet at dersom stabiliteten blir svekket i form av gjentatte plasseringer vil det føre til nedgang i ungdommens skoleprestasjoner (Ulset, 2018; 2020). Tidligere forskning understreker dette og fremhever at ungdommens skolemestring må ses i sammenheng med botiden i institusjon (Ringle et al., 2010) ettersom forskningsbidrag viser at det er en korrelasjon mellom lengden på botiden i institusjonen og den enkelte ungdommens skolemestring. Samtidig har tidligere forskning påpekt at ungdom i institusjon i Norge er særlig utsatt for gjentatte flyttinger, noe som forårsaker ustabil oppvekst (Ringle et al., 2010).

Seeberg et al., (2013) poengterer at stabilitet i bosituasjon er nødvendig for at tiltakene som blir iverksatt skal fungere. En stabil bosituasjon er avgjørende for å sikre et vedvarende samarbeid mellom institusjon og skole, noe som fører til økt skolemestring for ungdommen og sikrer at tiltak som iverksettes vil fungere over tid (s. 8 - 9). Ved å se dette i lys av et systemteoretisk perspektiv vil en oppnå bedre forståelse av hvordan gjentatte flyttinger vil påvirke ungdommens utvikling på flere arenaer i mikrosystemet, som inkluderer de nærmeste miljøene, som skole, hjem og venner. Hyppige flyttinger vil føre til kontinuerlige

brudd i de viktigste relasjonene. Når relasjoner stadig brytes, kan det føre til mistillit og usikkerhet hos ungdommen ettersom de mister kjente rutiner og faste støttesystemer (Seeberg et al., 2013, s. 17). Ofte fører de gjentatte flyttingene til at barnevern og skole har utilstrekkelig oversikt over den samlede opplærings situasjonen til den enkelte ungdom, som videre kan forårsake en mangelfull skolegang. Dette kan føre til behovet for spesielt tilrettelagt undervisning og oppfølging for at de skal komme seg inn på skolen igjen (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 25; Andersson, 2003).

Funnet viser videre at tilhørighet i skolemiljøet og omsorgsmiljøet er avgjørende for ungdommens skolemestring ettersom tilhørighet bidrar til sosial trygghet (Ulset, 2018, 2020). I lys av Maslows (1970) behovshierarki utgjør tilhørighet en del av de grunnleggende behovene, som blir tilfredsstilt i samspill med andre mennesker (Bø, 2018, s. 23). Dermed vil mangel av behovet for tilhørighet føre til at ungdommen ikke bare mister den faglige delen ved å ikke delta på skolen, men de mister også muligheten til å utvikle deres sosiale kompetanse. Mennesker er sosiale vesen, ens identitet blir konstruert gjennom å være aktivt involvert i relasjoner med andre (Wenger, 1998, s. 4). Dermed vil mangel på tilhørighet ha negativ innvirkning på ungdommens utvikling (Bø, 2018, s. 30).

## 6 Metodiske overveielser

I kvalitativ forskning benyttes det ulike begreper i vurderingen av studiens metodiske kvalitet (Grønmo, 2016, s. 241; Postholm, 2010). I denne oppgaven har jeg valgt å ta i bruk Malterud (2017) sine begreper ettersom det er et verktøy til å stille spørsmål ved metodens mening og begrensninger (s. 18 - 19). Ifølge Malterud (2017) er refleksivitet, relevans og validitet grunnlag betingelser for all vitenskapelig aktivitet. Nedenfor blir det gjort rede for hvordan refleksivitet, relevans og validitet utspiller seg i denne oppgaven.

### 6.1 Refleksivitet

Refleksivitet innebærer en aktiv holdning om forskerens forutsetninger og tolkningsramme (Malterud, 2017, s. 18). I forskningsprosessen skal forskeren vise vilje og evne til å stille spørsmål til egne konklusjoner og fremgangsmåter i form av kritisk refleksjon. Det er dermed nødvendig med et åpent sinn, med plass til kritisk refleksjon og uventede konklusjoner, slik at forskningsprosessen bringer frem mer enn forskerens egne forforståelser (Malterud, 2017, s. 19).

For å ivareta refleksivitet i denne oppgaven, er det gjort rede for egen forforståelse i kapittel 3. Dette ble sett på som viktig i denne oppgaven ettersom jeg har et subjektivt syn på virkeligheten og min forforståelse vil derfor ha betydning for min tolkning (Thomassen, 2006, s. 87; Thornquist, 2018, s. 229). Likevel anerkjenner jeg at forforståelsen kan være både bevisst og ubevisst, dermed vil det være andre forhold som har preget min tolkning av funn (Aadland, 2018, s. 174 - 175). Som nevnt tidligere bygger egen forforståelse på min rolle som nyutdannet sosionom med begrenset erfaring utover studieforløpet. Dette kan være en fordel og en ulempe. På den ene siden har jeg gjennom studieforløpet tilegnet meg faglig kunnskap og forståelse av temaet skolemestring for ungdommer i barnevernsinstitusjoner, slik som teoretisk forståelse, barnevernets rolle i forbindelse med ungdommens hverdag og viktigheten av samarbeid mellom skole og barnevernet og forståelse av lovverket. På den andre siden kan en ulempe være at jeg ikke har erfaring med hvordan en i praksis arbeider med å legge til rette for skolemestring for ungdommer i barnevernsinstitusjoner. Videre kan den manglende praksiserfaringen ses på som en styrke

ettersom det kan bidra til at jeg har mer nøytral holdning til temaet og ikke vil bli påvirket av tidligere arbeidserfaringer.

En annen viktig del av refleksivitet er at leseren skal tilegne seg forståelse for hvordan forskeren kom frem til et bestemt resultat, selv om leseren med utgangspunkt i egen forforståelse kunne komme frem til et annet resultat (Malterud, 2017, s. 19). I denne oppgaven er dette blitt ivaretatt ved at jeg har vært åpen ved å ha gjort rede for de teoretiske perspektivene som funnene i denne oppgaven er blitt drøftet i lys av, i tillegg til at valget av teoriene er blitt begrunnet. Videre er det gjort rede for hvordan datamaterialet er blitt analysert. Det er vist eksempel på hvordan fremgangsmåten fra kode til temaer har foregått og det er brukt sitat for å støtte opp egen tolkning av analysen.

## 6.2 Relevans

Relevans dreier seg om forskningen bidrar til nye erkjennelser i forhold til kunnskapen som allerede finnes på området fra før (Malterud, 2017, s. 18). For å sikre oppgavens relevans, er det gjort rede for tidligere forskning (Malterud, 2017, s. 22) som viser at ungdom under omsorg fra barnevernet er en overrepresentert gruppe som assosieres med å ikke mestre skole, dette er et område der forskning viser å være mangelfull (Markussen, 2016, s. 33; Clausen & Kristofersen, 2008, s. 13; Kirkøen et al., 2019). Derfor er temaet skolemestring relevant. En litteraturstudie er en god metodisk tilnærming fordi den gir et overblikk i all eksisterende forskning om temaet skolemestring for ungdom i institusjon. Ved å sette litteraturen sammen vil det bidra til nye erkjennelser (Thidemann, 2019, s. 79; Booth et al., 2016, s. 11). Dermed bidrar denne oppgaven til å dekke dette kunnskapshullet.

## 6.3 Validitet

Validitetsbegrepet refererer til datamaterialets gyldighet (Malterud, 2017, s. 18). Begrepet kategoriseres i intern og ekstern validitet. Intern validitet innebærer valg av riktig metode for å belyse oppgavens problemstilling ettersom valg av metode er avgjørende for hvilke kunnskaper man kan innhente fra datamaterialet. Ekstern validitet derimot er studiens overførbarhet fra den lokale konteksten til andre områder og populasjoner (Malterud, 2017, s. 23 - 24).

I all forskning er det viktig å vurdere om metoden en benytter er den mest logiske veien til kunnskap som belyser problemstillingen, dersom en ikke foretar en vurdering av metoden kan det ikke forventes at resultatene skal gi tilstrekkelig gyldig svar (Malterud, 2017, s. 192; Grønmo, 2016, s. 241). Som følge av dette vil validiteten i denne oppgaven være høy ettersom datainnsamlingen resulterte i data som har gitt tilstrekkelig gyldig svar på oppgavens forskningsspørsmål (Grønmo, 2016, s. 241). Ifølge Malterud (2017) vil spørsmålene om validitet føre til et krav om en synlig rød tråd som er ment å være den logiske forbindelsen mellom oppgavens problemstilling, teorier, metode og datamaterialet som fører til kunnskap (Malterud, 2017, s. 25).

### 6.3.1 Intern validitet

For å ivareta oppgavens metodiske kvalitet er det tatt utgangspunkt i metodekapittelet til PRISMA kvalitetssjekkliste for systematisk litteraturstudie. PRISMA er et anerkjent verktøy som blir benyttet til å utarbeide og vise leseren hvordan en Meta- analyse eller systematisk oversikt blir utformet. Metoden bør rapporteres i detalj, slik at leseren kan vurdere anvendeligheten og troverdigheten til vurderingsfunnene (Page et al., 2021). I sjekklstens metodekapittel er det ulike kriterier som avgjør oppgavens metodiske kvalitet, en andel av disse kriteriene er ikke relevante til denne oppgaven ettersom de er rettet mot systematisk litteraturstudie med fokus på kvantitativ data. Nedenfor vil oppgavens metodiske kvalitet bli avdekket ved hjelp av PRISMA kvalitetssjekkliste.



For å sikre oppgavens metodiske kvalitet ble inklusjons- og eksklusjonskriteriene for datamaterialet spesifisert for å ivareta oppgavens reproduserbarhet. Deretter er søkestrategien for databaser og andre lignende kilder som er søkt for å identifisere studier presentert i søkehistorikken. Dette ble ivaretatt ved å følge Thidemanns (2019) 6 trinn i arbeidet med et systematisk litteratursøk, ettersom denne oppgaven har foretatt en systematisk litteraturgjennomgang for å svare på oppgavens problemstilling. Deretter er utvelgelsesprosessen til de inkluderte og ekskluderte studiene dokumentert og begrunnet. Dette ble gjennomført ved hjelp av PRISMA-flytskjema, som styrker oppgavens troverdighet (Nussbaumer-Streit et al., 2016). Videre er CASP- sjekklister benyttet for å foreta en kritisk vurdering av de inkluderte studiene (CASP, u.å.). Ytterligere er de utvalgte artiklene fra fagfellevurderte tidsskrifter, som nevnt tidligere, indikerer det et høyt kvalitetsnivå ettersom artiklene er vurdert med strenge vitenskapelige retningslinjer (Persson, 2021, s. 56 - 57).

Datamaterialet ble analysert ved hjelp av refleksiv tematisk analyse. Dette bidrar til å rette oppmerksomheten mot hvordan egne perspektiver og forutsetninger kan påvirke datainnsamling og tolkningen av funnene (Braun & Clarke, 2006; 2019). Som følge av dette er det gjort rede for egen forforståelse i kapittel 3. En svakhet med oppgavens metodiske kvalitet er at refleksiv tematisk analyse kan bli kritisert for å være generell, ettersom den ikke er direkte knyttet til en metodisk tilnærming, og retningslinjene kan anses som å være for vage og kan tilpasses av den enkelte. Likevel vil denne åpenheten gi muligheten til å tilpasse analysen til hvert prosjekt, som vil sikre relevans og adekvat analyse. Dette gjør at forskerens rolle i egen analyse vil være mer aktiv, hvor det ikke er begrensninger for tolkning og analyse, men i motsetning er det rom selvstendige kritiske vurderinger og refleksjoner (Braun & Clarke, 2022, s. 260 - 263).

### 6.3.1 Ekstern validitet

I denne oppgaven var en av inklusjonskriteriene norske forhold, det vil si studier som er gjennomført i Norge, ettersom barnevernsinstitusjoner i andre deler av verden kan variere betraktelig i struktur, lovverk og praksis. Dermed kan funnene og konklusjonen generaliseres til både ungdom som bor i norske barnevernsinstitusjoner og barn og unge under tiltak i hjemmet eller i fosterhjem. Videre kan ikke denne oppgaven konkludere med at tiltakene er overførbare til andre land eller områder ettersom fokuset har vært på norske forhold. Samtidig kan det påpekes at oppgaven har hatt et bredt spekter av deltakere, som kan styrke overførbarheten.

En svakhet med studiens overførbarhet er at fire av de inkluderte artiklene er skrevet av samme forfatter. Dette kan skape skjevhet i studiens funn, ettersom forfatteren kan fremheve resultater som bygger på sin tidligere forskning. Samtidig kan dette redusere et bredt spekter av tolkninger og perspektiver av forskningsspørsmålet.

## 7 Konklusjon og implikasjoner

Formålet med denne oppgaven var å avdekke hva eksisterende forskning sier om hvordan ansatte kan legge til rette for skolemestring for ungdommer i barnevernsinstitusjoner. Funnene i denne studien peker på at ansatte kan fremme skolemestring for ungdommer i institusjon ved å legge til rette for tilpasset undervisning, konsistente krav og forventninger og ikke minst ved å legge til rette for stabilitet og tilhørighet i omsorgsmiljøet og skolemiljøet.

I lys av funnene i denne oppgaven, er det implikasjoner for praksis som identifiserer flere områder som vil bidra til skolemestring for ungdom i institusjon. Funnet viser at for å legge til rette for tilpasset undervisning er det viktig at ansatte vektlegger den enkelte ungdommens skoleerfaringer. Deretter er et godt samarbeid mellom barnevernsansatte og skolen vesentlig for ungdommens skolemestring, ettersom informasjonsutveksling om ungdommenes tidligere skoleerfaringer bidrar til at skolen kan legge til rette for å imøtekomme den enkelte ungdommens behov. Videre er det viktig at det blir foretatt en vurdering av hvor undervisningen skal forekomme ettersom for enkelte kan det å bli trukket ut av klasserommet svekke deres behov for trygghet, tilhørighet og annerkjennelse. Samtidig er det viktig at en legger til rette for ungdommens medvirkning for å kunne identifisere den enkeltes behov. Ytterligere viser et annet funn at ansatte kan legge til rette for skolemestring ved å ha konsistente krav og forventninger til ungdommens skolehverdag ettersom det bidrar til å øke ungdommenes tro på egen mestring. Til slutt viser funnet at ansatte kan bidra til økt skolemestring ved å legge til rette for stabilitet og tilhørighet i både omsorg- og skolemiljøet ettersom det vil føre til økt engasjement og fokus på skolearbeidet, og sikrer at tiltak som blir iverksatt har anledning til å fungere over tid.

I arbeidet med å søke etter litteratur fikk jeg et inntrykk av at eksisterende forskning har i stor grad benyttet kvantitativ metode. Derfor er det behov for mer kvalitativ forskning, ettersom det vil gi oss dybde kunnskap om hvordan ansatte kan legge til rette for skolemestring for ungdommer i barnevernsinstitusjoner. Basert på funn i denne oppgaven kan det antydes at det bør forskes mer på viktigheten av ansattes konsistente krav og forventninger til ungdommens skolehverdag og hvordan ansatte kan på best mulig måte legge til rette for stabilitet og tilhørighet i omsorg- og skolemiljøet.

### Vedlegg 1 full oversikt over søkehistorikk

Søkedato	Database	Søk nummer	Søkeord og ordkombinasjoner	Avgrensninger	Antall treff	Leste sammendrag	Leste artikler	Artikler inkludert
13.03.23	Oria	1	Barnevern OG Skole OG Mestring	Norsk fagbibliotek Inkludert materiale ditt bibliotek ikke har tilgang til Søk i fulltekst Fagfelleverdert tidsskrift Årstall 2018 - 2023	33		4	2
13.03.23	Oria	2	Barnevern OG «Skolefracfall»	Norsk fagbibliotek Søk i fulltekst	7			0
13.03.23	Oria	3	«Barnevernsinstitusjon» OG Skole	Norsk fagbibliotek	15		1	0
15.03.23	Oria	4	«Barnevernsbarn» OG Skole	Norsk fagbibliotek	15		1	0

15.03.23	Oria	5	Barnevern OG Skole	Norsk fagbibliotek Fagfelleverdert tidsskrift Årstall 2018- 2023	16		0
25.03.24	Oria	6	«Child Welfare» AND Dropout	Norsk fagbibliotek Fagfelleverdert tidsskrift Årstall 2013 - 2024	73	5	0
25.03.24	Oria	7	(Barnevernsinstitusjon ELLER Barnevern) OG Flytting	Norsk fagbibliotek Fagfelleverdert tidsskrift	9	1	1
25.03.24	Oria	8	(Barnevernsinstitusjon ELLER Barnevern ELLER Vern ELLER Beskyttelse) OG skole	Norsk fagbibliotek Fagfelleverdert tidsskrift Årstall 2013 - 2024	33		0
25.03. 24	Idunn	9	«barneverninstitusjon»	Fagfelleverdert tidsskrift	22	1	1
25.03.24	Idunn	10	«Barnevernsinstitusjon»	Forskningsartikkel 2013 - 2024	40	2	0

25.03.24	Idunn	11	Skole OG Frafall OG Barnevern	Forskningsartikkel Årstall 2013 - 2024	14			0
25.03.24	Idunn	12	Samarbeid OG Skole OG Barnevern	Forskningsartikkel Årstall 2013 - 2024	168		3	1
25.03.24	Idunn	13	Barnevern OG skole OG oppfølging	Forskningsartikkel Årstall 2013 - 2024	124			0
25.03.24	Idunn	14	Skole OG tilrettelegging	Forskningsartikkel Årstall 2013 - 2024	263			0
06.04.24	Idunn	15	Barnevern OG Skole OG Mestring	Forskningsartikkel Årstall 2013 - 2024	50	1	1	0
06.04.24	Idunn	16	"Child protection" AND "School dropouts"	Fagfelleverdert tidsskrift Årstall 2013 - 2024	14			0
06.04.24	Academic Search Premier	17	“Children in care” AND “Academic performance”		7	1		0

06.04.24	Academic Search Premier	18	“Children in care” AND “Academic success”		1		0
06.04. 24	Academic Search Premier	19	“Child welfare” AND “School achievement”		10	1	0
06.04.24	Academic Search Premier	20	“Children in care” AND “Educational attainment”	Fagfelleurdert tidsskrift 2013 - 2024	31	2	0
06.04.24	Academic Search Premier	21	“Children in care” AND “academic support”		1		0
06.04. 24	Academic Search Premier	22	“Children in care” AND “Educational outcomes”	Fagfelleurdert tidsskrift Årstall 2018 - 2024	19		0
06.04.24	Academic Search Premier	23	(“educat*” OR “learn*”) AND “children in care”	Fagfelleurdert tidsskrift Årstall 2013 - 2024	338		0

06.04.24	Academic Search Premier	24	“Children in care” AND (“academ*” OR “school*”) AND Nordic countries		1		0
06.04.24	Academic Search Premier	25	“Child welfare” AND “high school” AND dropout	Fagfelleverdert tidsskrift	12	1	0
06.04.24	Academic Search Premier	26	“Child welfare” AND “Educational outcomes”	Fagfelleverdert tidsskrift Årstall 2013 - 2024	102	2	0
06.04.24	Academic Search Premier	27	“School dropouts” AND “Coping strategies”	Fagfelleverdert tidsskrift Årstall 2013 - 2024	8		0
06.04.24	Academic Search Premier	28	"Children in care" AND educat* AND (Norway or Norwegian)	Fagfelleverdert tidsskrift Årstall 2013 - 2024	2		0



06.04.24	Academic Search Premier	29	“Child welfare” AND “Education outcomes”	Fagfelleurdert tidsskrift	16	2	0
06.04.24	Academic Search Premier	30	“Children in welfare” AND Education	Fagfelleurdert tidsskrift Årstall 2013 - 2024	6		0
06.04. 24	ERIC	31	“Children in care” AND “Educational attainment”		10	1	0
06.04.24	ERIC	32	“Children in care” AND “academic support”		1		0
06.04.24	ERIC	33	“Child welfare” AND “high school” AND dropouts	Fagfelleurdert tidsskrift	7		0

06.04.24	ERIC	34	(Child welfare OR Child protection OR Childrens services) AND “Academic achievement”	Fagfelleverdert tidsskrift Årstall 2013 - 2024	37	0
06.04.24	ERIC	35	“Child welfare” AND “High school dropouts”		51	0
06.04.24	ERIC	36	(Children in care OR Care leavers) AND “School difficulties”		2	0
06.04.24	ERIC	37	“Children in welfare” AND Education	Fagfelleverdert tidsskrift	10	0
06.04.24	ERIC	38	“Child welfare” AND “Education outcomes”		7	0
06.04.24	ERIC	39	(Children in care OR Care leavers) AND “School difficulties”		2	0

## Referanseliste

- Andersson, G. (2003). Omhändertagna barn får sämre utbildning. *Socialpolitik*, 9(3), Art.
- Angel, B. Ø. & Blekesaune, M. (2014). *Flyttinger i barnevernet: risikofaktorer, erfaringer og forklaringer*. Universitetet i Agder.
- Angel, B. Ø. (2010). Barnet som aktør og kunnskapsbærer — en utfordring for barnevernets profesjonelle ekspertise. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 87(3), 141–151. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2010-03-02>
- Aveyard, H. (2019). *Doing a literature review in health and social care: A practical guide* (Fourth edition.). Open university press.
- Backe-Hansen, E., Bakketeig, E., Gautun, H. & Grønningsæter, A. B. (2011). *Institusjonsplassering—Siste utvei?: Betydningen av barnevernsreformen fra 2004 for institusjonstilbudet* (NOVA Rapport 21/11). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.  
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnevern/2012/institusjonsplassering.pdf>
- Backe-Hansen, E., Løvgren, M., Neumann, C. B. & Storø, J. (2017). *God omsorg i barnevernsinstitusjoner*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.  
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5109>
- Backe-Hansen, E., Madsen, C., Kristofersen, L. B. & Hvinden, B. (2014). *Barnevern i Norge 1990-2010. en longitudinell studie*. Metropolitan University - OsloMet: NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5074>
- Barbour, R. S. (2001). Checklists for improving rigor in qualitative research: a case of the tail wagging the dog? *British Medical Journal*, 322 (7294), 1115–1117.  
<https://doi.org/10.1136/bmj.322.7294.1115>

- Barne-, likestillings – og inkluderingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet. (2011). *Barnevernsbarns skolegang: Brukerhøring 11. februar 2011*.  
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnevern/2012/barnevernsbarn.pdf>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (u.å.). *Skolelos*.  
<https://www.bufdir.no/prosjekter/skolelos/>
- Barnevernloven. (2021). *Lov om barnevern (LOV-2021-06-18-97)*. Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/2021-06-18-97>
- Berg, K. & Collin – Hansen, R. (2012). *Opplæringsomsorg: utfordringer for skole og barnevern*. Gyldendal Akademisk.
- Booth, A., Sutton, A. & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review*. Sage.
- Booth, A., Sutton, A., Clowes, M. & Martyn-St James, M. (2022). *Systematic approaches to a successful literature review (Third edition.)*. SAGE.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597.  
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Busch, T. (2021). *Akademisk skriving: for bachelor- og masterstudenter (2. utg.)*. Fagbokforlaget.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs (5. utg.)*. Universitetsforlaget.

- CASP. (u.å.). *Critical Appraisal Skills Programme*. Hentet 9. April 2024 fra <https://casp-uk.net>
- Clausen, S. -E. & Kristofersen, L. B. (2008). *Barnevernsklinter i Norge 1990 - 2005: En longitudinell studie* (NOVA Rapport 3/08). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://doi.org/10.7577/nova/rapporter/2008/3>
- Cooper, H. (1998). *Synthesizing research: A guide for literature reviews* (Third edition.). Sage publications.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Floating Press.
- Dæhlen, M. (2018). Sikrer gode karakterer fullføring? *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(2), 86 - 102. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-01>
- Eriksen, S., Bartlett, R. L., Grov, E. K., Ibsen, T. L., Telenius, E. W. & Rokstad, A. M. M. (2020). The experience of lived time in people with dementia: A systematic meta-synthesis. *Dementia and Geriatric Cognitive Disorders*, 49(5), 435-455. <https://doi.org/10.1159/000511225>
- Eriksen, S., Grov, E. K., Ibsen, T. L., Mork Rokstad, A. M. & Telenius, E. W. (2022). The experience of lived body as expressed by people with dementia: A systematic meta-synthesis. *Dementia*, 21(5), 1771–1799. <https://doi.org/10.1177/14713012221082369>

- Fellesorganisasjonen (2023). *Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere* [Brosjyre].  
<https://www.fo.no/getfile.php/1324847-1580893260/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Yrkesetisk%20grunnlagsdokument.pdf>
- Forsberg, C. & Wengström, Y. (2015). *Att göra systematiska litteraturstudier: värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning* (4. utg.). Natur & kultur.
- Frønes, I. (2010). Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet: Om utvikling og barnevern under kunnskapssamfunnets betingelser. I E. Befring, M. - A. Sørli & I. Frønes (Red.), *Sårbare unge: Nye perspektiver og tilnærminger* (s. 31 - 43). Gyldendal Akademisk.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26 (2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Grunnlova. (1814). *Lov om kongeriket Norges grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/1814-05-17-nn>.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gunnarsdottir, H. M. & Studsrød, I. (2019). Barnevernspedagogens emosjonelle arbeid – å bruke seg selv. I I. Studsrød, V. Paulsen, I. Kvaran & K. Mevik (Red.), *Barnevernspedagog: en grunnbok*. (s. 95 - 107). Universitetsforlaget.
- Healy, K. (2014). *Social Work Theories in Context. Creating framework for practice* (2 edition.). Palgrave Macmillan.
- Healy, K. (2022). *Social work theories in context: creating Frameworks for Practice* (Third edition). Bloomsbury.
- Helgesen, L. A. (2017). *Menneskets dimensjoner: lærebok i psykologi* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.

- Helsebiblioteket. (2021, 30. September). *2.1 PICO*.  
<https://www.helsebiblioteket.no/innhold/artikler/kunnskapsbasert-praksis/kunnskapsbasertpraksis.no?q=pico>
- Horwath, J., Kalyva, E. & Spyru, S. (2012). "I want my experiences to make a difference" promoting participation in policy-making and service development by young people who have experienced violence. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 155–162. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.09.012>
- Hutchinson, G. S. & Oltedal, S. (2017). *Praksisteorier i sosialt arbeid*. Universitetsforlaget.
- Jackson, S. & Höjer, I. (2013). Prioritising education for children looked after away from home. *European Journal of Social Work*, 16(1), 1–5.  
<https://doi.org/10.1080/13691457.2012.763108>
- Jesson, J. K., Matheson, L. & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: traditional and systematic techniques*. Sage.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kavli, H., Martin, J. & Ødegaard, S. (2015). *Kartlegging av holdninger til skolegang for barn og unge med tiltak fra barnevernet*. Bufdir.  
[https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Kartlegging\\_av\\_holdninger\\_til\\_skolegang\\_for\\_barn\\_og\\_unge\\_med\\_tiltak\\_fra\\_barnevernet.pdf](https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Kartlegging_av_holdninger_til_skolegang_for_barn_og_unge_med_tiltak_fra_barnevernet.pdf)
- Kelly, J., Sadeghieh, T. & Adeli, K. (2014). Peer Review in Scientific Publications: Benefits, Critiques, & A Survival Guide. *The Journal of the International Federation of Clinical Chemistry and Laboratory Medicine*, 25(3), 227-243.
- Kirkøen, B., Engell, T., Anderen, A. & Hagen, K. A. (2019). Barn i barnevernet og skolefaglig utvikling. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 96(4), 246 - 260.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2019-04-04>

- Kristoffersen, L. B. & Sverdrup, S. (2013). Følger av oppvekst med rus og psykiske helseproblemer i familien. I T. Hammer & C. Hyggen (Red.), *Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalitet på vei til voksenlivet* (s. 110 - 128). Gyldendal Akademisk.
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: Critical reflections. I B. Percy-Smith & N. Thomas (Red.), *A Handbook of Children and Young People's Participation: perspectives from Theory and Practice*. (s. 11 - 24). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203871072-9>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press.
- Magnus, P. & Bakketeig, L. S. (2000). *Prosjektarbeid i helsefagene*. Gyldendal Akademisk.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Markussen, E. (2016). Forskjell på folk! Om å avbryte videregående opplæring før tida – og konsekvensene for overgangen til arbeidslivet. I K. Reegård & J. Rogstad (red.), *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring*: Gyldendal Akademisk.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (Second edition.). Harper & Row.
- Mune, M. (1979). Exploring the utility of the general systems approach. I F. Pavlin, J. Crawley & P. Boas (Red.). *Perspectives in Australian Social Work* (s. 61 - 77). Pit Publishing.
- Norheim, B. (u.å.). *Maslows behovspyramide* [Bilde]. Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/image/24723>
- Nortvedt, M. W., Jamtvedt, G., Graverholt, B. & Gundersen, M. W. (2021). *Jobb kunnskapsbasert!: en arbeidsbok* (3. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Nussbaumer-Streit, B., Klerings, I., Wagner, G., Titscher, V., & Gartlehner, G. (2016). Assessing the validity of abbreviated literature searches for rapid reviews: protocol of a non-inferiority and meta-epidemiologic study. *Systematic Reviews*, 5(1), 197–197. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0380-8>



- Olsen, G., Oltedal, S. & Hutchinson, G. S. (2023). *Teorier i sosialt arbeid*. Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/pro/lov/1998-07-17-61>
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Aki, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, M., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P. & McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n160. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Paulsen, V. & Studsrød, I. (2019). Barnet I sentrum for barnevernspedagogens yrkesutøvelse. I I. Studsrød, V. Paulsen, I. Kvaran & K. Mevik (Red.), *Barnevernspedagog: en grunnbok*. (s. 25 - 65). Universitetsforlaget.
- Paulsen, V. (2022). *Barn og unges medvirkning i barnevernet*. Gyldendal akademisk.
- Paulsen, V., Aune, J. A., Melting, J.K., Stormyr, O. & Berg, B. (2017). Relasjonen som plattform i møte med ungdom i barnevernet. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 94(2), 84 - 94. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2017-02-02>
- Perry, E. L. (2024). Why Peer Review Matters. *Journalism History*, 50(1), 30-32. <https://doi.org/10.1080/00947679.2023.2286830>
- Persson, M. (2021). *Hvordan skrive en litteraturgjennomgang?: En praktisk guide*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg). Universitetsforlaget.
- PRISMA. (2024). *Welcome to the NEW Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (PRISMA) website*. <https://www.prisma-statement.org/>

- Proff, A., Proff, G., Toresen, G. & Steinrem, I. (Red.). (2018). *Barnas barnevern: trygt, nyttig og samarbeidende for barn*. Universitetsforlaget.
- Reegård, K. & Rogstad, J. (2016). Avsluttende randbemerkninger. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne: om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 199- 204). Gyldendal Akademisk.
- Reinar, L. M & Jamtvedt, G. (2010, 3. november). *Hvordan skrive en systematisk oversikt?* [10.4220/sykepleienf.2010.0121](https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2010.0121)
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnesfag* (4. utg). Universitetsforlaget.
- Richmond, M. E. (1917). *Social diagnosis*. Russel Sage Foundation.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Ringle, J. L., Ingram, S.D. & Thompson, R.W. (2010). The association between length of stay in residential care and educational achievement: Results from 5- and 16-year follow-up studies. *Children and Youth Services Review*, 32(7), 974–980. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.03.022>
- Roberts, R. (1990). *Lessons from the Past. Issues for Social Work Theory*. Tavistock.
- Sandelowski, M. & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer Publishing Company.
- Schrøder, S. K. (2018). Medvirkning. I T. A. Ask & S. B. Eide (Red.), *Barnevernets begreper i bevegelse* (s. 81 - 96). Gyldendal akademisk.
- Schwartz, I. (2017) Putting the child at the centre of inter-professional cooperation in out-of-home care. *Child & Family Social Work*, 22(2), 992–999. <https://doi.org/10.1111/cfs.12319>

- Seeberg, M. L., Winsvold, A. & Sverdrup, S. (2013). *Skoleresultater og utdanningssituasjon for barn i barnevernet: En kunnskapsoversikt* (NOVA Notat 4/13). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.  
<https://doi.org/10.7577/nova/notat/2013/4>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Stai, S. (2022, 07. Desember). *Maslows behovspyramide*. Nasjonal digital læringsarena.  
<https://ndla.no/nb/subject:1:03e810db356047b5a5f6e7afe1d0a2d6/topic:1:283ddec5923c412cb880cf71f42516d2/topic:1:fcd739b6104747d78091fec8c1c2cf22/resource:ff86602f-473d-4f4b-a356-65d2ecd104a1>
- Statistisk sentralbyrå. (2023a, 12. juni). *Gjennomføring i videregående opplæring*.  
<https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Statistisk sentralbyrå. (2023b, 6. juli). *Barnevern*. <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/barne-og-familievern/statistikk/barnevern>
- Statistisk sentralbyrå. (u.å.). *1334: Gjennomføring i vidaregåande opplæring blant elever 22 år eller yngre, etter fullføringsgrad, todelt utdanningsprogram, grunnskolepoeng, barnevernstiltak, statistikkvariabel, intervall (år) og kjønn* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/13342>
- Støren, I. (2013). *Bare søk!: praktisk veiledning i å systematisere kunnskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Suri, H. (2019). Ethical Considerations of Conducting Systematic Reviews in Educational Research. I O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bendenlier, M. Bond & K. Buntis (Red.). *Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application* (s. 41 – 54). Springer CS.
- Svendsen, L. F. H & Säätelä, S. (2018). Hva er filosofi?. I M. Tønnessen (Red.), *EX. Phil. For sosialfag* (2. utg., 19 - 25). Universitetsforlaget.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thidemann, I. - J. (2019). *Bacheloroppgaven for sykepleierstudenter: Den lille motivasjonsboken i akademisk oppgaveskriving* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Thomas, N. & O’Kane, C. (2000). Discovering what children think: connections between research and practice. *The British Journal of Social Work*, 30(6), 819–835.  
<https://doi.org/10.1093/bjsw/30.6.819>
- Thomas, N. (2000). *Children, family and the state: decision-making and child participation*. Macmillan.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal akademisk.
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Tideman, E., Vinnerljung, B., Hintze, K. & Isaksson, A. A. (2011). Improving Foster Children's School Achievements: Promising Results from a Swedish Intensive Study. *Adoption & Fostering*, 35(1), 44–56.  
<https://doi.org/10.1177/030857591103500106>
- Ulset, G. (2016). Vennskap – perspektiver og tilnærminger blant ungdom i barnevernsinstitusjon. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 93(2), 80 - 94.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2016-02-02>
- Ulset, G. (2018). Skiftende regler og praksiser i omsorgsmiljøet i en barnevernsinstitusjon: Betydninger for ungdommenes opplevde trygghet og trivsel. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 95(2-3), 182 - 199. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2018-02-03-08>
- Ulset, G. (2020) skoleerfaringer blant ungdommer som bor barnevernsinstitusjoner. *Tidsskrift Norges barnevern*, 97(3), 214 - 299. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2020-03-05>

- Ulset, G. (2021). Oppfølging av skole i barnevernsinstitusjoner. *Tidsskrift Norges barnevern*, 89(2), 104 - 120. <https://doi.org/10.18261/issn1891-1838-2021-02-03>
- Ulvik, O. S. (2009). Barns rett til deltakelse – teoretiske og praktiske utfordringer i profesjonelle hjelpers samarbeid med barn. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 46(12). <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2009/12/barns-rett-til-deltakelse-teoretiske-og-praktiske-utfordringer-i-profesjonelle>
- UNC University libraries. (2024, 14. Mai). *Creating a PRISMA flow diagram: PRISMA 2020*. <https://guides.lib.unc.edu/prisma#s-lg-box-28341586>
- Universitetsbibloteket i Stavanger. (u.å.). Søketeknikker og søketips [Brosjyre]. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/yqZ9hsfgbmF4q97MgxkMOqSbKOF5fiAOPprS3pwYlfAjWIIZld.pdf>
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Universitetsforlaget.
- Vinnerljung, B., Öman, M. & Gunnarson, T. (2005). Educational attainments of former child welfare clients – a Swedish national cohort study. *International Journal of Social Welfare*, 14(4), 265 - 276.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Östlundh, L. (2022). Informationssöking. I F. Friberg (Red.), *Dags för uppsats: vägledning för litteraturbaserade examensarbeten*. Studentlitteratur.
- Aadland, E. (2018). «Og eg ser på deg ...». I M. Tønnessen (Red.), *EX. Phil. For sosialfag* (2. utg., 158 - 201). Universitetsforlaget.