

# SKOLERAPPORT

HVORDAN BEDRE SKOLERESULTATENE OG UTDANNINGSSITUASJONEN FOR BARN OG UNGE I BARNEVERNET



# FORORD



MARI TROMMALD

**DIREKTØR  
BUFDIR**

*Mari Trommald*

## SKOLERAPPORT

ANSVARLIG UTGIVER:  
Barne-, ungdoms-  
og familiedirektoratet

2014

ISBN 978-82-8286-207-3

Bestilling/nedlastning:  
[bufetat.no/bestilling](http://bufetat.no/bestilling)

POSTADRESSE:  
Postboks 2233,  
3103 Tønsberg  
Sentralbord: 466 15 000

Design: Dinamo Magazine  
Trykk: Flisa Trykkeri  
Foto: Tine Poppe



AV MARI TROMMALD

## HØYE FORVENTNINGER

Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet (Bufdir) har sett på tiltak som kan bidra til å bedre skoleresultatene og utdannings situasjonen for barn i barnevernet. Arbeidet har vært tredelt: (1) å sammenstille eksisterende forskning innen feltet i en kunnskapsoppsummering, (2) å arrangere en internasjonal konferanse om temaet og (3) å ferdigstille en rapport til offentlige myndigheter med anbefaling om tiltak og innsatsområder. NOVA har bistått Bufdir i arbeidet.

Denne rapporten oppsummerer resultatene fra kunnskapsoppsummeringen og konferansen. På bakgrunn av dette gir Bufdir anbefalinger om videre prosesser og tiltak. Foreleserne fra konferansen har også bidratt med hver sin korte artikkel, som er skrevet spesielt for denne rapporten.

Ut fra kunnskapen dette arbeidet har gitt oss, er det lett å konkludere med at skole er en helt avgjørende forutsetning for barn og unges mestring i livet som voksne.

I løpet av 2012 mottok cirka 53 000 barn hjelp fra barnevernet. Cirka ti prosent av barn og unge i Norge vil i løpet av oppveksten ha vært i kontakt med barnevernet. At bare fire av ti av disse gjennomfører videregående skole, er en samfunnsutfordring som det må gjøres noe med. Bufdir mener at det i barnevernet og i skolen er nødvendig med ny tenkning og økt fokus og trykk for å bedre skoleresultater og utdannings situasjonen for barn og unge i barnevernet. Gjennom holdningsendringer og kompetansehevende tiltak, er det ønske om et paradigmeskifte i norsk barneverns praksis i arbeidet med skole og utdanning. Forskningen forteller oss at systematisk innsats og fokus over tid gir resultater. Det er dermed behov for systematisk og langsiktig innsats for å skape holdnings- og handlingsendringer i barnevern og skole.

For at barn i barnevernet skal lykkes med å utdanne seg, må det stilles langt klarere krav og forventninger til deres skoleprestasjoner. I dag er det dessverre slik at svært mange av barna i barnevernet er underytere. Den gode nyheten er at disse har et langt større potensiale for å innhente kunnskapshull enn det vi tidligere har trodd. Det forutsetter imidlertid at forventningene til barna øker, fokuset på skole øker og tiltak settes inn over tid.

Anbefalingene i rapporten retter seg mot både utdanningssektoren og barnevernssektoren. For å bedre utdannings situasjonen til barn i barnevernet er det helt nødvendig at barnevernet og skolen har langt høyere forventninger til barn i barnevernet og utvikler et bedre samarbeid og tør å trå inn på hverandres arenaer, og ikke minst erverve seg bedre kunnskap om hverandres felt.

Bufdir takker dette arbeidets referansegruppe for et veldig godt samarbeid og meget viktige innspill underveis og til rapporten. Referansegruppen for sluttrapporten har bestått av Lise Bjerkan fra Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, Rita Bergersen fra Forskningsrådet, Kirsti Tveitereid fra Utdanningsdirektoratet, Aina Winsvold fra NOVA og Terje Ogden fra Atferdssenteret.

NOVA har bistått Bufdir i sammenstillingen av sluttrapporten.

Oslo, august 2014

**Mari Trommald**  
Direktør Bufdir



# INNHold

SKOLERAPPORT 2013

Forord .....	2
Innledning .....	6
Sammendrag .....	8
<b>HVA VIRKER POSITIVT</b> .....	10
Oppmerksomhet og forventninger til barnevernsbarn .....	10
Stabilitet .....	11
Tidlig og kontinuerlig kartlegging .....	11
Tett samarbeid og kontakt med elevene og deres omsorgspersoner .....	11
Et forpliktende tverretattlig og tverrfaglig samarbeid .....	11
Å underbygge elevenes egen motivasjon for skole og videre utdanning .....	12
Tilstrekkelig ressurser i skolen og høy kompetanse hos lærere .....	12
Tiltak bør settes inn i ordinær skole .....	13
Å ha en viktig person i livet .....	14
Ettervern .....	14
Hvordan legge til rette for utdanning på institusjon .....	14
Eksempler på tiltak som har vist positive resultater .....	15
<b>KONKRETE ANBEFALINGER</b> .....	16
Tiltak på sentralt nivå .....	17
Tiltak på skolenivå .....	17
Aktuelle tiltak i det kommunale barnevernet .....	18
Aktuelle tiltak i det statlige barnevernet .....	19
Forskning og utvikling av tiltak .....	19
<b>OPPSUMMERTE RESULTATER FRA KUNNSKAPSOVERSIKTEN</b> .....	20

<b>ARTIKLER FRA FOREDRAGSHOLDE</b> .....	20
✂ <b>ART.01</b> Bo Vinnerljung / Samlede erfaringer gjennom lang tids forskning .....	22
✂ <b>ART.02</b> Lars B. Kristofersen / Barn i barnevernet. Hva viser nye data? .....	26
✂ <b>ART.03</b> Terje Ogden / Forhold som hemmer og fremmer barnevernsbarnas skolegang .....	30
✂ <b>ART.04</b> Dag Skilbred / Fosterbarn som tar høyere utdanning –suksessfaktorer .....	32
✂ <b>ART.05</b> Ingrid Höjer / Young People in Public Care: Pathways to Education in Europe (YIPPEE) .....	36
✂ <b>ART.06</b> Robert J. Flynn / Can Tutoring Help Foster Children To Catch Up in Reading and Math? Two Randomized Effectiveness Trials .....	40
✂ <b>ART.07</b> Alexandra Trout / On the Way Home: Developing an Evidenced Based Model to Promote Stable Youth Reunification and Educational Success .....	44
✂ <b>ART.08</b> Niels Rosendal Jensen / Improvement of education for looked after children and youth .....	46
✂ <b>ART.09</b> Rose Griffiths / The Letterbox Club: supporting children's literacy and numeracy in a parcel .....	48
✂ <b>ART.10</b> Toril Havik / United for learning .....	50
✂ <b>ART.11</b> Peter J. Pecora / Maximizing Educational Achievement of Youth in Foster Care and Alumni: Factors Associated with Success .....	44
✂ <b>ART.12</b> Elisabeth Backe-Hansen / LOS-prosjektet .....	56
✂ <b>ART.13</b> Mari-Anne Sørli / PALS – en skoleomfattende innsatsmodell for positiv atferds- og mestringsstøtte i skolen ....	58
✂ <b>ART.14</b> Tine Sveen og Kristian Bredby / Oslo Sanitetsforening Brusetskollen .....	62



# INNLEDNING



Manglende skolegang er en viktig risikofaktor for senere utfordringer med tilpasning til voksenlivet.



It for lenge har barn og unge i barnevernet, både hjemmeboende barn og de under barnevernets omsorg, fått mangelfull skolegang og hatt dårligere skoleprestasjoner enn nødvendig. Vi ser også at de generelt har et lavt utdanningsnivå. Samtidig vet vi at mangelfull skolegang og dårlige erfaringer med utdanningsinstitusjoner kan få mange andre, alvorlige følger. Nyere forskning viser at utdanning er den enkeltfaktoren som har mest å si for levekår og helse senere i livet, og at utdanning er den aller mest beskyttende faktoren for utsatte barns langsiktige, positive utvikling (Vinnerljung 2013). Det vil si at manglende skolegang er en viktig risikofaktor for senere utfordringer med tilpasning til voksenlivet. Ny forskning viser at situasjonen ikke behøver å være slik som den er i dag. Systematiske innsatser for å forbedre denne gruppens skoleprestasjoner har god virkning. Vi ser at både individuelle læringstiltak og det å legge til rette for et konstruktivt tverrfaglig og tverretatlig samarbeid rundt elevene har positiv virkning. Nå er det på tide å overføre denne kunnskapen til ytterligere innsats på området. Både utdanningssektoren og barnevernet har viktig oppgaver her.

Som bakgrunn for rapporten og anbefalingene har vi vurdert studier fra Norge og andre land i Europa, USA og Canada som omhandler barn og unge som enten bor hjemme med tiltak fra barnevernet eller er plassert utenfor hjemmet i regi av barnevernet. Målgruppene er i alderen 6-23 år, og inkluderer barnetrinnet, ungdomstrinnet og videregående

opplæring. Videre har tiltak som motiverer for høyere utdanning blitt vurdert. Studiene vi har hentet ut resultater og anbefalinger fra, er gjennomført med ulike metodiske tilnærminger.

Flere forhold har betydning for hvilke tiltak og ressurser som bør settes inn for å bedre skolerresultater og utdannings situasjonen til barn i barnevernet. Det er ikke likegyldig om barn eller unge bor hjemme hos foreldre som selv har store, egne problemer og vanskelige skoleerfaringer, i fosterhjem med fosterforeldre som har kompetanse og overskudd til å hjelpe direkte, eller i institusjon der man bør, men ikke alltid får til å tilrettelegge for skolegang.

Det finnes lite forskning om skole og barn i barnevernet som mottar tiltak i foreldrehjemmet. Samtidig vil noe av det som blir presentert her være innrettet på å avhjelpe problematikken barn og unge har uavhengig av om de og familien er i kontakt med barneverntjenesten, eller hvilken omsorgssituasjon barnet har.

I denne sluttrapporten vil vi først presentere hva som viser seg generelt å ha positiv virkning, for så å presentere konkrete anbefalinger til ulike aktører innenfor skole og barnevern. Deretter kommer materialet anbefalingene er bygget på. Det vil si en kort oppsummering av kunnskapsoversikten og artikler fra foredragsholdere som holdt innlegg på den nevnte konferansen.





# SAMMENDRAG



Det er ønske om et paradigmeskifte i norsk barneverns praksis i arbeidet med skole og utdanning.

**S**luttrapporten sammenstiller den mest oppdaterte kunnskapen om hva som bidrar til en bedre utdannings situasjon, og bedre skoler resultater for barn og unge med barneverns bakgrunn. Rapporten søker å gi svar på hvordan vi kan sørge for at den hjelpen barnevernet gir støtter opp om barnas skolegang og skoler resultater. Videre søker den å gi svar på hvordan skolen kan tilrettelegge undervisningen for barn i barnevernet med til dels store problemer i og utenfor skolen og hvordan bedre samhandlingen mellom aktuelle sektorer.

Svarene gis gjennom og både se på hva som viser seg generelt å ha positiv virkning, og på bakgrunn av dette komme med konkrete anbefalinger til både barneverns sektoren og skolesektoren. Artiklene som forskerne på konferansen har bidratt med, og studiene fra kunnskapsoversikten, viser at det er felles enighet om at momenter som blant annet økt oppmerksomhet til gruppen, forventninger til skoleprogresjon og skoleprestasjon, betydning av stabilitet både i plassering og skolegang, og godt samarbeid på alle nivåer, er viktige for å bedre skoler resultatene til barn i barnevernet.

De konkrete anbefalingene som gis i rapporten bygger til dels på kunnskap fra kunnskapsoppsummeringen, hovedkonklusjoner hentet fra andre kunnskapsoversikter om det samme temaet og dels fra forskningen som ble presentert på forskerkonferansen. Anbefalingene retter seg mot ulike aktører innenfor både skolesektor og barneverns sektor. Utgangspunktet for anbefalingene

er at det lønner seg å generelt fokusere på gruppen barn i barnevernet da dette er en sårbar gruppe ofte utsatt for ekstra belastninger. De fleste intervensjonene som presenteres i rapporten viser en eller annen form for positiv effekt på barns skoleprestasjoner. Likevel kan det se ut til at det viktigste er at oppmerksomheten rettes mot behovet for støtte til skolearbeidet, enn akkurat hvordan dette skjer.

Buudir anbefaler en helhetlig satsing mot barnevern og skole for å skape nødvendige holdningsendringer og nye handlingsalternativer i tjenestene. Konkret anbefales det at det utarbeides en kunnskapsbasert faglig veileder for oppfølgingen av skolegangen til barn i barnevernet. Videre mener direktoratet at det er behov for et systematisk informasjons- og opplæringsarbeid over tid for å sikre nødvendig tverrsektorielt samarbeid mellom skole og barnevern på alle nivåer, øke kompetansen i motivasjonsfremmende arbeid overfor ansatte som jobber med barn og unge i barnevernet samt bidra til at skoleoppfølging for denne gruppen barn og unge prioriteres. Buudir mener også at det er nødvendig å systematisere og koble skole- og barnevernsstatistikk slik at utviklingen over tid kan følges bedre enn i dag.

Gjennom anbefalingene ønsker Buudir å vise at det er behov for ny tenkning og holdningsendring for å bedre skoler resultater og utdannings situasjonen for barn og unge i barnevernet. Det er ønske om et paradigmeskifte i norsk barneverns praksis i arbeidet med skole og utdanning.

## HVA VIRKER POSITIVT

I artiklene, og i studiene som er inkludert i kunnskapsoppsummeringen, kan vi se at mange av anbefalingene er likartede uansett hvilket utgangspunkt de ulike studiene har hatt. Vi har valgt å dele opp presentasjonen etter tema, og anbefalingene vil i hovedtrekk gjelde for alle aldersgrupper. Anbefalingene dekker de to opprinnelige hovedspørsmålene: hvordan vi kan sørge for at den hjelpen barnevernet gir støtter opp om barnas skolegang og skoleresultater. Videre hvordan skolen kan tilrettelegge undervisningen for barn i barnevernet med til dels store problemer i og utenfor skolen.

### Oppmerksomhet og forventninger til barnevernsbarn

#### Oppmerksomhet:

Vi vet at det å sette inn ekstra ressurser og oppmerksomhet til målgruppen gjerne gir en positiv effekt. Det er viktig at skolesituasjonen til denne gruppen, samt andre forhold, blir synliggjort slik at man kan igangsette relevante tiltak. Den første generelle anbefalingen er å gi oppmerksomhet til barn og unge i barnevernet og deres utdannings situasjon. Oppmerksomheten bør i tillegg rettes mot foreldre, fosterforeldre, skole, lærere, barnevernet, det vil si alle personer og instanser rundt barnet som kan bidra til å legge mest mulig til rette for at barna skal kunne få et bra utdanningsløp.

Oppmerksomheten bør rettes mot alle barn og unge i barnevernet, ikke bare det mindretallet som er plassert utenfor hjemmet. Vi vet at denne gruppen har ekstra belastninger og at de generelt kommer dårligere ut når det gjelder utdanningsløp og levekår som voksne. Ved å vie dem oppmerksomhet kan man raskt fange opp signaler hvis noe begynner å gå galt. En slik tilnærming forutsetter godt samarbeid mellom skole og barnevern, og at man tolker taushetsplikt- og opplysningspliktreglene slik at man åpner opp for en tettere kommunikasjon. Selv om loven i stor grad åpner for å bringe opplysninger videre til andre, kan barrierer av faglig, holdningsmessig og praktisk art hindre et samarbeid.

Fra YIPPEE prosjektet (Höjer 2013) trekker forskerne frem betydningen av at utdanningssystemet erkjenner at unge med barnevernstiltak er en gruppe med ekstra pedagogiske behov på grunn av vanskelige familieforhold og traumatiske livserfaringer, og vanligvis krever mer enn gjennomsnittlig oppmerksomhet og støtte over lengre tid.

I tillegg viser oppmerksomhet seg å ha positiv effekt på et personlig plan. The Letterbox Club, der barn får pakker sendt direkte til seg, er et godt eksempel på at barna blir inspirert og motivert av noe som er rettet til dem personlig. Dette prosjektet presenteres mer detaljert senere i rapporten.

#### Forventninger:

Kunnskapsoversikten viser at det er nødvendig å ha klare forventninger til skoleprogresjon og skoleprestasjon også for barnevernsbarn. Tilbakemeldinger fra barn i barnevernet om at deres bakgrunn enkelte ganger blir brukt som en «unnskyldning» for eksempel for ikke å gå på skole og manglende faglig innsats, understreker dette. Det er lett å komme inn i en negativ spiral med manglende forventninger og oppfølging og deretter svakere prestasjoner.

Cheung (2012) viste i sin studie hvordan omsorgspersoners involvering og forventninger påvirker ungdommers skoleresultater. Hensikten med studien var å undersøke om omsorgspersonenes engasjement i skolegangen kunne forklare det at noen ungdommer i omsorgstiltak viste bedre skoleprestasjoner enn andre. Forfatteren konkluderte med at omsorgspersoners forventninger til ungdom er viktig når det gjelder skoleprestasjoner.

Terje Ogden har, med referanse til svenske studier, pekt på at mange barnevernsbarn er underyttere på grunn av lave forventninger, og at ingen har oppdaget deres kunnskapshull. Med et annet fokus på denne gruppen der kunnskapshullene blir oppdaget i en tidlig fase, og at man er seg denne faren bevisst blant annet ved skolebytter, er det lettere å sette i gang relevante tiltak. Man vet at tidlig støtteundervisning med tett oppfølging av elevene som får dette, er en svært viktig suksessfaktor for å lykkes i skolen. Med støtteundervisning menes ikke spesialundervisning, dette gjelder alle elever som trenger noe ekstra hjelp.

#### Stabilitet

Flere av studiene har vist at stabilitet i både plassering og skolegang er svært viktig for å kunne tilrettelegge for utdanning. Livet til barn i barnevernet er ofte preget av mange flyttinger med derav følgende skolebytter. Dette gjelder enten barn og unge bor hjemme eller i ulike omsorgstiltak. Forskning viser at flyttinger er negativt for barnas læringsmiljø, og at mangel på stabilitet ofte får flere konsekvenser. For barn og unge er det en stor utfordring, i tillegg til alle de andre utfordringene man har, å starte på nytt, ofte mange ganger, med nye lærere, lærebøker, medelever og undervisningsopplegg. De bruker mye tid og energi på å bli kjent med stadig nye personer og finne sin rolle i nye, sosiale systemer. Hvis skolebytte er nødvendig er det svært viktig at skolen bruker tid og ressurser på å gjennomføre kartlegginger og får oversikt over barns ferdigheter og kunnskapshull, for å kunne legge best mulig til rette for den enkelte eleven. Den nye skolen bør samarbeide med den opprinnelige skolen om hva som kan fungere best.

Det er viktig å være bevisst de relasjonene som har blitt bygget opp mellom barnet og betydningsfulle andre, og

være forsiktig med å bryte opp positive relasjoner. Stadige brudd i relasjoner vil blant annet bidra til å destabilisere lærings situasjonen for barn og unge.

### Tidlig og kontinuerlig kartlegging

Både for barn og unge som går på samme skole, og for de som bytter skole, er det svært viktig å gjøre en grundig kartlegging av deres ferdigheter så vel som kunnskapshull. Hvis et barn eller en ungdom viser store kunnskapshull betyr imidlertid ikke dette at man skal ha lavere forventninger, men snarere at man bør se det som et meget godt grunnlag for å finne ut hvor man skal sette inn ekstra ressurser. Kartleggingene bør starte tidlig slik at man kan komme tidligst mulig inn med tiltak, og det bør gjøres kartlegginger når eleven begynner på en ny skole. Flere studier viser at det er hensiktsmessig å kartlegge både lese- og skriveferdigheter og kunnskapshull, samt gjøre kognitive tester. Det er også viktig å være bevisst at kognitiv kapasitet har vist seg å være omskiftelig for denne gruppen, i mye større grad enn for andre. Flere studier viser at med tilpasset undervisningsopplegg kan en se signifikante forbedringer i IQ, lese- og staveferdigheter og noen forbedringer i matematikk.

For å sikre tidlig kartlegging er godt samarbeid mellom skole og PP-tjeneste og mellom barnevern og PP-tjeneste viktig, jf. Stortingsmelding 18 (2010 – 11) Læring og fellesskap. PP-tjenesten (PPT) finnes i hver kommune, og skal være en viktig veileder for skolen slik at alle barn sikres hjelp til å ta del i gode utviklings- og læringsprosesser. En sentral oppgave er å gjøre kartlegginger av det enkelte barns behov med tanke på å avdekke mulige tilretteleggingsbehov. Videre har de i sitt mandat å være tett på barnehage og skole ved å arbeide systemrettet med videreutvikling av kompetanse på læringsmiljø, problematferd og sammensatte lærevansker.

### Tett samarbeid og kontakt med elevene og deres omsorgspersoner

Både skole og andre instanser bør ha tett kontakt og dialog med eleven selv og de som har ansvaret for den daglige omsorgen, enten dette er foreldrene, en institusjon, et beredskapshjem eller et fosterhjem. Noen av de intervensjonene som er inkludert i kunnskapsoversikten har vært samarbeidsmodeller mellom skole og hjem, og ofte i samarbeid med andre instanser. Blant annet er On the Way Home et eksempel på tett samarbeid med omsorgspersoner i forbindelse med reintegrering i hjemkommunen og på hjem-

skolen for unge som har bodd i fosterhjem eller institusjon. Det amerikanske Educational Support Program (ESP) er et annet program som går ut på skolebasert undervisningsstøtte. Programmet skal sørge for at ungdom som bor i fosterhjem får nødvendig støtte, opplæring og veiledning. I ESP har man ansatt en lærer/veileder som skal være en stabil støtteperson for unge under utdanning som opplever endringer i hjemmesituasjonen. Den heltidsansatte læreren har ansvar for å bestemme læringsinnhold og utdanningsopplegg for den enkelte ungdommen, samt å veilede omsorgspersoner. Opplæringen skal være helt tilpasset den enkelte og den unge skal ha en tett oppfølging i et så stabilt miljø som mulig. Videre skal læreren koordinere og tilrettelegge kommunikasjon mellom elev, omsorgspersoner, saksbehandlere og elevenes lærere. Fra YIPPEE prosjektet erfarte man at mye mer oppmerksomhet bør gis til opplæring av fosterforeldre.



For å motivere er det også viktig å få frem gode rollemodeller.

### Et forpliktende tverretattlig og tverrfaglig samarbeid

Det er avgjørende å opprette et godt samarbeidsklima rundt barnet/de unge i barnevernet, og å få i stand mer sammensatte tjenester for å øke skoleprestasjonene. Det gjelder mellom foreldre og skolen, mellom skole og barnevern, eventuelt mellom tidligere skoler og nye skoler, og ikke minst mellom fagetater som arbeider på ulike måter for barnet. Aller helst bør barnet/den unge selv være inkludert i samarbeidet. Ofte har barn i barnevernet behov for flere ulike tiltak, disse må utover å være tilpasset det enkelte barn/ungdom også være koordinerte med et helhetlig perspektiv. Som sagt bør man sette seg inn i hva som er mulig å dele av opplysninger, taushetspliktreglene behøver ikke være til hinder for dette samarbeidet.

Å ha en person som er ansatt som samarbeidskoordinator med ansvar for å koordinere læringsinnsatsene for det enkelte barn, har i mange tilfeller vist seg å være svært effektivt. Noen har i dag individuelle opplæringsplaner, og man bør i større grad koordinere disse med barnevernet i de tilfellene det er aktuelt. I forhold til utdanningsforløpet kan man som tidligere nevnt, ha en person som jobber som koordinator med utgangspunkt i skolen. Man kan også ha en samarbeidskoordinator med fokus på opplæring som jobber med utgangspunkt i barnevernet. Her kan man trekke lærdom fra modellene med en Educational Specialist (ES-koordinator), som skal fungere som et mellomledd mellom skole/skolemyndigheter og barnevernet, og som skal være lokalisert i barnevernets lokaler. Andre, viktige oppgaver for en slik koordinator er å informere relevante personer om rettigheter



og muligheter innen skolesystemet, samt å hjelpe både familie og samarbeidspartnere til å finne frem i systemet. I slike samarbeidskonstellasjoner er det ofte uklart for samarbeidspartene hvem som har ansvaret for hva. Derfor er det viktig med helhetlig blikk, tydelige rolleavklaringer og gode rutiner.

Flere av studiene viser viktigheten av et godt samarbeid. «Sammen for læring» prosjektet (Havik, 2013) har vist hvor viktig det er med kontinuerlig og systematisk teamwork. Her poengteres det at alle faggrupper trenger definerte ansvarsområder og roller for å fremme og støtte de individuelle barnas behov, med tanke på å skape en optimal lærings-situasjon. Terje Ogden (2013) peker på betydningen av at overgangene mellom ulike skoletilbud er godt organisert. Videre er det viktig at oppfølgingen fortsetter når barnet eller den unge eventuelt flytter videre. Lars Kristofersen (2013) peker på nødvendigheten av å bedre samarbeidet mellom statlige og kommunale instanser. Dette handler om at man skjerper samarbeidet mellom barnevernstjenesten, skole og NAV/sosialkontor og at man styrker samarbeidet med helse-tjenesten, både den somatiske og den psykiske, samt primær- og spesialisthelsetjenesten. Han poengterer at tiltakene bør omfatte både de som plasseres utenfor hjemmet og de som får hjelpetiltak.

### **Å underbygge elevenes egen motivasjon for skole og videre utdanning**

Tidligere har man i større grad trodd at evner og motivasjon var mer eller mindre stabile personlighetstrekk, men dagens forskning er mer opptatt av at begge deler er situasjonsbestemt og relasjonelt betinget.

I Dag Skilbreds studie (2013) pekte de unge informantene som hadde gått videre til høyere utdanning klart ut sin egen

motivasjon som avgjørende for å søke seg videre. I Ingrid Höjers (2013) studie var det særlig ønsket om å ikke repetere foreldrenes livsvalg og livsstil som var avgjørende. Når de opplevde at de hadde mulighet til å gjøre noe med sin egen situasjon, var det en stor inspirasjon til å satse på videre utdanning. Viktige grunner for at en slik motivasjon oppsto var at de fikk god faglig støtte, de hadde noen som hjalp dem med å skape gode rutiner for å kunne jobbe med skolegangen, og at de fikk en mer positiv holdning til skole og utdanning. Det ble en inngang til en positiv forandring i livet.

For å motivere er det også viktig å få frem gode rollemodeller. Overfor fosterbarn har det vist seg å vært hensiktsmessig å bruke tidligere fosterbarn som har gått videre til høyere utdanning som rollemodeller og mentorer. I Seita Scholars Program (Unrau 2011) har man utformet et mentortilbud der unge som er i overgangen fra fosterhjem til universitet mottar stipend og får en «campus coach» som er en medstudent med lengre fartstid og som selv har fosterhjemserfaringer. I tillegg har universitetet en egen konsulent som bistår i spørsmål om fosterhjem, helse, og økonomisk støtte. Alle mentorene og universitetets konsulent kurses i å bistå de nye studentene på syv områder: utdanning, økonomi og arbeid, bolig, fysisk og psykisk helse, sosiale relasjoner, personlig og kulturell identitet, og utvikling av «life skills».

### **Tilgjengelige ressurser i skolen og høy kompetanse hos lærere**

Samtlige forskere fra konferansen og kunnskapsoppsommeringen er enige om at det som regel er behov for innsats på flere områder hvis barn og unge i barnevernet skal lykkes i ordinære skoler. Terje Ogden fremhever blant annet å endre undervisningen og læringsaktivitetene, skaffe bedre tilpasset materiell og utstyr og bedre læringsstøtten, i tillegg til

bedre samarbeid. Han peker på at problemet ikke bare er at skolene ofte mangler ressurser til å iverksette nødvendige tiltak, det er også et spørsmål om holdninger og vilje til å prioritere arbeidet med disse elevene. Tidspresset er stort i skolen. Mange lærere føler de får for liten tid til å forberede undervisningen, og det er en utbredt mening at for mye av arbeidstiden går med til administrasjon, møter og dokumentasjon (Skaalvik og Skaalvik 2013).

Teamarbeid basert på felles verdier er en kilde til trivsel når det fungerer godt. Å ha et verdisamsvar i kollegiet har betydning for den enkelte lærers opplevelse av relasjoner til foreldre, andre aktører som PPT og barnevern, andre kolleger og tilhørighet til skolen de arbeider ved. Det er en lederoppgave å drøfte en eventuell mangel på verdisamsvar, eller verdifelleskap i lærerpersonalet. Et omfattende forskningsprosjekt ved NTNU «Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestringsforventning, stress og utbrenthet» understreker betydningen av skoleleders rolle for lærernes mestring av alle elever<sup>1</sup>.

Flere studier har vist nødvendigheten av å ansette spesialpedagoger i vanlige klasserom, med en forståelse og kunnskap om hva fosterbarn og andre barn i barnevernet trenger av ekstra støtte, og ikke minst ekstraundervisning. Det vil si lærere som ser nødvendigheten av å engasjere seg, finne kunnskaps-hull og sette inn ressurser, lærere som har samhandlingskompetanse, og som innser viktigheten av å motivere og samtidig er dyktig til å gi praktiske hjelp. I Niels Rosendal Jensen sin studie (2013) fremhevet elevene nettopp lærerens evne til å motivere, gi elevene tro på seg selv, og som kunne støtte opp med praktisk hjelp - som det aller viktigste hos suksessfulle lærere. Videre må læreren være dyktig i å kartlegge og lage planer for oppfølging.

Mange studier viser at ekstraundervisning har positiv, og i flere tilfeller signifikant, effekt på elevenes skoleresultater. Individuell ekstraundervisning inneholder ofte i tillegg til det faglige en mulighet til å legge til rette for å gi elevene mestringsmuligheter, oppmuntring og motivasjon. Som regel krever dette tett oppfølging. Det finnes eksempler på at tett oppfølging kan bety at barn og unge med liten motivasjon får hjelp til å komme seg på skolen, eller at man blir vekket på morgenen. Det kan være motiverende i seg selv at en person bryr seg om at man er på skolen. Dette krever, som Terje

Ogden skriver om, positive holdninger og virkelig engasjerte lærere med gode relasjonsferdigheter og god støtte blant kolleger og ledelse.

Et eksempel på en slik tett oppfølging på skolen er The school success program (Mallett 2012) der hovedfokuset er å sørge for at en stabil voksenperson, som også er lærer, gir helt individuelt tilpasset undervisning til hvert enkelt barn i barnets hjem, i tillegg til skoleundervisningen. Det førte til signifikante forbedringer i flere fag.

Det er i tillegg til å sette inn ressurser i skolen, vist seg å gi positive resultater at fosterforeldrene får kompetanseheving ved å få innsikt i hvor viktig det er med utdanning, i hvordan man skaper positive holdninger til skole, samt å lage rutiner for lekser. Videre kan det være nødvendig å øke fosterforeldrenes akademiske ferdigheter. Robert Flynn (2012) sin studie, der man målte effekt av å bedre fosterforeldres lese- og regneferdigheter, viste signifikante resultater på fosterbarnas skoleresultater.

”  
Teamarbeid basert  
på felles verdier er en  
kilde til trivsel når det  
fungerer godt.

#### Tiltak bør settes inn i ordinær skole

Flere av forskerne pekte på at man bør være forsiktig med bruk av spesialskoler for denne gruppen. Samtidig som man ser en verdi i å kunne få spesialrettet undervisning, så vil bruk av slike ordninger føre til et utenforskap og en følelse av annerledeshet.

Forskning viser at det helhetlig sett er bedre å utforme læringstilbud til denne gruppen i vanlig skole, det vil si at man i minst mulig grad blir plassert i et tiltak utenfor ordinær skole. Terje Ogden peker på at selv om det å bli tatt ut av klasserommet for å bli plassert i et eksternt tiltak kan ha en hensikt i noen tilfeller, kan det også medføre at barn og unge får et mer negativt selvbylde og føler seg annerledes og stigmatisert, og at dette igjen påvirker deres identitet og videre handlingsmønster.

Videre er det i følge Terje Ogden (2013) et dilemma at jo bedre de alternative skoletilbudene fungerer, desto større sjans er det for at de ordinære skolene begrenser sin innsats for å skreddersy opplegg for enkeltelever. Han skriver at det ofte viser seg at elever trives bedre i de alternative skoletiltakene. Dette kan føre til at man tenker at situasjonen synes å ha blitt mye bedre både for lærere og elever. Dette kan igjen legitimere argumenter om at vanlig skole ikke har

<sup>1</sup> (<http://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Kvantitativ%20rapport%20WEB.pdf>) Alle tiltakene er beskrevet nærmere enten i kunnskapsopsummeringen (Skoleresultater og utdanningsituasjon for barn i barnevernet), eller i artiklene som blir presentert litt lenger bak i denne rapporten.

kompetanse eller ressurser nok til å håndtere denne gruppen, noe som kan føre til at skolen derfor ikke setter inn de rette ressursene for å gjøre situasjonen bedre. Dette mener Ogden kan bli en negativ selvforsterkende spiral – skolen satser ikke nok på å hjelpe elevene – verken med kompetanse eller ressurser, og elevene får dermed bedre hjelp i spesialskolene.

Ingrid Höjer (2013) peker også på at flere i hennes studie blant unge voksne som har vokst opp i fosterhjem, var kritiske til spesialskoler. Det fikk dem til å føle seg annerledes enn andre, og at man ikke ble tatt seriøst. Videre kunne selvpåfatningen bli skadet. Det var også et problem at de bare gikk sammen med andre som de oppfattet hadde alvorlige problemer, og ikke fikk opprettet naturlig daglig kontakt med andre barn og unge. I Höjers studie så man mer progresjon i skolerultatene hvis målgruppen kunne få tilrettelagt undervisning i det opprinnelige klasserommet. Samtidig ble lærere med en individuell tilnærming og med tett kontakt sterkt verdsatt.

Etter at Norge besluttet å legge ned de statlige spesialskolene i 1992, har det vokst fram et økende antall kommunale tiltak for elever som viser problematferd eller lav skolemotivasjon. Dette er gjort ut fra tanken om at en slik segregering er av det gode, mens forskning peker ganske entydig på at det å tilhøre en klasse i den vanlige skolen er det beste både sosialt og med tanke på læringsutbytte. Dette forutsetter at den ordinære skolen er dyktig til å legge til rette og skape gode mestringsopplevelser for alle elevene.

Det er viktig for utsatte barn og unge å kunne føle seg normale og ha venner i et nærmiljø. Hvis man velger å benytte alternative skoler må overgangene mellom skolene være svært godt forberedt og organisert.

### Å ha en viktig person i livet

Forskning viser klart at for barn i barnevernet er det svært viktig og betydningsfullt å ha minst en person i livet som bryr seg og kan være en god støtte. Dette vil gjelde i forhold til skolesituasjon og utdanningsløp, og ikke minst for å skape positive holdninger til skole. Det er viktig å påse at alle barn i barnevernet, som bor hjemme, hos fosterforeldre eller på institusjon, i hvert fall har en person som bryr seg og følger opp skolegang og oppvekstvilkår. I forhold til skole kan det blant annet være å ha en som ser om vedkommende er på skolen eller ei, og som eventuelt kan reise hjem og vekke og kjøre personen til skolen. En slik fremgangsmåte har vist seg å kunne være avgjørende for om visse ungdommer fullfører

videregående utdanning. Både Los-prosjektet og erfaringer fra Brusetskollen viser til svært gode resultater med en slik tett oppfølging både hos de som bor hjemme og hos de som bor på institusjon.

I Los-prosjektet har mentoren hatt en tett kontakt og intensiv oppfølging av ungdommen på ulike områder. Blant annet gjennom å hjelpe elevene med lekser, følge opp at ikke elevene skulker, at de har med nødvendig utstyr til skolen, eksempelvis lærebøker og gymtøy. I tillegg til å følge opp møter med andre instanser, gi bistand med søknader og at den unge får overblikk over rettigheter, skyldigheter og tiltak. Videre er mentorens rolle å bistå på et mer personlig plan, blant annet å være en samtalepartner, og bidra til ungdommens mestringfølelse, relasjonsbygging etc. Den store variasjonen viser at mentors rolle er fleksibel og kan brukes i mange ulike situasjoner.

”  
Skolen satser ikke nok på å hjelpe elevene – verken med kompetanse eller ressurser.

### Ettervern

Flere ulike typer av studier, kvalitative, kvantitative og registerstudier, viser at ettervern er av stor betydning for å bedre livsvilkårene for barn som har vært i barnevernet. Å legge et godt grunnlag gjennom ettervern bidrar også å gi den unge økonomi og stabilitet nok til å kunne ta høyere utdanning. Forskning innenfor YIPPEE-prosjektet (Höjer 2013), som omhandler unge voksne som tidligere hadde vært under offentlig omsorg, viste klare positive følger av ettervern. Det finnes ulike former for ettervern, men Jackson og Cameron (2012) fremhever noen kriterier som bør inngå i ettervern. Disse kriteriene er å ha tett oppfølging av de unge, at man sikrer stabilitet i omsorgssituasjon og skole, at man påser at vedkommende har tilfredsstillende bomuligheter og nok økonomisk støtte. Ikke minst er det viktig at man involverer personer i støtteapparatet som har fokus på utdanning og på å motivere for skole.

### Hvordan legge til rette for utdanning på institusjon

For barn og unge som bor på barnevernsinstitusjon, kan det by på problemer å holde fokuset på utdanning. Det er ikke minst fordi noen barn og unge kun er på institusjon en begrenset periode, samt at en god del av dem ofte flytter mellom ulike institusjoner. Dette innebærer som regel bytte av skoler, med de konsekvensene som følger med mangel på stabilitet. I denne rapporten har vi med erfaringer fra Brusetskollen barnevernsinstitusjon om hvordan man kan oppmuntre og støtte elevene til å prioritere og fortsette skolegangen. Brusetskollen (2013) poengterer at det er viktig for en barnevernsinstitusjon å ha et tett samarbeid med de lokale skolene,



og ha faste møter med en skolekoordinator for videregående opplæring. Det er også viktig å etablere samarbeid med andre etater. Videre anbefaler de at samarbeidspartnerne jobber sammen for å få et helhetlig perspektiv over den unges situasjon. Dette inkluderer den unges dagtilbud / skolegang, fysiske og psykiske helse, og sosiale nettverk. For de unge som snart skal flytte for seg selv er det viktig at institusjonen følger opp med å undersøke bomuligheter, utdanningsmuligheter og videre fremtidsplaner. De peker på betydningen av å raskt finne tiltak som passer den enkelte, en type tiltak som skal bidra til mestringfølelse og oppbygging av selvtillit. Videre må en barnevernsinstitusjon fokusere på lekselesing, vekking, ros og oppmuntring under utdanningsforløpet. Andre oppgaver kan være å hjelpe til med å finne ekstrajobber, etc. Under hele oppholdet skal man legge til rette for at ungdommene og institusjonen er i dialog om hva som er betydningsfullt for de unge, og ta hensyn til deres ønsker.

Niels Rosendal Jensen (2013) sin studie viste at det er viktig å finne det riktige forventningsnivået, som både må være akseptabelt og oppnåelig. Videre er det viktig å raskt skaffe overblikk over personene som flytter inn på institusjonen, for å kunne sette inn innsatser der det er nødvendig. Kartlegging av barn og unge må følges opp med tilrettelegging og eventuelle tiltak, og det er særdeles viktig at tiltakene /intervensjonene blir fulgt opp videre, uansett om vedkommende flytter til et annet sted. Rosendal Jensen poengterer betydningen av at institusjonen samarbeider tett med skolen, men også at de samarbeider med tidligere skoler og eventuelle nye skoler. Resultatene i denne studien, og erfaringer fra andre institusjoner, viser at det kan gå alt for lang tid fra man har flyttet til en institusjon til man får et skoletilbud. Dette er svært uhel-

dig og kan virke demotiverende, i tillegg til at de blir liggende langt etter sine jevnaldrende.

Jones (2012) studie av unge på institusjon viste betydningen av et stabilt miljø og et omfattende og tett undervisningsopplegg for å bedre skoleresultatene. Videre var det positivt med et bomiljø med færre restriksjoner enn det som er vanlig i institusjon. Gharabagi sin studie (2012) viste at gruppeintervensjoner som gikk ut på å støtte undervisning og læring på institusjon også hadde positiv effekt på andre livsområder for ungdommene.

Videre er det av stor betydning å jobbe mot stigmatisering og fordommer som eksisterer mot de som bor på institusjon, for nettopp å lette skolehverdagen for denne gruppen.

#### **Eksempler på tiltak som har vist positive resultater<sup>2</sup>:**

The Letterbox Club sender ut per post personlig tilpasset lese- og skrivemateriale til barn som er under offentlig omsorg. Dette førte til bedre resultater i regnekunnskaper, lese og skriveferdigheter samt til høyere engasjement blant fosterforeldre. Barna selv likte også tiltaket.

Book Reading Group besto av et tiltak der utvalgte elever i åtte uker fikk tilsendt en bok per uke tilpasset den enkeltes interesse og lesenivå. Foresatte eller omsorgspersoner fikk noe opplæring i ferdighetstrenende strategier og fikk i oppdrag å støtte opp om barnas lesing. Resultatet var en betydelig bedring i leseresultater sammenlignet med kontrollgruppen.

Michigan Educational Opportunities for Youth in Care (MEOYIC) består av flere enkeltkomponenter, blant annet veiledning av

<sup>2</sup> Alle tiltakene er beskrevet nærmere enten i kunnskapsoppsummeringen (Skoleresultater og utdanningssituasjon for barn i barnevernet) eller i artiklene som blir presentert litt lenger bak i denne rapporten.

unge mellom 15 til 19 år. Tiltaket består av et universitetsbasert program som skal gjøre det lettere for unge i barnevernet å bli kjent med universitetet. Blant annet gjennom å få ta del av erfaringene til tidligere fosterbarn som har gjennomført overgangen til høyere utdanning og delta på sommerleir tilrettelagt for fosterbarn.

Paired Reading er et tiltak som skal fremme barns leseferdigheter. Tiltaket går ut på at barn i fosterhjem i alderen 5 til 11 år leser høyt sammen med en omsorgsperson fra bøker barna selv har funnet frem til. Man skal lese sammen i minimum 20 minutter tre ganger i uken i 16 uker. Resultatene viste positiv effekt og at barna hadde glede av tiltaket. De som i utgangspunktet hadde dårligst leseferdigheter hadde mest nytte av tiltaket. Forskerne rapporterte også om bedre samarbeid og kommunikasjon mellom involverte aktører.

SkolFam prosjektet baserer seg på individuelt tilrettelagte tiltak. Man tar her utgangspunkt i en omfattende kartlegging av barna ved å bruke avanserte måleinstrumenter for å finne ut hva behovene er, for så å sette inn nødvendige individuelle tiltak. Tiltaket førte til signifikante forbedringer i IQ, lese og staveferdigheter, og til noen forbedringer i matematikk.

On The Way Home er designet for å støtte ungdommer, familier og skoler i den kritiske re-integreringsfasen når den unge skal flytte tilbake til hjemmet / hjemkommunen etter å ha vært plassert utenfor hjemmet i barnevernets regi. Tiltaket består av konkrete manualer for å følge opp familiene, og inneholder strategier for tverretattlig samarbeid. Tiltaket / manualene kan også brukes i forhold til de som allerede bor i foreldrehjemmet.

Kids in Care project – Teach your children well. Tiltaket førte til signifikante forbedringer etter at omsorgspersoner fikk opplæring i en modell som skulle bedre deres oppfølging av fosterbarna. Tiltaket overfor fosterforeldrene gikk ut på «direct instructions» og «behaviour management component», og forløp over 30 uker med 3 timer veiledning per uke.

KUMON supplemental program går ut på å utforme individuelle tiltak basert på en diagnostisk test som barnet gjør ved innskrivning i skolen. På bakgrunn av testen får barna individuell opplæring to ganger per uke, i gjennomsnitt 20 måneder. Programmet inkluderer både hjemmearbeid og involvering av fosterforeldre og sosialarbeidere om hvordan de best skulle støtte opp om elevenes læring. Omsorgspersoner hadde også mulighet til å få individuell veiledning.

Helsingborgprosjektet. Tiltaket som ble gjennomført i prosjektet består av ekstraundervisning og utforming av en individuell opplæringsplan basert på nøye kartlegging av kognitive ferdigheter, samt lese og regneferdigheter. I prosjektet jobbet psykolog og spesiallærer sammen med læreren i to år for å kombinere opplæring og psykologisk hjelp. En viktig del var å involvere alle relevante personer rundt barna, det vil si omsorgspersoner, lærere og saksbehandlere. Programmet førte blant annet til en signifikant forbedring av elevenes IQ.

Ekstra læringsmateriale til barn under omsorg er et tiltak som forløper over 15 måneder. Tiltaket innebærer at det blir distribuert ekstra læringsmateriale og en pc til målgruppen, og at man innenfor denne tidsperioden kontinuerlig følger opp innlæring gjennom å gjennomføre evalueringer av læringsprosessen. Tiltaket viste til signifikante forbedringer for målgruppen.

”  
Forskningen viser at  
systematisk innsats  
og fokus over tid gir  
resultater.

#### KONKRETE ANBEFALINGER

Vi vil presisere at forskningen som anbefalingene bygger på, stort sett omfatter barn og unge som er plassert utenfor hjemmet. Det finnes få studier om effekt, eller evalueringer, av intervensjoner for barn og unge som bor i foreldrehjemmet og mottar hjelpetiltak fra barnevernet. Barn og unge i barnevernet som bor i foreldrehjemmet er den desidert største gruppen innen barnevernet. Tiltak som kan komme denne gruppen til gode, er tiltak som generelt er rettet mot utsatte barn og unge, jf. prosjekter som PALS og LOS. Det er også viktig å prøve ut (nye) metoder for denne gruppen. Som en start kan man trekke ut generell lærdom av forskning om gruppen som bor i fosterhjem eller i institusjon, og prøve ut lignende tiltak dersom de har hatt positiv effekt. Utprøvingen må følges opp med forskning og evaluering.

Vi har sett at de fleste intervensjonene som er presentert, viser en eller annen form for positiv effekt på barnas skoleprestasjoner (jfr. Forsman & Vinnerljungs scoping review (2012) der 9 av 11 intervensjoner viste effekt). Det ser ut til å være generell enighet om det er viktig å fokusere på alle barn som mottar tiltak fra barnevernet, uansett om de har utfordringer på skolen eller ikke, da dette er en gruppe som vanligvis er utsatt for ekstra belastninger. Forskningen viser at systematisk innsats og fokus over tid gir resultater. Det er dermed behov for systematisk og langsiktig innsats for å skape holdnings- og handlingsendringer i barnevern og skole. I tillegg er det verdt prøve ut noen programmer.



## TILTAK PÅ SENTRALT NIVÅ

1

### Arbeid med holdningsskapende arbeid - Veileder for oppfølging av skolegangen til barn i barnevernet

Som en del av arbeidet med holdningsendringer anbefales det at Udir og Bufdir utarbeider en veileder for oppfølging av skole til barn i barnevernet. Veilederen skal rette seg mot både barnevernsfeltet og utdanningsfeltet og bør ta opp i seg flere av anbefalingene og tiltakene som er beskrevet i denne sluttrapporten. Prosessen med utarbeidelsen av veilederen vil være av stor betydning dersom veilederen skal være holdningsskapende og medføre praksisendring. Bufdir anbefaler derfor at arbeidet med utvikling av veilederen blant annet innebærer kartlegging av holdninger til barnevernsbarns skole- og utdanningssituasjon hos ansatte i skole- og barnevernssektor og dialogkonferanser.

2

### Tydeliggjøring av taushetspliktsreglene

Det anbefales at taushetspliktsreglene tydeliggjøres slik at handlingsrommet for utveksling av opplysninger mellom skole og barnevern blir mer synlig. Tidlig informasjon og tett samhandling er en viktig faktor for å sikre at barn og unge med tiltak fra barnevernet får nok oppmerksomhet og god, målrettet oppfølging og tiltak.

3

### Statistikk

Vi foreslår at det etableres et prosjekt for å se hvordan skolestatistikk og barnevernsstatistikk kan kobles sammen, slik at vi kan utforme statistikk som gjør det mulig å følge utviklingen i skoleprestasjoner og utdanningsløp for barn og unge i barnevernet. Viktige indikatorer kan være for eksempel tiltakstype (hjelpetiltak, fosterhjem, institusjon) karakterer, andel som begynner og fullfører videregående skole. Denne type statistikk er nødvendig for å kunne vurdere måloppnåelse og effekt av iverksatte tiltak og SSB vil være en viktig samarbeidspartner.

## TILTAK PÅ SKOLENIVÅ

Tiltakene som presenteres her, er først og fremst skrevet med tanke på barn i barnevernet, men vi mener at tiltakene vil ha positive effekter utover denne gruppen. Det er fare for at tiltakene vil få begrenset effekt dersom skoleeier og skoleleder ikke sikrer at skolen har en kultur for godt læringsmiljø, og en grunnholdning om at alle barn skal inkluderes i skolen. Verdisamsvar hos de voksne på skolen er i den forbindelse et begrep som bør få økt oppmerksomhet og som har vist seg nyttig for å gi skoler mer oppmerksomhet på læring og gode holdninger hos de voksne.

4

### Økte krav til organisering av tilpasset opplæring

Ressursene som brukes på tilpasset opplæring bør settes inn i klassen. For eksempel bør det settes ekstra lærerressurs inn i klassen i stede for å ta eleven ut i eneundervisning eller undervisning i liten gruppe. I de tilfeller der det likevel er nødvendig å ta et barn ut av klassen skal målsettingen med tiltaket være at barnet skal tilbake i klassen. Den tilpassede opplæringen skal være basert på kartlegging av eleven og konsentrere seg om elevens læringsmål. Opplæringen må gis av kvalifisert ansatte og ikke av ufaglærte assistenter.

5

### Økt oppmerksomhet på barn med barnevernstiltak i skole og PPT

Barn i barnevernet kan være i en særlig sårbar situasjon og det bør alltid vurderes om det skal henvises til PPT for utredning slik at det kan etableres nødvendige ressurser rundt barnet så snart som mulig. I tillegg må PPT bruke sitt mandat til å støtte skolens arbeid med svake grupper på systemnivå. Vi mener det bør vurderes om barnevernleder bør få myndighet til å initiere utredning hos PPT.

## 6

**Mentorordning på høyskoler og universiteter**

Det er viktig å bidra til at flere med bakgrunn fra barnevernet gjennomfører høyere utdanning. Det vurderes derfor som hensiktsmessig å starte en forsøksordning der studenter som mottar eller har mottatt tiltak fra barnevernet får tilbud om å være mentorer for nye studenter med samme bakgrunn. Det bør vurderes om mentorarbeidet skal være lønnet.

**AKTUELLE TILTAK I DET KOMMUNALE BARNEVERNET**

Å sikre at barn i barnevernet får en god skolegang er, ut i fra kunnskapen som presenteres her, en av de viktigste tiltakene barnevernet kan iverksette for å bedre barn med barneverntiltaks utviklingsmuligheter og livssituasjon. Ut i fra dette mener vi at det er nødvendig med ny tenkning og økt fokus og trykk når det gjelder barnevernets oppmerksomhet og praksis i arbeidet med skole og utdanning i undersøkelses- og tiltaksfasen. For å oppnå resultater er det behov for systematisk innsats og fokus over tid.

## 7

**Barnevernets undersøkelse - innhenting av opplysninger fra skole**

Kunnskapen som er presentert i denne rapporten, viser at hvordan barn og unge i barnevernet gjør det på skolen er en avgjørende faktor for om de lykkes senere i livet. Det anbefales derfor at barnevernet alltid skal kartlegge hvordan barnet gjør det på skolen. Det vil si at det skal innhentes opplysninger om barn og unges fremmøte på skolen, foresattes oppfølging av skolegangen og om de oppsatte læringsmålene nås. I tillegg kan det innhentes opplysninger knyttet til skoletrivsel, om de utsettes for mobbing eller mobber andre.

## 8

**Bruk av hjelpetiltak**

Alle barn og unge som mottar hjelp fra barnevernet skal få hjelp til oppfølging av sin skolegang, og hjelp til å gjøre lekser. Det kan for eksempel bety at dersom ikke foreldrene klarer dette, må barneverntjenesten iverksette hjelpetiltak for å trene foreldrene i denne viktige jobben eller iverksette tiltak som kompenserer for foreldrenes manglende oppfølging. Skolesituasjonen bør alltid omtales i tiltaksplanen slik at barnets skoleprogresjon og skolefungering evalueres sammen med skolen og foreldrene.

## 9

**Sikre gode overganger**

Barn i barnevernet kan være sårbare i overgangene fra barnehage til skole, fra barneskole til ungdomsskole og videre overgang til videregående skole. Det må derfor utarbeides felles rutiner mellom skole og barnevern på hvordan barna skal ivaretas i overgangen.

## 10

**Øke skolekompetansen i barneverntjenestene**

De kommunale barneverntjenestene har høy kompetanse, og de aller fleste har minst treårig utdanning som barnevernspedagog eller sosionom. Vi mener i midlertid at kompetansesammensetningen på et barnevernkontor bør være bredere, og at det i denne sammenheng er viktig å ansette personer med pedagogisk kompetanse. Barnevernkontor av en viss størrelse, for eksempel mer enn syv ansatte, bør ha en egen ansatt som følger opp samarbeid med skolene på systemnivå, som overvåker hvilken skoleoppfølging barna i tjenesten får og sikrer at de får ivaretatt sine rettigheter.

Det vises her til modellen med Educational Specialist (ES-koordinator) som skal fungere som et mellomledd mellom skole og barnevern, og som skal være lokalisert i barnevernets lokaler.

### AKTUELLE TILTAK I DET STATLIGE BARNEVERNET

Barn som får tiltak gjennom det statlige barnevernet, er særlig sårbare ved at de som regel har med seg større problembelastning enn andre barn som får tiltak i barnevernet. Mange flyttinger, og manglende stabilitet i både plassering og skolegang, virker negativt for barnas læringsmiljø. Spesielt unge som bor på barneverninstitusjon er sårbare ved at de ofte har flere brudd og flyttinger bak seg. Dette henger sammen med at de kun bor på institusjonen i en begrenset periode, og at flere av dem ofte flytter mellom institusjoner. I tillegg vet vi at oppmerksomheten rundt betydningen av skole er varierende fra institusjon til institusjon.

#### 11 Opplæring av ansatte i statlige institusjoner

Det bør utvikles et eget opplæringsprogram for ansatte i statlige institusjoner om hvilke faktorer det er viktig å vektlegge når det gjelder oppfølging av skole, særlig viktigheten av å stille krav og ha forventninger til at barn og unge skal gå på og prestere på skolen. I tillegg bør opplæringen sikre at de ansatte får kompetanse på hvordan de kan motivere for og støtte barn og unges arbeid med lekser og andre skolerelaterte aktiviteter.

#### 12 Skoleansvarlig på alle institusjoner

Det bør være en person på hver enkelt institusjon som har ansvar for skole på systemnivå. Personen skal sikre at rutiner på institusjonen vedrørende skole følges og revideres, at ungdommer på institusjonen får skoletilbud innen rimelig tid, at alle ungdommer får hjelp til lekser og at de får ivaretatt sine rettigheter når det gjelder opplæring. En annen sentral funksjon vil være å sikre godt samarbeid med skolene som ungdommene på institusjonen benytter.

#### 13 Skole og skoleoppfølging inn i fosterhjemsopplæringen

Det anbefales at det utvikles en egen bolk om skole og skoleoppfølging i PRIDE-opplæringen. Også her vil fokuset være på skolemotivering, krav og forventninger og hvordan følge opp lekser.

#### 14 Samarbeidsstruktur mellom utdanningssektoren og barnevernsektoren

Det skal være samarbeidsavtaler mellom det statlige barnevernet og utdanningssektoren på alle nivåer. Det vil si at det skal være avtaler mellom Bufdir og Udir, Bufetat og fylkeskommunene og mellom institusjonene og aktuelle skoler.

### FORSKNING OG UTVIKLING AV TILTAK

Det er for lite kunnskap når det gjelder modeller som er virksomme for barn og unge som mottar tiltak i hjemmet. Det anbefales derfor at det utvikles og implementeres tiltak som så følges opp av forskning og evalueringer. Ulike typer av forskningsdesign bør benyttes. Her presenterer vi tre eksempler på tiltak som kan implementeres og testes. Fordi prosessen med å innhente, tilpasse og oversette er omfattende vurderer Bufdir at det er mest hensiktsmessig å starte med utvikling, implementering og evaluering av et valgt tiltak.

#### 15 The Letterbox Club

The Letterbox Club<sup>3</sup> er en enkel metode for distribuering av materiell som fosterhjem og fosterbarn sammen leser, leker og lærer. Metoden har vist gode resultater i andre land. Vi foreslår at metoden prøves ut i Norge med to ulike målgrupper; en gruppe med barn i fosterhjem og en gruppe av barn som mottar hjelpetiltak i hjemmet og der foreldrene får støtte til å benytte seg av materialet. Utprøvingen følges opp av en randomisert kontrollert studie der gruppene som mottar materiell sammenlignes seg i mellom, og mot en kontrollgruppe som ikke mottar materiell. >

3 Se Rose Griffiths artikkel på side ...

16

**Sammen for læring**

Prosjektet «Sammen for læring» har vært utprøvd i Bergen kommune de siste tre årene. Målgruppen for prosjektet har vært barn i fosterhjem i alderen 6-9 år. Prosjektet viser positive resultater med hensyn til barnas kognitive utvikling, deres ferdigheter i norsk og matematikk, og deres selvfølelse og personlige trygghet. Bergen, Trondheim og Stavanger kommune har planlagt å jobbe videre med utprøving av modellen. Vi foreslår at denne utprøvingen følges opp med forskning/evaluering og støtte til gjennomføring. I tillegg bør det prøves ut om modellen kan tilpasses barn og unge i institusjon.

17

**«Family» Consultant - familiekonsulent**

Tiltaket tar utgangspunkt i prosjektet On the Way Home. Prosjektet er designet for å støtte ungdommer som flytter ut av omsorgstiltak og tilbake til hjemstedet. Tiltaket består av en spesialutdannet familiekonsulent som skal være koordinator mellom skole og hjem, og som gjennom tett oppfølging skal bistå familiene og skolen i reintegreringsprosessen. Målet er i størst mulig grad å legge til rette for at overgangen skal gå så bra som mulig, slik at reintegreringen ikke går utover skolegangen. Tiltaket er primært rettet mot familien.

Vi foreslår at familiekonsulent prøves ut som hjelpetiltak i enkelte kommuner og følges opp med en kontrollstudie (RCT). Formålet med tiltaket vil være å styrke foreldre i deres omsorgsutøvelse, spesielt der oppfølging av barns skolegang avdekkes som en viktig utfordring i familien. Tiltaket kan også brukes i forbindelse med ettervern. Innføring av tiltaket krever språklig og kulturell oversettelse, tilpasning til norske forhold og tilpasning som et hjelpetiltak.

**OPPSUMMERTE RESULTATER FRA KUNNSKAPSOVERSIKTEN**

I kunnskapsoppsummeringen konkluderte vi med at de fleste tiltakene som settes i gang ser ut til å ha en positiv effekt, enten direkte på skolerultatene, eller mer indirekte på grunnleggende ferdigheter som lesing. Det kan se ut til at det er viktigere at oppmerksomheten rettes mot barns og unges behov for støtte til skolearbeidet, enn akkurat hvordan dette skjer. Dette kan henge sammen med at det har vært lite fokus på skoleresultater for barn og unge i barnevernet. Oppmerksomheten har i større grad vært rettet mot individuelle atferdsproblemer eller sosiale forhold rundt barnet. En generell effekt av systematiske og eksplisitte tiltak rettet mot skoleresultater kan være at både voksne og barn blir mer oppmerksomme på at utdanning både kan og skal være et prioritert område. Barn og unge vil vinne på at det stilles klare forventninger til deres skoleprogresjon, ikke minst når anerkjennelse og oppmuntring er en viktig del av fokuset på skolearbeidet.

Mange av tiltakene i kunnskapsoppsummeringen er konkrete og praktiske tiltak for å bedre individuell skolemestring og den enkeltes skoleresultater. Av tiltakene var det særlig varianter av en-til-en-læring som så ut til å virke positivt, såkalt «tutoring» der én voksen og ett barn arbeider sammen, slik at barnet eller ungdommen får full oppmerksomhet og en opplæring som er maksimalt tilpasset. Den voksne kan være en lærer eller pedagog, men vi har sett at også omsorgspersoner som foreldre og fosterforeldre kan ha en viktig rolle her. Opplæring av omsorgspersoner i ulike måter å drive slik tutoring på, blir dermed viktig, i tillegg til at omsorgspersonenes utdanningsbakgrunn bør sees, og brukes, som en ressurs.

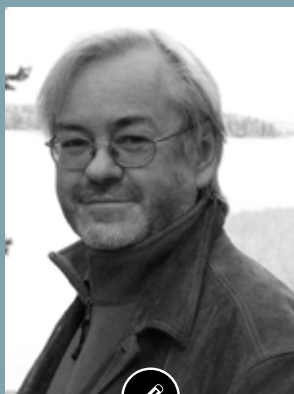
Resultatene fra forskningen samlet sett viser dessuten at for at tiltakene skal ha en god effekt, og for at de i det hele tatt skal kunne implementeres og gjennomføres, bør situasjonen rundt barnet være relativt stabil. Bytte av skole og omsorgssituasjon slår isolert sett negativt ut. Dermed bør slike bytter kun foretas dersom det er spesielle grunner til det ut fra barnets eller den unges beste/behov. Stabilitet er også viktig for at nødvendig samarbeid mellom sosiale/barnevern og pedagogiske/skole instanser skal utvikles og tilpasses best mulig med tanke på det enkelte barns behov. Flere av studiene viser til at samarbeid er svært viktig for å gi barn og unge i barnevernet best mulig rammer rundt sin skolehverdag.

Studiene i kunnskapsoppsummeringen er relativt samstemte når det gjelder betydningen av å iverksette tiltak både på struktur- og individnivå. Det er av vesentlig betydning å samkjøre tiltak på ulike nivå, gjennom samarbeid mellom skole, barnevern, fosterforeldre og ikke minst barna og de unge selv. ☺



# ART.01

AV BO VINNERLJUNG / SAMLEDE ERFARINGER GJENNOM LANG TIDS FORSKNING



## BO VINNERLJUNG

Bo Vinnerljung is a Professor of Social Work at the University of Stockholm. He's also been a researcher at the National Board of Health and Welfare (Socialstyrelsen) for a number of years. Professor Vinnerljung has extensive experience with research focusing on the development of socially vulnerable children, child care, and adoption, and he has made a great deal of publications on the subject matter. His work is mainly based on registry research and intervention studies within interdisciplinary research groups.

➔ Studier från många västländer har under 40 år konstaterat att fosterbarn och andra barnevernsbarn klarar sig mycket dåligt i skol- och utbildningssystemet (översikter i Vinnerljung, 1998; Vinnerljung et al, 2005). Däremot finns det få exempel på utvärderade insatser avsedda att hjälpa exempelvis fosterbarn att prestera bättre i skolan (Forsman & Vinnerljung, 2012). Forskningen har med andra ord varit bättre på att beskriva eländet än att göra något åt det. Här sammanfattas kort resultat från a) en serie svenska registerstudier och b) forskning om interventioner avsedda att förbättra barnevernsbarns skolprestationer.

## OM REGISTERSTUDIER

Registerstudier är en nordisk forskningspecialitet. Fördelarna är många, t ex möjligheten att göra longitudinella studier genom att koppla samman registerdata på individnivå från barndomen till vuxenlivet, och att kunna justera analyserna för olika bakomliggande faktorer (confounders). Artikeln är baserad på analyser av alla i befolkningen som föddes vissa år (t ex 1973-81; n=930 000). Den som vill läsa mer om registerstudier hänvisas till en norsk antologi (Vinnerljung, 2012) och till Socialstyrelsens Social Rapport 2006 och 2010.

## PROBLEMET

Placerade barn klarar sig dåligt i skolan och i utbildningssystemet. Bland 7 000 barn som växt upp i fosterhem hade majoriteten av pojkarna (60%) inga/ofullständiga/låga betyg från åk 9, jämfört med var femte pojke i «normalpopulationen» (Berlin et al, 2011). Detta handlar inte bara om kognitiv förmåga. Korrelationen mellan betyg och resultat från kognitiva tester vid mönstringen var inte superstark (0,65) när mina kollegor och jag granskade hela (pojke-) befolkningen, och den var rejält svagare för f d placerade pojkar (Vinnerljung et al, 2010). För barn som väst upp i fosterhem hade låga betyg i grundskolan inga samband med föräldrars missbruk och psykisk ohälsa, och inte med ålder vid placering eller placeringstid. De fick sämre betyg och hade lägre utbildning i vuxen ålder än andra jämnåriga med samma begåvning. Det var också mycket färre som reparerade dåliga betyg i gymnasiet (Vinnerljung et al, 2010; Berlin et al, 2011; Vinnerljung & Hjern, 2011). Det svenska YIPPEE-projektet (Johansson et al, 2011) fann att 60 procent av placerade/f d placerade barn som påbörjade en gymnasieutbildning aldrig slutförde den.

## DÅLIGA SKOLRESULTAT ÄR EN STARK RISKMARKÖR FÖR BARNS LÅNGSIKTIGA UTVECKLING

I Social Rapport 2010 visade mina kollegor och jag att barn som klarar skolan dåligt är en högriskgrupp för framtida problem - i hela befolkningen (Vinnerljung et al, 2010). «Skolmisslyckande» är exempelvis den starkaste riskmarkören för narkotikamissbruk i ung vuxen ålder, medan sambanden med mors/fars missbruk, kriminalitet eller psykisk sjukdom är moderata (Gauffin et al, 2013). I analyser av runt 7 000 barn som växt upp i fosterhem var skolmisslyckanden den enda tydligt signifikanta riskfaktorn (utom kön) för alla former av framtida negativa outcomes bland fosterbarn, exempelvis självmordbeteende, missbruk, kriminalitet och bidragsberoende. Omvänt var frånvaron av skolmisslyckande den enda faktorn som predicerade goda outcomes, oavsett hur vi exempelvis definierade «har klarat sig bra» (Vinnerljung et al, 2010a, Berlin et al, 2011). Föräldrars utbildning, missbruk/psykisk ohälsa hade marginell betydelse, liksom ålder vid placering och antal år i vård.

## DET ÄR MÖJLIGT ATT MED INTERVENTIONER FÖRBÄTTRA BARNEVERNSBARNS SKOLRESULTAT

Här utgår jag från flera svenska interventionsstudier och en översikt av internationell forskning (Tideman et al, 2011, 2013; Forsman & Vinnerljung, 2012; Tordön et al, under tryckning). En färsk scoping översikt av internationell forskning fann bara 11 studier (under 35 år) som innefattade utvärdering av försök att förbättra placerade barns skolprestationer. Den goda nyheten var att de flesta (9 av 11) visade goda resultat. Det gällde tutoringprogram (t ex Paired Reading i UK), insatser som distribuerade böcker m m till placerade barn (t ex det brittiska Letterbox club) och SkolFam-försöket i Helsingborg. Sedan översikten publicerades har Paired Reading provats i Sverige på drygt 80 fosterbarn 8-12 år, med goda resultat (Tideman et al, 2013) och SkolFammodellen har replikerats i Linköping med samma positiva resultat som i Helsingborg, till och med bättre avseende förbättringar i matematikfärdigheter (Tordön et al, under tryckning). Det senare är en viktig nyhet eftersom a) räknefärdigheter i de första skolåren har stark prediktiv kraft för barnens framtida skolresultat, även efter kontroll för en lång rad confounders (Duncan et al, 2007) b) att den tidigare nämnda översikten (Forsman & Vinnerljung, 2012) fann få interventionsförsök som förbättrat just räknefärdigheter.

## SLUTSATSER

Det viktigaste verkar vara att motverka tidiga skolmisslyckanden. För att få underlag till individuella interventioner och för utvärdering krävs tester av barnens läs- och räknefärdigheter samt deras kognitiva förutsättningar. Det senare förutsätter dock en insikt om att placerade barns resultat från kognitiva tester ofta är instabila och tenderar att förändras över tid. Det är inte som att testa blodgruppsstillhörighet. Från forskningen behövs fler replikeringar av framgångsrika metoder (t ex tutoring, Flynn et al, 2012; Harper & Schmidt, 2012). En annan lovande väg är förstärkt läs- och räkneträning i förskolan. (Barnett, 1995; Duncan et al, 2007). ☉



## REFERANSER:

- Barnett WS (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5, 25-49.
- Berlin M, Vinnerljung B & Hjern A (2011) School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long term foster care. *Children and Youth Services Review*, 33, 2489-2494.
- Duncan GJ, Claessens A, Huston AC, Pagani LS, Engel et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446.
- Flynn R, Marquis R, Paquet M-P, Peeke L & Aubry T (2012). Effects of individual direct-instruction on foster children's academic skills: a randomized trial. *Children and Youth Services Review*, 34, 1183-1189.
- Forsman H & Vinnerljung B (2012) Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: a scoping review. *Children and Youth Services Review*, 34, 1084-1091.
- Gauffin K, Vinnerljung B, Fridell M, Hesse M & Hjern A (2013). Childhood socio-economic status, school failure, and drug abuse – a Swedish national cohort study. *Addiction*, 108, 1441-1449.
- Harper J & Schmidt F (2012). Preliminary effects of a groups-based tutoring program for children in long-term foster care. *Children and Youth Services Review*, 34, 1176-1182.

Johansson H, Höjer I & Hill M (2011). Young people from a public care background and their pathways to education. Final report from the Swedish part of the YIPPEE-project. Göteborgs Universitet: Inst för socialt arbete.

Socialstyrelsen (2006). Social Rapport 2006. Stockholm: Socialstyrelsen.

Socialstyrelsen (2010). Social Rapport 2010. Stockholm: Socialstyrelsen.

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, 44-56.

Tideman E, Sallnäs M, Vinnerljung B & Forsman H (under tryckning). Paired Reading. Ett försök i sju kommuner med lästräning för familjehemsplacerade barn. Stockholm: Allmänna Barnhuset

Tordön R, Vinnerljung B & Axelsson U (under tryckning). Improving foster children's school performance. A replication of the Helsingborg study. *Adoption & Fostering*.

Vinnerljung B (1998). Fosterbarns skolgång och utbildning. *Socialvetenskaplig Tidskrift*, 5, 58-80.

Vinnerljung, B (2012) Registerforskning och socialt arbete. I E Backe-Hansen & I Frønes (red) Å forske på og med barn og unge – perspektiver og metodologi, s 242-362 Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Vinnerljung B, Berlin M & Hjern A (2010). Skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam utveckling hos barn'. I Socialstyrelsen Social Rapport 2010, kap 7, s 227-266. Stockholm: Socialstyrelsen

Vinnerljung, B & Hjern, A (2011), Cognitive, educational and self-support outcomes of long-term foster care versus adoption. A Swedish national cohort study, *Children and Youth Services Review*, 33, 1902-1910.

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, 265-276.





# ART.02

AV LARS B. KRISTOFERSEN / BARN I BARNEVERNET. HVA VISER NYE DATA?



LARS KRISTOFERSEN

Lars Kristofersen is a sociologist, senior Researcher and Research Director at the Norwegian Social research (NOVA). Kristofersen has a number of publications, and his fields of competence are listed as: child protection, child welfare, living conditions among children, user perspective, welfare services, evaluation, assistance measures, children mental health, and inter-agency (interdepartmental) collaboration.

## ➔ NORSKE REGISTERSTUDIER MED RELEVANS FOR UTDANNINGSSITUASJONEN FOR BARN I BARNEVERNET

En rekke norske registerstudier har også vist at unge voksne som tidligere har vært i barneverntiltak, har vesentlig lavere utdanningsnivåer enn andre unge voksne i tilsvarende aldersgrupper. Jevnfør også de svenske resultatene som Bo Vinnerljung nettopp har gjennomgått.

I de siste årene har NOVA-forskere arbeidet med SSB-data for 21-årsperioden 1990-2010 i prosjektet Barnevern i Norge 1990-2011. De longitudinelle registerstudiene følger de unge voksne mange år etter at de har vært i barneverntiltak. Mange vet nå at i løpet av 2012 var nesten 53.200 barn og unge i barneverntiltak her i landet ([www.ssb.no](http://www.ssb.no)).

Det færre er klar over er hvor mange som er i tiltak over tid – når vi ser på flere år i serie og benytter såkalte longitudinelle data.

I perioden 1990-2010 var i alt nær 167.800 barn og unge i barneverntiltak. Disse personene var i alderen 0-42 år (2010) (NOVAs prosjekt Barnevern i Norge 1990-2011, et oppdrag for Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet).

Om lag 10 prosent av barne- og ungdomsbefolkningen kommer nå i barneverntiltak i løpet av sin oppvekst. Dette betyr at i en skoleklasse på 30 elever vil nå i gjennomsnitt minst 3 elever få et barneverntiltak (hjelpetiltak i hjemmet eller plassering utenfor hjemmet) innen de fyller 18 år.

Tall vi publiserte i mai (Kristofersen and Sverdrup 2013) viser at vel 60 prosent av unge voksne i alderen 25-41 år (2009) i barneverngruppen ikke har gjennomført videregående skole, mot 20 prosent i sammenlikningsutvalget. I barneverngruppen har knappe 30 prosent gjennomført videregående skole pluss at vel 10 prosent har tatt fag på universitet eller høyskole. For sammenlikningsutvalget er de tilsvarende andelene henholdsvis vel 35 og vel 40 prosent.

Forskjellene mellom gruppene har endret seg lite de seinere årene på tross av stort fokus på dette temaet her i landet etter at forrige rapport kom i 2008 (Clausen and Kristofersen 2008). Rapporten fra 2008 og tidligere studier viser også

lave utdanningsnivåer hos foreldrene i barneverngruppene sammenliknet med andre foreldre. To andre rapporter fra 2008 og 2009 (analyser basert på det samme datasettet) viser at utdanningsnivåene er litt høyere for dem som har fått ettervern sammenliknet med dem som ikke har fått/mottatt etterverntiltak (Clausen 2008; Kristofersen 2009).

Foreløpig upubliserte tall viser at også de unge voksne som kun har hatt hjelpetiltak i hjemmet (den største barneverngruppen), fortsatt har lave utdanningsnivåer (Kristofersen, Sverdrup et al. publiseres i 2014). Dette er identisk med funn publisert i 2008.

Resultatene viser også at en indikator på helseproblemer, nemlig bruken av uførepensjon, er mer utbredt blant unge voksne som har vært i barneverntiltak enn blant andre unge voksne.

I den unge voksne delen av barneverngruppen som helhet (18-41 år i 2009) brukte nær 7 prosent uførepensjon i 2009. I sammenlikningsutvalget, unge voksne i samme alder som aldri hadde vært i barneverntiltak, var den tilsvarende andelen 0,7 prosent (Kristofersen and Sverdrup 2013). Disse funnene ligger også nokså nær liknende funn som ble gjort ved utgangen av 2005 (Clausen and Kristofersen 2008).

## KONKLUSJONER OG ANBEFALINGER

Noen konklusjoner og anbefalinger/implikasjoner fra rapporten publisert i 2008:

- Vi fant store forskjeller mellom utvalgene i levekår for unge voksne når det gjelder
- utdanningsnivåer
- inntekt
- bruk av sosialhjelp
- arbeidsledighet
- Videre indikerer resultatene at de som har vært i barneverntiltak har større helseproblemer enn befolkningen for øvrig
- Det går bra med anslagsvis 20-30 prosent som unge voksne – basert på at de klarte minst tre av fire levekårs-kriterier vi benyttet (høyeste utdanningsnivå minst gjennomført videregående skole, inntekt 200.000 kroner eller over, ikke brukt sosialhjelp eller arbeidsledighetsstønad en nærmere definert periode)

- For lav eller mangelfull utdanning og helseproblemer er viktige kilder til seinere problemer for mange av de andre i barneverngruppen
- Denne kunnskapen bør få følger for hvilke tiltak som iverksettes – bl.a. bør det iverksettes tiltak rettet mot å bedre utdanningstilbudet og å innføre sysselsettingstiltak
- Bedre samarbeid ulike instanser – statlige og kommunale
- Skjerpe samarbeidet barnevernstjenesten, skole og NAV/sosialkontor
- Styrke samarbeidet med helsetjenesten
- - den somatiske og den psykiske
- - primær- og spesialisthelsetjenesten

En tilleggsanbefaling på grunnlag av de aller nyeste funnene:

- *Tiltak som skal bedre utdanningssituasjonen for barn i barnevernet bør omfatte både dem som plasseres utenfor hjemmet og de som får barneverntiltak (hjelpetiltak) mens de bor hjemme hos sine biologiske foreldre* ☺



## REFERANSER:

- Clausen, S.-E. (2008). Ettervern- og barnevernstatistikk (Statistics on child welfare and after care). Forskningskunnskap om ettervern (Research knowledge in after care). E. Bakketeig and E. Backe- Hansen, NOVA-rapport 17/08: 102-119.
- Clausen, S.-E. and L. B. Kristofersen (2008). Barnevernsklienter i Norge 1990-2005. En longitudinell studie (Child welfare clients in Norway 1990-2005. A longitudinal study). Oslo, Norwegian Social Research - NOVA. NOVA-report 2008:3 (in Norwegian, with an English summary).
- Kristofersen, L. B. (2009). Barnevern og ettervern. Hjelpetiltak for 16-22 åringer og levekår for unge voksne (Child welfare and aftercare. Interventions for 16-22 year olds and living conditions for young adults). Oslo, Norwegian Social Research. NOVA-report 10/2009 (in Norwegian, with a summary in English).
- Kristofersen, L. B. and S. Sverdrup (2013). Følger av oppvekst med rus og psykiske helseproblemer i familien. Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalitet på vei til voksenlivet. T. Hammer and C. Hyggen, Oslo: Gyldendal Akademisk: 110-128.
- Kristofersen, L. B., S. Sverdrup, et al. (publiseres i 2014). Arbeidstittel: Barn og unge i barnevern i Norge 1990-2010. En longitudinell registerstudie som følger de eldste til ung voksen alder, NOVA-rapport.

# ART.03

AV TERJE OGDEN / FORHOLD SOM HEMMER OG FREMMER BARNEVERNSBARNAS SKOLEGANG



TERJE OGDEN

Terje Ogdén is a Professor at the Department of psychology, University of Oslo. Here he works as Director of research at the Norwegian Center for Child Behavioral Research (Atferdssenteret). Professor Ogdén serves as a referee and editorial advisory board member on a number of national and international journals and periodicals, and has an extensive body of research and publications concerning child welfare, behavioral problems in children, vulnerable children, school and child welfare, etc.

➔ Forhold som hemmer og fremmer skolegangen for barnevernsbarn og andre utsatte elever kan være skoleinterne og skoleeksterne. Skoleinterne utfordringer kan handle om at elever kommer dårlig overens med sine lærere og medelever, hyppige lærer- eller klasseskifte, at elever blir tatt ut av klassen mot sin vilje, at de får dårlige karakterer, får mange reprimander eller føler seg dårlig og urettferdig behandlet. Til de skoleeksterne utfordringene hører lav skoleinteresse hos de foresatte, dårlige lekserutiner og manglende rutiner for å komme seg i seng om kvelden og opp om morgenen. Hemmende faktorer handler også om venner som skulker eller som ikke går på skolen, at elever som har behov for penger kan få deltidsjobb, eller at de har stort ansvar for søsken eller andre familiemedlemmer. Løsningene på slike utfordringer kan omfatte tiltak for å sikre en stabil skolegang og et fleksibelt skoletilbud. Stabilitet handler om å forebygge bytte av skole, klasse og lærer, og hvis det likevel skjer, at en har rutiner for å sikre overgangene; noen forbereder eleven på det som skal skje, eleven får støtte i overgangen og opplever at noen holder kontakten underveis. Det kan være aktuelt å engasjere en «mentor» som er en voksenperson som har regelmessig kontakt med, og følger opp eleven gjennom lengre tid, blant annet med ukentlige samtaler (Christenson et al., 2008). Flexibilitet handler om å skreddersy skoletilbudet slik at det er tilpasset elevens kunnskaps- og ferdighetsnivå slik det er og ikke slik det burde være. Funksjonell atferdsvurdering kan gi informasjon om hvilke miljøpåvirkninger som kan fremme og bekrefte innsats på skolen, og legge grunnlaget for konkrete handlingsplaner. Når vansker eller konflikter oppstår, bør disse møtes med en problemløsende holdning for å finne tiltak som kan forbedre situasjonen.

Kunnskap om forhold ved undervisning og læringsmiljø som hemmer og fremmer elevens framme, innsats og prestasjoner er viktige når en skal utforme et funksjonelt skoletilbud til marginale barn og unge. Skoler som organiserer det fysiske miljøet slik at det er ryddig og oversiktlig og slik at det ikke oppstår trengsel og køer, er problemforebyggende. Det virker også positivt hvis skoler klarer å holde på et stabilt og velkvalifisert personale som kan samarbeide. Men viktigst er det antagelig at personalet har positive holdninger til vanskelige elever, og at den enkelte føler et personlig ansvar for å bidra. Engasjerte og støttende lærere som løser problemer sammen kan gi uttrykke sin kollektive kompetanse

på følgende måte: «Når vi ved vår skole virkelig går inn for det, er det knapt noen elev eller klasse vi ikke mestrer». Skoler som lykkes med problemelever har en rimelig grad av struktur, der regler og rutiner etableres ved skolestart og senere håndheves med fleksibilitet og tålmodighet. Inkluderende skoler har også innslag av praktiske og trivselsskapende aktiviteter og et godt og trygt SFO-miljø. Gode skoler lykkes også med å involvere og engasjere elevene og deres foresatte. At mange barnevernsbarn har svake læringsforutsetninger og lav skolemotivasjon er ikke noe forsvar for å gi dem et dårlig tilpasset skoletilbud. Noen trenger utvilsomt et tilbud i egne skoler eller alternative opplæringstiltak i avgrensede perioder, men det er viktig at overgangene mellom ulike skoletilbud er godt organisert. Det er imidlertid et dilemma at dess bedre de alternative skoletilbudene fungerer, dess større sjanse er det for at de ordinære skolene begrenser sin innsats for å skreddersy opplegg for enkeltelever. Det viser seg også at elever ofte trives bedre i de alternative skoletiltakene og avleverende skole kan vise til at situasjonen synes å ha blitt mye bedre både for lærere og elever. Dette brukes så for å begrunne at slike elever ikke klarer seg i vanlig skole, og at ordinære skoler ikke har rammer og kompetanse for å mestre disse elevene. Dermed kommer både skolene og elevene inn i et selvforsterkende kretsløp som antagelig ingen av dem er tjent med på sikt. Hvis barnevernsbarn skal lykkes i ordinære skoler er det som regel behov for innsats på flere nivåer, blant annet å endre undervisningen og læringsaktivitetene, skaffe bedre tilpasset materiell og utstyr, bedre læringsstøtten og utvikle et godt samarbeid med PPT, barnevern og psykisk helsevern. Men problemet er ikke bare at skolene ofte mangler ressurser til å iverksette nødvendige styrkingstiltak, det er også et spørsmål om holdninger og vilje til å prioritere arbeidet med disse elevene. Og i den grad barnevernsbarn går i ordinære skoler, er ofte hjelpetiltakene lite målrettet og blir sjelden evaluert. Som andre barn som strever i skolen, trenger barn under barnevernets omsorg støtte og oppmuntring for å forbedre framferte, motivasjon, atferd og prestasjoner.

Det er behov for mer kunnskap om hvordan barn under barnevernets omsorg klarer seg i skolen; hvem de er, hvilket tilbud de får og hva de lærer på kort og lang sikt. Her trengs både registerstudier for å se på langtidseffektene og individuelle oppfølgingsstudier for å få mer kunnskap om hvem som likevel klarer seg bra, og hvorfor det går bra med

disse. Det er også behov for å prøve ut og evaluere fleksible skole- og undervisningstiltak. Mange barnevernsbarn er underyttere på grunn av lave forventninger, ferdighetsmangler og store kunnskapshull. Noen trenger praktisk hjelp til å komme seg på skolen, forberedt og i tide eller de har behov for mer forståelig undervisning, flere aktivitets- og mestringsmulighetene, oppmuntringer og motivasjonstiltak. Og sist, men ikke minst er det behov for engasjerte lærere som har positive forventninger og holdninger, gode relasjonsferdigheter og god støtte blant kolleger og ledelse. ☺



#### REFERANSER:

Ogden, T. (2013). Hva hemmer og fremmer barnevernsbarnas skolegang?

Oppvekstrapporten 2013, BUF-dir, s. 276-282.

# ART.04

AV DAG SKILBRED / FOSTERBARN SOM TAR HØYERE UTDANNING – SUKSESSFaktorER



**DAG SKILBRED**

Dag Skilbred has a master's degree in Education, and works as a Researcher at UniHealth - Child Protection Research Unit, which conducts research and promotes knowledge within core areas of the field of child protection. Skilbred has several publications, and his main areas of expertise are: children in foster care, foster children and education, and cooperation and inter-agency cooperation.

## ➔ BAKGRUNN

Både gode skoleprestasjoner og skoletrivsel er vist å være sterke beskyttende faktorer for barns langsiktige utvikling, ved at begge deler øker sannsynligheten for å oppnå et høyere utdanningsnivå og et selvstendig voksenliv. Flere undersøkelser viser imidlertid at plasserte barn har svakere mestring på skolen og starter voksenlivet med dårligere utdanning enn sine jevnaldrende. I NOVA rapporten «Barnevernsklinter i Norge 1990-2005» (Clausen og Kristoffersen 2008), fant de at det var stor forskjell med hensyn til gjennomføring av utdanning på universitets og høyskolenivå mellom barn som hadde bodd i fosterhjem og et sammenligningsutvalg med barn flest, henholdsvis 9 % for barn i fosterhjem og om lag 40 % for barn flest. Det er stor enighet om at årsaken til det store gapet mellom plasserte barn og barn flest er sammensatt. Så vel forhold ved barna og deres vanskelige omsorgssituasjon før plassering, som forhold ved hjelpeapparatets og skolens innsats overfor barna etter plassering er blitt tillagt vekt (Berridge 2007, Egelund et al. 2008, Gilligan 2007 og Jackson og Cameron 2012). Uansett hvilke årsaksforklaringer og problembeskrivelser som legges til grunn er det et stort behov for intensivert og målrettet innsats på ulike nivå for å sikre bedre mestring av skolen for barn og unge i fosterhjem.

## MÅLSETTING OG METODE:

Målsettingen med vår undersøkelse har derfor vært å få frem kunnskap om forhold som bidrar til at fosterbarn lykkes i skolen, slik ungdom og fosterforeldre som har vært i fosterhjem ser det. I undersøkelsen intervjuet vi studenter som bodde eller hadde bodd i fosterhjem minst tre år og som studerte eller nylig hadde avsluttet studie ved universitet eller høyskole, samt fosterforeldre som hadde eller hadde hatt fosterbarn som tok høyere utdanning. Vi rekrutterte unge og fosterforeldre fra hele landet, selv om hovedtyngden av informanter kom fra Vestlandet. Alle vi fikk kontakt med ble intervjuet. Vi endte opp med et utvalg av unge voksne som bestod av 12 kvinner og fire menn. De fleste var mellom 26 og 31 år. Om lag halvparten flytta i fosterhjem etter at de fylte 10 år. Selv om det var varierende alder ved flytting til fosterhjem, ble de fleste boende i det første fosterhjemmet de kom til. 13 av ungdommene hadde utdanning på bachelor og fire på masternivå. Et relevant spørsmål til utvalget av unge er om de

vi intervjuet hadde en annen bakgrunn enn fosterbarn flest? Vi intervjuet ikke spesifikt om hjemmeforholdene før de kom i fosterhjem, men uoppfordret fortalte flere om vanskelige oppvekstvilkår og omsorgssvikt. Det er derfor liten grunn til å tro at de unge i vårt utvalg har vært utsatt for mindre belastninger enn andre fosterbarn. Utvalget er spennende fordi det er unge voksne som har personlige erfaringer med å bo i fosterhjem og gjøre det bra på skolen, og nådd en alder hvor de kan bidra med viktige refleksjoner om sine erfaringer. Vi intervjuet også 13 fosterforeldre. De var alle norske, middelaldrende og med lang erfaring som fosterforeldre. Det var ingen plasseringer i slekt, og verdte å legge merke til var at få av fosterforeldrene i utvalgene hadde høyere utdanning selv. Det ble gjort ansikt til ansikt intervju med varighet fra 90 til 120 minutter. Alle intervjuene ble transkribert med utgangspunkt i lydopptak. Tematisk analyse (Braun og Clark 2008) ble valgt som utgangspunkt for å systematisere og dele datamaterialet inn i ulike meningskategorier.

## HOVEDFUNN

Det var to hovedområder som så ut til å ha spesiell stor betydning for at de unge tok høyere utdanning, nemlig de unges egne evner/motivasjon og fosterforeldrenes betydning. Både de unge selv og fosterforeldrene var enig om at egne evner og motivasjon var den aller viktigste grunnen. De fleste unge beskrev ikke seg selv som spesielt skoleflinke. Flere fortalte at de hadde strevd betydelig både faglig og sosialt. Tro på seg selv, få et annet liv enn sine biologiske foreldre, lysten til å lære mer og ønske om økonomisk trygghet motiverte dem imidlertid til ikke å gi opp. Det andre hovedområdet var knyttet til fosterforeldrenes betydning. I de unges og fosterforeldrenes fortellinger var det særlig tre områder som merket seg ut. For det første tilhørighet i fosterhjemmet. Fosterhjemmet som en trygg base mente flere var helt avgjørende for å kunne konsentrere seg om skolearbeidet og prestere på skolen. De unge var opptatt av å være mest mulig lik andre barn. Identitet som et vanlig barn i en vanlig familie stod sentralt i deres fortellinger. For det andre, mente de unge at fosterforeldrenes verdier og holdninger ga signaler om skole og utdanning som viktig. De unge vi intervjuet opplevde verken press eller forventninger om at de skulle ta høyere utdanning, men både de unge og fosterforeldrene fortalte at det ble forventet at de skulle gjøre sitt beste, fullføre det

man har begynt på og gå på skole hver dag. Fosterforeldrene så det som viktig at slike verdier og holdninger ble tydelig formidlet og fulgt opp, og de unge uttrykte at dette virket motiverende på arbeidsinnsatsen. Det tredje området de unge og fosterforeldrene var spesielt opptatt av var at det ble lagt en god struktur på hverdagen og innarbeidet gode rutiner for leksearbeidet. Før de flyttet i fosterhjem opplevde fleste unge i vårt materiale en familiesituasjon preget av mangel på et ordnet dagligliv. Flere unge fortalte om et kaotisk hverdagsliv uten faste måltider og rutiner for leksearbeidet, og at de var engstelig for hva som ventet dem når de kom hjem. I tillegg til de to hovedområdene som allerede er nevnt mente både de unge og fosterforeldrene at stabilitet i fosterhjem og skole og deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter hadde betydning for skolemessig framgang.

## IMPLIKASJONER OG ANBEFALINGER:

Unge voksne som hadde bodd i fosterhjem og lyktes med sin utdanning fortalte oss at det aller viktigste for å lykkes på skolen var deres egne evner/ motivasjon. Tidligere var man opptatt av at evner og motivasjon var mer eller mindre stabile personlighetstrekk, noe man hadde lite eller mye av. I dag ser vi mer i retning av at det både er situasjonsbestemt og relasjonelt betinget. Tilrettelegging av miljøet både på skole og hjemme vil i et slikt perspektiv bli helt sentralt (Skaalvik og Skaalvik 2005, Wormnes og Manger 2005). For å hjelpe fosterbarnet med motivasjon og mestring på skolen bør det derfor etter vår mening satses på en bedre kartlegging av barnet, og ved behov oppfølging i form av mer forskningsbaserte intervensjoner. Selv fosterbarna som etter hvert lyktes med å ta høyere utdanning fortalte om behov for hjelp både faglig og sosialt. Funn fra vår undersøkelse understreker også betydningen av fosterforeldre som både kan skape en tilhørighet for barnet, har verdier og holdninger til skole som viktig og evner å lage en god struktur på hverdagslivet generelt og skolearbeidet spesielt. Dette bør stå sentralt både i rekruttering og veiledning av fosterforeldre. I vårt prosjekt så det ut til at de nevnte faktorer om fosterforeldrenes betydning kan ha vel så stor betydning som fosterforeldrenes utdanningsbakgrunn. ©



## REFERANSER:

O'Berridge, D. (2007). Theory and Explanation in Child Welfare: Education and Looked-After Children. *Child and Family Social Work*, 12, s. 1-10.

Braun, V. & Clarke, V. (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3: 77-101.

Clausen, S. E. & Kristoffersen, L. B. (2008). Barneverns klienter i Norge 1990-2005. En longitudinell studie. Oslo: NOVA.

Egelund, T., Andersen, D., Hestbæk, A.D., Lausten, M., Knudsen, L., Olsen, R. F. & Gerstoft, F. (2008). *Anbragte Børns Udvikling og Vilkår*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Gilligan, R. (2007). Adversity, Resilience and the Educational Progress of Young People in Public Care. *Emotional and Behavioural Difficulties*, Vol. 12, 2, s. 135 – 145.

Jackson, S. & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, s. 1-8.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wormnes, B. & Manger, T. (2005): *Motivasjon og mestring*. Bergen: Fagbokforlaget.



# ART.05

AV INGRID HÖJER / YOUNG PEOPLE IN PUBLIC CARE: PATHWAYS TO EDUCATION IN EUROPE (YIPPEE)



**INGRID HÖJER**

Ingrid Höjer is a Professor in social work at the University of Gothenburg - Chair of the Section of teaching and research on families and children. Professor Höjer has worked with the Swedish study/part of the YIPPEE project. She is also a member of several research networks, both national and international. Professor Höjer's professional expertise is listed as: Social work with- and research on children and families, child welfare, foster care, and young people leaving care.

➔ This project was financed by the EU's seventh framework program. Five countries participated: Denmark, England (coordinators Sonia Jackson and Claire Cameron), Hungary, Spain and Sweden. The aim of the project was to investigate educational pathways after the end of compulsory schooling among young men and women who have been placed in public care, and to consider how their opportunities to access further and higher education could be improved. Initially, a literature review was made, covering existing research in the area in all five countries. Secondary data was also collected, followed by interviews with managers from local authorities about policies and practices concerning children and young people in care and education. All in all, 170 biographical narrative interviews were performed with young people in all of the five countries.

## RESULTS

Results from the empirical data were in many aspects very similar. The pre-care experiences of young people frequently included parents who had problems with alcohol and/or drug abuse and/or mental disorders. Most of our interviewees had also experienced disruptions and deficiencies at school, with little support from the school systems. In all countries, social workers seemed to focus more on risks and problems in the young people's lives, than on their educational attainments. Few social workers recognised the importance of educational success for this group. Additionally, expectations on educational achievements were generally low, both from social workers and carers. Young people from public care were often expected to opt for short-cycle occupational training in order to become economically independent as soon as possible, rather than higher level academic or vocational options with the potential to lead to more satisfying careers in the longer run.

Some of the factors, which worked as facilitators for education on an individual level, were stability of placement and schooling, being placed with carers who gave priority to education, access to someone who cared about them and their achievements and having sufficient financial support and suitable accommodation to pursue their educational objectives. A strong motivation for a better life than their parents was also an incentive to strive for better educational achievements. On a system level, examples of facilitating factors were stability

of placement, awareness from social workers and schools of the importance of education when young people were placed in care and also to include education in the planning when children and young people had to change placements. Furthermore, carers and staff who were committed to education, and who could provide support and encouragement, facilitated young people's educational achievements. The possibility to catch-up – for example re-take a year, or go back to adult education, were also important facilitators.

Examples of barriers for education on an individual level were low self-esteem and lack of aspiration, abuse and neglect before care leading to mental health and behavioural problems, disrupted schooling and long periods out of school, literacy and numeracy problems, and lack of basic skills. Examples of barriers on a system level were instability of placements, lack of interest from social workers and carers, no options to catch up and compensate for previous educational failures and inadequate financial and personal support for continuing in education.

### RECOMMENDATIONS:

The final report from the YIPPEE project (Jackson & Cameron 2011), concludes with recommendations of what is required to improve the educational situation for young people from public care. Below, some of these recommendations are accounted for:

- Comparative statistics bringing together care and education data should be collected and published by the EU and by national governments.
- Child welfare services, child protection agencies and institutions such as children's homes should collect regular and up-to-date information on the educational participation and attainment of individuals in their care.
- The child welfare/protection system should award education a more central and prioritized status in relation to care and transition processes for leaving care.
- The education system must recognise these young people as a group with additional educational needs due to their family circumstances and traumatic life experiences. This means providing individual tuition and mentoring support to compensate for gaps in schooling and enable them to catch up with their peers.
- Young people who have been in care usually require more than average support over more time. It is important to postpone labour market integration processes and extend their period of education to equal that of the general population. The assumption that young people in care are more suited

to vocational routes and short-term occupational training rather than academic courses should always be challenged.

- Discussion of career and educational options beyond compulsory schooling should start early. Young people in care should be encouraged to aim as high as possible, regardless of their care status.
- Changes of care placement and school should be reduced to a minimum.
- Foster care: much more attention should be given to education in selection and training of foster carers.
- Residential settings: residential staff should give higher priority to education and ensure that it is always discussed at meetings with young people in order to motivate them to continue studying and to raise their expectations.
- School performance should be documented and tracked in a standardized format from the point of admission to care. In addition to a written plan (PEP in England) there should be a person with special responsibility for monitoring the child's academic process.
- Transition to independent living should occur when the young person is ready and not when they reach some arbitrary cut-off point, such as 18th birthday or leaving upper secondary school. Continuing support should be available at least up to 23 years of age.
- Because of delays and disruptions at earlier stages in their education, access to adult education is absolutely vital
- Leisure and social activities should be actively promoted and efforts made to ensure continuity after leaving school and across placement moves.

To sum up the results from the YIPPEE project: It is imperative to recognise the importance of education for the group of children and young people placed in care. The lack of educational success for this group is not connected to cognitive capacities, and with the right support children and young people could be given the same opportunities as their peers. ☺



### REFERANSER:

Jackson, S., & Cameron, C. (2011). Final report of the YIPPEE project Young People from a public care background, pathways to further and higher education in five European countries. London: Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London UK.

# ART.06

AV ROBERT J. FLYNN / CAN TUTORING HELP FOSTER CHILDREN TO CATCH UP IN READING AND MATH? TWO RANDOMIZED EFFECTIVENESS TRIALS



**ROBERT FLYNN**

Robert Flynn is the director of the University of Ottawa's Centre for Research on Community Services (CRCS), and a professor at the School of Psychology. He is the driving force behind *Looking After Children*, a process for improving and monitoring how well children and adolescents are doing in foster care and group homes. Professor Flynn is currently a member of several committees and councils concerning child welfare. He received the 2005 Outstanding Leadership in Child Welfare Award from the Ontario Association of Children's Aid Societies. During the last years Professor Flynn evaluated the implementation, outcomes, and costs of looking after children, a new resilience-based approach to improving services for young people in out-of-home care.

➔ International research shows clearly that many young people in out-of-home care need to improve their educational attainment (Flynn, Ghazal, Legault, Vandermeulen, & Petrick, 2004; Jackson, 2007; Trout, Hagaman, Casey, Reid, & Epstein, 2008). Compared with children of the same age in the general population, many children in care lag a year or two behind in school, experience lower rates of graduation from secondary school and, as a result, are less likely to enroll in or graduate from post-secondary programs. This educational disadvantage is attributable to the children's experience of abuse, neglect, or extreme poverty before coming into care as well as to events while in care, such as disruptive changes in placements or schools, rejection by school peers, lower levels of participation in class, and relatively poor performance on tests of academic achievement. Many children in care have also been found to be more prone to have failing grades, to be held back a grade, and to drop out of school (Crooks & Peters, 2005; Shonk & Cicchetti, 2001).

Given the educational difficulties of many children and adolescents in care, there are surprisingly few validated interventions to improve their academic achievement. After a comprehensive search of the research literature in English, Swedish, Danish, and Norwegian, Forsman and Vinnerljung (2012) were able to find only 11 interventions aimed at improving the educational performance of children in care of primary-school age (6-15 years) that (a) had been evaluated, (b) had used school achievements as outcome measures, and (c) had employed a pre-test/post-test design. Encouragingly, Forsman and Vinnerljung (2012) found that 9 of the 11 evaluations had reported one or more indications of significant improvement, suggesting that the educational achievement of children in care can be increased. The best established intervention was tutoring, with 4 out of 5 studies of tutoring yielding positive results.

The improvements from tutoring for young people in care identified by Forsman and Vinnerljung (2012) coincide with the positive results found in a meta-analysis of randomized trials of tutoring of children of primary-school age (K-8) in the general population (Ritter, Barnett, Denny, & Albin, 2009). In their synthesis of 21 randomized field trials, Ritter et al. (2009) found that tutoring had statistically significant mean effects in improving children's reading overall, reading global, reading of

letters and words, reading oral fluency, and writing, but non-significant mean effects on reading comprehension and mathematics. The type of tutor (i.e., parent, college-age, or community tutors) was unrelated to the effect sizes of the outcomes. Ritter et al. (2009) concluded that volunteer tutoring has a positive effect on young students' reading but little is known about its impact on math outcomes.

The present paper reports on the only two randomized trials of tutoring that appear to have been completed to date on foster children of primary-school age (although, fortunately, at least one major randomized study of tutoring is now in the planning stage). Both of the trials summarized herein were conducted as "real world" effectiveness trials (rather than as laboratory-based efficacy trials) in the province of Ontario, Canada, and both produced positive effects. The first trial involved a sample of children in care who received individualized direct-instruction tutoring from their foster parents (Flynn, Marquis, Paquet, Peeke, & Aubry, 2012). The second trial (Harper, 2012) was conducted with a sample of foster children, 80% of whom were of Aboriginal (First Nations) ethno-cultural background, who received direct-instruction tutoring in a small-group format, with university students acting as the tutors.

### EFFECTIVENESS TRIAL NO. 1

**Purpose.** Trial no. 1 (Flynn et al., 2012) was designed to answer two key questions: First, would foster children of primary-school age who received individualized direct-instruction tutoring from their foster parents, based on Maloney's (1998) Teach Your Children Well method, experience significantly greater pre-test to post-test gains in reading and math than foster children in a wait-list control group (who were offered the tutoring intervention during the next school year)? Second, would girls and boys in foster care benefit about equally from tutoring?

**Participants.** The original sample consisted of 77 foster children in 9 local Children's Aid Societies in Ontario, aged 6 to 13 years and in primary-school grades 2 to 7. The analysis sample comprised the 64 foster children (30 in the tutoring group, 34 in the wait-list control group) who had completed the 30-week tutoring intervention, 3 hours a week, and had been present at both the pre-test and post-test assessments. The Wide Range Achievement Test—Fourth edition (WRAT4; Wilkinson & Robertson, 2006) served as the outcome measure, with assessments of the children at the pre-test and post-test on Word Reading, Sentence Comprehension, Reading Composite (a combination of the two preceding subtests), Spelling, and Math Computation.

**Results.** At the post-test, the foster children who had received tutoring had made statistically and practically greater gains than those in the control group on the WRAT4 sub-tests of

Sentence Comprehension, Reading Composite, and Math Computation, but not on Word Reading or Spelling. Moreover, both the girls and the boys in the tutoring condition experienced average gains in reading and math that were greater than those of the children in the wait-list control condition. The girls made their strongest average gain on Math Computation, whereas the boys experienced their largest average improvement on Sentence Comprehension.

**Implications.** Overall, the results suggested that direct-instruction tutoring by foster parents could be used on a wider scale with foster children to improve their reading and math skills.

### EFFECTIVENESS TRIAL NO. 2

**Purpose.** Trial no. 2 (Harper, 2012) may be seen as a constructive replication of trial no. 1. Conducted by another research team in the Thunder Bay region of northern Ontario, trial 2 evaluated the effectiveness of the same direct-instruction tutoring program as had been used in trial 1, namely, Maloney's (1998) "Teach Your Children Well" method. Trial 2, however, incorporated several different features: a small group (as opposed to an individual) format for the tutoring intervention, university students (rather than foster parents) as tutors, a larger sample and one of mainly Aboriginal (rather than European) ethnic origin, and some variation in aspects of the tutoring intervention itself (e.g., omission of the 30 minutes per week of practice reading by the foster child that had been used in trial 1).

**Participants.** Over the two years of trial 2, 101 children took part; they were in long-term foster care and enrolled in primary-school grades 1 to 8. Half were randomly assigned to the 30-week tutoring (TYCW) condition, while the other half were randomly assigned to a wait-list control condition (who were subsequently offered the tutoring intervention). As in trial 1, the children in the tutoring and wait-list control conditions in trial 2 were assessed at the pre-test and post-test with the WRAT4.

**Results.** The children in the tutoring group experienced statistically significant gains in Word Reading, Spelling, and Math Computation, compared with the control group, but not on Sentence Comprehension (Reading Composite was not used). As in trial 1, meaningful effect sizes were found in support of the tutoring intervention.

**Implications.** The findings of trial 2 suggested that direct-instruction tutoring, delivered by university students in a small-group format to foster children of mainly Aboriginal background, has good potential for improving the educational achievement of children in care.

**Conclusion.** The fact that tutoring by foster parents or university students has now been shown in randomized “real world” (i.e., effectiveness) trials to improve foster children’s basic academic skills in reading and math is important for at least two reasons. First, it suggests that child welfare organizations could capitalize on the potential of a readily available but relatively untapped resource—namely, foster parents or university students—to improve educational skills and outcomes. The implementation of such a strategy would be consistent with Jackson’s (2007) advocacy of a much greater emphasis on the academic education of foster children as well as on the educational role of their foster parents. Second, tutoring offered in the home or at the child welfare agency would complement classroom-based efforts to improve the educational achievement of children in care. As both Trout et al. (2008) and Forsman and Vinnerljung (2012) have urged, many young people in care need effective programs, of which the tutoring intervention evaluated herein is but one example. Much more investment in applied research and evaluation is needed and will no doubt pay dividends. ☺



#### REFERANSER:

Crooks, C. V., & Peters, R. D. (2005). Predicting academic difficulties: Does a complex, multidimensional model outperform an unidimensional teacher rating scale? *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37, 170-180.

Flynn, R. J., Ghazal, H., Legault, L., Vandermeulen, G., & Petrick, S. (2004). Use of population measures and norms to identify resilient outcomes in young people in care: An exploratory study. *Child and Family Social Work*, 9, 65-79.

Flynn, R. J., Marquis, R. A., Paquet, M. P., Peeke, L. M., & Aubry, T. (2012). Effects of individual direct-instruction tutoring on foster children’s academic skills: A randomized trial. *Children and Youth Services Review*, 34, 1183-1189.

Forsman, H., & Vinnerljung, B. (2012). Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 34, 1084-1091.

Harper, J. M. (2012). Effectiveness of a group-based tutorial direct instruction program for long-term foster-care children: A randomized controlled trial. Thunder Bay, ON: Unpublished doctoral thesis, Department of Psychology, Lakehead University.

Jackson, S. (2007). Progress at last? *Adoption and Fostering*, 31(1), 3-5.

Maloney, M. (1998). *Teach your children well: A solution to some of North America’s educational problems*. Belleville, ON: QLC Educational Services.

Ritter, G. W., Barnett, J. H., Denny, G. S., & Albin, G. R. (2009). The effectiveness of volunteer tutoring programs for elementary and middle school students: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 79, 3-31.

Shonk, S. M., & Cicchetti, D. (2001). Maltreatment, competency deficits, and risk for academic and behavioral maladjustment. *Developmental Psychology*, 37, 3-17.

Trout, A. L., Hagaman, J., Casey, K., Reid, R., & Epstein, M. H. (2008). The academic status of children and youth in out-of-home care: A review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 30, 979-994.

Wilkinson, G. S., & Robertson, G. J. (2006). *Wide-Range Achievement Test—Fourth edition*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.

# ART.07

AV ALEXANDRA TROUT / ON THE WAY HOME: DEVELOPING AN EVIDENCED BASED MODEL TO PROMOTE STABLE YOUTH REUNIFICATION AND EDUCATIONAL SUCCESS.



ALEXANDRA L. TROUT

Alexandra L. Trout is an Associate Research Professor at the Center for Child and Family Well-Being at the University of Nebraska-Lincoln. Dr. Trout has extensive experience working with programs and interventions for Children and youth with-, or at-risk of emotional and behavioral disorders. This work also includes their families. She has spent the past several years in a research partnership with Boys Town, working to develop and evaluate programs to meet the aftercare needs of families and youth in out-of-home care. Trout's current research is funded by the Department of Education's Institute for Educational Sciences.

☞ *“Coming together is a beginning, staying together is progress, and working together is success.”*

- Henry Ford

In 2009, the National Research Council and Institute of Medicine (NRCIM) published a report citing the importance of effective researcher/service provider partnerships for the prevention of emotional, mental, and behavioral disorders in children and youth. In an effort to address this need, the University of Nebraska-Lincoln (USA) and Boys Town joined together to develop the Center for Child and Family Well-Being. The mission of the Center is to enhance the well-being of children and families by developing, implementing, and evaluating services that empower families and youth, support educational and social service providers, and improve the quality of services delivered throughout the continuum of care. One primary line of research actively supported in the Center includes the development and evaluation of services for children and youth transiting into the home and community setting following a stay in out-of-home care.

Children in out-of-home care receive a range of emotional, educational, and behavioral services when placed in residential, group home, foster care, kinship care, and other types of residential settings. Frequently, during their stay, these children make significant gains across social, behavioral, familial, and educational domains. However, maintenance of these gains often dissipates when youth discharge from care and return to their family, school, and community settings. Through federal funding from a Goal 2 development grant from the U.S. Department of Education's Institute on Educational Sciences (#R324A120260), On the Way Home (OTWH) was developed to address this educational need. On the Way Home combines and adapts three evidence supported interventions (i.e., Check & Connect; Christenson, Evelo, Sinclair, & Thurlow, 1997; Common Sense Parenting; Burke & Herron, 1996; and homework support) to address the educational and transition challenges most common for school-aged reintegrating youth.

**Intervention Components.** Check & Connect (C&C; Christenson, et al., 1997) is a dropout prevention intervention that combines frequent monitoring of high-risk educational behaviors and active school/home communication and engagement to prevent school failure in high-risk youth.

In OTWH, C&C is implemented by the Family Consultant who monitors high-risk educational behaviors (e.g., tardies, suspensions) and works with a school mentor, teachers, family, and the youth to implement educational interventions when the youth reaches a pre-determined risk criterion. The second component, Common Sense Parenting (CSP: Burke & Herron, 1996), involves the implementation of a parenting program to improve family functioning through parent training of the critical skills necessary to successfully support adolescents' academic and behavioral success. As with the other OTWH components, CSP was modified so that the parent training is provided by the Family Consultant in the youth's home on a one-on-one basis. Skills taught in CSP include effective consequences, praise, staying calm, and problem solving among others. Skills are reviewed weekly with the Family Consultant to further problem-solve and reinforce the developing parenting strategies. The final component in On the Way Home, Homework Support, pairs parent monitoring with several self-management techniques. The primary features include establishing a homework environment and structure (e.g., setting, rules, materials) and developing a homework tracking and monitoring system. For students requiring additional assistance, secondary support such as connecting the youth with a tutor is provided.

**Program Outcomes.** An initial evaluation of On the Way Home was conducted in 2009-2012. Eighty-two assenting/consenting children and their families were randomly assigned to either the treatment (On the Way Home) or control (typical discharging services) condition. All youth were followed for a period of one-year post discharge to determine program effects on placement and school stability. Findings revealed significant differences between groups. Specifically, nearly 88% of youth in the treatment condition had either graduated or were still actively enrolled in the community school at the end of the 12-month study; in contrast, only 56% of youth in the control group were still actively enrolled in the community school. Similarly, indicators of home placement stability revealed significant differences between groups. Overall, at the end of the study, nearly 31% of youth in the control group had returned to care or were in jail as compared to 12% of the treatment youth. Further, odds ratio analysis revealed that model predicted event occurrence (i.e., dropping out of school or returning to care) was three (OR = .30) to over five

times less likely (OR = .18) for youth in the OTWH treatment condition compared to youth in the control condition in regards to school and placement stability, respectively (Trout et al., 2013). These findings revealed very promising outcomes for the On the Way Home intervention and support the need for additional program development and evaluation.

**Future Direction.** In an effort to replicate and further extend the findings from the preliminary randomized controlled trial, we currently have a four-year U.S. Department of Education IES Goal 3 Efficacy trial to further determine the short-term and long-term effects of the On the Way Home aftercare program on youth educational, behavioral, and placement stability outcomes. This study extends the intervention to include additional service providers and will allow for more detailed evaluations of program mediators and moderators as well as the long-term impact on youth educational and school success. ©



#### REFERANSER:

Burke, R., & Herron, R. (1996). Common Sense Parenting audio book: A proven, step-by-step program for raising responsible kids and building happy families. Omaha, NE: Girls and Boys Town Press.

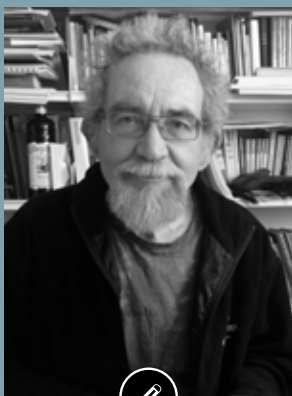
Christenson, S. L., Evelo, D., Sinclair, M., & Thurlow, M. (1997). Check & Connect: A model for promoting students' engagement in school. Available online at: <http://ici.umn.edu/checkandconnect/>

National Research Council. Preventing Mental, Emotional, and Behavioral Disorders Among Young People: Progress and Possibilities. Washington, DC: The National Academies Press, 2009.

Trout, A. L., Lambert, M., Epstein, M., Tyler, P., Stewart, M., Thompson, R. W., & Daly, D. (2013). Comparison of On the Way Home Aftercare supports to usual care following discharge from a residential setting: An exploratory pilot randomized controlled trial. *Child Welfare*, 92, 27-45.

# ART.08

AV NIELS ROSENDAL JENSEN / IMPROVEMENT OF EDUCATION FOR LOOKED AFTER CHILDREN AND YOUTH



**NIELS ROSENDAL JENSEN**

Niels Rosendal Jensen is an associate Professor with the Department of Education, at Aarhus University. Rosendal Jensen has extensive experience with research on social education, and vulnerable children. His latest research concerns expertise in teaching practice (ACP). The project has developed and tested an intervention strategy for children living in institutions, with the intention to strengthen the opportunities of children and youth at-risk, both through learning and social inclusion.

➔ The evaluative yardstick concerning education in Denmark is whether or not young people complete an upper secondary education, general or vocational.

The general overview shows some barriers for young people who have met various challenges or shortcomings. Risk assessment points to figures that are a adequate point of departure for further considerations:

#### A. 'external' factors

1. Being a young mother (below 18) reduces the chances of completing an upper secondary education by 40%; being a young mother between 18 and 23 years old reduces the chances by 25%.
2. Having a criminal record reduces in general your chances by 15%.
3. Staying in a residential home reduces those chances by 10%.
4. Having unskilled parents reduces the chances by 8%
5. Moving from one residence to another 3-times since your birth reduces the chances by 4-5%
6. A longer distance to school reduces the chances by 3%.
7. Eventually too many visits to a doctor, meaning health problems, is an additional factor of reduction.

#### B. 'internal' factors

1. Leaving school without passing the final examination reduces xxxx
2. Being a student in a class of low performers reduces xxx
3. Teachers' expectations on performance
4. Low performance in some subjects further reduction

While factors like early motherhood or criminality are really decisive, others are not that important. However, most of the risk factors are related to each other in an interplay which taken together reduces the chances.



Based on this general picture we can move to the residential homes. The recruitment of “customers” is a first significant factor. In some cases we see a mixture of emergency care, including children and young people in need of short-term care and family work to support family rehabilitation, with long-term care where the need for long-term care has not been identified until the child reaches an age of 10, or where family placement has broken down.

The ‘Common Third’ proposes that activities can be considered to be positive and relational if they are shared by both children/young people and social pedagogues. This thinking is used to strengthen the bond between social pedagogues and children and to develop new skills. It is about creating a commonly shared situation that becomes a symbol of the mutual relationship between the partners bringing them together and implying the principle of being individuals on equal terms, with equal rights, mutual respect and dignity.

Although this principle or thinking is generally accepted it has not been developed in the framework of promoting the education of children in care. It is of course highly critical that a lack of attention is given to education. Among other things we find inadequate conditions for doing homework, inadequate attention of pedagogues to educational needs and lack of necessary competencies among social pedagogues concerning school. A residential home should provide or at least aspire to be an educationally rich environment in order to overcome non-stimulating intellectual conditions and low educational expectations of looked after children.

Considerable attention has been given to the education of children, in legislative, policy and practice terms. But what can social pedagogues do themselves to promote learning, school attendance and high aspiration? Interviewing social pedagogues who did well in education it was pointed out that encouragement and practical help were important factors. Interviewing young persons who have been in residential care the outcome shows similar tendencies. Social pedagogues should have appropriate expectations for children and actively plan for their achievement. A majority of the social pedagogues needs further education to support the children.

Which barriers are the children facing?

1. The personal dimension – perceiving being not only tolerated or accepted, but rather respected; close relations with their teachers, pedagogues, peers, etc. Feeling ashamed being not able to pass an examination or test. We label this kind of obstacles “dispositional barriers”, e.g. the child’s experience with school and her understanding of her own capacities or capabilities.
2. The institutional dimension – while children are trying to adjust their behavior to the demands of groups in day care institutions or school classes, it seems much more difficult to adjust the structure and learning arrangement of institutions to the level of children. Too high expectations or no expectations? How to find the optimum? Here we have found “situational barriers”, e.g. the actual situation of the young person, lacking knowledge, skills or resources to participate on an equal basis in educational programs.
3. The societal dimension – how children and youth are becoming citizens. Here we find “institutional barriers”. E.g. an outcome of a practice where the participant is lacking social, vocational/academic, or personal competencies and institutions caring too little about how to integrate newcomers into their communities of practice.

Our research findings point to the importance of motivation – not just conceptualized as an intrinsic value, but rather as a product of learning and developmental surroundings.

Concerning secure units our research shows a number of personal and technical barriers: the average stay is about 50 days, transfer from one secure unit to another, difficulties in preparing for exams, etc. ☉

# ART.09

AV ROSE GRIFFITHS / THE LETTERBOX CLUB: SUPPORTING CHILDREN'S LITERACY AND NUMERACY IN A PARCEL.



ROSE GRIFFITHS

Rose Griffiths is Director of Continuing Professional Development, and a senior Lecturer at the University of Leicester's School of Education. During her career, Griffiths has taught in pre-school, primary, secondary, special and adult education, and her publications include many books for children, parents and teachers. She is a former foster carer, and her major research interests focus on raising the achievements of looked-after children, childhood bereavement, and mathematics education.

➔ The Letterbox Club is a programme that uses children's excitement at getting a parcel, to encourage them to enjoy reading, number games and other activities at home. Most of our members are children in foster care. The project also aims to support foster carers, adoptive parents and other family members who would like to help the children do well. This article gives a brief outline of the history of the project, its organization, and its impact on children and their foster families.

We began as a small action research project, with just 20 children in 2003. The central idea was to provide educational materials directly to each child by sending them a series of parcels over a period of a few months. During the first four years, working in two local authorities (one urban and one rural) our focus was on experimenting to answer three main questions:

- What should we put in the parcels?
- Would children's reading and mathematics improve?
- Would foster carers become more involved in educational activity?

The results of this initial work were very encouraging, and led to a large scale national pilot in England in 2007 and 2008, with 1500 children and 52 local authorities. Since then, Letterbox Club has expanded into Wales, Northern Ireland and Scotland, with nearly 6,000 children and 123 local organisations taking part in 2013. There is also a pilot for over 500 children in Ontario, Canada (named the 'Bookworm Club').

Children who are members of the Letterbox Club receive a parcel of books, number games and stationery each month for six months at a time, sent from May to October so that it includes the period of the long school holiday in the summer. If they remain in care, each child can be a member four times: aged 5 to 7, 7 to 9, 9 to 11 and 11 to 13. Each age group has a different colour of parcel: orange, blue, red or green.

The parcel is addressed to the child personally, and it is up to them what they do with the materials they are given – but we know that the great majority of children ask members

of their foster families to join in with their reading and to play the games. Many children begin to read to other children in their foster family, too. Our aim is to entice the children and foster carers into educational activity.

Books are chosen by interest level rather than reading level – we look for books that will be enjoyed by children of that age range, which they may be able to read for themselves or have other family members read to them. Across the twelve books they receive in their six parcels, there is a mixture of stories (sometimes with a CD), poetry, non-fiction and activity books.

The mathematics games concentrate on counting, arithmetic and money. The Orange parcels (for the youngest children) have activities that help with counting and number recognition for numbers within ten or twenty. The Blue, Red and Green parcels usually have two number games in each – a “starter” and an “expert” game. Many children use the equipment that is provided to invent other activities, too – for example, playing shops with the token money.

Every parcel includes writing and drawing materials, and items like bookmarks, stickers or post-it notes. These are very popular. Children and foster carers have said that they enjoy the surprise each month, not knowing what will be in the parcels, and they like the mixture of books and activities.

Our evaluations have used reading and number assessments, questionnaires to the children and their foster carers, and interviews with samples of children and carers. The key outcomes are significant improvements in reading and number, increased engagement of foster carers in supporting educational activity at home, increased engagement of the children in their own learning, and, most of all, a great deal of enjoyment for the children and families involved.

The interviews were carried out six months after children received their last parcel, and they showed that the programme had a lasting impact, as children were all still using the majority of items from their parcels. Many foster carers commented that they had enjoyed reading the books, listening to the story CDs and playing the games, too – including foster carers who had said that they felt anxious about their own levels of literacy or numeracy.

The programme is now established as a subscription-based service, with an annual fee per child, paid by their local authority. The central Letterbox Club organization, with a staff of three people, is hosted by Booktrust (a national charity that promotes a love of reading) in London. This team carries out all the tasks that are best done centrally: they keep in touch with the co-ordinator in each local area; organize the book selections; order the books, games and stationery and liaise with the warehouse where parcels are packed; maintain the website and write newsletters; and run special events and induction sessions for local organisers. They also keep in touch with all the major children’s publishers in the UK, and with our patrons and supporters.

At the local level, each nominated co-ordinator for the Letterbox Club tells the central team in January each year how many parcels they will need in each age range. They are responsible for keeping their database up to date every month, holding the children’s details and their current address – so that if the child moves home, the parcel still arrives safely. Each month from May to October, they print off address labels for each child, print a personalized letter for each child to go in their parcel, and add any local materials (for example, information about a special event at a local library), then they put the parcel in the post.

It is an effective, enjoyable and economical way of providing support for children in care. Our website is [www.letterboxclub.org.uk](http://www.letterboxclub.org.uk) ☺

# ART.10

AV TORIL HAVIK / UNITED FOR LEARNING



**TORIL HAVIK**

Toril Havik is a specialist in clinical psychology, and is head of the Child Protection Research Unit at UniHealth (UniHelse). She has had responsibility for handling operations across a wide range of problems related to child development. Havik's field of expertise concerns child welfare emphasizing children's development in relief measures and foster homes, and also decision-making processes in child welfare. In recent years she has concentrated on issues related to foster initiative and has conducted research and published on the topic. Havik has led the research project called "SkolFam" - which focus on the important collaboration around the child/youth within the foster family.

☞ "United for learning" is a project in the research program "Foster-homes for Childrens Needs". This research program was initiated and funded by the Norwegian Directorate for Children-, Youths- and Families, and has been a joint responsibility for the research institutes NOVA, RKBV-V and Fafo. The project "United for learning" has been a joint venture between the Municipality of Bergen City and RKBV-V, Uni Health.

## AIMS, STUDY SAMPLE, AND METHODS

**Aim:** The aims of "United for learning" were to identify a group of foster-children's mastery of the academic tasks related to schooling, to give the foster-children specific support over a two years period, and to evaluate the effects of the support given.

**Study sample:** A total of 44 foster-children placed in foster-families by the child-care system in Bergen, living in the City of Bergen, and attending the first to fifth grade in a school in Bergen, were eligible and invited to participate. A total of 37 children (84.1%) were included in the study, together with their foster-carers, contact-teacher, child-care worker, school psychologist, and school health nurse. All eight school districts in Bergen were represented in the study.

At project start in the spring of 2011, the children were aged six to ten years. About half were pupils in the first or second grade, the other half in the third to fifth grade. Two of three were girls. The children had lived in their foster-home on the average of 4 years, with a range from 4 months to 9 years, and all but one were planned to grow up in their foster-home. At the start of the project, half the children were receiving special educational support in school, and one third received services from the secondary mental health services for children and youths.

**Design:** Children were assessed at the start of the project and after two years. The assessments areas included cognitive level (Wechsler IV), mental health problems (Strength and Difficulties questionnaire), physical health, reading skills and mathematical skills. During the two years the child's foster-parents, contact-teacher, child-care worker and school psychologists should meet twice each term to review, discuss, and support the child's learning. At each meeting the group should work out concrete, obtainable

goals and the means to reach these goals. At each subsequent meeting, the group should evaluate the degree of goal attainment. A flowchart was used to follow up interventions and progress for each child. All participants in this group filled in questionnaires at the beginning and the end of the project.

## RESULTS

### Cognitive performance and mental health

There was a small, but statistically significant ( $p < .05$ ), improvement in cognitive level (WISC IV). There was a trend toward better mental health as reported on the SDQ by the teachers (Total SDQ Score:  $p < .10$ , Impact Score:  $p < .09$ ), but not on the SDQ filled in by the foster-carers. A majority of the children had improved mastery of reading and mathematics as reported by their teachers, foster-parents, school-psychologists, and child-care workers. Most of the children were assessed as having improved adjustment at the end of the intervention period: more secure in self and others, more control of initiatives and reactions, and having a higher degree of well-being at school. The foster-parents reported that their foster-children had more and more severe problems both at the start and the end of the project, compared with that the other participants did. The greatest differences were between foster-parents and teachers. As to physical health, there was no change. Both at the start and the end of the project all but four children were assessed to have a physical health at least on a medium level.

### Changes in help and support for the child

At the start of the project every third contact-teacher and child-care worker, but “only” one of seven foster-carer, rated the support the child received in school as insufficient. At the end of the project most rated the support as improved. Ratings of improved support, was related to ratings of more improvements in the child’s mastery and wellbeing in school, as well as in the child’s feelings of security and in the child’s control over own initiatives and reactions. Foster-parents and school-psychologists assessment of the improvement were significantly related to the child’s improvement on the WISC score.

### Meeting frequency, meeting attendance, and turn-over

During the two year project period each working-united group was planned to meet at least eight times. The average turned out to be six meetings, with a variation from

three to nine. Most participant attended all meetings, with an exception for child-care workers who were absent on one quarter of them. The turnover of the professionals was high. The project started out with 83 professional participators. When the project ended, 181 professionals had participated for a shorter or longer period. Only for two children, the team consisted of the same three professionals throughout the project. Most children’s teams had two new members, but one in five had at least five.

There are significant relationships between both teachers and foster-parents assessment of the degree of systematic work on setting obtainable goals means to reach them, and evaluating degree of goal attainment, and positive changes in the child’s score on the WISC and the SDQ.

## SUMMING UP

The usefulness of “United for learning” must be assessed by the degree of improvements in the participating children’s learning and development. As the project had no control-group it is, however, not possible to know to what degree, if any, the positive outcome was caused by the participants’ united efforts.

Nevertheless, findings indicate a significant improvement in the children’s cognitive abilities, as measured with WISC IV full-scale score, and a tendency to improved mental health, as measured by teachers SDQ Total score and SDQ Impact score. Most participants assessed the children’s mastery of reading and mathematics – and their feelings of well-being and security in self and others and control over own initiatives – to be strengthened.

The benefits of “United for learning” might also be assessed by the degree to which it has resulted in knowledge useful to support foster-children’s learning, well-being and development. The project has demonstrated the importance of continuous and systematic teamwork. The project has also demonstrated the need for supporting the teams by professionals with a defined responsibility to act as an advocate for the foster-children’s need for individualised support. Further, the participants underlined the importance of adequate resources, of “private tuition”, and of regular seminars on topics relevant for strengthening childrens’ learning and development. ☺

# ART.11

AV PETER J. PECORA / MAXIMIZING EDUCATIONAL ACHIEVEMENT OF YOUTH IN FOSTER CARE AND ALUMNI: FACTORS ASSOCIATED WITH SUCCESS



**PETER PECORA**

Peter Pecora has a joint appointment as the Managing Director of Research Services for Casey Family Programs, and Professor at the School of Social Work, University of Washington. He has worked with a number of state departments of social services in the United States and in other countries to refine foster care programs, implement intensive home-based services, and design risk assessment systems for child protective services. He has several publications, both books and journal articles. Professor Pecora also has been-, and is presently serving as a member on a number of major national advisory committees.

## ➔ INTRODUCTION

The challenges faced by the United States and other countries with respect to education are particularly acute with respect to youth placed in out of home care and alumni of foster care. Table 1 compares the results of three foster care alumni studies involving young adults in their mid-twenties with general population youth of the same age range represented in the United States National Adolescent Health study.

## WHAT UNDERLIES THESE EDUCATIONAL DIFFICULTIES?

One must exercise caution in attributing childhood experiences in foster care for the poor education, mental health and employment outcomes of some youth in care or alumni because genetic vulnerabilities and other factors may be at work (Coulling, 2000). Examples of factors that may help partially explain poor educational outcomes in this special population:

- Enrollment problems such as missing records and delays in enrollment can result in a child being held back a grade, resulting in stigma from being older than many children in their grade.
- Placement changes in foster care frequently lower school stability and a child's educational performance
- Educational challenges can result in a child being held back a grade, resulting in stigma from being older than many children in their grade
- Various genetic, environmental, parent-child interaction, community and other factors, not the least of which might be child abuse or neglect, contribute to the higher rates of certain emotional and behavioral disorders of children in care that can interfere with learning.

## WHAT ARE THE PREDICTORS?

Some of the predictors from two different foster care alumni studies are listed in Tables 2 and 3.

### WHAT CAN WE DO TO IMPROVE EDUCATIONAL

Among the lessons learned are that many youth in care do complete high school in substantial numbers, and college completion statistics are age-dependent – so studies of older alumni are necessary to gather the most accurate college completion rates. ☺



#### REFERANSER:

Coulling, N. (2000). Definitions of successful education for the ‘looked after’ child: A multi-agency perspective. *Support of Learning*, 12(1), 30-36.

TABELL 1

EDUCATION AND TRAINING OUTCOMES OF THREE FOSTER CARE ALUMNI STUDIES IN COMPARISON WITH THE NATIONAL ADOLESCENT HEALTH STUDY

Education and Training	Michigan	Midwest Study	Northwest Study	Add Health
Mean age at time of the interview	24.1	23.9	24.2	<b>23.1</b>
Currently enrolled in school	16.9	16.6	15.7	<b>23.1</b>
Has high school diploma	35.4		56.3	
Has high school diploma or GED	69.2	75.6	84.8	<b>92.7</b>
Any education beyond high school	26.2	31.8	42.7	<b>61.2</b>
Any diploma or certificate beyond high school	13.8	6.2	20.6	<b>33.6</b>
Completed college (bachelors degree)	7.7	3.0	1.8	<b>24.2</b>
Sample size	65	602	479	<b>1.486</b>

Source: Abstracted from White, C.R., O’Brien, K. Pecora, P.J., Kessler, R.C., Sampson, N. Hwang, I., & Buher, A. . (2011). *The Michigan Foster Care Alumni Study: Outcomes at Age 23 and 24*. Seattle, WA: Casey Family Programs. For more information about the Casey Northwest Alumni study, see <http://www.casey.org>. For more information about the Chapin Hall Midwest Study, see <http://www.chapinhall.org/research/areas/Child-Welfare-and-Foster-Care-Systems>. The National Longitudinal Study of Adolescent Health (Add Health) is a longitudinal study of a nationally representative sample of adolescents in grades 7-12 in the United States during the 1994-95 school year. See <http://www.cpc.unc.edu/projects/addhealth>

TABELL 2

SELECTED PREDICTORS FOR COMPLETING HIGH SCHOOL FROM THE CASEY NATIONAL FOSTER CARE ALUMNI STUDY  
All variables listed were significant predictors

Variable	Odds Ratio for Completing High School While in Foster Care
<b>Placement disruption in Casey (placements per year)</b>	One fewer placement change per year: 1.8 times more likely Two fewer placement changes per year: 3.1 times more likely One more placement per year: 57 times less likely Two more placements per year: 33 times less likely
<b>Tutoring (extensive vs. none)</b>	If not needed: 1.9 times more likely If needed: 53 times less likely
<b>Independent living training (once vs. none)</b>	1.9 times more likely to complete high school if they received this level of IL training
<b>Independent living training (extensive vs. none)</b>	2.8 times more likely
<b>Employment experience (intermittent vs. none)</b>	2.1 times more likely
<b>Employment experience (extensive vs. none)</b>	4.3 times more likely

Source: Pecora, P. J., Williams, J., Kessler, R. C., Downs, A. C., O'Brien, K., Hiripi, E., et al. (2003). Assessing the effects of foster care: Early results from the Casey National Alumni Study. Seattle, WA: Casey Family Programs.



TABELL 3

OUTCOME DOMAIN SCORES BEFORE AND AFTER OPTIMIZATION OF FOSTER CARE EXPERIENCE AREAS FROM THE NORTHWEST FOSTER CARE ALUMNI STUDY

OUTCOME DOMAINS		Estimated Outcome Score After Optimization of Foster Care Experience Areas (Percent Change in Negative Outcomes)							
		Placement History and Experience	Education Services and Experience	Therapeutic Services and Supports	Foster Family Activities	Preparation for Leaving Care	Leaving Care Resources	Foster Family and Other Nurturing Supports	ALL variables optimized
Education (highest possible score: 5)	2.3	2.8 (-17.8)	-	-	2.4 (-4.2)	-	2.7 (-14.6)	2.1 (7.0)	3.0 (-25.5)

Source: Note. A negative value in parentheses represents a decrease in the number of undesirable outcomes; a positive value represents an increase in the number of undesirable outcomes.

a Dashes [--] designate foster care experience areas that were not optimized because none of the individual variables within the areas significantly predicted the outcomes for the three major outcome domains. Furthermore, although some of the percentages in the parentheses appear negligible, some of the variables within the foster care experience area did significantly predict the outcomes for the domains. However, when examined in combination with other variables within that area, the effects cancelled each other out (i.e., some of the variables within the foster care experience area serve to increase positive outcomes, while others decrease positive outcomes.)

Source: Adapted from Pecora, P. J., Kessler, R. C., Williams, J., Downs, A. C., English, D.J., & White, J. & O'Brien, K. (2010). What works in family foster care? Key components of success from the Northwest foster care alumni study. New York and Oxford, England: Oxford University Press, p. 198.

# ART.12

AV ELISABETH BACKE-HANSEN / LOS-PROSJEKTET



## ELISABETH BACKE-HANSEN

Elisabeth Backe-Hansen is a psychologist, and a Senior Researcher at the Norwegian Social Research (NOVA). She is currently responsible for NOVA's Strategic Institute Program within the area of child research. This year's winner of "The great psychologist award", due to her contributions in developing the Norwegian field of child welfare. She has extensive experience of child research in general; her work has focused on foster children and foster homes, residential care and aftercare, but also on methods in child welfare, children and youth in general and ethical child research. Backe-Hansen also has a comprehensive amount of publications to show for.

## OM LOS-PROSJEKTET

LOS-prosjektet er et treåring utviklingsprosjekt som ble igangsatt av Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet i 2011. I alt deltar 15 kommuner fra hele landet. Målgruppa for prosjektet er ungdom fra 16 år og oppover som enten har eller står i fare for å falle utenfor skole eller arbeid. Departementet har finansiert stillinger som loser i kommunene. Gjennom prosjektet skal ungdommene få én person å forholde seg til som sørger for tett oppfølging, og hjelper dem til å mestre tilbud som gis i skolen eller av andre tjenester. Den avsluttende evalueringen av prosjektet vil foreligge i juni 2014. Her presenterer jeg noen resultater fra underveisevalueringen, etter først å ha beskrevet implementeringen av prosjektet noe mer i detalj.

## IMPLEMENTERINGEN AV PROSJEKTET

Kommunene har hatt en del frihetsgrader i sin organisering av prosjektet, og kunnet tilpasse denne til lokale forhold. Losene har for eksempel svært varierende tilknytning i kommunene; fra fagavdelinger for barnehage og skole, eldre og sosiale tjenester, avdeling for utdanning og oppvekst, kultur og oppvekst, til barneverntjenesten, PP-tjenesten og NAV. Det har også vært en del variasjon når det gjelder alderen på ungdommene som har deltatt i prosjektet. Fire av kommunene har for eksempel fulgt opp flere ungdommer i enn over grunnskolealder, mens tyngdepunktet hos de fleste har ligget på ungdommer i videregående skole. Det har samtidig vært felles for alle kommunene at losene har vært svært tilgjengelige for ungdommene, og fulgt dem tett opp mens de har deltatt i prosjektet.

## NOEN RESULTATER SÅ LANGT

I alt har 145 av de knapt 400 ungdommene som har deltatt i prosjektet, sagt ja til å delta i vår evaluering. Evalueringsutvalget viste seg å bestå av langt flere 16-åringer og flere etnisk norske elever enn utvalget i sin helhet, og i den avsluttende evalueringen vil vi få med mer generelle data om samtlige deltakere. Resultatene må derfor tolkes med noe forsiktighet.

For det første var ungdommene som deltok i evalueringen, svært positive og motiverte i utgangspunktet. Ikke

mer enn fire av de 145 sa seg uenige i utsagn om at de var glade for å være med i LOS-prosjektet og trodde prosjektet kunne hjelpe dem. Ikke mer enn 14 sa seg enige i et utsagn om at de var tvunget til å delta.

Noe mer bekymringsfullt er det at i alt 50 ungdommer, eller vel en tredjedel, sa seg helt eller delvis enige i et utsagn om at de trodde de ville få store problemer med å skaffe seg jobb selv om de får utdanning. Det betyr at voksnes kunnskap om og tro på at utdanning er det som skal til, ikke nødvendigvis deles av de ungdommene som er i en marginalisert posisjon i utgangspunktet. Spørsmålet blir da hva som ellers kan motivere ungdom til å fullføre et utdanningsløp, og som voksne kan bruke i dialogene med ungdommen. Akkurat dette gir ikke LOS-prosjektet svar på.

Et annet viktig resultat er at arbeidet med ungdommene må være prosessorientert, og at målsettinger for arbeidet med ungdommene ofte må tilpasses og endres i forhold til små og store endringer i ungdommenes situasjon. Med andre ord er det ikke tilstrekkelig å lage en generell målsetting om for eksempel å stå opp hver dag, gå på skolen hver dag, gjøre lekser hver dag osv. Kanskje er det tilstrekkelig i en periode å si at losen skal ringe ungdommen hver morgen, mens det i en annen fase er nødvendig å avtale med den samme ungdommen at losen ringer to ganger: klokka 7.50 og 8.00. Kanskje er det også nødvendig å spesifisere at fraværet ikke skal være større enn en dag per uke, eller at timefravær ikke skal forekomme. Evalueringen viser her så langt at losene og ungdommene sammen lager svært konkrete og spesifiserte avtaler seg i mellom, og at disse reforhandles kontinuerlig etter behov. Dette er en konstruktiv måte losene kan bruke den tette kontakten de har med ungdommene på.

Det har også vist seg at selv om losene i prinsippet skal prioritere å jobbe direkte med ungdommene, er det nødvendig at de jobber parallelt systemnivå. De trenger kjennskap til mulighetene ungdommer har i deres kommune, og de trenger å bistå ungdommene i kontakten med aktuelle personer og instanser.

Losene ivaretar flere funksjoner. De fungerer defintiivt som mentorer, definert som veileder, lærer og rollemodell. Men vi ser også at relasjonen mellom loser og ungdommer

oppleves som svært viktig, og at losen lytter og legger til rette for at ungdommene utvikler sine egne løsninger. Men rollen inneholder samtidig klare, terapeutiske elementer, samt at losen også kan forstås som en veileder. Dessuten er losen en los, i den forstand at ungdommene skal hjelpes med å manøvrere i det uryddige farvannet vårt hjelpeapparat utgjør.

At rollen som los dermed ikke er helt klart avgrenset, kan ses som en stor fordel fordi ungdommenes behov vil variere både dem i mellom og for samme ungdom over tid. Variasjonen kan komme av ulik alder, ulike belastninger og ulike skoleløp. For eksempel hadde vel 40 prosent av dem som deltok i evalueringen, hatt kontakt med barneverntjenesten. Noe færre hadde hatt kontakt med PPT eller BUP, over halvparten hadde blitt mobbet, og en tredjedel hadde lese- og skriveansker.

## OPPSUMMERING

Arbeidet med evalueringen pågår fortsatt. Som en del av sluttevalueringen, skal det også gjennomføres en samfunnsøkonomisk analyse av i hvor stor grad prosjektet lønner seg. Men så langt virker prosjektet svært lovende, og vi vil her vektlegge betydningen av den tette kontakten mellom loser og ungdommer, og måten en prosessorientering med vekt på konkretisering og spesifisering av målsettinger for både ungdommer og loser ser ut til å prege arbeidet som gjøres. ☺

# ART.13

AV MARI-ANNE SØRLIE / PALS – EN SKOLEOMFATTENDE INNSATSMODELL FOR POSITIV ATFERDS- OG MESTRINGSSTØTTE I SKOLEN



MARI-ANNE SØRLIE

Mari-Anne Sørliie is a researcher at the Norwegian Center for Child Behavioral Research (Atferdssenteret), and has among other things a higher degree in Special needs education. Sørliie's field of interest and main focus when it comes to doing research is: children/youth and social competence, behavioral problems, and the effects of implementing various measures – primarily in the educational system. She also has a number of publications, including contributions on several textbooks.

➔ Sosiale og emosjonelle vansker, inkludert bråk og uro, mobbing og annen utagerende atferd er en av de største utfordringene i dagens skole (Ogden et al., 2012). Slik atferd reduserer både læringsmiljøets kvalitet og tiden lærerne bruker på undervisning, noe som igjen har negativ effekt på elevenes skolefaglige prestasjoner (Simonsen et al., 2012). I tillegg til den høye forekomsten av lærings- og undervisningshemmende atferd, er det en liten gruppe elever som har/viser alvorlige atferdsproblemer (Lindberg & Ogden, 2001; Wilson & Lipsey, 2007). Barn i skolealder som er aggressive og voldelige har en betydelig risiko for å utvikle en seinere antisosial karriere, særlig hvis de også har skolefaglige problemer (Mytton et al., 2007).

Behovet for mer resultatgivende forebygging av problematferd har sammen med de politiske føringene om en inkluderende skole medført økt etterspørsel etter skolebaserte strategier som kan fungere i vanlige skoler og klasserom. Flere metoder, strategier, program og tiltaksmodeller har blitt utviklet med dette som formål, men de færreste er påvist å ha noen effekt (Nordahl et al., 2006). En av de internasjonalt sett mest anerkjente og virksomme skolebaserte tiltaksmodellene er «The School-wide Positive Behavior Support modell» (SWPBS, implementert i 16.000 skoler i USA), som tilpasset til norsk skole, har fått navnet PALS (positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen). Hovedmålsettingen med PALS er effektiv forebygging og håndtering av atferds- og læringsproblemer i skolen samt styrking og bedre samordning av de ansattes kompetanse og praksis. PALS-modellen har et bredt teoretisk fundament og et solid forskningsmessig grunnlag (Arnesen et al. 2006; Ogden et al., 2012). Per i dag finnes det mer enn 200 PALS-skoler rundt om i landet.

PALS er ikke et program, men en sammensatt tiltaksmodell som gir skolene et strukturert men fleksibelt rammeverk for å organisere og gjennomføre en skoleomfattende innsats for å forebygge og redusere atferdsproblemer, kombinert med en rekke tiltak for å fremme et godt læringsmiljø der elevenes skolefaglige mestring og sosiale kompetanse er i fokus. Hovedidéen bak PALS handler om å erstatte en gjennomgående reaktiv og straffende praksis i skolen med grunnleggende proaktive strategier og en felles kommunikasjonskultur med særlig vekt på et støttende og inkluderende læringsmiljø preget av raus og positiv støtte til

prososial og mestringsorientert elevatferd (Sørli et al., 2013). I PALS kombineres en system- og individrettet tilnærming, noe ingen andre skolebaserte programmer eller metoder som er i bruk i norske skoler gjør. Matsjet til elevenes risikonivå og skolens behov, implementeres suksessivt et kontinuum av evidensbaserte og differensierte tiltak på hhv. universelt (primærforebyggende), selektert (sekundærforebyggende) og indikert nivå (tertiærforebyggende).

PALS-modellen kan oppsummeres med følgende stikkord:

1) den er skoleomfattende, 2) strukturert, 3) tilpasses den enkelte skoles situasjon og behov, 4) den bygger på og videreutvikler skolens egen kompetanse, 5) består av kunnskapsbaserte og forhåndsdefinerte kjerne- og støttekomponenter, 6) forutsetter brukermedvirkning og er styrke- og kompetanseorientert, 7) har differensierte tiltaksnivåer tilpasset problemenes alvorlighetsgrad, 8) prioriterer proaktive, positive, inkluderende og problemløsende tiltak, 9) bygger på systematisk kartlegging av skolens situasjon og utfordringer og 10) skolene evaluerer kontinuerlig hvor godt modellen gjennomføres og hvilke endringer som oppnås på elev- og skolenivå.

Innsatsmodellens faglige grunnlag, kjernekomponenter, prinsipper og opplærings- og veiledningsplaner er spesifisert og skriftlig nedfelt i en håndbok. PALS innbefatter i tillegg spesifikke IT-baserte feedback-systemer og verktøy for sikring av høy implementeringskvalitet, vedvarende kompetanseutvikling, systematisk problem- og ressurskartlegging, samt for kontinuerlig evaluering av intervensjonsutbyttet i den enkelte skole. Det tar minimum 3 år å implementere PALS, og et representativt team har ansvaret for å planlegge, lede, tilpasse og evaluere utviklingsarbeidet ved sin skole.

En rekke amerikanske studier har vist at SWPBS-modellen kan ha betydelige positive effekter bl.a. på omfanget av problematferd, læringsmiljøet, tid til undervisning, skolefaglige prestasjoner, lærerens sykefravær og opplevelse av stress i arbeidssituasjonen (for en kort oversikt, se Ogden et al., 2012). Også norske evalueringer viser positive effekter av PALS på en rekke områder (Ogden et al., 2007, Sørli og Ogden, 2007; Sørli og Ogden, 2013; Sørli et al., 2013; Sørli et al., 2013-14). Gode resultater kan dokumenteres både på

skolenivå, klassenivå, lærernivå og elevnivå. Forskningen viser blant annet at omfanget av mer og mindre alvorlig problematferd reduseres betydelig både i og utenfor klasseromskonteksten og at læringsmiljøet i klassen (elev-elev relasjoner, elev-lærer relasjoner) forbedres signifikant. PALS synes å ha størst effekt på eksternaliserende atferd, men også positiv innflytelse på internaliserende problemer som ensomhet, tilbaketrukkethet og engstelse. Signifikante positive endringer er også funnet i de ansattes så vel kollektive som individuelle opplevelse av mestring, og også i deres bruk av proaktive og positive undervisningsstrategier.

Både de norske og amerikanske studiene viser imidlertid at en svært viktig forutsetning for oppnåelse av optimale og vedvarende resultater er at PALS/SWPBS implementeres med høy kvalitet og lojalitet over tid, og at personalet får nødvendig opplæring, veiledning og støtte. En nylig gjennomført brukerundersøkelse blant aller rektorer i skoler med 1-10 års erfaring med PALS understøtter evalueringsresultatene. Ni av ti rektorer uttrykte stor tilfredshet med og positivt utbytte av innsatsmodellen (Sørli et al., 2013).

Det at alle landets kommuner nå kan tilby evidensbaserte (påvist virksomme) individuelle og/eller familiebaserte tiltak for barn og unge i særlig risiko er viktig. Men omfanget av problematferd blant barn og unge i Norge kan verken effektivt forebygges eller reduseres over tid, med mindre det også jobbes systematisk og kunnskapsbasert (dvs. kunnskap basert på forskning) med dette i skolen. PALS fremstår i denne sammenheng som en solid, interessant og ikke minst resultatgivende innsatsmodell som langt flere skoler kunne ha utbytte av. Flere meta-analyser av forskning på skolebaserte tiltak (eks. Durlak et al., 2011; Weare og Nind, 2011) understøtter PALS-modellens aktualitet og relevans. For mer utfyllende informasjon om PALS, se for eksempel Arnesen og Meek-Hansen (2011); Arnesen et al. (2006); Ogden et al. (2012). ☉



## REFERANSER:

Arnesen, A., & Meek-Hansen, W. (2011). En integrert skoleomfattende tiltaksmodell for å fremme god leseutvikling og sosiale ferdigheter. *Spesialpedagogikk*, 8, 4-14.

Arnesen, A., Ogden, T., & Sørлие, M-A. (2006). Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 1, 405-432.

Lindberg, E. & Ogden, T. (2001). Elevatferd og læringsmiljø 2000. En oppfølgingsundersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen. Rapport. Oslo: Læringscenteret.

Mytton, J., DiGuseppi, C., Gough, D., Taylor, R., Logan, S. (2007). School-based secondary prevention programmes for preventing violence (Review). *Evidence-Based Child Health*, 2, 814-891.

Ogden, T., Sørлие, M-A., & Amlund-Hagen, K. (2007). Building strength through enhancing social competence in immigrant students at primary school. A pilot study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 2, 105-117.

Ogden, T., Sørлие, M-A., Arnesen, A., & Meek-Hansen, W. (2012). The PALS school-wide positive behavior support model in Norwegian primary schools - implementation and evaluation. In J. Visser, H. Daniels, & T. Cole (Eds.) *Transforming troubled lives: Strategies and interventions with children and young people with social emotional and behavioural difficulties. International perspectives on inclusive education*, vol. 2 (s. 39-55). London: Emerald Group Publishing.

Simonsen, B., Eber, L., Black, A. C., Sugai, G., Lewandowski, H., Sims, B., & Myers, D. (2012). Illinois statewide positive behavioral interventions and supports: Evolution and impact on student outcomes across years. *Health Education*, 109, 396-413.

Sørлие, M-A., & Ogden, T. (2007). Immediate outcomes of PALS. A school-wide multi-level program targeting behavior problems in elementary schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 7, 471-491.

Sørлие, M-A. & Ogden, T. (2013). Effectiveness of the School-Wide Positive Behavior Support model (SWPBS) in Norway: Changes in student problem behavior, teacher practices, and perceived efficacy. *Sendes nov.-des.*, 2013.

Sørлие, M-A., Ogden, T., Arnesen, A., Olseth, A. R. & Meek-Hansen, W. (2013, under publisering). Skoleledere om PALS. En brukerundersøkelse om erfaringer med og vurderinger av en skoleomfattende tiltaksmodell for positiv læringsstøtte. Kommer i *Spesialpedagogikk*, nr. 8.

Sørлие, M-A., Ogden, T., & Olseth, A. R. (2013, submitted). Effectiveness of the Brief School-Wide Behavior Support intervention (BSBS): Changes in student problem behavior, teacher practices, and perceived efficacy.

Sørлие, M-A. & Ogden, T. (2013, under utskriving). Effectiveness of the School-Wide Positive Behavior Support model (SWPBS) in Norway; Changes in student problem behavior, learning environment, teacher practices, and perceived efficacy.

Sørлие, M-A., Torsheim, T., Ogden, T., & Olseth, A. R. (2013, under utskriving). Effectiveness of the School-Wide Positive Behavior Support model (SWPBS) in Norwegian schools: Impact on student outcomes across years.

Weare, K. & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26, 129-69.

Wilson, S. J. & Lipsey, M.W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, 130-143.



# ART.14

AV TINE SVEEN OG KRISTIAN BREDBY / OSLO SANITETSFORENING BRUSETKOLLEN



**KRISTIAN BREDBY**

Kristian Bredby is a Child welfare officer, Family therapist, and has further education in Management. Bredby has a good deal of experience, being in charge of various child welfare institutions for more than 30 years. The last 15 years he's been head of "Oslo Sanitetsforening Brusetkollen" child welfare institution.



**TINE SVEEN**

Tine Sveen is a Social worker, with further education in Management. She's been employed by "Oslo Sanitetsforening Brusetkollen" child welfare institution for more than 20 years, both as a Milieu therapist and as Head of section. As of 2006, Sveen has had the managing responsibility of developing an after-care section at the institution.

Oslo Sanitetsforening Brusetkollen er en ideell barnevernsinstitusjon beliggende i Asker. Institusjonen har en lang tradisjon med et sterkt fokus på skole og utdanning, og samarbeider blant annet med Oslo kommune om Brusetkollen skole og ressurscenter. Det er en skole som gir tidsbegrenset tilpasset opplæring for elever fra grunnskolene i Oslo, og til elever fra Brusetkollens barnevernavdelinger som har behov for spesialundervisning. Til vanlig går barn og unge som bor på institusjonen på lokale skoler i Asker og Bærum. Institusjonen har etablert et tett samarbeid med de lokale skolene, og man har opprettet en fast rutine for ukentlige møter med en knutepunktkoordinator for videregående opplæring.

## ETTERVERN

Ved Brusetkollen har man etablert en egen avdeling, Avdeling Sophie, for ettervern for unge i alderen 18 til 23 år. Avdelingen har fra oppstart 2006 arbeidet med 20 ungdommer. De aller fleste ungdommene har oppnådd gode resultater i forhold til skolegang og arbeid. Avdelingens statistikk viser:

- Totalt 20 ungdommer har vært tilknyttet avdeling Sophie i perioden 2006 -2013.
- Totalt har 18 av disse hatt dagtilbud / skole under tiltaket (90 %).
- 2 ungdommer har ikke kunnet delta i dagtilbud.
- Av 18 som har hatt dagtilbud, har 16 begynt på videregående skole.
- 1 har hatt praksisplass.
- 1 har hatt opplæring i regi av NAV
- 12 har fullført videregående skole.
- 3 har ikke fullført videregående skole, etter at kommunen de kommer fra har sagt opp oppfølgingen fra Sophie underveis. Men 1 av ungdommene går fortsatt på videregående skole.
- Av 12 som fullførte videregående skole er 8 under høyere utdanning på universitets eller høyskolenivå.



Ettervernsavdelingen Sophie har fokus på: dagtilbud / skole, botrening, økonomi, fysisk og psykisk helse, sosial trening og sosialt nettverk. Alle som er i ettervern bor i egne hybler eller leiligheter i Asker/Bærum eller Oslo. Introduksjonen i avdelingen følger en fast rutine: Raskt kartlegge, og komme i gang med dagtilbud / skole. Eventuelt opprettholde eksisterende dagtilbud / skoletilbud. Her er det viktig å finne den type tiltak som passer for den enkelte ungdom, og man er opptatt av at tilbudene skal kunne oppleves som mestringsarenaer. Deretter vil ansatte i avdelingen innlede et tett samarbeid med knutepunktkoordinator, skole, oppfølgingstjenesten og eller andre relevante samarbeidspartnere. De ansatte vil også samarbeide med ungdommen om å finne best mulig botilbud, sette opp budsjetter, eller annet basert på individuelle ønsker og behov hos den unge.

### PRAKTISK OPPFØLGING

De ansatte ønsker generelt å videreføre erfaringene fra «vanlige» foreldreroller, det vil si at man så tidlig som mulig etablerer rutiner for lekselesing for de som går på skole. Videre skal det være et kontinuerlig skolefokus, der barnas / de unges skolegang skal styre planleggingen av tid og fritid. De ansatte skal på alle måter bistå de unge slik at de kan mestre skolegangen. Erfaringen ved institusjonen er at praktisk hjelp virker best, blant annet skal de ansatte kunne bistå i dette:

- Om nødvendig ringe og vekke den unge, for å forsikre seg om at vedkommende er oppe og på skolen.
- Komme innom på morgenen dersom det er nødvendig.
- Eventuelt tilby kjøring til skolen, eller dagtilbud.
- Gi skryt, ros og oppmuntring til den enkelte for alt vedkommende får til.
- Legge til rette for at den unge skal få oppleve mestringsfølelse, det innebærer også lete med lys og lykter etter positive ting.
- Oppmuntre deltidsjobbing, og hjelpe til med å skrive søknader og lignende.

- Utforme hverdagslivet slik at barnet / den unge får utviklet sosiale ferdigheter sammen med andre unge og voksne. Bygging av relasjoner er et svært viktig moment her.
- Arrangere lekseøndager med leksehjelp og felles søndagsmiddag på Brusetskollen.

### ERFARINGER

Gjennom arbeidet har ansatte erfart at samarbeidet med instansene utenfor institusjonen, og alliansebygging, er av stor betydning helt fra oppstart. Institusjonen har nesten uten unntak kun positive erfaringer med samarbeid med både skoler og enkeltlærere. Under samhandling har man erfart at gode relasjoner er viktig for et konstruktivt samarbeid.

Fellesskapet på institusjonen bidrar mye til både mestring, læring og sosial kompetanse. Samvær legger grunn for viktige vennskap, og til å få, eller gi konkrete tilbakemeldinger til den enkelte. Brusetskollen erfarer at for barn og unge er det viktig med feiring og positiv oppmerksomhet når målene blir nådd. Å bistå praktisk er av stor verdi. ☺







Barne-, ungdoms-  
og familiedirektoratet

POSTADRESSE:  
Postboks 2233,  
3103 Tønsberg  
Sentralbord: 466 15 000

ISBN 978-82-8286-206-6

[www.bufdir.no](http://www.bufdir.no)

