



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk

Høstsemesteret, 2009

Åpen

Forfatter: Åslaug Bekkeheien

.....
(signatur forfatter)

Faglig ansvarlig

Veileder: Jarmund Veland

Tittel på hovedoppgaven: Samhandling og samarbeid mellom barneverntjenesten og skole i krevende saker. Hvilke utfordringer ligger i samarbeidet?

Engelsk tittel: Interaction and collaboration between the childcare department and school in exacting cases. What kind of challenges implies in the collaboration?

Emneord:
Skolen, barneverntjenesten, samarbeid og reaktiv tilknytningsforstyrrelse.

Sidetall:
+ vedlegg/annet:

Stavanger,
dato/år

Forord

Et tidligere barnevernsbarn fikk skryt for å ha klart seg bra på tross av vanskelig oppvekst. I god mening ble det henvist til at han var et løvetannsbarn. Han svarte slik:

Jeg vil ikke være en løvetann. Jeg vil være en rose sammen med de andre rosene i hagen.

Å være en del av fellesskapet er noe de fleste mennesker har behov for. Fellesskapet kan kreve at man ikke skiller seg for mye ut. Man bør følge de leste og uleste spillereglene som samfunnsmønsteret forventer. Det innebærer at man bør ha en viss sosial forståelse og kompetanse. Graden av god livskvalitet henger sammen med å leve selvstendig. Det kreves et minimum av faglig kunnskap, som å kunne lese og skrive, for å kunne utføre et arbeid. Det er viktig å kjenne at en klarer å mestre, slik at man vil fortsette i den positive spiralen. Samfunnet kan være med å bidra ved at ulike etatene samarbeider om en helhetlig og strukturert tilrettelegging. Alle fortjener en plass i fellesskapet.

Utgangspunktet med avhandlingen var å studere samhandling og samarbeid mellom barneverntjenesten og skolen. Begge etatene forholder seg til noen barn som krever det lille ekstra. Det var derfor spennende å se hvilke utfordringer som lag i samarbeidet.

Jeg vil rette en stor takk til Jarmund Veland som har vært en tålmodig og kunnskapsrik veileder. Han har klart å utfordre meg på mange områder under hele prosessen. I tillegg til å gi meg gode råd og innspill. Tusen takk til deg, Jarmund.

Stavanger 2009-10-21

Åslaug Bekkeheien

Åslaug Bekkeheien

Innholdsfortegnelse:

1. Innledning	4
2. Teori.....	6
2.1 Betydningen av utdanning.....	6
2.2 Plikt og rett til skole.....	8
2.2.1 Kunnskapsskole eller omsorgsskole.....	9
2.2.2 Tilpasset opplæring.....	10
2.2.3 Spesialundervisning / Individuell opplæringsplan.....	12
2.2.4 Pedagogisk psykologisk tjeneste.....	12
2.2.5 Statlig spesialpedagogikk støttesystem.....	13
2.3 Skole – hjem ansvar.....	13
2.4 Barneverntjenesten.....	15
2.4.1 Barneverntjenestens formål.....	15
2.4.2 Tiltaksplan.....	16
2.4.3 utfordringer for barneverntjenesten.....	16
2.5 Skole – barnevern ansvar.....	17
2.5.1 Fosterforeldre.....	18
2.5.2 Taushetsplikt.....	18
2.6 En utfordrende gruppe for samarbeidet.....	19
2.6.1 Tilknytningsproblematikk.....	19
2.6.2 Atferdsmønstre som kan være utfordrende i skolen.....	20
2.6.3 Manglende grunnskoleopplæring og lite videregående utdanning.....	22
2.7 Betydningen av samhandling og samarbeid.....	24
2.8 Utviklingsmodell som påvirker samarbeidet.....	26
3. Metode.....	27
3.1 Valg av metode.....	27
3.2 Hva innebærer kvalitativ metode.....	28
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	29
3.3.1 Arbeidsprosessen frem til intervjuene.....	30
3.3.2 Utvalg av informanter.....	31
3.3.3 Gjennomføring av intervjuene.....	31
3.3.4 Kontroll og anonymisering.....	32

3.4 Fra kategorisering til tolkning.....	33
3.4.1 Innholdsanalyse.....	34
3.5 Kunnskapens troverdighet.....	34
3.5.1 Kontroll av analysen – troverdighet.....	35
3.5.2 Mangfoldet av tolkninger.....	36
3.5.3 Forskningsteoretiske refleksjoner.....	37
4. Resultat- og diskusjonsdel.....	38
4.1 Beskrivelse av utvalget.....	39
4.2 Lovgrunnlag og arbeidssituasjon.....	44
4.2.1 Skolen.....	44
4.2.2 Barneverntjenesten.....	45
4.2.3 Meldeplikt.....	47
4.3 Ressurser.....	48
4.3.1 Tildeling av ressurser.....	48
4.3.2 Mer kompetanse i skolen.....	51
4.4 Samarbeid om barnets evne til å fungere.....	51
4.4.1 Kontinuitet i samarbeidet.....	53
4.4.2 Strukturen i de tverrfaglige møtene.....	54
4.4.3 Roller i samarbeidet.....	54
4.4.4 Forventninger til barnet.....	56
4.4.5 Forventninger til barneverntjenesten og skolen.....	57
4.4.6 Målrettede planer.....	58
4.4.7 Taushetsplikt.....	58
4.4.8 Sosial funksjonalitet og faglig kompetanse.....	60
4.5 Tilknytningsproblematikk.....	61
4.5.1 Kunnskap om diagnosen reaktiv tilknytningsforstyrrelse.....	61
4.6 Kontraster i samarbeidet i sett 1 og sett 2.....	62
5. Oppsummering.....	63
Referanseliste.....	66

Vedlegg

Del 1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

I denne studien vil jeg studere samarbeidet mellom barneverntjenesten og skolen.

Skolen har som formål å utjevne forskjeller med en likeverdig grunnskoleopplæring (Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen 1998). I samarbeid med hjemmet skal alle barn forberedes til et selvstendig liv i samfunnet. Hvordan man blir speilet gjennom sosiale handlinger og faglige resultater har stor betydning for vår personlighetsutvikling og for hvordan man kvalifiserer seg i livet som voksen.

Barneverntjenesten skal sikre alle barn gode oppvekstvilkår. De har særlig ansvar for å iverksette og følge opp tiltak for de barn som lever under omsorgssvikt (Lov om barneverntjenester 1992). I de saker der barnet har vært utsatt for grov omsorgssvikt kan det bli iverksatt omsorgsovertakelse. I slike tilfeller vil barneverntjenesten representere de foresatte til barnet. I saker der tiltak blir iverksatt i hjemmet kan barneverntjenesten bistå foreldrene om ønskelig. De skal også bistå skoler og andre instanser som er i omgivelsene til barnet med råd og veiledning (Lov om barneverntjenester §2-1).

Barnevernsklienter har ofte en sammensatt problematikk (Clausen og Kristofersen 2008). Det kan føre til at flere etater er involverte i barnets omgivelser, og det vil ofte være behov for å samarbeide. I studien fokuseres det på barneverntjenesten og skolen.

Begge etatene har et lovpålagt ansvar for å samarbeide om å legge til rette for barns utviklingsmuligheter. Jeg vil derfor undersøke kvaliteten i samarbeidet. Ved hjelp av saksbehandlere i barneverntjenesten og lærere i skolen, vil denne studien kunne gi et bilde av hvordan informantene opplever samarbeidet, og hvilke faktorer som har betydning. Jeg valgte å se på samarbeidet i krevende saker fordi det kan være utfordrende for samarbeidet. Barn med diagnosen reaktiv tilknytningsforstyrrelse er en gruppe som kan ha problemer med å fungere godt sosialt i skolesituasjonen og som jeg derfor antok ville stille et slikt samarbeid på prøve.

Formålet med studiet er å få vite mer om hvordan etatene samarbeider. Hvilke utfordringer som ligger i samarbeidet vil være hovedfokuset i studien.

Problemstilling

Samhandling og samarbeid mellom barneverntjeneste og skole i krevende saker.

Hvilke utfordringer ligger i samarbeidet.

Det at jeg er fostermor og spesialpedagog har nok påvirket mitt valg av tema og problemstilling. Jeg har kjennskap til at barn med reaktivtilknytningsforstyrrelse kan være utfordrende i skolen. En opplevelse av at samarbeidet mellom barneverntjenesten og skolen kan være utfordrende har i tillegg vært en motivasjonsfaktor.

Forskning viser til at samfunnet har vanskelig for å imøtekomme de barna som er under tiltak i barneverntjenesten. Konsekvensene for mange i denne gruppen er at de har manglende grunnskoleopplæring og lite videregående utdanning. Barneverns klienter er en utsatt gruppe for å klare å leve selvstendig i samfunnet, og er i risikozonen for å utøve kriminelle handlinger, rus og selvmord (Clausen og Kristoffersen, 2008).

God kvalitet på samarbeidet mellom etatene kan være med på å hjelpe de barna som er i en utsatt posisjon og hjelpe dem til en bedre inkludering i samfunnet.

Jeg håper at studiet vil kunne være interessant og bevisstgjørende for både barneverntjenesten og skolen. Studien kan ha en overføringsverdi ved at en får et innblikk i hvilke erfaringer andre har gjort seg i å samarbeide. En kan få en mulighet til å se hvilke faktorer som har betydning i samarbeidet, og hvilke faktorer som er utfordrende.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i 5 deler:

Del 1: Innledningen gir en kort presentasjon av bakgrunn og valg av problemstilling.

Del 2: I teoridelen blir det gjort rede for teori som er relevant for funn og analyse av datamaterialet. Teoridelen er delt inn i avsnitt, *skolens funksjon, barneverntjenestens funksjon*, en kort presentasjon av *tilknytningsproblematikk* og betydning av *samarbeid*.

Del 3: I metoddelen vil forskningsmetode og innsamling av data bli presentert. Dataen er kategorisert i temaene *Lovgrunnlag og oppfølging, ressurser, samarbeid om barnets evne til å fungere* og *tilknytningsproblematikk*.

Del 4: Resultat- og drøftingsdel. I denne delen presenteres dataen i lys av relevant teori.

Videre drøfter jeg de funn som har betydning for et samarbeidsklima gjennom relevant teori.

Del 5: Oppsummering

Når jeg videre i oppgaven henviser til Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (Kunnskapsdepartementet: 1998) og Lov om barneverntjenester (1992) vil de bli benevnt som opplæringsloven og barnevernsloven.

2.0 TEORETISK REFERANSERAMME

Denne delen tar for seg skolen og barneverntjenesten sin funksjon i samfunnet. Det er mange faktorer som har betydning for at barn og unge skal oppleve god grunnskoleopplæring. Ekstra viktig er det at foreldre tar sin del av ansvaret. De barn som ikke lever i ordnede familieforhold kan være en sårbar gruppe. Barneverntjenesten kan iverksette tiltak og flere instanser kan være involverte. Det kan ligge utfordringer i hvem som har ansvaret for hva i samarbeidet om barnet.

2.1 Betydningen av utdanning

Utdanning er en nøkkel til et liv som aktiv samfunnsdeltaker, til å kunne delta i arbeidslivet og mestre hverdagen (st.meld.31.1998 Kvalitet i skolen).

Dagens samfunn betegnes ofte som kunnskapssamfunnet. Samfunnet krever utdanning og tilrettelegger standardiserte utdanningsprogrammer. Muligheten for å jobbe seg til en karriere er blitt betydelig mindre gjennom årene. Skolen er den som kvalifiserer og sertifiserer. Det har ført til at institusjonene for kunnskapsforvaltning, vitenskap og kvalifisering har en stadig viktigere rolle (Frønes: 1998). Det å kunne lese og skrive er en nødvendighet for å orientere seg i verden.

Skolen skal foreberede det enkelte individ til møte med samfunnet. Den skal være med å bidra til at hver enkelt utvikler god livskvalitet og er i stand til å engasjere seg i samfunnet (Opplæringsloven 1998: §1-1).

Ogden (1990) hevder at den *gode skole* skal styrke både faglig og sosial kompetanse hos elever. Disse basiskunnskapene er med på å legge fundamentet for senere funksjonsdyktighet. Utdanning handler om å finne sin plass i samfunnet og være en del av fellesskapet.

Det er mange faktorer som har betydning for hvordan man finner seg til rette i omgivelsene.

Frønes (1998) peker på betydningen av at barn føler seg likeverdige. Det å føle fellesskap og likhet med andre jevnaldrende har veldig stor betydning for barnet i sosialiseringprosessen. De voksne i omgivelsene til barnet kan ikke erstatte denne plassen.

Skolen er den største læringsarena for barn og unge. Den gir gode muligheter for sosial samhandling blant jevnaldrende. Skolen velges etter geografisk beliggenhet. Elevene bor i nærområdet og har dermed mulighet for å treffes både i fritiden og skoletiden. Her møtes barn med ulik kultur, sosial- og økonomisk status. Klassene er delt inn i aldersnivå.

Skolekulturen blir sett på som nødvendig og viktig i samfunnet vårt. Her blir elevene vurdert først og fremst ut fra faglige kriterier. Den nasjonale skolen kan med det samme skoleforløpet og de samme fagene representere en trygghet for elevene. Eleven kan med det bli en del av et fellesskap.

Ifølge Skaalvik og Kvello (1998) er det stor sammenheng mellom hvordan man har det på skolen og hvordan man har det i fritida. De hevder at skolen er et av de viktigste delmiljøene i ett barns liv fordi den opptar så stor del av elevens tid. I skolen presterer barnet faglige resultater som vil ha betydning for utdanningsmuligheter og karriere senere i livet. Det vil dannes en faglig selvoppfatning som kan ha betydning for barnets status blant venner. Skaalvik og Kvello (Ibid) bekrefter at den faglige selvoppfatningen ofte har betydning for hvilke sosial selvoppfatning barnet vil utvikle. De sosiale nettverkene som etableres på skolen er avgjørende for relasjoner barnet danner utenfor skolen. Videre kan den selvoppfatningen som dannes i skolemiljøet få betydning for barnets personlighetsutvikling.

Ifølge Hasvold (2007) kan skolen representere både en beskyttelse og en risiko i barn og unges liv. Hun viser til undersøkelser som hevder at det å føle seg tilknyttet skolen er den beste beskyttelsen for risikoatferd. Svikter skolen bringes elevene i en større risiko en noen gang.

Skolen gir med sitt vurderingssystem en unik mulighet for sosial sammenligning blant jevnaldrende. Den viser også til at det blir sammenlignet på andre områder enn det faglige. Denne sammenligningen kan være med på å danne grunnlaget for hvilke sosial status en får i omgivelsene. (Skaalvik og Skaalvik:1996).

Skolen kan dermed representere en fare for enkelte som sliter med å tilegne seg faglig kunnskap og sosiale kompetanse. Skolesystemet bygger på sosial samhandling med

jevnaaldrene og voksne. De elevene som ikke klarer å tilpasse seg skolesystemet vil ikke være en del av fellesskapet, verken på skolen eller i fritiden.

Klarer en å tilpasse seg skolesystemet vil man høste gevinster både under utdanningen og i ettertid. Sliter man med å finne seg til rette i skolen kan årene med utdanning oppleves som vanskelige, og det er mindre sjans for at det vil bære frukter senere i livet. Uansett hvordan man opplever tiden med grunnopplæring må alle forholde seg til skolen i minimum 10 år.

2.2 Plikt og rett til skole

Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til en offentlig grunnskoleopplæring i samsvar med denne loven og tilhørende forskrifter. Plikten kan ivaretas gjennom offentlig grunnskoleopplæring eller gjennom annen tilsvarende opplæring. Retten og plikten til opplæring varer til eleven har fullført det tiende skoleåret. (Opplæringsloven 1998: § 2-1).

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (1998) er lovverket som skolene reguleres etter. Skolen skal være med å bidra til å utjevne forskjeller i samfunnet ved at alle skal ha lik rett til utdanning. Skolens oppgave er å utvikle elevene både faglig og sosialt slik at en vil kunne mestre et selvstendig liv i samfunnet. Det innebærer både kunnskapsmål og omsorgsmål. Elevene skal ha gode faglige prestasjoner og god kulturell forankring samtidig som de skal ha grunnleggende verdier som sosialt ansvar, empati og respekt for enkelt menneske for å mestre en plass i fellesskapet. (Opplæringsloven 1998, § 1-1).

Skolen skal utøve et system som fremmer læring hos hver enkelt elev. Det er ulike reformer og læreplaner som har dannet fundamentet og rammen for opplæringen i skoler og bedrifter. Skolesystemet har hatt betydelige endringer i innholdet ettersom nye reformer har tredd i kraft.

- Reform 94 gav alle ungdommer rett til videregående opplæring, og det ble lagt større ansvar på elevene for egen læring og mulighet til å påvirke egen læringsprosess.
- Reform 97. Større yrkesaktivitet i hjemmene førte til en familierreform. Utvidet grunnskoleopplæring og skolefritidsordninger skulle sikre barna trygghet, trivsel og vekst mens foreldrene var på arbeid. Reformen gav skolen medansvar for barnas oppvekstvilkår. Den åpnet for skolestart fra seks år og en utvidelse av skolen til ti år. Den la vekt på at en større del av nærmiljøet skulle bli en del av skolens hverdag. Det ble også satset på høy elevaktivitet med gruppe- og prosjektarbeid som læringsmetoder.

- Kunnskapsløftet 06 praktiseres i dag og fokuserer på individualisering og resultat kvalitet.

Reformen vektlegger blant annet at grunnferdighetene skal styrkes og at lese- og skriveferdighetene skal vektlegges fra første årstrinn. Her skal en legge vekt på den enkeltes basiskompetanse og tilpasse opplæringen til hver enkelt. Innholdsangivelsen i læreplanen er nå erstattet med kunnskapsløftets kompetansemål. Mye større del av ansvaret for opplæringen er lagt til den enkelte skole.

2.2.1 Kunnskapskole eller omsorgskole

Flere barn møter skolen med udekkede omsorgsbehov der manglende kontinuitet og stabilitet har preget oppveksten. (SSB. Barne- og familievern. Statistikkområde 03.03). Det kan ført til at lovbestemmelsen om et godt fysisk og psykososialt miljø i skolen er blitt vanskeligere å forvalte (Opplæringsloven 1998 §9a-1). En konsekvens kan være at skolen får flere oppgaver som faller utenom den faglige formidlingen.

Skolen må forholde seg til både sosial samhandling og skolefaglig læring. Det innebærer både kunnskapsmål og omsorgsmål. Hvilken bagasje barn har i møte med skolen vil ha betydning for fordelingen mellom trening av sosial kompetanse og skolefaglig formidling.

Det kan være vanskelig å prioritere tiden mellom omsorgsoppgaver og holdningsskapende arbeid, pensum og ren undervisning.

Ogden (1990) stiller spørsmål med forenligheten mellom kunnskapsskolen og omsorgsskolen. Kunnskapskolen legger vekt på at elevene skal lære mest mulig på en effektiv måte. Skolen fokuserer på basiskompetanse og ferdigheter i matematikk, norsk og språk.

Læringsmulighetene er individuelle, og det legges vekt på elevens eget læringsansvar.

Elevens evner, innsats og arbeidsmotivasjon er i fokus. Samarbeid, sosialt ansvar og samhold blir mindre prioritert og hører hjemme i omsorgsskolen.

Kunnskapsskolen kan være utfordrende for barn med læreversker og barnevernsklienter. Barn som har levd under grov omsorgsvikt kan ha vanskeligheter både med selvstruktur, samspill og læring (Killèn 2004). De kan få vanskeligheter med å forholde seg til kunnskapsskolen der fokuset er på formidling av fag. De kan også finne omsorgsskolen utfordrende fordi den krever samspill og sosiale ferdigheter. Barn med tilknytningsversker har vanskelig for å danne relasjoner (Bowlby 1994). I tillegg kan ansvar for egen læring gjennom prosjektarbeid og arbeidsplaner falle negativt ut for denne gruppen på grunn av mangelen på selvstruktur.

Ogden (1990) beskriver to typer lærere som begge jobber for effektiv undervisning. Den ene er den fagorienterte som holder fokus på eksamen og formidlingen av pensum. Den andre lærertypen er elevorientert og opptatt av å bygge bro mellom pensumkrav og elevforutsetninger. Det er denne lærestrategien som er ønskelig og som vi finner igjen i Kunnskapsløftet 06. Utfordringen kan være at elevforutsetningene tar for stor plass. Det diskuteres den dag i dag om balansen mellom omsorg og kunnskap i skolen.

2.2.2 Tilpasset opplæring

Grunnskolen bygger på prinsippet om likeverdig og tilpasset opplæring for alle i en inkluderende fellesskole. (Kunnskapsdepartementet 1998).

I motsetning til reformene L 94 og L 97, som i større grad utøvet felles undervisning under like forutsetninger, går reform 06 *Kunnskapsløftet* ut med større fokus på individualiserte læringsstrategier. Alle har rett til tilpasset opplæring. Læringen skal legges tilrette ut i fra elevenes forutsetninger, læringsmål og læringsresultat. (Opplæringsloven 1998: § 1-3 Føyd til med lov 20. juni 2008 nr.48).

Det har vært fokus på tilpasset opplæring i flere år. Det er ingen klar oppfatning av hva begrepet inneholder. Det kan dermed være vanskelig å vite hvordan en skal legge til rette for god læring. Vi er stadig i læringsfaser i livet. Hva vi lærer og hvordan vi lærer det er med på å forme oss som mennesker.

Befring (Helgeland 1996) fokuserer på to typer læring. Den ene er substanslæring som utgjør den innsikten og de praktiske evner en har for å tilegne seg kunnskap. Den andre er metalæring som utgjør den medlæringen som følger av substanslæringen. Der skolen legger til rette for læring som eleven mestrer vil den enkelte elev få økende interesse, sjøltillit, selvrespekt og vilje. I motsatt fall vil metalæringen bestå av at en er dummere enn de andre i omgivelsene. Befring mener at skolen som god læringsarena må legge til rette for en forståelse som omfatter både substans- og metalæring. Han viser til elever som har utviklet en positiv metalæring. De har et mye større potensial for videre læring og positiv personlighetsutvikling.

Ogden (1990) peker også på betydningen av kognitive prosesser for læring. Han mener at en sammenheng mellom kognisjon og læring viser seg gjennom det eleven sier til seg selv i

læringsprosessen. Han kaller det *selvverbalisering*. Her fører eleven en indre dialog under læringsprosessen. Mange elementer kan ha betydning for om innholdet i den indre talen blir av positiv eller negativ karakter. Faktorer som tidligere erfaringer med å mestre oppgaver, selvpoppfatning, nysgjerrighet for ny læring kan spille inn. Er selvverbaliseringen av negativ karakter kan den føre til blokkering for nye læringsstrategier. Barn som har dårlige forutsetninger for å tilegne seg kunnskap kan være en ekstra sårbar gruppe for negativ metalæring og negativ selvverbalisering.

Teoriene viser klart en sammenheng mellom kognitive læringsprosesser og selvbildet. Det understreker i enda sterkere grad hvilken betydning det har at skolen klarer å tilpasse opplæringen etter evne og forutsetninger.

I følge Skaalvik og Kvello (1998) blir dette vanskelig å oppnå da skolesystemet er bygget på alderstrinn. Denne grupperingen ser de på som mulig verdiløs fordi alder ikke sier noe om modenhet, ferdigheter, interesser eller intellektuell utvikling. Skolen vurderer elevene etter samme standard. Det kan skape negativt prestasjonspress, ulik tilegnelse av fagenes betydning, og dårlige valgmuligheter for elevene. De viser til forskning som belyser liten differensiering i undervisningen. Den bestod av felles gjennomgang av lærestoffet med etterfølgende differensiering av arbeidsoppgavene.

Hasvold (2007) bekrefter i nyere forskning at skolen har manglende tilrettelegging for tilpasset opplæring. Hun viser til ungdommers erfaringer med dårlige tilpassede og uforutsigbare undervisningsopplegg.

Intensjonen om en likeverdig utdanning ved hjelp av tilpasset opplæring ser en ikke ut til å lykkes med.

Professor Peder Haug hevder i en artikkel at skolen ikke jamner ut forskjeller mellom elevene, men opprettholder de eller gjør de større. Han mener at skolen er konstruert slik at mellom en firedel og en tredel av elevene ikke passer inn der. Haug viser til de barnene som strever med å følge med i det faglige på skolen. I tillegg til de unge som ikke gjennomfører videregående skole eller ikke får godkjente karakterer. Elevene får ikke oppleve å fungere ut fra de forutsetningene de har, og opplever dermed flere nederlag. Dette kan føre til sår og langtidskader uten at det vekker stor oppmerksomhet. Haug viser til dokumentasjon på hvordan sårene fra skoletiden har grodd seg fast og preger livene i voksen alder. Det hører til

sjeldenheten at systemet blir stilt til ansvar, og det er lite hjelp å få i ettertid for de som er skoletaperer. Han betegner det som systemsvik (Dagbladet 23.06.09).

2.2.3 Spesialundervisning / Individuell opplærings plan (IOP)

Elever som har større vanskeligheter med å få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett på spesialundervisning (Opplæringsloven § 5 -1).

Ved spesialundervisning kan en legge til rette for undervisning som viker fra den ordinære opplæringsplanen. Det er elevens behov og utviklingsmuligheter som skal ligge til grunn for utformingen av tiltaksplanen. Eleven og/eller foreldre skal godkjenne behovet til eleven før det blir gjort ei sakkyndig vurdering og søkt om spesialundervisning. Deres oppfatning og vurdering av situasjonen og behovet er av stor betydning. *Tilbodet om spesialundervisning skal så langt som råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn.* (Opplæringsloven §5-4).

Skolen er pliktet til å lage en individuell opplæringsplan for alle barn med spesielle behov. (Opplæringsloven §5-5). Hensikten med planen er å sikre eleven et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud. Den skal inneholde mål og innhold for opplæringen, samt beskrive hvordan det skal gjøres. Det er elevens kontaktlærer som er ansvarlig for å utarbeide planen. Den skal evalueres hvert halvår, og skal godkjennes av foreldre/foresatte (Opplæringsloven §5-3).

Skolen har flere støttespillere til å tilrettelegge faglig og god undervisning. Pedagogisk psykologisk tjeneste og Statlig pedagogiske støttesystem er to av dem.

2.2.4 Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT)

Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) er kommunens rådgiver i spørsmål som omhandler barn og unges opplærings- eller oppvekstsituasjon. De skal også være tilgjengelige for voksne med særlige opplæringsbehov. PPT skal bistå barnehager, skoler og voksenopplæringsentra med pedagogiske og/eller psykologiske råd slik at opplæring – og/eller oppvekstsituasjonen skal være best mulig for den enkelte. De tar først en utredning av barnet, eller den voksne, gjennom samtale/intervju, observasjon og testing. Etter en sakkyndig vurdering anbefaler de en tilrettelegging med utgangspunkt i forutsetningene til vedkommende. De kan følge opp med å gi råd og veiledning direkte til barnehage, skole eller andre involverte. PP tjenesten har i tillegg oppgaver på systemnivå med skoleutvikling og utvikling av klassemiljø. Mange har

ønsket økt vektlegging på forebygging, kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling fra PP tjenesten. Departementet er opptatt av at PP tjenesten skal være en aktiv støttespiller for skole, barnehage og andre hjelpetjenester i forbindelse med planarbeid, målfokusering og evaluering av eget arbeid (NOU 2009:18 rett til læring).

2.2.5 Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped)

Statped er et nasjonalt tjenesteytende system som skal bistå kommuner og fylkeskommuner med å legge til rette for kvalitativ god opplæring for barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov. Statped er et nettverk av kompetansesentre. De bistår kommunene og fylkeskommunene med å realisere målene i opplæringsloven. Dette støttesystemet kan komme inn når det trengs ytterligere krefter. De kan yte spesialpedagogiske tjenester av god kvalitet til rett tid både på individnivå og systemnivå. Statped tilbyr en rekke programmer basert på forskning. På den måten er de aktører mellom praksis og forskning. (NOU 2009:18 rett til læring).

2.3 Skole – hjem ansvar

Departementet ser viktigheten i at foreldrene engasjerer seg i barnas skolehverdag.

Skolen er ansvarlig for å legge til rette for et godt samarbeid med hjemmene (St.meld.31 1998). Formålet med at skole og hjem skal samarbeide er barn og unges læring og utvikling. Barnas skoletid og fritid påvirker hverandre (Skaalvik og Kvello 1998). Det kan føre til at hjem og skole er gjensidig avhengige av hverandre fordi begge parter har plikt til å ivareta barnet. (Nordahl 2007).

Skolen vil ha nytte av å ha foreldre som støttespillere for å kunne få god informasjon om eleven. Samtidig vil de fleste hjem ha interesse av å følge med på barnets utvikling i skolen. Samarbeidet kan være til nytte for å legge læringsmulighetene til rette slik at barnet kan gå en trygg fremtid i møte.

Reform 97 gav skolen medansvar for barnas oppvekstvilkår ved å bygge ut skole og skolefritidsordninger. Det skulle gi barna trygghet, trivsel og vekst. Denne reformen kan ha vært med på å skape usikkerhet på ansvarsfordelingen mellom hjem og skole.

Departementet mener at klargjøringen av roller, ansvar og forventninger til samarbeid mellom hjem og skole må være bredt forankret. (St.meld.31 1998: 4.4.3)

Nordahl peker på tre typer samarbeid mellom hjem og skole.

Det ene er det representative samarbeidet der enkelte foreldre er valgt for å representere en større foreldregruppe. Det kan være som klassekontakt eller som representant for foreldrenes arbeidsutvalg. Den andre typen er det direkte samarbeidet som foregår mellom lærere og foreldre på foreldremøter eller elevsamtaler. Det tredje er det kontaktløse samarbeidet. Det er den støtten og oppmuntringen foreldre gir i hjemmet om skolen, slik at det utvikles en positiv holdning ovenfor skolen. (Nordahl:2009).

For å klargjøre ansvarsfordelingen har departementet lagt retningslinjer for samarbeidet. Skolen skal ha det faglige ansvaret for opplæringen, mens de foresatte skal ha oppdrageransvaret (St.meld.31 1998). Hjemmene har ansvar for at barnet kommer forberedt til skolen. De skal kjenne til skolens regelverk og bidra til at barnet følger det. De skal holde seg informert om barnets skolesituasjon.

Hvilke forventninger en har til samarbeidet hjem/skole kan ha sammenheng med hvilke kapital familien har med seg. Nordahl (2009) har studert fenomenet på bakgrunn av Bourdieus teori om de ulike former for kapital. Studiet viser til at både økonomisk, kulturell, sosial og materiell kapital har betydning for hvordan skolen samarbeider med hjemmet. Familiene kan ha ulik mengde av den enkelte kapital. Den samlede kapital vil familien kunne bruke i ulike sammenhenger. Den økonomiske kapitalen gir tilgang til økonomiske goder og materiell tilgang. Kulturell kapital har betydning for om man har kjennskap til, og har tilgang til andre kulturer. Hvilke sosiale nettverk man deltar i, og har mulighet til å delta i, er den sosiale kapitalen. Den samlede kapitalen mener Nordahl (2009) har betydning for hvordan lærere og skolen møter eleven og de foresatte.

Barnevernsklienter har som oftest sammensatt problematikk. De har lite nettverk, lav eller ingen utdanning og dårlig økonomi. (Klausen og Cristofersen:2008). Det fører til at andelen av kapital er minimal. De foresatte vil ha lite til felles med skolesystemet og tar gjerne avstand fra det for ikke å miste ansikt. Lærerne kan velge om en vil være nysgjerrig eller ta avstand fra en kulturell og sosial kapital som en kjenner lite til. Er det for store forskjeller på kapitalen kan den enkelte ha behov for å uttrykke og forsvare egen kapital. Den form for privat avstand og avsmak kan være en trussel for respekt og likeverdighet i samarbeidet mellom hjem og skole. (Nordahl:2009).

I et samarbeid forplikter det en åpen og tydelig kommunikasjon slik at begge parter får gitt nødvendig informasjon. Skolen skal informere om skolens innhold og mål, dokumentere og informere om elevens læring og utvikling, samt informere om deres rettigheter og plikter. Hjemmet forplikter seg til å gi nødvendig informasjon om forhold ved barnet som det er viktig for skolen å kjenne til. Skolen har også plikt til å lytte til de foresatte i samarbeidet med dem (St.meld.31 1998). Det kan være en utfordring i de hjemmene som har en avvikende omsorg ovenfor barn. Ansvarsfordelingen kan bli vanskeligere å praktisere. Barneverntjenesten kan være den instansen som kommer inn med hjelpetiltak

2.4 Barneverntjenesten

Både kommunen og staten har ansvar og oppgaver på barnevernområdet (Barne- og likestillingsdepartementet 1992). I oppgaven vil det bli fokusert på det kommunale barnevernet fordi det er det som inngår i studiet. Hver kommune har ansvar for drift av et kommunalt barnevern.

2.4.1 Barneverntjenestens formål.

Barnevernet skal sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid.

Lovens bestemmelser om tjenester og tiltak gjelder for alle som oppholder seg i riket.

(Barnevernsloven: §1 -2).

Tiltak som omhandlet i denne lov kan treffes overfor barn under 18 år. Tiltaket kan opprettholdes til fylte 23 år om barnet samtykker. (Ibid: § 1-3).

Barneverntjenesten jobber på to nivåer. Det ene er med generelle samfunnsoppgaver rettet mot grupper og mot allmenne vilkår for barn og familier. De skal følge nøye med på at alle barn har gode oppvekstvilkår. Det kan de gjøre det ved å delta i kommunale og fylkeskommunale planleggingsvirksomheter. Oppgaven er da å gi råd og uttalelser om planer som påvirker barns oppvekstvilkår. Barneverntjenesten samarbeider også med frivillige organisasjoner som arbeider med barn og unge. Her kan de blant annet bidra økonomisk for å favne om en utsatt gruppe barn (Lov om barneverntjenester 1992).

Det andre nivået barneverntjenesten jobber med er særlige tiltak rettet mot spesifikke barn og familier. Barnevernsloven § 1-2 en lovhjemmel for å kunne gripe inn i hjemmet for å ivareta barns oppvekstvilkår. Barn skal ikke leve under forhold som kan skade deres helse og

utvikling. Hjelpen skal komme i rett tid. Det gir barneverntjenesten mulighet for å gripe tidlig inn med tiltak. Det kan være hjelpetiltak som settes i verk for å støtte barn og foreldre. Disse tiltakene blir iverksatt i hjemmet. Tiltakene kan være å sette hjemmet under tilsyn, eller yte økonomisk støtte. Andre tiltak kan være direkte rettet mot barnet som for eksempel støttekontakt, stimulering av fritidsaktiviteter, barnehagelass og avlastningstiltak. Flere tiltak som iverksettes går på å styrke foreldrenes kompetanse slik at barnet forhåpentligvis kan få fortsette å bo i hjemmet.

Når en ikke kan se fremgang i hjelpetiltakene blir neste nivå omsorgstiltak. Det innebærer at barnet flyttes utenfor hjemmet. Saken må først vurderes av Fylkesnemnda. Er barnet utsatt for grov svikt fra voksne kan det flyttes umiddelbart. De mest vanlige omsorgstiltakene er fosterhjem, beredskapshjem, barnehjem, ungdomshjem og mødre hjem (Senter for atferdsforskning 2002).

En siste form tiltak er tvangsplassering. Barn og unge med alvorlige atferdsvansker kan tvangsplasseres i institusjon. Både omsorgstiltak og tvangsplassering kan utføres med eller uten foreldrenes samtykke. (Lov om barneverntjenester 1992).

Det er ofte familiesituasjonen som er årsak til at barn kommer i kontakt med barneverntjenesten i tidlig alder. Når hjelpetiltakene fra barnevernet settes i verk i tenåringsalderen er det ofte grunnet barnet selv.(Killèn:2004).

2.4.2 Tiltaksplan

Barneverntjenesten er pliktet til å skrive tiltaksplaner for barn som de har opprettet tiltak for. (barnevernsloven § 4-5). Det skal sikre at barnevernet er orientert om barnet og foreldrenes livssituasjon. Planen skal tydeliggjøre barnets behov, og skal sikre iverksetting og oppfølging av hjelpetiltak. Den skal evalueres og justeres kontinuerlig. Tiltak og virkemidler som er iverksatt i forhold til skolen bør være en del av planen. Gjennomføring og administrering av tiltakene skal ikke være med.

2.4.2 utfordringer i barneverntjenesten

Barnevernet står i fare for å flytte barnet for sent. Dette kan være fordi barnevernet er pliktet til å prøve ut flere tiltak i hjemmet før en vurderer omsorgsovertakelse. Risikoen kan være at en prøver ut tiltakene over for lang tid og barnets skader får utvikle seg. Hvor lang tid tar det før forholdene er skadelige og kan føre til varige problemer? Hvor lenge skal tiltakene

utprøves i hjemmet før en tar over omsorgen? Det kan det være vanskelig å si noe om ettersom situasjonene er individuelle og av ulik karakter. Det vil også være svært vanskelig å definere hva som er i rett tid for det enkelte barn og situasjonen det er i.

En annen grunn kan være at rettsystemet krever for lang behandlingstid av sakene.

Killèn peker på at tiden er dyrebar for et barn som utsettes for omsorgsvikt. En vet at den optimale perioden for tilknytning er 0-2 år. Hun viser også til eksempel der det er satt spørsmålsteget med omsorgsevnen til foreldrene før barnet er født. Det går likevel 5 år før en omsorgsovertakelse. (Killèn:2004). Teorier om tilknytningsforstyrrelse (punkt 2.6 i oppgaven) forteller oss hvor store konsekvenser dette får for barnet videre i oppveksten. Ikke minst i forhold til skolen og forutsetninger for læring.

2.5 Skole – barnevern ansvar

Loven om skoleplikt i Norge (Opplæringsloven 1998: § 2-1) gir skolen en unik mulighet til å fange opp barn i risikogruppen så tidlig som mulig. Skolen innehar alle barn som oppholder seg mer enn 3 måneder i landet. De har mulighet til å observere barna i ulike settinger og over tid. Skolen er den arenaen som har mulighet til å se barnet mest utenom hjemmet. I klassemiljøet vil en kunne oppdage en elev med avvik. Skolen har plikt til å sende bekymringsmelding til barneverntjenesten når det er mistanke om barn som lever under grov omsorgsvikt.

Det kommunale barnevernet har ansvar for å ta imot og følge opp bekymringsmeldinger. De skal iverksette tiltak i samsvar med lov om barneverntjenester 1992. Barnevernet vil med denne oppgaven ha en dobbeltrolle. De vil både ha en hjelperolle der en skal innføre hjelpetiltak, og en kontrollrolle der de skal kontrollere om forholdene er gode nok. Hvordan barneverntjenesten informerer om sin hjelpe- og kontrollrolle kan ha betydning for hvor mye skolen er villig til å involvere seg i slike saker. Skolen har opplysningsplikt om et barn viss barneverntjenesten ber om det. Formålet er å kunne hjelpe denne eleven til en bedre livssituasjon. Idet situasjonen viser seg å være av så stor alvorlighetsgrad at en vurderer saken for fylkesnemnda, vil situasjonen få et mye større omfang. Barneverntjenesten vil da gå inn i en kontrollrolle der en vil nytte all informasjon til fordel for egen sak i rettssystemet. De tar automatisk med seg skolen i samme rollesetting. Det blir skolen som skal kontrollere og informere om eventuelle avvik. Den tilliten skolen har bygget opp om denne familien, vil

straks oppleves som en trussel. Det kan være fare for at eleven må flytte fra hjemmet sitt. Skolen kan da føle seg ansvarlig for situasjonen. Saken vil ha negativ innvirkning på alle relasjonene, og kan føre til konflikter i samarbeidet. (Kjellevold, Hærem, Midjo og Willumsen1997).

Barneverntjenesten er avhengig av samarbeid med andre instanser for å kunne praktisere loven om å følge nøye med. (Barnevernloven: § 3 – 1 første ledd).

Barneverntjenesten samarbeider med skolen på 2 nivåer. Det ene er tverrfaglig samarbeid som foregår på anonym basis. Der har lærere mulighet til å drøfte barn de er bekymret for på anonym basis. Barnevernet vil så gjøre vurderinger om det er saker en bør gå videre med. Den andre type samarbeid er når barneverntjenesten går inn med tiltak rettet mot et spesifikt barn. Et av tiltakene kan være tverrfaglige møter. Flere instanser kommer da sammen for å samarbeide om barnets oppvekst og utvikling. Der barneverntjenesten har iverksatt hjelpetiltak kan de bistå foreldrene på møtene. Ved omsorgsovertakelse er barneverntjenesten ansvarlig for å sikre barnet oppfølging og trygghet. Ansvaret ligger både i hjemmet og på skolen. Ofte er dette ansvaret delegert til fosterforeldre og personale på barneverninstitusjonene, fordi det er de som har den daglige omsorgen.

2.5.1 Fosterforeldre

Fosterhjem er det mest benyttede tiltaket når barn plasseres utenfor hjemmet. Det er private hjem som tar imot ett eller flere barn til oppfostring. (Senter for atferdsforskning 2002). Fosterhjemmets oppgave er å skape trygge og forutsigbare rammer rundt barnet. De skal være med å legge til rette slik at barnets evner og anlegg får gode muligheter til å utvikle seg (Barne- og familiedepartementet 1999). Barneverntjenesten delegerer den daglige omsorgen for barnet til fosterfamilien. Fosterforeldre er alene om oppgaven. Barneverntjenesten er pliktet til å bistå fosterforeldre, skoler og andre instanser som er i omgivelsene til barnet med råd og veiledning, og iverksette og følge opp tiltak. (Barnevernsloven §2-1).

Taushetsplikt

Alle som jobber i et forvaltningsorgan, institusjon eller et omsorgsenter for mindreårige har taushetsplikt. Opplysninger til andre forvaltningsorganer kan gis etter egne retningslinjer (Barnevernsloven §6-7).

Helsetilsynet etterlyser manglende kjennskap til regelverket knyttet til taushetsplikt, samtykke og mulighet for anonym drøfting. (Helsetilsynet. Tilsyn: 05/2009).

2.6 En utfordrende gruppe for samarbeidet.

For å kunne belyse hva som kan være utfordrende i samarbeid mellom barneverntjenesten og skolen har jeg valgt å bruke barn med reaktiv tilknytningsforstyrrelse som hjelpemiddel. Gruppen barn og unge med tilknytningsforstyrrelse er økende, og de oppleves ofte som vanskelige å behandle. (Haarclou 2008). De er en kjent gruppe for både barneverntjenesten og skolen. Denne type barn kan med sine atferdsmønstre være utfordrende både i skolen og i omgivelsene sine. (Killèn 2004).

2.6.1 Tilknytningsproblematikk

Tilknytningsforstyrrelse er tidlig følelsesmessige skader som dannes ut fra manglende respons fra omsorgspersonen(e). Tilknytningsatferd kan observeres helt fra fødselen av. Den første tiden i et barns liv er særs viktig for å knytte gode bånd. Tilknytningskvaliteten er avhengig av omsorgspersonens empati og kommunikasjonskompetanse (Haarklou: 2001). Flere støtter denne teorien.

I følge Ainsworth finnes det tre primære tilknytningsmønstre.

- Det første er det sikre tilknytningsmønsteret der barnet har full tillit til at omsorgspersonen vil være tilgjengelig og innfri de ulike behov. Dette barnet er trygt og klar for å utforske verden.
- Ved det andre mønsteret er barnet mer usikker på om omsorgspersonen er tilgjengelig fordi tilgjengeligheten er svært varierende. Det kan resultere i at barnet blir engstelig og danner en atskillelses angst som hindrer barnet i å utforske verden.
- Det tredje mønsteret viser en tilknytning til omsorgspersonen(e) som består av avvisning. Der behov ikke innfris og tilgjengelighet for barnet ikke er til stede. Barnet lærer seg til å leve sitt liv uten kjærighet og støtte fra andre. Den eneste det stoler på er seg selv. Etersom barnet vokser til kan det oppleves som narsissistisk, og opplever en rekke konflikter og utfordringer i møte med verden (Bowlby 1994).

Ifølge Erikson`s teori om psykososial utvikling, dannes det hos barnet i det første leveåret en grunnfølelse. Den består av tillit versus mistillit. I den grad barnet har opplevd tillit, stabilitet, kontinuitet, ro, forutsigbarhet og oversiktighet i sine første tidlige relasjoner, vil det gjennom

hele livet søke mot relasjoner av samme kvalitet og innhold (Haarklou 1998). Den samme søken vil skje i motsatt fall. Når barn med tilknytningsforstyrrelse prøver å skape sin form for *trygghet* gjør de det ved å gjenskape sin grunnfølelse, der innholdet er avvisning. De handler prinsipielt "imot" for å skape *sin* trygghet (Ibid). *Et barn som utsettes for omsorgsvikt i de første leveårene, vil utvikle en utrygg tilknytning til foreldrene, og det vil ha vanskelig for å etablere tillit til andre* (Lyons-Ruth et al. 1990, Broberg 2004 referert i Kari Killèn 2004). Tilknytningsmønstrene kan variere, men når mønsteret først er utviklet vil det prege personlighetsutviklingen i fremtiden (Bowlby 1994). Graden av negative belastninger som barnet har måtte tåle de følelsesmessige skadene vil variere ut fra hvor stor belastning barnet har måttet tåle av negative erfaringer eller brudd med omsorgspersonen(e). Det er delte meninger om hvem som er i risikogruppen for tilknytningsforstyrrelse. Haarklou (1998) mener at adoptivbarn, fosterbarn, barn utsatt for alvorlig omsorgsvikt, kuvøse barn, flyktning- og asylsøkerbarn står i denne gruppen.

Barn med liten grad av tilknytning til sine omsorgspersoner kan ha negativt atferdsmønster som kan være utfordrende for skolen. Grunnfølelsen av mistillit som er dannet i barnet som liten er årsaken til at barnet har vanskeligheter med å tilpasse seg andre mennesker. Mistilliten hos eleven kan være vanskelig å bøte på for lærerne i skolen. Barnets manglende evne til empati og kommunikasjon får konsekvenser for barnets samhandling med andre. I skolesammenheng kan det komme særlig til syne når barnet er sammen med medelever.

2.6.2 Atferdsmønstre som kan være utfordrende i skolen

Ifølge Killèn (2004) har barn med tilknytningsforstyrrelse to overlevelsestrategier. Den overdrevet *veltilpassende* og den *utagerende*.

- Det veltilpassende atferdsmønsteret bærer preg av en overdreven tilpasning der barnet observerer de voksne rundt seg, og prøver å utøve den atferden de tror er forventet av dem. Det kan gå så langt at de står i fare for å utslette seg selv og egne behov for å tilfredsstille andres.
- Det utagerende atferdsmønsteret viser seg ved aggressiv og destruktiv atferd. Barnene er ofte ambivalente, urolige og hyperaktive. De skiller seg lett ut fra mengden, og kan ofte bli sett på som et problembarn.

Denne atferden er et tegn på at barnet forsøker å skaffe seg kontroll over sitt angstfylte indre ved å ta kontroll over den ytre situasjonen. Manglende tillit, dårlig selvfølelse og selvforakt er

noen konsekvenser etter manglende respons fra omsorgspersonen(e). Den sterke lojaliteten overfor foreldrene gjør at de føler de har ansvaret selv, og er skyld i situasjonen. Manglende kan gjenspeiles i atferden gjennom hele livet.

Når omsorgspersoner blir borte formes livet med utgangspunkt i at en må klare seg selv. En kan da gå inn i en offerrolle med tanke på at andre ikke vil deg vel. Dette vil skape vanskeligheter med å knytte gode relasjoner og holde på dem. En vil også kunne gå inn i et livsmønster som har overvekt av negativitet.

På grunn av at tilliten til andre er svekket kan atferden til mennesker med tilknytningsforstyrrelse ofte oppfattes som egosentrisk. En har ikke erfaringer med hensiktmessig atferd som å kunne tilpasse seg andre for selv å ha det bra. Det kan se ut som om barnet elsker oppmerksomhet. I virkeligheten er det veldig sårbar og usikker. Det kan føre til at vedkommende velger en strategi som kan skape mye uro og virke likegyldig. Fortid som gjør at barnet har måttet tenke at dette kan jeg, gjør at de overdriver og kan all verden når de vokser til. Dette kan føre til at de blir oppfattet som skrytepaver og det kan bli dårlig mottatt i jevnaldergrupper.

Mange barn/voksne med denne diagnosen blir lett frustrert i møte med utfordringer. Det kan ha en sammenheng med at følelsen de hadde i forsøket med å få dekket de primære behovene blir aktivert. Det skal ofte ikke så mye til før en kjenner på ubehaget. Da er det bedre å handle enn å kjenne etter og det kan oppstå mange ubehagelige situasjoner. Det manglende følelsesmessige behovet er vanskelig å fylle og mange av disse barna prøver å kompensere med materielle goder og opplevelser. Når barnet ikke lykkes med denne kompensasjonen kan de oppfattes som bortskjemte og utakknemlige.

Mangel på erfaring med orden og struktur i livet er også en grunnleggende faktor for at det kan utspille seg kaos. Det kan derfor se ut som at stabilitet, forutsigbarhet og omsorg er spesielt viktig for disse barna.

Teorien viser til at graden av tilknytningen til omsorgspersonene har stor betydning for atferdsmønsteret til barnet. Uansett hvilke atferdsstrategi barnet måtte velge ligger det utfordringer for skolen i møte med denne type barn. Skolen skal opprettholde et godt læringsmiljø for både eleven, medelever og lærere.

2.6.3 Manglende grunnskoleopplæring og lite videregående utdanning

Forskning viser til konsekvenser det kan få med manglende grunnskoleopplæring og lite videregående utdanning. Det kan tyde på at det skolesystemet vi har i dag har vanskeligheter for å ivareta barnevernsklienter. Barna lykkes ikke med en yrkesutdanning. Det på tross av at skolen har flere hjelpeinstanser som barneverntjeneste, pedagogisk psykologisk tjeneste og statlig pedagogisk støttesystem.

En likeverdig grunnutdanning i skolen som utjevner forskjeller er vanskelig å nå.

Studiet til Clausen og Kristofersen (2008) viser til at barn med barnevernstiltak har dårligere levekår enn andre barn. De som har vært innenfor barnevernet sliter med en rekke problemer som voksne sammenlignet med de som ikke har mottatt barnevernstiltak (Clausen og Kristofersen: punkt 5).

I studiet har de fulgt 120 986 barn og unge voksne som har vært barnevernsklienter i perioden 1990 til 2005. De har sett på hvordan det har gått med barna fra år til år. Det er første gang det er gjort en studie om barnevernsklienter over så lang tid. Vi kan gjennom dette studiet få et innblikk i livsforløpet til denne gruppen både når det gjelder utdanning og helse. Studiet hadde et sammenligningsutvalg som var nesten identisk både i kjønnsfordeling og alder.

Rapporten viser til at:

- Barnevernsklienter tar i mindre grad utdanning. (Ibid: punkt 5.2).
- Barnevernsklienter har lavere inntekt. (Ibid: 5.3).
- Barnevernsklienter mottar i større grad sosialhjelp. (Ibid: 5.4). Det vises også til at barnevernsutvalget mottar sosialhjelp over lengre tid enn i sammenlikningsutvalget.
- Barnevernsklienter blir oftere arbeidsledige. Rapporten viser til at dobbelt så mange barnevernsklienter er arbeidsledige i forhold til i sammenlikningsutvalget. (Ibid: 5.5).

Rapporten peker også på den store veksten av barnevernsklienter som har tre doblet seg i løpet av 16 år. (Clausen, S.E. og Kristofersen, L.B. 2008: punkt 9.3).

I følge statistisk sentralbyrå var det 42600 barn som tok imot tiltak fra barnevernet i 2007. Det er 2200 flere en året før, og en auke på 5,4 prosent. (SSB:)

Samtidig kan vi se at det er utført markante statlige satsninger i barnevernsektoren de siste årene. (Ibid). Auken på resurser kan ha fått betydning for den markante auken av barnevernsklienter. Resursene kan ha ført til at flere barn kan ha fått iverksatt tiltak.

En annen grunn kan være at flere enn tidligere i den nåværende foreldregenerasjonen ikke klarer å følge opp barna sine, verken når det gjelder grunnleggende eller sekundære behov. Det kan være at den nåværende foreldregenerasjonen ikke har fått nødvendig oppfølging med hjelpetiltak fra barneverntjenesten selv. De evner dermed ikke å se egne barns ønsker og behov. Nova rapporten fastslår at barn som debuterer i barnevernet som småbarn har foreldre med manglende omsorgsevne, psykiske lidelse eller rusmisbruk. (Clausen og Kristofersen 2008). Dersom uheldige og skadede oppvekstvilkår får virke over lang tid, øker sjansen for at barnet kan få alvorlige psykososiale problemer. (Ibid: 2008). Konsekvensene kan være emosjonelle problemer, kriminell atferd eller rusmisbruk. En tidligere studie av datamaterialet viser til at det er relativt høy dødelighet blant barnevernsklienter. Kristofersen (2005) viste at mesteparten av dødsfallene skyldes selvmord, rusmisbruk, vold og ulykker (Ibid).

Rapporten viser til sammenheng mellom manglende utdanning, arbeidsledighet, helse og god livskvalitet. Skolen har stor betydning for hvordan man integreres i samfunnet. Det er nødvendig å finne strategier for å kunne formidle både faglige og sosiale kvaliteter. Samfunnet trenger denne gruppen som selvutviklende samfunnsborgere. Skolen klarer ikke denne oppgaven alene. De er avhengig av bistand fra ulike hjelpeinstanser. Moen (2000) mener at behovet for samarbeid kan være særlig stort overfor barn med spesielle behov og sammensatte problemer. Etatene jobber innenfor egne rammer av lover. Det kan skape både muligheter og begrensninger. Uten samarbeid kan tiltak som settes i verk fra en etat komme i veien for andres tiltak. Det kan også være lettere for en ansvarsfraskrivelse når det ikke finnes samarbeid. Omsorgspersonene kan ha vanskelig for å vite hvem de skal forholde seg til når ikke ansvarsoppgaver er klargjorte.

I 2008 ble det utført et tilsyn med kommunenes samarbeid om tjenester til utsatte barn. Det ble gjennomførte landets fylkesmenn og Helsetilsynet i fylkene i felleskap. Tilsynet undersøkte om barnevern og sosial- og helsetjenester samarbeidet om tjenester til barn og unge som viser ved sin oppførsel at de har behov for samordnende tjenester. Resultatene i rapporten viser til at det er lite samarbeid mellom etatene om barn og unge. Kommunene legger heller ikke i tilstrekkelig grad til rette for nødvendig opplæring av de ansatte. Kommunenes manglende oppfølging og kontroll av egne tjenesters samarbeid kan føre til at barn og unge ikke får rette tjenester til rett tid. (Helsetilsynet: tilsyn 5 / 2009).

Tilsynet omfattet ikke samarbeidet mellom andre sentrale kommunale tjenester som skole og pedagogisk – psykologisk tjeneste. Det finnes likevel klare indikasjoner på at samarbeidet mellom barneverntjenesten og skolen er mangelfullt.

Ett eksempel er denne artikkelen: *Skoletilbud for dårlig*. (VG: 03.11.08).

Fylkesmannen har ved tilsyn i Møre og Romsdal og Sør – Trøndelag avslørt at flere barnevernsinstitusjoner i Midt – Norge ikke gir barna den skolegangen de har krav på.

I Sør Trøndelag var det 22 barn som var med i undersøkningen. Bare 2 barn hadde fått den undervisningen de har krav på. De resterende 22 hadde fått liten eller ingen undervisning. En elev hadde ikke vært på skolen på et halvt år. Barna har krav på undervisning på en skole nær institusjonen. Flere av barna var utplassert på bedrifter eller gårder. Det ses på som uheldig at barnevernsbarn ikke har relevant skolegang å vise til når de skal ut i arbeidslivet.

Barneombudet viser til at det er barnevernets ansvar å påse at barn under deres omsorg får det tilbudet det har krav på, og at det er skolemyndighetenes ansvar å gi tilbudet. Begge institusjonene har ansvar. Artikkelen signaliserer at det er uklare skiller på ansvarsområdene. Fagleder i institusjonen Våre Hjem viser til at skolen ikke har det samme eierforholdet til barnevernsbarn som de andre skolebarna. Han mener det gjenspeiler seg konkret i timetallet og innholdet som tilbys barna. (Ibid).

2.7 Betydningen av samhandling og samarbeid

Samarbeid innebærer felles anstrengelser omkring en oppgave eller et problem. Innefor et samarbeid foregår det en samhandling. (Moen 2000). Den består av de relasjoner som dannes mellom partene innenfor et system som jobber mot et felles mål eller felles visjon.

Samhandling krever noe av systemet og organisasjonen, men det kreves også noe av kulturen og individet. En kan få utført en oppgave uten å ha god samhandling.

Hensikten med å samarbeide er at det samlede resultatet av at to eller flere samarbeider bør være større enn summen av den enkeltes parts innsats. (Stenaasen og Sletta, 1996). Et samarbeid krever samordning. Det vil si en systematisering eller koordinering av det partene gjør for å dra i samme retning mot felles mål. (Moen: 2000). Det krever fordeling av ansvar og oppgaver.

En stor drivkraft i samarbeidet er om alle parter føler nytte av arbeidet. Et slags bytte av goder for felles mål. Det er i sosiologien utviklet flere teorier som omhandler begrepet *bytteteori*. Byttebegrepet kan ses på som en kulturelt strukturert virksomhet. Det kan kun forstås ut fra

forholdet mellom mennesker, ikke ut fra deres egenskaper (Moe1994). Et bytte er et bytte av belønninger hvor den ene representerer et mulighetsområde for belønninger hos den andre. (Ibid: 107). I byttet foregår det et sosialt spill som er av betydning der mål og midler hele tiden avveies mot hva som gir det beste byttet. Faren er at den som har mest ressurser kan ha flere bytteforhold og blir dermed mindre avhengig av visse relasjoner. Taushetsplikten kan føre til skjevt bytteforhold. Den kan settes til side for opplysningsplikten. Skole og helsepersonell har lovpålagt opplysningsplikt til barneverntjenesten. Ivaretagelse av barnets beste er større enn behovet for at barn og foreldre beskyttes fra innsyn. (Kjellebold, Hærem, Midjo og Willumsen 1997). Skolen kan føle seg tappet for informasjon, mens barneverntjenesten kan nytte seg av taushetsplikten. Det kan føre til at skolen ikke får nyttig informasjon tilbake. Barneverntjenesten vil dermed ha mer igjen for samarbeidet enn skolen. Et meget viktig unntak fra taushetsplikten har vi når det foreligger samtykke fra de som har krav på taushet. Erfaringer viser at en kan komme langt i samarbeid med andre instanser på grunnlag av samtykke fra foreldrene. (Tveiten og Aanderaa 1994, i Moen 2000).

Tveiten og Aanderaa (i Moen, 2000) skiller mellom tre typer faglighet eller kompetanse som krever hver sine samarbeidsforhold og relasjoner.

En av dem er *kjernekompetanse* som er den fagkompetansen hver enkelt har ut fra utdanning og erfaring. Et samarbeid innen skolen kan være bestående av lærer, foreldre, barnevern og Pedagogisk Psykologisk Tjeneste. De vil alle ha ulike kjernekompetanse som vil fremme godt samarbeid om man blir anerkjent og verdsatt for det. Moen (2000) mener at egen kultur som har dannet seg gjennom utdanning og erfaring kan være en utfordring når den skal forenes med andre jobbkulturer i et samarbeid. Det kan føre til at partene vil verne om sin kjernekompetanse. En danner murer rundt seg og sin kompetanse, i stedet for å bygge broer ved hjelp av åpenhet og respekt for den andre part. Samtidig bør en ha klare grenser for hvilke oppgaver og ansvar den enkelte har i gruppen slik at det ikke finnes muligheter for utviding eller innsnevring av noen art. Det krever at en stoler på egne faglige vurderinger og tørr å holde fast ved dem. Når man opplever likeverd og status i samarbeidet vil det åpne for større tillitsforhold og bedre kommunikasjon blant aktørene. Det er viktig at foreldrene anerkjennes for sin kjernekompetanse om barnet. Nordahl (2009) bekrefter viktigheten ved at lærere ikke benevner foreldre som ressursvake. Det kan ødelegge for muligheten til et nært og godt samarbeid.

Innen kjernekompetansen er det områder som flere parter har kjennskap til. Den benevnes som *overlappende kompetanse*. Det kan for eksempel være den felles kompetansen foreldre og lærer har om barnet, eller den fagkompetansen saksbehandler og lærer har felles.

Killèn (2004) viser til at det er viktig å avklare forventningene til samarbeidet og hva som er realistisk å forvente. Når det gjelder barn med tilknytningsforstyrrelse kan oppfatningen av barnets funksjonsevne og potensiale være av ulik art. Barnet kan endre atferd etter som situasjonen og settingen utspiller seg. Faktorer som om en "toucher" noe som berører tidligere erfaringer, trygghet, forutsigbarhet har stor betydning. Det er derfor ekstra viktig å diskutere gjennom hva alle ser på som reelt potensial innenfor de ulike områdene for dette barnet. Det er også nødvendig å ta utgangspunkt i lover og retningslinjer og avklare egen institusjons funksjons- og ansvarsområde. En kan dra nytte av både kjernekompetansen og den overlappende kompetansen til de involverte i samarbeidet.

Den kompetansen som har utviklet seg gjennom et forpliktende og formalisert samarbeid over tid benevnes som *tverrfaglig kompetanse*. Den inneholder språk, verdier og kunnskaper. Her forentes det at man har innsikt i hverandres oppgave- og arbeidsområder (Moen 2000).

Det er vanlig at en bruker tverrfaglige møter når en samarbeider om et barn. Vi lever i et komplekst samfunn der de offentlige tjenester og etater preges av spesialisering og oppsplitting. Det kan føre til at behovet for et tverretattlig og tverrfaglig samarbeid blir større. Samarbeidet kan være forebyggende, samtidig som det bør gi en koordinert og helhetlig hjelp (Ibid).

De møtene innebærer ikke *tverrfaglig kompetanse* eller tverrfaglig tillit. Det er noe partene må jobbe seg frem til over tid.

2.8 Utviklingsmodell som påvirker samarbeidet

Det er mange forhold som påvirker barnets omgivelser. Urie Bronfenbrenner har utviklet en økologisk modell. Den tar for seg de forskjellige systemene som påvirker og utvikler enkelt individet. Han kaller de for mikro-, meso-, ekso- og makrosystem. Det er alle systemer som illustrerer en helhetlig modell. Den viser hvordan våre nærmeste omgivelser får betydning for samfunnets mønster, og omvendt. *Mikrosystemet* er barnets nærmeste omgivelser.

Mesosystemet er forbindelseslinjene mellom de settingene barnet befinner seg i. *Eksosystemet* er de settingene som påvirker barnets omgivelser uten at barnet nødvendigvis er til stede.

Barneverntjenesten er en slik setting. Makrosystemet står for blant annet den politikken, kulturen, verdiene og lover som har påvirkning for individet. (Bø 1998).

Det er på mesonivå samarbeidet mellom de ulike etatene vil foregå. Samarbeidet vil påvirkes av de øvrige systemene, som lovgrunnlag på makronivå og barnets foreldre på mikronivå. Overgangene i systemene er av stor betydning for hvordan barnets omgivelser former seg.

3.0 METODE

Problemstillingen *Samarbeid mellom barneverntjenesten og skolen* har fokus på utfordringer som ligger i samarbeidet mellom to etater som har stor betydning for en sårbar gruppe barn i samfunnet. Gjennom Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (1998), samt Lov om barneverntjenester (1992) ønsker jeg å belyse hva som kan være mulige årsaker til at samarbeidet mellom barneverntjenesten og skolen ikke fungerer etter hensikten. Faktorer som påvirker samarbeidet er hovedfokuset.

Jeg vil nå redegjør for metodiske valg og beskrive hvordan jeg har jobbet meg frem til svar på forskningsspørsmålet.

3.1 Valg av metode

Det finnes to forskningsmetoder som en kan ta i bruk om en ønsker å studere et fenomen. Den ene er kvantitativ metode. Den andre er kvalitativ metode. De viktigste forskjellene på disse metodene beskriver Ringdal slik: *En kvantitativ forskningsstrategi bygger på at sosiale fenomener viser en så stor stabilitet at måling og kvantitativ beskrivelse er meningsfylt. En kvalitativ forskningsstrategi bygger på at den sosiale verden konstrueres gjennom individers handlinger. Dette betyr at sosiale fenomener ikke er stabile, men er i kontinuerlig endring.* (Ringdal.2007:91). En annen betydelig forskjell er avstanden til det fenomenet som skal studeres. I kvantitativ metode er det ofte stort utvalg som blir studert der en går i bredden ved å registrere sammenliknbar og strukturert informasjon. I kvalitativ metode er det få studieobjekt der en legger vekt på nærhet og observasjon. En går mer i dybden for å få rik og god informasjon om fenomenet en ønsker å studere.(Ibid).

Et fellestrekk for alle kvalitative tilnærminger er at de data forskeren analyserer, foreligger i form av tekst. Teksten kan beskrive personers handlinger, utsagn, intensjoner eller perspektiver. (Thagaard, 2003).

Thagaard (2003) trekker frem systematikk og innlevelse som to viktige aspekt ved kvalitativ forskning. *Innlevelse* gir forståelse og innsikt i den situasjonen den som studeres befinner seg i. Det kan bidra til nærmere kontakt med informanten samtidig som den kan være med å utvikle dataens meningsinnhold. *Systematikk* er knyttet til hvordan forskeren forholder seg til datainnsamling. Den har betydning for hvordan forskeren forholder seg til fremgangsmåter en bruker i forskningsprosessen. Både når det gjelder hvordan materialet samles inn, analyseres og tolkes. Ved å kunne begrunne hvordan en systematisk har gått frem i prosessen, vil beskrivelsene bli fyldigere og resultatet mer troverdig.

Både innlevelse og systematikk er viktig for å kunne utvikle teoretiske perspektiver som kan gi en forståelse av informantens situasjon. Samtidig som det gir grunnlaget for hvorledes kunnskap utvikles, og kan gjøres eksplisitt.

Mitt forskningsspørsmål som omhandlet samarbeid mellom barneverntjenesten og skolen krevde informasjon om erfaringer som informantene var i besiktelse med. Kvalitativ metode ble det riktige valget for meg der jeg bruker intervju som verktøy for innhenting av data.

3.2 Hva innebærer kvalitativ metode

I kvalitative studier hvor forskeren er ute i felten, benyttes observasjon og / eller intervju. Analyse av dokumenter om informantens situasjon benyttes ofte i tilknytning til deltakende observasjon. (Thagaard. 2003: 58). Observasjoner, intervjuer og tekstanalyser av dokumenter er alle gode metoder i en kvalitativ studie der forskeren har en sentral rolle i datainnsamlingen.

Metodene intervju og observasjon er basert på en relasjon mellom forsker og informant. Hvor mye informanten vil dele med seg av informasjon til studiet avhenger av hvor god relasjonen er mellom forsker og informant. (Ibid). Informantene skal dele av sine erfaringer som ofte kan inneholde beskrivelser fra indre tanker og følelser. Dette kan føre til at informanten må gi mye av seg selv. Ved å ta i bruk kvalitativ metode vil en få tak i en type informasjon som ikke gjør seg mulig å måle om vi skulle studere sosiale fenomener ved kun å bruke kvantitativ metode.

Jeg valgte å bruke intervju som verktøy i mitt prosjekt for å få tak på hvordan saksbehandlere og lærere opplever og praktiserer samarbeidet seg imellom.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Intervjuundersøkelser er særlig velegnet metode for å få informasjon om hvordan informantene opplever og forstår seg selv og sine omgivelser. (Thagaard. 2003: 58).

Det er ulike måter å utforme et kvalitativt forskningsintervju. Den ene ytterligheten er en uformell tilnærming som gjennomføres som en samtale mellom forsker og informant der forsker tilpasser spørsmålene etter hvilke tema informantene bringer opp. Fordelen med denne type intervjuer er at informantene kan bringe opp temaer som forskeren ikke har tenkt ut på forhånd. Den andre ytterligheten er strukturert tilnærming der spørsmålene er utformet og fastlagt på forhånd. Denne strukturen er god å anvende når en trenger sammenligninger mellom informantene. En delvis strukturert tilnærming er den mest brukte i kvalitative intervjuer. Her er temaene fastlagt, men rekkefølgen er åpen. Ved å bruke denne tilnærmingen har forskeren sikret seg informasjon om temaene samtidig som han kan følge informantens fortelling og komme med tilleggsspørsmål i forhold til det.

I et kvalitativt forskningsintervju har forskeren anledning til å gå i dybden på det temaet en ønsker å få informasjon om. (Thagaard: 2003).

Jeg ønsket å få god og fyldig informasjon om hvordan to etater samarbeidet med hverandre og valgte derfor å halvstrukturere intervjuet etter teoridelen i prosjektet mitt. Jeg ønsket å konstantere bredde i samarbeidet best mulig ved å undersøke problemstillingen gjennom å belyse følgende temaer.

- **Lovgrunnlag og oppfølging.** Med dette mener jeg å se på hvilke oppgave og funksjon begge etatene har i forhold til lovverkene og hvordan det blir fulgt opp. Dataen vil bli relatert til teori.
- **Ressurser.** Her ønsker jeg å se på ansvarsfordelingen. Hvordan de brukes og oppfølgingen.
- **Samarbeid om barnets evne til å fungere.** Denne delen tar for seg hvordan de to etatene ser på samarbeid og strukturen i eget samarbeid. Jeg ser også på hvordan de oppfatter barnet både i sosial og faglig fungering. Funnene relateres til teori.
- **Tilknytningsproblematikk.** Her vil jeg se på hvilken kunnskap informantene har om diagnosen.

Jeg laget en intervjuguide med vide spørsmål for så å smalne inn etter hvert (Vedlegg 1).

Spørsmålene i intervjuguidet gav mulighet for informantene og kunne fortelle ut fra egne

erfaringer slik at jeg kunne følge opp med tilleggsspørsmål når noe uforutsett informasjon kom opp.

3.3.1 Arbeidsprosessen frem til intervjuene

I ansvarsgruppemøter er det som oftest flere instanser involvert. Det kunne vært spennende og sett på hvordan flere i de ulike instansene opplevde samarbeidet om et barn. Tidsbegrensing gjorde at jeg valgte å holde fokus på barneverntjenesten og skolen. Hvordan disse etatene arbeider har stor betydning for utviklingen til barnet. Valget ble å intervju saksbehandlere i barneverntjenesten og lærere i skolen om deres samarbeid. Det var utfordrende å danne to sett bestående av en lærer og en saksbehandler som samarbeidet om samme barnet.

Jeg brukte ulike måter for å komme i kontakt med informantene. Jeg tok først kontakt med lederen i de ulike barnevernsetatene som formidlet forespørselen videre til saksbehandlerne. Noen fikk tilsendt mail der jeg presenterte prosjektet mitt og meg selv. Deretter tok jeg telefonkontakt med forespørsel om å være med i prosjektet. Andre fikk presentasjonen beskrevet i en telefonsamtale for så å se på saken for å kunne gi tilbakemelding så snart som mulig.

Jeg opplevde stor velvilje hos dem jeg kontaktet. Det var tre kriterier som måtte være på plass for at jeg skulle klare å belyse samarbeidet mellom barneverntjenesten og skolen best mulig.

1. De måtte ha samarbeid om barn med tilknytningsforstyrrelse.
2. Barnet måtte være i skolealder.
3. Samarbeidet burde ha vart i mellom 1 – 2 år

Den største utfordringen var å danne sett med en lærer og en saksbehandler som hadde samarbeidet i minimum ett år. Det kunne gi meg mulighet til å se på samarbeidsstrukturer som var etablert. Det var få som innfridde kriteriene. Saksbehandlerne og lærerne arbeidet stort sett i hver sin kommune. Både bytte av arbeidsplass og permisjon gjorde det vanskelig. I alt hadde jeg kontakt med 8 forskjellige kommuner for å finne informanter. Det var 2 kommuner som ikke kunne bidra til prosjektet. I de resterende 6 kommunene var det 1 kommune som klarte å innfri de tre kriteriene. Sett 1 som vil bli nærmere presentert i resultatdelen klarte å innfri alle tre kriteriene. Sett 2 innfridde to av kravene. De hadde samarbeidet nærliggende 1. år. Det var vanskelig å få innfridd kriteriene mine. Det gjør meg betenkt med tanke på at kontinuitet og forutsigbarhet er de største behovene hos barn med tilknytningsforstyrrelse. (punkt 3.4 i oppgaven).

3.3.2 Utvalg av informanter

Jeg gjorde avtaler med 4 saksbehandlere som representerte hvert sitt barnevernkontor. De ble bedt om å ha hvert sitt spesifikke barn i tankene. Barnet ble holdt anonymt for meg. Tre av dem oppgav så navnet til primærkontakten (læreren) til barnet de hadde i tankene. Deretter ble de kontaktet for videre avtale for intervju. Ett av de tre settene hadde samme barn i tankene, men de to hadde ikke samarbeidet om dette barnet. Deres erfaringer vil bli referert til som saksbehandler a og lærer b. Saksbehandler nr. 4 har ingen lærer match, men har lang erfaring i yrket. Hennes beskrivelser blir referert til som saksbehandler c. De fire resterende informantene betegnes som sett 1 og sett 2.

Jeg har 7 informanter med i studiet. 5 av dem kommer fra forskjellige kommuner. De 2 resterende kom fra samme kommune. Mange kommuner er dermed representert, men med bare en informant i hver kommune.

Thagaard (2003) mener at det er lettere å få informanter som mestrer situasjonen det skal forskes i til å være med på et forskningsprosjekt. De vil ikke ha noe imot innsyn fra forskeren. De personene som kan representerer en mer problematisk side ved det fenomenet som studeres kan kvie seg eller nekte andre å få innsyn. De vil dermed ikke ønske å delta. Det kan føre til en skjevhet i utvalget. Utfordringen kan være å få tak det som faktisk er problematisk. Jeg var heldig og fikk informanter som representerte kontraster i samarbeidet. Deres erfaringer gav meg mulighet til å sammenligne samarbeidsstrukturer. Det førte til en større bredde innenfor hvordan en praktiserte samarbeid. Jeg kunne ha valgt å se på samarbeidet mellom barneverntjenesten og skolen generelt. Ved å studere samarbeidet om et spesifikt barn fikk jeg mulighet til å se om de hadde ulik oppfatning av samarbeidet og barnet.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Ifølge Thagaard (2003) er det flere momenter som er viktige å vite for å gjennomføre et intervju. Det er viktig at intervjuer signaliserer interesse for å høre mer av det informanten forteller. Er intervjuer en aktiv lytter er sjansen mindre for at viktig informasjon til oppfølgingsspørsmål gå tapt. Ulike oppfølgingsspørsmål kan skape mer utfyllende informasjon, nyansere og beskrive svarene bedre. Det kan være svar som bekrefter at intervjuer har tolket informanten rett, eller en kan få flere konkrete beskrivelser som tydeliggjør informantens meninger og holdninger.

For å sikre sammenligningsgrunnlag mellom settene med lærer og saksbehandler laget jeg intervjuet temmelig strukturert. Det var likevel god fleksibilitet for oppfølgingsspørsmål. Jeg foretok 6 intervjuer. På grunn av geografisk avstand mellom kommune valgte jeg å foreta 4 av intervjuene over telefon. På 2 av intervjuene var jeg fysisk til stede.

Det overordnede mål i intervjusituasjonen er vanligvis at informanten føler at atmosfæren er tillitskapende og fortrolig. (Thagaard 2003). Det kan være lettere å få til om intervjuer er fysisk til stede. Det krever også mer av en intervjuer å gå inn på informantens personlige sårbarheter. I mitt intervju var temaet samarbeid mellom to etater. Det kan ha vært årsaken til at jeg ikke syntes det var noen forskjell mellom å utføre intervjuene via telefon eller å være til stede ved gjennomføringen. Jeg hadde en samtale med alle informantene i forkant der jeg presenterte prosjektet mitt, og avtalte tid for intervjuet. Det ble da anledning for informanten å spørre om noe var uklart i presentasjonen min. Den første samtalen gjorde at vi fikk dannet en relasjon ved å presentere hverandre. Det opplevdes som om begge parter var tryggere på hverandre da selve intervjuet skulle gjennomføres.

I den første forespørselen med saksbehandler a var jeg ikke tydelig på at samarbeidet burde ha vart i ett til to år. Jeg fikk dermed lite informasjon om ett konkret samarbeid. Jeg valgte likevel å gjennomføre settet med lærer b. Begge informantene hadde gode erfaringer som var relevant for studiet.

3.3.4 Kontroll og anonymisering

Ifølge Ringdal (2007) er lydopptak den mest vanlige måten å registrere svarene på. Da vil en kunne holde fokus på informanten og oppfølging av svarene. En vil slippe å notere under hele intervjuet. For å kunne gjøre intervjuet tilgjengelig for systematisk analyse må lydopptaket skrives ut som tekstdata.

Å transkribere var veldig tidkrevende. Hvert intervju var tidsmessig på rundt en time. Jeg kom i tidsnød og valgte derfor å få hjelp til å transkribere 1 og 1/2 intervju. Alle opplysningene av betydning i intervjuet var anonymisert. Barnet det ble samarbeidet om var anonymt for meg som forsker. Navn på kommunene og informantene er kjente for meg. De var anonyme for den personen som hjalp meg med å transkribere. Hvert sett med en lærer og en saksbehandler fikk samme nummer. Settene fikk ulike nummer. Jeg fulgte opp med å kontrollere transkriberingene med lydopptaket i etterkant. Intervjuene er nesten ordrett transkribert. Det

vil si at jeg har unnlatt å ta med uttrykk som ikke gir mening, og som ble brukt ganske ofte i samtalen. Eksempel *holdt eg på å sei*.

Intervjuene og transkriberingene ble lagret på minnepenn slik at materialet ikke kunne komme på avveier via datanettet. Det ble slettet umiddelbart etter at jeg hadde intervjuene i papirform.

3.4 Fra kategorisering til tolkning

Kvalitative studier er som oftest preget av en dialektisk prosess mellom dataanalyse og teoretisk perspektiv (Thagaard: 2003). Dataanalyse og teori vil kunne påvirke hverandre og ny teori kan bli dannet. En vil ikke kunne finne nye funn om en ikke har gamle funn å se fenomenet ut i fra. Skal en utvikle gamle funn må en finne nye funn. Jeg skal se nærmere på dette.

For å kunne fortolke meningsfulle fenomener er forståelse og kontekst viktig.

En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. (Gilje og Grimen 1995:148). Gadamer er en kjent tysk filosof som mente at den bakgrunn vi har med oss har betydning for hvordan vi forstår nye fenomener. Han betegnet bakgrunnen som forforståelse eller for – dommer. Gilje og Grimen nevner tre komponenter som har betydning for vår forforståelse. Det er språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer. (Gilje og Grimen 1995).

Min forforståelse vil også ha betydning for min tolkning av datamaterialet. Min utdanning innen spesialpedagogikk er med på å legge grunnlag for at jeg sannsynligvis tilegner fagbegrepene en annen betydning enn de som ikke har kjennskap til faget. Det at jeg delvis kjenner til miljøene som studeres i prosjektet kan også ha betydning for hvordan jeg tolker datamaterialet.

Forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen, og konteksten det må fortolkes i, betegnes under begrepet **den hermeneutiske sirkel**.

Generelt kan vi si at uttrykket "den hermeneutiske sirkel" betegner det forhold at all fortolkning består i stadig bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den konteksten det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke, og vår egen forståelse. (Ibid: 153).

Jeg er avhengig av å ha en viss teoretisk forforståelse for å kunne se hva som er interessante funn i datamaterialet. Nye fortolkninger må alltid begrunnes ut fra andres fortolkninger ellers vill en ikke ha noe å se de nye fortolkningene ut i fra. En fortolkning av et meningsfylt

fenomen vil aldri stagnere. Den vil være dynamisk, og være en del av en helhet. Den vil ikke være en sannhet i seg selv.

Utfordringen med all forskning kan være at delen av helheten vi forsker på kan være for snever. Det er mange faktorer som påvirker den delen vi forsker på slik at trakten til forskningsspørsmålet kan bli for smalt til at vi vil få en reell forståelse av fenomenet.

3.4.1 Innholdsanalyse

Det finnes ingen standardiserte teknikker for analyse av kvalitative data (Ringdal 2007). Det finnes flere teorier om fremgangsmåter som kan gjøre datamaterialet om til sosiologi.

Jeg vil legge vekt på Kvale (1997) sine fem hovedmetoder for meningsanalyse av datamateriale. Det er meningsfortetting, meningskategorisering, narrativ strukturering, meningsfortolkning og ad hoc meningsgenerering som er en eklektisk metode.

I prosjektet brukte jeg meningsfortetning og meningskategorisering som hovedmetoder. Jeg brukte intervju som verktøy i min datainnsamling. Jeg hadde gode informanter som fortalte villig om sin arbeidssituasjon. For at mest mulig av datamaterialet skulle være relevant måtte jeg konkludere underveis. Enten for å stadfeste det jeg hadde funnet eller for å stille nye eller bekreftende spørsmål.

Informantenes beskrivelser, samt teori og refleksjon førte til at jeg gjennom meningsfortetning kunne løfte frem en forkortet versjon av innholdet i utsagnene. Det kan også benevnes som en datareduksjon der jeg oppsummerte og presenterte informantenes besvarelser. Samtidig kunne jeg presentere sitater som var relevant materiale for forskningsspørsmålet og kategoriserte svar etter utvalgte tema. I datapresentasjonen ble utvalgt empiri relatert til relevant teori. Sitater ble brukt til å understreke funn. Det ble belyst kontraster i materialet.

3.5 Kunnskapens troverdighet

Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. (Ringdal:2007). Det er omdiskutert hvorvidt disse begrepene som brukes i kvantitativ forskning også kan nyttes i kvalitativ forskning. I kvalitative studier studeres sosiale fenomen på en måte som ikke er mulig i kvantitativ forskning. En vil ofte ha tak i informantens opplevelser, innerste tanker og følelser. Ved å studere enkeltindivider vil det oppstå en nærhet som ikke er mulig i kvantitative data der en legger vekt på allmennheten. Informasjonen vil ikke være målbar på samme måte. Dette er

grunnlaget for at Thagaard (2003) mener *troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet* er mer relevante begreper i kvalitativ forskning.

Skal forskningen fremstå som troverdig må forskeren redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. (Ibid). Det må avklares hvilke relasjoner forskeren har til prosjektet og informantene. Forskningen må fremstå som et helhetlig og troverdig studie. Tematiserte tilnærminger blir ofte brukt i kvalitativ analyse. Denne tilnærmingen får kritikk for å ikke ivareta et helhetlig perspektiv. Her trekker forskeren ut deler av teksten fra ulike informanter og sammenligner. Den blir da løsrevet fra den opprinnelige sammenhengen. Ved å kombinere temasentrert tilnærming med personsentrert tilnærming vil en ivareta nyansene i hvordan informanten opplever sin situasjon. Samtidig vil temaene være med på å holde oversikt over mønstre i materialet (Ibid). Det vil da være lettere å presentere materialet i sin helhet. Det vil fremme troverdigheten ved å ha et klart skille på hva som er informantens utsagn og hva som er forskerens tolkninger.

Troverdigheten kan styrkes ved å ha gode refleksjoner for valg av fremgangsmåter, samt gode og fyldige beskrivelser fra tolkningen av materialet. En vil da kunne avklare forskers relasjon til informantene, samtidig som leseren vil få mulighet til å forstå ut fra samme perspektiv som forskeren.

At flere forskere deltar i prosjektet er også en styrke for troverdigheten (Thagaard 2003). I mitt prosjekt var jeg alene om å foreta og tolke intervjuene. Det er derfor viktig at jeg argumenterer godt for å overbevise leseren om kvaliteten på forskningen og verdien av resultatene. Svekker det egen troverdighet?

3.5.1 Kontroll av analysen – troverdighet

For å styrke troverdigheten til en forskning nevner Kvale (1997) to måter å kontrollere intervjuanalysen på. Den ene er bruk av flere tolkere, og den andre er å redegjøre for prosedyrene. Ved å ta i bruk flere tolkere av samme materialet kan en oppnå en viss kontroll av vilkårlig eller partisk subjektivitet. En vil samtidig åpne for flere perspektiver som kan føre til en begrepsmessig klargjøring og nyansering av temaene som undersøkes. (Kvale1997).

Ved å redegjøre for prosedyrer presenterer forskeren eksempler på materialet som skal tolkes, og forklarer de ulike trinnene i analyseprosessen.(Ibid). *Leseren av en intervjustudie må stole på forskerens utvelgelser og kontekstualisering av intervjuuttalelsene.* (Kvale 1997:136).

I denne studien er det redegjørelse for gjennomføringen av datainnsamling og analyse som danner troverdigheten.

3.5.2 Mangfoldet av tolkninger

Det kan være et mangfold av tolkninger ut fra et datamateriale. Det stilles ulike spørsmål til teksten, og det finnes ulike svar og meninger.

Kvale (1997) mener at vi kan skille mellom to tolkningsforskjeller, en partisk- og en perspektivisk subjektivitet. Ved partisk subjektivitet har forskerne gjort et dårlig arbeid der all tolkning støtter opp de funn som er ønskelig å finne. Ved en perspektivisk subjektivitet ser forskerne på studiet fra ulike perspektiver. Finner gjerne ulike tolkninger og konklusjoner i sitt arbeide. Begrunnede ulike tolkninger av en tekst vil ikke være en svakhet, men heller en styrke i intervjuforskningen. Det stilles ulike spørsmål til teksten. De finner ulike meninger og svar.

Kvale (1997) har definert tre tolkningskontekster. *Selvforståelse, en kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse.* Det er tolkningskontekster som kan føre til ulike tolkninger, differensieres og gli over i hverandre. I en selvforståelses tolkningskontekst er forskerens fortolkning begrenset til intervjuers egne synspunkter. Det blir da intervjueren som bestemmer gyldigheten av forskerens tolkninger i et valideringsfelleskap. Kritisk forståelse basert på sunn fornuft holder seg innenfor konteksten av det som er allment fornuftig tolkning. Dens gyldighet er avhengig av hvorvidt dokumentasjonen og argumentasjonen er overbevisende på det allmenne publikum. Ved tolkning innenfor teoretisk forståelse nyttes en teoretisk ramme. Det blir det teoretiske miljøet som bekrefter tolkningens gyldighet. Teorien som brukes må gjelde for feltet som studeres. Det forutsetter en teoretisk kompetanse hos forskerne.(Kvale 1997).

I dette studiet er det lærerne og saksbehandlerne utsagn som analyseres. De beskriver sine erfaringer om samarbeid i forhold til det lovgrunnlaget de må forholde seg til. Utsagnene blir dermed tolket ut fra en teoretisk forståelsesramme. Både barnevernsloven, opplæringsloven og annen relevant teori gir grunnlag for å forstå lærere og saksbehandlerne beskrivelser. Det er forskningsmiljøet som validerer de teoretiske tolkningene.

3.5.3 Forskningsteoretiske refleksjoner

Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har fungert siden 1990. I NESHs mandat står det blant annet at komiteen skal utvikle retningslinjer for forskningsetikk for fagområdene samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teknologi. Den første versjonen av retningslinjene ble vedtatt i 1993. Denne versjonen ble revidert i 1999 og i 2004 – 2006. (www.etikkom.no).

De forskningsetiske retningslinjene er utarbeidet for å hjelpe forskere og forskersamfunnet med å reflektere over sine etiske oppfatninger og holdninger, bli bevisst normkonflikter, styrke godt skjønn og evnen til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn. (Ibid: forskningsetikk). Ny forskningslov fra 2007 behandler etikk og redelighet i forskning. (Ibid).

All forsknings- og studentprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). (Ibid: etiske retningslinjer punkt 10).

Ved å intervju barnevern og skole som jobber med det samme barnet kan en få innblikk i barnets situasjon uten at en trenger å kjenne til barnet selv. Alle informantene var over 18 år. Prosjektet medførte derfor ikke meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens § 31 og 33. (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS).

I kvalitativ forskning legger en vekt på nærhet. En går i dybden for å få rike og gode beskrivelser fra informanten. Denne tette kontakten kan stille spesielle krav til forskerens etiske ansvar. Det kan knyttes til tre hovedprinsipper som er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet. Etiske retningslinjer skal definere informanten rettigheter og bevisstgjøre forskeren på ansvaret han har overfor informanten (Thagaard 2003).

Informert samtykke

I et forskningsprosjekt har forsker plikt til å informere om formålet i studien slik at informanten er vel vitende om hva han deltar i. Informanten har mulighet til å avbryte sin deltakelse under hele prosjektet. Forsker kan ikke gjennomføre studien uten informantens samtykke (Ibid).

Denne studien er basert på ett intervju med hver informant på rundt en time. Alle informantene fikk god informasjon om formålet under forespørselen om å være med i

prosjektet.. De fikk mulighet til å tenke over om de ønsket å delta. Deretter kontaktet jeg dem igjen for å få en beslutning. Å delta i dette prosjektet var ikke så tidkrevende for informantene som det kan være i andre studier. De hadde likevel mulighet til å trekke seg i ettertid.

Konfidensialitet

All forskningsmateriale skal behandles konfidensielt. Gjenbruk av materialet kan ikke tillates uten at informanten som deltok godkjenner det (Ibid).

I denne studien er både informantene og kommunene anonymisert. Informantene blir benevnt med bokstaver og tall. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd. De ble umiddelbart slettet etter at transkriberingen av opptakene var ferdige.

Informantens bidrag til studien skal behandles med respekt. Forskeren studerer informantens situasjon utenfra. Forskerens perspektiv vil ofte være forskjellig fra informantens forståelse av situasjonen. De etiske problemene det reiser, er knyttet til informantens opplevelse av forskerens forståelse (Ibid).

Kvale (1997) mener at etisk ansvarlighet er å markere tydelige skiller mellom forskerens eget perspektiv og presentasjonen av den forståelsen informanten har av sin situasjon.

Studien har en presentasjon av resultatene. Der en ved meningsfortetting fremstiller informanten meninger og erfaringer. Sitater blir brukt for å bekrefte innholdet.

Konsekvenser av deltakelse

Når en har med seg informanter til et prosjekt er det forskers oppgave å sikre at dette ikke får konsekvenser for informanten. Forsker skal beskytte informantens integritet gjennom hele prosjektet slik at informanten ikke lide fysisk eller psykisk overbelastning (Thagaard 2003).

4.0 Resultat og diskusjonsdel

Intervjumaterialet inneholder detaljrike beskrivelser av saksbehandlerne og lærernes erfaringer om hvordan de opplever utfordringer i arbeidet sitt. Målet er å kunne fremheve deres erfaringer gjennom beskrivelsene som er gitt. Sitater vil bli nyttet for å understreke funnene i studiet.

Data fra studien vil bli kort presentert uavhengig av temaene. Den vil bli etterfulgt av en diskusjonsdel i lys av temaene lovgrunnlag og oppfølging, ressurser, samarbeid om barnets evne til å fungere og tilknytningsproblematikk.

4.1 Beskrivelse av utvalget

Alle informantene har erfaring med å samarbeide med andre etater.

Den saksbehandleren og den læreren som korresponderer med hverandre er markert med nummer. Sett 1 og sett 2. De informantene som deler sine erfaringer på generelt grunnlag er benevnt med bokstav A, Bog C.

Sett 1 samarbeider om en elev som har hatt utsatt skolestart og går nå i 1. klasse. Eleven har flere alvorlige psykiske diagnoser, deriblant reaktiv tilknytningsforstyrrelse. Eleven har full dekning med ekstra ressurser både i skolen og i skolefritidsordningen. Saksbehandleren har jobbet med barnet siden det var 3 år. Assistenten fra barnehagen fulgte med over i skolen.

Saksbehandler 1:

Saksbehandleren syntes at møte med mange ulike personer i ulike situasjoner i livet sitt er spennende arbeid. Å være fysisk til stede for barnet er viktig. Barnets beste skal komme i første rekke. Det kan likevel oppstå dilemmaer når en må ta hensyn til juss og foreldre.

Informanten vektlegger det å fungere sosialt for barnet som første prioritet, og at den faglige biten får komme etter hvert. Det er barneverntjenesten sin oppgave å se til at det blir søkt om ressurser, og at resursene blir brukt på rett måte. Skolen er flink til å nytte resursene godt, men det hender at man går inn og påpeker det. Samarbeidsmøtene er gode til dette forumet.

Informanten vektlegger at det er viktig å gi god informasjon til rett instans eller person i et samarbeid. Man må ha evne til samarbeid med felles fokus mot felles mål, samt at man er åpen både for egne og andres interesser. Ansvarsgruppemøtene er et godt samarbeidsforum. Møtene er jevnlig. En gang pr. måned. Informanten beskriver en god struktur i møtene og betegner disse møtene som statusmøter. Det er vanskelig å vite hvor høye krav en skal sette til barn med tilknytningsforstyrrelse. Det kan bli en del prøving og feiling, men det er viktig at ikke kravene til barnet blir så lave at det er fare for at utviklingen stagnerer.

Det er viktig at de som samarbeider om en elev på får tid til å snakke sammen. Dette kan være en utfordring for de voksne i skolen. Høyt fravær fra betydningsfulle voksne, samt god relasjon lærer - elev er andre utfordringer. Barneverntjenesten går også inn og påpeker endring når relasjonen mellom lærer og elev ikke fungerer. Skolen søker ofte barneverntjenesten om råd og veiledning. Er det saker som trenger annen bistand sørger barneverntjenesten for det. Informanten har erfaring med at samarbeidsmøtene har klar rollefordeling. De er ikke alltid er enige, men at de finner en løsning.

Barn med tilknytningsforstyrrelse har behov for mye trygghet og omsorg. Tett oppfølging er en nødvendighet. Her blir ressurstildeling og for eksempel tilgangen for bruk av fysiske rom av stor betydning. Informanten har erfaring med at skolen gjør så godt de kan for å skape et godt læringsmiljø for elevene.

Lærer 1:

Læreren mener at det er stadig nye og større forventninger til skolen, og at forventningene kommer fra mange hold. Det er mer måling og tydeligere kompetansekrav etter kunnskapsløftet. Mye av det som hjemmene tok seg av før, er nå delvis eller helt skolen sitt ansvar. Summen er blitt stor uten at det er blitt tildelt flere resurser. Det kan få konsekvenser for elevene som ligger i ytterpunktene for å tilegne seg læring. Både de som er i risikozonen for å utvikle større sosial og faglige vansker, og dem som er flinke og trenger større faglige utfordringer i skolen. Informanten ser at en bruker mye mer tid til sosial kompetanse i en klasse nå en for noen år siden. Det er samtidig større faglige krav til klassen nå enn før. Det krever at en må tenke kreativt for å få det til å fungere. Det hadde vært ønskelig med 2 pedagoger i klassen slik at en kunne hatt faglige diskusjoner innen klassemiljøet. Informanten syntes at informasjon og kommunikasjon er to viktige begrep for å få til et godt samarbeidsklima. Det å være åpen og gi grei og saklig informasjon er veldig viktig, og det skaper en større forståelse hos mottakeren. Hva som blir sagt må selvsagt klareres med foreldre. Skolen har ingen tverrfaglige møter der en kan diskutere saker anonymt med barnevernet.

Sett 2 samarbeidet om en elev som går i 7. klasse. Barnet ble første gang meldt opp til barneverntjenesten da han gikk i barnehagen, 4-5 år gammel. Eleven har 2 diagnoser, reaktiv tilknytningsforstyrrelse og ADHD. Eleven har hatt 5 saksbehandlere. Han har hatt den samme læreren de siste 2 årene. Nå skal han over i ungdomskolen og vil få ny lærer da. Eleven har 12 timer med ekstra resurser pr. uke. Der av 4 timer med spesialpedagog og 8 timer med assistent. Det er tilrådet og søkt om 100 % dekning etter fagkyndig vurdering.

Saksbehandler 2:

Saksbehandler mener at det å ivareta barna, og sørge for at de lever i en tilfredsstillende omsorgssituasjon er viktig i jobben. Å være barnet sin advokat. Det kan være lett å få sympati med resurssvake foreldre og den livssituasjonen de er i. En jobber også under press med antall saker i forhold til tid. Resultater av den jobben du gjør er lite målbart fordi sakene er så

komplekse. Det kan ta lang tid før en ser noen resultater av arbeidet. Det er derfor vanskelig å si eksakt hva det var som gjorde at det gikk den ene eller andre veien.

Informanten syntes alvorlighetsgraden i problematikken har betydning for hvordan en skal vektlegge faglig og sosial evne. Der barnet er i en belastende og krevende livssituasjon vil man fokusere på evnen for å fungere sosialt fremfor faglig funksjonalitet.

Samarbeidsmøter og ansvarsgruppemøter blir mye brukt som tiltak mellom barneverntjenesten og skolen. Barneverntjenesten går ikke inn med noe forebyggende på generelt nivå. Ellers er det tiltak som blir sett inn i hjemmet. Informanten mener at det er mangel på ressurser og har erfart flere ganger at klienten ikke har fått det den har krav på. Hun tror ikke at barneverntjenesten har så mye di skulle ha sagt på det området. Informanten mener at skolen kommer til kort når det gjelder barn med spesielle behov og mangler spisskompetanse på disse områdene. Barneverntjenesten kan gi råd og veiledning i forhold til barn som har tiltak fra barneverntjenesten. Det blir vanskelig å gi råd og veiledning på generelt grunnlag fordi det krever både tid og kompetanse.

Lærer 2:

Læreren setter faglig formidling som det viktigste i skolen, men ser at mye av tiden går med til trening innen sosial kompetanse. Informanten ville deltatt på flere kurser og hatt mer veiledning i forhold til barn med ulike problematikker. Informanten peker på manglende ressurser og veldig lang saksgang på henvisninger i forhold til en elev. I forhold til ressursbruk er det et spørsmål om di skal brukes på de høyeste trinnene for å slukke der det brenner, eller om en skal satse forebyggende i de laveste trinnene. Det blir ofte bevilget mindre penger enn det som trengs etter fagkyndig vurdering av eleven. Det å dra i samme retning er viktig i et samarbeid. Å være åpen på hvordan man jobber, og at alle parter gjør det beste for ungen. Felles mål er viktig, men det er ikke alltid di er så tydelige. Informanten syntes det er lav terskel for å kontakte barnevernet og diskutere saker anonymt. Skolen har ingen felles tverrfaglige møter der en diskuterer saker anonymt.

Saksbehandler A:

Saksbehandler syntes det kan være vanskelig å jobbe forebyggende. Det er ofte der det brenner mest at en setter inn ressursene. Når det gjelder sosial og faglig fungering hos barnet ser informanten på det sosiale som viktigst. Samarbeidet med skolen er godt. Det kan oppstå noe faglig uenighet fordi egen etat tenker på det sosiale og inkluderende. Skolen tenker mer faglig formidling og ro i klassen. Tiltak som iverksettes kan være plass i barnehage, plass i

skolefritidsordningen, økonomisk støtte, veiledning og oppfølging til familiene ved hjelp av miljøarbeidere. Barneverntjenesten har ikke noe de skulle ha sagt over resurser som blir brukt i skolen. Barneverntjenesten kan sette i gang tiltak i hjemmet, og kan komme med innspill på hva skolen burde gjøre. Informanten ser på samarbeid som ekstra viktig for egen etat, men ser at mange, også andre etater, kan vegre seg for å samarbeide med dem. Grunnen til det kan være at de er redde for å miste den posisjonen de har fått overfor familien, og at mange opplever de som en lukka etat på grunn av taushetsplikten. De gir lite meldinger tilbake. Det er viktig med felles mål i et samarbeid. Uenighet kan være med å bidra positivt til at en kan se saken fra flere sider. Tilgjengeligheten til skolen er god og gjensidig. Informanten trekker frem ansvarsgruppemøtene som en god samarbeidsform, men at det kan være uklarheter i ansvarsområder og oppgavefordeling.

Lærer B:

Lærer syntes at skolen har mange oppgaver å jobbe med. Både læreplanar med kunnskapsmål og oppdragelse. Informanten ser det som nødvendig at den sosiale biten og trivsel er på plass for å kunne få til faglig læring. Skolen legger godt til rette for begge deler. Når det gjelder ressurser blir det brukt mye assistent timer som tiltak for elever med spesielle behov. Både når det gjelder faglig tilnærming og sosial kompetanse. Informanten ser at det kunne vært nyttig å ha kolleger med spesial kompetanse for de ulike utfordringene hos elevene.

Terskelen for å kontakta barnevernet er låg, men lar behov eller atferden avgjerda om en bør kontakta dem. Er det primære behov som ikke er dekket mener informanten det er en barnevern sak. Er det faglige - eller atferdsvansker søkes det kompetanse fra PPT.

Informanten syntes at informasjon begge veier er viktig i samarbeidet. At en har dialog om saken. Erfaringer viser til mangelfull tilbakemelding fra barneverntjenesten.

Samarbeidet med barneverntjenesten starter ofte med bekymringsmelding fra skolen.

Barnevernet er de som kaller inn til møte og tenker strategier rundt denne eleven. Strategien i møtene er at alle tar en runde på hvor er vi nå, og hvor vi vil videre. Informanten har ikke erfart faglig uenighet i samarbeidende og har godt samarbeidsklima og vise til.

De største utfordringene i en klasse der en elev har tilknytningsforstyrrelse er å skape gode relasjoner til medelevene og å holde ro i klassen. Det kan være nødvendig med spesial kompetanse inn i skolen.

Saksbehandler C:

Saksbehandleren hevder at barnevernet har ansvar for barn både i primær -, sekundær -, og tertiær omsorg. Primæromsorgen er viktigst. Der jobber en med barn som er registrert i barnevernet og som har enkeltvedtak på de mest grunnleggende faktorene i oppveksten. Vedtak og arbeid innenfor sekundæromsorgen kan bidra til at unger ikke trenger primæromsorg fra barnevernet. I tertiæromsorgen er barnevernet en høringsinstans som skal uttale seg i kommuneplaner og lignende. Tverrfaglige møter der en kan diskutere saker anonymt er veldig godt forum for dem slik at de kan gripe tidlig inn. Man har også tverrfaglige møter når det gjelder enkeltfamilier. Der følger en opp enkelt vedtak som er gjort i forhold til en elev. Ressursmangel gjør at mange ikke blir utreda skikkelig for en har ikke kapasitet til det. Tiltak som ikke fungerer kan gå i årevis fordi det ikke er kapasitet til å evaluere eller prøve ut nye tiltak. Det er veldig viktig å evaluere omsorgspotensialet hos foreldrene. Informanten mener at etter barnevernet har overtatt omsorgen for et barn skal omsorgen være optimal. Det vil si at dersom man må vente på ressurser på grunn av et tungrodd system, skal barneverntjenesten gå inn med midler umiddelbart. Barnet har ikke tid til å vente på ressursene. Så sant noen har definert et behov overfor et barn med tiltak, så har det offentlige plikt til å dekke det. For å få satt tiltakene ut i verden er barnevernet avhengig av samarbeidet mellom ulike etater og organisasjoner. Informanten mener loven er klar på hva en kan forvente av andre etater og instanser. Det er likevel mange ansatte i barnevernet som ikke orker å ta de kampene som måtte komme.

Informanten mener at det er barneverntjenesten som har hovedansvaret for samarbeidet. Det er barnevernets ansvar at skolesituasjonen fungerer maksimalt med hensyn til lovgivningen. Barnevernet kan bli oppfattet som de som er kritiske til løsninger og stiller kritiske spørsmål og stiller krav overfor skolen. Informanten presiserer at det er lettere å få i gang hjelpetiltak i skolen når barnet er under omsorg i en annen kommune. Ikke barnets hjemkommune. Lojaliteten til foreldrene står høyt i skolen. Hver enkelt lærer undervurderer betydningen av det problemet dem ser. Det blir ofte meldt bekymring veldig seint i prosessen. Det er først når barnet er blitt et problem for dem selv. Eller at det gjerne blir klaget av andre i omgivelsene, at problematikken blir tatt tak i. Da kan omgivelsene ha vist bekymring for familien i flere år uten at noen har tatt tak i situasjonen.

4.2 Lovgrunnlag og arbeidssituasjon

4.2.1 Skolen

Skolen har som funksjon å gi grunnskoleopplæring til alle barn i samsvar med Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen og tilhørende forskrifter. (1998). Skolen vil i samråd med pedagogisk psykologisk tjeneste iverksette tiltak for å opprettholde gode læringsforhold for hver enkelt. Skolen skal i tillegg samarbeide med hjemmet og andre instanser for best mulig utvikling innen læringsmiljøet.

Dagens reform, Kunnskapsløfte 06 legger vekt på at hver enkelt elev har rett til å bli møtt på det utviklingsnivået han er på. Ut fra elevens basiskompetanse skal læreren formidle kunnskapen på tilpasset nivå. Reformen legger vekt på kognitive læringsprosesser. Den legger ikke så stor vekt på elevenes ferdigheter og ferdighetstrening. Lærere og skoleeiere må ta et stort ansvar for at elevene skal nå kompetansemålene slik reformen krever. Formidlingen av fagens innhold og metode er ikke lenger er knyttet opp mot noen tematisk innholdsangivelse slik som i reform 97. Dagens undervisnings metoder avhenger av at eleven tar mye av ansvaret for eget læringsutbytte. Det er det mange elever som ikke har forutsetninger for å klare. (Punkt 2.5)

Dataen viser til at lærerne er oppgitt over den arbeidsmengden som nå er lagt til skolen. Det er flere kunnskapsmålinger av elevene, samtidig som de sosiale utfordringene blant elevene øker.

De viser til at det er forventninger fra mange hold, og at det resulterer i at de kan føle seg utilstrekkelig i jobbsammenheng. Alle lærerne ser på utdanningsdelen som det viktigste i skolen, De trekker i tillegg frem trivsel og god sosial atferd som viktige faktorer for å kunne ta innover seg faglig kunnskap. De poengterer at de har fått mye mer av oppdrageransvaret inn i skolen og at mye av tiden går til å formidle sosial kompetanse.

Lærer 1 sier det slik:

Det er mer målinger og tydeligere kompetansekrav og ferdigheter etter kunnskapsløftet. Det er stadig nye ting og nye forventninger til skolen. Det er tydeligere at det er forventninger fra mange hold, og mange ting som var selvsagt at hjemmet tok seg av før, det føler jeg ligger mer i skolen nå. Den sosiale kompetansen må jeg jobbe mye mer med nå. Samtidig som det er større faglige krav.

Lærer 2:

Det er jo utdanningsbiten som vi har sammen med foreldrene som er det viktigste, men jeg føler jo at skolen etter hvert har mye oppdragelse også. Vi har mye av den vanlige oppdragelsen. Kanskje mer enn det burde vært på skolen.

Skolen har lagt seg på en grunnpilar om tilpasset opplæring. Den skal sikre at alle barn får den oppfølging og tilrettelegging som de har behov for etter ferdigheter og evner.

(Opplæringsloven 1998: § 1-3 Føyd til med lov 20. juni 2008 nr.48). Det krever at læreren kjenner til hva eleven kan i fra før. Opplæringen må legges til rette enten eleven har svake evner og forutsetninger for læring, eller særlig sterke læreforutsetninger. Å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev kan være tidkrevende for læreren. Samtidig som læreren er ansvarlig for at undervisningen er motiverende.

Hasvold (2007) hevder i sin studie at den tilpassende opplæringen ikke er tilfredsstillende. Hun viser til ungdommers erfaringer med gjentatte nederlag. De beskriver en stadig bekræftelse på at en ikke strekker til i skolehverdagen.

Denne studien bekrefter at det er vanskelig for lærerne å praktisere tilpasset opplæring. De syntes det er vanskelig å nå over alle elevene. De henviser til tidspresset i arbeidssituasjonen.

Et hjertesukk fra lærer 1 lyder slik:

Du får ikke møtt alle der så de er i forhold til Kunnskapsløftet og som intensjonen er. De skal ha tilrettelagt på sitt nivå. Det er jo det de har krav på, men skolehverdagen er ikke alltid slik.

Manglende tilpasset opplæring kan føre til at eleven kan komme i en negativ sirkel. Eleven vil ikke erfare en opplæring som er tilrettelagt den innsikten, og de praktiske evnene han har for å tilegne seg kunnskap. Det kan føre til få mestingsopplevelser. Ved å sammenligne seg med medelever kan han få bekræftelse på at han er dummere enn andre. (Helgeland 1996).

4.2.2 Barneverntjenesten

Barneverntjenesten er en hjelpeinstans for barn og unge som ikke lever i en tilfredsstillende omsorgssituasjon. De er ansvarlige for at alle barn skal leve under gode oppvekstvilkår i samsvar med Lov om barneverntjenester (1992).

Tverrfaglige møter på anonym basis gir en god mulighet for barneverntjenesten å komme tidlig inn i saker der det er bekymring. Barneverntjenesten er avhengig av at alle som er bekymret for barn som lever under grov omsorgsvikt, skal melde fra.

Saksbehandlerne beskriver sine arbeidsdager som travle, spennende og utfordrende. 3 av 4 syntes at de får jobbet for lite forebyggende. De skulle gjerne hatt mer tid slik at de ikke må prioritere hvor det er viktigst å følge opp.

Saksbehandler a:

Eg ønsker alltid å jobba forebyggende, men det klarer eg ikkje her, så det har blitt møje dei akutt situasjonane, og dei som rope høgast som får hjelp.

Alle saksbehandlerne vektla hensynet til barnet sine behov som viktigst i jobben. Det kunne i mange tilfeller være vanskelig å utføre.

Saksbehandler 1. Sett 1:

Ja, me prøver så godt me kan å være bevisste på at det er ungane som kommer i første rekke, og då kan det ofte være et dilemma for det er jo andre ting å ta hensyn til, både juss og der er forhold til foreldre som ein ønsker å hjelpa og, men me har på ein måte det som hovedpunkt at det er ungane, og ungane sitt behov, det er derfor me er her og det er dei me skal ha fokus på.

Det kan likevel tyde på at arbeidspresset gjør det vanskelig å være til stede for alle de barna en er saksbehandler for. Saksbehandler 2:

Jeg syntes det er spennende, men det er også utfordrende. Det som er mest utfordrende er det tidspresset. At du ikke føler du strekker helt til. Hadde jeg hatt mindre saker så kunne jeg brukt mer tid på hver enkelt sak og jobbet litt mer direkte. Det blir veldig mye skriving og kontorarbeid når du har så mange saker.

Det kan se ut som at det i noen saker kan være liten kontakt mellom klienten og saksbehandler.

Dataen viser til at begge etatene har travle arbeidsdager med mange utfordringer og oppgaver. Det var ingen av informantene som gav uttrykk for at de hadde mulighet til å utføre jobben slik de ønsket. Alle var innstilt på å gjøre det beste de kunne ut fra situasjonen de var i. Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell illustrerer deres frustrasjon på hvordan samfunnsfaktorer på makronivå får konsekvenser for enkelt individet på mikronivå. (punkt 2.6.3 i oppgaven). Med økt arbeidspres vil det være store muligheter for dårligere kvalitet på

arbeidet. Den store arbeidsmengden kan føre til utbrenthet og hyppig skifte av lærere og saksbehandlere. Det kan oppleves som en stor belastning for de barna som trenger trygghet, forutsigbarhet og stabilitet.

Lærer 2 deler frustrasjonen over nye saksbehandlere.

*Jeg hadde aldri hatt noen klasse før der jeg hadde jobbet med barnevernet. Det jeg syntes er at det har tatt veldig lang tid for det har vært nye saksbehandlere. Ja, du har startet på det samme flere ganger. Jeg føler at vi står **akkurat** på den samme plassen i dag som for ett år siden.*

Utfordringen det var å finne sett som hadde samarbeidet om et barn i 1 til 2 år er også med på å bekrefte mistanken om hyppig skifte av både lærere og saksbehandlere. (Punkt 3.3.2).

Saksbehandler A har erfart det slik:

Basen hadde et opplegg som vi som kjente ungdommen visste var ideelt for denne personen, som skolekontoret verken ville godkjenne eller vedkjenne. Da tenker vi ikke på barnets beste, men på lover og regler.

4.2.3 Meldeplikt

Skolen skal være en hjelpeinstans for barneverntjenesten slik at de kan komme tidlig inn å hjelpe barn som lever under omsorgsvikt (Barnevernsloven § 3 -1 andre ledd). Skolen som er den største læringsarena for barn og unge har plikt til å melde i fra om det er mistanke om grov omsorgsvik.

Saksbehandlerne syntes at bekymringsmeldinger fra skolen er fraværende. Flere pekte på lærernes lojalitet overfor foreldre som en mulig årsak for at det ikke blir gjort. De tror også at det kan være usikkerhet blant lærerne om bekymringen er av betydning.

Lærerne hevdet at de ikke hadde vanskeligheter med å kontakte barnevernet om nødvendig. Samtlige mente at tersklene for å kontakte barnevernet var lav, og at de nyttet seg av telefonkontakt om de hadde noen bekymringer.

Lærer B skildret tidspunktet for å kontakte barnevernet slik:

Jeg føler at det går litt etter situasjonen. Hva situasjonen er rundt denne eleven. Hvis det er ting som går på det å ha med seg ting på skolen, ha med seg mat på skole, om eleven er trøtt, mer sånne ting som en føler på at hjemmesituasjonen ikke fungerer. Da føler jeg at det er mer

naturlig å kontakte barnevernet, mens mer sånn faglige problem og sosiale vansker og sånne ting som går mer på eleven selv da er det sånn at en kontakter PPT og går den veien.

Killèn (2004) viser til to atferdsmønstre som er fremtredende hos barn som lever under omsorgsvikt. Den ekstremt veltilpassende atferden og det utagerende atferdsmønsteret. Det veltilpassede barnet vil kunne utøve de praktiske oppgavene i hjemmet så godt at det er mulighet for at skolen ikke vil reagere på at noe er galt. Barnet tilpasser seg de ulike situasjonene og vekker ikke noe oppmerksomhet. Dette barnet kan være vanskelig å oppdage. Det utagerende barnet kan vise en ukonsentrert og frustrert atferd i skolesituasjoner som konsekvens for det store ansvaret. Barnet kan da oppleves som lite tilpasningsdyktig og et problem for skolen. Dette barnet vil være lettere å oppdage.

Dataen i studiet viser til at det er for lite kunnskap blant lærerne om å forstå signaler som kan avdekke omsorgsvikt. Det kan tyde på at skolen ikke ser når det er nødvendig å melde i fra. De ser faren først når de primære behovene som mat og søvn ikke blir dekket. Er barnet omgjengelig og ikke skaper uro så er det ingen grunn til bekymring.

I følge lærernes vurdering vil ikke gruppen av veltilpassende barn være kandidater for bekymring til barnevernet.. Sett i sammenheng med at lærerne har en travel skolehverdag kan dette være en gruppe som er vanskelig å oppdage og følge opp. Når flere etater kommer sammen og deler sin bekymring på anonymt grunnlag kan barneverntjenesten være med å vurdere når bekymringen er stor nok for videre vurdering.

Det var ingen av informantene som kunne vise til en slik form for møte. Lærer 2 kunne fortelle at de hadde slike møter tidligere, men at det ble avsluttet på grunn av resursmangel.

4.3 Ressurser

4.3.1 Tildeling av ressurser

Skolen har som formål å utjevne forskjeller med en likeverdig grunnskoleopplæring (Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen 1998). Skolen har bistand fra lovpålagte kommunale tjenester i form av skolehelsetjenesten, barnevern og PPT (St.meld.nr.31).

Barn kommer til skolen med ulike forutsetninger og evner for læring. Det medfører at behovet for å få tilrettelagt undervisning vil variere.

Alle informantene fremmet ønske om mer ressurser. Flere informanter syntes det var frustrerende å se at barnet ikke fikk det optimale av oppfølging fordi ressursene ikke strekker

til. De hadde alle et godt samarbeid med skoleledelsen og opplevde god velvilje for å finne løsninger. Settene 1 og 2 representerer kontraster i forhold til holdningene de har ved eget ansvar for å innhente ressurser.

Sett 1 har full dekning med spesialpedagog og assistent for sitt barn på skole og i Sfo.

Saksbehandler 1 er helt klar på at det er deres ansvar å se til at barnet får de ressursene som trengs. Hun henviser til klagerett om en mener at oppfølgingen ikke er tilfredsstillende.

Skolen og barneverntjenesten samarbeider godt om å finne kreative løsninger. De er fleksible med assistent og tar inn mer hjelp fra lærlinger og folk fra Nav.

Saksbehandler 1 sier det slik:

Det er PPT som tilrår så er det kvar enkelt skole som søker omsorgskommunen om å få de midlene og som tildele midlene, men så er det barneverntjenesten som har klagemulighet for vi sitter på en måte som di foresatte så vi må passe på at ressursene er tilstrekkelige og at de kommer på plass, og er det tildelt for lite så må vi benytte oss av klagegangen og forsikre oss om at barnet får det som trengs.

Sett 2 opplever ressursmangelen i større grad. Eleven har 4 timer med spesialundervisning og 8 timer med assistent hjelp. Beskrivelser av eleven med flere diagnoser tyder på at tildelingen er for liten til at informanten mener at eleven får et tilfredsstillende utdanningstilbud.

Lærer 2 har god hjelp i ledelse og administrasjon. Hun peker på utfordringene i å kreve mer ressurser når de skal fordeles ut i fra en gitt sum. Det er vanskelig å fremme krav om ressurser når en vet at det er mange som trenger mer. Den eneste løsningen er omfordeling av ressursene. Hun sier det slik:

Det er ikke noen automatikk i om noen får en diagnose, enten det går på sosialt eller faglig, så er det ikke noe mer midler å hente. Skolen får ikke tildelt noe mer av den grunn. De må bare omfordele. Det syntes jeg er vanskelig at viss jeg trenger mer så er det noen andre som må gi det fra seg. Da blir det noe med å gå og si i fra at nå går det ikke lenger. Jeg trenger mer. Alle trenger det jo.

Fagpersoner skriver på anbefalinger og fagkyndig vurdering, men det følger jo ikke noen penger med. Di kan jo vurdere så mye di vill, men penger er det jo ikke.

Datamaterialet viser til saksbehandler 2 ikke var alene om å mene at de ikke har påvirkning i forhold til søknader om ressurser.

Saksbehandler 2 sier det slik:

Vi kan sikkert klage på mye, men jeg tror ikke vi har så mye vi skulle ha sagt. Det er jo PPT som utreder, tilråd og vurderer.

Det er knappe resurser, så viss noe skal endres så må en ta fra noen andre som trenger det minst like mye.

Ifølge opplæringsloven (1998) har alle barn rett til en tilrettelagt grunnskoleopplæring. Det skulle derfor ikke være nødvendig for barneverntjenesten og foreldre å kjempe for å få tildelt disse midlene. Når det likevel er slik, kan det se ut som om pågangen fra barnevernet kan ha betydning for hvor stor tildelingen av ressursene blir. Barneverntjenesten er pliktet til å bistå skolen med råd og veiledning, samt iverksette og følge opp tiltak (Barnevernsloven 2-1).

Dataen i studiet viser til usikkerhet om hvilke ansvar barnevernet har når det gjelder ressursfordeling i skolen. Saksbehandler 2 bekrefter at det kan være vanskelig å skille når skolen sliter med å iverksette tiltak.

Vi som barneverntjeneste skal primært jobbe i hjemmet og skolen skal jobbe i skolen, men er det for eksempel ressursmangel så kan det gli over i hverandre.

Flere av informantene trekker frem at det er lang behandlingstid for søknader til henvisning for ressurser. Det er ulik oppfatning mellom saksbehandlerne om hvordan en skal forholde seg til at søknader tar tid.

Saksbehandler C mente at om fristen for å søke skolekontoret om midler var utgått så skulle barnevernet sette i verk tiltak umiddelbart. Hun mente at om barnevernet hadde omsorg for barnet så var de ansvarlige for at barnet ikke led overlast. Det ville ikke være tid for den type barn å vente et halvt år til neste vurdering. Hun bekrefter det slik:

Loven er slik at viss barnevernet kan dokumentere et hjelpebehov hos et barn, så er vi også pålagt å dekke det.

Det kan se ut som om det er usikkerhet blant saksbehandlerne om hva som egentlig er deres ansvar i forhold til skolesituasjonen til barnet. Det finnes heller ingen klare retningslinjer på hvilke oppgaver barneverntjenesten har i forhold til skolen. Barneverntjenesten skal sikre barnet gode oppvekstvilkår. Skolen er en stor del av omgivelsen til barnet. De skal iverksette og følge opp tiltak for barnet om det er nødvendig. Utover det er oppgavene veldig vage.

Dataen viser også til tyder på at ressursene ikke ser ut til å være i samsvar med lovgrunnlaget. Informantene gir uttrykk for at de ikke makter å få utført arbeidet på en tilfredsstillende måte.

Alle saksbehandlerne pekte på at det er for lite resurser til å jobbe optimalt med saker som er rapportert til barnevernet.

Saksbehandler C peker på utfordringen det kan være med å følge opp hjelpetiltak. Hun ser faren i at hjelpetiltakene går over for lang til fordi det ikke er ressurser til å følge opp tiltakene.

3.3.2 Mer kompetanse i skolen

Studiet viser til at alle lærerne har et sterkt ønske om mer kompetanse i skolen. De ser nødvendigheten av å heve egen kompetanse. Samtidig ser de et stort behov for flere fagfolk i skolen slik at barna får et tilrettelagt opplegg som de har krav på.

Lærerne ser nytten av å ha fagfolk inne til de mest utfordrende elevene. Både til det beste for barnet og for egen del for å kunne ha mer fokus på faglig formidling.

Både lærerne og saksbehandlere ser utfordringen med at vanskeligstilte elever ofte får tilbud om assistent. De mener at de har behov for bedre fagkompetanse som vet hva diagnosene innebærer. I lærernes travle hverdag er det liten tid til å ta tak i de utfordringene som disse barna er årsak til. De ser at utfordringer og kompetanse ikke samsvaret.

Lærer B sier det slik:

Læreren har mange arbeidsområder som en må ta seg av og håndtere, og ser en på vår kompetanse og utdanning så føler jeg at mange av de sakene er så kompliserte at vi kanskje ikke har den kompetansen som skal til for å hjelpe den eleven.

Lærerne har vanskelig for å fulgt opp elevene på den måten som de har krav på.

De blir frustrert når det ikke er noe å hente. Lærer 2 sier det slik:

Det som er vanskelig syntes jeg er at du kunne tenke deg både kursing og oppdatering i forhold til det ene og det andre, men det er ikke noen plass du kan hente det ut. Med disse barna som jeg har hatt så kunne jeg tenke meg litt mer veiledning i forhold til dem. Kurser og veiledning, men det er jo ikke midler til det, så du står litt i stampe.

4.4 Samarbeid om barnets evne til å fungere

Samarbeid er en arbeidsform som er viktig for å fremme god utvikling. Skolen og hjemmet skal samarbeide for å fremme barnets faglige, sosiale og personlige utvikling Det må være kontinuitet i samarbeidet for å oppnå tverrfaglige kompetanse. Den dannes ut i fra hvordan man samarbeider. I forhold til språk, verdier og kunnskap.

(st.meld.nr.31:4.4.2). I de tilfeller barneverntjenesten har overtatt omsorgen for et barn er det de som representerer de foresatte i samarbeidsforholdet. I de tilfeller der barneverntjenesten har iversatt enkelttiltak kan de bistå foreldre i samarbeidet med skolen om ønskelig. En forutsetning for et godt samarbeid mellom hjem skole er at begge parter kommuniserer tydelig. Forventningene vil bli avklart og en slipper misforståelser. De foresatte har ansvar for å følge opp barnet i ulike skolesettinger. De skal blant annet kjenne til skolens reglement og gi nødvendig informasjon om forhold ved barnet som har betydning for skolen (St.meld.31 1998). Skolen har ansvaret for å etablere et godt samarbeid. De skal blant annet informere om alt som har betydning for barnet i en læringssituasjon. De skal støtte de foresatte og skape et trygt og godt læringsmiljø (Ibid).

Behovet for samarbeid er særlig stort overfor barn med spesielle behov og sammensatte problemer (Moen 2000). Det er ofte flere etater involvert som jobber innenfor egne rammer og lover. Tverrfaglige møter blir ofte brukt for å kunne samarbeide om et barn. Et strategisk samarbeid kan bidra til utvikling for felles mål innenfor en gitt tidsramme.

Data i studien viser til at alle informantene mente at tverrfaglige møter var en god måte å samarbeide på. På den måten fikk de et bredere innsyn i barnets problematikk og unngikk at flere jobbet på hver sin etat med samme problematikken. Å samarbeide i en ansvarsgruppe menes at flere med ulik faglig- og erfaringsmessig bakgrunn skal jobbe sammen mot felles mål. Det kan føre til store utfordringer. Tveiten og Aanderaa (Moen 2000) beskriver tre typer kompetanse som har betydning for et godt tverrfaglig samarbeid. De krever hvert sitt arbeidsforhold og relasjon i et samarbeid.

Ved å ha respekt for hverandres kjernekompetanse vil en kunne få nytte av den fagkompetansen som ligger i utdanning og erfaring. Det kan føre til likeverd og status for egen kompetanse. Ved å kjenne til den enkeltes fagområde vil en lettere kunne skille hvem som har ansvaret for det enkelte og for hvilke oppgaver den enkelte har. Moen peker på muligheten for at egen kultur som dannes gjennom utdanning og erfaring kan være utfordrende og til hinder for godt samarbeid.

Lærer 2: Me sitte med ein klasse på 21 stykk og skal gjørr di tingå, og det høres veldig greit ut viss du er ein til ein ..., men det er du jo ikkje. Så eg kjenne jo på at det blir den største utfordringen... for PPT kan komma med veldig mange fine kloke ord og løysningar, men det er jo ikkje det som fungere. Det får me jo ikkje te fordi det er praktisk umulig å få te.

Kjernekompetansen kan også ha betydning for hvordan de involverte oppfatter barnet.

Saksbehandler C har denne erfaringen:

Jeg syntes det kan være vanskelig å samarbeide med skolen fordi man har så forskjellig faglig bakgrunn, og vår forståelse for unger er så forskjellig. Jeg har et eksempel på en jente som var veldig tilknytningsskadet. Da vi snakket med skolen ble jenta beskrevet som veldig positiv og tillitsfull. Hun gav blant annet klem til læreren hver dag før hun gikk hjem. I samtalen med jenta kom det frem at det var for å sjekke at hun ikke hadde gjort noe galt slik at det var trygt å komme tilbake neste dag. Jenta har fått voldsoffer erstatning.

Den kompetansen som flere har felles om barnet, eller de deler en har felles innen samme fagområde, benevnes som overlappende kompetanse (Ibid). Den er et godt utgangspunkt for å danne felles forventninger og mål til eleven.

4.4.1 Kontinuitet i samarbeidet

Skal gruppen kunne oppnå tverrfaglig kompetanse i samarbeidet, kreves det kontinuitet.

(Moen 2000). Det er den samhandlingen mellom partene som avgjør om en klarer å opparbeide seg tillit og åpenhet i gruppen. Hvordan gruppen samhandler kan få betydning for kvaliteten i samarbeidet.

Dataen viser til at samtlige saksbehandlere hadde regien for innkalling og gjennomføring av samarbeidsmøtene. For at gruppen skal oppnå tverrfaglig kompetanse kreves det kontinuitet i samarbeidet. Det er gjennom kontinuitet gruppen kan oppnå tillit for systematisk og målrettet arbeid. Det kan ta tid å bli kjent med hva den andre står for og hvordan man tenker i forhold til barnet (Moen 2000).

Sett 1 hadde regelmessige møter. De har ansvarsgruppemøte 2 ganger i halvåret, og samarbeidsmøter annenhver måned. Det var stort sett de samme som er med på møtene.

Lærer1:

Då er det sfo, leiinga på skolen, bup og lege, meine eg. Ja, me er stort sett di samme som er på ansvarsgruppemøtene uten at det er ansvarsgruppemøte.

Lærer 1 peker på at det kan ofte være mange involverte, så om det ikke passer for alle er det greit. Skolen og barneverntjenesten er med hele tiden. Møtene er veldig like i innhold.

Sett 2 viste til ulik hyppighet på møtene. Det viste seg med nærmere innsyn at de ikke var så regelmessige som de først trodde. De hadde møtene etter behov.

Lærer 2:

Ja, ka er det me har hatt? Annen kvar måned? Det har ikkje vore någe sånn så og så titt. Me har tatt det når det har passa. Har det vore någe spesielt så har me gjera hatt litt tittare.

4.4.2 Strukturen i de tverrfaglige møtene

Alle informantene hadde tverrfaglige møter som samarbeidsform. Møtene hadde fast struktur.

For sett 1 var innholdet slik:

- Gjennomgang av situasjonen i skolehverdagen.
- Hvordan en opplever utviklingen til eleven. Faglig og sosialt.
- Gjennomgang av hjemmesituasjonen.
- Samarbeid hjem – skole
- Gjennomgang av den psykiske helsen. Medisinering og behandling på BUP
- Veiledning fra PPT og tilråding av ressurser.
- Informasjon frå barnevernet om det som kan påvirke og forstyrre hans samvær med biologiske foreldre eller rettsmøter.

Sett 2 hadde tilnærmet lik innholdsliste med unntak av punktene om informasjon om hjemmesituasjon og informasjon om forstyrrende faktorer.

Strukturen i møtene var god. Det var statusmøter med oppdatering av dagens situasjon og videreføring av kortsiktige mål. Ingen av settene hadde langsiktige mål for sin elev. Målene skal si noe om hvor eleven skal være innen en gitt tid. De begrunnet det med at det var vanskelig fordi det var så situasjonsbetinget å jobbe med denne type elever. Det ble mye prøving og feiling. Moen (2000) bekrefter denne begrunnelsen. Det som kunne fungere den ene dagen var nødvendigvis ikke vellykket den neste.

4.4.3 Roller i samarbeidet

Ulike roller i samarbeidet kan være utfordrende. Den dobbeltrollen barneverntjenesten har i forhold til hjelpe- og kontrollrollen kan være et eksempel på det. Barneverntjenesten må være åpne om sin egen rolle, samt at samarbeidspartnerne kan komme opp i samme rollene.

Barneverntjenesten bør informere om saksgang, ulike roller og dilemma. Det kan da

diskuteres hvordan en vil utforme samarbeidet, lage rutiner og håndtere konflikter. (Samarbeid til barnets beste 1997).

Lojaliteten og det å miste posisjonen de hadde overfor foreldre var også et argument barnevernet mente hadde betydning.

Klare roller sikrer en ansvarsfraskrivelse mellom etatene. Når en har klarert hva behovet er og det er klart hvem som har ansvaret følger det mer plikt i å følge det opp.

Sett 1 beskriver et godt samarbeid der barneverntjenesten har ansvaret for gjennomføring av ansvarsgruppemøtene. Lærer 1 uttrykker stor tillit til samarbeidspartnerne i barnevernet. Hun beskriver de som punktlige og flinke. Alle vet hvilken rolle de har i samarbeidet.

Saksbehandler 1:

Jeg syntes at det er viktig å si når en starter opp en ansvarsgruppe at vi klarere rollene om hvem som har ansvaret for hva, og hva som er hvem sitt ansvarsområde. Det har jeg erfaring med.

Saksbehandler A har erfaring der rollefordelingen ikke er avklart. Hun viser til at skolen forventer mer av dem enn de ville gjort om barnet bodde i hjemmet. Det ligger store utfordringer i ansvarsfordelingen mellom etatene.

Saksbehandler A beskriver det slik:

Det kan være vanskelig å samarbeide innenfor de områdene som går på atferden til barnet. Hvis episoden har skjedd på skolen så mener vi at det er skolen sitt ansvar. Vi vet at hvis skolen ikke hadde visst at barnet var under barneverntjenesten så hadde di ordnet opp i det selv.

Lærer 2 beskriver et samarbeid med ny saksbehandler, og frustrasjon over lite utvikling i saken. På spørsmålet om hva barneverntjenesten bidrar med i samarbeidet svarer hun slik: *Ja, ka bidrar di med? Eg føle ikkje at det har vært så veldig mye som har vært te så voldsom hjelp. Det har vært merr i forhold til hjemmesituasjonen di har jobba.*

En årsak til at skolen forventer mer av samarbeidet med barneverntjenesten enn med foreldre/foresatte kan være at de representerer en etat. Barnevernet har ansvar for at barnet skal ha gode oppvekstvilkår. Barnet tilbringer mye tid på skolen som vil ha stor betydning for barnets utvikling. Barneverntjenesten skal påvirke barnets utvikling i skolen både sosialt og

faglig sammen med skolen og foreldre/foresatte. Det kan se ut som om skolen forventer at barneverntjenesten tar ansvar for ansvarsgruppemøtene på. Det ville de ikke forventet av hjemmet.

4.4.4 Forventninger til barnet

Killèn (2004) hevder at det er viktig å avklare hva som er realistisk å forvente i samarbeidet. Å samarbeide om barn med tilknytningsforstyrrelse kan være utfordrende, fordi barnets atferd endrer seg etter som situasjonen utspiller seg. Aktørene i samarbeidet må derfor ha klare og felles meninger om potensialene til denne eleven. Det vil være vanskelig å sette mål for samarbeidet når en ikke vet hva en kan forvente av eleven. Målene skal si noe om hvor eleven skal være innen en gitt tid. Et godt samarbeid er avhengig av felles mål.

Data i studien viser at saksbehandlerne holdninger til hva en kan forvente av barnet er helt ulik i sett 1 og 2.

Saksbehandler 1:

Me var skjønt enige i ansvarsgruppen at det er klart eleven må sosialiseres på mest mulig naturlig måte, og at eleven må få de samme kravene og forventningene, men at vi tilrettelegger og gjør det på en mest mulig skånsom måte. Eleven må bli stilt ovenfor de samme kravene og forventningene. Det blir feil å hele tiden tenke at det vil han ikke klare. Det vil ikke eleven tåle for da kan man stagnere utviklingen hans. Rett og slett sette en brems for han. En må jo tro at en kan få ting til, og at han kan mestre på lik linje med andre. Med så alvorlige diagnoser så vett en av erfaring at en ikke vil oppnå det optimale, men da må en trå til med det en kan og håpe på best mulig utfall. I alle fall at en får gitt han best mulig utviklingsmuligheter.

Utsagnet til saksbehandler 1 beskriver en som har tro på klientens evner til å tilpasse seg. Ved å forvente at eleven skal gjøre det samme som de andre viser en at eleven er som alle andre. Det motsatte vil være å la eleven slippe å gjøre det de andre gjør. En vil da bekrefte for eleven selv, og medelever at en ikke mestrer. Eleven kan gjøre seg tanker om hvorfor det ikke er viktig at han gjør det som de andre gjør. Det kan forsterke bildet om at eleven føler seg utenfor og bidra til å styrke et dårligere selvbilde.

Saksbehandler 2 har en annen oppfatning:

Det er vanskelig å sette noen forventninger til han for en tenker gjerne at her er det de rundt han som har sviktet, og da kan vi ikke forvente mer en at han oppfører seg slik som han gjør.

Det ville ikke vært naturlig for en gutt som har blitt så sviktet som han har å opptre slik som de andre gjør. Så konkrete forventninger til han er vanskelig å si egentlig.

Utsagn fra sett 2 viser til at det har vært lite fremgang i utviklingen ho denne eleven. Det kan se ut som mangel på forventning har sammenheng med uklare mål. Det kan resultere i at utviklingen stagnerer.

Lærer 2:

*Jeg hadde aldri hatt noen klasse før der jeg hadde jobbet med barnevernet. Det jeg syntes er at det har tatt veldig lang tid for det har vært nye saksbehandlere (5stk på ...år). Ja, du har startet på det samme flere ganger. Jeg føler at vi står **akkurat** på den samme plassen i dag som for ett år siden.*

Forventningene mellom aktørene som skal samarbeide har stor betydning for å kunne nå felles mål. Ansvarsområdene henger sammen med hvilke forventninger man har til samarbeidet. Aktørene må være bevisst egen kjernekompetanse for å se hvilken rolle en har i samarbeidet. Samarbeid krever fordeling av ansvar og oppgaver for å nå felles mål. (Stenaasen og Sletta, 1996).

4.4.5 Forventninger til barneverntjenesten og skolen

Foreldre som har tiltak fra barnevernet og synes at barnets skolesituasjon er vanskelig kan få bistand av barnevernet. De har da forventninger til skole og barneverntjeneste om å finne løsninger i situasjonen. Mangel på målrettet samarbeid kan føre til at foreldre føle at de ikke kommer noen vei. Barnet og foreldrene opplever ingen fremgang. Foreldre kan miste tilliten til etatene. Det kan ha betydning for holdningene til skolen og barnevernet som den voksne viser ovenfor barnet. I følge Nordahl (2009) er det kontaktløse samarbeidet en viktig støtte for hvilke holdninger barnet danner av skolen. Dette samarbeidet foregår hver dag ved at foreldre viser interesse for skolen, snakker positivt om skolen og passer på at barnet har med seg det som er nødvendig. Det er vanskelig for foreldre å vite hvem de skal forholde seg til når rollene og ansvarsfordelingen i samarbeidet er uklare.

I sett 2 viser både saksbehandler og lærer til foreldre som er frustrert over situasjonen.

Saksbehandler 2:

Eg forstår moren når hun sier at vi kverner om det samme hele tiden, men at det ikke blir forandring, men jeg tenker jo som sagt på at vi ikke må gi opp. Vi må prøve å tenke nytt.

4.4.6 Målrettede planer

Ifølge teori er denne gruppen barn avhengig av at planer er forutsigbare. Både barneverntjenesten og skolen har et lovpålagt ansvar for å lage målrettede planer til de som har tiltak i barnevernet, eller som har spesialundervisning på skolen.

Planene kan være med å bevisstgjøre faglig kvalitet i arbeidet. Planene kan være et redskap for felles mål der flere etatene jobber sammen. Tidsperspektivet i planen sikrer også kontinuitet i arbeidet.

Det var derfor overraskende å se at de planer som er lovpålagt for å sikre utvikling ikke var et redskap i arbeidet. Ingen av informantene refererte til individuelle opplæringsplaner eller tiltaksplaner som et redskap for å jobbe mot felles mål verken sosialt eller faglig. De viste heller ikke til planene som et verktøy for fremdrift i arbeidet mot målet. Planene kunne være med på å gjøre ansvarsfordelingen mellom etatene uklar for enkelte.

Saksbehandler 4 sier det slik:

Skolen er pålagt å samarbeide i forhold til IOP. Barnevernet er i forhold til lov om barnevern pålagt å samarbeide i forhold til tiltaksplaner, så det er noen ganger det er uklarheter om hvem som har hovedansvaret for samarbeidet.

4.4.7 Taushetsplikt

Både skolen og barneverntjenesten har lovpålagt taushetsplikt om barnet og deres familier. Samtidig har skolen opplysningsplikt til barneverntjenesten om de ber om det. Ønsker ikke foreldrene å løse dem fra taushetsplikten vil barneverntjenesten ikke kunne informere om faktorer som kan ha betydning for barnet i skolesituasjon. Det vil legge begrensninger for hvor klar og tydelig man kan være i de ulike situasjonene (Moen 2000). Dette kan føre til at den ene parten opplever mindre utbytte av samarbeidet (Moe 1994).

Alle lærerinformantene mente at taushetsplikten la begrensninger for egen forståelse av situasjonen. Nesten alle kunne tenkt seg mer informasjon om saksgangen når saker var meldt opp til barneverntjenesten. En saksbehandler svarte med at de kontaktet som regel skolen for mer informasjon. Lærerne ville da forstå at de jobbet med saken.

Flere saksbehandlere hadde forståelse for at lærerne reagerte på måten taushetsplikten ble praktisert på. Skolen gir informasjon som barnevernet kan nytte uten at de ser nødvendigheten med at skolen også trenger informasjon for å bedre situasjonen til barnet.

Sett 1 og 2 viser til to ulike måter å praktisere taushetsplikten på.

Sett 1 la stor vekt på åpenhet rundt nødvendig informasjon og god kommunikasjon. Det ville øke forståelsen for omgivelsene til barnet.

I samarbeidet i sett 1 hadde foreldre opphevet taushetsplikten slik at aktørene hadde mulighet til å gi den informasjonen de syntes var relevant i saken. Informasjonen ble alltid godkjent av foreldre i forkant. Lærer 1 viste også til nytten av at andre foreldre og medelever fikk nødvendig informasjon. Hun hadde erfaring med at eleven ble mye bedre mottatt i de sakene der foreldre, medelever og kolleger var blitt forberedt på den nye situasjonen.

Lærer 1:

Det som har vist seg er at får foreldre, elever, kolleger grei og saklig informasjon så skjer det et eller annet magisk hos eleven som blir mottatt. Det å være åpen gjør noe med samarbeidsklimaet bare det.

I sett 2 ble taushetsplikten praktisert uten unntak om oppheving. Det ble praktisert et klart skille mellom skole- og hjemmesituasjon. Lærer gav informasjon om eleven i skolen, men fikk ikke noe tilbake om hvordan barnet fungerer i hjemmet. Det mente hun kunne ha betydning for skolesituasjonen. Lærer 2 mente at måten taushetsplikten ble praktisert på var avhengig av hvilke syn saksbehandler hadde på saken. Den samme informanten syntes det er viktig å få relevant informasjon både for å forstå eleven og for å forstå hvordan barnevernet tenker som har betydning for samarbeidet.

Lærer 2:

Samarbeidet er egentlig veldig forskjellig etter hvilke saksbehandler du får. Noen er veldig åpne og du føler at vi diskuterer saken, mens andre er litt mer tilbakeholdne. Altså at vi informerer, og ikke får noe igjen. Klart at vi har taushetsplikt og barnevernet har taushetsplikt, men vi jobber jo mot et felles mål da. Vet du ting som skjer i hjemmet er det lettere å forstå ting som skjer her.

Dataen i studiet viser til at åpenhet kan føre til at samarbeidspartene får en større forståelse av barnets helhetlige situasjon. Det kan være lettere å se realistiske mål for barnet. Det kan føre til større tillit der en tør å komme med innspill om hva en syntes kan være bra for barnet. En vil også tørre å si i fra om det er noe en ikke er enig i, eller det er noe en syntes er irriterende med den andre parten. Eksempelvis hvordan de tenker eller gjør ting som ikke er forenelig med skolen og klassesituasjon eller omvendt. Forventningene til hverandre vil komme klarere frem når en vet hvordan barnet har det på begge arena. Det vil ikke være så stor mulighet for

ansvarsfraskrivelse for noen av partene. En vil gjerne føle større plikt til å følge det opp når en har god kommunikasjon.

4.4.8 Sosial funksjonalitet og faglig kompetanse

Faglig kompetanse er en nødvendighet for å klare å leve selvstendig. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (1996) kan dårlige lese- og skriveferdigheter føre til at barnet utvikler sekundære symptomer av kognitiv og emosjonell art. Det kan gi utslag i lav mestringsfølelse, hjelpeløshet og angst. De understreker at det å kunne lese krever at man forstår innholdet av det man leser. Dårlig selvbylde kan føre til utallige strategier som underbygger den sosiale kompetansen som kreves for å få innpass i jevnaldergruppen. En vil stå i fare for å ikke få være med om en blir stigmatisert på grunn av faglige ferdigheter på skolen

Dataen i studiet viser til at barneverntjenesten prioriterer sosial funksjonalitet før faglig ferdigheter. Alle saksbehandlerne mente at det å klare seg sosialt i samfunnet er viktigst. De mente at det hadde liten betydning om en hadde god faglig kompetanse om en ikke fungerer sosialt. Ingen av saksbehandlerne påpekte det motsatte. Ingen av informantene vektla sammenhengen mellom faglig fungering og selvbildet. Eller hvordan status for eleven i skolen henger sammen med fritiden.

Saksbehandler 2:

For noen vil det å lese og skrive være viktig, men for andre unger som gjerne har ei fortid med rus og vold så vil fokuset gjerne vektlegges en annen plass for da er det så mange andre graverende forhold som er viktige å jobbe med.

Saksbehandler 1:

Eg tenker jo at det å fungera sosialt er første prioritet, og så får ein på ein måte ta den faglige biten ittepå, for tenk, hvis ein ikkje klare seg sosialt og ikkje klare seg uti samfunnet, så vil ein ha lite utbytte av å vera flink faglig.

Lærerne la vekt på den faglige formidlingen. De såg en betydelig sammenheng mellom trivsel og læring. Det gjorde at det kunne bli vanskelig å bare holde fokus på det faglige. Samtlige lærere syntes de brukte for mye tid på konfliktløsninger og sosial kompetanse.

Lærer 2 hadde nå en så utfordrende klasse at det å få klassen til å fungere som en gruppe tok mye av tiden som var tiltenk faglig formidling.

Saksbehandler 2 såg utfordringen for lærer 2 når en må velge hva en skal prioritere. Eleven som går på selvstyr i gangene, eller klassen som venter på undervisning.

Funnet i studiet tyder på at barnevernet i liten grad ser sammenhengen mellom faglig kompetanse og god livskvalitet både i barndom og voksen alder.

Rapporten til Clausen og Krisofersen (2008) bekrefter sammenhengen mellom liten faglig kunnskap og dårlig livskvalitet for denne gruppen.

4.5 Tilknytningsproblematikk

4.5.1 Kunnskap om barn med diagnosen reaktiv tilknytningsforstyrrelse.

Barn med diagnosen reaktiv tilknytningsforstyrrelser har tidlig følelsemessige skader ved udekkede omsorgsbehov. Konsekvensen er et atferdsmønster som viser seg gjennom utagering, eller at barnet er innadvendt. Begge atferdsmønstrene gir store utfordringer når barnet skal samhandle med andre. Skolehverdagen krever samhandling. Den blir derfor en utfordrende arena begge parter. Disse barna trenger trygghet, forutsigbarhet og stabilitet i sin hverdag. (Killèn 2004).

Når det gjelder elever med reaktiv tilknytningsforstyrrelse peker flere saksbehandlere på at det er relasjonen som er viktigst. God faglig kompetanse trenger ikke ha sammenheng med hvordan en lykkes i relasjonen til eleven. Saksbehandler A mener at det er lettere å komme i en posisjon til å hjelpe om man i utgangspunktet har god relasjon til eleven.

Det var få informanter som hadde kunnskap om årsak til diagnosen. Nesten alle var bevisste på at trygghet, stabilitet og forutsigbarhet er viktige faktorer for denne type barn. Både saksbehandlere og lærere bekrefter stort fravær og utskiftning av betydningsfulle personer for barnet. De opplever det som utfordrende i samarbeidet.

Barn med tilknytningsskade trenger spesielt tilrettelagt undervisningsopplegg der forutsigbarhet i undervisningen er av stor betydning.

Data i studiet viser til at skolen har ulik praksis i overgangene mellom aktivitetene og i faglig formidling for denne gruppen.

Sett 1 viser til en trygg overgang fra barnehage til skole ved at samme assistent har fulgt barnet. De hadde flere besøk til skolen før eleven skulle begynne. Det var i tillegg flere samarbeidsmøter der en forberedte overgangen. Det ble holdt et foreldremøte der nødvendig informasjon om eleven ble gitt. Barnevernet sikret at alle visste nok til å være trygge i den nye situasjonen. Timene med spesialpedagog ble brukt til å forberede eleven på læringsstoff som skulle formidles i klassen. Da var alltid eleven i forkant med lærestoffet. Læreren fortalte at hun forberedte seg godt med hensyn til eleven og medelever.

Informanten i sett 2 har vært hovedlærer for denne eleven i 2 år. Det var ikke noe informasjonsmøte mellom barnevern og skole da hun overtok klassen. Eleven har hatt hyppig bytte av saksbehandlere. Saken bærer preg av at det er få som har tatt ansvar for situasjonen til gutten. Etter syv år på skolen har han ennå ikke fått et undervisningsopplegg som fungerer. Det har vært ansvarsgruppemøter. De har variert etter behov og har hatt få mål. Det har medført liten framdrift i utviklingen. Eleven er den som har måttet lide med nederlag fordi barnevern og skole ikke tar ansvar. De siste 8 månedene har gutten hatt ny saksbehandler. Det ser ut til at overgang til ungdomskolen er høyt prioritert. Begrunnelsen for ikke å sette i gang tiltak nå er fordi de snart må opphøre ved skifte av skole.

4.6 Kontraster i samarbeidet i sett 1 og sett 2.

Sett 1 viser til kontinuitet i samarbeidet med faste møtedager. Det var klar rolledeling der barneverntjenesten hadde regien. De mener at saklig og nyttig informasjon er viktig for felles forståelse av situasjonen i samarbeidet. Alle involverte har erfart det som positivt. Sett 1 mener at det er skolen som skal fremskaffe ressursene som trengs til barnet. Det er likevel barnevernstjenesten sin oppgave å se til at barnet får de ressursene det har behov for. Barnet de samarbeider om har full dekning. Sett 1 har klare forventninger og krav til barnet, men tilrettelegger opplegget til han. De mener at om de ikke har det står utviklingen i fare for å stagnere. Denne gutten gikk over fra barnehage til skole med forutsigbare og gode rammer rundt seg. De hadde flere overgangsmøter, og assistenten fulgte med fra barnehagen og over i skolen.

Sett 2 viser til lite fastsatte møter, men at de hadde møter når det var behov. Skolen mener at barneverntjenesten bidrar lite i samarbeidet. De jobber med hjemmesituasjonen. Sett 2 praktiserte taushetsplikten uten unntak. Det ble gitt informasjon om skolesituasjonen til

gutten, men det kom ikke noe tilbake om hjemmesituasjonen. Dette ble uttrykt som frustrerende. Sett 2 mener at de ikke har noe de skulle ha sagt i tildelingen av ressurser. Krever man mer ressurser skjer det en omfordeling slik at en tar fra andre som trenger det like mye. Barnet de samarbeider om har 4 timer spesial undervisning og 8 timer med assistent. Det er søkt om full dekning. Sett 2 har lite forventninger til gutten. De mener at det har vært så mange som har sviktet han at det er vanskelig å forvente noe. Det var ikke noe informasjonsmøte når lærer 2 overtok klassen for 2 år siden. Gutten har ikke fått undervisningsopplegg som fungerer. Han har hatt flere saksbehandlere.

5.0 Oppsummering

I innledningen til lærerplanverket for Kunnskapsløftet 06 står det: *Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi* (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006).

Skolen er en læringsarena som har stor betydning for hvordan vi klarer oss i livet. Vi må kunne ha en viss kunnskap for å klare å orientere oss i verden. Hvordan vi ser på oss selv har betydning for hvordan vi klarer å tilegne oss kunnskap. Skolen er en læringsarena blant jevnaldrende. Den gir et unikt sammenligningssystem der vi hele tiden kan måle oss med andre både faglig og med annet (Frønes 1998). Hvordan vi ser på oss selv og hvordan vi speiler oss i andre har betydning for hvilke selvoppfatning vi tilegner oss. Dess flere negative erfaringer, dess dårligere ser vi på oss selv. En kan komme i en vond sirkel der negativ metalæring og selvverbalisering kan blokkere for å tilegne seg ny kunnskap (Helgeland 1996). Skolen skal gi en likeverdig grunnutdanning som skal utjevne forskjeller. Barn kommer til skolen med ulike forutsetninger og evner for å tilegne seg læring. Skolen skal i samarbeid med hjemmet og andre hjelpeinstanser sørge for at barna får gode utviklingsmuligheter (opplæringsloven1998).

I denne studien har jeg studert barneverntjenesten som hjelpeinstans. De skal bistå skolen med råd og veiledning. I de saker der de har tatt omsorgen for et barn vil de representere de foresatte. De kan også bistå foreldre der de har iverksatt tiltak om det er ønskelig (Barnevernsloven 1992).

Gjennom studien får vi god innsikt i hvordan lærere i skolen og saksbehandlere i barneverntjenesten opplever sitt samarbeid med den andre parten. Det er særlig sett 1 og sett 2 som viser gode nyanser på kontraster på kvaliteten i samarbeidet. I sett 1 hevder begge parter at de har god samhandling og godt samarbeid. De viser til flere faktorer som har betydning for et godt samarbeid. De har god kontinuitet i samarbeidet med faste møter. Taushetsplikten oppheves for at relevant informasjon kan gis til de involverte. De har en struktur i samarbeidet som er forutsigbart både for egen gruppe og for barnet. Det er klare forventninger til samarbeidet og til hva som kan forventes av barnet. Barnevernet er de som tar regien for samarbeidet. Rolledelingen i møte er klart.

Sett 2 kan vise til et mindre godt samarbeid. Data viser til at de samme faktorene som har betydning for et godt samarbeid i sett 1 er fraværende i sett 2. De samme faktorene opplever som utfordrende i dette settet. Det kan se ut som om sett 2 har mer samhandling enn samarbeid. De møtes og diskuterer guttens situasjon, men jobber ikke fremtidsrettet mot felles mål.

Datamaterialet viser også til andre faktorer som har betydning for kvaliteten i samarbeidet. Både barneverntjenesten og skolen viser til hektiske arbeidsdager med mange utfordrende oppgaver. Nesten alle informantene beskriver en følelse av å ikke strekke til. De ser at mer av tiden går til trening av sosiale ferdigheter og oppdragelse.

Den store ressursfattigdommen de erfarer er ikke i samsvar med arbeidsoppgavene de skal gjennomføre. Det kan være noe av årsaken til at de ikke klarer å fylle kravene i barnevernsloven (1992) og opplæringsloven (1998). Det er både mangel på penger til å iverksette tiltak, og for få fagfolk til å følge opp barna. Lærerne ønsker mer kompetanse i skolen og barnevernet etterlyser det.

Ut fra dataen kan det se ut som at det er en gråsoner om hvem som har ansvaret for hva med hensyn til barnet. Både når det gjelder gjennomføring av møtene, tildeling av ressursene og oppfølgingen av barnet både faglig og sosialt.

Alle informantene oppgav barneverntjenesten som den ansvarlige for innkalling og gjennomføring av møte. Etter opplæringsloven (1998) er det skolen som er ansvarlig for samarbeidet.

Studiet viser til at saksbehandlerne er usikre på hvilken rolle de har i tildelingen av ressurser. Noen mente at de ikke kunne påvirke eller klage på tildelingen i det hele tatt. Andre mente at en hadde klagerett og at det var saksbehandlers plikt å se til at barnet fikk de ressursene det hadde krav på. Dataen i denne studien viste til at det kunne ha betydning om saksbehandler var pågående.

Ingen av informantene oppgav individuell opplæringsplan eller tiltaksplan som redskap for felles mål i samarbeidet. Individuell opplæringsplan skal sikre god oppfølging. De skal inneholde mål og innhold for opplæringen. Den skal også inneholde fremgangsmåten (Opplæringsloven §5-5). Tiltaksplan skal inneholde tydeliggjøring av barnets behov. Den skal sikre iverksetting og oppfølging av tiltak (Barnevernloven § 4-5). En skulle tro at de kunne ha betydning for samarbeidet rundt barnet.

Dataen i dette studiet viser til at ingen av saksbehandlerne vektla sosiale ferdigheter fremfor faglig kunnskap. Alle mente at det å kunne fungere sosialt i samfunnet var viktigere enn faglig kunnskap. Det kan se ut som betydningen av faglig kunnskap blir undervurdert. Det er en nødvendighet å ha faglig kunnskap for å bli akseptert i samfunnet, og få mulighet for å bli en del av fellesskapet. Lærerne såg på faglig formidling som viktig, men innsåg at det til tider kunne bli for vanskelig å få til.

Både barneverntjenesten og skolen er sårbare organisasjoner fordi arbeidet de utfører er så personavhengig. Hvordan lærer og saksbehandler utfører jobben sin kan få stor betydning for barnets utvikling.

Det kunne vært spennende å sett på hvordan barna *opplever* samarbeidet mellom barnevernstjenesten og skolen. Hvilke tanker de gjør seg omkring det.

LITTERATURREFERANSER

- Aftenposten. Artikkel 03.11.08 *Skoletilbudet for dårlig.*
- Bowlby, J. (1994). En sikker base: tilknytningsteoriens kliniske anvendelser.
Fredriksberg, Det lille forlag.
- Clausen, S. –E. & Kristofersen, L.B. (2008). *Barnevernsklienter i Norge 1990 – 2005.*
Nova rapport 3/08.
- Det Kongelige barne- og familiedepartementet. FNs konvensjon om barnets rettigheter. Del 1
- Det Kongelige barne- og familiedepartementet. Lov om barneverntjenester. 1992: Del 1.
- Frønes, Ivar (1998). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning.*
Oslo: Universitetsforlaget.
- Hasvold, Tove (2007). *Stjerne i boka og kryss i kateteret...! Barnevernsbarn skoleerfaringer.* HiO – Hovedfagsrapport 2007 nr.3
- Helgeland, Ingeborg Marie (1996). *Forebyggende arbeid i skolen – en pedagogisk utfordring.* Kommuneforlaget.
- Haug, Peder. *Skulen er konstruert slik at mellom ein firedel og ein tredel av elevane ikkje passar inn.* Artikkel i Dagbladet 23.06.2009.
- Killén, K. (2004). Sveket: omsorgssvikt er alles ansvar. [Oslo], Kommuneforlaget.
- Kjellevold Alice, Hærem Eva, Midjo Turid og Willumsen Elisabeth (1997).
Samarbeid for barnets beste. Ad Notam Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen
- Kvale, Steinar (1997) *Det kvalitative forskningsintervju.* Kap. 9 – 10 (s.121 – 157)
Oslo: Gyldendal.
- Moe, Sverre (1994) *Sosiologi i hundre år.* Universitetsforlaget, Oslo.

- Moen, Kari Hoås (2000). *Styring og samarbeid i barnehagesektoren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, Thomas (2009). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforlaget.
- Pisa. 4/2001
- Ringdal, Kristen, (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget 2.utgave.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. TANO A.S.
- Skaalvik, E.M. og Kvello, Ø.(1998). *Barn og miljø: om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*. (Oslo), Tano Aschehoug.
- Statens helsetilsyn. Rapport fra Helsetilsynet 5/2009. *Utsatte barn og unge – behov for bedre samarbeid*. www.helsetilsynet.no. Tilsyn.
- Statlig pedagogisk støttesystem. www.statped.no
- Stensaasen, Svein og Sletta, Olav (1996). *Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper*.
- St.meld.nr.31 (1998). *Kvalitet i skolen*.
- Thagaard, Tove (2003) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Interface Media as.

INTERVJUGUIDE

BARNEVERNEN

Lovgrunnlag og oppfølging: Hvilke oppgaver har barnevernet i forhold til barn?

1. Barnevernloven pålegger kommunene å følge nøye med i de forhold barn og unge lever under, og har ansvar for å finne tiltak som kan forebygge omsorgsvikt og atferdsproblemer. Hvordan praktiseres dette?
2. Når er oppfølgingen av barna til stede? (I krise situasjoner, eller kontinuerlig?)
3. Hvordan vektlegger du forholdene faglig- og sosial fungering i forhold til et barn?
4. Hvordan praktiseres oppfølgingen av barna på disse områdene?

Ressurser:

5. Kan du si litt om ressurstiltak i forhold til barn med spesielle behov?
(Hvordan følger du med på hvordan disse ressursene blir brukt?)

Samarbeid og barnets fungering:

6. Hvordan vil du definere begrepet samarbeid?(Hva er viktig i et godt samarbeid)?
7. Kan du beskrive barnet du har i tankene? (både i sosial- og faglig fungering)?
8. Hvordan følger du opp dette spesifikke barnet? (både på skole og i hjemmesituasjon?)
9. Hvilke utfordringer tror du skolen har i forhold til dette barnet?
10. Hvordan samarbeider du med skolen om dette barnet? Negativt og positivt. (Er det noe du kunne tenke deg annerledes i det samarbeidet? Noe du ville bedret? Noe som er vanskelig? Hvordan er tilgjengeligheten for hverandre?)

Tilknytningsproblematikk: Kan du si litt om tilknytningsproblematikk?

11. Kan du definere begrepet tilknytningsforstyrrelse, og litt om årsaken til skaden?
12. Hva har et barn med tilknytningsforstyrrelse behov for?

Personlige opplysninger:

13. Hvor lenge har du jobbet som saksbehandler i barnevernet?
14. Trives du i jobben din?

INTERVJUGUIDE

SKOLEN

Lovgrunnlag og oppfølging: Hvilke oppgaver har skolen i forhold til barn?

1. *Alle elever i grunnskolar og vidergående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.* (Opplæringsloven: 1998: §9a-1). Hvordan praktiseres denne loven for barn med spesielle behov?
2. Hvordan tenker du i forhold til klassemiljø og læring når det er et barn som har tiltak fra barneverntjenesten i klassen din?
3. Hvordan vektlegger du forholdene faglig- og sosial fungering i forhold til et barn?
4. Hvordan vil du jobbe for å stimulere til maksimal utvikling på begge områdene?

Ressurser:

5. Det følger ofte med ressurser når det settes i verk tiltak i forhold til et barn. Hvordan blir disse ressursene brukt?

Samarbeid og barnets fungering:

6. Hvordan vil du definere begrepet samarbeid?
7. Kan du beskrive barnet du har i tankene, både i sosial- og faglig fungering?
Hvor lenge var du læreren til denne eleven?
8. Hvilke utfordringer har du i forhold til dette barnet?
9. Hvordan legger skolen til rette i skolesituasjon for dette spesifikke barnet?
10. Hvordan samarbeider skolen med barneverntjenesten om dette barnet?

Tilknytningsproblematikk:

11. Kan du definere begrepet tilknytningsforstyrrelse, og litt om årsaken til skaden?
12. Hva tenker du at et barn med tilknytningsforstyrrelse vil ha behov for?

Personlige opplysninger:

13. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
14. Trives du i jobben?