



Skolen og de gode hjelpere



DE TRE MUSKETEREKTORER

Gunnar Gamst Åshild Amundsen Geir Gundersen

*Masteroppgave i utdanningsledelse, PED-3902
Det samfunnsvitenskapelige fakultet, IPLU
Universitetet i Tromsø
Våren 2008*

INNHold

Innledning	7
Hva er skolevegring?.....	9
Gjennomgang og presentasjon av relevant litteratur.....	11
Begrepsmessig rammeverk for studiet.....	13
Samfunnsvitenskapelig ståsted.....	14
Plassering av vårt forskningsprosjekt.....	14
Fenomenologi og hermeneutikk.....	15
Forståelse av livsverden	15
Organisasjonsteori.....	19
Systemteori.....	19
Institusjonell teori og Weicks ”enactment”-teori	21
Organisasjonskultur	23
Positivismens påvirkning i organisasjonsteori.....	25
Hermeneutikk	26
Hermeneutikk i organisasjonsteori.....	26
De ulike organisasjonenes mandat	29
Vårt metodevalg	33
Beskrivelse av arbeidsprosessen.	34
Hvilken kvalitative metode?	35
Analysering av fortellingene	38
Analysemodellen.....	39
Etiske begrunnelsestyper.....	42
Drøfting av problemfeltet.....	43
Hva har vi funnet?	45
Rådgivers perspektiv	45
Helsesøsters perspektiv	48
PPTs perspektiv.....	51
Barnevernets perspektiv	57
BUPs perspektiv	61
Organisasjonene i samhandling	65
Verdien av å opptre som en koalisjon	69
Avslutning	71
Fortelling ppt.....	80
Fortelling BUP	86

Forord

”Skolen er alt for viktig til å bli overlatt til den enkelte”. Dette er et utsagn som kan være med å underbygger at det skal god samhandling til for å gi rett hjelp til de ulike elevene i skolen.

Gjennom vår erfaring som skoleledere har vi sett flere elver som har fått problemer med å mestre skolehverdagen. Vi ser unge mennesker som gjennomgår en vanskelig fase i livet der de trenger hjelp for å komme videre. Vi vet at deres erfaringer i denne delen av livet kan gi dem sår som er vanskelig å lege i ettertid. Skolen, barnevern, helsesøster, PPT og BUP er alle opptatt av å hjelpe enkeltmennesker og det er med dette som utgangspunkt at de går inn i et samarbeid for å bruke sin fagkompetanse på elevens egen arena, skolen.

I vårt arbeid har det vært et felles problemområde som har vært utgangspunkt for samhandling og forskningsarbeid. Vi har gjennom gjentatte møter erfart at det ikke er så enkelt å få til en samhandling med skolens hjelpere der vi får brukt det beste fra alle parter til det beste for eleven. Det er derfor vi har valgt å forske rundt hva det er som er påvirkningsfaktorer for samhandlingen og hva dette har å si for eleven. Det har vi gjort gjennom narrativ tilnærming. De fortellingene det henvises til ligger vedlagt til oppgaven.

Vår forskning har ikke vært mulig hvis ikke våre gode hjelpere hadde møtt oss med den velviljen og romsligheten som de gjorde da vi presenterte vårt problemfelt. De har gitt av seg selv både i tid og verdi og vi takker dem oppriktig for deres bidrag til vårt arbeid. Når dere nå skal lese vår oppgave vil dere legge merke til at kunstneren Karl Gustav Gjertsen har gitt oss flotte illustrasjoner. Gjennom sine flotte tegninger setter han vår forskning inn i et litt annet perspektiv. Vi har derfor valgt å la hans illustrasjoner følge oss gjennom oppgaven. Tusen takk, du er et raust menneske.

Samtidig ønsker vi å takke de som har holdt oss så godt i handen gjennom hele studietiden, våre veiledere. Så takk til Else Stjernstrøm, Einar Størkelsen og Siw Skrøvseth.

Narvik 14.05.2008

Hilsen Musketerektorene

Innledning

I den seneste tiden har det vært stort fokus på skolen i media. Diskusjon har gått på både innhold og tidsbruk. Flere kritiserer skolen for ikke å være i takt med tiden og at skolen ikke klarer å levere i forhold til de forventninger samfunnet har og de ressursene som settes inn. Engasjementet har vært stort fra statsminister til den vanlige mann i gata. Statsministeren og andre i statsforvaltningen er bekymret for at vi får for svake faglige resultater i forhold til ressursene som settes inn. Mens diskusjonene pågår, rapporteres det fra skolenorge om elever med lav skolemotivasjon, lave faglige prestasjoner og stort fravær. For noen elever er vantrivselen så sterk at de vegrer seg fra å gå på skolen.

Ofte settes et relativt stort apparat i sving med mange involverte faginstanser for å hjelpe disse elevene tilbake til skolen, uten at de alltid lykkes. Flere av disse elevene blir etter hvert karakterisert som skolevegrere.

Vi har i dag et hjelpeapparat i kommunene representert ved PPT¹, BUP², barneverntjenesten, skolehelsetjenesten og skolen med sine lærere og rådgivere som skal kunne gi adekvat hjelp til disse elevene. Vår erfaring er at det tar for lang tid før tiltak settes inn og når de settes inn skjer det at de ikke fungerer. Da forverres situasjon og skolevegringen blir automatisert hos eleven. Dette ser vi særlig i ungdomsskolen.

Hva er det som svikter? Er det noe med de ulike instansers grunnleggende syn på disse elevene? Blir ikke deres problemer tatt like alvorlig som andre problemer? Er det tradisjoner i hjelpeapparatet som er til hinder for en enhetlig tilrettelegging for disse?

Som skoleledere er vi ofte i samhandling med ulike hjelpeinstanser. Nå ønsker vi å rette forskerblikket på samhandlingen og finne ut hva slags praksis de ulike instansene benytter i slike saker. Med dette som bakgrunn ønsker vi å se nærmere på:

Hvordan påvirker organisasjonskulturer i hjelpeapparatet samarbeidet rundt elever som faller utenfor dagens skolesystem?

Utgangspunktet i vår forskning er å se om dette som et systemproblem i samhandlingen. Vi tror ikke at det er ”ond vilje” i de ulike instanser som gjør at vi opplever å ikke nå fram. Er det noe med systemenes tradisjoner eller mangel på innsikt i hverandres arbeid? Med så mange fagfolk involvert i de ulike instansene forundrer det oss hvorfor vi ikke lykkes bedre i vårt arbeid med denne elevkategorien.

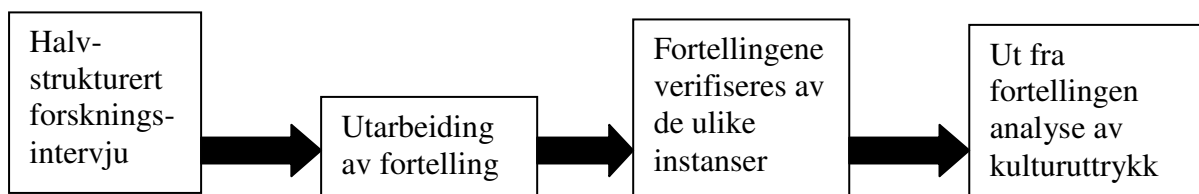
¹ Pedagogisk- psykologisk tjeneste

² Barne- og ungdomspsykologien

Vi har som mål å finne ut hva salgs kultur som er meningsbærende i de ulike instansene vi samarbeider med. Det vil da være naturlig for oss å bruke en fenomenologisk tilnærming. Vi skal samtale med våre samarbeidpartnere i forskningsfeltet for å få kunnskap om deres erfaringer og meninger om temaet. Vi vil benytte oss av intervju som fremgangsmåte for innsamling av data som vi vil analysere og tolke.

Det vil være aktuelt å intervju representanter fra alle de nevnte instansene. Gjennom et halvstrukturert intervju får vi en god samtale der de ulike instansenes holdninger og erfaringer rundt samarbeidet blir belyst. Hvordan tenker saksbehandleren i den gitte situasjonen og hva er hans virkelighetsoppfatning? Og er organiseringen i de ulike instansene tilpasset for å gi hjelp til den enkelte elev?

Vår forskning vil gå gjennom flere faser og kort kan den skisseres slik:



Skolevegring



Hva er skolevegning?

Skolevegning som begrep er karakterisert ved at det handler om elever som dropper ut av undervisningssituasjonen. I denne oppgaven kommer vi til å bruke begrepet skolevegning også om de elevene som står i fare for å falle ut av skolen. Vårt fokus vil være på elever i grunnskolen.

I bladet Spesialpedagogikk skriver Myhrvold-Hansen, nestleder ved Bærum BUP, en artikkel kalt "Skolevegning - om å rulle ut en rød løper". Her beskriver han skolevegning som et sammensatt problemområde. Han påpeker at skolevegning har både psykiske og sosiale årsaker. Skolevegning er her delt opp i to hovedkategorier, skulk og skolefobi. Dette er ytterpunktene i begrepet. Hos den enkelte elev kommer vegningen først til uttrykk, som mistrivsel som senere utvikler seg til vegning mot å gå på skolen. Noen ganger er det skulk som gjør problemet synlig.

Skulk defineres som en protest mot skolens autoritet, grensesetting og prestasjonskrav. For disse barna oppleves ikke skolesituasjonen særlig meningsfull og de greier ikke å mobilisere interesse til det som skjer i undervisningen.

Andre ganger kan fraværet forklares som deler av et psykisk problem hos eleven, som utløser en form for fobi mot å gå på skolen. Det er noe med skolen som skaper denne uviljen hos eleven. Skolefobi beskrives først og fremst som en tilstand som er preget av angst som kan gå over i panikkangst dersom barnet presses til å gå på skolen.

For barn skjer læring i en sosial og kulturell kontekst noe som er avgjørende for et hvert barns generelle utvikling. Et barn som ikke er deltaker i samspillet som foregår i en skolekultur, vil føle stor grad av usikkerhet og dette vanskeliggjør en rehabilitering i klassen etter et langt fravær.

I tillegg til fobi og skulk kan også ulike lærevansker føre til skolevegning dersom disse ikke er håndtert rett av skolen. Barn og ungdom med skolevegning som problem, er en meget sammensatt gruppe. Dette forklarer kanskje de relativt få studier og manglende forskning på området som igjen vanskeliggjør metodeanvisning i arbeidet med denne elevkategorien. Myhrvold – Hanssen viser til rapporter fra skoler, helsetjenesten og PPT som er gjort på dette område. Ifølge disse rapportene er dette et økende problem. Det er viktig å få et økt fokus på problemet og utvikle kunnskap da det rammer barn og familier så sterkt.

Når skolen får problemer med å takle tilpassningsvansker hos en elev, er den opplevde erfaringen at samarbeidet mellom skolen og andre instanser ikke er så enkelt. Dersom

det gjøres et dypdykk i mistrivsel som eleven føler på, er det mange ulike faktorer som kan komme til overflaten. Dette kan for eksempel være prestasjonsangst hos barnet, popularitetsrangering blant elevene, mobbing og psykisk utestengelse fra elevgruppa, i tillegg til psykiske plager hos den enkelte elev. Dette er utfordringer som skolen ikke alltid greier å finne ut av på egen hånd og derfor søker de hjelp.

Ifølge Myhrvold – Hanssen må tilbaketrekkingen fortolkes slik at det er mulig å komme med tiltak som kan hjelpe eleven tilbake til skolen. Dersom dette ikke skjer tidlig nok, vil situasjonen bli svært fastlåst og problemet forsterkes. Skolen opplever fraværet som uforståelig og definerer dette som et problem som eies av barnet og barnets familie i første rekke. Foreldrene preges av skyldfølelse og fortvielse når de kommer til kort i å få barnet på skolen. Ofte ender det med at foreldre synes synd på barnet sitt. Dermed sliter foreldrene med å opprettholde normale krav til barnet og blir dermed usikre oppdragere. Dette kompliserer forholdet mellom foreldre og barnet ytterligere.

Kompleksiteten i hvordan ulike faktorer virker sammen og i hvilken kontekst de opptrer, synes lite utforsket og beskrevet ifølge artikkelforfatteren.

Skolen og hjelpeinstansene blir betraktelig utfordret av barnets skolevegring. Når hjelpeapparatet kobles inn er det som regel gått noe tid og tidsaspektet er avgjørende for hvor godt de lykkes i forhold til å få eleven tilbake i en normal skolesituasjon.

Voksne som har fortalt om sin skolevegring sier at følelsen av å ikke mestre skolegangen, har preget dem i alle år etterpå. Derfor er det helt avgjørende at man tar fatt i problemet så tidlig som mulig og at man går grundig til verks.

Det er viktig å se at skolevegring ikke bare omfatter tap av undervisning, men også skader barnets selvoppfatning og selvutvikling. Samværet med andre barn og voksne er en viktig del av barns livsverden og bidrar sterkt til deres rolleutvikling og identitet. Det er en stor fare for at et barn med skolevegring utvikler en taperrolle som blir en permanent del av barnets selvoppfatning.

Gjennomgang og presentasjon av relevant litteratur

På leting etter relevant litteratur gjorde vi teorisøk mot to felt, skolevegring og organisasjonskulturer. Vår problembeskrivelse tar utgangspunkt samhandling mellom ulike organisasjoner overfor enkeltelever. Det ble tidlig klart for oss at det er foretatt lite forskning rundt temaet skolevegring. Dette understrekes også i en artikkel skrevet av Jan Myhrvold-Hanssen i fagbladet ”Spesialpedagogikk”. Artikkelen beskriver problemet som økende.

Når det gjelder organisasjonsteori og teori om organisasjonskultur er det imidlertid god tilgang på litteratur. Det virker imidlertid som om mesteparten av den forskningen som er gjort, er basert på livet innad i organisasjonene. Mens det feltet vi ønsker å vite mer om er det som kalles et multi-systemisk felt. Dette omhandler organisasjoner i samhandling og påvirkning av hverandre. Litteratursøket har vært omfattende og vårt teorigrunnlag for organisasjonskultur kan skisseres slik:

Anderson	Beskriver organisasjonskultur internt i organisasjonen
Aadland	Beskriver organisasjonskultur i kunnskapsorganisasjoner med utgangspunkt i vitenskapsteoretisk ståsted. Kulturanalysemodell.
Fuglesang	vitenskapsteori
Hagen	Beskriver organisasjoner og omgivelsene
Nylehn	Beskriver organisasjoner, omgivelsene og hvordan organisasjonene påvirker hverandre

Det har vært viktig å finne litteratur som kan gi oss et bilde på hva en organisasjon er og hva som preger de ulike organisasjonene. Anderson og Abrahamsons (1996) ”Organisasjoner, om å beskrive og forstå organisasjoner” beskriver noen fellestrekk med organisasjoner. For å forstå de ulike organisasjoners samhandling i arbeidet mot et felles mål, er det viktig å kjenne til hvordan de ulike organisasjoner påvirker hverandre i samhandlingen. Dette fører oss inn i organisasjonenes kulturer og ikke minst på hvilke syn man har på hverandre. I boka ”Kultur – i helse, sosial- og utdanningsorganisasjoner” tar Einar Aadland oss med inn i en verden der han beskriver organisasjoner med et vitenskapsteoretisk blikk. Han kombinerer en teoretisk innføring i hva organisasjonskultur er med ei praktisk arbeidsbok til bruk i kartlegging og endring av organisasjonskulturer. Stoffet i boka er tilrettelagt for kunnskapsorganisasjoner og er derfor egnet i forhold til vårt forskningsfelt. Det han sier mindre om er hvordan de ulike kulturene påvirker hverandre.

Øivind Hagen ved NTNU skriver om organisasjoner og omgivelser med en vitenskapsteoretisk tilnærming. Han problematiserer rundt omgivelsenes påvirkning på organisasjonene. Ser vi dette i sammenheng med interorganisatorisk teori som Børre Nylehn beskriver i sin bok "Organisasjonsteori", vil det gi oss et godt grunnlag til å se på samhandlingen mellom organisasjonene i forskningsfeltet.

Vi har valgt å nærme oss problemfeltet gjennom kvalitativ metode. Litteraturen vi har valgt i forhold til metodevalg kan skisseres slik:

Postholm, Kvale	Beskriver kvalitativ metode
Ådlandsvik	Beskrivelse og begrunnelse for bruk av narrativ metode
Kvenbekk	Beskrivelse og begrunnelse for bruk av narrativ metode
Aadland	Presenterer en analysemodell for kulturanalyse
Fløistad	Beskriver en modell som vi anvender i drøfting av etiske prinsipper rundt våre funn

I vår kvalitative forskning har vi valgt litteratur fra May Britt Postholm og Steinar Kvale. Videre har vi brukt narrativ metode i vår forskning. Her har vi litteratur om emnet beskrevet av Ragna Ådlandsvik og Tone Kvernbekk.

Når vi har fått en forkunnskap om emnet har det vært viktig å finne fram til modeller som kan gi oss struktur i vårt arbeid. I analysen av vårt empiriske materiale har vi valgt å bruke en kulturanalysemodell. Samhandlingen i organisasjonene er nært knyttet til deres kulturer og tradisjoner. Denne modellen er beskrevet av Einar Aadland i hans bok "Kultur". Vår vurdering er at denne modellen også er den som er best egnet i forhold til den narrative metoden vi har brukt i vår undersøkelse. Dette kommer vi mer tilbake til i metodekapitlet. For å kunne drøfte de funnene vi gjør i analysemodellen anvender vi en drøftingsmodell basert på tre etiske prinsipper. Disse er beskrevet av Guttorm Fløistad i boka "Om å kunne mer enn man kan".

Alle de organisasjonene vi forsker på, er byråkratiske organisasjoner som har et mandat fra myndighetene i forhold til sitt arbeid. I forhold til Fløistads modell blir det derfor maktpåliggende å drøfte deres mandat opp mot den praksis som utøves i forskningsfeltet.

Kompleksiteten i vårt forskningsfelt har gjort at også litteratursøket og utvelgelsen av litteratur har vært utfordrende. Vi mener imidlertid at vi har klart å danne oss et godt fundament for vårt arbeid gjennom de valgene vi har gjort.

Begrepsmessig rammeverk for studiet

Vi har tidligere i oppgaven beskrevet problemstillingen og problemområdet. For å få en forforståelse av hele bildet er det nødvendig å se på hvilke oppgaver myndighetene har gitt skolen. Skolen skal være samfunnets primære sosialiseringarena. Gjennom ulike lærerplaner har skolen blitt pålagt oppgaver som skal utvikle den enkelte elev til å ta vare på eget liv og stå andre bi når det trengs.

Elever som står i fare for å droppe ut av skolen blir derfor en utfordring for skolen som de tilsynelatende ikke mestrer. I slike situasjoner søker skolen hjelp hos de instansene som har fått et samfunnsmandat til å støtte og hjelpe mennesker til å mestre egne liv. Organisasjoner som har fått et slikt mandat er PPT, helseinstitusjoner som helsesøster og BUP og barnevern. Det er forventninger fra skolen til disse institusjonene om at de skal bidra med hjelp rundt eleven slik at eleven kan mestre samfunnet utfordringer. Flere hjelpeinstanser er ofte involvert uten at det tilsynelatende endrer situasjonen for eleven.

Kan noe av årsaken være i kulturen i den enkelte institusjon – inkludert skole? Felles for forskningsfeltet vårt er at institusjonene som deltar i samhandlingen er styrt gjennom lover og forskrifter gitt av Stortinget. Stortinget har lagt føringer for hvilke arbeidsoppgaver organisasjonen skal ha fokus på og hva som forventes av kvalitet på tjenesten i form av måloppnåelse. Det som er interessant for oss er hvordan dette mandat blir fortolket ut i den enkelte institusjon og hvordan det gir seg utslag i handlingsmønster rundt elevkategorien.

Dette kan man drøfte ut fra tre etiske begrunnelsestyper som Fløistad beskriver: prinsippetikk, konsekvensetikk, konsensusetikken. (Fløistad 2001) Prinsippetikken tar utgangspunkt i mandatet, konsensus hvordan virksomheten tolker sitt mandat og konsekvensetikken hvordan fortolkningen kommer ut i handling. I realiteten er vi på leting etter forhold i den enkelte institusjon som påvirker samhandlingen rundt elevene. Hva blir styrende for arbeidet; prinsippene, konsekvensene for elevene eller konsensus?

Avgjørende for hva vi ser og hvor klart det fremstår er avhengig av hvilke teoretisk utgangspunkt vi har valgt. Vi har en forforståelse av at grunnleggende tolkingsrammer er styrende for hvordan mennesker tenker og sosialiseres inn i organisasjoner. Dette tankemønsteret tar de med seg i møte med nye mennesker og kulturer. Den erfarte verden blir referanseramme for hvordan den enkelte oppfatter, opplever og organiserer verden rundt seg. Vårt fokus vil rette seg mot hvordan dette kommer til uttrykk i

samhandlingen rundt elever med skolevegring. De prinsippene som kommer til uttrykk gjennom lov og forskrifter blir fortolket av de berørte organisasjonene. Gjennom å vurdere hva dette innebærer velger organisasjonene å organisere arbeidet ut fra sin erfarte livsverden. Dette innebærer at organisasjonen rettferdiggjør sine handlinger med bakgrunn i sin oppfatning av mandatet. Det er i dette perspektiv grunnleggende tankemønstre blir styrende for de handlinger som utføres i arbeidet med den enkelte elev.

Samfunnsvitenskapelig ståsted

Vitenskapsteoretikeren Thomas S. Kuhn (1922 -) er av mange regnet som den i vår århundre som har øvd mest innflytelse i vitenskapsteorien. Kuhn tar opp problematikken i og rundt vitenskaplig tenkning. Han var opptatt av å få fram at kriteriene for hva som avgjør hva som er vitenskaplig sannhet endrer seg. Denne endringen skjer i revolusjonerende sprang. De ulike tankemønstrene som ligger til grunn for hva som er vitenskaplig sannhet for de ulike tidsepokene, kaller Kuhn paradigmer. Paradigmene setter rammer for vitenskapen.

I den senere tid i samfunnsvitenskapen oppfattes ikke paradigmer som gjensidig utelukkende og enerådende innenfor en gitt tidsperiode, men bestående av et mangfold av paradigmer som eksisterer ved siden av hverandre (Hagen 2007) I ettertid står derfor ordet paradigme som synonym for tankemønstre eller referanseramme. Ut fra denne beskrivelsen og de gitte spørsmålene, kan vårt prosjekt defineres som en samfunnsvitenskapelig problemstilling.

Plassering av vårt forskningsprosjekt

Vårt forskningsprosjekt ligger innenfor tolkningsparadigmet. Begrunnelsen for det er at vi skal studere aktører som er bærende av de meningsstrukturer og sammenhenger som erfares av aktørene i organisasjonene. På den måten tilegne vi oss en dypere kunnskap om hvorfor organisasjonene handler som de gjør rundt vår elevkategori. Vi har valgt å bruke et mangesidig perspektiv i tilnærmingen til forskningsfeltet. Dette vil ligge innenfor hermeneutisk–fenomenologisk og postmodernistisk tankegang. Hermeneutisk/fenomenologisk tenkning er to vitenskapsmetoder som har klare likhetstrekk og som på mange måter flyter over i hverandre. Noen vil hevde at det er betydelige ulikheter, men for oss er det grunnleggende å bygge på deres felles betraktninger. Dette er at ”forståelse og fortolkning kommer før forklaring, samt at sosiale fenomener og aktører,

som studeres, er bærere av betydnings- og meningssammenhenger, og at det derfor er disse som skal fortolkes og utredes i en vitenskapelig praksis.” (Fuglesang.2004)

Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologien er en samlebetegnelse for en rekke filosofer og samfunnsteoretikers tenkning som tar utgangspunkt i den tyske filosof Edmund Husserls (1859-1938) arbeid. Den oppstår som et resultat av en diskurs rundt positivismen. (Fuglesang 2004)

Fenomenologene tar utgangspunkt i menneskets opplevde livsverden for å undersøke og klargjøre det opprinnelige gitte i bevisstheten. Dette for å påvise essensielle sammenhenger som ligger til grunn for system- og strukturbeskrivelser i menneskets livsverden. I følge fenomenologien går menneskets eksistens forut for dets essens. Det betyr at det er ingen objektiverende samfunnsvitenskapelige kategorier som kan innfange menneskets livsverden. Den menneskelige livsverden kan ikke beskrives med objektive kategorier, men bør ses på ut fra et eksistensielt perspektiv som innfanges i den konkrete fenomenologiske erfaringsanalyse. (Fuglesang 2004)

Forståelse av livsverden

I vår forskning blir det viktig å få en opplevelse av livsverden til de ulike organisasjonene og de meningene som danner grunnlag for deres handlinger. Dette for om mulig å få en forståelse av deres meningsdannelse ved at de forteller om sin erfarte livsverden. Fortellingen vi får, er den erfarte virkelighet den enkelte har opplevd. Dette forutsetter hermeneutikk. Mennesket kan ikke unngå å leve i en meningssammenheng som fortolkes ut fra livets betydning, prosjekter og gjøremål i verden. Ut fra dette kan vi si at hermeneutikken ”podes” på fenomenologien. (Fuglesang 2004)

Heideggers og Ricæurs fremhever en dreining av fenomenologien mot hermeneutikken ved å hevde at meningserfaringen skjer igjennom språket. Tegnet uttrykker en intensjonell helhet, og språket får mening ut fra intensjonene om å si noe om verden som ligger gjemt i språklig uttrykk. Språket uttrykker en verdenshorisont som peker tilbake på menneskets kultur og livsverden. Denne hermeneutiske fenomenologi kan derfor påvise den hermeneutiske sirkel mellom del og helhet i vår forståelse av den historiske verden. (Fuglesang 2004)

Ser vi nærmere på vårt forskningsfelt med disse brillene vil de ulike organisasjonene ha utviklet en livsverden som kommer til uttrykk gjennom språk og handling. Ved å se på sammenhengen mellom språk og handling vil vi få en forståelse av deres livsverden. Dersom vi setter fokus på en bit av organisasjonen representert ved et utvalg av

personer er det disse personenes livsverden vi får et innblikk i. Dette kan si noe om kulturen til institusjonen.

”Kulturen er menneskets selvobjektivering hvor vår egen verdensforståelse viser seg. Ved å analysere denne værenforståelse, som den kommer til uttrykk i alle former for menneskelige handlinger, kan vi komme tettere på å forstå menneskets virkelighet og erfaring av væren.” (Fuglesang 2004; 283)

Vi som forskere er en del av vårt forskningsfelt da vi har kjennskap til de ulike organisasjonene og deres medarbeidere. Kjennskapen baserer seg på deltakelse i samarbeidsmøter omkring elever. Dette er en del av vår forståelseshorisonnt og gjennom en lang yrkespraksis fra ulike nivåer med denne type samarbeid, har vi utviklet vår erfaring og vår forståelseshorisonnt.



Læring gjennom livsløpet

Postmodernisme

Postmodernisme er en protest mot alle gamle forsøk på å totalforklaring av tilværelsen. Oppgjøret med fornuft og logikktenkningen ble utformet i slagordet ” fornufta er død”. De hevder at det postmoderne mennesket er en ensom person der kunnskapen blir skapt i øyeblikket og er borte i neste øyeblikk. I en verden som best kan karakteriseres som flimmerverden, blir vi bombardert av inntrykk fra medium og kryssende interesser. I denne verden kan menneske skape si virkelighet ut fra sine egne subjektive følelser og impulser ved hjelp av fjernkontrollen. Det postmoderne menneske er på søken etter mening med livet som forbruker. Det er konsument av alt fra nytteløse gjenstander til religion, ekteskap og sosialt engasjement som er drivkrafta i det postmoderne menneske. Alt varer bare ei viss tid. På denne måten blir en helhetlig forståelse av tilværelsen umulig og vi ender opp som isolerte øyer med liten evne til å samtale for å finne fellesforståelse med hverandre. Postmodernisme er ”en tilstand hvor språklig og kulturelle uttrykk sirkulerer uten henvisning til en felles sannhet, men bare refererer til seg selv.” (Aadland 1994)

Postmodernismen gir opp tanken på å finne den ene rette vegen til teori om organisasjoner. De vektlegger mangfoldet og skiftningen i organisasjonskunnskapen. Målsetningen er å finne flere perspektiv istedenfor ett.

Det er vanlig i nyere organisasjonsteori og ta flere perspektiv i forståelsen av organisasjoner og endring. Den første som vektla dette var G. Morgan. Han hevdet det mangesidige perspektiv på en organisasjon var den beste forutsetning for å forstå det flyktige og ambivalente i organisasjonskunnskapen. Dette presiserte han senere på følgende måte: ”Å være en god leder betyr i stadig økende grad å utvikle holdninger, verdier og tankebaner som gjør lederen i stand til å møte, forstå og takle et bredt spekter av krefter innenfor og utenfor ens egen organisasjon.” (Aadland 1994)

Denne tenkningen blir underbygd av flere postmoderne filosofer. Det handler om å finne flere svar og å problematisere svarene. Dette synet har påvirket tankemønsteret innen område organisasjonskultur og kulturforskning. Idealet er å åpne opp for ambivalens, det flertydige, det uventa og det skulte i organisasjonskunnskapen. (ibid)

Videre i denne oppgaven skal vi nå se på organisasjonsteori for å vise til ulike måter å forstå organisasjoner på. Deretter vil vi dra linjen til organisasjonskultur hvor vi også drøfter hvordan ulike vitenskapsparadigmer har påvirket disse. Dette danner grunnlaget for vårt videre forskningsarbeid.

Organisasjonsteori

Vi skal her si noe om ulike måter å forstå organisasjoner på. Vi begynner med å se på systemteoretisk tenkning, så litt om institusjonell teori i sammenheng med Weicks "enactment"-teori, og litt om interessedteori som bygger på institusjonell teori.

I organisasjonsteori har samfunnsanalysen og kunnskapsfilosofien gjort seg bemerket.

Systemteori

I systemteoriens tenkning er organisasjonene delsystem av større system som påvirker organisasjonene. Organisasjonene er åpne system som er mottakelig for impulser fra det øvrige systemet de er en del av. Disse impulsene tar organisasjonen opp i seg ved at den endrer både seg selv og de ulike delsystemene i tråd med impulsene. Til tross for dette blir organisasjoner fortsatt sett på som enheter med klart definerte grenser der omgivelsene er premissleverandørene. I denne teoretiseringen av organisasjoners forhold til omgivelsene, har utviklingen gått fra å etablere begrepet omgivelser til å forklare forholdet mellom organisasjon og omgivelser. I denne tenkning utfordres antagelsen om at det fins en beste og universell måte å organisere virksomheter på. Organisasjonene påvirkes av omgivelsene og at det skjer en viss tilpasning til dem. Det er avgjørende å se på hva som kjennetegner de aktuelle prosessene og hvilken betydning dette kan ha for organisasjonene. Det som er interessant å undersøke er hvordan organisasjonen formes i forhold til lov og forskrifter og hvordan den uttrykker seg gjennom sine handlinger. Det kjent at det foregår kopiering av kjente arbeidsmåter fordi de vurderes passende, men nødvendigvis ikke er vurdert hensiktsmessig i forhold til oppgaven. Dermed er ikke alltid valgene preget av mål–middel-sammenhenger. Vi forutsetter at organisasjoner blir påvirket av sine omgivelser og at det foregår rasjonelle valgprosesser i måten å tilpasse seg omgivelsene. Organisasjonene er åpne systemer og kan bare bestå i kraft av sine omgivelser. I følge Børre Nylehn (2001) finnes det ulike områder for åpenhet. Han trekker frem fire områder:

Organisasjoner i en normativ samfunnsorden.

Organisasjoner som en koalisjon.

Organisasjoner i marked.

Organisasjoner tilkoblet en teknologi.

I en normativ samfunnsorden er målene forankret i forhold både internt og eksternt. Tjenestene eller produktene må utformes slik at omverdenen etterspør dem. De må være avstemt med samfunnets lover som regulerer avtalene, og aktiviteten med organisasjonene rundt virksomheten. "Limet" i organisasjonene er verdiene som

forbinder dem med samfunnet. Vekselvirkningen mellom samfunnets mål for virksomheten og ved at organisasjonen inngår i et legalt samfunnssystem med dens verdier og normer, gjør at organisasjonen blir institusjonalisert. Det foregår ved at de som arbeider i organisasjonen tar hensyn til de eksterne forventningene som stilles til organisasjonens funksjonalitet.

I et koalisjonsperspektiv er det ikke noen grenser mellom interne og eksterne forhold. Koalisjonspartene er organisasjonen. Målet er å påvirke det som foregår fordi det har betydning for den enkelte koalisjonspartner.

I markedsperspektivet er organisasjoner avhengig av sine markedsrelasjoner. I denne sammenheng gjelder avhengighet av arbeidsoppgaver i forhold til elever, klienter og pasienter. Det kommer til uttrykk i form av at organisasjonene utformer strategier for å tilpasse seg markedet. Dette får betydning for organisasjonens struktur.

Det styrende for organisasjonen vil være de oppgavene organisasjonen skal utføre. De vil stille organisasjonen overfor krav og utfordringer som den må ta hensyn til. Dette stiller krav til kompetanse, nødvendig informasjon, utvikle rutiner og arbeidsfordeling, slik at arbeidet kan utføres effektivt. Oppgavenes karakter gir seg utslag i en teknologi. Den må være i samsvar med måten organisasjonen bygger sin struktur på. Det avgjørende er graden av stabilitet eller turbulens i omgivelsene til organisasjonen.

Her er beskrivelsen av Burns og Stalker (1962) sine to typer organisasjonsformer sentral. Grunnleggende er at organisasjonskulturen må gjenspeile omgivelsene. Den ene typen er mekanisk og gjenspeiler omgivelser som gir rom for rutine, regelbaserte og stabile organisasjonsformer. Den andre typen er organisk og gjenspeiler skiftende omgivelser med fleksible, foranderlige og dynamiske organisasjonsformer.

Utfordringen er at det stilles ulike krav til organisasjonene internt og eksternt. Det viser seg at organiske organisasjoner tenderer til å bli ustabil og retter seg mot den mekaniske formen. Årsaken til det ligger blant annet i at ansatte ønsker seg strukturer som både beskytter, bekrefter og gir tilhørighet. I tillegg er det slitsomt og være fleksibel. Ser vi dette fra omgivelsenes side krever de klarhet i hvem de skal forholde seg til og hvem som kan forplikte organisasjonen. I tillegg representerer omgivelsen ulike systemer som organisasjonen må forholde seg til og som de må gjøre til en del av egen organisasjon. Poenget er at en løst oppbygget organisasjon er krevende, uklar og usikker og flere mekanismer vil drive den i retning av en viss struktur. Derfor vil organiske organisasjonsformer være problematiske ved at det hele tiden vil være en spenning i

organisasjonen. Spenningsfeltet vil være mellom intern konsensus og eksterne forventninger til organisasjonen. (Nylehn 2001)

En annen problemstilling i denne tenkningen er hvordan organisasjoner kan beherske sin avhengighet til omgivelsene i form av behov for ressurser. Her må organisasjonene analysere og forstå hvem de er i avhengighetsforhold til. Organisasjonenes relasjoner må håndteres slik at de kan påvirke hverandre på en god måte. Her sees forholdet mellom organisasjoner og omgivelser fra et organisasjonsperspektiv. Da blir organisasjonene sett på som et levende system som vil tilpasse seg omgivelsene. Det er i tråd med det modernistiske perspektivet. (Hagen 2007)

Institusjonell teori og Weicks "enactment"-teori

Øyvind Hagen (2007) utdyper dette ved å vektlegge institusjonell teori og Weicks "enactment" –teori. Grunnen til det er at disse teoriene utfyller hverandre. Institusjonell teori vektlegger betydningen av handling, mens Weick legger vekt på aktørenes fortolkede strukturer.

Institusjonell teori argumenterer for at organisasjoner også er tilpasningsdyktige system som tar opp i seg verdier i samfunnet. Dermed er organisasjoner institusjoner som er fylt med verdier. Disse verdiene kommer til syne mer eller mindre uavhengig av individene i organisasjonen. De fremstår som en egenverdi i organisasjonen og danner grunnlaget for organisasjonens identitet. Denne identiteten plasserer organisasjonen i forhold til samfunnet.

I denne forbindelse blir ikke organisasjoner bare avhengig av omgivelsene i forhold til ressurstilførsel av kapital, men også av symbolsk kapital i form av legitimitet. Legitimitet forstås i betydningen økt handlingsrom ved at organisasjonen har fått et renommè som letter rekruttering og samspill med omgivelsene. Derfor blir det viktig for ledelsen i organisasjoner å fortolke rådene verdier i samfunnet for å utvikle disse i egen organisasjon. Det må synliggjøres for omverden for på den måten å skape aksept for virksomheten. Derfor handler ledelse om å påvirke organisasjonens oppfatninger og konstruksjoner av verden, i tillegg til å påvirke det økonomiske systemet som ligger til grunn for virksomheten. Dette må være i harmoni med verdiene i samfunnet, da den enkelte organisasjon er verdimesig bundet til samfunnet. Av denne grunn kan ikke ledere eller ansatte operere uavhengig av disse bindingene.

Institusjonell teori legger vekt på hvordan verdier i samfunnet blir fortolket og absorbert i organisasjoner. I denne sammenheng blir organisasjoner en arena der fellesforståelse av viktige fenomen blir ”limet” som binder organisasjonsmedlemmene sammen.

Ser vi dette i sammenheng med Weicks ”enactment”-teori vil omgivelsene i første rekke være fabrikkert av aktørene i organisasjon selv. Påvirkningen fra omgivelsen skjer ved at noen aspekt ved omgivelsene blir fortolket viktigere enn andre. Dermed er aktørene med å skape sitt eget handlingsrom ved at de definerer omgivelsene på en bestemt måte. Ser vi dette i sammenheng med organisasjonenes historikk og utviklete identitet, er den førende for hvordan og hva slags informasjon organisasjoner sorterer ut fra omgivelsene. Organisasjonskulturen vil filtrere ut de aspekter av informasjonen som vektlegges av organisasjonen.

Ut fra dette kan vi forstå at våre begreper om verden og omgivelser ikke bare er påvirket av impulser fra omgivelsene, men er også preget av egen og organisasjonens historikk og bakgrunn. Dette vil føre til en forutinntatthet som gjør at vi har en tendens til å vektlegge synspunkt som bekrefter eksisterende oppfatninger og nedtone informasjon som er divergerende. Dermed blir våre forestillinger av omgivelsene et produkt av samspillet mellom impulser fra omgivelsene – bekreftelse av eksisterende forestillinger og selvoppfyllende profetier. Denne tilnærmingen underbygger oppfattelsen av at organisasjoner danner selv informasjonsgrunlaget medlemmene vurderer seg selv og omgivelsene ut i fra. Dette gjelder spesielt organisasjoner som bruker mye kommunikasjonsressurser for å påvirke omgivelsenes oppfatninger av seg selv. Derigjennom skaper organisasjonene sine omgivelser og sin egen identitet. Derfor kan ikke organisasjonene skilles fra persepsjonene av omgivelsene, men er et foranderlig og formbart byggverk som eksisterer mellom aktørene som utgjør organisasjonen. (Hagen 2007)

Interessenteori baserer seg på institusjonell teori der organisasjoners behov for sosial legitimitet i samfunnet er sentralt. Interessenteorien ser på en organisasjon som en koalisjon av ulike interesser, både internt og eksternt. Interessentene er alle som berøres av organisasjonens virksomhet og av den grunn ønsker å påvirke den. Et overordnet ledelsesperspektiv i denne sammenheng, er å kartlegge hvem som er interessenter, vekte viktighetene av disse og balansere organisasjonen til dem. I denne sammenheng er organisasjoner et grenseløst system der påvirkning skjer uavhengig av definerte grenser. (Hagen 2007)

Organisasjonskultur

Organisasjoner er et grenseløst system. Med det utsagnet beveger vi oss inn i organisasjonskulturens verden. I vårt perspektiv vil organisasjonskulturen være grunnleggende for hvordan organisasjonen tolker mandatet, konsekvensene og hvordan disse kommer til uttrykk i handling. Institusjonens medlemmer vil påvirke kulturen gjennom sine verdier og normer fra sin livsverden. På mange måter kan utsagnet - organisasjonskulturer er et grenseløst system – være beskrivende fordi organisasjonens medlemmer opererer på flere arenaer, og som individer er vi unike. Derfor kan vi oppleve at atmosfæren kan være forskjellig fra arbeidsplass til arbeidsplass. Det kan komme til uttrykk i forskjellig omgangsform, språk, arbeidsinstans etc. som er et speilbilde på organisasjonskulturen. På den måten kan vi si at vi opplever forskjellige kulturer. I en organisasjon vil det være kulturbærere som viderefører organisasjonens fortolkede virkelighet. Kommentarer som :” det sitter noe i veggene her som gjør at det blir slik,” kan tolkes til at organisasjoner har utviklet en egen kultur som har en egen eksistens uavhengig av de personene som er der til en hver tid. Denne kulturen utvikles over tid av de individene som har arbeidet sammen i organisasjonen. I løpet av denne prosessen dannes det verdier, normer og oppfatninger. Samtidig defineres organisasjonens mandat, konsensus og konsekvens. Dermed kan vi si at de verdinormer som påvirker atferden til medlemmene i organisasjonen påvirkes fra to hold, fra individets eget hold og fra selve organisasjonen. Kulturen kan defineres som det sett av oppfatninger, vaner, kunnskap og praksis som utgjør den allmenngyldige oppfatning.

Tar vi utgangspunkt i de ulike organisasjonene vil de ha en forforståelse utviklet i akademiske sammenhenger som kunnskapsorganisasjoner. Vitenskapsparadigmer fra universitet og høyskoler vil spille ei viktig rolle i kulturdannelsen i de ulike organisasjonene. Det er kjent at tradisjonell legevitenskap er inspirert av naturvitenskapelig, positivistisk tenkning, mens sykepleiere i dag ofte er orienterte mot hermeneutikk og holisme. I pedagogisk arbeid er positivistisk tenkning styrende. I sosialt arbeid er kritisk tenkning og aksjonsforskning idealer for virksomheten.

De mest grunnleggende og styrende verdiene fra dagens vitenskapsteorier vil vi kunne komme til å kjenne igjen i vårt studie.



-det sitter noe i veggene.....

Positivismens påvirkning i organisasjonsteori

Røttene til positivismen kan føres tilbake til August Comte som i 1830 la frem sin positive filosofi. Han hevdet at vitenskapen kun skulle konsentrere seg om det som positivt skjedde i betydning av det som kunne måles, vejes, telles, observeres og logisk drøftes. I denne tenkningen kan all utvikling både i naturen og samfunnet følge lover som kan avdekkes steg for steg.

Slagordet var: ”Alle påstander som ikke kan prøves gjennom logisk analyse eller empirisk gransking, er meningsløse!” Idealet er den ærlige og nøytrale forskeren som drives fram av den stramme logikken og som bygger ny kunnskap på udiskutable sannheter. En positivistisk arv av et slikt tankemønster er idealet om fri forskning som ikke kan underkastes maktinteresser eller økonomisk kontroll (Aadland 1994)

Videre er det mest sentrale lovene for positivismen at alt henger sammen i en endeløs rekke av årsak-virkning. I organisasjonsteori kommer positivismen til uttrykk i metoder som strukturrasjonalisering, kvantitative målinger, køteori og nettverksmålinger for å avdekke organisasjonsidentitet for å legge løpet for positiv endring. I dette henger positivismen og modernismen nøye sammen. Kjentetegn på modernismen er trua på framskritt, optimisme og det fornuftige menneske som er nøkkelen til herredømme og kontroll over ei verden som stadig blir bedre. I utformingen av organisasjoner blir modeller fra maskiner gjort til idealer eksempelvis små og store tannhjul i gamle urverk.

Dette kommer til syne i dagens organisasjoner ved at det er forventet at de skal være effektive, forutsigbare og pålitelige. I fremveksten av det modernistiske perspektivet blir omgivelsene aktivt og tydelig tematisert i organisasjonsteori. De blir beskrevet som enheter som ligger utenfor organisasjonens grenser som setter krav til organisasjonen og som fordrer tilpasning. I denne tenkning lever organisasjonene i samspill med omgivelsene og ledelse innbefatter å optimalisere prosesser internt samt tilpasse organisasjonen til skiftende omgivelser. Organisasjonen betraktes å være i et avhengighetsforhold med omgivelsene, noe som skaper usikkerhet. For organisasjonen handler det om å redusere denne usikkerheten ved å lage verktøy for å håndtere og analysere usikkerheten på best mulig måte. (Aadland 1994)

Det naturvitenskaplige og positivistiske vitenskapssyn kommer til uttrykk i den sterke innflytelsen fra systemteori i organisasjonsteorien.

Hermeneutikk

Ordet hermeneutikk kommer av det greske ordet hermeneus som betyr tolke eller fortolke. (Kleven 2002) Hermeneutikken retter seg mot fortolkning av tekster, dialog og samtaler, sosiale handlinger og praksis. Den tradisjonelle, metodiske og filosofiske hermeneutikk deler et viktig grunnprinsipp. Det er grunnprinsippet om den hermeneutiske sirkel. ” Den betegner den vekselvirkningen som foregår mellom del og helhet. Delene kan kun forstås dersom de sees i forhold til helheten og omvendt kan helheten kun forstås i kraft av delene.” (Fuglesang.2004) Det som gir mening er sammenhengen mellom delene og helheten.

Hermeneutikk i organisasjonsteori

Det humane perspektivet retter fokuset mot samhandlingen mellom menneskene i organisasjonen og legger vekt på det enkelte menneskets ressurser, evner, ideer, energi og engasjement. Her blir mennesket forstått som ansvarlig og innsatsvillig så snart organisasjonen legger forholdene til rette for det. Den hermeneutiske tenkningen i organisasjonsteori ligg i vektleggingen av det spesielle potensialet og de spesielle vilkårene som hver enkelt medarbeider representerer. (Aadland 1994)

Når det gjelder kritisk hermeneutikkens rolle i organisasjonsteori har den vært lite fremtredende, men i den siste tiden er det mange eksempler på benyttelsen av aksjonsforskning som metode for utvikling. Årsaken til det ligger i ulike tilnæringer og aktiviteter som alle forutsetter en kombinasjon av forskning, praktisk problemløsning og handling. (Aadland 1994)

I denne tenkningen er organisasjoner arenaer for individuelle og felles virkelighetsforståelse. Organisasjonenes eksistensgrunnlag og virkelighet ligger i at vi har begreper om dem. Det handler om å forstå organisasjoner som arenaer for meningsskapning i et system. Dette system er åpent, mottakelig for impulser fra omgivelsene med fokus på selve prosessen der omgivelser blir fortolket og konstruert ut fra en subjektive virkelighet. Selv om omgivelsene legger føringer og har materielle konsekvenser for organisasjonen, er det måten organisasjonsmedlemmene konstruerer egenskaper ved omgivelsene de mener er viktige og betegnende. Dermed konstruerer ulike organisasjoner omgivelsene ulikt. Det er avhengig av hvordan ledere og de med innflytelse fortolker disse.



Hermeneutisk.....

De ulike organisasjonenes mandat

Som nevnt tidligere er det samhandlingen mellom skole, PPT, helsesøster, barnevernet og BUP som har fokus i vår forskning. Vi skal nå se nærmere på hvordan de lovgivende myndigheter har definert oppgavene rundt arbeidet med enkeltelever innenfor de ulike organisasjonenes mandat. Grovt sett kan man si at skole og PPT har sitt mandat beskrevet i opplæringsloven med tilhørende forskrifter. Barnevernets mandat er beskrevet i barnevernsloven og helsesøster og BUP har sitt mandat beskrevet i helselovgivningen.

Skolens mandat finner vi beskrevet bl.a. i Opplæringslovens § 1-2. *”Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnelege og sjølvstendige menneske i heim og skole.”*

I dette og i den videre utdypingen i lærerplanverket ligger det at skolen skal ta hensyn til hele mennesket. Og selv om det videre i lovverket slår fast at det er foreldrene som har det overordnede ansvaret i forhold til opplæring og oppdragelse, kan ikke skolen fraskrive seg sitt mandat. Som sosialiseringarena er skolen den viktigste for alle barn i skolepliktig alder og det er her elevene prøver ut og speiler sine holdninger og verdier.

PPTs mandat beskrives i Opplæringslovens §5-6. Her heter det bl.a: *”Tjenesta skal hjelpe skolen med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlige behov. Den pedagogisk-psykologiske tenest skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det.”*

I merknaden til Inst O nr. 70 (1997-98) heter det også at det er gjort en forsterkning i loven der tjenesten også skal omfatte foreldreveiledning for foreldre som har barn under skolepliktig alder og som har særlig behov for spesialpedagogisk hjelp. I følge merknadene til loven er det viktig her å legge merke til forskjellen i bruken av begrepene spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp. I Opplæringslovens §5 bruker man konsekvent begrepet spesialundervisning, mens man i §5-7 som omhandler hjelp til barn under skolepliktig alder bruker begrepet spesialpedagogisk hjelp. Begrepsbruken understrekes i merknaden med at spesialpedagogisk hjelp skal omfatte noe mer enn spesialundervisning. Spesialpedagogisk hjelp kan omfatte lekotekverksted, trenings- og stimulerings tiltak og veiledning for personalet i barnehagen. Hjelpen skal alltid omfatte foreldrerådgivning. Loven skiller altså på hvilke oppgaver PPT skal gjøre i forhold til barnet, avhengig av om barnet er i skolepliktig alder eller ikke.

Helsesøsters mandat reguleres av helselovgivningen og beskrives spesielt i forskrift FOR 2003-04-03 nr 450: "Forskrift om kommunens helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten." Her er formålet med forskriften oppsummert i tre punkter under §1-1:

- a) fremmes psykisk og fysisk helse,
- b) fremme gode sosiale og miljømessige forhold,
- c) forebygge sykdom og skade.

Videre beskriver forskriften under §2-3 hvilket tilbud tjenesten skal omfatte. Det som er viktig i forhold til vår problemstilling er følgende punkter:

- forebyggende psykososialt arbeid
- hjemmebesøk/oppsøkende virksomhet
- samarbeid med skole om tiltak som fremmer både psykososialt og fysisk lærings- og arbeidsmiljø
- bistand og undervising i gruppe/klasse/foreldermøter i den utstrekning skolen ønsker det.
- samarbeid om habilitering av barn og ungdom med spesielle behov, herunder kronisk syke og funksjonshemmede.

Som vi ser av dette skal helsesøsteren drive med forebyggende psykososialt arbeid og oppsøkende virksomhet i hjemmet. Hvordan dette arbeidet drives kan få konsekvenser for hvordan samhandlingen med andre organisasjoner fungerer i forhold til enkelteleven. Helsesøsterens arbeid sorterer under det som helsevesenet beskriver som førstelinjetjeneste.

BUP som også sorterer under helselovgivningen tilhører det man kaller andrelinjetjenesten. De er definert som en spesialhelsetjeneste og reguleres av lovverket for spesialhelsetjeneste. I vår elevkategori er det likevel hensynet til eleven/pasientens pasientrettigheter som står sentralt. Dette med bakgrunn i at når en elev henvises til BUP er det allerede gjort en vurdering av behovet for hjelp av de som har henvisningsfullmakt i førstelinjetjenesten. Likevel er det slik at BUP skal gjøre en selvstendig vurdering på om eleven faller innenfor helselovgivningens definisjoner om rett til helsehjelp/behandling. I følge lov om etablering og gjennomføring av psykisk helsevern §1-4 skal den faglige ansvarlige for å treffe vedtak samt beslutte nærmere angitte tiltak etter loven her, være en person med spesialistgodkjenning eller klinisk psykolog med relevant praksis og videreutdanning som fastsatt i forskrift om psykisk helsevern. I §1-5 slås det videre fast at ved etablering og gjennomføring av psykisk

helsevern er det pasientrettighetsloven som gjelder. Som vi ser av denne lovgivningen vil BUP være samarbeidspartner i forhold til enkeltelever der problemene rundt eleven er definert og beskrevet som et individproblem som kan beskrives og defineres innenfor pasientbegrepet.

Barnevernstjenesten har et mer omfattende mandat enn BUP. Barnevernstjenesten skal i følge Lov om barnevernstjenester §1-1 Sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid, å bidra til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår.

Det overordnede ansvaret til barnevernet er imidlertid helt avhengig av at barnevernet får melding fra andre når det er mistanke om noe urovekkende rundt et barn. Dette reguleres av barnevernslovens §6-4. Her understrekes det at offentlige myndigheter skal av eget tiltak, uten hinder av taushetsplikt, gi opplysninger til kommunens barnevernstjeneste når det er grunn til å tro at et barn blir mishandlet i hjemmet eller det foreligger andre former for alvorlig omsorgssvikt, eller når et barn har vist vedvarende alvorlige adferdsproblemer. Det vi her må spørre oss om, er hva som sorterer under alvorlig adferdsproblem og omsorgssvikt, og om dette har relevans for den elevgruppen vi har fokus på i denne oppgaven. Da kan man se på barnevernslovens §3-1. Her kommer det fram at kommunen skal følge nøye med i de forhold barn lever under, og har ansvar for å finne tiltak som kan forebygge omsorgssvikt og adferdsproblemer. Videre heter det at barnevernet har spesielt ansvar for å avdekke omsorgssvikt, adferds-, sosiale og emosjonelle problemer så tidlig at varige problemer kan unngås, og sette inn tiltak i forhold til dette.

Barnevernets mulighet til å sette inn tiltak er forholdsvis omfattende. Utredningen og vurderingen av saken vil være avgjørende for de tiltakene som settes inn. Loven gir imidlertid barnevernet mulighet til å gå inn i hjemmene for å undersøke saker der, og å få opplysninger fra skolen og andre. I tillegg har barnevernet anvisningsmyndighet til BUP som gjør at de kan få hjelp av andrelinjetjenesten der de mistenker at barnet trenger hjelp innenfor psykiatrien.

Vårt metodevalg

I denne delen av oppgaven skal vi først gi en kort beskrivelse av kvalitativ forskning og en begrunnelse på hvorfor vi har valgt den tilnærmingen til vårt problemfelt. Så vil vi skissere hvordan prosessen har vært gjennomført og noen begrunnelser for våre valg.

Valg av metode har betydning for hvilke data man får tilgang til i forskningen. Ved å velge kvalitativ metode søker vi å finne deltakernes perspektiv på vår problemstilling. Målsettingen i kvalitativ forskning er å beskrive kompleksiteten av et fenomen ved å sette et bestemt fokus eller en problemstilling knyttet til fenomenet. Kvalitativ forskning kan på denne måten ses som en interaksjon mellom forsker og forskerdeltakere i praksisfeltet der kunnskap og forståelse blir skapt. (Postholm 05)

Vi har valgt en hermeneutisk tilnærming til vårt forskningsfelt. Dette er et av kjennetegnene ved kvalitativ forskning. Forskningen forutsetter at man innser at fenomenene man forsker på ikke har en årsak-virkning-sammenheng og at man oppnår dypere forståelse av fenomenene ved å se at de inngår i en større sammenheng. Denne sammenhengen beskrives best ved den hermeneutiske sirkel.

Den tradisjonelle, den metodiske og den filosofiske hermeneutikk har ulik tolking av hva og hvem som omfattes av den hermeneutiske sirkel. Slik vi forstår den hermeneutiske sirkel er det i retning av den filosofiske hermeneutikk som hevder at det ikke er mulig å fortolke en tekst uavhengig av den begrepsverden man selv er en del av og som ligger til grunn for fortolkning og forståelse. Derfor spiller fortolkeren en aktiv rolle i fortolkningsprosessen.

Forståelsen baserer seg på det grunnlaget jeg som individet forstår verden. Den er alltid avhengig av individets personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn. Dette vil ligge til grunn for individets fortolkning og forståelse. Dette fordomme og forforståelsen er nødvendig for at det enkelte individ skal forstå den verden det inngår i. Derfor vil individet gå inn i fortolkningsprosesser med hele sin erfarte livsverden, forforståelse og fordomme. Referanserammen er medbestemmende for hvordan individet orienterer seg og agerer i verden og dermed medbestemmende for hvordan individet forstår verden. Forforståelse og fordomme utgjør referanserammen i den filosofiske hermeneutikk kalt forståelsehorisont. (Fuglesang 2004)

Konsekvensene av dette er at vi som forskere bruker vår fordomme (historie og tradisjon) og forforståelse – forståelsehorisont for å forstå og tolke det datamateriale vi har tilegnet oss gjennom intervju og observasjoner. Derfor er det avgjørende at vi som forskere stiller oss åpne for det som er annerledes. Har vi som forskere motforestillinger for det som sies, vil det være til vesentlig hinder å utvide vår forståelse av fenomenet. Det er likevel forskeren

som setter fokus og som avgjør hvilke perspektiver som blir løftet fram i samhandlingen. Det nære samarbeidet og de prosessene det forskes på forutsetter at man legger til grunn at ny kunnskap og forståelse blir skapt i sosial interaksjon.

I vår problemstilling tar vi utgangspunkt i en situasjonsbestemt betingelse, nemlig vår egen opplevelse av et samarbeid mellom ulike instanser. Vår opplevelse av samarbeidet, vår referanseramme, gjør at vi setter fokus på hva som påvirker dette og inntar derfor en induktiv tilnærming i forskningen. I og med at vi selv er en del av samarbeidet og påvirker eller påvirkes av det daglig, er vår forskning i høy grad verdiladet og vil preges av å ikke være objektiv. Vi velger å se på oss selv og vår rolle som ”forskerdeltakere”. Postholm beskriver av postmodernistisk forskning innenfor en kritisk tradisjon som innebærer at forskeren og forskerdeltakeren konstruerer kunnskap i samhandling og samtaler, beskriver noe av vår rolle i forskningen (Postholm 05)

Vår deltakelse i forskningsfeltet og vår nærhet til feltet gir oss mulighet til å finne denne intersubjektive sannheten. For vår del kan nettopp nærheten til feltet bli en styrke i forskningen. I vår kvalitative forskning må imidlertid vår rolle avklares før forskningen tar til, slik at de ulike partene vet hvordan vi skal forholde oss til hverandre. (ibid)

Dette preger ofte kvalitativ forskning og er nesten en betingelse for å kunne finne fram til ny kunnskap som kan gi større innsikt i hvordan vi kan bedre kvaliteten på vårt samarbeid.

I følge Postholm er sosial-konstruktivistisk teori en forståelse av at virkeligheten er en språklig konstruksjon som menneskene skaper i sosiale relasjoner. Disse konstruksjonene må forstås i forhold til den konteksten de er skapt i.

Beskrivelse av arbeidsprosessen.

1. Forberedelse og gjennomføring av halvstrukturert intervju ved BUP, PPT, barnevern, skolerådgiver og helsesøster
2. På bakgrunn av intervjuene utarbeidet fortellinger som ”godkjennes” av våre samarbeidspartnere for å styrke validiteten i forskningen
3. Finne kulturuttrykk i fortellingene som kan si noe om organisasjonskulturen ved hjelp av Aadlands analysemodell.
4. Drøfte våre funn mot de tre etiske begrunnelsestyper

Hvilken kvalitative metode?

For å finne svar på vårt problemområde har vi vurdert ulike metoder innenfor kvalitativ forskning for å operasjonalisere vår problemstilling. Ved å klargjøre hva det er vi vil forske på, avklarer vi hvilke metoder som er best egnet. På mange måter er det deltagende observasjon som har ført oss fram til den problemstillingen vi har gått inn i.

Med bakgrunn i organisasjonsteori og dens påvirkning av organisasjonskultur vil vi se på hvordan samhandling mellom de ulike organisasjonene påvirkes. I den grad organiseringen i de ulike instansene har betydning for deres samhandling med andre, vil den også påvirke enkelteleven. Men hvorfor da spesielt blick for den elevgruppen vi har valgt? Kan det være slik at den organisasjonsformen man bruker i de ulike instansene er tilpasset en elevkategori der problemene er klart definerte og forholdsvis oversiktlige? Og at man derfor står overfor andre utfordringer når man skal samhandle rundt elever der problematikken er mer sammensatt, og ikke kan løses gjennom faste rutiner og prosedyrer? Hva er det i samhandlingen vi skal se etter? Vi vil se på hvordan organisasjonskulturen kommer til uttrykk gjennom samtale. Så vil vi bruke de kulturuttrykkene i en analyse for å reflektere rundt hvilken betydning dette kan ha for elever som står i fare for å falle ut av skolen.

En bestemt form for forskningsintervju – det halvstrukturerte livsverden-intervjuet - blir definert som et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene. (Kvale 97)

Intervjuformen kan hjelpe oss å finne bakenforliggende kultur, verdier og kategorier som ligger til grunn for samarbeidet rundt elevene. Ved å tolke de ulike aktørenes ”livsfortelling” kan vi analysere oss fram til ny kunnskap. Vi gjør en empirisk undersøkelse i de ulike organisasjonskulturene. Deltakernes forståelse og fremstilling av tema og hvordan denne forståelsen er, preger den til en hver tid rådende organisasjonskultur. Det enkelte individ er ikke bare bærer av egne verdier og meninger, men også farget av organisasjonenes verdier og syn på ulike tema. Ved å bruke kvalitativt intervju i vår forskning gir vi rom for å få tak i disse underliggende elementene.

Vi har valgt å intervju ansatte ved PPT, BUP, Barnevern, helsesøster og skolerådgiver. Ved noen av organisasjonene valgte de å stille til gruppeintervju da vi hadde åpnet for det. Til sammen har vi samtalt med ni personer. Etter å ha snakket med lederne for de ulike organisasjonene og forklart vårt mål med forskningen, gikk vi i gang med forberedelsene av intervjuene. Det var viktig å utarbeide noen få spørsmål som kunne holde fokus på vårt forskningsfelt slik at vi åpnet opp for å få fram flere perspektiv i vår forskning. Spørsmålene og rekkefølgen av dem ble styrende i samtalen (se vedlegg). Vi valgte imidlertid å ikke sende spørsmålene til våre samtalepartnere før intervjuet. Dette valget

gjorde vi med bakgrunn i at vi ikke ville at forskningsdeltakerne skulle tenke gjennom bestemte kategorier rundt emnet vårt, men heller komme med sine spontane refleksjoner. I og med at det er organisasjonskultur vi ser på, var det viktig at språkets spontane kulturuttrykk kunne komme til syne. Det var nettopp disse spontane uttrykkene vi ville legge til grunn i vår analyse av skjulte og åpne verdier i kulturen.

Samtalen og de felles refleksjonene som ble gjort i intervjuet gikk over samme dag, men de variert fra to og en halv til over fire timer. Etter samtalen satte vi oss ned og reflektere over det som var sagt, og ved alle intervjuene slo det oss at vi fikk problemstillingen belyst fra flere perspektiv. Det var en omstedig prosess som skulle til for å få fire timers samtale ned til en og en halv til to siders fortellinger. Vi hadde valgt å ta opp samtalene på diktafon slik at vi kunne gå tilbake og delvis transkriperer samtalene. På bakgrunn av det halvstrukturerte livsverdenintervjuet forfattet vi en fortelling som kunne representere en ansatt fra hver av de fem organisasjonene. Denne narrative tilnærmingen gav oss mulighet til både å reflektere sammen med våre samarbeidspartnere, og å få innsyn i verdier og underforeliggende tema i samtalen som ellers ville vært skjult for oss. Gjennom medarbeidernes fortellinger mener vi å få fram opplysninger som vi kan fortolke og drøfte opp mot problemstillingen vi har valgt. Ådlandsvik redegjør i boken, *Læring gjennom livsløpet*, for fordelene ved bruk av denne metoden. Hun viser til andre forskeres uttalelser i forhold til denne metoden.

Narrativ oversettes gjerne til norsk som fortelling. Det betyr at forskningen baserer seg på å fortolke fortellinger gitt av mennesker i en gitt situasjon. Gjennom narrativ form ordner og forstår individet livet sitt. Narratologien, vitenskapen om narrativ, fremholder at fortellingen er en slags ur-evne som synes iboende hos mennesket til alle tider, alle steder og i alle kulturer. Fortellinger er tolkninger av livet. Tolkning av fortid gjennom fortellinger kan påvirke opplevelsen vi har i nåtiden. Fortellingen reflekterer fortellerens liv og perspektiv innenfor den kultur som fortelleren er en del av. Gjennom livshistorier som blir fortalt oss, lærer vi om livet til personene som forteller, og noe om den sosiale og kulturelle konteksten de befinner seg i sin samtid. Som lyttere eller lesere får vi innblikk i mer enn livet til fortelleren fordi fortellingen foregår i en samtidig setting.

Forfatteren Karsten Alnæs har skrevet to historieverk, et om Norge og et om Europa, hvor han i stor grad benytter seg av narrativ metode i sin formidling av menneskenes historie i disse verkene. Gjennom nedskrevne fortellinger fra personer og fortellinger om enkeltpersoner levendegjøres historien på en helt annen måte enn i mer tradisjonelle historieverk, basert på kalde fakta, hendelser og årstall. Enten historien er oppdiktet eller virkelig, bruker vi den til å orientere livene våre. Det narrative gir oss mer enn bare

opprensning av fakta og tall. Fortellingen gir også uttrykk for følelser og stemninger hos fortelleren og dette gir et oss et annet innblikk og perspektiv på det som blir fortalt. Fortelleren reflekterer over hendelser og får dermed erfaringer selv og kan dele disse erfaringene med sine tilhørere og lesere. Fortellingen er ikke bare en avspeiling av erfaringer, men brukes til å skape erfaringer som gir mening og sammenheng i tilværelsen.

Narrativforskeren Kieran Egan viser til at det er nært samband mellom det følelsesmessige og mening. Han peker på at historier aktiviserer følelsesmessige reaksjoner. Det som gir folk mening er knyttet til deres følelser. Dette engasjerer folk og åpner opp for kunnskap og et sterkt ønske om å lære mer om det som blir presentert i historiene.

Arne Næss hevder i sin bok, *Livsfilosofi*, At det er en kunstig kløft mellom følelse og fornuft. Man kan bare lære noe om det en føler for. Han mener vi i Norge må ha en pedagogikk med et utdanningssystem som også tar hensyn til menneskets følelser. (Ådlandsvik 2005)

Tone Kvernbekk hevder i sin forskningsrapport nr 76/2001 at narrativer er forklart som en måte å forstå livet på. Et fenomen, en metode og resultatet av bruken av en slik metode. Narrativ metode er en måte å gå inn i fenomenene og ta del i dem. Hun erklærer at vi lever ikke historier, men vi gir våre liv mening ved at vi i retrospekt forklarer våre liv gjennom historier. Muligheten til tilbakeblikk er uunnværlig i narrativ forklaring for hvordan ting var eller hvordan hendelser oppsto. Fortelleren har en posisjon som gir han anledning til å ta fram og sortere de viktigste hendelsene, og på en måte bedømme hva slags aksjoner og hendelser som førte til det resultat slik det beskrives i fortellingen. Fortelleren har fordelen av å ha kunnskap om dette resultatet. Dermed kan det i noen sammenhenger stilles spørsmål om validiteten i fortellingen. Var det virkelig slik det var?

Muligheten til tilbakeblikk gir fortelleren en deterministisk mulighet ”Jeg ser ikke hvordan jeg kunne ha gjort ting annerledes.” Men folk er stort sett ikke klar over den effekt tilbakeblikket gir så narrative forskere og andre problematiserer ikke så mye over den påståtte fordelen med å ha kunnskap om forhistorien.

I Forskningsrapport nr 66/2001 stadfester Tone Kvernbekk at det drives mye narrativ empirisk forskning i pedagogikken også her i landet. Men selve feltet later til å være preget av mye begrepsmessig uklarhet. Det er også en viss internasjonal uenighet om bruken av narrativ metode, enten er man for, eller så er man imot.

Vi velger narrativ metode fordi vi mener å få fram mer nyanserte svar på de spørsmålene vi stiller ved å anvende denne metoden. Vi mener at det feltet vi forsker på, nemlig relasjoner mellom mennesker i ulike hjelpeinstanser også handler om følelser, som er avgjørende i et tolkningsperspektiv, og disse synliggjøres best gjennom fortellinger.

Ådlandsvik sier at å fortelle innebærer at man reflekterer over hendelser. Dette underbygger at selv om det er vi som i prosessen forfatter de ulike fortellingene, så er det i møtet mellom de vi samtaler med og oss som forskere at fortellingen står fram og skapes. Vi som forskere og utarbeidere av fortellingene, fungerer som en slags tolk i det vi prøver å forstå og beskrive virkeligheten. (Ådlandsvik 05)

Fortellingen med sin åpne, flertydige og subjektive form, kan bidra til å åpne sider i organisasjonene som vi ellers ikke ville sett. Vi setter her meningen i fokus og underbygger dermed vårt ståsted i en tolkende tradisjon. For å styrke validiteten i vår forskning sender vi fortellingene tilbake til organisasjonene slik at de kan gi tilbakemeldinger om gjenkjenning av innholdet i fortellingen. Selv om ikke fortellingen er en av de ansattes fortelling, er det meningen at den skal spille den kulturen som den enkelte organisasjon står for.

Analysering av fortellingene

Blant de mest uttrykksfulle og meningsmettede uttrykkene for kulturelle verdier finner vi i språket sier Aadland (2005). I kunnskapsorganisasjoner slik de vi samarbeider med, er det vanligvis høyt utdannet og faglig spesialiserte medarbeidere. Det betyr at medlemme i de ulike faggruppene gjennom langvarig utdanning har lært ikke bare paradigmet innenfor sitt eget fagområde, men også tilegnet seg interne språkkoder som kan virke ekskluderende for utenforstående. Og når kunnskapsorganisasjoner setter seg høye mål om tverrfaglig samhandling blir ofte fagspråkene neglisjert i velviljens navn. Dette kan bidra til å dekke over at de har ulike mål, bruker ulike ord og har ulik språkkode. Resultatet kan da bli at det tverrfaglige prosjektet blir magert; folk blir sittende i god dag mann økseskaft- samtaler da de skjulte og ubevisste språklige primissene ikke er lagt. (Aadland 05) Hvilket meningsinnhold er det da som ligger i det som blir sagt?

Det som faktisk blir sagt, de empiriske funnene, er det ikke vanskelig å bli enig om når man ser tilbake på et intervju. Det uttalte ord står mer eller mindre fram som objektiv kunnskap. Mens tolkningen av det som blir sagt er på en helt annen måte uttrykk for subjektive vurderinger. (ibid)

Analysemodellen

Kulturanalysemodellen som vi har valgt å bruke i vår forskning legger opp til ei brei tolkning av organisasjonskulturen. Vi har valgt å ta for oss et utsnitt av organisasjonskulturen, den delen som kommer frem når vi samtaler om samhandling rundt enkeltelever. Vi ønsker å finne ut om den organisasjonskulturen som trer frem er tilpasset samhandling rundt den enkelte elev. Ofte kan et avgrensa studie si mye om totalkulturen i organisasjonene da delkulturen er typisk for helheten. (Aadland 05) Aadlands modell er en videreutvikling av en Sheins kulturanalysemodell. I korte trekk går den ut på å først se på de ytre kulturuttrykkene, som kommer frem gjennom fysiske størrelser som arkitektur, innredning, kleskode, rutiner og språk. Disse er lette å observere, men ofte vanskelig å tolke nøyaktig. Neste steget i modellen er å se på verdier. Det kan gjøres gjennom å se på normer, ideologier, program og filosofier i en kultur. Shein mener at man finner den høyeste selvinnsikten i kulturen på dette nivået. Ved å samtale med de ansatte om deres verdier og oppfatninger, får vi et mer korrekt bilde av virksomhetens åpne verdier. På neste nivå i modellen ser vi etter verdier som har endret karakter fra å være funksjonelle og gode løsninger for organisasjonen over tid, til å gå under jorden.. Fra å være mulige løsninger blant flere andre, er disse nå blitt udiskuterbare sannheter som blir oppfattet som presise bilder av kunnskapen. I vår forskning vil vi se på om de verdiene vi finner er til det beste for den aktuelle elevgruppen.

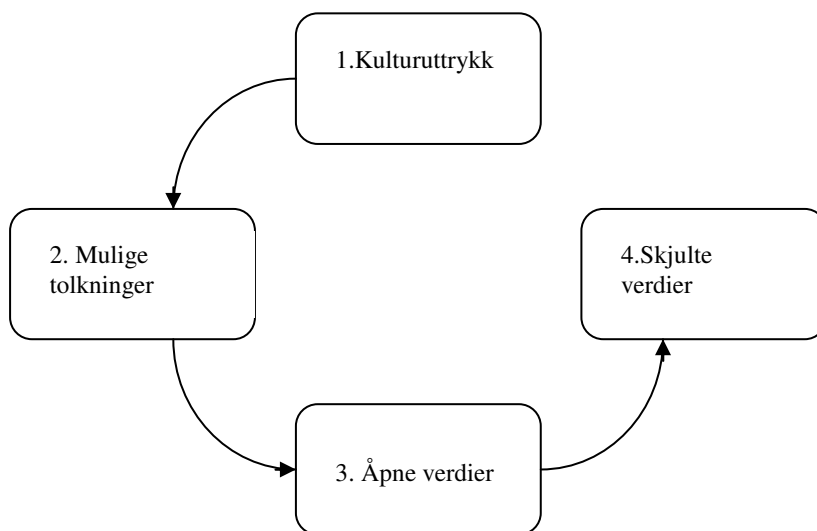
Når Aadland tar denne modellen videre er det med bakgrunn i at han synes modellen er for hieraktisk, at den trenger et utvidet verdibegrep og at den blir for rigid i sine kategoriinndelinger. Aadland ser på kulturanalyse som en sirkulær prosess. Når Shein sier at verdiene går under jorden og endrer karakter og blir til oppfatninger, sier Aadland at vi mer snakker om åpne og skjulte verdier. Dermed utvider Aadland verdibegrepet til også å omhandle de verdier som ikke er oppe til debatt, men også å gjelde de verdier som blir iboende i kulturen.

Og der Shein bruker faste kategorier for å finne de skjulte oppfatningen, sier Aadland at det kan bli vanskelig da man på forhånd ikke kan vite hvor de skjulte verdiene er i organisasjonen. Han sier at de skjulte verdiene kan finnes innen alle mulige områder av organisasjonen, og ikke bare innenfor tradisjonelle kategorier for mer eller mindre eksistensielle spørsmål. I vårt arbeid forholder vi oss til å se etter bestemte kategorier som kan være beskrivende for samhandlingen med andre organisasjoner. De kategoriene vi ser etter er valgt ut allerede før vi gjennomfører intervjuene og består av organisering, roller, forventninger, meldere og mandat.

Aadlands modell er sirkulær, noe han mener er en nødvendighet for å få et kulturbilde som er mer fullstendig og mer sammensatt. Han sier at når man har gjort en god tolkning av hvilke skjulte verdier som kan være tilstede i organisasjonskulturen, er det på tide å gå tilbake til den første kategorien og starte på nytt. Kulturkartlegging er i prinsippet en evig runddans mellom empiri og tolkning. (Aadland 05)

Vi er på mange måter inne i denne analysespiralen. Allerede da vi utarbeidet spørsmålene som var utgangspunkt for vårt intervju, hadde vi gjort oss opp en mening om hvilke områder vi ønsket å se nærmere på. I denne delen av jobben var vi selvsagt også preget av egen livsverden og de områdene vi valgte var nok preget av det. Når vi så hadde gjennomført intervjuet satte vi oss ned og forfattet fortellinger ut fra det som kom fram. Vi hadde på mange måter allerede gått en runde i spiralen selv om runden var preget av innersvinger. Når vi så går løs på analysen av de ulike kulturuttrykkene som kom fram i samtalen og skulle finne skulte verdier her, er vi i andre runde i spiralen. I tillegg vil nok de ulike skjulte verdiene påvirke vår refleksjon rundt andre skjulte verdier og vi får dermed en sirkulær bevegelse og refleksjon i hele vårt forskningsarbeid.

Aadlands kulturgranskningsmodell



Vi ser av modellen at kulturanalysen er ment å vær en sirkulær prosess som gir gode muligheter for forskning og tolkning. Man kan gå flere runder i sirkelen og den blir dermed en spiral som kan sammenlignes med den hermeneutiske sirkel.

Bildet av en organisasjonskultur oppstår i samspillet mellom den som ser kulturen og den organisasjonen som blir sett på. Med vårt teorigrunlaget hevder vi som Aadland at ulike vitenskapsteorier gir briller som farger kunnskapen om verden.

Innenfor de ulike kulturene finnes det et mangfold av verdier. Noen er synlige og åpne og blir debattert, mens andre er skjulte. De skjulte verdiene kan aldri finnes som sikre sannheter i og med at de bare er mulige forklaringer på handlingene i kulturen. De skjulte verdiene har karakter av bevisste holdninger, intuitive sannheter eller ubevisste ”naturlover” (Aadland 05) De er selvsagte oppfatninger i kulturen om hvordan verden er, og blir aldri debattert fordi de ikke er fremme i tanken. På denne måten setter de usynlig grenser for hva kulturmedlemmene makter å oppdage av løsninger og utfordringer. Men hvordan kan man da finne de skjulte verdiene?

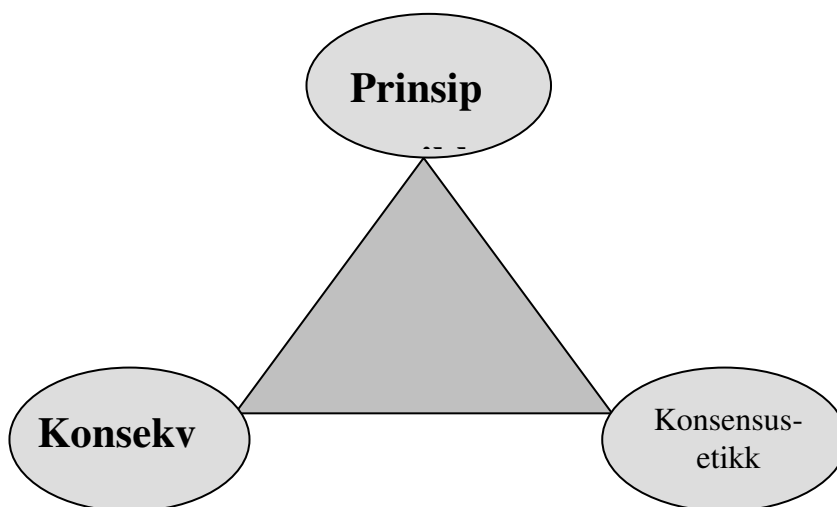
Ved å ta utgangspunkt i de empiriske funnene og tolkningene av disse får man en mulighet til å avsløre skjulte verdier. Hovedspørsmålet blir om praksisen i organisasjonen skiller seg fra idealene, eller om handlingsmønstret skiller seg fra det åpne intensjonene. Når man finner slike forskjeller er det mulig å fremsette ulike hypoteser om hvorfor denne forskjellen er der. På denne måten kan man finne fram til ulike forklaringer på den praksisen man ser. Hvorvidt hypotesene er sanne finner man bare ved å se på hvor treffende, nyttige og om de åpner for refleksjon over egen praksis. Derfor kan man aldri fremsette en skjult verdi som en påstand, men sette den fram i form av et spørsmål.

For å få fram kontrastene mellom åpne verdier og praksis på en tydelig måte, anbefaler Aadland at man bruker et trekoloneskjema. I den første kolonnen skriver man inn kulturuttrykket eller tolkninger. I den andre de åpne verdien dette uttrykker. Og i den tredje formuleres mulige hypoteser for den skjulte verdien. På denne måten prøver men å forklare de eventuelle motsetningene man finner mellom de to første kolonnene. Utfordringen blir å sette opp så mange hypoteser som mulig for å få et bredest mulig bilde av hva årsaken kan være til det kulturuttrykket og den åpne verdien. De skjulte verdiene skal vi se opp mot organisasjonskulturen i de ulike organisasjonene. Samtidig skal vi reflektere rundt hvilken betydning dette kan ha for samhandling rundt elever med sammensatte problemer. Vi vil med utgangspunkt i Aadlands teori stille spørsmål rundt de bakenforliggende verdiene vi tar med oss inn i samhandlingen rundt enkeltelever og på denne måten åpne for egenrefleksjon.

Etiske begrunnelsestyper

Som drøftingsmodell for vår forskning har vi valgt en modell som tar utgangspunkt i tre etiske begrunnelsestyper. Utgangspunktet vil gjennom hele drøftingen være hva som er til det beste for den elevgruppen vi har satt i fokus. De ulike etikkbegrepene har vi hentet fra Fløistads bok og vi skal i det videre si noe om hva vi legger i de ulike begrepene.

Prinsippetikken blir begrunnet ut fra prinsipper, kan også kalles pliktetikkk. I vår drøfting vil denne etikken være representert med hvordan de ulike instansene forholder seg til lover og forskrifter. Konsekvensetikken eller nytteetikken setter handlingens konsekvenser i fokus. Og for vår del vil det være her vi ser på hvordan avgjørelser som blir tatt får konsekvenser for den enkelte elev. Konsensusetikken er beskrivende for når en gruppe sammen kommer fram til at noe er rett og legger dette til grunn i sitt virke. For oss vil det være organisasjonenes påvirkning fra vitenskapsteoretiske retninger. Det som organisasjonen gjennom sin tradisjon og dannelse har blitt enig om er det rette for dem. Etikk kan bli et felt for interessekonflikter. Vår drøfting bygger på at det må være en sammenheng mellom prinsippetikken, konsensusetikken og konsekvensetikken. Og for oss vil det si en sammenheng mellom mandater, lover og forskrifter på ene siden, organisasjonens holdninger og verdier, og sist men ikke minst de konsekvenser de ulike handlingene får for den som skal "få hjelp". I figuren nedenfor har vi latt trekanten i midten representere denne sammenhengen. I vår drøfting vil vi argumentere for hvordan et brudd mellom de ulike etikktypene i organisasjonene vil påvirke vår samhandling.



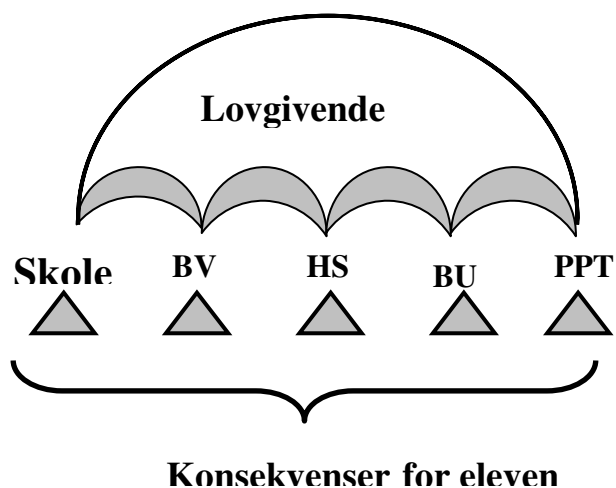
Drøfting av problemfeltet

De lovgivende myndigheter har bygd en struktur på hvordan man ønsker at i vårt samfunn skal ivareta enkeltmennesker. Videre har man gjennom organisering og etablering av ulike instanser bygd opp om denne ivaretakelsen. Ved å tillegge instansene ulike mandat vil man sikre en helhetlig ivaretakelse av hvert enkelt menneske i samfunnet. Mandatene til den enkelte instans ligger således som en overordnet paraply for det arbeidet de er satt til å gjøre i samfunnet.

Når vi i vår forskning skal se på samhandlingen mellom instanser i forhold til elever som er i ferd med å droppe ut av skolen, er det viktig at vi har fokus på den helhetstenkningen som ligger til grunn for ivaretakelsen av hele mennesket. Vårt fokus blir da på hvordan de ulike instansene ivaretar sitt mandat i sitt daglige virke, og hvilke konsekvenser dette får for den enkelte elev. Gjennom organisasjonskulturen tolker hver enkelt instans hvordan de skal oppfylle sitt mandat. Hvilke verdier de fremhever eller nedtoner får konsekvenser for hvilken hjelp og ivaretakelse den enkelte elev får i det daglige.

Vi skal nå på bakgrunn av vår forskning drøfte noen funn i forhold til nettopp ivaretakelsen av den enkelte elev. Dette gjør vi ved å drøfte funnene i forhold til de tre etiske aspektene; plikttetikk, konsensusetikk og konsekvensetikk. Pliktetikken er basert på mandatet. Konsensusetikken beskriver hva og hvordan de ulike instansene tolker og tilrettelegger for å fylle sitt mandat. Konsekvensetikken vil være beskrivende for de konsekvensene dette får for eleven og samhandling med andre. Veldig mye av drøftingen vil derfor dreie seg om konsensus da det er her grunnlaget for handlingen legges. En modell for hvordan vi nå vil presentere og drøfte våre funn kan se slik ut:

Figuren viser hvordan vårt samfunn med det lovgivende organ, illustrert med paraplyen, har organisert og opprettet instanser for å ivareta enkeltmennesket. Trekantene under hver instans skal illustrere hvilke etiske aspektene hver organisasjon må forholde seg til. Sist men ikke minst må vi drøfte hvilke konsekvenser dette samlet vil få for den enkelte elev som står i fare for å falle ut av skolen.





Hva blir konsekvensen.....

Hva har vi funnet?

Vi skal nå drøfte funn vi har gjort i vår forskning opp mot den tidligere beskrevne teori. Først vil vi se funnene innenfor den enkelte organisasjon og drøfte disse i samhandlingsperspektiv. Vi ser også på hvilke konsekvenser dette kan få for elever med skolevegring. Siden ser vi på organisasjonene samlet og drøfter hvordan deres egenart får betydning for samarbeid rundt vår elevgruppe.

Rådgivers perspektiv

Skolerådgivers mandat kan ses i sammenheng med skolens mandat som helhet. Det som blir viktig i vår sammenheng er at skolen med sin rådgiver står i en noe spesiell situasjon i samhandlingen med de andre organisasjonene. Skolevegring er noe som oppstår i forbindelse med skolegangen og eleven har daglig en tilknytning til skolen. Dette er forskjellig fra de andre organisasjonene som i slike tilfeller blir dratt inn i saksgangen etter hvordan skolen definerer behovet for hjelp.

Hvis vi ser på skolens mandat som helhet, betyr det at skolen skal ta vare på hele mennesket. Dette understreker rådgiver i sitt utsagn der hun hevder at skolen har et helhetlig ansvar for alle elevene. Skolens mandat i skolevegringssaker er at skolen skal gi et tilbud som er til beste for eleven. I det daglige arbeid rundt disse elevene beskriver rådgiver sitt mandat som å være en som skal være tilstede for eleven. Rådgiver beskriver skolevegring som komplekse saker og sier at det er vanskelig å komme videre i slike saker. Spørsmålet blir da om skolen definerer sitt mandat for stramt? En snever fortolkning av mandatet kan i følge institusjonell teori føre til at skolen ikke blir ansett å kunne løse denne problematikken.

Er det konflikt mellom ansvaret om å ivareta det hele mennesket slik rådgiver beskriver og slik skolen har organisert sin virksomhet for å ivareta mandatet?

Skolens fokus på fag kan tilsi et større vektlegging på den delen av mandatet, enn på det som ligger i den generelle delen av lærerplanverket. Dette forsterkes gjennom de målinger som skolen skal svare til i forhold til lovgivende myndigheter. Ved å rette fokus så sterk på fagdelen, blir man tvungen til å nedtone andre ting. Hvis man ser på hva som er styrende for organisasjonen og dens oppgaver, og hvordan disse skal utføres kan man se at skolen har størst fokus på fagutvikling hos eleven. I forhold til institusjonell teori kan vi se at dersom skolen definerer sitt mandat smalere enn det

omgivelsene forventer, så kan skolens legitimitet settes på spill. På den måten kan skolen få mindre aksept i samfunnet for de valg skolen gjør.

Konsensus i skolen vil være hvordan skolen tolker sitt mandat og ikke minst hvordan de tilpasser seg i forhold til de forventninger som stilles fra omgivelsene. I og med at skolen er organisert ut fra en tanke om faglig utvikling kan det være at organiseringen kommer i kontrast til den tilpasningen elever med skolevegring trenger.

Som regel får skolerådgiver melding i forhold til skolevegring gjennom egne kanaler innad på skolen. Det tyder på at skolen fanger opp signaler internt om at det ikke fungerer optimalt mellom skolen og eleven. Meldingene til rådgiver omfatter ofte mangel på utført arbeid og stort fravær hos eleven. I følge rådgiver har da kontaktlærer prøvd å få til en endring hos eleven gjennom kontakt med hjemmet uten at dette har lyktes. Spørsmålet blir da om kontaktlærer har gjort endringer i organiseringen i klassen for å møte problematikken, eller fokuset har vært på å endre elevens holdninger?

Rådgiver inntar en rolle som kartlegger og prøver å finne fram til tiltak både eksternt og internt. Dette skjer i samråd med foreldrene og det er i denne fasen at man ser på hvem man må samarbeid med for å finne løsning på problemet. Rådgiver definerer sin rolle som en som skal være pådriver og oppfølger i forhold til eleven.

I og med at skolen skal være et tilbud til alle barn innenfor skolepliktig alder forventes det at skolen skal fremstå som en organisk organisasjon. Klarer skolen å tilpasse seg de rådende utfordringer de blir stilt ovenfor? På grunn av kulturen i skolen og det valgte fokuset i mandatet kan man kanskje si at skolen er tilbøyelig til å tilnærme seg en mekanisk organisasjonsform. Imidlertid vil skolevegring utfordre skolen og dra den mot en mer organisk organisasjonsform som er mer dynamisk. Dette fordi denne problematikken krever en annen teknologi.

Rådgiver har et nært samarbeid med helsesøster på skolen og definerer helsesøster som en som kan utfylle rollen som oppfølger av enkeltelever. Når det gjelder PPT så har rådgiver en oppfatning om at de jobber tradisjonelt med fagvansker og definerer derfor ikke dem som hovedsamarbeidspartner i slike saker. Derimot beskriver hun en åpen holdning fra BUP som hun sier det er lett for henne å komme i kontakt med. Hvis det er mistanke om psykiske vansker hos eleven er det viktig at skolen raskt kan bistå slik at eleven får den hjelpen som er nødvendig i helsevesenet. Men rådgiver sier også at det ikke alle skolevegringssaker kan tilskrive psykiske problemer hos eleven. I andre saker er det andre man må samarbeide med. I noen tilfeller er dette barnevernet. Når skolen

ser nødvendigheten av å melde en sak til barnevernet er man også bevisst hvordan dette gjøres da man ønsker å opprettholde en god kontakt med hjemmet. Rådgiveren er imidlertid spørrende til hvorfor barnevernet går i samme spor som skolen i sine utredninger og tiltak, og hvorfor man ikke samarbeider mer direkte rundt skolevegringsproblematikken? Rådgiver stiller selv dette spørsmålet i det hun mener tidsaspektet er viktig for å løse slike saker.

I et samspill mellom skolen og omgivelsene definerer skolen sitt forhold til omgivelsene ut fra de utfordringer de står overfor. I følge Weicks "enactment"-teori vil omgivelsene til skolen i første omgang være formet av skolen selv. Det er deres syn på de ulike organisasjonene som får betydning for hvordan disse framstår. På den måten skaper skolen sitt eget handlingsrom ved at de definerer sine omgivelser på en bestemt måte. Her ønsker rådgiver å nyttegjøre seg de ressursene som hun oppfatter som tilgjengelig i omgivelsene til beste for eleven. Men hva blir så konsekvensene for eleven?

Det kan se ut som skolens tolkning av mandatet er det som legges til grunn for de tilpasningene som gjøres for eleven. Ved at skolen søker hjelp utenfra gir de rom for en tolkning mot at ønsket er at eleven skal få hjelp til å tilpasse seg slik at eleven takler den gjeldende organiseringen i skolen. Kunne man i skolen tilpasse organiseringen slik at det ble større rom for de elevene som står i fare for å droppe ut av skolen? Hvordan opprettholder skolen sin legitimitet hvis de gjør tilpasninger som ikke oppfattes av omgivelsene til å passe i skolen? Kan skolens fagfokus være en av grunnene til at noen elever utvikler skolevegring?

Helsesøsters perspektiv

I helsesøsters mandat heter det at helsesøster skal forebygge sykdom og skade. I det ligger det at helsesøster skal drive helseforebyggende arbeid som en del av skolehelsetjenestens tilbud til alle elever. Hun skal også drive forebygging i forhold til psykososiale problemer hos elever. Og hun kan drive oppsøkende virksomhet i hjemmene. Helsesøster er en del av det helsevesenet beskriver som førstelinjetjenesten. Hun er ikke behandler, men er i utgangspunktet en voksen elevene kan snakke med angående sine problemer. Hennes oppgave er da å finne ut om problemene er av en slik karakter at eleven bør henvises videre i hjelpeapparatet. Det kan være en bekymringsmelding til barnevernet eller en henvisning gjennom fastlegen til BUP.

Helsesøster sier at hennes inntresser rundt ungdommer og deres problemer, gjorde at hun i møtet med dem fant ut at det var andre ting enn vaksiner, veiing og måling som var viktig. Hun ble dermed en pådriver i egen organisasjon for å få en annen vektlegging av arbeidet enn det helsesøster tradisjonelt hadde hatt.

Mandatet til helsesøster kan tolkes i et vidt perspektiv og denne tolkningen skaper rammer for hvordan skolehelsetjenesten går inn i skolevegringssaker.

Helsesøster er i dag lokalisert på skolen for å kunne drive forebyggende helsearbeid blant elevene. I følge helsesøster er dette en tilpasning som er kommet i den senere tid. For få år siden var tilbudet til elevene lokalisert utenfor skolen. Gjennom den erkjennelsen helsesøster gjorde om å se på andre deler av sitt mandat, gjorde man en tilpasning med å samlokalisere seg med skolen. På denne måten oppfylder skolehelsetjenesten sitt mandat på en annen måte enn tidligere. Problematikken rundt mandatet blir nå hvordan andre oppfatter at helsesøster ivaretar sine oppgaver, og om de er bevisst hva mandatet åpner opp for?

I og med at skolehelsetjenesten kan defineres inn i en organisasjon med organisk organisering, har helsesøster fått mulighet til å utvide sitt arbeidsfelt fra å omfatte veiing, måling og vaksiner til nå å bruke større deler av sitt arbeidsfelt. Dette er etter eget utsagn gjort med bakgrunn i den voksende problematikken rundt sosio-emosjonelle problemer. Skolehelsetjenesten så et område som etter deres syn ikke ble godt nok ivaretatt og endret dermed vektleggingen av de ulike delene innenfor eget mandat. Ser man dette i et markedsperspektiv kan man si at helsesøster bevisst utformet strategier for å tilpasse seg et endret marked. Dette har igjen fått betydning for skolehelsetjenestens organisering. Den interne drøftingen og tilpasningen innenfor

skolehelsetjenesten kan man si har fått konsekvenser for hvordan de vektlegger konsensusetikken i organisasjonen.

Helsesøster har definert seg som en voksenperson som eleven kan komme til for å få bearbeidet sine problemer både av fysikk og psykisk art. Hun har nær kontakt innad i resten av helsevesenet i kommunen og kan lose elevene videre i hjelpeapparatet. Dette er et område hun jobber tettere på enn lærerne, og elevene kan ifølge henne få raskere hjelp. Hennes kompetanse gjør at hun har en rolle å spille i skolen. Men hun uttrykker at hun ikke skal være en konkurrent til lærerne. Elevene oppsøker henne for en samtale. Noen ganger er det kontaktlærere som melder en bekymring til helsesøster og hun blir derfor innad på skolen oppfattet som en ressursperson i bl.a. skolevegringssaker.

Ved å komme inn i skolen som en fast medarbeider har helsesøster skapt seg et marked i skolen. Hun er delaktig innenfor det forebyggende arbeidet som drives av lærerne og tilbyr seg å jobbe sammen med skolen i dette arbeidet. For skolen representerer hun en person fra helsevesenet og dermed har skolen fått daglig nærhet til helsevesenet. Hvis vi ser på hvem som kontakter helsesøster er det etter eget utsagn mest vanlig at elevene selv tar kontakt. På denne måten får elevene en inngang til helseetaten som er uavhengig av skolen og foreldrene. I markedstenkning er det nettopp dette som er hensikten til helsesøster da hun er kommet nærmere det markedet hun er satt til å betjene. Skolehelsetjenestens omorganisering kan tyde på en dynamisk tilnærming til markedet og dette står i kontrast til tidligere tolkning av deres mandat som ga seg utslag i en mer mekanisk organisasjonsform. Det er mulig at forankringen i skolehelsetjenesten er så løs ved å være lokalisert på ulike plasser, at de ansatte blir oppfattet som autonome arbeidere. Omgivelsene kan da tolke helsesøsters rolle ulikt fra skole til skole. Dette kan også skape et inntrykk av at deres befatning med skolevegringssaker blir personavhengig.

Helsesøster uttrykker en usikkerhet i forhold til hvordan andre oppfatter hennes mandat. Dette kan ha sammenheng med at de ulike medarbeiderne i skolehelsetjenesten uttrykker sitt mandat ulikt fra skole til skole, og dermed ikke framstår entydig overfor omgivelsene. Ser vi dette i et omgivelsesperspektiv kan man si at skolehelsetjenesten har analysert seg fram til at det er elevene de er i et avhengighetsforhold til. De har dermed handtert disse relasjonene på en slik måte at de kan påvirke elev direkte. Fokus har dermed vært på eleven og ikke i like stor grad på samarbeid med andre organisasjoner.

Helsesøster beskriver sitt samarbeid med andre der hun har nær tilgang til de organisasjonene som sorterer under helse. Når det gjelder de andre organisasjonene oppfatter hun det slik at de er lite klar over hennes kompetanse på de sosio- emosjonelle fagfeltet. På bakgrunn av Weicks "enactment"-teori kan man si helsesøster definerer samhandlingen med BUP som viktigere enn samarbeidet med de andre organisasjonene som hun anser ikke har innsikt i hennes kompetanse. Kan dette føre til at helsesøsters definisjon av skolevegring blir smal da hun i hovedsak vi søke å løse problemene innenfor helsevesenet? Eller er det slik at de elevene som har skolevegring med bakgrunn i psykisk helse kommer tidligere til behandling? Dette er spørsmål som gir konsekvenser for elevene og som man dermed må ta stilling til i samarbeide med andre organisasjoner.



PPTs perspektiv

Gjennom lovgivning og forordning kan PPT defineres som en byråkratisk organisasjon som speiler det mandat de er satt til å utføre. Hvis vi ser på deres mandat er de i hovedsak satt til å gjøre sakkyndige vurderinger i forhold til elever som trenger spesialundervisning i skolen. I tillegg skal de være en hjelp for skolen i forhold til kompetanseutvikling og utviklingsarbeid. For barn under skolepliktig alder skal de også gi spesialpedagogisk hjelp og familieveiledning. Vi skal nå se nærmere på hvordan PPT som organisasjon forholder seg til dette mandatet og hvordan de i sitt daglige arbeid innretter seg for å møte de utfordringene omgivelsene rundt dem forventer. Dette vil vi gjøre ved å se på deres organisering, hvordan de definerer egne rolle og forholdet til omgivelsene. Gjennom kulturuttrykk gitt i deres fortelling vil vi se på hvordan de vektlegger forholdt mellom pliktetikk, konsensusetikk og konsekvensetikk.

PPT er i dette tilfellet organisert som en interkommunal tjeneste for fem kommuner. De ansatte er knyttet opp mot ulike skoler slik at hver skole har en PPT-kontakt som de forholder seg til. De ansatte har variert realkompetanse, noe som har vært vektlagt ved ansettelse. I tillegg har de ansatte spesialkompetanse innenfor ulike pedagogiske felt som for eksempel lese- og skrivevansker, logopedi og lignende. Saker blir drøftet internt for å kunne nyttegjøre seg den fagkompetansen som PPT innehar på en god måte for den enkelte elev. Hvordan beskriver så PPT sitt arbeid med saker som innbefatter skolevegring?

PPT uttrykker skolevegring som komplekse saker og at de som organisasjon som regel kommer inn i disse sakene via meldinger om fagvansker hos elevene. Ofte skjer dette i ungdomsskolen, men det er ikke uvanlig at disse elevene allerede i barnehagen, har vært meldt til PPT med bakgrunn i vansker med sosial tilpasning. Ved komplekse saker som skolevegring setter PPT ofte inn to medarbeidere som igjen retter sitt arbeid mot hjemmet i det PPT ser de foresatte som sin viktigste samarbeidspartner i slike saker. De forteller at de jobber hjemme hos eleven selv om de sier at dette er personavhengig da det ikke er alle medarbeiderne som er like bekvem med å oppsøke hjemmene. De følger rammer og rutiner som de har utarbeidet i forhold til fagvanskeproblematikken da de sier at rutinene i slike saker ikke er forskjellig fra andre saker de jobber med. Det kan bety at de også i skolevegringssaker jobber ut fra kartlegging og beskrivelse av tiltak som de mener er nødvendig at skolen gjør i forhold til enkelteleven.

Som beskrevet tidligere i teorien kan det noen ganger være en nær sammenheng mellom skolevegring og fagvansker og dermed kan man si at problematikken kan komme inn

under PPTs mandat. I hvert fall i de saker der man klart ser en sammenheng mellom disse to faktorene. Man kan si at PPT forholder seg til sitt mandat om utredninger for fagvansker, samtidig som de påtar seg en rolle i skolevegringsaker begrunnet med den nære sammenhengen mellom fagvansker og skolevegring.

Hvis vi ser dette i et markedsperspektiv kan vi si at PPT prøver å tilpasse seg et marked der de er avhengig av sine markedsrelasjoner. Dette kommer til uttrykk gjennom hvordan organisasjonen utformer strategier for å tilegne seg markedet. Det økende fokus på skolevegring har gjort at PPT tar saken på alvor. Den nære knytningen mellom fagvansker og skolevegring vil nødvendigvis også gjøre at PPT kommer i kontakt med elever som ikke har fagvansker, men er skolevegrere av andre årsaker. Hva så med disse elevene? Skal PPT gjøre en jobb i forhold til disse? Det styrende for organisasjonen vil i markedstenkningen være forholdet til de oppgavene organisasjonen skal utføre. PPT blir stilt overfor krav og utfordringer som de må ta hensyn til.

I hovedsak sier PPT at det er foreldre og skolen som tar kontakt med dem i forhold til elevene, og dermed er det de som stiller krav til PPT. Forventningene fra skolen og foreldrene er at PPT skal være bidragsyter i forhold til problemer som oppstår i skolehverdagen. Tradisjonelt har det vært slik i og med at det har vært fagvansker som har hatt det største fokus både i skolen og i PPT. Spørsmålet blir da om PPT har teknologi, her tenkt som kompetanse, rutiner, arbeidsfordeling o.l, som kan i møtekomme den forventningen som de blir stilt overfor i forbindelse med skolevegring?

PPT sier at de forholder seg til det mandatet de er gitt og at de jobber etter faste rammer og rutiner. I så henseende kan man si at PPT er en mekanisk organisasjon. Deres arbeidsoppgaver i forhold til mandatet har latt seg løse gjennom en stabil organisasjon som har vært regel- og rutinstyret. Men dette blir satt på prøve når PPT møter komplekse problemer som ikke lar seg løse på denne måten. Gjennom sin påvirkning fra positivismen har PPT utviklet et sett med utredningsverktøy og tiltak som har svart til den primæroppgaven som mandatet har pålagt dem. Ved å kartlegge i forhold til de gjeldene standarder har de kunnet gi skolen god hjelp i tilrettelegging i forhold til den enkelte elev med fagvansker. Dette retter fokus mot PPTs konsensusetikk.

Skolevegring drar organisasjonen over mot et krav om å være en mer organisk organisasjon. Samfunnet forventer at de skal være mer fleksibel, endringsvillig og dynamisk i sin utøvelse av sitt mandat. Denne forventningen stiller de også til seg selv i og med at de går inn i forhold til enkeltelever som sliter med skolevegring. I forhold til vår teori kan dette forstås som at de som organisk organisasjon trekkes mot det

mekaniske da dette er den organisasjonsformen som gir mest stabilitet og oversikt innad i organisasjonen. Men kan skolevegringsproblematikken løses gjennom kartlegging i forhold til gjeldene standarder og faste rutiner? I fortellingen fra PPT kommer det fram at PPT ser på slike saker som veldig komplekse og betegner foreldrene som sine nærmeste samarbeidspartnere. Utfordringen blir da om PPT har analysert og forstått hvem de er i avhengighetsforhold til for å kunne påvirke og løse slike saker. Det kan være slik at foreldrene forstår problematikken rundt elevene som noe som tilhører skolen og at de dermed kommer i et spenningsforhold til skolen. Hvis PPT inntar en rolle som foreldrenes beste samarbeidspartner står de i fare for å bli dratt inn i dette spenningsforholdet. Går PPT inn på individnivå kan det bli vanskelig å påvirke skolen gjennom utviklingsarbeid rundt skolevegring. Er det slik at PPT i sin velvilje i forhold til å hjelpe den enkelte elev og tilpasning til markedet, forskyver vektleggingen av sitt mandat?

I mandatet sies det at PPT skal drive med familierådgivning for barn under skolepliktig alder i forhold til spesialpedagogisk hjelp. Mandatet skiller her mellom begrepene spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp og mellom elever som er i skolepliktig alder og under skolepliktig alder. Er det denne delen av mandatet PPT tar med seg inn i arbeidet med skolevegring når de i sin vektlegging retter arbeidet mot foreldrene og hjemmet? Eller er det slik at konsekvensene for den enkelte elev blir mer vektlagt enn det mandatet strengt tatt beskriver?

Uansett hva bakgrunnen for deres valg av tilnærming til problemfeltet er, vil det få konsekvenser både i forhold til enkeltelever og til de samarbeidspartene som PPT er satt til å jobbe opp mot i forhold til sitt mandat.

Organisasjonskulturen ved PPT vil være grunnleggende for hvordan de tolker sitt mandat. Konsekvensene er hvordan disse kommer til uttrykk i handling. PPTs kultur vil være påvirket av de som er ansatt ved organisasjonen gjennom sine verdier og normer. De sier selv at de vektlegger å få ansatte med variert realkompetanse, men den formelle kompetansen ved PPT består stort sett av personer med bakgrunn i pedagogisk utdanning. De verdiene de har med seg fra sin livsverden og inn i organisasjonen er preget av deres utdanning. Denne er forholdsvis lik og er preget av de verdier som blir forfektet i utdanningsorganisasjoner med et positivistisk uttrykk. Likevel vil det være slik at de som jobber innefor PPT i dag både blir påvirket fra sin egen organisasjon med sin positivistiske tradisjon og som individ i omgivelsene rundt PPT.

Den informasjonen den enkelte tar med seg inn i organisasjonen påvirker verdinormen der. Dette skjer gjennom den vektingen av informasjonen den enkelte gjør og gjennom den vektingen som etter hvert gjøres i organisasjonen og påvirker dens konsensus. Eksempel på det kan være når PPTs ansatte får ett trykk fra foreldre og skole rundt skolevegring, så vil den enkelte ansatte vektlegge den informasjonen de får tilgang til ut fra sine verdier. Hvis en ansatt ved PPT har sterke meninger for hvordan PPT bør handtere skolevegring som problem og argumenterer for dette synet i sin organisasjon, vil dette påvirke PPTs verdier på dette feltet. Har PPT ved å løfte verdier som hensynet til den enkelte elev i enkeltsaker resultert i at de har nedtonet verdien av å jobbe med denne problematikken på systemnivå sammen med skolen? Eller klarer de begge deler?

Man kan også spørre seg om det er organisasjonens påvirkning fra humanisme med fenomenologi og hermeneutikk som gjør at de velger en annen tilnærming til dette fagfeltet enn det de beskriver i sin oppfølging av rutiner og rammer. Den positivistiske påvirkningen som har vært styrende i forhold til kartlegging, måling og tiltak gir ikke rom for å løse den kompleksiteten som er i skolevegring. Det er da nærliggende å se at PPT og også skolen, tar inn over seg andre påvirkninger enn tidligere for å forstå og løse problematikken.

Hvis vi ser på PPTs tilnærming til problemfeltet fra et etisk perspektiv vil man finne ulike vektlegginger mellom pliktetikken, konsesusetikken og konsekvensetikken. Når PPT sier at det er mye opp til den enkelte ansatt om de jobber i hjemmet med problemet eller ikke, tyder det på at de har nedtonet verdien av konsensus. Da vil pliktetikken representert med mandatet og konsekvensene for eleven bli rådende. Faren kan da bli at det er den enkeltes tolkning av mandatet som blir lagt til grunn i arbeidet med skolevegring. Føringen kan bli at den enkeltes vurdering av hva elevene trenger av oppfølging går foran det PPT som organisasjon i samhandling med andre finner ut er det beste for eleven. Hvis man nedtoner verdien av mandatet kommer man i en situasjon der PPTs kultur og organisering som utgjør konsensus, over tid blir tilpasset det PPT ser som beste for den enkelte elev. Dette er uavhengig av om man trør innenfor andres arbeidsområder og dermed står i fare for å bli amatører i feltet.

Hvordan ser så PPT selv på samhandlingen med andre og egen rolle i skolevegringssaker?

PPT slår fast at ved siden av foreldrene er det skolens rådgivere og helsesøster de samarbeider mest med. De sier også at barnevernet ikke er en vanlig samarbeidspartner i slike saker. Dette begrunnes med at foreldrene har et negativt syn på barnevernet da de

er redd saken kan ende med omsorgsovertakelse. Videre karakteriserer PPT samarbeidet med barnevernet som vanskelig p.g.a. barnevernets organisering og arbeidsmetoder.

Rundt samarbeidet med de andre organisasjonene har PPT klare forventninger. De er helt klar på at der det er psykiske plager inne i bildet, er det BUP som skal gi behandling. Barnevernets rolle er etter deres syn å få ryddighet rundt eleven når det gjelder økonomi, strukturer med spising og soving og de grunnleggende tingene rundt hjemmet. Mens deres egen rolle er å bistå skolen og veilede så godt de kan. Dette underbygges videre med at de mener at det som regel er skolen som når fram i slike saker.

Disse uttalelsene passer godt inn i tolkningen av eget mandat. Det som imidlertid kan skape vansker i samhandlingen er deres oppfatning av andres mandat og roller. Når man mener at det er skolen som best lykkes med ivaretagelsen av elevene, bør man kanskje definere skolen som sin viktigste samarbeidspartner i sakene og bruke skolens nærhet til eleven som inngangsport for å få til endringer. PPT mener at omsorgen i skolen har vært tonet ned og at man ikke kan gi for mye omsorg i skolen til disse elevene. Som samarbeidspartner og medspiller i utviklingsarbeidet til skolen er det da betimelig å spørre om deres holdninger til mer omsorg blir gjenspeilet i samarbeidet med skolen? Svaret på dette gir PPT selv ved at de hevder at god undervisning er den beste omsorgen man kan gi elevene da det er dette som skal til for kunne takle livet på flere plan. Betyr det at bedre faglig tilpasning vil gi disse elevene det de trenger? Eller er det et uttrykk som kommer fram med bakgrunn i den kulturen PPT står for med utgangspunkt i kartlegging og tiltak angående fagvansker?

Et annet problem blir hvem som skal definere om det er problemer i skolevegringssaken som kan defineres som sykdom og dermed bør ivaretas av BUP. Her sier PPT at de noen ganger overlapper hverandre i behandlingen av sakene. Det er mulig at dette er noe som bør vedvare da man erkjenner at det er en nær sammenheng mellom fagvansker og skolevegring. Det som blir vanskeligst i denne samhandlingen blir PPT sitt syn på barnevernets mandat. I den snevre tolkningen av deres arbeidsfelt ser PPT bort fra at barnevernet har noe å bidra med som kan hjelpe eleven med sosiale vansker. Ifølge mandatet til barnevernet ligger det slik vi ser det mer innenfor deres mandat enn det PPT er klar over. Barnevernet skal i sin tilnærming til barnet være den organisasjonen som skal sikre at barn får den hjelp de trenger også når det gjelder sosiale- og emosjonelle vansker. Denne delen av mandatet har myndighetene styrket ved at barnevernet har fått henvisningsfullmakt til BUP som er en behandlende instans.

PPTs tolkning av barnevernets jobb kan bidra til at meldinger som burde vært kommet til barnevernet ikke blir sendt og man får dermed en sendrektighet i saken. Barnevernet er avhengig av andres meldinger i saker for å kunne gjøre sin del av jobben. Når PPT ikke definerer sosio- emosjonelle vansker som noe som bør meldes barnevernet, risikerer man at barnet blir satt på ”vent og se”.

Som organisasjoner har både skolen og PPT en meldeplikt til barnevernet som går foran bl.a. lov om taushetsplikt. Ved at man definerer barnevernet som organisasjon som lite tjenelig i arbeidet rundt skolevegring, kommer man i fare for å unndra eleven den hjelp de trenger. I og med at barnevernet har henvisningsfullmakt til BUP kan man også si at manglende melding kan føre til at noen barn og unge ikke får den helsebehandlingen de trenger. Dette løser PPT ved at de selv kontakter BUP for å klargjøre om det bør ordnes en formell henvisning til dem. Denne henvisning blir i så fall ordnet via fastlegen og barnevernet blir heller ikke nå dratt inn i saken. Er dette en svakhet i vår samhandling rundt eleven og hvilke konsekvenser kan det i så fall få for eleven?



PPT.....

Barnevernets perspektiv

I vår drøfting vil vi se på de interne forhold i barnevernet for se hvordan de har definert sitt samfunnsmandat og hvordan det kommer til uttrykk gjennom den måten de har valgt å løse oppgaven på. Det avgjørende spørsmålet er hvordan det influerer på samarbeidet rundt vår elevkategori og hvilke konsekvenser det har for eleven.

Barnevernets første befatning med en sak er en bekymringsmelding. De gjør da ei vurdering om meldingen skal utredes videre. Det som er interessant å stille spørsmål med, er hvilke forutsetninger som ligger til grunn for denne vurderingen. Den er avgjørende for om eleven får hjelp fra barnevernet.

I mandatet fra myndighetene skal barnvernet sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid. Myndighetene pålegger barnevernet og undersøke forholdene nærmere og sette tiltak i verk som hindrer skader som kan skade barn og unge helse og utvikling. I tillegg pålegger myndighetene barnevernet å søke å avdekke omsorgssvikt, adferds-, sosiale og emosjonelle problemer så tidlig at varige problemer kan unngås, og sette tiltak i forhold til dette. Ser vi dette opp mot hvordan barnevernet løser sitt samfunnsmandat er det nærliggende å se på hva som blir styrende for deres handlinger.

Barnevernet er en byråkratisk institusjon der myndighetene har lagt føringer for hva som forventes skal utføres av tjenester og hvordan dette skal komme til uttrykk. Disse føringen er styrt gjennom lover og forskrifter. I følge barnevernet har de organisert seg i et undersøkelsesteam og et tiltaksteam. Hvilke team den enkelte er medlem av er mer styrt av den enkeltes interesse framfor kompetanse. Det er en leder som vurderer hvilke bekymringsmeldinger som skal taes i betraktning for videre undersøkelse. Lederen drøfter det med en annen i organisasjonen. Dersom saken skal undersøkes nærmere blir den forelagt for undersøkelsesteamet i møte og en medarbeider med interesse og kompetanse for saken får saken til behandling. Dette speiler en organisasjon som har organisert seg stramt ifht mandatet ved at mandatet her er førende for deres struktur. Her har barnevernet. valgt en struktur som speiler mandatet i forhold til undersøkelse og tiltak. Denne organiseringen stiller krav til kompetanse, nødvendig informasjon, utvikling av rutiner og arbeidsfordeling, slik at arbeidet kan utføres effektivt. Dermed vil måten oppgaven blir prøvd løst på bli styrende for den teknologi som utvikles og legges til grunn for å løse organisasjonens oppgaver. Det avgjørende er graden av stabilitet eller turbulens i omgivelsene til organisasjonen. Det er en kjent sak at barnevernets oppgaver er komplekse og de karakteriseres av uoversiktighet og

ustabilitet. I vår vurdering krever det en organisk organisasjon som opptrer dynamisk fordi oppgavens karakter er skiftende. Vurderer vi dette i forhold til uttrykte strukturer tilstreber barnevernet en mekanisk tilnærming til oppgavene. Forskning har vist en tendens for organiske organisasjoner at de vil strekke seg mot en mekanisk tilnærming for å løse oppgavene. Spesielt der omgivelsene og oppgavene er ustabile og komplekse. Dette begrunnes med at medarbeiderne ønsker seg struktur som beskytter, bekrefter og gir tilhørighet noe som barnevernet uttrykker ved at de følger samme rutiner også i saker av komplisert karakter. Hvordan influerer det på de valgene som blir tatt i forhold til vurdering om utredning og tiltak? Hvilke konsekvenser får det for de barnevernet skal hjelpe?

Dette kan tyde på at barnevernet har en konsensus som er styrt og bundet av tolkningen av mandatet i forsøket på å løse oppgavene. Noe som understreker dette er barnevernets oppfatning av myndighetenes krav til saksgang i arbeidet med oppgavene. Det oppleves omfattende og tidkrevende. Kan dette hensynet føre til at nødvendige tiltak ikke blir iverksatt? Det er nødvendig å stille seg dette spørsmålet da barnevernet som organisasjon er institusjonalisert i et samfunnssystem der til en hver tid gjeldene verdier og normer blir standarder for deres handlinger. Det er en kjent sak at barnevernet har gjort tiltak som samfunnet gjennom media har stilt spørsmål med. Valgene vil være i det etiske spenningsfelt mellom plikt – konsensus og konsekvenser. En tendens vi ser er at en streng forståelse av mandatet blir styrende for deres valg. Dette blir også styrende for organisasjonens struktur og kultur med de konsekvenser det vil ha for de barnevernet skal hjelpe. Til tross for det tolker vi fortellingen slik at organisasjonen består av medarbeidere med en viss autonomitet som kan begrunnes i organisasjonens behov for å tilpasse seg omgivelsene på en dynamisk måte.

Barnevernet uttrykker at de ikke er en institusjon for alle og at de driver ikke generell forebygging. Dette kommer også til uttrykk i deres struktur. Kan årsaken til det være manglende teknologi med fokus på ressurser? Eller et bevisst valg i en prioriteringskjede for å skape ramme for organisasjonen og dens medarbeidere i et marked som er uoversiktlig og komplisert? Denne strategien kan være utydelig for omgivelsene, fordi mandatet signaliserer et breiere arbeidsfelt til omgivelsene enn det barnevernet har definert det til å være. Ser vi dette i sammenheng med institusjonell teori der organisasjonene skaper sin egen legitimitet, vil en stram og snever fortolkning av mandatet kunne føre til manglende samspill med omgivelsene, og et spørsmål om

organisasjonens legitimitet. Omgivelsene vil kunne tolke organisasjonen som lite verdifull å samhandle med for å løse felles oppgaver.

Barnevernet har uttrykt at de er avhengig av meldinger for å gå inn i saker. Dette er i samsvar med den strukturen og den teknologien organisasjonen har utviklet for å tilpasse seg samfunnets mandat. Det er i hovedsak politi og skole som melder. Er terskelen i samfunnet generelt for høy til å melde saker til barnevernet? Kan barnevernets renomè være av en slik karakter at omgivelsene ser situasjonen an før de eventuelt melder saken til barnevernet? Eller er det meldeplikten til politiet og skole som er årsaken til det? Ut fra vår vurdering vil det være ulike årsaker til dette, men siden barnevernet ikke ser på seg selv som en forebyggende instans har de gjennom det valget hevet terskelen for meldinger til barnevernet ut over organisasjoner som har det i sitt mandat. Med andre ord har barnevernet med dette signalisert at de bare skal ha meldinger om ”brann”. Melding om mulige ”brannfeller”, tar andre seg av.

Det er interessant å se dette i forhold til Weicks ”enactment” teori. Her vil barnevernets kultur spille en vesentlig rolle for hva de vil prioritere å vektlegge av de meldingene de får fra omgivelsene. Det vil være en fare for at eksisterende oppfatninger blir bekreft og divergerende informasjon blir nedtonet. I dette vil det være grunn til å spørre om barnevernet kan gjøre vurderinger om å behandle en sak før man har undersøkt den nærmere?

Barnevernet oppfatter sin rolle å tilrettelegge for barn og unge i hjemmene. Når for eksempel skolen tilmelder barnevernet, er det etter å ha opplevd manglende oppfølging fra hjemmet i forbindelse med skolegangen. Det kan gjelde forhold som stort fravær, mangel på oppfølging av skolearbeid, mangel på nødvendig utstyr og lignende. Forventningene til barnevernet er at de skal bidra til å bedre situasjonen i positiv retning. Gjennom fortellingen bekrefter barnevernet en forventning fra omgivelsene om at de skal løse saken. Er dette urimelige forventninger, eller er det forventninger som er på sin plass når vi ser på mandatet til barnevernet? I fortellingene til de øvrige hjelpeinstansene oppleves barnevernets strenge tolkning av mandatet i forhold til saksutredning og prosedyrer som en årsak til forverring da tidsaspektet i skolevegringssaker er avgjørende. Ofte forsterkes dette negativt når barnevernet etter en undersøkelsesperiode velger å lukke saken uten at det har skjedd endringer i forhold til den aktuelle saken. Kan det være slik at barnevernet har en annen standard for det som er akseptable oppvekstvilkår enn sine samarbeidspartnere? Kan det være slik at grunnleggende tankemønster er divergerende med samarbeidspartnerne?

I et samspill mellom barnevernet og sine omgivelser; her skole, PPT, BUP, helsesøster og samfunnet for øvrig, har barnevernet definert sin oppfattelse av omgivelsene. Legger vi til grunn Weicks ”-enactment” teori vil informasjonsgrunnlaget være dannet av medlemmene selv og hvordan de oppfatter omgivelsene. Her vil oppfatningene til barnevernet være styrende for hvem de definerer som viktigst i samarbeidet rundt denne elevkategorien. Barnevernet har definert skole til å spille en vesentlig rolle i disse sakene. De hevder at skolen ofte har en utvidet kontakt med hjemmet som barnevernet mener er viktig i samarbeidet rundt denne elevkategorien.

PPT blir definert som et organ for skolen med fokus på fagvansker. De ser ikke på PPT som en naturlig samarbeidspartner i disse sakene. Barnevernet hevder at de har problemer å forstå PPTs fagspråk. BUP er en samarbeidspartner barnevernet har en god relasjon til, med bakgrunn i at de forstår fagspråket ut fra egen utdanning. Felles for barnevernets oppfatning av PPT og BUP er at de er organisasjoner som utreder og foreslår tiltak som de forventer andre skal følge opp. Barnevernets syn på helsesøster er at samhandlingen rundt denne elevkategorien er personavhengig. På denne måten har barnevernet definert sine samarbeidspartnere i arbeidet rundt denne elevkategorien. Det mest i øyenfallende er at barnevernet forventer av PPT og BUP skal følge opp de tiltakene de selv foreskriver. Kan dette ha årsak i egen teknologi? Det som er helt klart er at dette vil få konsekvenser for det samarbeidet som kreves for å hjelpe elever med skolevegring.

Det som kommer til uttrykk her er at grunnleggende tankemønstre er en faktor som spiller inn. Definerer vi skole og PPT som bærere av en positivistisk tradisjon vil dette komme i divergens med en sosiologisk tilnærming til problemområdet. Derfor er det i utgangspunktet manglende felles forståelse av problematikken – noe som gjør at hver enkelt samarbeidspartner følger egen praksis. Dermed kommer de i fare for at hver enkelts kultur blir forsterket i møte med andre med de konsekvenser det vil få for eleven med skolevegring.

BUPs perspektiv

BUPs mandat er en del av helselovgivningen som er bestemt av Stortinget. Lov om psykisk helsevern regulerer deres virksomhet og her ligger i utgangspunktet deres mandat. BUP er definert som andrelinjetjeneste og skal komme inn når det er fare for liv og helse. De er nærmere regulert av lovverket for spesialhelsetjenesten. BUP stiller diagnoser og driver behandlende virksomhet overfor unge mennesker som er kommet i en vanskelig livssituasjon. Når en elev er henvist til BUP er det allerede gjort en vurdering i førstelinjetjenesten om behovet for hjelp. I mandatbeskrivelsen til BUP heter det at det er en person med spesialistgodkjenning, eventuelt en psykolog som kan treffe vedtak og beslutte tiltak satt i verk i forhold til en pasient. Dersom BUP tar saken defineres problemet som et individproblem hvor individet har rettigheter i forhold til pasientrettighetsloven. I sin tilnærming til tilmeldte saker, gjør BUP en første vurdering om dette er en person som har rettigheter i forhold til helseloven. Vurderer de at saken er av en slik karakter at den sorterer under deres mandat, setter de i gang nødvendige undersøkelser og etter hvert tiltak.

I fortellingen vi har fått fra BUP redegjør de for de ulike profesjonene som jobber sammen i denne organisasjonene. Her finns leger, psykologer og førskolelærere med spesialistutdannelse og realkompetanse innefor barne- og ungdomsarbeid. Alle må sies å ha et utgangspunkt innenfor et positivistisk grunnsyn gjennom sin utdannelse. Dermed er organisasjonen farget av personenes fagfelt og profesjon.

I organisasjonsteori blir det hevdet at organisasjoner er åpne systemer som er åpen for impulser fra omgivelsene. De er nødt til å forholde seg til disse påvirkningene. Ifølge Nylehn (2000) kan organisasjoner bare bestå i kraft av sine omgivelser. Organisasjonskulturen må da gjenspeile omgivelsene. Medarbeiderne i organisasjonen må være villige til å tilpasse seg markedet og vise fleksibilitet i forhold til dette. Markedet blir i dette tilfellet elevene som pasienter. Hos BUP kan vi se denne fleksibiliteten ved at når eleven ikke kommer til kontoret for behandling, oppsøker BUP dem hjemme eller på skolen. Dersom BUP ikke hadde vært endringsvillige og stått fast ved at all kontakt med pasienten måtte foregå på kontoret, hadde de stått i fare for å ikke nå ut til sin pasientgruppe. Samtidig som BUP tilpasser seg omgivelsene på denne måten, må de sortere påvirkningene og drøfte seg fram til en felles forståelse. De har påvirket sin egen organisasjon innad i forhold til den ytre påvirkningen de har vært utsatt for. Denne felles forståelsen blir ifølge Øyvind Hagen limet i organisasjonen. Fellesforståelsen blir dermed organisasjonens konsensus i forhold til arbeidsmåter og

metoder de ønsker å benytte i forhold til disse elevene. Samtidig må det foreligge konsensus i organisasjonen i forhold til menneskesyn og elevsyn. BUP gir uttrykk for at i samhandling om mennesker er det viktig å ha en felles problemforståelse. I samhandling med andre organisasjoner er dette særdeles viktig. Skal man søke løsninger på et problem en elev sliter med, må de som samhandler ha felles forståelse for hvordan denne hjelpen best kan komme eleven til gode, hevder BUP.

BUP har organisert sitt arbeid slik at det først gjøres en vurdering i saken av to personer, leder og en til. Så legges saken fram på fellesmøte slik at de andre i organisasjonen skal kunne komme med innspill. I møtet fordeler de sakene etter hvem som har ledig kapasitet. Dette fordi man etterstreber en mest mulig lik arbeidsbyrde. Det er betimelig å spørre om hensynet til arbeidsbyrden kan gå på bekostning av pasientens behov for behandling?

Dersom arbeidsoppgavene blir fordelt etter et slikt prinsipp vil det føre til noen etiske problemstillinger for hva som er styrende i forhold til valg av oppgaver. De hevder i fortellingen at formelt er det fagkompetansen til den enkelte som skal være styrende for hvilken sak de går inn i. Men sier videre at i realiteten er det deres fokus på lik arbeidsbyrde som kan bli avgjørende for hvilken hjelp som blir tilbudt pasienten.

BUP har definert sin rolle som behandler i forhold til elever kategorisert som pasienter. De gir uttrykk for klare oppfatninger i forhold til andres roller i arbeidet med skolevegring. I den senere tid har de begynt å jobbe i hjemmene, men da oppfatter de det slik at de går inn i barnevernets rolle og gjør arbeid som de i utgangspunktet ikke har i sitt mandat. Men kanskje er det slik at de har sett at for å gi disse elevene nødvendig hjelp, har det vært nødvendig å gjøre noe med hvordan de tolker sitt mandat og arbeidsmetoder i forhold til elevgruppen.

I markedstenkning kan man si at BUP har tilpasset sin teknologi til markedet ved at de nå jobber mer oppsøkende og velger en strategi som imøtekommer de utfordringer de står overfor. På denne måten kan man si at BUP har en dynamisk tilnærming til skolevegringsproblematikken. Dette kan man også se når de beskriver hvem som kontakter BUP i slike saker. Den formelle henvisningsmyndigheten ligger hos lege og hos barnevernet, men i praksis er det ifølge BUP helsesøster og skolerådgivere som tar kontakt. Dette er ikke uproblematisk da man på denne måten også må gjøre en vurdering av om sakene sorterer under BUP, heller skulle vært behandlet i barnevernet. Med denne tilpasningen til problemfeltet kan man også stå i fare for å forsterke individfokuset i skolevegringssaker framfor å se på det som et kontekstuellet problem.

BUP hevder at de med tilpasningen til problemfeltet er kommet inn på et arbeidsfelt som de oppfatter tidligere var dekt opp av PPT. Nå oppfatter BUP PPT som en organisasjon med et mer begrenset arbeidsområde som dreier seg om utredning av fagproblemer og tilrettelegging av slik undervisning i skolen. For øvrig hevdes det i fortellingen at skolen bør stole mer på egne krefter og at skolen kan gjøre mer i førhenvisningstiden enn hva tilfellet er i dag. Skolen oppfattes til å bli gående å vente på eksperter som skal komme inn og løse problemene. Når det gjelder barnevernet kommer det fram i fortellingen at de noen ganger må gå inn å gjøre barnevernets jobb. Denne jobben blir da definert som et arbeid opp mot foreldrene og ivaretagelsen av foreldrerollen.

BUP sin beskrivelse av forventninger til andre kan tyde på at de har en forståelse og tolkning av de andre organisasjoners arbeidsfelt til å være begrenset. De mener selv at det ligger få om noen begrensninger i mandat og rutiner i forhold til behandling av skolevegrere. De etterlyser en bedre utnyttelse av handlingsrommet til de ulike organisasjonene til beste for eleven. På denne måten sier de at et for stort fokus på pliktetikken vil få konsekvenser for den eleven vi skal hjelpe.

I sin beskrivelse av hvordan man best kan jobbe sammen rundt disse elevene kommer BUP nært opp til en koalisjonsorganisering i sin tankegang. De hevder at det viktigste er at de rette menneskene settes inn så tidlig så mulig, og at man ikke skal fokusere så mye på hva mandatet sier at man skal gjøre, men mer på hva den enkelte kan bidra med.





Å trække i andres bed.....

Organisasjonene i samhandling

Vi har nå sett på de ulike organisasjoners forhold til mandat og deres tolkning og hva dette har og si for omgivelsene. I det følgende skal vi se nærmere på samhandlingen og da med fokus på hvordan de samlet fremstår i arbeidet rundt vår elevkategori. Så vil vi se på hvilke konsekvenser dette får for den enkelte elev.

De ulike organisasjonene opplever skolevegring som en komplisert problematikk der samhandlingen ikke alltid fungerer godt nok. Hvis vi tar utgangspunkt i hva de lovgivende instanser har lagt i mandatet til organisasjonene, kan man se en viss sammenheng i hvilken rolle de ulike organisasjonene er tiltenkt i skolevegringssaker. Skolen har et klart mandat til å gi et utdanningstilbud som er tilpasset den enkelte elev, både faglig og sosialt. I tillegg har skolen et overordnet ansvar slik at eleven skal utvikle seg til å kunne ta vare på seg selv og stå andre bi når det trengs. Gjennom lovgivning er skolen i likhet med andre organisasjoner i samfunnet pålagt en meldeplikt dersom man opplever at barna ikke utvikler seg i den retning som samfunnets standarder tilsier. PPTs mandat i skolevegringssaker sorterer i store trekk innen for det som kan defineres som fagvansker. I tillegg skal de ha en rolle i utviklingsarbeidet i skolen og i den forbindelse kunne bidra i forhold til skolevegringsproblematikk på systemnivå. D.v.s at PPT kan bidra i skolevegringssaker både på individnivå og på systemnivå.

Dersom skolevegringen har sitt utspring i adferdsvansker tyder mandatbeskrivelsene på at dette sorterer under barnevernstjenesten. Og dersom skolevegringen har sitt utspring i psykisk helse skal problematikken inn under helsevesenet mandat, her ofte andrelinjetjenesten BUP.

Med utgangspunkt i skolevegringssakenes kompleksitet og organisasjonenes mandat stilles det store krav til samarbeid mellom organisasjonene for å kunne løse slike saker. De ulike organisasjonenes tolkning av eget og andres mandat får her følger for både samarbeidet og den enkelte elev. Tolkningen av mandatet kommer til uttrykk i arbeidet rundt elevene. Når for eksempel barnevernet tolker sitt mandat smalt, så kan dette oppfattes av omgivelsene som om de ikke gjør det arbeidet de skal og dermed blir de oppfattet som mindre viktige samarbeidspartnere i slike saker. De andre organisasjonene vil da prøve å løse oppgavene. De vil av hensyn til konsekvensen gå inn å gjøre denne delen av jobben til tross for at de da kan komme til å gå ut over eget mandat. Dette kan igjen oppfattes som om man trør i hverandres bed. Det kan åpne opp for mer autonome medarbeidere i hver enkelt organisasjon. Disse organisasjonene kan dermed få en spenning innad i organisasjonene fordi de da i sin konsensus kan komme

til å utøve ulike praksis. Omgivelsene kan oppfatte dette som om det er personavhengig hvordan man behandler saken.

Hvis man ser på hvordan de ulike organisasjonene tolker sitt mandat, kan man få et bilde av hvordan organisasjonen kan plasseres på en akse mellom mekanisk eller organisk organisering. Kompleksiteten i skolevegringssaker kan tilsa at man må etterstrebe en organisk organisering for å møte problemfeltet på en best mulig måte. I følge teori er det som tidligere nevnt en tendens til at de organisasjonene som organiserer seg organisk, kan bli ustabil og tenderer til å tilpasse seg en mer mekanisk form. Dette kan også forklare at når barnevernet ofte jobber med saker som krever en dynamisk tilnærming så vil de samtidig internt prøve å etterstrebe mer struktur da det er krevende å jobbe dynamisk. Det samme ser vi i skolen. Skolevegringssaker i skolen blir oppfattet som meget kompliserte og skolen prøver å finne løsninger på problemet innenfor standardiserte beskrivelser ved å henvise til PPT.

De organisasjonene som tenderer opp mot mekanisk organisering vil prøve å løse sine utfordringer innenfor faste rutinebeskrivelser og rammer. Er organisasjonen nærmere en organisk organisasjonsform, vil dette gi rom for mer dynamisk tilnærming til problemfeltet. I samhandling mellom organisasjoner som inntar dynamisk tilnærming av problemfeltet kan det oppstå en spenning mellom organisasjonene. Organisasjonene ønsker i en dynamisk samhandling å gå bort fra rammer og rutiner og heller se på andre tilnærminger. De ulike organisasjoners oppfatninger og forventninger til hverandre endres i og med at man ikke forholder seg til det tidligere kjente. Det som da kan bli styrende i samhandlingen er hvorvidt de ulike samarbeidspartene klarer å frigjøre seg fra egen organisasjons kultur og tradisjon for problemløsning. Evnene til det kan være ulik fra organisasjon til organisasjon og fra menneske til menneske. Det i seg selv kan føre til at problemløsningen blir personavhengig.

Mekaniske organisasjoner kan i ytterste konsekvens mistenkes for å bli veldig opptatt av å utføre sin plikt og dermed komme i skade for å ikke ta nok hensyn til de konsekvenser dette kan gi overfor enkeltmennesker. Hvis man da ser på en organisk organisasjonsform kan man si at de i ytterste konsekvens retter sitt fokus mot det handlingsrommet som dannes og dermed komme i fare for å trå innenfor andres praksisfelt. Når vi nå ser med dette blikket på de organisasjonene vi forholder oss til, kan vi si at ingen av dem organiserer seg i ytterpunktene av mekanisk eller organisk. Men det som blir interessant er å observere at PPT og skole for eksempel prøver å løse

kompliserte oppgavene innenfor faste rammer og rutiner samtidig som de i sin praksis tilstreber en dynamisk tilnærme til skolevegring.

Når konsensusetikken blir rådende i en organisasjon forskyves vektleggingen av pliktetikken. Det vil si at i de tilfeller hvor man veier noen deler av sitt mandat tyngre enn andre, vil man skape en konsensus som får konsekvenser både for samarbeidet og enkeltpersoner. Dette kan oppfattes av andre i samhandlingen som om organisasjonen ikke gjør jobben sin, eller at de trør inn på andres arbeidsfelt. I våre fortellinger kommer dette tydelig fram ved at BUP sier at de i noen tilfeller gjør barnevernets jobb. Dette til tross for at de holder fast ved at de bare skal jobbe med de sakene som kommer inn under pasientrettighetsloven. PPT sier implisitt at de hjelper skolen med den jobben skolen burde gjort. Og helsesøster sier at hun ikke tror de andre er klar over hva hun kan gjøre og hvilken kompetanse hun har. Når dette er så uavklart som det kan se ut som i samhandlingen, kan det føre til at konsensusetikken blir rådene i samhandlingen slik at man mister fokus på konsekvensene for den man er satt til å hjelpe, eleven.

Dette kommer også til uttrykk i fortellingene ved at flere har stilt spørsmålsteget med andres former for organisering. Det kan se ut som organiseringa av de ulike organisasjonene er mest rettet mot hvordan de skal løse sine interne arbeidsoppgaver og i liten grad tilpasset en samhandling rundt komplekse saker. Dette ser man tydeligst ved å se på barnevernets organisering. Organiseringen i et undersøkelsesteam og et tiltaksteam fører til at man kan oppleve at det skiftes medlem i samarbeidsgruppen underveis i arbeidet.

Skolen har tradisjonelt en organisering som er mye styrt av fagfokus. Man kan si at deres vektlegging av mandatet er dreid mer mot fag enn mot sosial kompetanse. Grunnene til dette kan være mange, men noen av de viktigste vil nok være de målinger som skolen skal svare opp mot. Det er de faglige målsettinger som blir målt og rangerer skolene som bra eller mindre bra. Dette igjen påvirker skolens anseelse i samfunnet og deres legitimitet. Vektingen kommer til uttrykk både gjennom skolens organisering, planverk og ikke minst rekruttering av nytilsatte. Økningen av skolevegringssaker og andre sosiale problemer prøver skolen å løse gjennom tradisjonell tenkning og spesialpedagogiske tiltak. Hvis skolens virksomhet hadde vært mer dynamisk i sin organisering ville man kanskje sett flere annonser etter lærere med sosialpedagogisk kompetanse enn det vi ser i dag. Spørsmålet blir da hvordan skolen svarer på omgivelsenes trykk i forhold til skolevegring og hvilken hjelp man etterspør i denne problematikken.

I forholdet mellom barnevernet og PPT kommer det tydelig til uttrykk at begge organisasjonene definerer hverandre som lite aktuelle som samarbeidspartnere i skolevegringssaker. Barnevernet forklarer dette med at PPT stort sett arbeider med fagvansker og dermed har lite med skolevegring å gjøre. Dermed utelukker barnvernet de sakene som har klar sammenheng med fagvansker som skolevegring. PPT definerer barnevernets rolle til ikke å innbefatte skolevegring og ser dermed bort fra den rollen barnevernet kan ha der skolevegringen tilskrives adferdsvansker. PPT sier også at det er en nær sammenheng mellom fagvansker og adferdsvansker selv om man ikke alltid kan si om det er adferdsvansker som fører til fagvansker eller motsatt. Men denne sammenhengen skulle i utgangspunktet gi begrunnelse for et nært samarbeid mellom PPT og barnevernet. PPT har gjennom sitt mandat for barn i barnehagen en rolle som familierådgiver der barnet trenger spesialpedagogisk hjelp. Gjennom dette arbeidet har de på et tidlig tidspunkt mulighet til å oppdage og melde fra om sosio- emosjonelle vansker. Hvis de hadde hatt et bedre samarbeid med barnevernet kunne dette ført til at barnevernet på et tidligere tidspunkt kunne satt inn sine tiltak i forhold til barnet og familien, og kanskje kunne noen av de sakene vi nå ser eskalere i ungdomsskolen vært unngått? Dette med bakgrunn i det PPT selv sier om at de i skolevegringssaker opplever å få henvendelser rundt barn i ungdomsskolealder som de kjenner igjen fra arbeid rundt samme barn i barnehagealder, da med problembeskrivelsen sosiale tilpasningsvansker. Ser man dette i sammenheng med at barnevernet har henvisningsmyndighet til BUP så står man også i fare for å unndra barnet helsemessig hjelp i de tilfellene det kan være aktuelt. Hvorfor ser de da ikke verdien av et samarbeid?

Man kan også se at barnevernet og PPT definerer omsorgssvikt på ulike måter. PPT slår fast at når ikke barnet møter på skolen, er dette å regne som omsorgssvikt og at da må andre enn foreldrene komme inn for å få barnet på skolen. Når barnevernet beskriver samme problematikk sier de at det å ikke møte på skolen i utgangspunktet ikke er omsorgssvikt. Det begrunner de med at det er foreldrenes takling av at barnet ikke går på skolen som må ligge til grunn for om det er omsorgssvikt eller ikke. Hvis foreldrene møter dette på en måte som gjør at de prøver å finne ut av problemet, kan det i barnevernets sosiologiske tilnærming til begrepet tolkes som meget god omsorg. Dermed kan man slå fast at barnevernet og PPT allerede i tilnærmingen til problemet skolevegring har en grunnleggende mangel i forståelsen for problemet og sine roller i forhold til dette. Kan svaret på deres manglende samarbeid ligge i de ulike organisasjonskulturene?

PPT har tradisjonelt hatt et positivistisk ståsted gjennom sine standardiserte tester og tiltak. Dette har vært nødvendig og verdifullt i forhold til fagproblematikken og passer godt sammen med de kravene som ligger innenfor undervisningssystemet. Barnevernet derimot har hatt en mer sosiologisk tilnærming i sin tradisjon til problemfeltet og det har vært nødvendig i forhold til deres fagfelt. Når disse så skal samhandle kommer det fram uttrykk som for eksempel at vi prater ikke helt samme språk og forstår ikke helt hverandres handlingsmønstre.

Verdien av å opptre som en koalisjon

I dag preges samarbeidet mellom skolen og hjelperne av at man sitter side om side og prøver å løse problemer ut fra sin organisasjons teknologi. Samarbeidspartnerne går inn i samarbeidet med de verdier og tradisjoner som preger egen organisasjon. Alle vil gjøre sine undersøkelser og dra egne slutninger før de foreslår tiltak i saken.

Denne fremgangsmåten kan oppleves av omgivelsene som om organisasjonene har lagt en strategi for å tilegne seg et marked. Skolehelsetjenesten har fysisk etablert seg i skolen. BUP har lempet på henvisningsmyndighet ved at helsesøster og skolerådgiver i stor grad tilmelder BUP. PPT retter fokus mot foreldrene og i noen saker jobber de direkte med eleven. I et markedsperspektiv der manglende samarbeid mellom organisasjonene er rådene, vil samspillet mellom organisasjonene bli preget av konkurranse. Samspillet vil være preget av at organisasjonene hver for seg oppfatter seg selv best egnet til å løse oppgaven og dermed vektlegger de ikke teknologien i de andre organisasjonene som verdifull. Hvilke konsekvenser vil dette få for eleven?

I fortellingene kommer det fram at alle organisasjoner mener at tidsaspektet er viktig i skolevegringssaker. BUP påpeker dette spesielt da de hevder at det er viktig å komme tidlig i gang med tiltak for å unngå at det oppstår andre og større problemer både i hjemmet og mellom skole og elev. Ved at samarbeidet er preget av at alle vil gjøre egne undersøkelser, dras saken ut i tid, med den konsekvens at problemet øker. Implisitt i fortellingene kan man se at det er manglende forståelse for hverandres forslag til tiltak. Kan man ved å dra både forståelsen av problemet, undersøkelsene rundt dem og tiltakene inn i hver enkelt organisasjon miste den fellesforståelsen og samhandlingsløsningen som må til for å løse problemet? Er det slik at når hver enkelt organisasjon gjør sine egne vurderinger og ikke kan bygge på arbeid som er gjort av andre, så øker tidsbruken? Og hvilke konsekvenser får dette i så fall for eleven? Hvordan vil en koalisjonstenkning påvirke skolen og hjelperne i samarbeidet rundt enkeltelever?

Skolerådgiver ønsker å påvirke omgivelsene til å bidra i arbeidet ved å prøve å dra det beste fra flere fagfelt inn for å løse et problem. Dette gjør man med utgangspunkt i skolens forståelse av de andre organisasjonenes mandat. PPT blir en nær samarbeidspartner i skolen og helsesøster med sin lokalisering i skolen vil være en god bidragsyter. Av og til ber skolen barnevernet komme inn i et samarbeid. Dette kan være med utgangspunkt i at man ser mangler i oppfølgingen av eleven.

I koalisjonstenkning ser man at flere interessenter kommer sammen for å ivareta sitt interessefelt i koalisjonen. Hvis vi legger koalisjonstenkning til grunn i vår tenkning, vil det si at organisasjonene med sine fagfeltet bidrar og får fram det beste hos hverandre i forhold til eleven. For å få dette til er det avgjørende at man finner fram til en felles problembeskrivelse og en felles målforståelse. Da kan man finne ut hvem som er best egnet til å ivareta de ulike delene av det arbeidet som skal utføres. Kan en slik organisering gi en raskere igangsetting av tiltak til det beste for eleven?

I fortellingene kommer det fram at skolen spiller en nøkkelrolle i slike saker. Barnevernet hevder at skolen spiller en vesentlig rolle. PPT hevder at det er skolen som når fram med sitt arbeid med disse elevene. BUP hevder at de sakene der skolen har greid å holde en god relasjon til hjemmet, har løst seg raskest. Det har i følge BUP vært til stor hjelp å kunne knytte seg på den relasjonene som allerede er etablert mellom hjem og skole. Er det slik at BUP har rett når de føler at skolen stoler for lite på egne krefter? Er skolen bevisst sin rolle i slike saker? I følge disse utsagnene er skolens viktigste rolle i samhandlingen med andre å skape et godt skole – hjem samarbeid. Ikke bare i forhold til elevens utvikling i fagene, men for hele menneske. Er skolen bevisst dette ansvaret? Det som kan være avgjørende i slike saker er nettopp at skolen er bevisst sin rolle som relasjonsbygger mellom skole og hjem, slik at hjelpeapparatet kan benytte seg av den kontakten, når de skal bidra med sin teknologi i arbeidet med eleven. Derfor kan ikke skolen unndra seg dette ansvaret, men må opptre som døråpner-, oppfølger, pådriver- og kontinuitetsbærer, slik rådgiver uttrykte det i sin fortelling.

Avslutning

I vår forskning rundt skolen og dens hjelpere i forholdt til elever med skolevegring, er et av de inntrykkene vi sitter igjen med at det kan være tilfeldig både hvilken hjelp eleven får og når denne hjelpen blir satt inn, og noen ganger hvem som får hjelp. Årsaken til dette finner vi ligger mest i organisasjonenes kulturer, interne forutsetninger og samspillet mellom organisasjonene. Fra sak til sak kan bidrag fra de ulike organisasjonene variere ut fra hvilken person som blir satt inn i samhandlingen. Det er åpenbart at dagens samhandling er preget av mangel på felles problembeskrivelse og ulik målforståelse i forhold til tiltak. Funn som underbygger dette er:

- Barnevernet og skole tolker sine mandat forholdsvis snevert.
- Barnevernet og PPT samhandler sjelden.
- Flere av organisasjonene mener de gjør skolens og barnevernets jobb.
- Alle har en mekanisk tilnærming til problemfeltet.
- Det er vanskelig å tenke samhandling i et koalisjonsperspektiv da de som skal samhandle er bundet til sine organisasjoners mandat og tradisjon.
- Tilsynelatende mangel på forståelse for hverandres teknologi.
- Markedstenkning er mer dominerende enn koalisjonstenkning.
- Skolen har en nøkkelrolle som koordinator og veibygger mot hjemmet.

Vi har i vår forskning gått inn i feltet med en forforståelse som er preget av vårt skoleperspektiv. Våre funn er mange og vi har ser at det er lettere å beskrive og være spørrende i forhold til de organisasjonene som vi kjenner teknologien til i det daglige samarbeidet.

Utvalget av intervjuobjekter er forholdsvis lite. Likevel står hver av våre fortellinger som en virkelighet og den helhetsforståelsen vi har fått er bygd ved å se fortellingene i sammenheng. Hver av fortellingene representerer deler av en helhet i forhold til samhandling rundt enkeltelever, når vi ser disse i et helhetsbilde mener vi at man sammen kan gi bedre hjelp til elevene ved å endre på samhandlingsrutinene mellom organisasjonene.

Våre drøftinger rundt funnene er gjort med bakgrunn i vår livsverden og vår tilnærming. Vi må derfor slå fast at om noen fra en av de andre organisasjonene hadde gjort

forskning i samme feltet så kan det være at de hadde sett dette med andre øyne, gjort andre funn og dratt andre konklusjoner.

Vårt valg av metode har også hatt betydning for hva vi har sett. Gjennom halvstrukturerte intervju og narrativ tilnærming har vi fått mulighet til å bruke de ulike organisasjonenes egne perspektiv og tenkning for å beskrive forskningsfeltet.

Vi mener mer kunnskap om vårt forskningsfelt er viktig både for enkeltmennesker som rammes og for samfunnet som helhet. Det vil være til stor nytte for alle at det forskes videre på organisasjonene som er satt til å hjelpe unge mennesker som er i en vanskelig livssituasjon. Slik vi ser det er det ikke i hovedsak ressurser som er begrensningen i det arbeidet som gjøres, men mer den rådene konsensus som utøves i de ulike organisasjonene og manglende koalisjonstenkning.

En annen tilnærming til feltet ville være å forske på feltet fra et elev og forelderperspektiv.

Litteraturliste.

Andersen, Jon Aarum og Abrahamson, Bengt 1996:
”Organisasjon – om å beskrive og forstå organisasjoner.” Akademisk forlag

Aadland, Einar 2005:
”Kultur i helse- sosial-og utdanningsorganisasjoner” Det norske samlaget

Fuglesang, Lars Poul og Olsen, Bitsch (red), 2004
”Vitenskapsteori i samfunnsvidenskapene” Roskilde Universitetsforlag

Fløistad, Guttorm 2001:
”Om å kunne mer enn man kan” Høyskoleforlaget

Hagen, Øivind 2007
”Organisasjonsteoriens behandling av forholdet mellom organisasjon og omgivelse. En vitenskapsteoretisk tilnærming”
NTNU Program for industriell økologi. Working paper no.1/2007

Kvale, Steinar, 2001:
”Det kvalitative forskningsintervju” Gyldendal forlag

Kvernbekk, Tone 2001:
”Forskningsrapport nr. 66 Og nr. 76/2001” Høgskolen i Lillehammer

Myhrvold – Hanssen, Jan, 2007:
”Skolevegring - om å rulle ut en rød løper” Spesialpedagogikk nr. 9,
Utdanningsforbundet

Nylehn, Børre, 1997:
”Organisasjonsteori. Kritiske analyser og refleksjoner” Kolle forlag

Postholm, May Britt, 2005:
”Kvalitativ metode” Universitetsforlaget

Ådlandsvik, Ragna 2005:
” Læring gjennom Livsløpet” Universitetsforlaget

Diverse Lovverket:
- Opplæringsloven
- Barnevernsloven
- Pasientrettighetsloven
- Helseloven

* Lovverkene er hentet ut på Lovdata.no

VEDLEGG

Fotelling fra en rådgiver i ungdomsskolen

Jeg ble ansatt som rådgiver her på skolen i 1997. Min arbeidsdag dreier seg nå mye om problematikken rundt elever med høyt fravær. Ofte er årsaken til fraværet mistrivsel på skolen, vanskelige familieforhold, omsorgsvikt og problemer elever imellom. Disse elevsakene er ofte komplekse.. Jeg merker at helsesøster har vært fraværende ei stund. Dette er et savn. Vi kan sende elever til helsestasjonen, men det blir ikke samme kontinuitet i arbeidet som når helsesøster er på skolen.

De som tar kontakt med meg i slike saker er, kontaktlærere, foreldre, barnevern, politi og ulike sportsklubber. Kontaktlærer melder sakene på bakgrunn av manglende innleverte arbeider og stort fravær. Da har kontaktlærer vært i kontakt med foresatte uten at ting har endret seg til det bedre. Det er i denne situasjonen vi drøfter internt hvilke instanser det kan være fornuftig å samarbeide med for å få hjelp til våre elever. Disse sakene passer ikke helt inn i noen mal. Jeg fører nøye logg og noterer alt under saksgangen og er avhengig av et godt samarbeid med leder. Disse sakene krever en tettere samhandling da det dreier seg om unge mennesker som er i en vanskelig situasjon.

Når sakene er meldt til meg, kartlegger jeg situasjonen til eleven. Deretter innkalles foreldrene til møte. Dette for å få deres syn på saken og for å bli enig om hvilke tiltak som skal settes i verk. Aktuelle samarbeidspartnere kan bli helsesøster. Hvis det handler om psykiatri søker vi råd hos BUP. De er lett å få tak i. Foreldrene må da melde saken inn via fastlegen eller via skolehelsetjenesten . Starter BUP behandling av eleven, setter de opp time og kontakter foreldrene. De er styrt av helseloven og er behandlende instans. De kaller sjelden inn til møter utenom eventuelt ansvarsgruppemøter. Det hender at behandlingen på BUP stopper opp. Grunnen til det kan være dårlig kjemi mellom elev og behandler. Når slike ting kommer oss for øre, kan det være avgjørende at vi gir disse signalene til BUP. Da kan en av de andre behandlerne overta arbeidet med eleven. Jeg føler at BUP nå er mer tilgjengelig og åpen enn tidligere. Det skjer også at de driver oppsøkende arbeid. De tilbyr seg i noen tilfeller å komme til skolen for å møte eleven her.

Ofte blir det hovedfokus på skolesituasjonen og rektor blir min nærmeste samarbeidspartner sammen med kontaktlærerne. I saker som blir tilmeldt barnevernet er kontaktlæres oppgave å holde god kontakt med hjemmet. Dette for at skolen skal ha en

best mulig relasjon med hjemmet. Det er skolens ledelse som tilmelder barnevernet. Barnevernet gjør sine undersøkelser og vi kan forvente svar innen 3 mnd. Hvis de ikke finner noe og lukker saken kan det være at vi ber dem om å åpne saken. Da ber vi dem ofte komme på et møte hos oss. Oppretter barnevernet en sak rundt en elev, inviterer de skolen til møte. Da koordinerer de arbeidet rundt eleven. Ofte går tiden, mens de setter i verk samme tiltak som skolen har prøvd. Sakene kan bli forhalet i tid. Mye er avhengig av vår reaksjon, i forhold til hva de gjør videre. Likevel opplever jeg at barnevernet er i endring. De er nå mer søkende mot skolen. Får ofte spørsmål fra dem angående enkeltelever de undersøker forholdene rundt. Skulle ønske vi mer kunne utfylle hverandre ennå gå i samme spor. Dette er litt personavhengig. Men måten de jobber på er også tidkrevende. Likevel føler jeg at de stoler mer på oss enn tidligere.

Tidligere var det slik at skolen dro hjem til disse elevene og hentet dem til skolen. Men etter at vi sluttet med det er det ingen som har tatt over denne oppgaven. Her kan det være aktuelt å spørre om ikke noen må ha en slik oppgave for å få elevene raskest mulig tilbake til skolen. Vi vet at elever som får stort fravær, opplever det svært problematisk å komme tilbake til skolen.

Når det gjelder PPT har de tradisjonelt bare jobbet med de elevene som har pedagogiske problemer. De har sjelden vært inne i drop-out saker. I den senere tid har dette endret seg ved innføring av LP .LP- modellen fordrer et tettere samarbeid mellom skolen og PPT. Nå er de mer med på å gi råd innenfor slike saker også, ofte hvor de synes vi bør sende problematikken.

Hvis de skulle bli mer engasjert i slike saker, bør det nok komme en omstrukturering innad i PPT. Tradisjonelt har de jo hatt en rådgiver for hver skole som har vært saksbehandler for alle type saker.

PPT har endret noe på sin rolle. Dette mener jeg er veldig bra. Klarer vi å definere problemene, får vi ofte hjelp. Spesielt faglig. Jeg har ikke jobbet så mye mot PPT når det gjelder adferdsproblematikk. PPT har nok forståelse for det arbeidet som gjøres på skolen. De er etter hvert mer tilstede med bl.a. observasjon og det er godt at de også ser at de kan bidra med å se ting fra flere sider. Dette gjelder også atferd. Det må opprettes ansvarsgruppe rundt disse elevene. Når det gjelder disse elevene må vi sette fokus på hvilken form samarbeidet skal ha. Flere og flere ser behovet for et tettere samarbeid mellom de ulike instansene. Likevel vil det være avgjørende hvordan og hvem som kan koordinere dette arbeidet. Alle instanser må inn for å se på de ulike sakene. Det er ulike grunner til at elever dropper ut av skolen. Spørsmål som er betimelig å stille seg er

hvordan vi møter elevene på skolen? Dysfunksjonelle lesere som kommer til ungdomsskole? Hvor strandet dette? Den sosiale arven? Vi skal kanskje være tøffere med å si fra. Vi prøver og barnevernet prøver uten at det skjer en endring. Da er det kanskje noe som skulle vært gjort tidligere? Skolen blir her en vakthund for å få de andre til å følge opp, for eksempel barnevernssaker som står i stampe.

Kanskje det er en profesjonskamp mellom de ulike instansene? Uten at jeg har følt det spesielt. Skolens leder er sentral i hvordan de ulike sakene blir fulgt opp. Vi er også ganske skeptisk til hva de andre instanser gjør. Når barnevernet prøver ut ting som vi har prøvd, føles det som en underkjennelse av det arbeidet vi har gjort. Her kunne de heller ha bedt oss dokumentere våre tiltak før de satte i verk nye. Dette for å sikre at vi får en progresjon da tidsperspektivet er veldig viktig i slike saker. Det går for lang tid, ofte månedsvis og imens blir elevene nesten helt borte for oss. Jeg synes noen ganger at de andre instansene viser at de ikke har innblikk og forståelse for den jobben som rådgiveren og skolen gjør.

Til slutt vil jeg trekke frem en sak som førte til ei positiv utvikling hos eleven.. Rektor tok også styring i denne saken og fikk et godt samarbeid med PPT og foreldre. Her måtte man handplukke lærer, ta foreldrene veldig på alvor og måtte begynne og bygge opp ny tillit til systemet og skolen. Dette var et stort arbeid som krevde utradisjonelle metoder. God kjemi mellom personer viser seg å være svært viktig. Ydmykhet, respekt og forståelse for hverandres rolle, samtidig som man stiller en del krav også til foreldrene. I denne spesiell sak samarbeidet vi veldig godt med en PPT - rådgiver som hadde fulgt eleven over flere år.

Jeg opplever ofte at skolen må ta tak i tråder for å få ting til å fungere. Skolens rolle blir ofte en døråpner-, oppfølger-, pådriver-, og kontinuitetsbærerrolle i sakene. Vi må ha øynene åpne for det meste for å holde ”trykket ”i arbeidet rundt disse elevene.

En helsesøsters beretning om sin jobb i en ungdomsskole.

Jeg utdannet meg til sykepleier i årene 1975 – 78. I august 1979 startet jeg på helsesøsterskolen. I 1982 flyttet vi til vår hjemkommune og siden da har jeg hatt ulike jobber innenfor helsetjenesten her.

I skolehelsetjenesten var det stort sett i begynnelsen faste arbeidsoppgaver som måling og veiing, hørsels- og synstester samt vaksineringsprogram. Og seksualundervisning for elevene etter et program. Etter mange år med disse arbeidsoppgavene ønsket jeg å prøve noe nytt som kunne gi meg nye utfordringer

Jeg mente det måtte være behov for min kompetanse til noe mer enn bare å kontrollere elever i forhold til kroppslige, fysiske forhold. Det var noe som jeg brant for, som dreide seg om elevers problemer i forhold til egen familie, og følelser og tanker som de ikke fikk bearbeidet noe sted. Dette var et problemområde som etter min mening helsesøster skulle jobbe med i skolen.

Etter en del jobbing med kolleger og overtalelse av overordnede fikk vi gjennomslag for at helsesøster skulle bruke deler av sin arbeidstid på en eller to skoler i kommunen. Dette som et prøveprosjekt i første omgang. Jeg skulle være en voksen person som elevene kunne henvende seg til med ting som de ikke følte de ville ta opp med sin lærer eller skolerådgiver. Helsesøster skulle ikke konkurrere med lærerne i forhold til det å være en samtalepartner for elevene. Men de fikk tilbud om å kunne snakke med meg om helsemessige problemer både av fysisk og psykisk art. Min nære kontakt med resten av helsevesenet i kommunen gjør at jeg lett kan løse dem videre i systemet slik at de får adekvat hjelp fortest mulig.

Arbeidsmengden har økt og jeg måttet be om utvidet kontortid på ungdomsskolen. I dag har jeg tre arbeidsdager her. Nå kommer elevene til meg og ber om en samtale. Noen ganger kommer de sammen med en venn eller venninne til samtalen. Da skjønner jeg at problemet kan være av en slik karakter at eleven trenger hjelp fra en venn for å kunne få samtalen i gang. Både jenter og gutter bruker denne ”taktikken”.

De psykososiale problemene er mange ganger svært omfattende og sammensatte, men når eleven først har tillit til meg, viser det seg at de kommer tilbake for en ny samtale for å komme videre i bearbeidelsen av problemene. Jeg er ikke behandler, men min rolle her på skolen som helsesøster, gjør at jeg lett kommer i kontakt med både skolelegen og BUP som kan gi eleven den nødvendige hjelpen. Jeg har de seks årene jeg har jobbet her, hatt flere tunge saker som har vært relatert til rusmisbruk i hjemmet, mistanke om incest, spiseforstyrrelse, selvmordstanker, selvskading, og som jeg nå ser en som en økende problematikk; psykisk syke foresatte som ikke mestrer foreldrerollen.

Jentene er i slike saker jevnt over flinke til å ta kontakt med meg, mens guttene ikke er så raske til å oppsøke meg med sine problemer. Gutter er på en måte mer lukket og de er ikke særlig vant

til å snakke om følelser. Elever som sliter med psykiske problemer har et stort behov for å få ”ryddet opp” i tankene og snakke om problemene sine med noen.

Noen elever greier ikke å forholde seg til skolen og trekker seg tilbake. De får et fraværmønster som eskalerer og dropper mer og mer ut av skolen. Dette får store konsekvenser for den enkelte, og ofte ser vi at det kreves store resurser fra hjelpeapparatet for å få eleven tilbake til normal skolegang.

Vi har slitt med noen slike saker de siste årene her på skolen. Det jeg har sett er at det er svært viktig å ta fatt i hele familiesituasjonen. Det nytter ikke å kalle inn eleven sammen med mor til samtaler uten at vi ser hele ungen. Det er ikke bare toppen av isfjellet, skulking, som skal ”behandles”, men man må virkelig være villig til å gjøre et dypdykk i problematikken for å kunne forstå hva som ligger bak skulkingen. Jeg ønsker at de om skal hjelpe til, skal kjenne også foreldrenes historie. Da må samarbeidspartene samarbeid bedre enn tilfellet er i dag.

Det er viktig at ansatte i barnehage, lærere i skolen og helsesøstre som observerer barn og unge i ulike situasjoner ikke overser ting, men rapporterer videre når de mener at et barn på en eller annen måte ikke har det bra. Jeg har blitt godt mottatt her på skolen og fått gode arbeidsforhold. Etter hvert har alle sett at jeg har en kompetanse som skolen trenger. I tillegg har jeg opparbeidet meg et nettverk både på BUP og i barnevernet her i kommunen. Dermed kommer jeg lett i kontakt med de nødvendig samarbeidspartnerne når det trengs. Tverretatlig samarbeid er avgjørende for å lykkes.

I saker hvor elevene dropper ut av skolen og blir værende hjemme, er det avgjørende for resultatet at hele hjelpeapparatet stiller opp. Det er da viktig med hjemmebesøk og at man er innstilt på at disse saken kan være vanskelig å løse. Tidligere var det slik at mange lærere gikk hjem til elever for å se om de kunne få eleven tilbake til skolen. Dette gjør nesten ingen lærere i dag. Men som helsesøster har jeg anledning til å dra hjem til elever som ikke møter på skolen. I tillegg har vi her på BUP nå to medarbeidere som også drar hjem og jobber med hele familiesituasjonen. Dette har vist seg å være helt avgjørende for å kunne lykkes i slike saker.

Jeg opplever nå at både BUP og barnevernet ser på meg som en viktig medspiller i arbeidet rundt elever med psykososiale problemer. Jeg har mindre å gjøre med PPT. Jeg oppfatter at deres arbeidsfelt dreier seg om lærevansker og rådgiving til lærerne. De er ikke behandlere slik jeg oppfatter personalet på BUP er. Jeg har opplevd at PPT – rådgiver har tatt over noen av de drop - out - sakene jeg har jobbe med. Kanskje er det slik at PPT ikke vet helt hva jeg kan bidra med ut fra min faglige kompetanse. Dette er litt rart når jeg etter hvert ser at de på en måte gjør det samme som meg i slike saker. Her trengs kanskje en rolleavklaring.

Jeg mener at helsesøsters primæroppgaver er å drive forebyggende helsearbeid i et langt perspektiv. Litt populært sagt fra vugge til grav. Uansett ser jeg at det er viktig å komme tidlig inn når et barn får problemer av en eller annen karakter. Slik jeg ser det er det mange flotte programmer vi kan bruke, og jeg ønsker å understreke at kontinuerlig forebyggende arbeid må til i et samfunn hvor mange unge mister faste holdepunkter tidlig i livet.

Jeg har ved flere anledninger vært ganske bestemt overfor foreldre som samarbeider dårlig. De må gjerne bli sint på meg dersom jeg bare opplever at det jeg sier får dem til å tenke barnas beste.

Her skulle jeg ønske at vår kommune kunne starte forelderforberedende kurs med obligatorisk oppmøte for alle som er i ferd med å starte egen familie. Jeg tror på dialog og åpenhet i livet.

Hilsen helsesøster i ungdomsskolen

Fortelling ppt

Jeg har jobbet ved PPT i en årrekke og har god kjennskap til de fleste ppt-kontor i regionen. De ansatte ved vårt kontor har ulik utdanning og gjerne variert realkompetanse.

PPT et sakkyndig organ som skal utrede hvilke behov et barn som ikke kan nyttegjøre seg ordinær undervisning har for spesialundervisning. Det er imidlertid kommet statlige føringer som sier at vi også skal jobbe med forebyggende arbeid og organisasjonsutvikling.

Når det gjelder elever som er i faresonene for å falle ut av skolen, er dette komplekse saker. Som regel er det skolen som melder saker til oss. Det er sjelden at vi blir konfrontert med ”drop-out”-problematikk og det kan ta tid før denne problematikken kommer fram. Noen ganger er det slik at eleven henvises til oss for andre problemstillinger og vi starter en utredning ut fra denne problemstillingen. Dette kompliserer slike saker. Ofte har eleven vært henvist til oss tidligere. Fra barnehagen kan det være meldt bekymringer rundt barnets utvikling av sosial kompetanse. I denne delen av barnets liv og senere i ungdomsskolealderen jobber vi ofte med foreldrerådgivning. I disse fasene er det heller ikke uvanlig at det er foreldre som kontakter oss. Foreldrene gir uttrykk for at de trenger hjelp for å bremse det de oppfatter som en uheldig utvikling hos barnet.

Når vi får ei henvisning legger vi alltid vekt på rutiner og rammebeskrivelser. Vi jobber veldig seriøst og alltid ut fra et samtykke fra foreldrene. Vi kontakter skolen da det ofte har pågått en prosess der som det er viktig at vi får kjennskap til. Vi er organisert slik at det er faste kontaktpersoner knyttet opp til hver skole. Henvendelser angående adferd blir i første omgang tatt hånd om av de faste kontaktpersonene, men ofte er disse sakene så komplekse at det er to personer som samarbeider.

Foreldrene er vår nærmeste samarbeidspartnere. Vi er en del hjemme hos dem da det er viktig å få innsikt i elevenes bakgrunn og å møte elevene på deres hjemlige arenaer. Hvor ofte vi er hjemme og når, er litt personavhengig. De som har bakgrunn fra jobbing med sosio/emosjonelle vansker er mer bekvem med å jobbe i hjemmene enn ansatte med en annen bakgrunn. Tidligere var det mer vanlig med oppsøkende virksomhet i hjemmene. Dette har endret seg over tid. Det kan nok være flere årsaker til det, bl.a. det faktum at vi nå er mer avhengig av å utføre ulike tester og lignende på kontoret da vi har alt utstyret her (for eksempel data).

Rutinen rundt arbeide med elever i faresonen er ikke forskjellig fra andre saker. Hvordan vi jobber med sakene er avhengig av sakens karakter og varierer derfor noe. En rutine vi imidlertid holder fast ved er at tilmelderer alltid skal få tilbakemelding om hvor saken står. Det er også vanlig at vi tar et møte mellom oss, skolen og foreldrene slik at vi har en felles forståelse av problematikken. Skolehelsetjenesten og rådgiverne er de vi samarbeider mest med. Barnevernet er ikke en naturlig samarbeidspartner i slike saker. Foreldre har et negativt syn på barnevernet og er ofte redd at det kan ende med en omsorgsovertagelse.

Organiseringen og arbeidsmetodene til barnevernet vanskeliggjør samarbeidet . Vi blir ofte etterspurt opplysninger, men får lite tilbakemeldinger. Behandlingen av saken hos barnevernet tar tid og vi ser ofte at foreldrene blir frustrerte. Barnevernet har et vanskelig arbeid og det hevet over tvil at de har en viktig rolle i samfunnet. Vår opplevelse er at de ofte er inne i ”drop-out”-saker, men jeg synes at utredningen tar for lang tid. Deres roller er å få ryddighet rundt eleven både når det gjelder økonomi, struktur med spising og søvn og de grunnleggende tingene rundt hjemmet.

BUP ønsker et samarbeid med oss og er ofte lett tilgjengelig. BUP er et behandlende ledd i arbeidet med barnet. Selv om mange trenger hjelp av både oss og BUP har vi forskjellige roller å fylle. Vi skal ikke være behandlere, men det er ganger da denne grenseoppgangen kan være vanskelig. Det er derfor viktig at vi er tydelig på hva de ulike instansene har til oppgaver og at dersom man trør inn i hverandres områder så står man fort i fare for å bli amatører.

BUP bør jobbe med elever der man finner avvik i forhold til sykdom. Skolehelsetjenesten kan her ha en sentral rolle. Kanskje kunne PPT også hatt en rolle her med tanke på ”siling” av de ulike tilfellene. Dette ut fra at vi er et tverrfaglig organ. Dette er et vanskelig felt.

Vi vet at en fjerdedel av befolkningen møter psykiske problemer en eller flere ganger i løpet av livet. Det ville være naivt av oss å tro at ikke dette også gjelder elever i skolen. God undervisning er den beste omsorgen man kan gi disse elevene. Hvis vi sammen med skolen klarer å legge forholdene til rette slik at de kan få god undervisning, gir vi barna en rimelig god sjanse til å takle livet. Dette er ofte barn som har tapt mye i livet på flere plan. Da blir det spesielt viktig at vi gir dem en annen opplevelse og en supplering til det tapte. Læreren kan ikke bry seg for mye om et barn og vi kan på mange måter ikke få gitt nok omsorg. Lærerrollen har vært i endring og det har vært stor fokus også på andre ting enn omsorg, men de lærerne som unndrar seg

omsorgsoppgaven gjør ikke jobben sin. Lærerne skal bry seg, følge opp og si fra. God undervisning og godt skole/hjem-samarbeid blir på mange måter nøkkelen til å lykkes i dette viktige arbeidet.

Etter hvert som barnets problemer tiltar ser vi at det i tillegg oppstår lærevansker. Men det er helt klart et bomskudd å sette inn spesialundervisning i fag i slike tilfeller. Her ser vi en dreining nå som vi er mer opptatt av å se hele eleven og ikke bare fagvanskene. Hvordan kan en elev som har hodet fylt med problemer ta til seg ennå mer teorifag?

Som regel er det skolen som når fram med sitt arbeid med disse elevene. Vår rolle er å bistå skolen og veilede så godt vi kan. Selv om skolen ikke har kompetanse på dette feltet, er det de som kan være de trygge voksne. Samarbeidet mellom hjem, skole og PPT står her sentralt for å lykkes. Men det viktigste er nok vår og skolens evne til å ha blikk for den enkelte. Det er forbausende mange elever som føler seg oversett. Om det er slik, er vanskelig å si.

Sjansen for å lykkes er at PPT sammen med skolen finner de opprettholdende faktorene som virker avvisende for eleven slik at vi kan gjøre noe med disse. Man må jobbe med systemet. Tradisjonelt har vi vært opptatt av hva som feiler barnet – individfokus. Dette har vært feilslått. På mange måter har PPT vært med på å forsterke denne tankegangen. I dag er vi mer opptatt av å gå inn og sammen med skolen se på de ulike systemene rundt eleven.

Men i de tilfeller der det er store problemer knyttet til hjemmet med psykisk syke foreldre, rusproblematikk og lignende, er det helt klart at det er barnevernet som må gripe inn. Vi må huske at det er en forelderplikt å få elevene på skolen. I den grad de ikke greier denne jobben er det helt klart omsorgssvikt. Dette er fastlagt i lovverket. Hvem som skal gå hjem og hente barnet? Barnevernet eller skolen? Dette kan man godt diskutere, men at noen burde gjøre det er udiskutabelt.

For å lykkes i dette vanskelige arbeidet, må vi som jobber rundt eleven reelt sett bry oss. Jeg tror vi har betydd en forskjell for de elevene som har fått hjelp av oss.

En fortelling fra bernevernet

De fleste som jobber ved kontoret har jobbet her i underkant av 10 år. Vi er organisert i et undersøkelsesteam på 4 personer og et tiltaksteam på 5 stykker. Hvilket team den enkelte tilhører, går mer på inntressfelt framfor kompetanse. Vi fordeler sakene da også etter interessefelt og den enkeltes faglige tyngde.

Når meldingen kommer til skranken avgjør leder om saken skal undersøkes videre eller henlegges. Dette skjer som oftest i samråd med andre på kontoret. Ved meldinger som vurderes akutt kan personell dra ut. Er det tvil om vi skal henlegge saken kan vi undersøke saken nærmere i ei uke. Opprettes det sak, er normal undersøkelsestid 3 måneder. I helt spesielle tilfeller inn til 6 måneder. Målsetningen for dette arbeidet er å få kartlagt saken på flere felt, slik at vi sammen med foreldre kan komme fram til tiltak som vi sammen tror på og aksepteres. Det er kun tiltak som besøk i hjemmet og barnehageplass vi kan pålegge. Utover dette kan vi bare foreslå tiltak som må aksepteres frivillig. Vi kan hjelpe dem på vei, men det er den enkelte som må gjøre jobben. I denne prosessen da tiltakene skal settes i verk blir saken overført fra undersøkelsesteamet til tiltaksteamet og dermed kommer en ny saksbehandler inn i saken.

De fleste bekymringsmeldinger kommer fra politiet og en del fra skolen. En mindre andel fra barnehage, helsesøster, nav, naboer, venner, familie og foreldre som trenger hjelp til oppfølging av barna sine. Det som oppleves fra vår side er at vi blir tilmeldt på et tidspunkt da saken har blitt så alvorlig at de fleste tiltak har vært prøvd uten å lykkes. Det er ei klar forventning av at vi skal løse saken. Det de ikke ser er våre utfordringer i forhold til økonomi og at vi ikke har tilgang til de resursene vi har bruk for. I tillegg er vi pålagt gjennom forskrifter og lov å følge saksgang for å kunne sette i verk tiltak som for eksempel fosterhjemsplassing. Det krever mye skriftlig utredningsarbeid, som tar tid. Det som er helt klart er at stort fravær fra skolen alene ikke er en barnevernssak. Det må være knyttet til foresattes manglende oppfølging av eleven. Det vi vet er at stort fravær og manglende oppfølging fører til omsorgssvikt dersom dette får gå over tid. Det som er viktig å presisere er at vi skal bidra med å gi råd, kartlegge og legge til rette for tiltak. Vi er ikke tiltaket.

Saker som gjelder elever som er i fare for eller har droppet ut av skolen er vanskelige saker. Disse sakene undersøker vi på lik linje som øvrige saker. Her samarbeider vi med skole, helsesøster, ppt, bup og i noen tilfeller politi. Dette foregår stort sett i møter. Her opplever vi PPT som et rådgivende organ som saksutreder for skolen. Da med

spesielt fokus på fagproblemer rundt eleven. Vi ser ikke PPT som en naturlig samarbeidspartner i disse sakene. Vårt inntrykk er at de skriver gode rapporter, men det vi kunne ønske oss er et større fokus på hva som kan være det optimale opplegget rundt eleven.

Når det gjelder BUP så samhandler vi på en annen måte. Vi forstår fagspråket til BUP på en bedre måte ut fra egen utdanning. I noen tilfeller opplever vi at ungdommer blir henvist til BUP. Ungdommen vil kanskje ikke gå dit. BUP oppsøker av og til skolen. Er dette rette måten å jobbe på? Felles for BUP og PPT er at de på bakgrunn av sine rapporter forventer at vi skal sette i verk tiltak som beskrives. Ut fra vår oppfatning bør de selv følge opp og sette i verk tiltakene. Det hender ofte av denne grunn at vi må kontakte disse instansene sammen med skolen for å få tiltakene iverksatt.

Når det gjelder skolen spiller de en vesentlig rolle i slike saker. Vi opplever at de i enkelte saker har fått en utvidet kontakt med foreldrene, samtidig som de har kunnet holde god kontakt med barnevernet. Med helsesøstrene ser det ut til at det personavhengig for hvor god kontakt vi får med den enkelte. Noen av dem har vi god kontakt med og drøfter problemstillinger, men med andre har vi nesten ikke kontakt. Kanskje er dette for oss også personavhengig? Helsesøster har ofte sett mange av disse barna fra veldig tidlig alder. Hun kan sitte på mye forkunnskap som kan gjøre sakene lettere å håndtere.

For å lykkes er det avgjørende at vi som er inne i sakene rundt disse elevene har en forståelse av hverandres roller og av problematikken. Det er avgjørende at vi har felles fokus på hva vi kan bidra med og hva som kan gjøres fremover. På bakgrunn av en felles forståelse må det defineres hva som kan være ei positiv utvikling for denne eleven. Dette må kunne være målbart. Ofte er det foreldrene som kan si hva som er tilfredstillende. En konsekvens av dette er å kunne få ei organisering i den enkelte instans som er tilpasset for å løse problematikken på en best mulig måte. Vi har sittet i møter der diskusjonen har dreid seg om hvordan de ulike instansene jobber. Noen ganger har vi opplevd at man har vært lite villig til å jobbe på andre måter enn det den aktuelle instansen har valgt som strategi.

Mange drop – out saker eskalerer i ungdomsskolealder. Problemet kan ha startet allerede i barnehagealder. Her har det vært praksis på å hjelpe litt til i situasjonen ved for eksempel å låne ut klær hvis barnet manglet noe. Dette kan være med å dekke over situasjonen. Det er kanskje lettere å melde noe om en ungdom, fordi man kan definere problemet som noe ungdommen eier, mens når det gjelder mindre barn er det foreldrene

som ikke klarer jobben. Det blir vanskelig å melde. Derfor burde vi komme tidligere inn når vanskene melder seg. Det ville være optimalt for å lykkes at man kunne starte å forebygge framtidige problem allerede i barnehagen.

Det er viktig å understreke at barnevernet ikke driver generelt forebyggende arbeid. . Vi skal komme inn for en kort stund for så å trekke oss u når vi mener at vi kan avslutte en sak.. Vi er ikke et tilbud til alle.

Fortelling BUP

Vi har jobbet i en årrekke med ungdom som har det vanskelig. Vi som jobber her, er psykologer, førskolelærere og leger. Våre arbeidsoppgaver er primært konsultasjoner, å stille diagnoser, behandle og veilede de som blir henvist til oss. Veilederrollen ligger nær opp til en konsultativ rolle. Disse oppgavene er nedfelt i forskriftene som omhandler vår virksomhet.

Når henvisningen kommer til BUP, er det leder og en til som vurderer saken opp mot pasientrettigheter, og om personen har krav på behandling i forhold til helseloven i henhold til lov om psykisk helsevern. Blir henvisningen vurdert innenfor disse kriteriene, legges saken frem på "morgen møte", mandag, med spørsmål om hvem som kan ta saken. Fagkompetanse er det formelle som skal avgjøre det, men i realiteten er det tiden som avgjør hvem som har mulighet til å gå inn i saken. I neste omgang skal det taes en egenvurdering av problemstillingen. Det for å sikre at de rette spørsmålene er stilt for det videre arbeidet.

Det er nå blitt mer vanlig at helsesøster og rådgiver på skolene tar kontakt med oss. De må da i etterkant kontakte personens fastlege for en formelle henvisningen. Det er fastlegen og barnevernet som har henvisningsrett til BUP. Dette er bestemt av Helsedirektoratet.

I arbeidet med disse sakene er foreldre, skole, PPT, barnevern, helsesøster og noen ganger leger våre samarbeidspartnere. I noen tilfeller utenforstående institusjoner. Det vil variere fra sak til sak hvem vi samhandler med. Disse sakene er sammensatte og samhandlingen mellom instansene må være styrt av et genuint ønske fra alle parter om å gi best mulig hjelp til pasienten. . I noen saker har det vært en gråsoner med en viss spenning mellom PPT og BUP med spørsmål om hvem gjør hva. Dette har ført til at vi og PPT har til tider konkurrert om ting som var uklare. Vi har stor del av overlapping og en del sammenfallende roller i slike saker. I samhandling om mennesker kan vi jobbe godt sammen dersom oppgavene er definert godt og vi har en felles problemforståelse. Vi ønsker da ikke mer avklaring av roller. Da klarer vi som regel å dra i samme retning. Likevel er dette både litt personavhengig og prosessavhengig. Konteksten styrer jobben Vi er behandlere. Skolesaker og elevsaker var før et mer PPT - anliggende. Det var de som dro hjem og snakket med hjemmet når det var problemer rundt elever. Etter hvert er slike saker blitt vanlig hos oss. PPT er mer en instans som ser behovet for spesialundervisning og tilrettelegging av den. I dette har det fra enkelte hold blitt hevdet

at PPT og BUP burde vært samordnet. Til nå har ikke dette vært aktuelt, men instansene sin organisering må nok sees på ut fra et ressurs og samhandlingsperspektiv.

Når det gjelder barnevernet har vi oppfattet deres rolle som tradisjonelt rettet mot foresatte. I noe av vårt arbeid i slike saker jobber vi i hjemmene. Her føler vi at vi gjør det i stedet for barnevernet. Årsaken til det, kan være at det er lettere for oss som hjelpere enn for barnevernet å gjøre denne type jobber. På en annen side er det ikke like lett for foreldre å akseptere at de har kontakt med psykiatrien. Til sist handler det hele om å ha rette folk på rett plass.

Vi opplever det lett å samarbeide med skolen, selv om sakene i utgangspunktet har vært vanskelig. Likevel opplever vi at skolen har forventninger om at vi er ekspertene som skal komme med svarene. Vi kunne ønske at skolen kunne bidra med sine synspunkter, ideer og kreative innspill. Det er vanskelig for oss å komme inn i et rom med løsninger. Noe av forventningene kan komme av at skolen har en viss slitasje i saken og har brukt opp en del tiltak. Det er viktig at det kommer fram slik de som skal samhandle vet hvor de andre står.

I mange tilfeller føler jeg at skolen stoler for lite på egne krefter. Det kan være tiltak som skolen kan gjøre uten at saken blir henvist. Mangel på spesialist uttalelser må ikke være hinder for å sette i gang. Det vi ser er at i de sakene skolen har greid å holde en god relasjon til hjemmet er de sakene som har løst seg raskest. Det har hjulpet oss slik at vi har koblet oss på den relasjonen inn i kontakten med hjemmet og eleven.

Det er viktig at vi kommer inn på et tidlig tidspunkt. Det viser seg at kommer vi ikke fort i gang med å få elevene tilbake vil det oppstå mange andre problemer både i hjemmet og mellom skole elev. De kan være vanskelig å rydde opp i. De alle fleste sakene våre er ungdom fra 12 – 13 års alderen og noen få saker der barn i barnehagen trenger hjelp fra BUP. Det er helt klart at henvisningen av barn til psykiatrien har økt. Men det er ikke dermed sagt at de psykiske problemene blant barn og unge er blitt mer omfattende enn tidligere.

For å lykkes er det avgjørende at samarbeidende instanser har en felles problemforståelse og at vi er villig til å vurdere: Hva skal gjøres og hvem er i posisjon til å gjøre noe. Fremfor å vurdere hvilke formelle roller vi har. Det er viktig at vi lar spørsmålene synke inn og forstå det så godt som mulig før vi begynner å se på svarene. Det er viktig med en god dialog. Begrensningene finnes ikke i institusjonene, men i oss selv. Det kan være metodebruk og hvor god vi er til å stille diagnose. Likevel vil

ressurssituasjonen og organisasjonsmessige ting kunne være begrensende for et godt resultat.

Til tross for det kan vi utrette noe innenfor de resursene vi rår over i dag. Det ved å jobbe på andre måter for å imøtekomme noe av denne problematikken. Eksempelvis kan det være at noen av oss på BUP må jobbe litt på kveldene for å møte foreldrenes behov. Derfor vil en situasjon der vi er et lite triangel som jobber sammen med saken ut fra ei spisset problemstilling. Triaden må ha kompetanse, ressurser og ledelsens støtte. Sammensetningen bør være BUP, skole og en instans til, når det gjelder denne problematikken. Dirigentfunksjonen kan for eksempel være ansvarsgruppemøtet. Vi tror det er mange foreldre som burde fått en del hjelp hjemme, slik det er nå ser vi bare en del av dem.