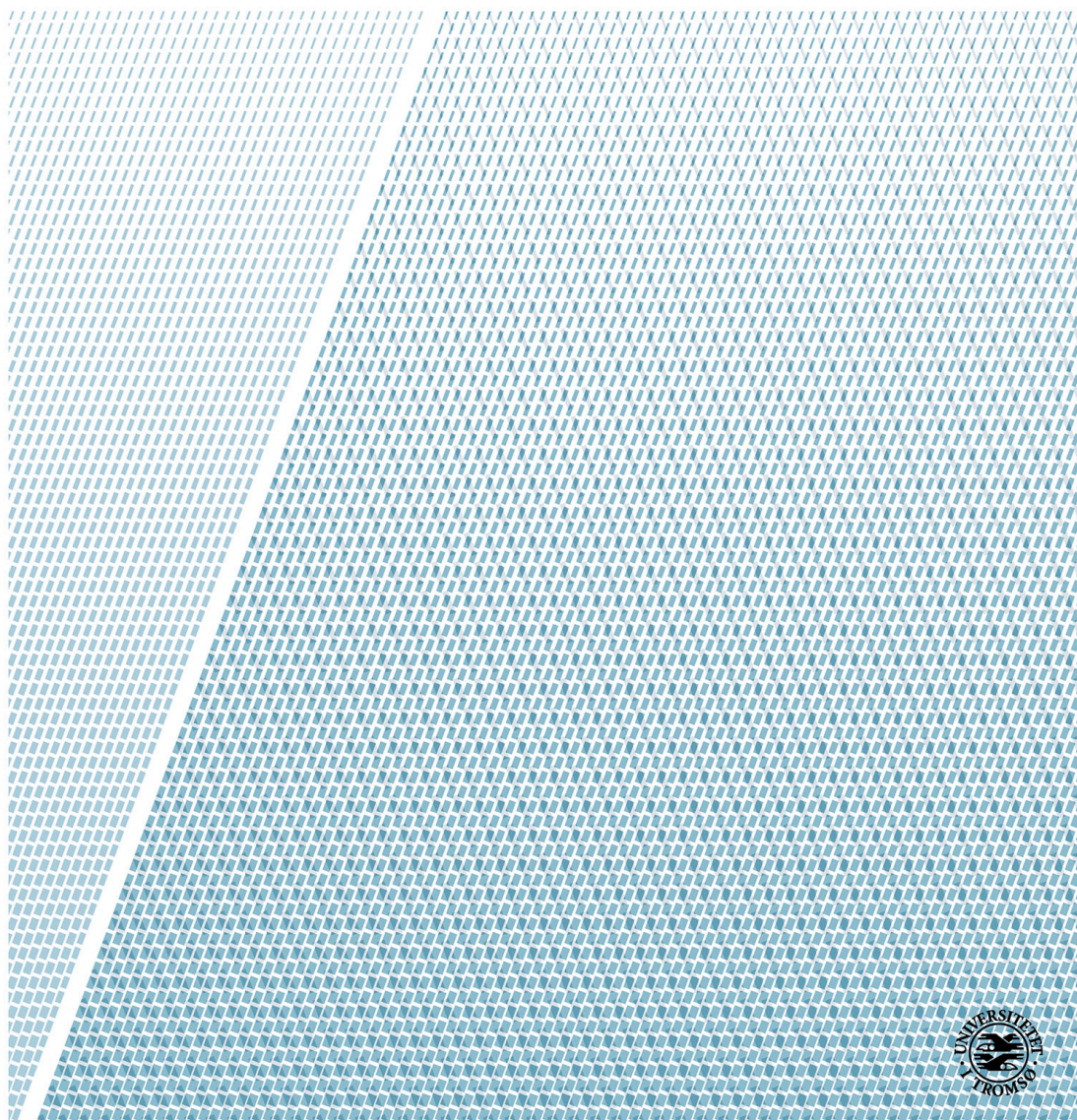


Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Hva skjer med skole-hjemsamarbeid når hjem erstattes av barnevernsinstitusjon?

En kvalitativ studie av samarbeidsrelasjonen mellom ungdomsskole og barnevernsinstitusjon

—
Elias Grindvold Lusk
Masteroppgave i spesialpedagogikk mai 2016



Forord

Utformingen og arbeidet med denne oppgaven har vært en lærerik, utfordrende og tidkrevende erfaring. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg fått ny innsikt og kunnskap om samarbeidsrelasjonen ungdomsskole- barneverninstitusjon. Jeg har blitt inspirert til å fortsette å fordype meg i dette temaet selv om oppgaven nå er avsluttet.

Det er mange som har bidratt og støttet meg underveis. Først ønsker jeg å rette en stor takk til mine fire informanter. Deres erfaringer og tanker er selve fundamentet i oppgaven. Jeg ønsker å takke min veileder Sissel Sollied for gode innspill, støtte og tålmodighet gjennom hele oppgaveprosessen. Hennes støtte og hjelp har vært avgjørende i alle stadier av oppgaven. Ellers fortjener min mor en takk for god og tålmodig korrekturlesning. Mor og Far sin positive, trygge og behagelige væremåte har vært god å ha gjennom fem år med høyere utdanning. Jeg vil også takke Malene for husrom i Tromsø og god emosjonell støtte i en hektisk april måned. Jeg vil takke mine medstudenter for gode innspill og diskusjoner. Til sist vil jeg takke venner og familie for deres tålmodighet, støtte og hjelp.

Nøtterøy mai 2016

Elias G. Lusk

Sammendrag

Denne oppgaven handler om samarbeidsrelasjonen mellom ungdomsskole og barnevernsinstitusjon. Oppgaven tar sikte på å belyse sentrale aspekter rundt samhandling mellom disse to organisasjonene. Problemstillingen lyder: ”*Hva skjer med skole-hjemsamarbeid når hjem erstattes av barnevernsinstitusjon?*”.

Oppgaven har som formål og belyse de tema og fenomener ansatte i ungdomsskole og barnevernsinstitusjon opplever som sentrale i sin interaksjon med hverandre. Følgende tema har vist seg sentrale: utfordrende livssituasjoner for barn og unge som bor i institusjon, omsorgsrollen til barnevernsinstitusjon, fellesarenaer og kontaktformer, informasjonsflyt og taushetsplikt, arbeidsturnus i barnevernsinstitusjon og barn og unges deltakelse og medvirkning i egen skolegang.

Oppgaven bygger på fire intervju, to av lærere ansatt ved fylkeskommunale ungdomsskoler (sosialmedisinske institusjonsskoler) og to av miljøterapeuter ansatt i barnevernsinstitusjon. Undersøkelsen er kvalitativ og oppgavens datamaterialet er samlet inn gjennom intervju. Informantenes tanker og erfaringer rundt ulike tema og fenomener danner grunnlaget for analysen. I analysen sammenlignes informantenes kunnskap med tidligere teori og forskning på feltet.

Funn i oppgaven jeg opplever som spesielt interessante er tilknyttet utfordringer i forhold til taushetsplikt i barnevernsinstitusjon, ulike oppfatninger i de forskjellige yrkesgruppene vedrørende barnevernsinstitusjonens foreldrerolle og forskjellige tilnærminger til samarbeid hos ungdomsskolene.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Problemstilling	4
1.2 Perspektiv	5
1.3 Oppgavens oppbygning og avgrensinger	5
2 Teoretisk forankring.....	7
2.1 Tilknytning	7
2.1 Juridiske rammer.....	8
2.2 Tverrfaglighet.....	11
2.3 Taushetsplikt	13
2.4 Sosialmedisinske institusjonsskoler.....	16
2.5 Barnevernsinstitusjon og foreldrerolle	17
2.6 Brukermedvirkning	20
2.7 Arbeidstid i institusjon	23
3. Metode	27
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	27
3.2 Valg av metode	28
3.3 Det kvalitative forskningsintervju.....	30
3.4 Det semistrukturerte forskningsintervju	30
3.5 Valg av informanter.....	31
3.6 Mine intervju	33
3.7 Transkribering og bearbeiding av intervju.....	35
3.8 Analyse metode.....	36
3.9 Reliabilitet.....	37
3.10 Validitet.....	38
3.11 Etske betraktninger	40
3.12 Presentasjon av datamateriale.....	42
4. Analyse	43
4.1 Presentasjon av informanter.....	43
4.2 Utfordrende livssituasjoner.....	44
4.2.1 Oppsummering og fortolkning.....	46
4.3 I forelderens sted.....	47
4.3.1 Oppsummering og fortolkning.....	52
4.4 Fellesarenaer og kontaktformer	54

4.4.1 Oppsummering og fortolkning.....	57
4.5 Informasjonsflyt og taushetsplikt.....	58
4.5.1 Oppsummering og fortolkning.....	62
4.6 Turnus.....	63
4.6.1 Oppsummering og fortolkning.....	65
4.7 Ungdommens deltakelse	66
4.7.1 Oppsummering og fortolkning.....	69
5. Oppsummering av undersøkelsen	71
5.1 Konklusjon.....	73
Litteraturliste.....	75
Vedlegg.....	79

1. Innledning

Som ferdig utdannet barnevernspedagog opplevde jeg at jeg enda satt igjen med en del ubesvarte spørsmål tilknyttet barnevernsbarns skolegang. Jeg hadde mange spørsmål om hvordan barnevernsbarn skolegang vil forløpe. Spesialpedagogikk var et naturlig studievalg for å kunne se nærmere på hva slags betingelser disse barna og ungdommene får i skolen.

Ungdom på barneverninstitusjon har vakt en spesiell interesse hos meg, dette fordi mye tyder på at de presterer svakere på skolen enn andre barn og unge som er tilknyttet barnevernet. Mye tyder på at de ikke får den oppfølgingen de har behov for i skolegangen sin. Det meste av forskning viser at de presterer dårligere på skolen enn andre barn og unge. En undring er om barneverninstitusjonen evner å følge opp disse barna i deres skolegang, eller om dette er noe de anser som skolens anliggende. Før jeg presenterer problemstillingen min vil jeg gå igjennom en del tidligere forskning på feltet.

Iversen (2010) sin undersøkelse hadde som formål å se på læringsutfordringer og akademisk kompetanse hos barn som var i kontakt med barnevernet og sammenligne de med jevnaldrende elever. Undersøkellesmaterialet bestod av 4114 barn hvor 101 av disse hadde en tilknytning til barnevernet. I undersøkelsen sin finner hun at 12 % av barnevernsbarna hadde generelle lærevansker mot kun 0,3 % prosent av de elevene som ikke var tilknyttet barnevernet. Så mye som 31% av barnevernsbarna hadde spesifikke lærevansker i tilknytning til matematikk og/eller lesing, hos den generelle elevbefolkningen hadde 10% disse utfordringene. Majoriteten av barnevernsbarna mottok tjenester fra pedagogisk psykologisk tjeneste. Av barnevernsbarna uten generelle lærevansker hadde hver andre lav akademisk kompetanse, mens 15% av barnevernsbarna hadde høy akademisk kompetanse.

Iversen argumenterer for at bedre tverrfaglige samarbeidsrelasjoner mellom barnevern, skole og psykologifeltet vil være nødvendig. Hun påpeker at de utfordringene disse barna møter i skolegangen sin er noe som angår flere fagdisipliner og ikke kun er et anliggende for barneverntjenesten.

Backe-Hansen, Madsen, Kristoffersen og Hvinden (2014) fant i sin studie ”*Barnevern i Norge 1990 -2010 en longitudinell studie*” at ungdom utsatt for omsorgssvikt jevnt over

presterer dårligere på skolen enn ungdom med en mer ordinær omsorgssituasjon. Samtidig finner de en forskjell mellom jenter og gutter utsatt for omsorgssvikt, denne forskjellen er på 0,3 karakter i favør jentene. I deres sammenligning av ungdom utsatt for omsorgssvikt og ungdom som ikke var utsatt for omsorgssvikt, finner de at jentene ligger 0,82 karakter lavere i snitt enn jenter som ikke har vært utsatt og guttene 0,75 karakter lavere i snitt. I denne undersøkelsen avdekker de også at gruppen ungdom utsatt for omsorgssvikt som bor på institusjon gjør det klart svakest. De utdyper at dette ikke trenger å reflektere kvaliteten av forskjellige plasseringsformer, men at ungdom som plasseres på institusjon ofte har større utfordringer enn barn og unge som plasseres i fosterhjem. Disse resultatene bygger på standpunktkarakter i 10. klasse.

Jackson og McParlin (2006) argumenterer for at mislykket opplæring er nært beslektet med mange sosiale problemer. Uheldige sosiale utgangspunkt for barn som har vært tilknyttet barnevernet har en direkte sammenheng med opplæringen de har blitt tilbydd.

Artikkelforfatteren mener barnevern og skolesystem må bære en stor del av ansvaret for de vanskelige livsvilkårene barnevernsbarn opplever senere i livet. Av barnevernsbarna i engelske skoler går over halvparten ut uten noen formelle kvalifikasjoner, hos gutter tilknyttet barnevernet er tallet langt høyere. 27% av barnevernsbarna mottar spesialundervisning, i den ”normale” elevbefolkningen er andelen som mottar spesialundervisning 3%. Jackson og McParlin mener at utdanningsorientert omsorg i fosterhjem og institusjon vil kunne kompensere for en vanskelig oppvekst. Dette er en forskningsartikkel som bygger på engelske forhold, så overføringsverdien vil være diskutabel og tallene fremstår også som noe mer negative enn i norsk kontekst.

Med utgangspunkt i det forskningsmaterialet som nå har blitt gjennomgått fremstår barn med tilknytning til barnevernet som en elevgruppe som gjør det klart svakere på skolen enn andre barn og unge. Samtidig finner Backe-Hansen, Madsen, Kristoffersen og Hviden (2014) i sin undersøkelse at barn og unge med tilknytning til institusjon gjør det svakest av barnevernsbarna. Som nevnt argumenterer Iversen for at et bedre samarbeid mellom skole, barnevern og psykologifeltet vil være fordelaktig i forhold til barnevernsbarn sin skolegang. Mcparlin og Jackson mener at mer utdanningsorienterte fosterhjem og institusjoner vil være fordelaktig for barnevernsbarn sine senere livsvilkår.

Gilligan (2000) hevder i sin artikkel: *"Adversity, Resilience and Young People"* at positive skoleerfaringer vil ha en resiliens skapende effekt for unge med tilknytning til barnevernet. Et godt skoleklima vil ha en sosial og psykologisk positiv effekt for barn i sårbare situasjoner. Gilligan argumenterer for at profesjonelle aktører uten skoletilknytning må engasjerer seg mer i sårbare barns skolegang. Samtidig argumenterer han for at man ikke bør utsette skolegang til emosjonelle utfordringer er løst. Dette fordi skole vil kunne gi en annen identitet enn omsorgstrengende/hjelpesøkende og vil kunne tilby mestring og en flukt fra vanskelige forhold i livet. Engasjement i skole og undervisning vil kunne bli en viktig og konstruktiv måte å håndterer en ellers vanskelig livssituasjon.

Kavli, Sjøvold og Ødegaard (2015) utførte en undersøkelse på vegne av barne- ungdoms og familiedirektoratet hvor de hadde som formål å kartlegge skolens og barnevernets holdninger til skolegangen for barnevernsbarn. I undersøkelsen skulle blant annet personalet fra skole og barnevern vurdere samarbeidet mellom skole og barnevernsinstitusjon. Her finner forskerne en forskjell i at barnevernsansatte er generelt mer positive til samarbeidet enn det skoleansatte er. Denne undersøkelsen tar også for seg en del andre aspekter av samarbeidet mellom barnevern og skole og vil bli omtalt senere i oppgaven under overskriften tverrfaglig samarbeid.

Forskning viser at det er grunn til å stille seg spørrende til om disse ungdommene får den oppfølgingen de trenger i skolegangen sin. Det meste av forskning tyder på at de ligger etter i skolegangen. En annen utfordring er om barneverninstitusjonen evner å følge opp disse barna i deres skolegang, eller om dette er noe de anser som skolens anliggende.

I min oppgave vil jeg undersøke hvordan skolen og barnevernsinstitusjonen samarbeider med hverandre og institusjonsungdommene. En viktig del av oppgaven blir å søke svar på hvordan fagfolkene rundt ungdommene tenker man kan bedre deres utdanningssituasjon. Jeg vil se på forholdet mellom barnevern og spesialpedagogikk, i denne oppgaven representert gjennom skole og barneverninstitusjon. Jeg ønsker å undersøke hvordan de forholder seg til hverandre og om de klarer å skape samarbeidsrelasjoner som er til fordel for barn og unge på barneverninstitusjon. Jeg vil jobbe ut i fra en tanke om at ungdommer ikke lever et liv på skolen og et liv på institusjon, og at det derfor er behov for et samarbeid mellom skole og institusjon.

Slik jeg ser det er institusjonsungdom og deres skolegang områder hvor både skolesystemet og barnevernet har et ansvar og også muligheter til å hjelpe. Jeg ønsker å se hvordan skole og institusjon begrepsfester sine oppgaver og hvordan de forstår hverandres oppgaver. Jeg er interessert i å finne ut i hvilken grad disse aktørene i ungdommens liv samarbeider. Jeg vil undersøke hva dette samarbeidet består av og hvordan de begrunner sine valg av samarbeidsområder. I denne oppgaven vil jeg undersøke samspillet mellom skole og institusjon. Gjennom min undersøkelse vil jeg belyse samarbeidet slik det fremstår, samt peke mot arbeidsmåter som vil kunne gjøre dette samarbeidet bedre. Jeg har utformet forskningsspørsmål som tar for seg de delene av utfordringene jeg finner mest relevant, samtidig gjenspeiler de oppgavens fokus på at institusjonsungdoms skolegang er noe som angår både skole og institusjon.

1.1 Problemstilling

Jeg ønsker i denne oppgaven å presentere skoleansattes og institusjonsansattes syn på samarbeidsrelasjonen dem imellom. Videre vil jeg presentere tema de anser som viktige med tanke på samarbeid med hverandre. Mitt ønske er å videreformidle mine informanternes kunnskaper om dette temaet. Jeg håper at mine informanternes kunnskaper kan bidra til en utvidet forståelse av relasjonen barneverninstitusjon- ungdomsskole.

Overordnet forskningsspørsmål:

”Hva skjer med skole –hjemsamarbeid når hjem erstattes av barneverninstitusjon”

Underpunkter til problemstilling:

- På hvilke arenaer møtes skole og institusjon. Hvordan formidler de kunnskap/informasjon til hverandre?
- Hvordan håndterer barneverninstitusjon foreldrerollen?
- På hvilke områder fungerer samarbeidet godt?
- Hvilke utfordringer finnes i samarbeidsrelasjonen?

Jeg har valgt en åpen tilnærming til problemstillingen, dette fordi det har vært viktig for meg å belyse de temaene informantene mine anser som viktige. Samtalene bygger på et begrenset

antall spørsmål, på denne måten har det vært mulig å kategorisere og sortere informantenes kunnskap.

1.2 Perspektiv

I denne undersøkelsen velger jeg å belyse oppgavens problemstilling fra ansatte i ungdomsskole og ansatte i barneverninstitusjon sitt perspektiv. Dette utelukker barne- og ungdomsperspektiv, eller andre samarbeidspartnere sitt perspektiv. Tilnærmingen min til samarbeidsrelasjonen skole-institusjon er mer åpen, her har jeg valgt å sette fokus på de tema/fenomener som fremstår som viktig for mine informanter. Ønsket er å belyse samarbeidsrelasjonen skole-institusjon med utgangspunkt i kompetansen til de fagpersonene som befinner seg i denne relasjonen hver dag.

1.3 Oppgavens oppbygning og avgrensinger

Denne masteroppgaven består av fem kapitler. I kapittel 1 presenteres oppgavens bakgrunn, egen forståelse redegjøres for og oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål blir presentert. Videre blir oppgavens perspektiv utdypet.

Kapittel 2 er et teori kapittel. Aktuell teori rundt samhandlingsrelasjonen skole-barneverninstitusjon vil bli gjennomgått. Her vil temaene juridiske rammer, tverrfaglighet, taushetsplikt, SMI-skole, barneverninstitusjonen sin foreldrerolle, brukermedvirkning og arbeidstid på institusjon bli gjennomgått.

I kapittel 3 redegjøres det for oppgavens metode. Jeg vil gjennomgå vitenskapsteoretisk tilnærming, valg og begrunnelser av metode og analyse. Videre vil jeg redegjøre for gjennomføringen av undersøkelsen. Reliabilitet, validitet og forskningsetiske prinsipper vil også bli gjennomgått.

I kapittel 4 presenteres analyse og drøfting av det jeg oppfatter som sentrale funn i undersøkelsen. Funnene knyttes opp mot teori presentert i kapittel 2.

I kapittel 5 oppsummerer jeg undersøkelsens viktigste funn og presenterer min konklusjon i tilknytning til disse.

Jeg har i undersøkelsen rettet fokus mot samarbeidsrelasjonen ungdomsskole-barneverninstitusjon. Jeg innser at det ikke har vært mulig å fange alle aspektene tilknyttet denne relasjonen. Samtidig opplever jeg at jeg har klart å kaste lys på de tema som informantene mine opplevde som mest sentrale. I undersøkelsen fikk jeg heller ikke mulighet til å intervju fagpersoner fra ordinær ungdomsskole, en nærmere begrunnelse av dette finnes i metodekapittelet. Jeg har intervjuet informanter fra sosialmedisinske institusjonsskoler. Dette kan påvirke i hvor stor grad mine funn gjelder i en ordinær skolesetting. Samtidig er det naturlig å tenke at en her opplever en del av de samme aspektene tilknyttet samarbeidsrelasjonen.

Oppgaven min fokuserer kun på samarbeidet rundt barn og unge som bor på barneverninstitusjon. Jeg prøver ikke å si noe om samarbeidet rundt barn som bor i andre barneverntiltaket eller på andre måter er tilknyttet barnevernet. Oppgaven vil ikke berøre for eksempel barn som bor i fosterhjem eller enslige mindreårige flyktninger som barnevernet også har et forsørgeransvar for.

2 Teoretisk forankring

I dette kapittelet vil jeg utforske teori og tidligere forskning som omhandler relasjonen mellom ungdomsskole og institusjon. Teori kapitelet vil danne en referanseramme for å kunne kaste lys over oppgavens problemstilling. Dette kapitelet er delt inn i åtte forskjellige under kapitler. Den første omhandler tilknytning. Den andre utforsker lovverket som regulerer samarbeid mellom skole og institusjon. Den tredje omhandler tverrfaglig samarbeid. Den fjerde tar opp temaet taushetsplikt her, spesielt med fokus på barnevernets taushetsplikt. Den femte omtaler sosialmedisinske institusjonsskoler. Den sjette beskriver barneverninstitusjonen sin foreldrerolle. Den syvende handler om brukermedvirkning og barn og unges mulighet til å påvirke sin livssituasjon. Den åttende og siste handler om arbeidstid og turnus i barneverninstitusjoner. Kapitelet vil gi grunnlag for drøfting av de empiriske funnene.

2.1 Tilknytning

Jerlang (1994) skriver at mennesker er født sosiale, dette fordi de ikke kan eksistere uten relasjoner til andre mennesker. Barnet er fra livets start åpen, klar og har en følsomhet for å inngå i et forhold til andre mennesker, barnets første relasjon er som regel til barnets mor. Rye (2002) utdyper at tilknytningen er tosidig, her inngår barnets tilknytning til omsorgspersonen og omsorgspersonens tilknytning til barnet. Idet barnet kommer til verden, utvikler det steg for steg gjennom sine erfaringer og forestillinger om omsorgsgiveren en kunnskap om hvordan forholdet mellom dem virker. Om forholdet mellom omsorgsgiver og barn er godt, erfarer barnet mer enn at fysisk omsorg, mat og drikke kommer gjennom omsorgsgiveren. Barnet vil da også oppleve at omsorgspersoner bringer ulike typer sanseopplevelser gjennom syn, hørsel og berøring, dette gir barnet en opplevelse av at samspillet er behagelig, tiltrekkende og godt. Ifølge Bowlby (1958 referert i Rye, 2002) finnes det hos spedbarn instinktive artsspesifikke atferdsformer som er fordelaktige for å fremme god tilknytning mellom mor og barn. Disse er klynging, gråt, smil, å følge med øynene og suging. Bowlby mener at disse atferdsformene utløser omsorgsreaksjoner hos moren og gjør slik at hun holder seg i nærheten og bidrar til at barnet overlever.

I noen foreldre-barn relasjoner klarer man av ulike grunner ikke alltid å etablere god tilknytning. Ifølge Smith (2002) antar man at en del forhold leder til atypisk tilknytning: mishandling, foreldres tidlige og uløste tap eller traume, ekteskapskonflikt, depresjon hos

foreldre, dissosiasjon og skremmende atferd. Barn som vokser opp i omsorgssituasjoner forbundet med risikoforhold som rusmisbruk, familievold og kaotiske familier, har begrenset mulighet til å etablere tilknytning til en bestemt person. Ifølge Smith står disse barna i fare for å få diagnosen ”tilknytningsforstyrrelse”. En del av de forhold Smith (2002) peker på som begrensende for dannelsen av god tilknytning mellom omsorgsperson og barn kan man finne hos barn med tilknytning til barnevernet. Backe-Hansen, Madsen, Kristoffersen og Hvinden (2014) nevner en rekke belastninger barn i barnevernet har vært utsatt for, disse inkluderer rusbruk og psykiske vansker hos foreldre, ulike typer omsorgssvikt som vanskjøtsel, vold i familien, mishandling og overgrep og mangelfull oppfølging av barnets helse og skolegang. Rye (2002) opplyser at jo flere risikofaktorer som de ovenfor nevnte barn utsettes for og lengden på dem, vil påvirke deres evne til å håndtere senere negative erfaringer.

Det er rimelig å anta at mange av de barn og unge som havner på barnevernsinstitusjon har opplevd mangelfull omsorg og tilknytning til sine omsorgspersoner. Barnevernsinstitusjon vil da overta omsorgen for barn som har vært utsatt for avvikende omsorg. Rye (2002) påpeker at barn med disse erfaringene også får utfordringer med å håndtere senere nederlag. Det blir da slik jeg ser det spesielt viktig at skole og institusjon klarer å tilrettelegge for et utdanningsløp hvor barn og unge slipper unødige nederlag. Som nevnt i innledningen presterer ikke denne elevgruppen like godt på skolen som andre barn og unge. Gruppens tidligere omsorgs- og tilknytningserfaringer setter også krav til at institusjonen klarer å tilby god omsorg. Under overskriften ”*barnevernsinstitusjon og foreldrerolle*” i dette kapitlet og under overskriften ”*i foreldrenes sted*” i analysen omtales institusjonens foreldrerolle.

2.1 Juridiske rammer

Barnevernsbarns opplæring er forankret hovedsakelig gjennom tre forskjellige lovverk: Opplæringsloven, barneloven og barnevernsloven. Opplæringsloven og barneloven gjelder alle barn og unge i opplæring, mens barnevernloven i hovedsak gjelder barn og unge og deres familier som mottar tjenester fra barnevernet.

Opplæringsloven regulerer skolens virksomhet, denne sikrer barn og unge rett til en 13 årig skolegang og mulighet for spesialundervisning om det skulle være et behov for dette.

Barneloven omhandler forholdet mellom foreldre og barn. Barnelovens §30 er spesielt viktig i

opplæringsammenheng, etter denne paragrafen er foreldre pliktige til å gi utdanning ”*etter evne og givnad*”. Barnelovens §30 omtaler ellers foreldrenes plikt til å gi barnet forsvarlig oppdragelse og forsørgelse. Barnevernsloven §4-15 gir retningslinjer for plassering av barnevernsbarn når det har blitt fattet vedtak om omsorgsovertakelse etter barnevernslovens §4-12. Etter §4-15 skal det legges vekt på hensynet til ”*Barnets egenart og behov for omsorg og opplæring i et stabilt miljø*” Berg og Collin-Hansen (2012, s. 30-38). Når det gjelder barn og ungdom som bor i institusjon, er det fylkeskommunen som har det overordnede ansvaret for deres undervisning.

”§13-2 Etter opplæringslova (av 17.juli 1998) har fylkeskommunen der en barneverninstitusjon ligger faglig, juridisk og økonomisk ansvar for skolegang og opplæring av beboere på institusjonen, både på statlige, kommunale og private barneverninstitusjoner” Lindboe (2012, s.236)

Samtidig har barnevernet plikt til å samarbeide med forskjellige forvaltnings organer som barnevernsbarn må forholde seg til. Barneverntjenestens plikt til samarbeid omtales i barnevernloven (av 17.juli 1992).

”§3-2. Barneverntjenesten skal medvirke til at barns interesser ivaretas også av andre offentlige organer. Barneverntjenesten skal samarbeide med andre sektorer og forvaltningsnivåer når dette kan bidra til å løse oppgaver som den er pålagt etter denne lov. Som ledd i disse oppgavene skal barneverntjenesten gi uttalelser og råd, og delta i den kommunale og fylkeskommunale planleggingsvirksomhet og i de samarbeidsorganer som bli opprettet.” (Hentet 11.12.2015, fra <https://www.lovddata.no>).

Ifølge Berg og Collin-Hansen (2012) vil institusjonen ta over mye av ansvaret for barnets skolegang ved en omsorgsovertakelse. De sier at forelderens plikter etter barneloven og opplæringsloven bør være retningsvisende for institusjonens ansvar i forhold til barns opplæring. I så måte må institusjonens ansatte gå inn som skolens samarbeidspartnere for å sikre barnets opplæring.

Både Fylkeskommunen som har ansvaret for undervisningen i sitt fylke og barneverntjenesten har forpliktelser knyttet til disse ungdommenes skolegang.

Bufdir (2015) som har ansvaret for de statlige barnevernsinstitusjonene i Norge, utdyper på sin hjemmeside barneverninstitusjonen sitt særskilte ansvar i forhold til ungdommens skolegang. De konstaterer at ansatte ved barneverninstitusjoner skal følge opp ungdommens opplæring. Videre anmoder Bufdir om at samarbeid mellom skole og institusjon bør forankres i forpliktende samarbeidsavtaler og at ledere fra både institusjon og skole bør ha en rolle i utformingen av disse. Ifølge Bufdir bør det legges en plan for hvordan institusjon, skole og barn best mulig kan følge opp skolearbeidet. Bufdir lister opp ulike områder institusjonen skal følge med på med tanke på barnets skolegang:

- * Tilrettelegging av oppfølging for det enkelte barn*
- * Systematisk oppfølging av kontakten med kontaktlæreren*
- * Rutiner for å formidle hvilke forventninger nye barn ved institusjonen kan ha til skolen de kommer til.*
- * Barnets skolemotivasjon, trivsel og tilstedeværelse*
- * Barnets faglige og psykososiale utvikling*

Bufdir stadfester også at alle barneverninstitusjoner skal ha en skoleansvarlig. Dens oppgaver er å tilrettelegge for det enkeltes barns skolegang samt opprettholde kontakt og samarbeid med de skolene barn og institusjon benytter.

Bufetat som er det norske statlige barnevernet, har laget en skoleveileder. Denne berører fosterhjem, omsorgssentre og institusjoner. I denne gjør de rede for hvordan de oppfatter ansvarsfordelingen mellom skole og institusjon.

Bufetat skoleveileder (2013) opplyser at en vesentlig del av ivaretagelsen av barn og unge som bor i institusjon er å følge opp deres opplærings og skoletilbud. En forutsetning for å få til dette er at ansatte på institusjon har kunnskaper om barnets evner og forutsetninger for læring. Ved plassering i institusjon skal Bufetat sine fagteam bidra til at barn som mottar tiltak fra Bufetat får skole og opplæringstilbud som er i tråd med opplæringsloven. Fagteamet har i oppgave å være en pådriver for at tiltakene gir god oppfølging av skole og opplæringstilbudet, herunder leksehjelp. Fagteamet skal også kunne gi råd i situasjoner der de som har den daglige omsorgen opplever særlige utfordringer med skoleverket.

Uavhengig av oppholdets lengde og plasseringens karakter har barn i opplæringspliktig alder rett til grunnskoleopplæring og oppfølging av skole- eller opplæringstilbudet. En del av

ansvaret for den daglige omsorgen for et barn som bor på institusjon innebærer at institusjonen aktivt arbeider for at barnet mottar og følger opp grunnskoleopplæringen. Videre må institusjonen samarbeide med andre instanser barnet trenger bistand fra, dette kan for eksempel være PP-tjenesten.

Veilederen omtaler også skolens ansvar. Veilederen henviser til opplæringslovens §13-13 som slår fast at skoleeier som er ansvarlig for opplæringen, har fullt ansvar både faglig, juridisk og økonomisk. I følge opplæringslovens §13-2 har ikke kommunen ansvaret for grunnskoleopplæringen for barn som bor på institusjon, dette ligger hos fylkeskommunen der institusjonen ligger. Barn som bor på institusjon har som hovedregel rett til å gå på nærskolen, enten dette er barnets tidligere skole eller en skole i nærheten av institusjonen. Dette korresponderer med skolens plikt til å ta i mot elever (Opplæringsloven § 8-1).

Veilederen sier ellers ikke så mye om skolens ansvar, dette kan muligens forklares gjennom at den retter seg mot barnevernsansatte sin praksis. Den omtaler også hvordan samarbeidet mellom skole og institusjon bør foregå. De utaler at samarbeid mellom skole og hjem skal være et gjensidig ansvar, hvor skole har plikt til å legge forholdene til rette. Ansatte på institusjon oppfordres til å ta en aktiv, pådrivende og tydelig rolle i samarbeidet med skolen.

2.2 Tverrfaglighet

Jacobsen og Gjertsen (2010) argumenterer for at et helhetsperspektiv på egen yrkesrolle og virksomhet også vil påvirke helhetsperspektivet på barns livssituasjon. Perspektivet ivaretas gjennom samarbeid. I relasjon til psykososiale problemer hos barn og unge påpeker Galvin og Erdal (2010) at man har bedre forutsetninger for å få et helhetlig inntrykk av situasjonen om man benytter seg av tverrfaglig samarbeid. De sier videre at barnets livssituasjon består av barnets behov, utviklingsmuligheter, interesse og dets rettigheter. Forskjellige instansers kunnskap kan samles og bidra til en felles forståelse av hva som er viktig å gjøre.

Avslutningsvis understreker også de at tverrfaglighet vil bidra til et helhetsperspektiv. Institusjon og skole har naturlig noen ulike fokusområder hvor det er nødvendig at den ene tar brorparten av ansvaret. Dette behøver ikke være på bekostning av tverrfaglighet, men en logisk inndeling av arbeidsoppgaver.

Kavli, Sjøvold og Ødegaard (2015) har utformet en rapport om holdninger i barnevernet og skolen. Deler av denne rapporten handler om samspillet mellom disse to organisasjonene. I

rapporten finner de at barnevern og skole har forskjellige forventninger på noen områder. De finner at skolepersonal opplever at de får for lite tilbakemeldinger på sine bekymringsmeldinger til barnevernet. Dette er en oppfatning barnevernet ikke deler med skolen. Skolepersonal opplever at barnevernet har urealistiske forestillinger om hvor individuelt skolen kan tilpasse undervisningsopplegget til barn og unge med tiltak fra barnevernet. Dette er også en oppfatning som ikke nødvendigvis deles av ansatte i barnevernet. I denne rapporten finner de også at både skole og barnevern ønsker mer kunnskap om hverandres fagfelt, ansvar og oppgaver.

Ser man mer spesifikt på barnevernsansatte sitt forhold til skolen, finner de også noen utfordringer som er interessante for min problemstilling. Barnevernsansatte opplever at det ikke er tilstrekkelig med møteplasser og rutiner for å få til god samhandling mellom skole og barnevern. Denne oppfatningen finner forskerne i kommunalt, statlig og privat barnevern. Rapporten viser at det er flere barnevernsansatte som tidligere har jobbet i skolen enn skoleansatte som tidligere har jobbet i barnevernet. Samtidig kan kunnskapen om skole med fordel bli bedre, da barnevernsansatte rangerer seg mitt på skalaen når de skal ta stilling til sine kunnskaper om skolens regelverk, oppfølgingsansvar og oppgaver. I kommunalt barnevern har de generelt mer positive holdninger til samarbeid med ulike instanser enn i privat og statlig barnevern. Resultatene må uansett tolkes dithen at barnevernsansatte jevnt over mener samarbeidet kan bli bedre. Samtidig uttrykker barnevernsansatte viktigheten av skolegang ved at de mener at tilpasset opplæring og egeninnsats i ordinær skole kan bidra i å veie opp for sosiale utfordringer for barn og unge med tiltak fra barnevernet. På den andre siden virker barnevernsansatte å ha liten tro på deres egen betydning for denne gruppens skolerresultater.

Som vi kan se fra disse resultatene opplever barnevernsansatte at det finnes noen utfordringer i samarbeidet med skolen. Når det de undersøker hvordan skoleansatte vurderer samarbeidet med barnevernet får følgende resultater: uttrykker skolepersonal at de opplever utfordringer i tilknytning til informasjonsutveksling og samarbeid med barnevernet. I likhet med barnevernsansatte mener også skoleansatte at det er for få møteplasser og rutiner for samarbeid. De mener også at samarbeidet ofte starter for sent, samtidig som det er for avhengig av enkeltpersoner for at samarbeidet skal fungere godt.

Barnevern og skole har altså forskjellige forventninger til hverandre og de opplever ofte samarbeidsrelasjonen som mangelfull. Skolen opplever for eksempel at de får for lite informasjon fra barnevernet, her er barnevernet uenig. Samtidig oppfatter skole at barnevern har urealistiske forventninger til hvor mye de kan tilrettelegge for en enkelt elev. En mulig forklaring er at de ikke kjenner rammene for hverandres virksomhet godt nok, barnevern må forholde seg til en streng taushetsplikt. Samtidig må skolen fordele de resursene de har tilgjengelige på flere elever. Forfatterne av rapporten finne at både barnevernsansatte og skoleansatte ønsker mer kunnskap om hverandres virksomhet. De to faggruppene ytrer begge at det er for få felles møteplasser og rutiner for samarbeid. Et annet interessant funn i rapporten er at barnevernsansatte har liten tro på deres betydning for barnevernsbarns skolerestultater. Dette anser jeg som noe overraskende da barnevernet i praksis har ansvaret for den daglige omsorgen for en del av disse barna. Ser man på funnene som blir presentert over, tegner det et bilde av en samarbeidsrelasjon med en rekke utfordringer.

2.3 Taushetsplikt

Barneverntjenesten og de etater som hører til under barneverntjenesten er underlagt en spesielt streng taushetsplikt. Det vil i det følgende bli belyst hvilke begrensinger taushetsplikten innebærer og hvilke muligheter den gir i forhold til samarbeid med andre forvaltnings organer.

Barne- og Familiedepartementet skriver i rundskrivet *Barnevernet og taushetsplikten, opplysningsretten og opplysningsplikten (2005)* at taushetsplikten er gjeldende for alle som utfører tjenester eller arbeid for et forvaltningsorgan eller en institusjon. Taushetsplikten omfatter både offentlige og private barneverninstitusjoner. Dette innebærer en plikt til å hindre at uvedkommende får tilgang på opplysninger som er taushetsbelagt, dette ved å unnlate å formidle videre opplysninger og aktivt forhindre tilgang på opplysninger. Barneverntjenestens taushetsplikt er hjemlet i barnevernlovens §6-7 og lyder slik:

”Enhver som utfører tjeneste eller arbeid for et forvaltningsorgan, en institusjon, et senter for foreldre og barn eller et omsorgssenter for mindreårige etter denne loven, har taushetsplikt etter forvaltningsloven §§13 til 13e. Overtredelse straffes etter straffeloven § 121.

Taushetsplikten gjelder også fødested, fødselsdato, personnummer, statsborgerforhold, sivilstand, yrke, bopel og arbeidsted. Opplysninger om en klients oppholdssted kan likevel gis når det er klart at det ikke vil skade tilliten til barneverntjenesten, institusjonen eller senter for foreldre og barn å gi slik opplysning.

Opplysninger til andre forvaltningsorganer, jf. forvaltningsloven §13 b nr. 5 og 6, kan bare gis når dette er nødvendig for å fremme barneverntjenestens, institusjonens, sentre for foreldre og barn eller omsorgssenter for mindreåriges oppgaver, eller forebygge vesentlig fare for liv eller alvorlig skade for noens helse. Også yrkesutøvere i medhold av helsepersonellloven kan gis opplysninger etter denne bestemmelsen.” (Hentet 15.04.2016, fra <https://www.lovdatab.no>).

Jeg har valgt å kun presentere de delene av loven som jeg anser som mest relevant for min oppgave.

Det er tydelig at å se at barneverntjenestens begrensing og adgang til å gi informasjon er nøye regulert. I følge Lindboe (2012) er det to hovedhensyn som begrunner den strenge taushetsplikten. Det første er å beskytte den opplysningene angår, dette for å skape et størst mulig tillits forhold mellom barnevernet og deres klienter. Det andre hensynet er barnevernets mulighet til å innhente informasjon. Det vil være lettere for barneverntjenesten å få flest mulig opplysninger om de som gir disse vet at de blir behandlet under taushetsplikten. Lindboe lister også opp en del forhold ved taushetsplikten som kan være utfordrende for barnevernet. Utfordringen som er mest sentral i forhold til min undersøkelse er at taushetsplikten kan være til hinder for teamarbeid og samarbeid med andre organisasjoner.

Kjønstad og Syse (2011) problematiserer at regelverket rundt taushetsplikt, taushetsrett og opplysningsrett er svært kompliserte. De mener at selv for de yrkesutøvere som klarer å tilegne seg dette regelverket, vil det være vanskelig å vurdere fra sak til sak hvilke opplysninger de har mulighet til å formidle videre. For at barneverntjenesten skal ha mulighet til å delta i tverrfaglige samarbeid, finnes det noen forutsetninger. Ved tverrfaglig drøfting av enkeltsaker kan et alternativ være å drøfte saken anonymt, eventuelt kan barnevernet få samtykke fra den eller de saken gjelder til å dele opplysninger. I de tilfeller dette ikke er mulig, må hver enkelt sak vurderes konkret med tanke på hvilke opplysninger som kan gis ut til hvem. Dette må vurderes ut ifra hva som er nødvendig for barneverntjenesten, det vil

sjelden være mulighet til at alle opplysninger kan gis til alle i et tverrfaglig team.

Taushetsplikt reglene setter begrensinger for barneverntjenestens mulighet til å delta i tverrfaglig samarbeid med andre (Lindboe, 2012).

I følge Galvin og Erdal (2010) har barnevernet mulighet til å gi fra seg taushetsbelagt informasjon når dette er nødvendig for å fremme barneverntjenestens eller institusjonens oppgaver. De beskriver også at taushetsplikten til andre yrkesgrupper viker, og de må melde til barneverntjenesten om det er grunn til å tro at et barn utsettes for mishandling eller andre former for alvorlig omsorgssvikt. Denne opplysningsplikten er ikke gjensidig. Barnevernet har ingen opplysningsplikt til andre instanser som skole eller PP-tjeneste. Samtidig er de ikke forhindret i å gi fra seg opplysninger når dette er nødvendig for å fremme institusjonen eller barnevernet sine oppgaver.

Det er den enkelte institusjon eller barneverntjeneste som i hvert tilfelle må vurdere og ta standpunkt til om viderefremming av opplysninger til andre forvaltningsorgan er nødvendig for å fremme organets oppgaver eller for å hindre vesentlig fare for liv eller alvorlig skade for noens helse. Forvaltningsorganet det er aktuelt å gi opplysninger til, kan ikke være med på denne vurderingen. Det kan for eksempel være mulig å gi opplysninger til skolen om et barns omsorgssituasjon dersom barneverntjenesten etter en vurdering finner at skolens bistand er nødvendig for at barnet skal kunne få en tilfredsstillende omsorgssituasjon. Det kreves at de i hvert enkelt tilfelle foretar en konkret vurdering. Denne vurderingen skal ta for seg om det er nødvendig å gi fra seg opplysninger for å fremme barneverntjenesten eller institusjonens oppgaver for det enkelte barnet. Det er ikke mulig å gi ut opplysninger ut ifra en betraktning om dette rent generelt vil fremme barnevernets oppgaver. Man vil heller ikke kunne gi ut opplysninger fordi det vil forenkle barnevernets eller mottakers oppgaver.

Nødvendighetskravet setter derfor klare begrensinger på hva barneverntjenesten kan formidle videre til andre forvaltningsorgan (Barne- og familiedepartementet, 2005).

Som vi ser fra teori presentert i dette kapitlet, er barnevernsansatte underlagt en streng og til dels komplisert taushetsplikt. Dette blir begrunnet i at barnevernet må beskytte dem opplysningen angår og bygge et tillitsforhold til disse. En annen grunn er at barneverntjenesten er avhengig av å kunne innhente informasjon. Man antar at det er lettere å melde fra til barnverntjenesten om opplysningene man fremlegger er beskyttet av taushetsplikten. Samtidig som det er gode grunner til at barnevernet må ha en streng

taushetsplikt, kommer ikke denne uten utfordringer. Vi har sett at samarbeid med andre organer kan bli utfordrende med tanke på taushetsplikten. Kjørstad og Syse (2011) påpeker at regelverket er så komplisert at det vil være vanskelig og tilegne seg en god forståelse av det. For de yrkesutøverne som allikevel klarer dette, vil det være vanskelig å vurdere fra sak til sak hvilke opplysninger man kan utlevere. Selv om det finnes utfordringer i tilknytning til samarbeid og forståelse av lovverket, har barnevernet mulighet til å dele opplysninger. Om barneverntjeneste eller institusjon skal dele opplysninger, må dette bygge på en vurdering av at det er nødvendig for å fremme deres oppgaver i forhold til det enkelte barn. Kravet om nødvendighet kan i noen tilfeller sette begrensinger på hva som kan formidles videre og påvirke samarbeidsrelasjonen til andre forvaltningsorgan.

Forhold rundt taushetsplikt vil bli nærmere diskutert i analysedelen.

2.4 Sosialmedisinske institusjonsskoler

I min undersøkelse hadde jeg ikke anledning til å få informanter fra ordinær skole. Det ble derfor nødvendig å søke informanter fra sosialmedisinsk institusjonsskole (SMI-skole). En nærmere forklaring på hvorfor det ikke var mulig å få informanter fra ordinær skole, er å finne i metoddelen under overskriften: ”Valg av informanter”. Jeg vil i det følgende se på hva som kjennetegner de sosialmedisinske institusjonsskolene og hvordan de skiller seg fra ordinære ungdomsskoler.

Når barn og unge plasseres i barnevernsinstitusjon etter vedtak i barnevernsloven, får fylkeskommunen der barnevernsinstitusjonen ligger ansvaret for å sørge for at retten til undervisning blir oppfylt. Dette er hjemlet i opplæringslovens § 13-2 (Utdanningsdirektoratet, 2014). Flere fylkeskommuner har opprettet egne skoler, noen av disse er rettet mot barn og unge i barnevernsinstitusjoner. I denne kategorien havner sosialmedisinske institusjonsskoler. I de fylkene som har denne typen skoler varierer det hvordan de er organisert og hvilken myndighet de har. De sosialmedisinske institusjonsskolene skal tilby et spesialisert undervisningsopplegg. Enkelte av skolene har også det administrative ansvaret for å gi barna et opplæringstilbud. Dette betyr at skolen vurderer hvilke type skoletilbud som egner seg best for det enkelte barn, slik at de også kan plassere barn på nærskolen i de tilfeller dette vurderes som hensiktsmessig og mulig (Rambøll for Bufdir, 2015).

Det har vært vanskelig å finne mer informasjon om sosialmedisinske institusjonsskoler. Rambøll (2015) sin rapport skrevet på vegene av bufdir belyser det samme, og skriver at det eksisterer lite informasjon om de sosialmedisinske institusjonsskolene. Dette opplever jeg som ugunstig, da mange av ungdommene tilknyttet barnverninstitusjon benytter seg av denne skoleformen. Det vi vet er at disse skolene er fylkeskommunale, at de tilbyr et mer spesialisert undervisningsopplegg og at de i noen tilfeller også har et administrativt ansvar for skolegangen til ungdom i barnverninstitusjon.

2.5 Barneverninstitusjon og foreldrerolle

I dette kapitlet vil barneverninstitusjonens rolle som forsørger og foreldre bli belyst, hva denne rollen innebærer og hvordan barneverninstitusjonen går frem for å tilby god nok omsorg til barn og unge. Er det realistisk og tro at en barneverninstitusjon kan fylle foreldrerollen, og hvordan gjør de i så fall dette.

For de fleste barn er det foreldre og andre voksne i barnets familie og nettverk som engasjerer seg eller blir engasjert i deres livssituasjon. Barn blir sosialisert inn i et samfunn der de mottar omsorg og opplæring på ulike områder. Samtidig må de tidlig lære å ta ansvar, respektere og gi omsorg for andre (Verpe og Engja, 2004). Ifølge barnelovens §30 har barn krav på omsorg og omtanke fra de som har foreldreansvaret. De som har foreldreansvaret har plikt til å ta avgjørelser for barnet i personlige spørsmål innen for de grensene lovens §§ 31 til 33 setter. §§ 31-32 omtaler barnets rett til medbestemmelse. Foreldreansvaret skal utøves ut ifra barnets interesser og behov. De som har foreldreansvaret skal sørge for at barnet får utdanning etter evne og givnad (Syse red. 2012). Etter en omsorgsovertakelse vil fosterforeldre eller barneverninstitusjon utøve den daglige omsorgen for barnet på vegene av barneverntjenesten. Dette innebærer at foreldrene ikke lenger har noen myndighet eller ansvar på dette området (Lindboe, 2012). Slike jeg tolker det overtar barneverninstitusjonen mange av oppgavene som barnelovens §30 omtaler som plikter for de som har foreldreansvar.

I følge Verpe og Engja (2004) er det viktig å tilstrebe et så familiært omsorgstilbud som mulig for barn som av ulike årsaker må flytte på institusjon. De utdyper videre at selv om institusjoner er bygd opp rundt tradisjonelle familierammer, vil det være mye som fungerer

veldig annerledes. Institusjonen er et bo og omsorgs/behandlingstilbud for barn som flytter hjemmefra. Samtidig er det også en arbeidsplass for personalet. Barna har blitt påtvunget et felleskap sammensatt av fremmede barn og voksne i et ukjent miljø. Personalet har en større frihet ved at de har valgt arbeidsplassen sin og kan slutte om de måtte ønske det. De har regulert arbeidstid og fritid. Barna har ikke den samme friheten og må forholde seg til mange voksne omsorgspersoner i løpet av et døgn. Verpe og Engja (2004) skriver videre at for barn i institusjon er det vanskelig å etablere og beholde stabile voksenkontakter og kontinuitet i relasjonen.

Samtidig som de beskriver en del utfordringer og ulikheter ved barnevernsinstitusjons omsorgsrolle og familiefunksjon, ser de også områder hvor barnevernsinstitusjoner har fordeler kontra fosterhjem og mer ordinære familiesammensetninger. Ved at det finnes flere voksenpersoner å fordele omsorgen på og at personal har muligheten til å "hente seg inn", argumenterer de for at barnevernsinstitusjoner har bedre forutsetninger enn for eksempel fosterhjem til å håndtere avvikende atferd. En annen fordel ved barnevernsinstitusjoner er at de representerer et stort utvalg av mennesker med forskjellige kvalifikasjoner og interesser. Ofte vil det også være et bredere spekter av aktiviteter, blant flere voksne vil det også være større mulighet for barnet selv til å finne noen voksne det liker og kan opparbeide tillit til. Grønvold og Storø (2010) påpeker at det er en forskjell på miljøarbeid og "vanlig" familieliv, selv om de noen ganger fremstår ganske likt. De forklarer at en familie består av voksne med sine personlige liv, der voksne har ansvar for å beskytte og oppdra barn. Dette gjelder også i en barnevernsinstitusjon, man spiser sammen, ser på tv og gjør ulike aktiviteter i felleskap eller alene. Samtidig som det er lett å dra paralleller mellom familieliv og miljøarbeid, ser de at de skiller seg fra hverandre ved at "vanlig" familieliv mangler systematikk. Den som er ansatt på institusjon, kan ikke bare arbeid intuitivt, han må også kunne jobbe mer systematisk og gjennomtenkt enn voksne i en familie. En voksen person i en familie vil heller ikke betegne det han gjør som arbeid, mens institusjonsansatte er der først og fremst i kraft av sin posisjon som miljøarbeider (Grønvold og Storø, 2010).

Institusjonslivet bærer preg av at barna har blitt satt i en omsorgssituasjon, mens voksenpersonene er der på frivillig basis. Barna som bor på institusjon har mange å forholde seg til, både barn og voksne, dette kan resultere i at det blir vanskelig å etablere og beholde stabile relasjoner til voksenpersoner. På den andre siden, argumenteres det for at en barnevernsinstitusjon vil være bedre til å håndtere avvikende atferd fordi de har mange

ansatte og mulighet til å ”hente seg inn”. Barnet vil også ha flere voksenpersoner å velge mellom og har bedre sjanse til å finne en han liker og kan opparbeide tillit til. Grønvold og Storø (2010) påpeker at miljøarbeid er en mer profesjonell sjanger enn vanlig familieliv, og at valg som tas må være gjennomtenkt og bygge på systematikk. Det som er gjennomgått til nå peker på en rekke forskjeller mellom familieliv og institusjonsliv. Vi har sett på noen fordeler og ulemper. Fokus rettes nå mot hvordan barn og ungdom opplever en oppvekst på institusjon.

Rambøll (2011) sin rapport: ”Brukerundersøkelse blant barn i statlige og private barneverntiltak” skrevet for Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet undersøker noen forhold rundt det å bo på barnevernsinstitusjon. De finner at 65 prosent av barn og unge sier seg enig i at de har det bra og 69 prosent oppgir at de føler seg trygge på barnevernsinstitusjon. Samtidig svarer 14 og 15 prosent av de spurte at de er helt uenige i at de har det bra eller at de føler seg trygge på barnevernsinstitusjon. 53 prosent oppgir at de stoler på de voksne og 58 prosent opplever at de voksne stoler på dem. Hele 45 prosent er litt eller helt uenig i at de stoler på de voksne. Undersøkelsen finner at kommunikasjon mellom barn og unge på institusjon og de som jobber der fungerer godt for få. 12 prosent er helt uenig i at miljøarbeiderne er lette å snakke med og 19 prosent er helt uenig i at de kan snakke med dem om det de synes er vanskelig. Mellom 65 og 77 prosent bekrefter påstandene om at de voksne er tilgjengelig og hjelper dem med ulike ting og 40 prosent er helt enige i påstandene. 11 prosent er helt uenige i at de blir oppmuntret til å gå på skolen eller at de får tilstrekkelig med hjelp til leksene sine. 40 prosent er uenige i at de voksne har nok tid til dem og av disse er 15 prosent helt uenig. Denne undersøkelsen vil bli brukt i tilknytning til mine data senere i analysedelen under overskriften ” i foreldrenes sted”.

Det som er klart er at barnevernsinstitusjonen sin foreldrerolle skiller seg fra mer tradisjonelle foreldre og barn relasjoner. Det er flere omsorgspersoner og barna er der i stor grad fordi de må. Som vi har sett tidligere kan det å ha flere omsorgspersoner være både fordelaktig og utfordrende. Vi har også sett at rollen som miljøarbeider og forelder har enkelte ulikheter. Målet trenger kanskje ikke å være at familieliv og institusjonsliv skal være helt identisk, men at kvaliteten på omsorgen er god. Brukerundersøkelsen til Rambøll (2011) gir et bilde av hvordan ungdommene selv opplever bosituasjonen på barneverninstitusjon. Slik jeg tolker undersøkelsen er en god del av ungdommene som bor på institusjon fornøyd. Over 60 prosent oppgir at de har det bra og føler seg trygge. Over halvparten opplever at de stoler på

de voksne og at de voksne stoler på dem. Mellom 65 og 77 prosent opplever at de voksne er tilgjengelig og hjelper dem med ulike ting. Når det er sagt er det mange som faller utenfor. En del barn føler seg utrygge og opplever at de ikke har det bra på institusjon. Undersøkelsen avdekker også utfordringer i tilknytning til kommunikasjon mellom barn og voksne. Over 40 prosent er litt eller helt uenige i påstanden om at det stoler på de voksne. Slik jeg ser det fungerer institusjonsplasseringer relativt godt for en del ungdommer. De føler seg trygge, har det bra, stoler på de ansatte, opplever at de ansatte stoler på dem og opplever at de ansatte er tilgjengelige og hjelper dem med ulike oppgaver. For barna som har disse opplevelsene vil jeg argumentere for at institusjon klarer å fylle en foreldrerolle relativt godt. Det som er problematisk er at langt ifra alle har denne opplevelsen og en del barn og unge opplever utfordringer i samhandlingen med sine omsorgspersoner på barnevernsinstitusjon.

2.6 Brukermedvirkning

I dette kapittelet utforskes hvilke muligheter barn og ungdom på barnevernsinstitusjon har til å påvirke sin egen hverdag. Hva slags innflytelse har de på skolegangen sin og hvilken mulighet har de til å påvirke oppholdet på institusjon.

I følge Grønvold og Storø (2010) er FNs barnekonvensjon og norsk lovgivning tydelige på at barn skal høres og involveres i forkant av beslutninger som angår dem.

Brukermedvirkningsperspektivet står sentralt i norsk offentlig forvaltning, herunder også barnevernet. En forutsetning for brukermedvirkning er at man trekker barn/ungdom og foreldre med i beslutninger, gjør dem deltagende og gir dem reelle påvirkningsmuligheter. Gjertsen (2010) skriver at å involvere barn og ungdom handler om å informere barnet om det som skjer i planleggingsprosessen, man må også ta imot barns utsagn og kommentarer. Det er ikke tilstrekkelig at barn kun deltar på møter. Barn og unge føler seg ofte dårlig forberedt til møtene de deltar på, det oppleves som vanskelig å snakke fritt, de føler seg ignorert og kjeder seg. Gjertsen (2010) forklarer at barns deltakelse skal være en prosess der barnet alltid er involvert. Dette innebærer en tettere relasjon mellom barnet og yrkesutøveren. Skal man ta barn og unge på alvor, må man la dem delta aktivt i forbindelse med målsetninger og tiltak som angår dem. Målene må være meningsfulle for barn og unge dersom man ønsker å ha dem med i prosessen. Barn og unge bør være informert og få slippe til med sine tanker, refleksjoner og forslag til løsninger (Lassen, 2014). Det er ikke alltid åpenbart hva som er

barnets beste. Yrkesutøveren har ikke objektiv viten om dette. Man må derfor lytte til barn og ungdom, de må ses som personer og ikke som objekter for omsorg. Barn og ungdoms mulighet til å ta beslutninger er helt sentral i forhold til institusjonsarbeid (Grønvold og Storø, 2010).

Det er bred enighet om at barn og unge skal ha mulighet til å være med å bestemme i saker som angår dem selv. Spørsmålet blir da hvordan man får til dette i praksis. Jeg vil nå se på forskning og teori som utforsker påvirknings mulighetene til barn og unge som bor på barnevernsinstitusjon og hvordan man kan få til brukermedvirkning i praksis.

Rambøll (2011) finner i sin brukerundersøkelse at det er stor spredning i resultatene for barn og unge som bor på barnevernsinstitusjon med tanke på opplevd mulighet til å bestemme over hendelser i eget livet. De finner at 40 prosent er helt enige i at de er med på å bestemme hva de skal få hjelp til. Om lag 30 prosent sier seg helt enige i at de får bestemme over sin egen hverdag og viktige hendelser som angår dem. Ungdom opplever i liten grad at de får være med å bestemme reglene på institusjon, her er bare 10 prosent helt enig. Andelen som oppgir at de er uenige i de 3 forskjellige påstandene om medvirkning ligger mellom 30 og 40 prosent. De fleste av disse oppgir at de er litt uenig. Området barn og unge opplever at de har minst mulighet til medvirkning i er i forhold til institusjonens regler. Hele 44 er helt uenige i at de er med på å bestemme reglene der de bor. I brukerundersøkelsens åpne kommentarfelt er en av de mest gjentakende tilbakemeldingene fra barn og unge at de ønsker at deres meninger i større grad skal bli vektlagt og tatt på alvor. Denne tilbakemeldingen kommer særlig fra barn og unge tilknyttet barnevernsinstitusjon.

Barne- ungdoms- og familiedirektoratet (2014) har utformet en skolerapport for barn og unge som mottar tiltak fra barnevernet. Denne fokuserer på hvordan man kan bedre skolerresultater og utdanningssituasjon for målgruppen. I rapporten påpeker de at det er viktig at skole har tett kontakt med eleven og de som har ansvaret for den daglige omsorgen. Videre sier de at det er viktig å opprette tverrfaglig samarbeid rundt eleven, og barnet eller ungdommen bør aller helst være involvert i dette samarbeidet. Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2012) påpeker at en forutsetning for at barn og unge skal få delta, lære og utvikle seg i skolen er at skolens innhold og aktiviteter tilpasses de elevene som befinner seg der. Elever må få delta i aktiviteter de mestrer og få kunne vise frem det de er gode på. En ensidig vektlegging av det

barn ikke mestrer kombinert med negative tilbakemeldinger, vil begrense barns mulighet til å føle seg verdsatt og være hemmende for en positiv utvikling.

Skau (2012) hevder at relasjonene mellom bruker og hjelpeapparat kjennetegnes av en dobbelhet. De to aspektene ”makt” og ”hjelp” finner sted i all samhandling mellom partene. I noen barnevernssaker vil maktaspektet være mest fremtredende. Forholdet mellom voksen og barn er preget av både ”makt” og ”hjelp”. Den voksne skal sikre barnet den omsorgen og hjelpen den trenger for å vokse opp. Samtidig er det en relasjon preget av makt og avmakt, med barnet i en relativt avmektig rolle. Skau (2012) forklarer videre at det kan diskuteres hvor terskelen ligger i forhold til maktmisbruk og nødvendig makutøvelse, for eksempel i forbindelse med grensesetting. For profesjonelle hjelperer som arbeider med barn og ungdom er dette viktig å reflektere over. Når barn blir klienter kombineres deres naturgitte avmakt ovenfor voksne med klienters strukturelt betingede avmakt ovenfor hjelpeapparatet. Dette gir god grunn til å være på vakt.

Brukermedvirkning og barn og unges mulighet til å medvirke i saker som anngår dem, er helt tydelig en målsetning i arbeid med barn og unge. Det bør legges til rette slik at barnet er informert og har mulighet til å delta. Barns tanker og refleksjoner skal tas på alvor og vektlegges. Skolen bør også tilrettelegge dens aktiviteter og innhold i forhold til barna som befinner seg der. Samtidig bør de involvere de som har den daglige omsorgen og barnet i samarbeid rundt skolegang. Samtidig som brukermedvirkning i teori fremstår som et viktig idial kan det vise seg som mer problematisk i praksis. I følge brukerundersøkelsen til Rambøll (2011) opplever en del barn og unge som bor på barnevernsinstitusjon at de ikke får være med å bestemme hva de skal få hjelp til. En del av dem opplever også at de ikke får være med å bestemme over hverdagen sin eller viktige hendelser som anngår dem. Et stort antall av barna på barnevernsinstitusjon synes ikke de har mulighet til å påvirke reglene på barnevernsinstitusjonen der de bor. Om en tar utgangspunkt i brukerundersøkelsen til Rambøll (2011), kan man argumentere for at mange barn og unge i barnevernsinstitusjon ikke opplever at de har reelle medvirkningsmuligheter. Det kan også virke som om svært få barn og unge opplever at de kan påvirke regelverket der de bor. Skau (2012) påpeker også maktposisjonen yrkesutøvere som jobber med barn og unge har. Denne er spesielt stor, da barn og unge er avmektige både i form av å være barn/unge og klienter. Slik jeg ser det, er det avgjørende at yrkesutøveren som er i kontakt med denne gruppen reflektere over sin maktposisjon. Misbrukes denne, vil det etter min oppfatning svekke muligheten for brukermedvirkning. Ut i

fra teori presentert her, virker det å være en klar målsetning at barn og unge skal ha mulighet til å medvirke i saker og hendelser som anngår dem. Samtidig kan det virke som at for en del barn og ungdom i barnevernsinstitusjon oppleves ikke medvirkningen som stor i forhold til en del områder som anngår dem.

2.7 Arbeidstid i institusjon

Under denne overskriften vil temaet bli om barnevernsinstitusjoners turnus har noen innflytelse på deres samarbeid med skole. Videre om dette har noen påvirkning for deres rolle som omsorgspersoner for barn og unge.

Verpe og Engja (2004) skriver at personalgruppen på barnevernsinstitusjon vil bestå av mange personer med ulik kompetanse og ulike egenskaper. De fleste ansatte går i turnus og i ferieperioder eller ved sykdom tilkaller man vikarer. Dette innebærer at barn og unge som bor på barnevernsinstitusjonen får enda flere å forholde seg til. Verpe og Engja (2004) påpeker at selv om det finnes en del utfordringer med tanke på at det er mange involverte i barnas liv, vil det også være noen fordeler ved dette. De påpeker at i forhold til stabilitet blir institusjonens ledere viktig, han eller hun jobber sjeldent turnus og er på jobb til faste tider. Barn er rasjonelle og vil gjerne vite hvem som bestemmer hva, de forstår at det er "sjefen" som tar de viktige avgjørelsene. Dette gjelder også i heldøgnsinstitusjoner. Fordelen med mange omsorgspersoner er at de består av et mangfold av personligheter med ulike interesser og kvalifikasjoner. Blant flere voksne vil det potensielt være en eller flere som barnet liker spesielt godt og kan opparbeide tillit til. Personalstaben vil ofte kunne tilby et mangfold av aktiviteter som barnet kan dra fordel av. Med forskjellige turnusløsninger vil flere voksne kunne avløse hverandre. I mer ordinære familiekonstellasjoner må i hovedsak foreldre/fosterforeldre være tilgjengelige 24 timer i døgnet.

Dag Olberg og Karen- Sofie Pettersen (2015) har undersøkt effekten av medlevertturnus og forskjellige arbeidstids sammensetninger hos barnevernsinstitusjoner. I undersøkelsen finner de at ungdom i realiteten har liten innflytelse på hvordan institusjonen organiserer arbeidstid. Barn og unge blir i liten grad bedt med i forhandlinger om turnusordninger eller på andre måter involvert i organisering av arbeidstid som er fordelaktig for dem. Tar man i betraktning at turnusordninger ofte begrunnes i barn og ungdoms behov for kontinuitet og stabilitet, er det

påfallende at de ikke involveres i organisering av arbeidstid. I undersøkelsen finner de at det for barn og ungdom er svært viktig med god informasjonsformidling mellom ansatte. Dette sikrer at de som kommer på jobb til enhver tid har kjennskap til hva som er viktig for den enkelte ungdom, hva han eller hun står i. Samtidig ønsker ikke barnet eller ungdommen å måtte gjenfortelle til hvert skift som kommer på jobb. De opplever det som viktig at inngåtte avtaler blir overholdt, i så måte blir informasjonsflyt avgjørende. Flere av institusjonsbeboerne har opplevd at det glipper i informasjonsformidlingen. Dette vil si at de voksne ikke husker å gi hverandre beskjeder. Olberg og Pettersen (2015) ser i sin undersøkelse at færre ansatte og organisering av team som befinner seg på institusjon over en lengre periode, vil bidra til god informasjonsflyt. Dette vil innebære at beboerne ikke må gjenfortelle ting som er viktig for dem. Deres informanter opplevde at medleverturnus ga forutsigbarhet og stabilitet. Denne turnusordningen ga også god oversikt over hvem som til enhver tid var på vakt og hvem som ville komme på vakt.

I forhold til blant annet å kunne videreformidle informasjon til andre offentlige instanser og informasjon seg imellom i en stor personal gruppe, påpeker Verpe og Engja (2004) vittigheten av rutiner. De påpeker i likhet med Olberg og Pettersen (2015) at overlappingsmøte er et godt forum for informasjonsdeling. Her kan man ta opp forskjellige problemstillinger og planlegge praktiske gjøremål. Morgenmøter kan også være en god møteplass for samarbeid, her har man mulighet til å gå igjennom dagen, drøfte uklarheter og fordele oppgaver. Mange institusjoner har også møter hvor både ansatte og beboere deltar. Man har mulighet til å utveksle informasjon og man planlegge aktiviteter. Både beboere og personal er velkomne til å legge frem saker, komme med ønsker og gi uttrykk for sine meninger.

Det finnes både ulemper og fordeler med turnus. Det kan være utfordrende for barn og unge å ha mange voksne personer å forholde seg til. Samtidig har vi sett at dette gir muligheter for flere aktiviteter og at man enklere kan finne seg en voksenperson man liker og kan bygge tillit til. Olberg og Pettersen (2015) finner at ungdom i realiteten har liten innvirkning på hvordan turnus på barnevernsinstitusjon utformes. Dette er problematisk da organisering av arbeidstid ofte begrunnes i beboerens behov for stabilitet og kontinuitet. Store personalgrupper kan også ha en negativ effekt på informasjonsflyt. Derfor oppleves det for barna og ungdommen som fordelaktig med medleverturnus og dermed færre voksne å forholde seg til. Til sist har vi sett at for å kunne formidle og behandle informasjon seg i mellom og til andre organisasjoner,

er institusjonen avhengig av rutiner. Jeg finner at det generelt er både fordeler og ulemper med arbeidsorganiseringen på barneverninstitusjon. Det kan virke som medlevertur har noen forelder og oppleves gunstig for beboerne. Samtidig er det viktig å ha gode rutiner for samarbeid internt i institusjonen slik at en får behandlet informasjon på en god måte.

3. Metode

Jeg vil i dette kapittelet begrunne mine valg i forhold til metode. Herunder forklare hvilke fremgangsmåter jeg har benyttet meg av i transkripsjonen av data og hvilke fremgangsmåter jeg benytter i analysen av mitt datamateriale. Til slutt i metodekapitlet vil jeg diskutere oppgavens reliabilitet, validitet og mine etiske betraktninger med tanke på gjennomføringen av dette prosjektet. Kapitlet begynner med en utdyping av min vitenskapsteoretiske tilnærming.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Forskerens vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hva hen søker informasjon om. Den vitenskapsteoretiske forankringen danner et utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler (Thagaard, 2013).

Jeg vil i min oppgave ha en fenomenologisk tilnærming til mine informanter og datainnsamlingen. Dette begrunner jeg i en interesse for å utforske mine informanters tanker om fenomener tilknyttet samhandling i forhold til ungdom som bor på barneverninstitusjon sin skolegang. Jeg vil også ha en fenomenologisk holdning til analyseringen av data. ”Fenomenologiske studier utforsker den meningen personer tillegger sine erfaringer av fenomener” (Thagaard, 2013 s. 40).

I forhold til kvalitativ forskning, er fenomenologi et begrep som retter en interesse mot å forstå sosiale fenomener ut fra informantens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves. Dette baserer seg på den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale og Brinkmann, 2009).

I min oppgave har jeg interesse av å fremstille informantenes opplevelse av samarbeid. Jeg ønsker å fremstille deres erfaringer og opplevelser i tilknytning til samarbeidsrelasjonen skole-barnevernsinstitusjon. Jeg opplever deres kunnskap som fagpersoner som viktig for å fremstille samarbeidsrelasjonen presist og opplever at de er de beste til å belyse positive og mindre positive sider ved denne. Målet med fenomenologisk forskning er å gripe enkeltmenneskets opplevelse, samtidig prøver forskeren å finne ut hvordan erfaringene av det samme fenomenet oppleves av andre individer (Postholm, 2005). I min undersøkelse ønsker jeg å finne mine informanters meninger og tanker om ungdom som bor på barnevernsinstitusjon sin skolegang. Videre ønsker jeg å undersøke hvordan dette skole-

hjem samarbeidet ser ut. Jeg ønsker også å se hvordan den enkelte informants forståelse av et dette samsvarer med de andre informantenes forståelse.

I arbeidet med å analysere og tolke dataene, vil jeg ha en fenomenologisk holdning. Dette innebærer at målet blir å finne ut hva erfaringen betyr for personene som har opplevd dette ved hjelp av beskrivelsene de gir. Ved hjelp av disse individuelle beskrivelsene kommer forskeren frem til fellesnevneren, man søker det som er universelt eller felles (Postholm, 2005). Moustakas (1994, referert i Postholm 2005) kaller analysen av innsamlet materiale fenomenologisk reduksjon. Prosessen i dette innebærer at alle utsagn i første omgang har lik verdi. Det neste steget er å utelate uttalelser som er irrelevante. Gjentatte og overlappende uttalelser blir også forkastet. Slik blir de vesentlige uttalelsene stående igjen. De gjenstående uttalelsene blir organisert i forskjellige tema, og vil så danne en tekstuell beskrivelse av disse temaene. Det neste skrittet er å finne ut hvordan disse temaene ble erfart eller opplevd, dette kalles en strukturell beskrivelse. Til slutt slås den tekstuelle beskrivelsen og den strukturelle beskrivelsen sammen. Dette betyr at fenomenologiske temaer både må ha en sosial mening og en individuell betydning (Moustakas, 1994 referert i Postholm, 2005). I analysen av mine intervju vil jeg også søke å finne felles tema og felles mening hos mine informanter. Jeg vil se etter felles mening hos skolepersonell og institusjonspersonell, samt felles opplevelser på tvers av profesjon. Jeg vil belyse disse meningene i lys av tidligere forskning og litteratur.

3.2 Valg av metode

Når man i samfunnsvitenskapen skal velge mellom metodiske tilnærminger, har man en rekke muligheter. To av disse er kvantitative og kvalitative tilnærminger. Ifølge Denzin og Lincoln (2005 gjengitt i Thagaard, 2013) skiller kvantitative og kvalitative metoder seg fra hverandre ved at kvantitative metoder er opptatt av utbredelse og antall. Kvalitative metoder derimot ønsker å gå i dybden og vektlegger betydning.

Et tydelig skille mellom kvalitative og kvantitative metoder er at i kvalitative tilnærminger har forskeren en nærmere relasjon til informantene. Dette fordi vanlige datainnsamlingsmetoder i kvalitativ forskning som intervju og observasjon, legger opp til en direkte kontakt med informanten. I kvantitative metoder er denne avstanden større, og direkte kontakt mellom forsker og informant er ikke vanlig (Thagaard, 2013).

Kleven (2014) utdyper at kvalitative metoder har sin styrke i forbindelse med helhetlig vurdering av enkeltkasus. Samtidig vil kvalitative metoder være mindre egnet til å sammenlikne ulike kasus. Kvalitative studier er altså vanskeligere å gjennomføre på større datamengder. Når man skal velge mellom kvalitative og kvantitative metoder i et forskningsprosjekt, bør dette være utfra en vurdering av hvilken metode som kan belyse prosjektets problemstilling på en best mulig måte (Kleven, 2014).

Målsetningen med min oppgave er å undersøke hvordan skole- og institusjonsansatte opplever samarbeidsrelasjonen seg imellom. Jeg ønsker å formidle deres forståelse av hva som er deres hovedoppgaver i forhold til ungdommens skolegang og hva de forventer av hverandre. En kvalitativ metode være mest formålstjenlig for å belyse min problemstilling. Målet med en slik tilnærming er å forstå sosiale fenomener, fortolkning får derfor en stor betydning i kvalitativ forskning (Thagaard, 2013).

Thagaard (2013) fremhever innlevelse og systematikk som to sentrale aspekter i kvalitativ forskning. Innlevelse innebærer at forskeren klarer å sette seg inn i den sosiale situasjonen informantene inngår i, klarer han dette kan han oppnå forståelse for deres situasjon. Den kvalitative forskeren bør derfor være åpen og mottakelig for inntrykk som kan gi informasjon om de informanter som studeres. Systematisk tilnærming omhandler at forskeren har et reflektert forhold til beslutninger som tas i forskningsprosessen. Formålet med å argumenterer for en systematisk tilnærming er å understreke betydningen av at forskeren fremhever et reflektert forhold til metodiske beslutninger.

Min intensjon med undersøkelsen er å formidle fyldige og omfattende beskrivelser av informantens opplevelser knyttet til fokusområdet for min oppgave. Min oppgave vil sentrere seg rundt få informanter og deres opplevelser tilknyttet et begrenset område i deres hverdag. Som forsker ønsker jeg å få tak i informantenes holdninger, erfaringer og hvordan de løser utfordringer som er relevant for min problemstilling. Kvalitative metoder evner å gå i dybden og søker å forstå sosiale fenomener (Thagaard, 2013). På denne måten ønsker jeg å formidle informantenes erfaringer rundt samarbeid og deres faglige forståelse av dette. Oppgaven min vil ikke kunne tilby gjennomsnittserfaringer i forbindelse med samarbeid blant lærere og institusjonsansatte, dette ville vært lettere oppnåelig ved hjelp av kvantitativ metode.

3.3 Det kvalitative forskningsintervju

”Samtalen er en grunnleggende form for menneskelig samspill. Mennesker snakker med hverandre; de interagerer, stiller spørsmål og svarer på spørsmål. Gjennom samtaler lærer vi folk å kjenne, får vite noe om deres opplevelser, følelser, holdninger og den verden de lever i.” (Kvale og Brinkmann, s.18, 2009).

Kvalitative forskningsintervju gir gode forutsetninger for å få tilgang på informantens erfaringer, tanker og følelser. Hendelser og erfaringer informanten forteller om, gjenspeiler hendelser i deres liv og uttrykker derfor forståelsen informantene har av sine opplevelser (Thagaard, 2013).

Jeg bestemte meg for å belyse min problemstilling ved hjelp av kvalitative forskningsintervju. Jeg opplever at denne datainnsamlingsmetoden vil gi meg de beste forutsetninger til å svare på oppgavens problemstilling. Oppgavens formål er å gi en beskrivelse av samarbeidsrelasjonen som oppstår mellom skole og barnevernsinstitusjon rundt elever som bor på institusjon. Ved å intervjuere lærere og institusjonsansatte med et spesielt ansvar for ungdommenes skolegang, håper jeg å kunne formidle et realistisk bilde av samarbeidsrelasjonen dem imellom.

Et kvalitativt forskningsintervju kan utformes på en rekke forskjellige måter. På den ene kanten har man intervju som preges av lite struktur, denne formen fremstår som en samtale mellom forsker og informant hvor hovedtemaet eller temaene er bestemt på forhånd. Denne intervjuformens motsetning er et strukturert opplegg, hvor spørsmålene er fastlagt på forhånd og rekkefølgen på spørsmålene også er bestemt (Thagaard, 2013).

3.4 Det semistrukturerte forskningsintervju

En mye brukt fremgangsmåte for innsamling av kvalitative data, finnes et sted mellom den ustrukturerte og den svært strukturerte intervjuformen. I følge Kvale og Brinkmann (2009) vil det semistrukturerte intervjuet inneholde en intervjuguide med oversikt over temaer som skal dekkes og forslag til spørsmål. Denne intervjuformen vil jeg også benytte meg av i min undersøkelse. Denne måten å samle inn data på gir fleksibilitet og mulighet for informanten

til å belyse tema jeg ikke har forutsett. Samtidig har den en fordel ved at den sikrer at de samme temaene blir gjennomgått i hvert intervju, og at jeg derfor kan sammenligne informantenes meninger vedrørende forskjellige emner.

Jeg har et ønske om å forstå informantenes hverdag i tilknytning til hvordan de opplever samhandling med enten skole eller institusjon. Hvordan de opplever seg selv og sin samarbeidspartner og hvilken påvirkning deres rolle og samhandling har på ungdommen som bor på institusjon. Et semistrukturert intervju er godt egnet når en søker å forstå tema i dagliglivet til informanten ut fra informantens egne perspektiver. Det semistrukturerte intervjuet ligner en samtale i dagliglivet, men har et formål. Det utføres i samråd med en intervjuguide med bestemte tema som kan inneholde forslag til spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2009). Åpenheten og fleksibiliteten en slik intervjuform representerer er fordelaktig for min undersøkelse. Ønsket om å forstå mine informanternes dagligliv og deres daglige samhandling med skole eller institusjon er en forutsetning i denne oppgaven. Ved bruk av semistrukturerte intervju oppnår jeg også en mer flytende og naturlig samtale, samtidig som det sikrer gjennomgang av de spørsmålene og temaene jeg har i intervjuguiden. Ifølge Thagaard (2013) vil en semistrukturert intervjuguide sikre at temaene i intervjuguiden blir besvart samtidig som man har mulighet til å følge informantenes fortelling. Rekkefølgen på temaene i intervjuguiden bestemmes underveis i intervjuet. Denne fleksibiliteten er viktig for å kunne knytte spørsmålene til den enkelte informants forutsetninger. Endring av spørsmålsformulering underveis er mulig (Kvale og Brinkmann, 2009). Ved at jeg ikke er låst til faste spørsmålsformuleringer har jeg større mulighet til å tilpasse meg informanten. Mitt ønske er å få til en samtale innenfor disse rammene, der informantene har mulighet til å fortelle og reflektere om sine hverdags erfaringer tilknyttet ungdom som bor på barneverninstitusjon sin skolegang.

Intervjuguiden min og samtykke/informasjonskrivet finnes som vedlegg til denne oppgaven.

3.5 Valg av informanter

Personene jeg intervjuer for å samle inn data til oppgaven, har jeg gitt betegnelsen informant. Ifølge Thagaard (2013) anvendes betegnelsen informant om personer forskeren tar kontakt med fordi vedkommende har spesielle kunnskaper om de temaer han studerer. Når man

vurderer hvem forskeren skal få informasjon fra, innebærer det å definere det utvalget undersøkelsen baserer seg på. Kvalitative undersøkelser bygge på strategiske utvalg, dette innebærer at forskeren velger deltagere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstilling og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013). Problemstillingen til oppgaven min er som tidligere nevnt:

”Hva skjer med skole-hjem samarbeid når hjem erstattes av barnevernsinstitusjon?”.

Naturlige informanter er etter min mening lærere som jobber med elever i målgruppen (ungdomsskoleelever som bor på barnevernsinstitusjon) og ansatte på barnevernsinstitusjon som samarbeider med ungdomsskole.

Kriterier for lærere:

- 1) Informanten skal være utdannet lærer og undervise på ungdomstrinnet.
- 2) Informanten må ha kjennskap til og ha arbeidet med elevgruppen.

Kriterier for institusjonsansatte:

- 1) Informanten skal være ansatt som miljøterapeut.
- 2) Informanten må ha erfaring i forhold til arbeid med ungdommens skolegang.

Arbeidet med å rekruttere informanter artet seg forskjellig for hver av informantgruppene. Fremgangsmåten for å rekruttere ansatte i barnevernsinstitusjon gikk ut på at jeg kontaktet ledere for barnevernsinstitusjoner over e-post. I e-posten sendte jeg med et informasjonsskriv som forklarte formålet med oppgaven og hva det innebar å være informant. Deretter kontaktet jeg lederne for å se om det var interesse for å delta i prosjektet mitt. Ved positivt svar ble jeg satt i kontakt med aktuelle informanter ved barneverninstitusjoner.

Det viste seg å bli en mer utfordrende oppgave da jeg skulle rekruttere informanter fra skolesektoren. I utgangspunktet ønsket jeg å få informanter fra ordinær skole som hadde kjennskap til den aktuelle elevgruppen. Jeg startet med en tilnærmet lik fremgangsmåte, men det viste seg at få skoler hadde jevn kontakt med denne elevgruppen. Jeg kom i kontakt med noen skoler som hadde hatt elever fra barneverninstitusjon, men ingen som hadde det per dags dato. Jeg utvidet søket over et større geografisk område, uten at dette førte frem. Det er mulig jeg kunne ha utvidet søket mer enn jeg gjorde, men på grunn av tidsbegrensinger så jeg meg

nødt til å finne alternative løsninger. Jeg tok kontakt med to sosialmedisinske institusjonsskoler (SMI-skoler) på lik måte som beskrevet tidligere, fikk positiv respons og ble satt i kontakt med to lærere som hadde erfaring fra arbeid med den aktuelle målgruppen.

En annen avgjørelse er antall informanter som skal være med i undersøkelsen. Thagaard (2013) påpeker at utvalgets utforming og størrelse avhenger av de analytiske mål vi har for undersøkelsen. En regel er at antall deltakere ikke er større enn at det er mulig å gjennomføre en omfattende analyse. Tid og ressurser vil sette begrensinger på utvalgets størrelse. I undersøkelsen valgte jeg to informanter fra skolesektoren og to informanter fra barnevernsinstitusjon. Dette begrunner jeg i at jeg ønsket et likt antall fra hver profesjon, samtidig så jeg det fordelaktig med to representanter fra hver for, å kunne se ulike tendenser i samme organisasjon. Antall informanter påvirkes også av tidsperspektivet og behovet for å kunne analysere data på en god måte. Med mer tid til rådighet kunne det vært interessant å intervju flere fra hver sektor.

Prosjektet mitt er sendt inn til NSD (*Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste*) og godkjent av dem. De finner at jeg møter kravene til oppbevaring og innsamling av data (se vedlegg).

Informantene har tilholdssted på forskjellige steder på Østlandet og Sørlandet. De er nummerert fra 1-4 og jeg har valgt å kalle dem informant og nr. med arbeidssted i parentes. Eksempel: Informant 1 (barnevernsinstitusjon). I starten av analysedelen vil jeg gi en kort presentasjon av informantene.

3.6 Mine intervju

I intervjuguiden fokuserte jeg på følgende tema: aktuelle samarbeidsområder, skole og institusjon sine oppgaver i forhold til ungdommenes skolegang, i hvilken grad blir elever involvert, utfordringer i samarbeidsrelasjonen, positive samarbeidserfaringer og tema informantene måtte ønske å tilføye. Disse 6 temaene er hovedspørsmål i intervjuet og ble stilt til alle informanter. Ifølge Thagaard (2013) sikrer man seg kunnskaper om de temaer som er sentrale i prosjektet hvis man starter hvert tema med et hovedspørsmål.

Temaene som forekommer i intervjuguiden er forutbestemt og intervjuerens oppgave er å lede informanten til disse, man skal ikke lede dem til bestemte meninger om dem (Kvale og Brinkmann, 2009). I prosessen med å utvikle en intervjuguide og forberede meg til selve intervjusituasjonen har det vært viktig for meg å være bevisst min påvirkningskraft på informanten. Thagaard (2013) poengterer at det er viktig å forsikre seg om at de spørsmål man stiller virkelig er åpne. Dette innebærer at spørsmålene oppmuntrer informanten til å fortelle, at informanten kan presentere sine synspunkter og erfaringer og at informanten står fritt til å svare på spørsmålet slik han eller hun ønsker. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever viktigheten av å praktisere intervju for å bli en god intervjuer. Før jeg startet å intervju mine egentlige informanter arrangerte jeg 3 prøveintervju. Det første av disse var på et familiemedlem uten pedagogisk utdanning eller erfaring, de 2 neste var på et familiemedlem med pedagogisk erfaring og utdanning. Jeg opplevde at tilbakemeldingene jeg fikk var konstruktive og jeg endte opp med å gjøre justeringer ved å legge til noen oppfølgingsspørsmål. Samtidig fikk jeg nyttige tilbakemeldinger på min væremåte som intervjuer.

I mine intervju praktiserte jeg det Kvale og Brinkmann (2009) betegner som *"brifing"* og *"debrifing"*. *"Brifing"* innebærer at intervjueren definerer situasjonen for informanten og forteller litt om hva intervjuet skal handle om før intervjuet starter. *"Debrifing"* skjer i slutten av intervjuet, dette innebærer at intervjueren spør informanten om det er noe mer hen ønsker å legge til og hvordan vedkommende opplevde intervjuet. Her kan intervjueren også fortelle mer om undersøkelsen.

I intervjuene benyttet jeg meg av lydopptaker slik at jeg fritt kunne konsentrere meg om informanten og å være tilstede i intervjusituasjonen. Ifølge Thagaard (2013) er opptak å foretrekke når informanten tillater det. Ingen av mine informanter hadde innvendinger mot bruk av lydopptaker, dette avklarte vi før intervjuet startet. Fordelen med opptak er at alt som blir sagt blir bevart. Intervjueren kan konsentrere seg om informanten og dennes reaksjoner. Det er også en fordel i oppgaver hvor man skal bruke sitater i presentasjonen av data, da alt finnes ordrett i en lydfil (Thagaard, 2013).

I intervjuene mine benyttet jeg meg også noe av notater, dette mest for å notere ned og huske på tema jeg ønsket å forfølge senere i intervjuet.

3.7 Transkribering og bearbeiding av intervju

Kvale (1998) forklarer at transkripsjon ikke er en enkel teknisk aktivitet, men nærmere en fortolkningsprosess i seg selv. Forskeren som transkriberer sine egne intervju lærer mye om sin intervjuform. Når forskeren holder på med transkripsjonen vil han gjøre seg tanker om sosiale og emosjonelle aspekter ved intervjusituasjonen, slik har han allerede startet meningsanalysen av det som ble sagt (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg har valgt å transkribere mine egne intervju selv. Jeg opplevde at dette ga meg god mulighet til å bli bedre kjent med datamaterialet mitt, samtidig som jeg fikk mulighet til å gjenoppleve intervjusituasjonen. Kvale og Brinkmann (2009) presiserer at i transkriberingen av intervju må man ta hensyn til reliabilitet, validitet og etikk. Slik jeg forstår begrepet reliabilitet i tilknytning til transkripsjon, innebærer dette å beskrive de valgene en har tatt. Jeg bestemte meg for å transkribere intervjuene så fort de var ferdig. I følge Postholm (2005) bør man transkribere så mye som mulig etter hver enkelt datainnsamling. Jeg bestrebet meg på å gjenfortelle det informanten sa ordrett.

Det finnes en rekke fortolkningsmessige utfordringer tilknyttet transkripsjon, dette spesielt i forholdet mellom ordrett talespråk versus skriftspråkstil (Kvale og Brinkmann, 2009). Samtidig som jeg hadde en grunntanke om å fortelle det informanten sa ordrett, opplevde jeg også noen utfordringer i tilknytning til dette. For det første valgte jeg å fjerne lyden ”eh” fra starten av setninger da jeg opplevde at det ikke styrket meningsinnholdet i samtalen. For det andre valgte jeg å transkribere til bokmål. Dette ble noe utfordrende da to av informantene snakket dialekt. Jeg har oversatt noen dialektord til bokmål, mens de jeg ikke har funnet gode bokmålsord for, lot jeg stå. Jeg har valgt å markere pauser og latter i transkripsjonen, men andre følelsesuttrykk opplevde jeg vanskelig å identifisere og transkribere ut fra en lydfil. Derfor har jeg ikke tatt med ”sukk” og andre lyder. Jeg har etter beste evne forsøkt å fremstille informantens historier på en presis og forståelig måte. Målet ble å utforme en transkripsjon som fremstår som en lettest fremstilling av informantens fortellinger (Kvale og Brinkmann, 2009).

Ifølge Kvale og Brinkman (2009) finnes det ingen korrekt og objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. For å undersøke transkriberingens validitet/gyldighet lyttet jeg gjennom intervjuene en gang til etter transkriberingen. Jeg oppdaget at tegnsetting kunne påvirke

meningsinnholdet og gjorde endringer der jeg så det nødvendig. Jeg oppdaget også at jeg hadde oversett noen små ord som for eksempel ”ja” og tilføyde disse. Jeg opplevde det som viktig å gjengi informantene mine på en korrekt og sammenhengende måte. Jeg har opplevd noen utfordringer i transkriberingsprosessen og gjort meg noen betraktninger vedrørende om jeg har fremstilt informantene på en riktig måte og om jeg på noen måte har sensurert dem eller svekket deres stemme i overføringen fra skriftlig til muntlig form. Kvale og Brinkmann (2009) forklarer at forskeren må ta utgangspunkt i hva som er en nyttig transkripsjon for sin undersøkelse. På tross av de utfordringer jeg har opplyst om her, opplever jeg at transkripsjonene mine formidler informantens budskap.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) innebærer en transkripsjon etiske spørsmål. Jeg informerte informantene mine før intervjuet om at jeg ikke ønsket at de skulle nevne navn på elevene eller ungdommene. Samtidig har jeg tatt bort utsagn som kan være med på å identifiser personer, barnevernsinstitusjon og skole. Jeg forklarte informantene etter intervjuet hvordan jeg hadde tenkt å transkribere materialet. Jeg har også sendt de utsagnene som blir sitert i analysen tilbake til den enkelte slik at vedkommende kan se igjennom og si fra om de føler seg feilsitert eller opplever at jeg har fremstilt dem på en uriktig måte.

3.8 Analyse metode

Ifølge Postholm (2005) vil analysen preges av forskerens egne perspektiver. Likevel er det et mål at forskeren skal møte datamaterialet med et åpen sinn og forsøke å legge til side allerede eksisterende perspektiver. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver forskjellige måter å utøve en analyse på kvalitative forsknings intervju. Analysemetoden som jeg opplevde som mest formålstjenlig kaller Kvale og Brinkmann (2009) bricolage. Bricolage forskeren beveger seg mellom forskjellige analytiske teknikker og begreper. Forskeren leser gjennom intervjuene og danner seg et bilde, han går deretter tilbake og ser på særlige interessante utsagn. Forskeren har en rekke muligheter. Han kan foreta en opptelling av utsagn som tyder på forskjellige holdninger til et fenomen, han kan utforme deler av intervjuet som en fortelling, utarbeide metaforer som kan dekke sentrale forståelser osv. Denne analysemetoden er nyttig når man skal få tak i sammenhenger og strukturer som er av betydning for undersøkelsen.

For å skaffe meg en oversikt, gikk jeg først gjennom det skriftlige datamaterialet. Jeg søkte å finne hovedtyngden og felles meninger og tanker om fenomener som blir tatt opp i

intervjuguden. I analysen tok jeg ikke utgangspunkt i hva informantene svarte på forskjellige spørsmål jeg stilte, men heller gjentagende tema de tok opp. Temaene jeg presenterer i analysedelen min bygger på tema alle eller flere informanter så som interessante og snakket om i tilknytning til generelle og relativt åpne spørsmål om samarbeidsrelasjonen mellom skole og barnevernsinstitusjon. Jeg opplevde at denne måten å analysere data på var god, da den ga meg mulighet til å sammenligne de forskjellige informantenes meninger om tema/fenomener de opplevde som viktig. Denne fremgangsmåten gir meg også mulighet til å fremstille de temaene informantene så som viktige, og ikke bare tema som jeg på forhånd har valgt ut. Dette samsvarer med min fenomenologiske tilnærming. Kvale og Brinkmann (2009) forklarer at fenomenologi omhandler en interesse for å forstå sosiale fenomener fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene. Dette bygger på en forståelse om at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. Mitt ønske er at jeg gjennom denne tilnærmingen klarer å skape et bilde av hvordan hovedaktørene i samarbeidsrelasjonen skole/ barnevernsinstitusjon opplever samarbeidsklimaet. Jeg ønsker å sette fokus på de temaene de opplever som sentrale.

3.9 Reliabilitet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) omhandler reliabilitet forskningsresultatenes troverdighet og konsistens. En vanlig tolkning av reliabilitet innebærer at en annen forsker ville fått de samme resultatene om han anvendte de samme metodene. I kvalitative studier derimot må forskeren argumentere for reliabilitet ved å forklare hvordan datamaterialet er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. Spørsmålet om konsistens mellom ulike undersøkelsessituasjoner er ikke relevant i kvalitative undersøkelser som denne. Selv om forskeren undersøker samme situasjon flere ganger, kan ikke forskeren opptre likt og få de samme resultatene gang på gang. Reliabiliteten må derfor knyttes til at forskeren forklarer fremgangsmåtene i undersøkelsen (Thagaard, 2013). Når jeg skal ta stilling til reliabilitet i min undersøkelse, vil jeg gjøre det ut i fra fremgangsmåten for innsamling av data, bearbeiding og analysering. Jeg har bestrebet meg på å gi en nøyaktig beskrivelse av de elementer ved undersøkelsen jeg anser som viktig. Min egen forståelse av emnet og min bakgrunn og interesse rundt temaet tas opp i tidlig i oppgaven. Tidligere i dette kapitlet har jeg redegjort for vitenskapsteoretiske tilnærming. Jeg har også begrunnet mine valg og de fremgangsmåtene jeg har benyttet meg av i forskningsprosessen. I arbeidet med

intervjuguiden og senere utføringen av intervju, har jeg jobbet med å unngå ledende spørsmål. I følge Kvale og Brinkmann (2009) kan ledende spørsmål påvirke svarene man får og derfor påvirke reliabiliteten til undersøkelsen. Videre har jeg redegjort for hvordan jeg har transkribert data og at jeg har gjort dette raskt etter innsamlingen. Jeg har også forklart hvordan jeg har utført analysen min.

3.10 Validitet

Validitet sees i sammenheng med tolkning av data. Validitet omhandler gyldigheten av de tolkninger forskeren ender opp med. I forskerrollen blir det da viktig å stille spørsmålet om de tolkninger vi kommer frem til er gyldige i forhold til virkeligheten som er utforsket (Thagaard, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) utdyper at validering bør forstås som en kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen. Postholm (2005) skriver at en høy validitet eller troverdighet handler om at leseren kan følge med gjennom hele forskningsprosessen, slik at han kan se hvilke spilleregler forskeren har brukt i de forskjellige fasene av forskningsprosessen. Thagaard (2013) beskriver gjennomsiktighet som en viktig kilde til å styrke forskningens validitet. Dette innebærer at forskeren redegjør for grunnlaget for sine fortolkninger ved å synliggjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner forskeren kommer frem til. Thagaard (2013) beskriver begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet som gode i forhold til en vurdering av validitet i kvalitative undersøkelser.

Et steg i retning av å bekrefte mine data og troverdigheten til disse har vært å sende datamaterialet tilbake til informanten. På denne måten har informanten mulighet til å si ifra hvis hen opplever seg feilsitert eller at sitat blir brukt ute av kontekst. Jeg har i dette kapitlet redegjort for de valg jeg har tatt i prosessen med å transkribere mine data. Jeg har også redegjort for fremgangsmåten for min analyse i dette kapitlet. Mine tolkninger og drøftinger begrunnes i analysekapitlet. Forforståelsen min og mitt teoretiske utgangspunkt blir gjennomgått i starten av oppgaven. Slik jeg ser det gir dette et godt grunnlag for kritisk lesning av oppgaven og en forståelse for mine teoretiske standpunkt og forforståelse.

Ifølge Thagaard (2013) er utvalget undersøkelsen baserer seg på viktig i diskusjonen om forskningens overførbarhet. Undersøkelsen min baserer seg på strategiske utvalg, dette innebærer at man velger informanter som har kunnskaper og egenskaper som er strategiske i

forhold til å svare på problemstillingen (Thagaard, 2013). Som tidligere beskrevet i dette kapitlet var det viktig å få informanter med relevant utdanning og erfaring fra arbeid med målgruppen. Jeg har tidligere redegjort for utfordringer med å få informanter fra ordinær ungdomsskole med nok arbeidserfaring med min målgruppe. Dette førte til at jeg henvendte meg til sosialmedisinske institusjonsskoler (SMI-skoler). I forbindelse med overgangen fra ordinære ungdomsskoler til sosialmedisinske institusjonsskoler mister, slik jeg ser det, undersøkelsen min noe overføringsverdi til det ordinære skoleverket. Dette fordi sosialmedisinske institusjonsskoler som beskrevet i teorikapitlet skiller seg fra ordinære skoler på en rekke områder. Samtidig opplever jeg at undersøkelsen min er egnet til å beskrive sider ved samarbeidsrelasjonen mellom sosialmedisinske institusjonsskoler og barneverninstitusjon. Jeg mener dette har en nytteverdi da mange av ungdommene som bor på barnevernsinstitusjon mottar skolegangen sin fra sosialmedisinske institusjonsskoler. Samtidig, vil jeg ikke utelukke at enkelte deler av oppgaven kan være av interesse for ansatte i ordinær skole som jobber med målgruppen.

Generalisering med tanke på mine funn vil ikke være mulig tatt i betraktning at jeg kun har fire informanter. Kvale og Brinkmann (2009) stiller spørsmålsteget ved at man nødvendigvis trenger å generalisere. Målet med denne undersøkelsen har ikke vært å komme frem til et fasitsvar på relasjonen mellom barneverninstitusjon og sosialmedisinsk institusjonsskole. Jeg har ønsket å beskrive hvordan fire informanter opplever denne relasjonen og sammenligne det med tidligere undersøkelser av gruppen og annen relevant teori. Målet har vært å tilføre ny kunnskap og forståelse rundt samhandlingsrelasjonen mellom sosialmedisinsk institusjonsskole og barneverninstitusjon. Forhåpentligvis vil oppgaven oppleves som nyttig for institusjons og skolepersonell som jobber med skolegangen til ungdom som bor på barneverninstitusjon.

Validiteten styrkes når tolkninger fra forskjellige undersøkelser bekrefter hverandre. Samtidig styrkes også validiteten når tolkninger fra forskjellige studier ikke støtter hverandre. Her forutsetter det at forskeren evner å argumentere for hvorfor resultatene i egen undersøkelse avviker fra resultatene i andre (Thagaard, 2013). I oppgavens teorikapittel vil jeg gå igjennom relevant teori samt forskning på målgruppen. Senere i oppgavens analysedel vil jeg sammenligne dette med min undersøkelse. Dette for å kunne se om min forskning samsvarer med tidligere forskning og eventuelt på hvilke områder min undersøkelse avviker.

3.11 Etiske betraktninger

Ifølge Thagaard (2013) kan de valgene forskeren tar i løpet av forskningsprosessen ha konsekvenser for de som deltar i undersøkelsen. Det blir da viktig å fremheve de etiske aspektene som er knyttet til de ulike fasene i forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever fire områder som tradisjonelt diskuteres i forbindelse med etiske retningslinjer, disse er: Informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Informert samtykke handler om at informanten informeres om forskningens overordnede formål og hovedtrekkene i designen. Informanten bør også informeres om mulige risikoer og fordeler med å delta i forskningen. Informert samtykke skal også sikre at informanten deltar frivillig og hen skal bli informert om at hen kan trekke seg fra forskningen når som helst. Fortrolighet handler om konfidensialitet, at data som kan identifisere deltakeren ikke avsløres. Konsekvenser omhandler mulige fordeler og ulemper informanten kan oppleve ved å delta i forskningen. Forskerens rolle sees i sammenheng med moralsk integritet, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og moralske handlinger.

Som tidligere beskrevet i dette kapittelet sendte jeg på forhånd ut et informasjonsskriv til ledere ved skolene og institusjonene jeg ønsket informanter fra. Dette sikrer at også ledelsen er innforstått med undersøkelsen. I de tilfellene der jeg fikk informant, sendte jeg det samme informasjonsskrivet til vedkommende. Dette sikrer at deltager og leder en innforstått med undersøkelsens formål, at de kjenner til hovedtrekkene i forskningsdesignet, at de deltar frivillig, at informanten holdes anonym og at de har mulighet til å trekke seg når de måtte ønske. Før intervjuet informerte jeg igjen om undersøkelsens formål, at innsamlet data ville bli behandlet konfidensielt, at deltakeren ville holdes anonym og at vedkommende hadde mulighet til å trekke seg når hen måtte ønske. Som tidligere nevnt anmoder Kvale og Brinkmann (2009) at informanten informeres om forskningsprosjektets formål og prosedyrer under *briefing* og *debriefing*.

I forhold til fortrolighet ble deltagere informert om konfidensialitet og anonymisering i informasjonsskrivet. I forkant av intervjuet forklarte jeg grundig at alle identifiserbare opplysninger ville fjernes fra intervjuet og at jeg ikke kom til å bruke deres navn i oppgaven. Jeg la vekt på hvilke rutiner jeg kom til å ha for oppbevaring av datamateriale og lydfiler. Disse kom til å være innelåst på min private PC, både transkripsjoner og lydfiler blir slettet ved prosjektets slutt. Jeg la vekt på at meldeplikten var blitt overholdt og at prosjektet var meldt inn og godkjent av NSD (*Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste*) før

datainnsamlingen startet. Etter analysedelen var ferdig skrevet, sendte jeg informantene de sitatene jeg brukte fra intervjuet slik at de hadde mulighet til å lese gjennom. Jeg informerte om at om de hadde mulighet til å si ifra om de følte seg feil sitert eller om det var noe de følte seg ukomfortable med.

Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at forskerens integritet øker i forbindelse med intervjuforskning, dette fordi forskeren selv er det viktigste redskapet i innhenting av kunnskap. Undersøkerens integritet, kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet er avgjørende for en etisk god praksis. I min rolle som forsker og i samhandling med informantene har jeg prøvd å være så ærlig og gjennomsiktig som mulig. Jeg har informert dem grundig om prosjektet og gitt dem tilgang på det materialet jeg ønsker å bruke i analysedelen. Jeg har lest meg opp på intervjuforskning og teori om oppgavens tema generelt og har med bakgrunn som barnevernspedagog og fremtidig spesialpedagog et kunnskapsgrunnlag om både skole og barnevern. Samtidig ser jeg utfordringer i tilknytning til mitt erfaringsgrunnlag som forsker og praktiserende yrkesutøver. Erfaringsgrunnlaget mitt her er tynt, og jeg har forsøkt å kompensere for dette med teoretisk forståelse og en ydmyk og ærlig holdning ovenfor mine informanter.

Forskeren kan identifiser seg sterkt med enkelte informanter, dette kan gå ut over forskerens profesjonelle avstand til deltakeren. Som en konsekvens av dette kan forskeren rapportere og fortolke alt ut ifra informantens perspektiver (Kvale og Brinkmann, 2009). I arbeidet med mitt datamateriale har jeg reflektert mye over dette. Jeg opplevde at jeg kunne identifiser meg mer med noen informanters utsagn enn andres. Vil det da være slik at jeg gir de mer plass i analysen? Eller at jeg tolker deres meninger og utsagn i en mer fordelaktig retning? Jeg har vært dette bevisst, og vært kritisk til min egen evne til å bli påvirket. Jeg opplever at jeg har tatt de forhåndsregler jeg kan og vært forsiktig med å fremstille min forskning i noens favør.

Samtidig som jeg som forsker står i en situasjon hvor jeg kan bli påvirket, er også forskeren ofte i en maktsituasjon. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er det et klart asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant. Jeg opplevde det som spesielt viktig å være bevisst dette, da jeg ønsker å fremstille mine informanters tanker om forskjellige fenomener som inntreffer i deres livsverden. Samtidig er det jeg som forsker som starter samtalen, bestemmer tema, stiller spørsmål, bestemmer hvilke svar som bør følges opp og er den som avslutter intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2009). Hvordan kan jeg da få frem en gyldig og pålitelig

forståelse av informantens opplevelse av temaet jeg har valgt å utforske? Undersøkelsens reliabilitet og validitet vil si noe om forskningens pålitelighet og gyldighet (Thagaard, 2013).

3.12 Presentasjon av datamateriale

Grunnlaget for min analyse bygger på 4 semistrukturerte intervju. Som tidligere nevnt har jeg intervjuet 2 lærere ved sosialmedisinske institusjonsskoler og 2 miljøterapeuter fra barneverninstitusjon. Begge miljøterapeutene hadde et særskilt ansvar i forhold til skolegang. De 4 intervjuene ble gjennomført i tidsrommet januar-februar 2016. Lengden på intervjuene varierte fra 46 minutter til 1time og 15 minutter. Gjennomsnittstiden for intervjuene var rett i overkant av 56 minutter. Det lengste intervjuet var 29 minutter lengre enn det korteste intervjuet. Selv om det lengste intervjuet var betraktelig lenger enn gjennomsnittet, vil jeg betegne intervjuets 10 siste minutter som irrelevante i forhold til oppgavens problemstilling. Alle de fire intervjuene utgjør i alt 3timer og 44 minutter. Til sammen utgjør dette et transkribert materiale på 66 sider, i snitt 16,5 sider på hver informant. Dette er altså materialet analysen bygger på.

4. Analyse

I analysen vil jeg presentere de temaene som fremstod som mest sentrale i mine samtaler med ansatte i barneverninstitusjon og ungdomsskole. Jeg har valgt å presentere de temaene flest informanter har utalt seg om. Dette fordi jeg ønsker å formidle de fenomener informantene mine opplever som viktig. Dette gir meg også muligheten til å sammenligne mine informanters utsagn. Under hver overskrift presenteres først informantenes utsagn og tanker før de settes i sammenheng med tidligere forskning og teori. Temaene som vil bli gjennomgått i analysen er: presentasjon av informanter, utfordrende livssituasjoner, i foreldrenes sted, fellesarenaer og kontaktformer, informasjonsflyt og taushetsplikt, turnus og ungdoms deltakelse.

Under overskriften presentasjon av informanter kommer jeg ikke til å presentere tidligere teori og forskning.

4.1 Presentasjon av informanter

Alle informantene ble bedt om å si litt kort presentasjon av seg selv tidlig i intervjuet. Dette gjør alle informantene ganske nøye.

Informant 1

Informant 1 er utdannet sosionom og har jobbet på barnevernsinstitusjonen i 8 år. Hen startet å jobbe der 1 år etter at hen var ferdig utdannet. Informanten har nylig tredd inn i rollen som skoleansvarlig.

Informant 2

Informant 2 er utdannet allmennlærer med fordypning i mat og helse og matematikk. Hen jobbet 15 år i ordinær ungdomsskole og har studert noe psykologi underveis. Informanten har jobbet på sosialmedisinsk institusjonsskole i 2 år.

Informant 3

Informant 3 er utdannet barnevernspedagog og har en videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge. Hen har jobbet 11 og et halvt år i barnevernsinstitusjon. Informanten har vært 7år i institusjonen hen er tilknyttet. I likhet med informant 1 er hen også skoleansvarlig.

Informant 4

Informant 4 var ferdig utdannet lærer i 1987 og startet med å jobbe 2 år på ungdomsskole. Etter dette studerte hen litteratur i England. Informanten jobbet et år på institusjonsskole for psykisk utviklingshemmede inntil HVPU-reformen tredde i kraft. Hen studerte etter dette første og andre avdeling spesialpedagogikk og jobbet så 7 år i ordinær ungdomsskole. Informanten har 16 års erfaring fra sosialmedisinsk institusjonsskole hvorav 6 av disse er tilknyttet skolegangen til ungdom som bor på barnevernsinstitusjon.

Jeg opplever at de informantene jeg har fått lov til å intervju har bred erfaring i sitt felt om det er som lærer eller miljøterapeut i barnevernsinstitusjon. Alle har kjennskap til denne gruppens skolegang og er slik jeg ser det godt kvalifiserte til å si noe om samhandlingen mellom ungdomsskole og institusjon.

4.2 Utfordrende livssituasjoner

I oppgavens innledning har jeg presentert et utvalg av studier som peker i retning av at ungdom som mottar bistand fra barnevernet generelt har en mer utfordrende skolehverdag. Samtidig befinner de seg ofte i en utfordrende livssituasjon. Før data tilknyttet utfordringer i forhold til problemstillingen blir presentert, vil elevgruppen bli introdusert slik informantene har omtalt dem. Jeg vil videre sammenligne informantenes uttalelser med hva tidligere undersøkelser sier om gruppen. Dette for å få en forståelse av hvordan deres arbeidshverdag ser ut, hvilket inntrykk de har av elevgruppen og hvordan deres oppfatning av gruppen er sammenlignet med tidligere forskning.

Informant 4 (skole) beskriver en gruppe unge mennesker som har fått en turbulent start på livet og har et mangfold av utfordringer.

” Vi har jo alt fra A til Å, unge som har begått drap, vi har pyromaner, vi har litt av hvert i systemet. Pluss at noen kommer jo da, som bare er følge av andres neglisjering eller, vi har jo og hatt elever som ikke, som bare er her på grunn av at det kan være dødsfall av foreldre eller bare plutselig har blitt plassert ”hvem skal passe på meg” også kommer du til en veldig tøff verden på institusjon”

Informant 4 presenterer her et meget bredt spekter av utfordringer. Informanten opplyser også om at de opplever like mye innagerende atferd som utagerende.

Informant 2 (skole) forteller også om en variert elevgruppe med forskjellige atferdsmessige utfordringer. Samtidig poengterer hen at elevene deres også stiller forskjellig faglig.

”Og for noen av de så er det full uke med full gjennomføring av kompetansemål. I en kanskje kort periode eller lang, det kommer an på, men flesteparten av de jeg har vært involvert i har ofte en tung ryggsekk som gjør at de blir fritatt fra ganske mye. I flere av tilfellene så har vi hatt litt sånn fokus på basis fag, litt forberedelse til vgs. Det er veldig forskjellig, men vi kan få elever her, og det har vi jo hatt flere av, som skal ha full gjennomgang ordinær skole mens de venter på noe annet.”

Fokuset rettes nå på hvordan informantene med tilknytning til barnevernsinstitusjon opplever denne elevgruppen. Informant 1 (barnevernsinstitusjon) poengterer at en del av disse barna har opplevd vanskeligheter i oppvekst som ikke er deres egen skyld.

” Og ja det er det, det er mange som har opplevd sinnsykt mye dritt. Jeg blir bare sint av hva noen mennesker kan ødelegge så sinnsykt mye i et liv. Har ikke foreldre som er i nærheten til å makte å stille opp, til å gidde å stille opp”

Informant 3 (barnevernsinstitusjon) informerer om at flesteparten av ungdommene tilknyttet institusjonen har behov for ekstra oppfølging på skolen. Samtidig opplever hen at vanskeligheter og utfordringer ikke er konstant men at det er perioder som er mer krevende enn andre.

”Der på den lokal skolen til de ungdommene vi har hatt, som regel så har de vært tilknyttet en assistent da. Som en ekstra ressurs for det er jo noen spesielle behov, som regel på de herre ungdommene som bor her”

På spørsmål om ungdom på institusjon setter dem i en posisjon hvor de må ha tettere samarbeid med skole svarer informant 3.

”ja det gjør jo det. Jaja og det kan jo komme perioder hvor vi må inn og ha mye tettere samarbeid og kontakt med skolen.”

Ser vi på tidligere forskning på barn og ungdom som har en tilknytning til barnevernet, bekrefter denne at det er en stor variasjon av utfordringer i disse ungdommenes liv. Backe-Hansen, Madsen, Kristoffersen og Hvinden (2014) nevner en rekke belastninger barn i barnevernet har vært utsatt for, disse inkluderer rusbruk og psykiske vansker hos foreldre, ulike typer omsorgssvikt som vanskjøtsel, vold i familien, mishandling og overgrep og mangelfull oppfølging av barnets helse og skolegang. Barn som kommer i kontakt med barnevernet har vært utsatt for utfordringer på mange forskjellige måter. Omfanget og hvor mange utfordringer som er involvert samt varighet av disse, samspillet mellom dette og hvilke beskyttende forhold som er til stede former hvordan den enkelte reagerer. Det påvirker også i hvor stor grad man ser atferdsvansker, psykiske vansker og rusproblemer hos barna.

Horverak og Solstad (red) (2008) konstaterer at det å leve i en omsorgsviktsituasjon både er risikabelt og ikke minst uakseptabelt. Faren for at omsorgssvikt kan slå ut i skade er stor.

4.2.1 Oppsummering og fortolkning

Samtlige av informantene, om de er tilknyttet skole eller institusjon, opplever at ungdom som bor på barnevernsinstitusjon har en mer turbulent og vanskelig livssituasjon enn ungdom flest. Det er tydelig at informantene som har en tilknytning til skole, opplever dette som en meget variert gruppe med tanke på tidligere livserfaringer. Samtidig opplever man også at det finnes en forskjell med tanke på hvordan de presterer på skolen. Noen av elevene i denne gruppen mottar mer eller mindre ”normal” undervisning. En av informantene fra barnevernsinstitusjon forklarer også at mange av utfordringene barna har kan de strengt tatt ikke noe for selv. Disse barna har blitt satt i en vanskelig livssituasjon. Den andre informanten fra barneverninstitusjon forklarer at beboerne deres ofte har behov for ekstra ressurser i skolen.

Både tidligere forskning og mine data antyder at ungdom som bor på institusjon er en svært variert gruppe. En fellsnevener er at de har opplevde å leve i en vanskelig livssituasjon, noen gjør det enda. Hvordan de reagerer på dette virker å være svært forskjellig. Noen elever har et

tilnærmet normalt skoleløp (se informant 2), mens andre har behov for en mer tilrettelagt skolehverdag.

Det er viktig for meg å understreke at dette er en svært variert gruppe barn og unge. Jeg har ikke under denne overskriften ønsket å sette denne gruppen i bestemte kategorier, men ønsker å presentere en gruppe unge mennesker som av ulike grunner befinner seg i en komplisert livssituasjon.

4.3 I forelderens sted

Alle informantene mine har uttalt at institusjonen skal ha en foreldre funksjon. Dette uttaler både informantene som er tilknyttet skole og informantene tilknyttet institusjon. Jeg vil i det følgende se hva de forskjellige informantene legger i denne foreldrefunksjonen, og om det finnes noen ulikheter i hvordan de tolker denne.

Informant 1 (barneverninstitusjon) opplyser om at deres oppgave er å være i foreldrenes sted, hen forklarer at skole har ansvar for opplæring, individuell opplæringsplan og tilrettelegging. Samtidig forklarer hen at institusjonen er med på mange møter med skole, samt at de tar seg av oppgaver som å hjelpe til med lekser, holde en god døgnrytme og sørge for å tilrettelegge slik at eleven kan gå på skolen hver dag. Informanten uttrykker også at hen opplever institusjonen som aktive foreldre:

”Vi har foreldre siden ja, men vi er nok ganske aktive foreldre tenker jeg. I forhold til, hvert fall de foreldrene de har hatt da eller har. For vi er nok veldig flinke til å, ja vi har veldig god kontakt med skolene. Med noen så har vi nesten daglig kontakt.”

Informant 3 (barnevernsinstitusjon) uttrykker også at de påtar seg en foreldrerolle, i tilknytning til institusjonsungdommen sin skolegang. På spørsmål om deres oppgaver i forbindelse med ungdommens skolegang svarer hen:

”Er man i grunnskolealder så er jo de skolepliktige. Så da er det jo det tilbudet de får, om det er den skolen eller den skolen så kan de jo ikke velge noe annet. Så det er jo

veldig i vår oppgave selvfølgelig, for vi er jo her i foreldrenes sted. Følge det opp ikke sant, da er det alt ifra lekser og niste, rent tøy, riktig tøy eh.. det er det jo.”

Informant 3 (barnevernsinstitusjon) opplyser også om at institusjon har andre oppgaver enn de rent praktiske som hen nevner ovenfor. Disse oppgavene går ut på å hjelpe ungdom som er skolelei å komme på seg på skolen:

” Veldig ofte og hos noen ikke sant, og det er vanskelig for til syvende og sist så kan vi ikke og har ikke lov til å bære denne personen ut med makt og lokke inn i bilen og to mann som holder. Det har man jo ikke, men det er jo veldig ofte noen bakenforliggende årsaker så da må man jo begynne å jobbe med det. Og finne ut av hvorfor Ola eller Kari ikke vil på skolen. Noen ganger kan vi jo raskt kanskje finne ut av det og sette i gang noen tiltak og det kan fungere, også er det de sakene som det er veldig trått og veldig vanskelig. ”

Informantene med tilknytning til skole uttaler seg også om samarbeidet organisasjonene imellom og hvordan de ser på barneverninstitusjonene sin foreldrerolle og måten de opplever de håndterer denne på.

Informant 2 (skole) forklarer at de forventer av institusjonen at de er flinke til å gi tilbakemelding hvis elever ikke kommer. Det samme gjelder om det har skjedd noe spesielt de burde få vite om. Hen mener også at institusjonen har en rolle i forhold til holdninger til skolen, at man må strebe etter å komme til tiden. Hvis ungdom blir sendt hjem mener hen det bør få en konsekvens eller etterspill på institusjonen. Hen forventer også at institusjonen holder dem oppdatert angående ungdommens liv:

”Veldig mange av de har så mye i hodet at det kan være litt ok å noen ganger få litt tilbakemelding på åssen de har det nå. Hva skjer nå eh.. men egentlig litt sånn typiske foreldre at de tar en litt sånn foreldrerolle, altså har det vært ”krig” og de kommer med kutt i hånda så er det fint å få beskjed om det, og det skjer ikke alltid..”

Informant 2 (Skole) er klar på hva hen ønsker av institusjonen, samtidig har hen en opplevelse av at disse ikke alltid blir innfridd. På spørsmål om informant opplever at det finnes

utfordringer i samarbeidsrelasjonen, kommer hen blant annet inn på holdninger og foreldrerolle igjen:

” Også er det litt sånn generelt holdninger til skolen. Som foreldre så ønsker man at barna skal prestere og være klar, og sånne ting er sikkert langt ned på lista hos noen av de som jobber på institusjon. Det er liksom ikke så nøye å møte på tiden ” jaja vi sitter bare å venter likevel”. Sånne holdninger er rett og slett veldig varierende. Et voldsomt apparat av folk er vanskelig å forholde seg til, mye utskiftinger.”

Informant 2 (skole) opplever at institusjonen ikke alltid klarer å oppfylle de ønsker skolen har til dem eller oppgaver som hen ser som en del av foreldrerollen. Samtidig bør man merke seg at informant 4 (skole) opplever at institusjonens skolekontakt er viktig for å beholde en kontinuitet og at det er viktig at noen har et ansvar:

”Og da kommer du litt inn på institusjon og at de for eksempel har en skolekontakt. Du har noen som holder tak i det og har et ansvarsområde sånn at ikke det blir helt sånn pulverisert. At det ikke bare er den som kommer på vakt som møter bare for å møte. At det er en sånn fast... noen sånne rutiner rundt det.

Elias : at dere har noen å gå til?

ja, for da blir det litt mer... litt nærmere det å være en god forelder med oppfølging.”

Informant 4 (skole) opplever altså at skolekontakten på institusjon, har en viktig rolle, den har en viktig funksjon i forhold til å ivareta foreldrerollen i samhandling med skole. I likhet med informant 2 (skole) opplever også informant 4 (skole) at holdningene til skole hos barnevernsinstitusjoner av og til kan være utfordrende:

”Det er veldig viktig hva slags holdning institusjon har til skolen. For det er klart at det er ikke noe vanskelig å se at skole ikke oppfattes kanskje som det viktigste. Fordi at eleven står i så mange utfordringer, også er det liksom en del av den norske hverdagen med rettigheter og plikter.”

En av informantene fra skole problematiserer om en barnevernsinstitusjon klarer å fylle en foreldrerolle i den forstand at de har ansatte som genuint bryr seg om ungdommens skolegang, slik som de fleste andre barn og unge har. Informant 2 (skole) forteller at de beste samarbeidsrelasjonene er de hvor den som har ansvaret er følelsesmessig engasjert og ungdommen har et team rundt seg som er genuint interessert. Informant 4 (skole) formulerer dette slik:

”Altså lærere som er kjent med å jobbe med foreldre, de som kommer helt nye, tror jeg det er ganske frustrerende for. For det å jobbe med elever som har noen hjemme som er genuint interessert i dem, det har de fleste elever, og det mangler det fra institusjon. Og det er jo naturlig at det gjør også, men ja det er liksom å forstå hvorfor enkelte valg blir tatt da. Altså hvorfor de ikke kommer i seng og hvorfor ”sånn og hvorfor sånn”.

Informant 4 (skole) påpeker her en mangel av genuin interesse som man vanligvis finner hos andre foreldre. Informant 2 (skole) påpeker at ved institusjonene hen har et godt samarbeid, med finnes det også ansatte som er følelsesmessig engasjerte i barna:

”Jeg har noen samarbeid som er helt fantastisk, og da handler det rett og slett om, tror jeg, at den personen har et enormt hjerte for ungen. Så der jobber vi litt i lag. Så da er det disse her faste fredagsmeldingene, jeg kan gjerne sende en melding for å si at i dag var det en knall dag. Jeg får meldinger om at ”i helgen har det vært sånn og sånn. Kan du ta vare på henne, i dag trenger hun bare omsorg”. Og da er det liksom personen som har ansvaret enormt følelsesmessig engasjert og har bygd opp et lag rundt den ungen som er genuint interessert, men da er det gjerne omsorgsplasseringer.”

Ingen av informantene fra barnevernsinstitusjoner tar opp dette. Det er derfor vanskelig å si noe om hvordan institusjonene opplever at de klarer å gi en omsorg hvor de er følelsesmessig engasjert i barnet og har en genuin interesse for barna og at de skal gjøre det bra på skolen.

I følge barnevernloven av 1992 har barneverntjenesten og barnevernsinstitusjonen ansvaret for den daglige omsorgen ved en omsorgsovertakelse.

”§ 4-18. Ansvar for omsorgen i foreldrenes sted.

Når et vedtak etter 4.12, jf. §4-8 annet og tredje ledd, blir satt i verk, går omsorgen over på barneverntjenesten. På vegene av barneverntjenesten skal fosterforeldre eller den institusjon der barnet bor, utøve den daglige omsorg. Barneverntjenesten kan bestemme at fosterforeldre eller den institusjon der barnet bor, også skal avgjøre andre spørsmål enn de som gjelder den daglige omsorgen.” Syse (2012, s. 250)

Barnevernsinstitusjonen har altså sammen med barneverntjenesten ansvaret for omsorgen i foreldrenes sted. Hovedvekten av deres omsorgsoppgaver skal ifølge loven ligge på den daglige omsorgen. Budir (2015) utdyper i sin skoleveileder hva begrepet daglig omsorg innebærer. De som gir den daglige omsorgen plikter å ivareta barnet og gi god omsorg så lenge barnet er i tiltaket. Den omsorgen som institusjon gir skal bidra til varig positiv utvikling i barnets liv. Veilederen utdyper videre at en stor del av den daglige omsorgen handler om å følge opp barnets skole og opplæringstilbud. Forutsetningen for dette er at institusjonsansatte har nødvendig kunnskap om det enkeltes barns evner og forutsetninger for læring. Informantene med tilknytning til skole nevner at de opplever at holdningen i institusjon noen ganger kan være en utfordring. Dette er ikke noe informantene med tilknytning til institusjon tar opp. Kvali, Sjøvold og Ødegaard (2015) har kartlagt holdninger til skolegang for elever som mottar tiltak fra barnevernet, de finner at skolepersonell opplever at godt samarbeid med barnevern er for avhengig av enkeltpersoner for å lykkes. Samtidig finner de at barnevernsansatte ser mer positivt på samarbeidet mellom skole og barnevernsinstitusjon enn det skoleansatte gjør. Når informant 2 (skole) beskriver at holdningene til skole kan være varierende, kan kanskje dette sees i sammenheng med fraværet av viktige enkeltpersoner.

Informant 2 (skole) opplever at de plasseringene som fungerer best er de der personalet er følelsesmessig engasjert i barna og har en genuin interesse for hvordan de klarer seg på skolen. Informant 4 (skole) forteller at den genuine interessen ofte mangler hos institusjonen. Haugen (2014) utdyper at omsorgspersoner er viktige rollemodeller for barn. Ikke kun i form av å fortelle hva man skal og ikke skal gjøre. De har også en rolle i forhold til hvordan man skal tenke, hvordan man identifiserer og språklegger følelser som positive eller negative og hvordan man bør regulere dem. Et spørsmål jeg sitter igjen med er om barnevernsinstitusjonen evner å erstatte en mer klassisk foreldrerolle, er de genuint

interesserte i ungdommens liv og skolegang? Rambøll (2011) sin rapport: ”Brukerundersøkelse blant barn i statlige og private barneverntiltak” skrevet for Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet undersøker noen forhold rundt det å bo på barnevernsinstitusjon. De finner at 40 prosent var uenige i at de voksne hadde nok tid til dem og av disse var 15 prosent helt uenig. Resultatene tyder på at det er en del ulikheter i hvordan barn og unge som bor på institusjon opplever at de får hjelp og bistand, en del av ungdommene kunne tenke seg at de voksne hadde mer tid til dem. De finner også at 65 prosent opplevde at de hadde det bra og 69 prosent følte seg trygge på institusjon. Henholdsvis 14 og 15 prosent av ungdommene var helt uenige i at de hadde det bra og at de følte seg trygge på institusjon. Undersøkelsen så også på hvorvidt ungdommene stolte på de voksne og i hvilken grad ungdommen opplevde at de voksne stolte på dem. Resultatene viser at 53 prosent oppga at de stolte på de voksne og 58 prosent opplevde at de voksne stolte på dem. Hele 45 prosent var litt eller helt uenige i at de stolte på de voksne.

4.3.1 Oppsummering og fortolkning

Alle informantene ser altså på institusjon som en type foreldrerolle, samtidig er det klart at informantene har ulikt syn på hvordan institusjonen løser denne. Informant 1 med tilknytning til institusjon opplever at de er aktive foreldre med god kontakt med skole. Begge informantene med tilknytning til institusjon forteller også om praktiske oppgaver de har i relasjon til ungdommens skolegang. Informant 3 (barnevernsinstitusjon) forteller også at de har arbeidsoppgaver i tilknytning til å motivere og hjelpe ungdom som har utfordringer med å komme på skolen. Informant 4 (skole) opplever institusjonenes skolekontakt som en viktig del av foreldrerollen. Informant 2 (skole) forventer at de gir beskjeder om ting som har skjedd slik som andre foreldre gjør, men opplever ikke alltid at det skjer. Samtidig forteller begge informantene fra skole at de opplever at holdningen til skole hos barnevernsinstitusjoner noen ganger kan være en utfordring. Informant 4 (skole) forklarer dette med at mange av ungdommene står i så mange andre utfordringer. Informanten ser også utfordringer i tilknytning til at institusjon ikke er genuint interessert i skolegangen til ungdom som bor på institusjon. Informant 2 (skole) opplever at de samarbeidsrelasjonene som fungerer best, er de der ungdommen har en ansvarlig som er følelsesmessig engasjert og det er bygd opp et team som er genuint interessert i ungdommens skolegang. Barnevernloven er i likhet

med informantene klar på at barnevernsinstitusjon og barneverntjeneste har et omsorgsansvar i foreldrenes sted.

Slik jeg ser det fungerer institusjonsplasseringer godt for en del barn og unge. Ifølge Rambøll (2011) føler 60 prosent av barna at de har det bra og at de er trygge. Over 50 prosent av barna opplever at de kan stole på de voksne og at de voksne stoler på dem. For disse kan man kanskje si at institusjon i stor grad klarer å fylle foreldrerollen ved at de klarer å gi barna trygghet, tillitt og trivsel. I forhold til disse barna er det rimelig å anta at informant 1 sine synspunkter om at institusjon er aktive foreldre stemmer. Samtidig finnes det mange barn i institusjonssystemet som har andre erfaringer. Vi ser at relativt mange ikke stoler på de voksne, mange opplever at de voksne ikke har tid til dem og noen opplever at de verken har det bra eller føler seg trygge på institusjon. For disse barna er det vanskelig å se at institusjonen oppfyller foreldrerollen. Undersøkelsen viser også at andre plasseringstiltak som fosterhjem scorer bedre enn institusjon. På bakgrunn av dette oppfatter jeg at for en del barn klarer institusjonen å gi en omsorg der barnet føler seg trygt, har tillit, opplever at de voksne har tid til dem og at de trives. Slik jeg ser det er dette viktige komponenter i det å ha en omsorgsrolle. Samtidig er det bekymringsfullt at en stor andel barn ifølge denne undersøkelsen ikke har denne opplevelsen av omsorgen de mottar i institusjon. I min undersøkelse problematiserer også informantene fra skolen en del sider ved barnevernsinstitusjonens foreldrerolle.

I undersøkelsen min finnes det en ulik forståelse blant ansatte på institusjon og ansatte i skole vedrørende barnevernsinstitusjonens foreldrerolle. De ansatte i barnevernsinstitusjon nevner få utfordringer i tilknytning til foreldrerolle. Informantene i skole opplever flere utfordringer, her nevnes både holdninger, genuin interesse og formidling av beskjeder. I Rambøll (2011) sin brukerundersøkelse ser vi at ganske mange barn og unge opplever at de har det bra på barnevernsinstitusjon. Samtidig har en del barn og unge andre erfaringer. Jeg finner det interessant at mine to forskjellige informantgrupper har til dels forskjellige oppfatninger av hvordan barnevernsinstitusjonen fyller sin foreldrerolle. Samtidig som at informantene fra skole opplever utfordringer, informerer de også om positive komponenter og erfaringer tilknyttet foreldrerollen. Informant 4 (skole) drar frem institusjonens skolekontakt som viktig i forhold til foreldreoppgaver tilknyttet skolegang. Informant 2 (skole) opplever at team som er genuint interesserte og bryr seg om barnet har en positiv effekt.

4.4 Fellesarenaer og kontaktformer

Fokus i analysen har til nå vært livssituasjonen til ungdom som bor på barnevernsinstitusjon og hvilken betydning institusjonenes foreldrerolle har. Vi har også sett at informantene fra skole opplever at institusjonens holdninger tidvis kan være utfordrende. I denne delen av analysen presenteres fellesarenaer og kontaktformer informantene benytter seg av i sin samhandling mellom skole og institusjon.

Informant 4 (skole) forklarer at hovedkontaktperson for dem hos barnevernet er skolekontakten. Hen forteller at dette er ordning som er kommet i senere tid og at alle institusjonene tilknyttet dem har det. Hen opplever dette som en god løsning, at det er fint å ha en person som *”holder tak i det”*. De har også opparbeidet seg rutiner på at institusjonen skal ringe og informere skolen om elever blir fraværende eller forsinket. De skal også få informasjon om det har skjedd noe spesielt. Informant 4 (skole) opplever at det er sjeldent at de får store overraskelser og at rutineene på dette har blitt veldig bra. Hen opplyser også om en fellesarena de har hvor elev, lærer og personell fra institusjon møtes ukentlig:

”Også har vi noe som heter ”mini team”, vi har et møte i uka hvor elev og primærkontakt som de har på institusjonen.. vi prøver å få det til, men det er ikke alltid, men at det hvert fall kommer en voksen person som dem har en relasjon til fra institusjonen. Så har vi ca en halvtime i uka som, ja vet ikke konferansetime eller samtaletime om ukeplanen, spesielle ting og forbedringsområder”

Hen forklarer at dette er noe de har gjort de siste 2 årene, det har blitt en del av rutinen og går nå litt av seg selv. Informanten kan også fortelle at det er en del kontakt over tlf og noe via mail. Ellers deltar skole på ansvarsgruppemøter for de forskjellige elevene, dette finner sted ca. 1 gang i måneden. Informant 2 (skole) forklarer at de har en tlf som tilhører skole, men at hen velger å holde kontakt med institusjon på sin egen mobil. Hen har som regel 3 forskjellige nr. per elev. På spørsmål om hvor ofte hen møter institusjonspersonell rent fysisk, svarer informanten at dette varier. Noen ser hen hver dag i hente-og bringe situasjoner, noen sitter og venter mens eleven er på skolen, så de er veldig tilgjengelig og noen møter informanten kun på ansvarsgruppemøte. Informanten forklarer at ansvarsgruppemøter holdes alt fra 1 til 2 ganger i mnd. Informant 2 (skole) forklarer også at mye av kontakten med institusjon er spontan:

”Det tror jeg nesten.. nei vent, jeg har noen sånne faste avtaler hver fredag, så sender jeg en melding i det ene tilfellet og den har gått nå i et år liksom hver fredag. Men, mesteparten er spontant altså det er det. Skjer det noe eller er det noe jeg lurer på eller ja. Jeg mener det altså, bortsett fra de typiske ansvarsgruppe møtene og sånt da.”

Hen forklarer også at en annen møtearena er informasjonsmøte før eleven starter på skolen. Her deltar både institusjon og skole samt eleven selv og andre aktuelle samarbeidspartnere som for eksempel PPT. Her gjennomgås elevens situasjon og hva de forskjellige kan bidra med i elevens skolegang. Informant 2(skole) opplever at skolen har lav terskel for å ta kontakt med institusjonen. Samtidig opplever informanten at institusjoner ofte er for dårlige til å ta kontakt med skolen:

”Der synes jo jeg de tar alt for lite kontakt, jeg synes jo generelt at institusjonene tar for lite kontakt. Kanskje det som jeg synes er vanskeligst med å arbeide med institusjoner. Men de gangene de gjør, det da det er jo når de er flinke og gir beskjed at de kommer for sent eller hvis ikke de kommer i det hele tatt. Vi opplever at de er rett og slett for dårlige til å gi meldinger.”

Informant 1 (barnevernsinstitusjon) opplyser at den de har mest kontakt med på skolen er ungdommen/elevens kontaktlærer. Hen forklarer at de bruker telefon mye og at de ringer og forteller skolen om det har skjedd noe spesielt kvelden eller dagen i forveien. Informanten forklarer at hvor planlagt kontakten med skolen er varierer fra elev til elev. I noen situasjoner er det mye, da kan læreren ringe ofte, noen elever har fast ”mini team” møte en gang i uken, andre har annenhver uke. For noen elever er det bare ansvarsgruppemøte. I rolige perioder er det mindre behov for planlagt oppfølging enn i vanskelige. Informanten er også klar på at det er viktig å holde kontakten i gode perioder, slik at man slipper å starte på nytt om det skulle oppstå utfordringer:

” Mye har å si med kontakt altså, og det har jeg lært meg opp gjennom åra, at å ringe jeg merker det er så forskjell. At jeg er litt på.. da blir det litt sånn at man er på fornavn, og jo bedre relasjon jeg har med læreren, jo enklere er det å skulle gi beskjed om en fille ting, men jeg følte på en måte at det her kan bygge seg opp. Å ha den kontakten at man får forebygget så veldig mye før det eskalerer. For det husker jeg litt

sånn fra tidligere at....også er det jo noen ganger hvor ting går greit og da har man ikke helt den kontakten.

Man oppretter den kontakten i starten, også går det greit. Men så plutselig har det gått kanskje 2 måneder uten at man egentlig har snakket med kontaktlærer i det hele tatt, også skjer det plutselig ting. Og da føler jeg at da er vi litt på etterskudd.”

Informant 3 (barnevernsinstitusjon) forklarer at ulike kontaktformer er noe individuelt og at det ofte tilrettelegges etter skolens behov og ønsker. Hen forklarer at det er mye mailkorrespondanse, men at man ringer hvis det er viktige beskjeder. Det avtales også møter når det oppstår mer utfordrende situasjoner, disse kan for eksempel være hvis en elev står i fare for å miste karakter. Det blir også kalt inn til møter ved atferdsmessige utfordringer, her har skole ofte behov for at skole og institusjon tenker sammen. Informanten uttrykker også at hen opplever det som viktig for skole å være med på ansvarsgruppemøter:

”Ja det er veldig viktig og derfor så ønsker jo skolen og... de opplever at det er mer og mer viktig for de å være en del av våre ansvarsgruppemøter. For dette er jo ungdom som....ikke sant ja det går litt opp og ned og da er det noe som ikke er greit på hjemmebane så slår jo det seg gjerne ut på skolehverdagen”.

Ansvarsgruppemøte og mini team samt informasjons møte som informant 2(skole) beskriver representerer møte mellom to ulike profesjoner. For øvrig vil det meste av kontakt mellom barnevernsinstitusjon og skole være et møte mellom to forskjellige organisasjoner. For at dette skal fungere godt, bør man være bevisst denne tverrfagligheten. Olav Dalland (2010) opplyser at tverrfaglig samarbeid kan være en utfordring. Han påpeker at ulike fagtradisjoner kan føre til at man ikke forstår hverandres synspunkter og ståsted. For at tverrfaglighet skal fungere må det finnes en erkjennelse av at mange oppgaver og utfordringer ikke lar seg løse av en yrkesgruppe alene. Dette innebærer at deltakerne må respektere hverandres fagområder. Kavli, Sjøvold og Ødegaard (2015) finner i sin undersøkelse at både barnevernsansatte og skoleansatte opplever at det er for få møteplasser og rutiner mellom skole og barnevern til å få til god samhandling mellom partene. Ingen av informantene mine sier noe om at de opplever at det er for få møteplasser.

Informant 1 (barneverninstitusjon) mener at å vedlikeholde kontakten og ha en god relasjon til læreren både har en forebyggende og fordelaktig effekt om det skulle oppstå vanskelige

situasjoner. Hen påpeker også viktigheten av å jobbe med relasjonsbygging også i gode perioder. Ifølge Haugen (2014) vil etableringen av gode samarbeid i stor grad handle om etableringen av gode relasjoner.

4.4.1 Oppsummering og fortolkning

Informantene med tilknytning til skole har forskjellige måter å bevare kontakten med institusjon på. Det virker også som om de har forskjellig inntrykk av hvor gode institusjonene er til å holde dem oppdatert på ungdommens liv. Felles for begge informantene er at de deltar på ansvarsgruppemøter og at telefon er et foretrukket verktøy for å holde kontakt. Informant 4 (skole) snakker mye om rutiner, mens informant 2 (skole) opplever at mye av kontakten med skole er spontan.

Informant 3 (barnevernsinstitusjon) opplever det som viktig for skolen å være en del av barnevernets ansvarsgruppemøte. Samtidig opplever hen at om eleven har det vanskelig i hjemmesituasjonen kan dette smitte over til skolehverdagen. Alle informantene forklarer at de deltar på ansvarsgruppemøter, dette virker å være en fast fellesarena hvor alle mine informanter deltar. Informant 4 (skole) snakker om rutiner og at de har bestemte måter å gjøre ting på, hen opplever skolekontakten som et nyttig verktøy. Hen opplever at de sjeldent får store overraskelser og at institusjonene har blitt flinke til å melde fra om det er noe. Skole, institusjon og elev møtes også ca. 1 gang i uka til ”Mini team” møte. Informant 2 (skole) opplever at mye av kontakten med skole er spontan. Samtidig opplever hen at institusjon ikke er flinke nok til å gi beskjeder og at skole har lav terskel for å ta kontakt. Det kan virke som om informant 4 (skole) og informant 2 (skole) opplever institusjonens evne og vilje til å ta kontakt forskjellig og at de selv har noe ulik praksis og rutiner vedrørende samarbeid.

Informant 1 (barnevernsinstitusjon) legger vekt på at det er viktig å holde kontakten også i gode perioder, slik at man ikke må starte på nytt om det skulle oppstå vanskeligheter.

Informant 3 (barnevernsinstitusjon) opplever at det er viktig for skolen å være med på ansvarsgruppemøter, dette sees i lys av at utfordringer i hjemmet også kan komme til uttrykk på skolen.

Kavli, Sjøvold og Ødegaard (2015) finner at skole og institusjonsansatte opplever at det er for få møteplasser, informantene mine tar ikke opp dette. To av mine informanter påpeker viktigheten av møteplassene og en av de snakker også fordelaktig om rutiner.

Jeg tolker mine data dithen at alle informantene ser viktigheten av å ha kontakt og at det finnes fellesarenaer for dette. Alle mine informanter er involvert i ansvarsgruppemøter. Av informantene fra barnevernsinstitusjon påpekes det fra en at hen opplever at skole synes det er nyttig å delta på ansvarsgruppemøte og at det som skjer på institusjon også har påvirkning på det som skjer på skolen. Den andre informanten fra barnevernsinstitusjon påpeker at det er viktig å holde kontakt også i gode perioder.

Et funn jeg opplever som interessant er at informantene fra skole beskriver kontakten med institusjon forskjellig. Den ene informanten forklarer at de har en del rutiner i forhold til kontakt og når de møtes, mens den andre beskriver kontakten som spontan. Informanten som beskriver kontakten som spontan opplever også at barnevernsinstitusjoner er for dårlige til å ta kontakt. Det er vanskelig å si om det finnes en sammenheng her, men det virker som informanten som har faste rutiner rundt samarbeidet også er mer tilfreds med barnevernsinstitusjonene og informasjonen hen får fra dem.

4.5 Informasjonsflyt og taushetsplikt

Utveksling av informasjon og hvilken informasjon hvem skal ha, er en vanlig problemstilling i barnevernet. Barnevernet og barnevernsinstitusjoner har kjennskap til mye informasjon om det enkelte barn, samtidig er de pålagt en streng taushetsplikt. I mine intervjuer ble taushetsplikt og utveksling av informasjon et tema. Jeg vil under denne overskriften se på hvordan skole og institusjon opplever at taushetsplikten påvirker dem. Videre i hvilken grad institusjon opplever at de kan dele informasjon og om skole opplever at dette er tilstrekkelig.

Informant 4 (skole) opplever at det er ganske forskjellig kultur på å informere skole om hendelser som inntreffer i barnets liv. Hen opplever at det ikke nødvendigvis er en felles kultur og at noen institusjoner forteller mer enn andre. Informanten opplever at det er problematisk hvis det inntreffer alvorlige hendelser som de ikke får vite om :

”De kommer ganske opphetet på skolen også har vi ikke fått noe beskjed da, og det er jo vanskelig. Men det er klart, det er jo en taushet ja.”

På spørsmål om de i slike situasjoner får en mer begrenset melding eller beskjed i etterkant, svarer informanten at det varierer. Noen institusjoner gir relativt fyldige forklaringer, mens andre gir mer begrensede. Hen er usikker på hvorfor det er slik, om det er personavhengig eller om det er en avgjørelse institusjonen har tatt.

Informant 2 (skole) opplever også at de ofte får for lite informasjon av skolen. Hen opplever at dette skaper vanskelige situasjoner for skolen og at om de hadde hatt større tilgang til informasjon, ville de hatt bedre mulighet til å møte eleven på en riktig måte. Informanten kan også fortelle om episoder hvor de mottar informasjon fra medelever eller til og med medier før de får beskjed fra institusjonen. De opplever at noen institusjoner har et veldig strengt syn på taushetsplikten:

”Medelever eller avisa, ja det er jo faktisk det og det har vært det største problemet. Noen av de har en veldig sånn tydelig, veldig strengt syn på hva de mener en taushetsplikt innebærer og hva som er okei å formidle videre og hva skolen i det hele tatt har noe med. Det har vi hatt en kjempe dialog på, spesielt med den ene institusjonen hvor vi sier til de ” ja, men hvis jeg hadde visst hva som hadde skjedd i helgen litt sånn grovt fortalt, så hadde jeg kanskje møtt eleven på en helt annen måte.” Jeg tenker sånn at for mye info er bedre enn for lite, for det er ekstremt mye... jeg tenker at mange situasjoner kunne vært unngått hvis jeg hadde visst hva de kom med den dagen.”

Informanten sier samtidig at hen forstår at institusjonen har et ønske eller behov for å skjerme eleven, men at det oppleves vanskelig når de får informasjon fra medelever eller gjennom medier. Informanten opplever også at de har gode muligheter til å tilrettelegge på skolen. Om de hadde visst om enkelte situasjoner før eleven kom på skolen, hadde de hatt mulighet til å gjøre ting annerledes.

Informant 1 (barnevernsinstitusjon) opplever at ungdommene forteller mye til lærene selv. Informanten forstår også at det kan oppleves vanskelig og frustrerende for skolen hvis de ikke

får informasjon siden de forstår at noe har skjedd. Informanten forklarer at hen ofte avklarer med eleven før informasjon blir formidlet videre til skolen:

”For de vet veldig mye og ungdommene forteller mye selv. Også ja, det er mye de vet uansett. Så det snakket vi om sist. Ja da var det et møte med skolen som var litt oppgitt over det faktisk, at noen nye på den institusjonen var så veldig, veldig opptatt av den derre taushetsplikten. Men han skjønner jo at ting har skjedd, man skjønner jo at noe skjer, så det blir egentlig bare mer frustrerende. Også spør vi ungdommene så sier de jo, og jeg snakker jo veldig ofte med ungdommen og bare sier at ” men nå forteller jeg litt til læreren hva som skjedde i går, jeg trenger ikke si alt, men jeg sier de store hovedtrekkene”. Og det synes de egentlig er litt allright også, hvis det er ting som er vanskelig. Da gir jeg liksom en spesifikk beskjed til ungdommene at nå bare sier jeg ifra om det. Og da.. utrolig sjeldent at de sier nei det er ikke greit og da forholder jeg meg til det.”

Informant 3 (barnevernsinstitusjon) forklarer at de opplyser skolen hvis de mener det er til barnets beste. Hen påpeker at dette er troverdig informasjon og at de ikke formidler denne type informasjon over mail:

”Det er det så, men man har jo og den at man og skal opplyse hvis det er til barnets beste, ikke sant. Og i en sånn en sak så er jo det og troverdig informasjon. Det tar man ikke på mail, men derfor er de å involverte i litt sånne møter og sånt og at de vet om at nå skal dette skje for den og den ungdommen. Slik at en er forberedt ikke sant : ” nå kan det hende at han reagerer sånn og sånn.”

Ifølge Galvin og Erdal (2010) åpner barnevernloven for at barneverntjenesten her under også institusjoner kan gi fra seg opplysninger. Dette kommer frem av barnevernloven § 6-7 tredje ledd:

” Opplysninger til andre forvaltningsorganer, jf. Forvaltningsloven §13 b nr.5 og 6, kan bare gis når dette er nødvendig for å fremme barneverntjenestens eller institusjonens oppgaver, eller for å forebygge vesentlig fare for liv eller alvorlig skade for noens helse.” Galvin og Erdal (s.57, 2010)

Galvin og Erdal forklarer at barnevernet ikke har noen opplysningsplikt til helsestasjon, skole, eller PP-tjeneste på samme møte som de har det ovenfor barnevernet. Samtidig er ikke barnevernet forhindret i å gi fra seg opplysninger.

Opplysninger kan altså gis når det er nødvendig for å fremme barneverntjenestens eller institusjonens oppgaver. Barneverntjenestens generelle oppgaver omtales i barnevernlovens kapittel 3. Lovens §3-2 er særlig aktuell med tanke på samhandling med skole:

”§3-2 Samarbeid med andre deler av forvaltningen.

Barneverntjenesten skal medvirke til at barns interesser ivaretas også av andre offentlige organer. Barneverntjenesten skal samarbeide med andre sektorer og forvaltningsnivåer når dette kan bidra til å løse oppgaver som den er pålagt etter denne loven. Som ledd i disse oppgavene skal barneverntjenesten gi uttalelser og råd, og delta i den kommunale og fylkeskommunale planleggingsvirksomhet og i de samarbeidsorganer som blir opprettet.” (Syse s. 247, 2012)

Barnevernet skal altså samarbeide med andre deler av forvaltningen, under her inngår også skole. § 6-7 og § 3-2 åpner slik jeg ser det for at institusjon skal kunne gi opplysninger til skole. Kjønnstad og Syse (2011) påpeker at reglene for taushetsplikt, taushetsrett/ opplysningsrett er svært kompliserte. Selv om man klarer å skaffe seg en forståelse av dette regelverket vil det være vanskelig å vurdere fra sak til sak.

Utfordringer i forhold til taushetsplikt og formidling av informasjon er et dilemma som forekommer ofte i barnevernets samarbeid med andre etater. Kavli, Sjøvold og Ødegaard (s. 25, 2015) finner i sin undersøkelse av holdninger til skolegang for ungdom som mottar tiltak fra barnevernet at informasjons lyt og taushetsplikt er en utfordring. Da informantene deres ble spurt om å ta stilling til utsagnet: *”nødvendig informasjon for at barn med tiltak fra barnevernet skal få et best mulig tilbud i skolen holdes tilbake på grunn av taushetsplikten”* finner de at ansatte i skolen er klart mer enig i dette utsagnet enn ansatte i barnevernet. Videre finner de at ansatte i skolen er mer uenig i utsagnet *”skolen får tilstrekkelig informasjon om bakgrunn til barn og unge med tiltak fra barnevernet til å kunne gi dem god tilpasset opplæring”*. Både barneverns- og skoleansatte er enig i utsagnet: *”Barnevernet bør tolke taushetsplikt- og opplysningspliktreglene på en slik måte at det åpner for tettere kommunikasjon mellom skole og barnevern”*.

4.5.1 Oppsummering og fortolkning

Begge informantene med tilknytning til skole opplever utfordringer i forhold til informasjonsutveksling og taushetsplikt. Informantene opplever at de i noen situasjoner får for lite informasjon og at dette skaper vanskelige situasjoner. Informantene opplever i noen tilfeller at de hadde hatt bedre mulighet til å møte elevene om de hadde fått mer informasjon. Samtidig opplever begge at det er forskjellig praksis og at noen institusjoner er strengere enn andre i forbindelse med informasjonsdeling med skolen.

Taushetsplikt og mangel på informasjon virker å være en utfordring for skolen. De opplever tidvis at de ikke får den informasjonen de føler de trenger og at det igjen skaper vanskelige situasjoner. Samtidig forklarer informantene fra institusjon at de ofte informerer skolen i samråd med ungdommen. Om de opplever at det er til barnets beste kan de også selv informere skolen. Informant 1 (barnevernsinstitusjon) sier også at hen skjønner at det er vanskelig for skolene når de ikke får vite. Samtidig opplever skoleinformantene at dette er et område hvor det er ulikheter mellom institusjonene og at det er forskjellige kulturer på hvordan man rapporterer til skole og hva man rapporterer.

Med et komplisert regelverk i forhold til taushetsplikt, vil det kanskje være vanskelig for institusjonene å ha en felles kultur på hvordan man formidler opplysninger. Kjønnestad og Syse (2011) påpeker som tidligere nevnt det samme. Den variasjonen informantene fra skole påpeker med tanke på informasjonsmengde, opplever jeg som et interessant funn. Det som virker tydelig basert på informantene i skolen sine utsagn er at det finnes ulikheter i hvor mye informasjon de forskjellige institusjoner deler. En mulig forklaring på dette kan være at regelverket er så komplekst, samtidig finner jeg ikke i mine data at dette brukes som argumentasjon. Dette er et område som jeg mener burde utforskes videre.

Kavli, Sjøvold og Ødegaard (2015) finner i undersøkelsen sin i likhet med denne undersøkelsen at taushetsplikt oppfattes som utfordrende for skolepersonell. Utfordringene med å kunne tilpasse tilstrekkelig for elever med tiltak fra barnevernet er også utfordringer mine informanter med tilknytning til skole opplever. Et eksempel på at det er vanskelig å tilpasse opplæringen når man ikke har nok informasjon er utsagnet til informant 2 (skole) :

” ja, men hvis jeg hadde visst hva som hadde skjedd i helgen litt sånn grovt fortalt, så hadde jeg kanskje møtt eleven på en helt annen måte”.

Informant 4 (skole) forteller også om episoder hvor elever kommer i en *opphetet* tilstand på skolen og at det er utfordrende hvis de ikke vet om det på forhånd eller kjenner til grunnen til elevens atferd.

Informantene fra institusjon uttrykker at de forteller en del til skole. Informant 1 (barnevernsinstitusjon) forklarer at hen forteller en del, men at hen tar det opp med ungdommen først. Informanten sier videre at skolen ofte får hovedtrekkene av historien. Informant 3 (barnevernsinstitusjon) forteller at de informerer skolen i de situasjonene de anser det for å være til barnets beste. Hen påpeker også at dette er sensitiv informasjon og ikke noe man formidler over mail. Informantene fra institusjon nevner ikke at de opplever at de er i situasjoner hvor de ikke kan fortelle ting til skole om det er nødvendig for ungdommenes skolegang. En mulig forklaring på dette kan være at informantene jeg snakket med fra institusjon kommer fra institusjoner hvor de har en friere tolkning av taushetsplikt enn andre institusjoner. Informantene fra skole omtaler at det finnes variasjoner og forskjellige kulturer hos de forskjellige institusjonene på hvor mye informasjon de formidler videre til skolen. Samtidig demonstrer forskningen til Kavli, Sjøvold og Ødegaard (2015) at barnevernsansatte og skoleansatte har en ulik forståelse av hvor mye informasjon skolen burde få av barneverntjenesten.

Oppsummerende kan man si at informantene fra skolesektoren gir uttrykk for at de opplever utfordringer av og til i forhold til hvor mye informasjon de får fra de forskjellige institusjonene. Samtidig påpeker de at det er variasjoner og forskjellige kulturer institusjoner imellom og at noen institusjoner deler mindre enn andre. Den ene informanten fra institusjon opplyser at hen deler informasjon med skole om de oppfatter det til barnets beste, mens den andre deler med skole så sant de får samtykke fra ungdommen. Ingen av dem uttrykker at de opplever taushetsplikten som en utfordring.

4.6 Turnus

Informantene i skole opplever at institusjonens turnus og gjennomtrekk av ansatte kan være utfordrende.

Informant 2 (skole) forklarer at det er utfordrende når de har mange å forholde seg til. Hen forklarer at de har kontakt med avdelingsleder og hovedkontakt, samtidig som de forholder seg til de som er på jobb til enhver tid. På spørsmål fra meg om dette påvirker informasjonsformidlingen mellom skole og institusjon forklarer informanten at dette varierer:

”Det varierer å veldig altså, det er egentlig ikke.. jeg opplever veldig forskjell på institusjoner. Noen som er bare super flinke på sånne ting også har vi noen som er ”rotehoder”. Så det varierer veldig rett og slett avhengig av hvem vi snakker med, men vi opplever stadig vekk at informasjon ikke kommer videre, ja vi gjør det.”

Informant 2 (skole) problematiserer også at det ofte er et ustabil arbeidsmiljø på barnevernsinstitusjoner:

”Ofte så er det litt ustabil og det er ofte unge mennesker som er tidlig i jobbkarriere og kanskje ikke nødvendigvis har tenkt å være der så lenge, ja sykemeldinger uff.. mye... Så jobber de jo skift av og på.”

Informant 4 (skole) opplever rollen til skolekontakten på institusjon som viktig i forbindelse med utfordringer med mange som går i skift og turnus på institusjon. Denne kan ”holde tak” i det og hjelpe til med formidling av beskjeder:

”Ja for det er mye beskjeder, det er mange som går i turnus og vi har jo en stor akutt her nede som er... Mange av disse institusjonene så har de jo døgnturnus, men en sånn stor akutt vi har så er det ikke døgnturnus. Så der er det mange skift og da er det mange mennesker innom.”

Informant 3 (barnevernsinstitusjon) påpeker også at det er viktig med klar formidling av beskjeder når det er mange ansatte på institusjon. Hen forklarer litt om gruppen ansatte og rutiner de har for å videreformidle beskjeder:

”Vi er jo mange ansatte som jobber her. For vi går jo i turnus og vi står jo en 13 stykker i turnus, noen jobber fullt og noen jobber halvt og noen.. mange vikarer ikke sant. Så når det er noen prekære ting, sånn ”nå har vi avtalt det med skolen, hvis det og det skjer” vi har gode rutiner for at alle i teamet fanger det opp og det blir fulgt

opp med at man har loggføringer og beskjedbøker. Sånn at ikke når læreren ringer hvis avtalen var at hvis det og det skjer så skal vi komme å hente, at vi har bitt enige om det, at ikke det står en vikar her og ”nei det har jeg ikke hørt”. Der kan vi jo glippe, men prøver å være flinke med sånne beskjeder, at det også kommer ut til alle. Sånn at det ikke blir så mye sånn, for da kan det jo bli litt sånn kjedelig for den vikaren og læreren også. ”Men det ble vi enige om på ansvarsgruppemøtet og ikke sant” og det er så dumt da.”

Greta Marie Skau (2011) påpeker at man ved å utvikle kommunikativ kompetanse minsker sjansen for at visse problemer i det hele tatt oppstår, dette vil også skape et utgangspunkt for å løse eksisterende problemer. Slik jeg ser det viser informant 3 (barnevernsinstitusjon) til slik kompetanse når hen opplyser at de loggfører og bruker beskjedbok til å formidle informasjon om skolehverdagen til ungdommen. Hen forklarer også at de prøver å gi klare beskjeder for å unngå misforståelser. Informant 4 (skole) forklarer at det er forskjellige turnussammensetninger på de forskjellige institusjonene og at det er mange folk å forholde seg til på institusjoner som ikke har døgnturnus. Dag Olberg og Karen- Sofie Pettersen finner i sin undersøkelse: ”Arbeidstid i barneverninstitusjonene- praktisering og regulering” (2015) at færre ansatte og organisering i team som oppholder seg på institusjonen over en lengre periode er fordelaktig i forhold til informasjonsflyt, dette bidrar også til å skape stabilitet. De finner også at overlappingsmøter ved vaktskiftet hos institusjoner er en arena for informasjonsoverføring. Informant 2 (skole) forklarer at hen noen ganger opplever at informasjon ikke kommer frem og at det varierer fra institusjon til institusjon. Kavli, Sjøvold og Ødegaard (2015) påpeker at flere av respondentene med tilknytning til skole opplever utfordringer i forhold til informasjonsutveksling i samarbeidet mellom skole og barnevern. Dette samsvarer med opplevelsen informant 1 har.

4.6.1 Oppsummering og fortolkning

Jeg finner ikke at dette temaet blir diskutert i samtalen med informant 1 (barnevernsinstitusjon). De tre andre informantene har til gjengjeld fortalt om dette temaet. Alle tar opp at beskjedformidling kan være utfordrende når det er mange som går i turnus. Informant 2 (skole) informerer om at det varierer fra institusjon til institusjon hvor flinke de er. Samtidig opplever informant 1 at ansatte i institusjon ofte er unge mennesker som ikke

nødvendigvis planlegger å bli der veldig lenge. Det er også en utfordring med mye sykemeldinger og ansatte som går skift. Informant 4 (skole) opplever også at det er mange mennesker tilknyttet de forskjellige institusjonene, hen påpeker at skolekontakten har en viktig rolle i å formidle beskjeder videre. Informant 3 (barnevernsinstitusjon) er også klar på at det er mange som jobber på barnevernsinstitusjon. Hen forklarer at det er viktig med klare beskjeder og rutiner for å formidle informasjon slik at det ikke oppstår misforståelser. Informanten forklarer at de benytter seg av loggføringer og beskjedbøker for å videreformidle beskjeder. Informanten opplyser at det kan glippe innimellom.

Slik jeg tolker mine data ser informantene utfordringer i forhold til at det er mange ansatte på institusjon. Informant 3 (barnevernsinstitusjon) opplever at det kan glippe, samtidig forteller hen om rutiner som skal sikre at dette ikke skjer regelmessig. Informant 4 (skole) forteller at turnussammensetning har en påvirkning. Dette finnes det også støtte for i forskningen til Olberg og Pettersen (2015). Samtidig opplever informant 4 (skole) at skolekontakten har en viktig rolle i å formidle beskjeder videre til store personalgrupper. Informant 2 (skole) forteller at det varierer fra institusjon til institusjon, men at hen tidvis opplever at informasjon ikke kommer gjennom.

Jeg opplever at informantene beskriver utfordringer i forhold til turnus og informasjonsflyt. Samtidig opplever jeg det som om informantene fra skole anser dette som mindre utfordrende enn begrenset informasjonsflyt begrunnet i taushetsplikt.

4.7 Ungdommens deltakelse

Et av spørsmålene i intervjuguiden var hvor stor påvirkningskraft ungdommen har på skolehverdagen sin. Informantene fra skole beskriver at de prøver å legge til rette etter beste evne, men at det finnes enkelte utfordringer. Informant 2 (skole) opplyser at de forsøker å legge til rette for arbeidspraksis og overgang til ordinær skole for elever som ønsker det. Samtidig opplever informanten at det kan være vanskelig å få til disse tiltakene. Dette fordi eleven kan ha urealistiske forventninger eller det kan være praktisk vanskelig å få til. Informanten beskriver også at elevens situasjon og innstilling til skolen kan være med på å påvirke hvor mye de klarer å imøtekomme eleven:

”Vi ønsker at de skal ha stor innflytelse, men opplever at en del av de som er på tvang og sånn, de gir Fèn i alt altså. Så de er jo ofte bare her og hater stedet og hater det meste. Men vi har og elever som er veldig tydelige på hva de trenger å hva de vil ha, så vi ønsker jo at de er mest mulig involvert. Men de er i en så tung situasjon at skole er så nedprioritert for noen av de, for de fleste egentlig.”

Informant 2 (skole) opplever at det er vanskeligere å tilrettelegge for elever som ikke ønsker å være på skolen. Samtidig påpeker hen at de har elever som er veldig tydelige på hva de trenger og hva de vil og at man ønsker at elevene er mest mulig involvert.

Informant 4 (skole) opplever at elevene har ganske stor innflytelse, samtidig påpeker hen at de ikke har elevråd :

” Nei hva slags innflytelse... dem har ganske stor innflytelse, men jeg vet ikke hvordan jeg skal få sagt det. Det lyttes jo til eleven og i og med at det er så tett på, så har de jo til enhver tid egentlig innflytelse. Det tas jo... det veies å måles hele tiden. Men vi har ikke noe elevråd eller noen sånn formelle organer da. Det har vi snakket mye om, men det har vi aldri fått til. Det er så gjennomtrekk innimellom”

På mitt spørsmål om ”mini team” blir brukt av ungdommen for å sikre seg innflytelse over egen skole hverdag svarer informanten:

”Ja, det opplever vi at dem gjør. Det har vært en treningssak at å kunne vente på ting som du tar opp med foresatte og skole at det kan vente for eksempel tre fire dager til møte. Istedenfor å ta det akkurat der, så det har vi og trent på, så da har de som regel... det å kunne ta opp ting på en ordentlig måte da. Og kanskje få støtte av institusjonen som kanskje andre får av foreldre. Det kjennes nok litt godt.”

Informant 4 (skole) forteller at elever har ganske stor innflytelse, en utfordring er at de ikke har elevråd. På spørsmål fra meg forklarer informanten at elevene bruker det ukentlige ”mini team” møtet til å skaffe seg påvirkning på skolehverdagen sin.

Informant 3 (barnevernsinstitusjon) trekker frem brukermedvirkning og forklarer at ungdom øver en del innflytelse over skolehverdagen sin. Informanten illustrer gjennom to eksempler hva de kan møte eleven på og hva de ikke får gjort noe med:

”De er jo veldig, vi har jo det her brukermedvirkning så de er med og sier en del om skolehverdagen sin. Om hvordan de har det og hvordan de ønsker å ha det. Så de blir møtt på en del ting. Men det er jo noen ting ikke sant, hvis ola sier ” jeg gidder ikke å ha matte” så er det jo ikke sånn ”nei ve da bare tar vi vekk matte”. Men det kan være ting, jeg hadde en gutt som skulket mye i gymmen ikke sant, så kom det da litt frem at han synes det var ubehagelig med skift i garderober og overvekt og sånne ting. Så tilrettela de så han fikk en egen garderobe og han synes det fungerte greit. Så var han i gang med gymmen.”

Informant 3 (barnevernsinstitusjon) illustrer her 2 eksempler på hva de kan imøtekomme og hva de ikke har mulighet til å gjøre noe med. Ellers forklarer informanten at de i noen situasjoner lar eleven være med å drøfte hva de tenker er bra for dem og i andre situasjoner tar de voksne avgjørelsen. Informanten forklarer at det er en balansegang i forhold til å tilrettelegge samtidig som man ikke ønsker å ”sy puter” under armene deres:

”Noen ganger kan de si noe selv om hva de tenker og kan være bra for de og noen ganger prøver vi voksne å tenke at det må være bra. Av og til så funker det og andre ganger så kan det være helt feil. En tilrettelegger veldig mye, men en kan ikke hele tiden bare tilrettelegge, sy puter og den ene spesialavtalen etter den andre. Det er jo ikke normalt, det blir jo noen sånne gullkanta avtaler hos barnevernsungdom enn normalt sett.”

Informant 1 (barnevernsinstitusjon) forteller at de prøver å involvere ungdommen så mye som mulig. Hen forklarer at et område hvor de har stor påvirkningskraft, er valg av videregående skole og hvilke linje de skal velge:

”Ja det blir jo valg av linjer i forhold til videregående skole, ja så mye som mulig vi snakker mye om det og prøver å være i forkant av det”

Galvin og Erdal (2010) beskriver brukerperspektivet slik:

” Brukerperspektivet baserer seg på et menneskesyn som tar utgangspunkt i at ethvert menneske har krav på respekt for sin autonomi/selvbestemmelsesrett” (Galvin og Erdal s. 68, 2010).

Gjertsen (2010) forklarer at å involvere barn og unge betyr at man skal opplyse barnet om det som skjer i planleggingsfasen og at man skal ta imot barns utsagn og kommentarer underveis i prosessen. Barns deltakelse skal være en prosess der barnet tas med hele veien. En slik arbeidsmåte innebærer en tett relasjon mellom barnet/ungdommen og den profesjonelle. Rambøll (2015) har på vegne av bufdir utviklet rapporten: ”*Opplæring i barnevernsinstitusjoner*”. De finner at det vil være viktig med god dialog og samarbeid i det daglige mellom lærer på skolen, skoleansavrlig på institusjon og eleven selv.

4.7.1 Oppsummering og fortolkning

Alle informantene forteller at elever har en viss påvirkning på skolegangen sin. Samtidig drar 3 av 4 informanter frem utfordringer eller begrensninger i forhold til hvor mye de kan tilrettelegge for ungdommens påvirkning på egen skolehverdag. Informant 2 (skole) forteller at det er vanskelig å involvere ungdom som ikke er motivert eller ikke har lyst til å være på skolen. Informant 4 (skole) forteller at de ikke har klart å få til et elevråd, selv om dette er noe skolen har ønsket. Dette forklarer hen med at det er ”gjennomtrekk” av elever.

Informant 3 (barnevernsinstitusjon) påpeker at de ikke kan imøtekomme alle ønsker elever måtte ha, dette eksemplifiseres med at om en elev ikke ønsker å ha matematikk så kan ikke dette velges bort. Informanten påpeker også at man skal være varsom med å ”sy puter” under armene på eleven.

Samtidig som informantene peker på noen begrensninger, får jeg et inntrykk av at man ønsker å involvere ungdommen og at man er villig til å strekke seg ganske langt for å få til dette. Dette vises i ordninger som ”mini team” eller viljen til å tilrettelegge så en elev kan ha gym samt at alle informantene uttrykker at de ønsker å tilrettelegge for at elevene kan påvirke sin skolegang.

Oppsummert sitter jeg igjen med et inntrykk av at informantene i både skole og barnevernsinstitusjon ønsker å involvere elevene i avgjørelser tilknyttet deres skolehverdag. Samtidig finnes det noen utfordringer i tilknytning til dette.

5. Oppsummering av undersøkelsen

I denne oppgaven har jeg ønsket å rette fokus mot samarbeidsrelasjonen mellom barnevernsinstitusjon og ungdomsskole. Jeg ønsket å finne svar på følgende:

”Hva skjer med skole-hjemsamarbeid når hjem erstattes av barnevernsinstitusjon?”

Formålet med oppgaven er å belyse fenomener som ansatte på barnevernsinstitusjon og ansatte på ungdomsskole opplever som viktige for sin samhandling med hverandre. Temaene informantene opplevde som mest sentrale endte i disse overskriftene: Utfordrende livssituasjoner, i foreldrenes sted, fellesarenaer og kontaktformer, informasjonsflyt og taushetsplikt, turnus og ungdoms deltakelse.

I undersøkelsen ser vi at informanter fra både skole og institusjon opplever at barn og unge som bor på institusjon har en mer komplisert livssituasjon enn ungdom flest. Samtidig påpeker de også at dette er en veldig variert gruppe. Dette samsvarer godt med tidligere forskning jeg har presentert om denne gruppen.

I oppgaven min ble foreldrerollen til barnevernsinstitusjon et tema hos alle 4 informanter. Et interessant funn i undersøkelsen er at informantene fra barnevernsinstitusjon ikke problematiserer foreldrerollen de har, mens informanter fra skole gjør det. En av informantene fra institusjon opplyser at de ser seg selv som aktive omsorgspersoner, spesielt sammenlignet med tidligere omsorgspersoner. Den andre informanten opplyser at de har oppgaver i forhold til å motivere elever og hjelpe til med utfordringer tilknyttet skolegang. Begge informantene opplyser om praktiske oppgaver i forhold til skolegang. Informantene fra skolen problematiserer i større grad barnevernsinstitusjon sin foreldrerolle. Begge informantene opplever at holdninger hos institusjon til skolegang kan være en utfordring. En problematiserer at institusjon er for dårlig til å gi beskjeder om barn og unges liv og den andre opplever at de ofte mangler en genuin interesse for barn og unge og deres skolegang. Hvorfor dette oppleves så forskjellig gir ikke dataene mine noe klart svar på, men det er tydelig at informantene i min undersøkelse har forskjellig syn på institusjon som omsorgsgiver. Når det er sagt vil jeg påpeke at informantene fra skole også så positive sider ved institusjons foreldrerolle, disse er skolekontakt og team som genuint bryr seg om barnet.

I undersøkelsen blir kontaktformer og fellesarenaer et tema. Alle informantene deltar på ansvarsgruppemøte for barn og unge som bor på institusjon. Samtlige bruker også telefon til å formidle beskjeder. En av informantene fra barnevernsinstitusjon opplyser at hen opplever at skole synes det er viktig å delta på ansvarsgruppemøte, og at om ungdommen har det vanskelig på institusjon kan dette også påvirke skolehverdagen. Den andre informanten fra institusjon påpeker at det er viktig å holde kontakten med skolen også i gode perioder. Det funnet jeg opplever som mest interessant i forhold til dette temaet er variasjonen hos informantene fra skole. Den ene informanten vektlegger at hen opplever rutiner som viktig. Informanten forteller at de har gode rutiner for å gi beskjeder og at de prøver å møte med institusjon og elev 1 gang i uka. Informanten opplever også institusjons skolekontakt som en bra formidler. Den andre informanten opplever at mye av kontakten er spontan. Hen opplever også at institusjon er for dårlig til å gi beskjeder. Om det finnes en sammenheng her er vanskelig å si, det virker i midlertid som om informanten som har faste rutiner for kontakt også er mer tilfreds med samhandlingen.

I forhold til taushetsplikt og informasjonsflyt, finner man i min undersøkelse forskjeller mellom institusjon og skole. En av informantene fra barnevernsinstitusjon forklarer at de videreformidler informasjon hvis de opplever det er til barnets beste. Den andre forklarer at de informerer skolen hvis det er greit for barnet eller ungdommen. Ingen av de oppgir utfordringer tilknyttet taushetsplikt. Informantene i skole opplyser om utfordringer i tilknytning til taushetsplikt. De forteller at de av og til ikke får informasjon de trenger og at dette kan gå ut over kvaliteten på undervisningen og relasjonen til eleven. Samtidig opplever de at det ikke er noen felles kultur for hvordan forskjellige institusjoner deler informasjon. Mangelen på felles kultur kan kanskje forklares med at taushetsplikt reglementet er meget komplisert, dette diskuteres nærmere i analysen. Informantene sine synspunkter rundt taushetsplikt stemmer overens med tidligere forskning. Kavli, Sjøvold og Ødegaard (2015) finner også at ansatte i skolen opplever taushetsplikt mer utfordrende enn ansatte i barnevernet.

Informantene i skole oppgir at de noen ganger har utfordringer i forhold til turnusen på barnevernsinstitusjon. Dette i forhold til formidling av beskjeder. Det varierer fra institusjon til institusjon ifølge skoleinformantene. En av de påpeker at turnussammensetning kan ha noe å si. Olberg og Pettersen (2015) finner også dette. En av informantene fra

barnevernsinstitusjon omtaler også turnus, hen sier at de jobber bevisst med at informasjon ikke skal gå tapt, men at det kan glippe.

Alle informanter opplever det som viktig at barn og unge får påvirke egen skolegang. Det nevnes noen begrensinger som at det ikke finnes elevråd, at det er vanskelig å tilrettelegge for barn og unge som ikke vil være på skolen, eller at de ikke kan innfri urealistiske krav. Samtidig opplever jeg at det finnes et stort ønske hos mine informanter om å la ungdom innflytelse på sin skolegang.

5.1 Konklusjon

Oppgaven belyser seks fenomener rundt samarbeidsrelasjonen mellom ungdomsskole og barnevernsinstitusjon. Disse temaene er gjentakende i alle intervjuene. Naturlig nok har ikke alle sider rundt den komplekse samarbeidsrelasjonen skole-institusjon blitt belyst. Samtidig opplever at det har blitt satt fokus på de tema som mine informanter opplever som mest sentrale.

Undersøkelsen avdekker en del utfordringer i samarbeidsrelasjonen. Disse er tilknyttet taushetsplikt, holdninger hos barnevernsinstitusjon, beskjedformidling, manglende ”genuin” interesse hos institusjon for barn og unge og deres skolegang og utfordringer tilknyttet turnus. Samtidig opplever jeg også at informantene gir uttrykk for flere momenter som fungerer. Alle påpeker barn og unges medvirkningsmuligheter som viktige. Alle informanter deltar på ansvarsgruppe møter. Skolekontakt hos institusjon nevnes som et positivt tiltak. De beskriver flere fellesarenaer og kontaktformer de benytter seg av.

Jeg opplever at informantene mine på barnevernsinstitusjon opplever samarbeidet mer positivt enn ansatte på skole. Ser vi på de temaene som nevnes som utfordrende, er det informanter fra skole som har tatt opp disse. I undersøkelsen til Kavli, Sjøvold og Ødegaard (2015) finner de også at barnevernsansatte er mer positive til samarbeidet med skole enn skoleansatte er til samarbeid med barnevernstjenesten.

Jeg finner spesielt noen funn svært interessante, disse burde etter min mening utforskes videre så man kan se om de gjelder i en større kontekst enn min. Disse er som følger:

- Barnevernsinstitusjon og skole gir i min undersøkelse uttrykk for forskjellige oppfatning av foreldrerollen til barnevernsinstitusjon.
- Jeg stiller spørsmål ved om reglementet vedrørende taushetsplikt er så komplisert at det er vanskelig for forskjellige barnevernsinstitusjoner å praktisere det likt.
- I min undersøkelse virker det å være en sammenheng mellom skolens rutiner og kvaliteten på informasjon fra barnevernsinstitusjon.

Litteraturliste

- Backe-Hansen , E., Madsen , C., Kristoffersen , L., & Hivden , B. (2014). Barnevern i Norge 1990-2010 en longitudinell studie. Oslo: NOVA
- Barne- og Familiedepartementet . (2005). *Barnevernet og taushetsplikten, opplysningsretten og opplysningsplikten*. Barne- og familiedepartementet . Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2014). *Skolerapport- Hvordan bedre skoleresultatene og utdannings situasjonen for barn og unge i barnevernet* . Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. Tønsberg: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
- Berg , K., & Collin -Hansen , R. (2012). *Opplæringsomsorg Utfordringer for skole og barnevern* (1.utg.). Oslo : Gyldendal.
- Bufdir . (2015, september 25). *bufdir.no*. Hentet November 13, 2015 fra Oppfølging av skolehverdagen :
www.bufdir.no/Barnevern/Skoleveileder/Oppfolging_av_skolehverdagen
- Dalland, O. (2010). *Pedagogiske Utfordringer- for helse- og sosialarbeidere* (2.utg.). Oslo : Gyldendal Akademisk .
- Galvin , K., & Erdal, B. (2010). *Tverrfaglig samarbeid i praksis- til beste for barn og unge i kommune-Norge* (2.utg.). Oslo: Kommuneforlaget .
- Gilligan, R. (2000). Adversity, Resilience and Young People: the Protective Value of Positive School and Spare Time Experiences. u.s: *Children & Society Volume 14* .
- Grønvold, E., & Storø, J. (2010). *Miljøarbeid i barnevernet - systematikk og refleksjon* . Oslo: Universitetsforlaget .
- Haugen , R., Børresen, R., Nilsen, V., Raundalen, M., Rosenvinge , J. H., Schultz, J.-H., et al. (2014). *Barn og unges læringsmiljø 3 -med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (1.utg.). (R. Haugen, Red.) Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Horverak, S., & Solstad, A. (2008). *Kort om Barnevern*. (S. Asgeir, Red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen , A., Hetland , H., Havik , T., & Stormark, K. (2010). Learning difficulties and academic competence among children in contact with the welfare system. (A. Iversen , Red.) u.s:*Child and family Social Work* .
- Jackson , S., & McParlin, P. (2006). *The Education of Children in Care* . u.s: s.n
- Jacobsen, I., & Gjertsen , P.-Å. (2010). *Forebyggende barnevern samarbeid for barnets beste* (2.utg.). (P.-Å. Gjertsen , Red.) Bergen: Fagbokforlaget.

- Jerlang, E. (1994). *Barnets utvikling-en helhet psykologisk og pedagogisk tema* (1. utg.). (E. Jerlang, Red.) København: ad Notam Gyldendal.
- Kavli, H., Sjøvold, M., & Ødegaard, K. S. *Kartlegging av holdninger til skolegang for barn og unge med tiltak fra barnevernet*. Barne- Ungdoms og Familie- Direktoratet . Oslo : Rambøll .
- Kayed, N., Jozefiak, T., Rimehaug, T., Tjelflaat, T., Brubakk, A.-M., & Wichstrøm, L. (2015). *Psykisk helse hos barn og unge i barnevernsinstitusjoner* . Trondheim: NTNU.
- Kjønstad, A., & Syse, A. *Velferdsrett 2- barnevern og sosiale tjenester* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk .
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode- en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.. utg.). (T. A. Kleven, Red.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Birnkmann, S. (2009). *Det Kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal .
- Kvale, S. (1998). *Interview- en introduksjon til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lassen, L. M. (2014). *Rådgivning- kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget .
- Lindboe, K. (2012). *Barnevernrett* (6.utg.). Oslo: Universitetsforlaget .
- Lovdata. (1992, Juli 17). *lov om barneverntjenester* . Hentet Desember 11, 2015 fra lovdata.no: <https://lovdata.no>
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge- teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Olberg, D., & Pettersen, K.-S. (2015). *Arbeidstid i barneverninstitusjonene- Praktisering og regulering* . Oslo: Fafo .
- Posthom, M. B. (2005). *Kvalitativ Metode- en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* . Oslo: Universitetsforlaget .
- Rambøll . (2015). *Opplæring i barnevernsinstitusjoner- kartlegging av opplæringsmodeller og vurdering av innhold og kvalitet*. Bufdir. Oslo: Rambøll.
- Rambøll. (2011). *Brukerundersøkelse blant barn i statlige og private barneverntiltak*. Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. Skøyen: Rambøll.
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk .

- Skau, G. M. (2012). *Mellom makt og hjelp- om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Syse , A. (Red.). (2012). *Norges Lover Lovsamling for helse-og sosialsektoren 2012-2013*. Oslo: Gyldendal Juridiske.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen , Vestlandet , Norge: Fagbokforlaget .
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Rett til opplæring i barnevern- og helseinstitusjon, og i hjemmet ved langvarig sykdom*. u.s: Utdanningsdirektoratet.
- Verpe, A. M., & Engja, H. (2004). *Barn på venting- institusjonsarbeid med barn under offentlig omsorg*. Kristiansand: HøyskoleForlaget .

Vedlegg

Intervjuguide

Overordnet forskningsspørsmål: ” *Hva skjer med skole-hjem samarbeid når hjem erstattes av barnevernsinstitusjon?* ”

Temaliste

Informantens bakgrunn: utdanning, arbeidserfaring.

*Hvilke områder er aktuelle med tanke på samarbeid?

-Hvordan koordineres samarbeidet?

-Hvem er kontaktpersoner for dere i motsatt instans?

-Hvor ofte møtes skole og institusjon? Eks: telefon, mail, fysisk

-Planlagte møter? Spontankontakt?

- I hvilke situasjoner tar hvem initiativ?

*Samtale om Skole/institusjons oppgaver i forhold til ungdommens skolegang

*Hva forventer dere av skole/institusjon?

*I hvilken grad involveres ungdom i samarbeidet?

-Hvordan? Erfaringer rundt dette?

*Finnes det utfordringer i samarbeidsrelasjonen?

*Positive samarbeidserfaringer?

* Tema informanten ønsker å tilføye?

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt.

”Hva skjer med skole-hjemsamarbeid når hjem erstattes med barneverninstitusjon”

Bakgrunn og formål

Jeg heter Elias Lusk og tar en master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø og er nå på mitt siste semester. Som en del av mitt masterstudie ønsker jeg å undersøke hvordan ungdomsskole og barnevernsinstitusjon samarbeider om ungdom som bor på institusjon sin skolegang.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Å delta i undersøkelsen innebærer å stille opp i et intervju. Dette vil handle om samarbeidsrelasjonen mellom ungdomsskole og barneverninstitusjon. Jeg ønsker å se hva fagpersonell legger i denne samarbeidsrelasjonen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger blir behandlet konfidensielt og det er kun jeg som student som har tilgang til disse opplysningene. Samtykkeskjemaet oppbevares atskilt fra studiens øvrige data. Som deltager i prosjektet vil ikke informantene kunne bli gjenkjent i masteroppgavens endelige format.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. Mai 2016. Ved prosjektets avslutning makuleres og slettes alt materiale som kan ledes tilbake til enkelt personer.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Hvis du har spørsmål til studien eller har bruk for mer informasjon, kan jeg kontaktes på telefon; 99325798 , eller mail; elu020@post.uit.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Sissel Sollied
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 11.11.2015

Vår ref: 45415 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45415	<i>Hva består samarbeidsrelasjonene mellom ungdomsskolen og barneverninstitusjonene av, hvilken betydning får disse for ungdommene</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Sissel Sollied</i>
<i>Student</i>	<i>Elias Lusk</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uio.no*