



«Samarbeid om fosterbarns skolegang»

Våren 2015

Marie Blænes Liljegren

Mastergradsoppgave i pedagogikk

Psykologiske fakultet

Universitetet i Bergen

Forord

I denne masteroppgaven har jeg samlet erfaringene og tankene til 8 personer omkring samarbeid om fosterbarns skolegang. Jeg har lagt deres opplevelser frem og drøftet dem opp mot aktuell forskning og teoretisk litteratur. Jeg har hatt som siktemål å tilføre kunnskap om dette emnet og kommer med noen anmodninger mot framtiden basert på resultater i prosjektet.

Med respekt vil jeg takke dere som stilte opp på intervjuer i en travel hverdag. Jeg beundrer jobben dere gjør og setter stor pris på at dere gjorde denne oppgaven mulig.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Steinar Bøyum som har hjulpet meg gjennom en lang skriveprosess.

Takk til familie og venner, som alltid stiller opp. Særlig takk til Johan for god hjelp og støtte og til Inger for hjelp med korrekturlesing og språkvask.

Bergen 17.06.15

Marie Blænes Liljegren

Innhold

Forord	3
Sammendrag	1
Abstract.....	2
Kapittel 1: Innledning.....	3
1.1. Temaets aktualitet.....	4
1.2. Relevante styringsdokumenter	4
1.2.1. Rett på tilpasset opplæring	4
1.2.2. Krav om samarbeid mellom aktører, sammen med barn og unge	5
1.3. Definisjoner	7
1.4. Oversikt over kapitlene.....	8
Kapittel 2: Teoretisk perspektiv	9
2.1. Kunnskap og makt.....	9
2.1.1. Kunnskapens makt	9
2.1.2. Skjult makt	10
2.1.3. Å være herre i eget liv	11
2.2. Urie Bronfenbrenners sosialøkologiske utviklingsmodell	12
2.3. Tverrprofesjonelt samarbeid.....	13
2.3.1. Samarbeidsprosessen.....	14
2.3.2. Myndiggjøring og medvirkning	16
2.3.3. Relasjonens betydning.....	17
2.3.4. Konsekvenser av lav integrering på organisasjons nivå.....	19
2.4. Opplæringsomsorg	20
2.4.1. Profesjonell omsorg.....	21
2.4.2. Helhetlig omsorgstilbud	22
2.4.3. Å dele andres historier.....	23
Kapittel 3: Relevant forskning.....	26
3.1. Søkeprosessen.....	27
3.2. Fosterbarns skolegang	27

3.2.1. Fosterbarn i skolen	28
3.2.2. Fosterhjem, barnevernstjenestens og skolens tilnærming til fosterbarns skolegang	29
3.3. Tverrprofesjonelt samarbeid med hensikt å støtte skolegangen til barn under barnevernets omsorg.....	30
3.3.1. Faktorer på personnivå:	30
3.3.2. Faktorer på organisasjonsnivå:	32
3.4. Refleksjon over samarbeids praksis -PINCOM modellen.....	34
Kapittel 4: Metode og forskningsdesign.....	37
4.1. Vitenskapsteoretisk ståsted.....	37
4.2. Kvalitativ metode	38
4.2.1. Validitet.....	38
4.2.2. Reliabilitet	39
4.3. Datainnsamling.....	40
4.3.1. Utvalg.....	41
4.3.2. Intervju som forskningsmetode	43
4.3.3. Intervjuguidens funksjon.....	44
4.3.4. Gjennomføring av intervjuene.....	45
4.3.5. Lydopptak og transkribering	46
4.4. Analyse	47
4.5. Forskningsetikk	48
4.5.1. Forskers rolle og posisjon	50
Kapittel 5: Funn	52
5.1. Strukturer	52
5.1.1. Roller.....	52
5.1.2. Ansvar	53
5.1.3. Oppgaver	54
5.1.4. Rutiner.....	55
5.2. Kommunikasjon	57
5.2.1. Dialog.....	57
5.2.2. Relasjon.....	58

5.2.3. Kunnskapsdeling i samarbeid.....	59
5.3. Holdning til samarbeid	60
5.3.1. Holdninger til fosterbarn i skolen.....	61
Kapittel 6: Diskusjon	63
6.1. Systemets betydning i tverrprofesjonelt samarbeid.....	63
6.1.1. Samarbeidsprosessen.....	64
6.1.2. Hvem skal lede det tverrprofesjonelle samarbeidet?.....	65
6.1.3. Tverrprofesjonell samarbeidsstruktur på organisasjonsnivå	66
6.1.4. Fast struktur eller refleksjon over egen praksis?	68
6.2. Kamper i tverrprofesjonelt samarbeid	70
6.2.1. Drakampene	70
6.2.2. Altruisme, kunnskapsbaserte tjenester og møteplasser	74
6.3. Ansvar og makt.....	76
6.3.1. Ansvar for fosterbarnets barnets opplæring.	76
6.3.2. Ansvar, å ha kjennskap til fosterbarns historie.....	79
Kapittel 7: Avsluttende refleksjoner	85
Litteraturliste	88
Vedlegg 1-3	94

Sammendrag

Prosjektet «Samarbeid om fosterbarns skolegang» handler om hvordan omsorgspersoner rundt fosterbarn legger til rette for opplæringen. Det har vist seg at fosterbarn mestrer skolen på lavere nivå enn andre barn. Det er behovet for at samarbeidet rundt fungerer for at nødvendige tiltak, som har til siktemål å bedre opplæringen til barn under barnevernets omsorg, skal bli vellykket.

Kvalitativ metode og semi-strukturert intervju har blitt tatt i bruk. Studiet har en hermeneutisk og konstruktivistisk tilnærming.

Målet mitt er å belyse samarbeid om fosterbarns skolegang i et bredere perspektiv. I denne sammenheng ble 8 personer med ulik rolle og posisjon i samarbeidet, intervjuet for å besvare problemstillingen:

Hva karakteriserer intervjupersonenes opplevelse av samarbeid om fosterbarns skolegang?

Resultatet viser at intervjupersonene hadde varierte opplevelser. Det at opplevelsene er varierte viser til en sårbarhet i samarbeidet om fosterbarns skolegang. De varierte opplevelsene som blir diskutert i dette forskningsprosjektet omhandler opplevelser av struktur og rammer, samt opplevelser av samarbeidspartneres holdninger til samarbeid og innstilling til fosterbarn i skolen.

Abstract

This thesis "Cooperation around foster children's schooling" is about how caregivers facilitates for foster children's learning in interprofessional cooperation. Foster children master school at a lower level than other children, and there is a need for measures to be taken to improve the education of children under child welfare care. For this to work, successful interprofessional cooperation is required.

Qualitative method and semi-structured interviews has been used in this research study. The study has a hermeneutical and constructivist approach.

My goal is to shed light on cooperation around foster children's education in a broad perspective. Eight people with different roles and positions in the cooperation were interviewed to answer the research question:

What characterizes the interviewee's experience of cooperation about foster children's schooling?

Results show that the interviewees had diverse experiences. The fact that the experiences were varied shows a vulnerability in the cooperation around foster children's schooling. The varied experiences that are discussed in this research project deals with the experiences of the structure and framework, and the experiences of people's attitudes towards collaboration and attitudes to foster children in school.

Kapittel 1: Innledning

Det å bli voksen har blitt mer utfordrende for ungdommer uten utdanning (Berridge, 2007). Gode karakterer i skolen øker sjansen for å få et godt voksenliv, de beskytter mot isolasjon og utestengelse fra samfunnet (Berlin, Vinnerljung, & Hjern, 2011; Gilligan, 2007; Vinnerljung, Berlin, & Hjern, 2010). Barn plassert utenfor hjemmet har svakere gjennomsnittlig mestring i skolen og lavere grad av utdanning enn andre jevnaldrende (Altshuler, 2003; Backe-Hansen, Egelund, & Havik, 2010; Skilbred & Havik, 2011).

Jeg har bakgrunn i pedagogiske studier der fokus har vært på betydningen av mestring i skolen og hvordan skolesystemet følger opp marginaliserte grupper i samfunnet. Etter å ha arbeidet på en barnevernsinstitusjon, i ettervern i barnevernstjenesten og med barn med ulike funksjonshemninger, har jeg undret meg over samarbeidet rundt barn med utfordringer i skolen. Hvor godt klarer aktører fra ulike velferdstjenester sammen å gi barn og ungdom de forutsetningene de trenger for et godt voksenliv? I dette studiet valgte jeg å se nærmere på samarbeidet rundt fosterbarns skolegang fordi antall fosterhjem øker. I 2013 bodde det mer enn 10 500 barn i fosterhjem og hvert år er det behov for 1000 nye (Bufdir, 2015a). Samarbeidet om fosterbarns skolegang består som minimum av skole, fosterforeldre og-, barnevernstjeneste, samt biologiske foreldre for noen. Dersom fosterbarn har utfordringer i skolen krever det et komplekst samarbeid mellom mange aktører, som BUP og PPT i tillegg til de overnevnte. Hvilke erfaringer har aktører med samarbeid om opplæring? Er fosterbarnets skolegang tema i samarbeidet? Hva er eventuelle barrierer og hvordan kan de brytes ned? Å finne ut av dette var grunnen til at jeg ønsket å se nærmere på samarbeidet rundt fosterbarns skolegang.

Problemstillingen er som følger: *Hva karakteriserer intervjupersonenes opplevelse av samarbeid om fosterbarns skolegang?*

For å besvare problemstillingen syntes kvalitativt forskningsintervju å være passende fordi intervjupersonene får mulighet til å fortelle relativt fritt om sine opplevelser. Dette vil jeg

gå videre inn på i kapittel 4 som omhandler metode. Informantene er åtte personer som representerer ulike roller og posisjoner i samarbeidet.

1.1. Temaets aktualitet

Forskning har vist at godt og tett samarbeid på personnivå og organisasjonsnivå er en faktor for at barn under barnevernets omsorg skal kunne lykkes i skolen (Altshuler, 2003; Backe-Hansen et al., 2010; Skilbred & Havik, 2011). Skolegang for plasserte barn er et satsingsfelt for Barne- ungdoms- og familiedirektoratet (heretter omtalt som Bufdir), som kan være noe av årsaken til at det eksisterer en del nyere kunnskap i feltet. Bufdir uttrykker i Skolerapport (Barne ungdoms-og familiedirektoratet, 2014) at de anbefaler en helhetlig satsing i skole og barnevern for å utvikle bedre holdninger. Direktoratet ser behov for opplæring og kunnskapsutvikling blant ansatte i skole og barnevernstjeneste om tverrsektorielt samarbeid. Det anbefales også å arbeide for å motivere aktører i barnevernet til å vektlegge skoleoppfølging (Barne ungdoms-og familiedirektoratet, 2014, s. 9). Videre vil jeg se på rammene rundt samarbeidet.

1.2. Relevante styringsdokumenter

I denne oppgaven vil det være relevant å belyse styringsdokumenter som omhandler barns *rett på tilpasset opplæring*, og *kravet til samarbeid* med andre aktører, familie, og barnet eller ungdommen.

1.2.1. Rett på tilpasset opplæring

Opplæring er en rettighet alle barn har. I 1991 ble FNs konvensjon om barns rettigheter ratifisert av Norge. Konvensjonen gir alle barn rett på utvikling, skolegang, liv og helse, beskyttelse og omsorg (Barne- og familiedepartementet, 1991). Opplæringsloven (1998) gir alle barn i Norge rett og plikt til ti år i grunnskole og rett til tre år i videregående. Alle har også rett på tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring betyr tilrettelagt opplæring ut fra den enkeltes evner og forutsetninger (jf. § 1-3 Opplæringsloven, 1998). Opplæringsloven (1998) § 5-1 sier også at elever har rett på spesialundervisning dersom de ikke har eller kan få utbytte av ordinær undervisning (Opplæringsloven, 1998). Det spesialpedagogiske opplegget skal formes i samarbeid med foreldre og elev (jf. § 5-4).

Stortingsmelding 31 *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008) viser til skolens oppgave å utjevne sosiale forskjeller, som vil føre til likere muligheter. På grunn av lave resultater i internasjonale tester ønsker regjeringen å sette inn tiltak for å heve kvaliteten. I *Rett til læring* (NOU 2009: 18) hevder Midtlyngutvalget at dette betyr at flere elever trenger bedre tilpasset opplæring. Utvalget fremmet også et ønske om å styrke tilpasset opplæring ved at § 5-1 erstattes av en rett til ekstra tilrettelegging i opplæringen. Denne retten skulle utløses når eleven ikke har eller kan få tilfredsstillende tilrettelagt opplæring. Noe som kan innebære en bedret skole for dem med særskilte behov.

Rett til læring legger også frem forslag til forbedring av skolegangen slik at skolen skal nå alle elever. I denne sammenhengen fremheves det at gode lovverk og systemer ikke garanterer for god kvalitet på utdannelsen. Skolens utfordringer med å nå alle elever kan ifølge utvalget skyldes en «vent og se»-holdning. Denne må endres til en «tidlig innsats»-holdning. Tiltak som kompetanseheving og individuelle planer blir fremhevet som virkemidler. Både *Rett til læring* og aktuelle stortingsmeldinger ønsker her sterkere forpliktelser når det gjelder tidlig innsats og forebyggende tiltak. Å styrke samarbeidet rundt barn og sikre overganger i opplæringen er ett av tiltakene (St.meld. nr. 31, 2007-2008). Stortingsmelding nr. 30 (2003-3004) *Kultur for læring* så også behov for å støtte tilpasset individuell tilretteleggelse av opplæringen og sette inn kompetanseheving, i tillegg til utvikling av systemer, for å redusere atferdsproblemer i skolen. I mange tilfeller krever tilpasset opplæring at mange aktører samarbeider. Dette gjelder særlig elever med behov for spesialundervisning.

1.2.2. Krav om samarbeid mellom aktører, sammen med barn og unge

Samarbeid på tvers av velferdstjenester er avgjørende for å utvikle et helhetlig og koordinert tilbud til barn og unge (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). *Rett til læring* peker på at loven ikke angir hvordan samarbeid mellom tjenester skal gå for seg. Kommunen skal etablere og utvikle systemer som sikrer at tjenestene som tilbys er samordnet, tverrfaglig og planmessig. I tillegg skal de skal ytes med et brukerperspektiv, for eksempel med individuell plan. Samarbeid for å koordinere hjelpetilbud, som

opplæringen, har vært et krav i flere tiår, men det blir ikke tilstrekkelig utført (Barne- og likestillingdepartementet, 2009). Dette tyder på at opplæringen ikke blir tilrettelagt på en tilfredsstillende måte for alle elever. Kravet om samarbeid blir spesifisert i flere lovverk. Dette vil bli belyst under, og deretter vil jeg se på lovdata som forteller hvem som har ansvar for at det legges til rette for godt samarbeid. Til slutt spesifiserer jeg hvordan barnet eller ungdommen skal være en aktør i samarbeidet.

Opplæringsloven (1998) §1-1 og §20-1 forplikter skolen til å samarbeide med hjemmet. Foreldresamarbeid med skolen utdypes og understrekes i Læreplanverket for Kunnskapsløftet som trådte i kraft i 2006, med å fremme kommunikasjon og samarbeid som sentralt for å skape godt miljø for læring. Videre pålegger Barnevernloven § 3-2 (1992) barnevernstjenestene å samarbeide med andre offentlige organer, dersom det er nødvendig for å ivareta barnet. Lov om sosiale tjenester i arbeids- og velferdsforvaltningen (2009), § 13-13d, sier at kommunen har ansvar for at offentlige organer tar de sosiale hensyn loven pålegger dem, og at de løser problemer rundt samarbeid.

Prinsippet om barnets beste blir verifisert i artikkel 3 i Barnekonvensjonen og vektlegger at barn skal ha omsorg og beskyttelse, fordi det er grunnleggende for trygghet og trivsel (Barne- og familiedepartementet, 1991). Når fosterhjem overtar den daglige omsorgen av fosterbarnet, forpliktes de derfor til å samarbeide med skolen (Barne- og familiedepartementet, 1991; Barnelova, 1981; Barnevernloven, 1992; Opplæringsloven, 1998). Hva skal aktører gjøre når opplæringen ikke tilpasses i samarbeidet? *Prinsippet om barnets beste* sier også at voksne til skal lete etter løsninger som gir barnet de beste muligheter i livet. § 3-2 i Barnevernloven (1992) pålegger barnevernstjenesten til å bidra til at andre offentlige organer ivaretar barnets interesser. Stortingsmelding nr. 40 (2001-2002), *Om barne- og ungdomsvernet*, peker på barnevernstjenestens koordineringsansvar med risikogrupper. Dette gjelder også forebyggende arbeid. Stortingsmeldingen hevder at barnevernstjenesten kan ha koordineringsansvaret, med det er den enkelte kommunes avgjørelse. Taushetsplikten legger ikke nødvendigvis hindringer for samarbeid om fosterbarns skolegang slik mange tror. Barnevernstjenesten og andre offentlige organer er bundet av den, men de kan dele nødvendig informasjon, dersom de for eksempel søker om

samtykke (Barnevernloven, 1992; Forvaltningsloven, 1967). Hvordan taushetsplikten fungerer vil videre bli belyst i kapittel 2.4.3.

Utredningen *Det du gjør, gjør det helt* (NOU 2009: 22) peker på betydningen av at barn og ungdoms interesser og meninger skal vektlegges. Lovverk som Barnevernloven (1992) § 4-1 sier at barnet skal få mulighet til medvirkning. § 1-1 i Opplæringsloven (1998) gir elever rett til medvirkning og § 33 i Barnelova (1981) påpeker at foreldre skal gi barn økende selvstendighet frem til det blir 18 år. Videre vil noen sentrale begreper bli belyst. Deretter vil en oversikt over alle kapitlene i masteroppgaven legges frem.

1.3. Definisjoner

Fosterhjem er et privat hjem som tar imot barn som ikke kan bo hos foreldrene sine. Barnet blir omtalt som et *fosterbarn*. Sammen med barnevernstjenesten, samt biologisk familie, samarbeider fosterhjemmet om barnets interesser, fremtid og behov (Bufdir, 2015b).

Barnevernstjenesten er den tjenesten som skal sikre at familier, barn og unge får hjelp når det blir for vanskelig hjemme og barnet lever under vilkår som skader helse og utvikling. Barnevernets oppgaver og ansvar styres av Barnevernloven (1992). De har også til ansvar å bidra med at barn får trygge oppvekstvilkår (Regjeringen, 2015).

Individuell plan (heretter kalt IP) er en rett alle som har behov for koordinerte langvarige tjenester har (Sosialtjenesteloven, 2009). § 3-2 a i Barnevernloven (1992) forplikter barnevernet å utarbeidet individuell plan om barnet har behov for et langvarig, koordinert helhetlig tiltak. En individuell opplæringsplan kan være en del av en IP. *Individuell opplæringsplan* (heretter kalt IOP) er verktøyet skolen og lærere bruker når de skal gi spesialundervisning. Individuell opplæringsplan bygger på innholdet i enkeltvedtaket som tilsier at eleven har rett på spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Ansvarsgrupper dannes for å ivareta samarbeidet mellom aktører og koordinere arbeidet i IP. Ansvarsgrupper er ikke lovpålagt, men det er en vanlig form for å organisere samarbeid i de fleste kommuner. Gruppen består av barnet eller ungdommen, og/eller representanter

for det som barnevernstjeneste, biologisk familie eller fosterfamilie, samt aktører fra tjenester som ungdommen eller barnet er nytter seg av (Barne- og likestillingdepartementet, 2009). Helsetilsynet (2009) fant at en svakhet ved ansvarsgruppene er at ikke alle aktører deltar.

Inkluderende opplæring betyr at alle elever skal være likeverdige i fellesskapet faglig, sosialt og kulturelt. Inkludering krever at skolen tilrettelegger for mangfold. Skolen skal møte elevens behov og forutsetninger på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2009).

1.4. Oversikt over kapitlene

Oppgaven består av 7 kapitler. *Kapittel 2* omhandler relevant teori og hovedbegreper. Det starter med å presentere Foucault (1999), Bourdieu (1996) og Løgstrup (1991) sine perspektiver som kan knyttes til kunnskap og makt. Sentralt står Bronfenbrenner (1979) sin sosialøkologiske modell og teori, som deretter blir presentert. Den er sentral fordi den beskriver det komplekse samspillet rundt fosterbarns utvikling. Teorier og aktualisering av tverrprofesjonelt samarbeid blir deretter belyst. Til slutt blir begrepet opplæringsomsorg sett på, som er en del av aktørenes ansvar. *Kapittel 3* handler om relevant forskning. *Kapittel 4* presenterer valg av metode og forskningsprosessen. Vitenskapsteoretisk ståsted, innhenting av data og utføring av analyse er hovedtemaer i dette kapitlet.

I *kapittel 5* presenteres funnene som kom frem av analyseprosessen av datamaterialet. I *kapittel 6* diskuteres teori og relevant forskning fra kapittel 2 og 3, opp mot empirien som ble presentert i kapittel 5. I *kapittel 7* legger jeg frem noen avsluttende refleksjoner rundt drøftingen i kapittel 6, og hvordan jeg tror kunnskapen kan anvendes i fremtiden.

Kapittel 2: Teoretisk perspektiv

Dette kapitlet inneholder teori og hovedbegreper som skal diskuteres i kapittel 6. Det starter med å presentere Foucault (1999), Bourdieu (1996) og Løgstrup (1991) sine perspektiver som kan knyttes til kunnskap og makt. Deretter blir Bronfenbrenner (1979) sin *sosialøkologiske modell* og teori presentert. Teorier om *tverrprofesjonelt samarbeid* blir videre belyst. Til slutt vil jeg se nærmere på *opplæringsomsorg*.

2.1. Kunnskap og makt

Teori som skildrer menneskets bevissthet om kunnskap og makt i samhandling med andre, vil her bli belyst med hjelp av teoretikerne Foucault (1999), Bourdieu (1996) og Løgstrup (1999).

2.1.1. Kunnskapens makt

Michel Foucault var filosof. Han studerte forholdet mellom kunnskap og makt i samfunnet og avdekket noen karakteristiske trekk. Foucault (1999) sitt syn på samfunnets disiplin blir her først vist til. Deretter belyses Foucault (1999) sitt syn på risikoen for objektivisering av dem som ikke følger samfunnets standarder.

Foucault (1999) diskuterer hvordan samfunnet har disiplinære systemer som skaper standarder for hvordan borgere skal opptre. Kunnskap og makt blir brukt som disiplin i det moderne fengselssystemet og har influert strukturer i resten av samfunnet. Den disiplinære makten hevdes å produsere og bruke kunnskap for å kontrollere mennesker til å leve innenfor standardiserte normer (Foucault, 1999). Faller noen utenfor systemet igangsettes disiplinære tiltak, ikke for å straffe, men for å korrigere avvikende atferd. Foucault (1999) bruker skolesystemet som eksempel.

Eksamensavlegging er en standard i samfunnet som normaliserer det å kontrollere og dokumentere elevers avvik, for så å korrigere med tiltak. Slike standarder fører til at mennesker kan overvåkes. Muligheten for overvåking er makten ved kunnskapen. Mennesker vil således opptre som om de er overvåket. Det er også makt i at kunnskapen

kan hentes frem ved senere anledning (Foucault, 1999). Dette indikerer en type samfunn, der alle blir statusmessig bundet til de egenskaper, mål, avvik og «karakter» som blir gitt dem, og under enhver omstendighet, gjør dem til et «kasus» (Foucault, 1999, s. 173).

Lovverk tillater institusjoner som skole, barnevernstjeneste og PPT å kategorisere barn og unge og eventuelt dokumentere avvik. I ansvarsgrupper blir juridisk og disiplinær makt sammenflettet. Barn og unge kan her blir sett på som kasus –som objekter. Maktutøvelsen blir ikke nødvendigvis utøvd med hensikt å skade eller manipulere, men med tanke om å veilede dem til å bli gode samfunnsborgere (Foucault, 1999). Jeg stiller meg spørrende til om aktører er bevisst maktutøvelsene og strukturene som tillater dem å bruke makten.

2.1.2. Skjult makt

Pierre Bourdieu (1996) hevdet også at makt er et fremtredende aspekt ved kunnskap. Han var opptatt av å avsløre skjulte maktforhold og mekanismer i samfunnet som opprettholder eller legitimerer at menneskers muligheter blir ulike. Jeg legger fram hans perspektiv på symbolsk makt og symbolske systemer.

«Symbolsk makt er denne usynlige makten som bare kan utøves med delaktighet av de som ikke vet at de ligger under for den, eller enda til ikke vet at de utøver den» (Bourdieu, 1996, s. 38). Den *symbolske makten* eksisterer og bli opprettholdt av symbolske systemer.

Systemene er redskap for kunnskap og kommunikasjon. Ansvarsgruppe kan være et slikt system. Den det gjelder får en ansvarsgruppe fordi den viste avvik, og aktørene bruker og tilegner seg kunnskap med mål om å korrigere avvikene. «Kulturen som forener (kommunikasjonsmedium), er også kulturen som skiller (distinksjonsredskap), og som legitimerer distinksjonene ved å tvinge alle kulturene (betegnet som subkulturer) til å definere seg gjennom sin avstand til den herskende kulturen» (Bourdieu, 1996, s. 42).

Eksempelvis danner lærere et bilde av elever. Bildet er ifølge Bourdieu (1996) preget av skolens syn på elever. Synet stammer fra måten skolen er organisert, hvilke rammer og mål den har. Skolens organisering kan prege lærernes handlingsrom og syn på elever, men er det et symbolsk system (Bourdieu, 1996)?

De *symbolske systemene* fremstår som logiske og fremmer ifølge Bourdieu (1996) interessene til gruppen som regjerer i samfunnet. Skolen kan derfor sees på som et slikt system. Strukturene blir således integrert i samfunnet med å skaper skiller mellom grupper og fremme seg selv. Grupper som blir dominert avvæpnes fordi de symbolske systemene blir legitimeres når de blir praktisert (Bourdieu, 1996). Gruppen som dominerer har på den måten makt til å konstruere virkeligheten.

Det å konstruere virkeligheten er symbolsk makt. Kunnskap og kommunikasjon kan derfor utøve makt i kraft av seg selv om de er strukturert. En ansvarsgruppe har makt til å avgjøre om en elev skal fortsette et normalt skoleløp eller ikke. Dersom eleven starter et spesialpedagogisk opplegg kan det føre til mindre muligheter i resten av skoleløpet og livet. Videre skal jeg se på Løgstrups tanker om livsytringer, selvstendighet og holdninger.

2.1.3. Å være herre i eget liv

I følge Løgstrup (1999) har alle mennesker suverene og spontane *livsytringer*. Det er disse livsytringene som gjør det mulig for mennesker å forholde seg til hverandre. Livsytringene er *tillit, den åpne tale, barmhjertighet og kjærlighet*. Løgstrup hevder at det er på bakgrunn av disse livsytringer mennesket kan handle moralsk. Han går bort fra at å handle moralsk riktig handler om nytte og plikt. Å handle moralsk er å vise skjønn på bakgrunn av livsytringene (Løgstrup, 1999)

Mennesker forholder seg til hverandre, men er de *selvstendig* og uavhengig av hverandre? Løgstrup (1999) hevder at selvstendighet og uavhengighet er sammenflettet med at «vi er hverandres liv og hverandres skjebne.» (Løgstrup, 1999, s. 37). Mennesket er ikke alene i sin egen verden, men skal være sin egen herre. «Bare når et menneske unntaksvis ved et uhell, ved en forseelse eller med god eller ond vilje bryter inn i et annet menneskets verden, står det mye på spill.» (Løgstrup, 1991, s. 37). I samhandling rundt fosterbarn blir derfor tilliten betydningsfull (Løgstrup, 1999).

Løgstrup presiserer at også menneskets *holdninger* til hverandre former deres verden og understreker igjen hvilket ansvar det er å gå inn i en annens verden.

Gjennom min holdning til den andre er jeg med på å bestemme hvilken vidde og farge hans verden få. Jeg er med på å gjøre den rommelig eller trang, lys eller mørk, mangfoldig eller kjedelig og ikke minst er jeg med på å gjøre den truende eller trygg (Løgstrup, 1999, s. 39-40).

Blir et menneske som har blottlagt seg møtt med en annen holdning enn mottakelse og omsorg, oppstår mistillit. Dette kan være et resultat av likegyldighet eller avvising (Løgstrup, 1999, s. 41). Derfor hevder Løgstrup (1999) at mange mennesker unnlater å vise tillit til andre. Barn har ikke denne muligheten. De viser ubetinget tillit. «Hvis det ikke møter kjærlighet, blir dets livsmuligheter ødelagt...» (Løgstrup, 1999, s. 42).

En skal ikke forsøke å bestemme hva den andre vil gjøre med ens ord og handlinger. Ingen grad av velmenthet gir noen rett til det. Viljen til å forstå hva som er best for den andre, og å uttale seg, tie og handle ut fra den forståelsen, må være koplet til viljen til å la den andre være herre i sin egen verden (Løgstrup 1999, s. 48).

Løgstrup (1999) hevder her at andre ikke uten videre kan gå inn i en annens liv og bestemme hva den skal tenke eller gjøre. Dette er relevant for tverrprofesjonelle samarbeid som i samhandling hjelper fosterbarn til å utvikle seg og mestre skolen og livet for øvrig.

2.2. Urie Bronfenbrenners sosialøkologiske utviklingsmodell

Urie Bronfenbrenner sin sosialøkologiske modell kan gi et bilde av hvilke faktorer som påvirker barns utvikling. Han hevdet at menneskelig utvikling finner sted i komplekse samhandlingsmønstre mellom mennesket og dets kontekst. Med kontekst menes både andre mennesker, gjenstander, symboler og verdier. Miljøet rundt barn består ifølge Bronfenbrenner (1979) av mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet.

Mikrosystemet er mønsteret av aktiviteter, interaksjoner og roller et menneske i utvikling har med andre mennesker, ting og symboler. Hvordan barnet opplever det å bo i fosterhjem og sin roller der, er for eksempel av betydning. Hvordan en interaksjon eller rolle oppleves kan både fremme og hemme barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1979, s. 22).

Mesosystemet er interaksjoner mellom to eller flere mikrosystemer. I mesosystemet påvirkes de ulike mikrosystemene av kommunikasjon, kunnskapsutveksling og samhandling. Prosesser i mesosystemet kan føre til både overensstemmelse og konflikt. I

denne oppgaven er mesosystemet relevant på grunn av interaksjon mellom fosterhjem, skolen, barnevernstjenesten og andre samarbeidsaktører (Bronfenbrenner, 1979, s. 25).

Eksosystemet består av mikromiljøer, situasjoner eller steder der menneskets liv påvirkes av beslutninger, men den det gjelder er ikke selv deltagende. Dette systemet har indirekte virkninger på menneskets liv. Trives saksbehandler i jobben sin kan saksbehandleren fungerer bedre i samhandling med resten av ansvarsgruppen. Dette kan føre til at fosterbarnet får et mer positivt utbytte. Organer som har påvirkningskraft og mandat til å styre menneskers muligheter for utvikling er også eksosystemer. Fagforeninger kan for eksempel ha innvirkning på hvilken opplæring fosterbarn får (Bronfenbrenner, 1979, s. 26).

Makrosystemet består av prosesser, mønstre og strukturer som danner rammene for menneskers liv og befinner seg i kulturer og subkulturer. Dette kan være tradisjoner, sosioøkonomiske forhold, lovverk og ideologier, som påvirker mikro-, meso-, og eksosystemene. Særlig mikrosystemet gir mulighet til å filtrere, styrke eller svekke påvirkning fra makrosystemet. Skolen og hjemmet kan eksempelvis påvirke i noe grad hvorvidt barn eksponeres for massemedia (Bronfenbrenner, 1979, s. 27). Tverrprofesjonelt samarbeid er et sosialøkologisk samhandlingsmønster der utvikling finner sted.

2.3. Tverrprofesjonelt samarbeid

Behov for kompetanse og organisering av tjenester har økt fordi velferdssamfunnet har blitt mer spesialisert, fragmentert og oppsplittet (Willumsen, 2009b, s. 28). Forhold som bør ligge til grunn for samarbeid om fosterbarns skolegang kan derfor være gunstig å se på, for å styrke opplæringen (Gulliksen & Sundt, 2011). Fosterhjemmet sees på som en likeverdig aktør i tverrprofesjonelt samarbeid (Gulliksen & Sundt, 2011). Begrepet tverrprofesjonelt samarbeid blir presentert under. Deretter belyses prosesser i tverrprofesjonelt samarbeid, som etterfølges av noen premisser og utfordringer ved prosessen på person- og organisasjonsnivå. Videre belyses tre utfordringer med prosessene på person- og organisasjonsnivå. Utfordringene er *myndiggjøring og medvirkning, relasjonens betydning, og konsekvenser av lav integrering på organisasjonsnivå*. Eksempelene underbygger at begge nivåene må analyseres for å se helheten, noe jeg kommer inn på senere i oppgaven.

Jeg har valgt å bruke Elisabeth Willumsens (2009b) begrep *tverrprofesjonelt samarbeid*, om samarbeidet mellom aktørene. *Samarbeid* har blitt et hverdagslig begrep som har mange definisjoner. *Tverrprofesjonelt samarbeid* betyr at mennesker med ulike profesjoner arbeider tett om felles oppgaver og prosjekter. Kunnskap og mål nåes og skapes som et resultat av ulike kompetanser kombinert (Willumsen, 2009b, s. 21-22). Ifølge Willumsen (2009b) er begrepet synonymt med *tverrfaglig samarbeid*, og tilsvarende det engelske begrepet *interprofessional*. Begrepet tverrfaglig samarbeid behøver nyansering, fordi det er utfordrende å skille fag fra hverandre i flerfaglige profesjoner som barnevernspedagog og vernepleier (Willumsen, 2009b).

2.3.1. Samarbeidsprosessen

Hvordan prosessen går for seg i tverrprofesjonelle samarbeid har stor betydning for om det blir positivt eller negativt (Gulliksen & Sundt, 2011; Willumsen, 2009b). Dersom aktørene rundt fosterbarnet ikke skaper gode prosesser og involverer barnet eller ungdommen selv, kan det føre til at de ikke får et koordinert, helhetlig, individuelt tilrettelagt tilbud (Willumsen, 2009b). Dette svekker barnets læring og trivsel i skolen (Berg & Collin-Hansen, 2012; Willumsen, 2009b). Områder som kan skape dynamikk i samarbeidsprosesser vil videre bli belyst. Jeg starter med å se samarbeidsprosessen på personnivå og organisasjonsnivå og videre belyse hvordan differensiering og integrering kan skape god dynamikk. Til slutt går jeg inn på hvordan forutsetninger og utfordringer i samarbeid påvirker samarbeidsprosessen.

Samarbeidsprosessen må være *dynamisk*, helhetlig, som en symfoni (Willumsen, 2009b). I en symfoni jobber musikerne ved å utfylle hverandre. De har ulike oppgaver, ansvar og ulikt grad av involvering. I konstant endring og utvikling tilrettelegger tverrprofesjonelle samarbeidet for barnet. Derfor kan antall medlemmer i samarbeidet variere. Å få til en god dynamikk er krevende og kommer ikke av seg selv. Det kan derfor være formålstjenlig å analysere ulike nivåer i samarbeidsprosessen (Willumsen, 2009a).

For å analysere prosesser i tverrprofesjonelt samarbeid sees det her nærmere på *personnivå* (relasjon) og *organisasjonsnivå* (system). Jeg vil se hvordan dynamikken og konteksten i

en velferdstjeneste påvirker samarbeidet, og hvordan tjenestene kan samarbeide godt. Personnivå innebærer samarbeidet mellom aktører som for eksempel fosterforeldre, saksbehandler og lærer. Organisasjonsnivå vil innebære samarbeid mellom tjenestene, som barnevernstjeneste og skole (Willumsen, 2009a). Willumsen (2009b) tar utgangspunkt i Lawrence og Lorsch (1969) når hun diskuterer utfordringene ved dynamikken.

Lawrence og Lorsch (1969) hevdet at *differensiering* og *integrering* på person- og organisasjonsnivå er essensielt for at tverrprofesjonelt samarbeidet skal fungere. Å differensiere betyr at aktørene avklarer hva som skiller dem fra hverandre og hva hver enkelt kan bidra med. Integrering betyr at aktørene og organisasjonene syr sammen sine kompetanser, tjenester, kunnskaper, holdninger og funksjoner i samarbeidet. Dersom alle aktørene vet om eget og andres ansvar og begrensninger, kan aktørene få realistiske forventninger til hverandre. Realistiske forventninger kan føre til anerkjennelse og forståelse for hverandres styrker og svakheter, noe som er nødvendig for å skape et dynamisk samarbeid (Willumsen, 2009a).

Forutsetninger og utfordringer i samarbeid som konflikter, makt, tillit og engasjement, påvirker dynamikken i samarbeidsprosessen (Willumsen, 2009a). Det er derfor nødvendig med diskusjon, refleksjon og forhandling. Gjør aktørene dette kan fosterbarnet få en bedre skolehverdag. Dersom BUP ikke deler med lærer hvordan kunnskap om psykisk helse kan for eksempel hjelpe fosterbarnet i sosial interaksjon, kan det ha flere årsaker. BUP kan for eksempel ha unnlatt dette på grunn av manglende tillit og/eller frykt for konflikter. Et dynamisk samarbeid gir rom for å finne løsninger for fosterbarn, men også for maktkamper (Lawrence & Lorsch, 1969). Maktkamper og konflikter er årsaken til at mange tverrprofesjonelle samarbeid fungerer dårlig (Büchel, Child og Yan, referert i Willumsen, 2009b, s. 28). Konflikter og maktkamper er ødeleggende for samarbeidsprosessen og fører til fragmenterte tjenester. Et dynamisk samarbeid er derfor essensielt for å motvirke fragmentering av tjenestene og kunne tilby et helhetlig tilbud (Willumsen, 2009b). For å tilby et helhetlig tilbud er myndiggjøring og medvirkning en stor del av jobben.

2.3.2. Myndiggjøring og medvirkning

Det er av stor betydning at fosterbarnet medvirker som en aktør i tverrprofesjonelle samarbeid, for hvis samarbeidet skal fungere må barnet ha eierskap til planene som arbeides frem (jf. § 4-1, Barnevernloven, 1992 ; Gjertsen, 2007, s. 81). Barneloven (1992) § 6-3 ble endret som ledd i inkorporeringen av barnekonvensjonen. Barn som er fylt syv år, har rett til å få informasjon og uttale seg før avgjørelser besluttes. Barn under syv år kan uttale seg om det vurderes at barnet evner det (Barnevernloven, 1992; Kunnskapsdepartementet, 2009). *Rett til læring* (NOU 2009: 18) peker på at inkluderende og tilpasset opplæring henger sammen og at barnevernet gir barn større mulighet til medvirkning enn skolen (Kunnskapsdepartementet, 2009), men forskning antyder også at barn under barnevernets omsorg, ikke alltid blir hørt (Juul, 2010). Medvirkning i tverrprofesjonelle samarbeid blir derfor sentralt å diskutere fordi skolen er av stor betydning for barns opplæring. I denne oppgaven anvendes begrepene *myndiggjøring* og *medvirkning*. Begrepet myndiggjøring er den norske oversettelsen jeg har valgt å bruke for det engelske begrepet *empowerment*. Først blir begrepene gjort rede for. Deretter omtales skjønsmessige vurderinger som tas i forbindelse med myndiggjøring og medvirkning. Til slutt vil jeg belyse hvordan brukermedvirkning kan være utfordrende å gjennomføre.

Myndiggjøring betyr at tverrprofesjonelle samarbeidet skal arbeide med å overføre makten tilbake til fosterbarnet. Det skal tilrettelegges for å gi barnet makten til å mestre eget liv og ta gode avgjørelser for seg selv (Askheim, Starrin, & Heyerdahl, 2007; Gjertsen, 2007). Frigjøringspedagogikken viste til at grupper i samfunnet får ulike muligheter og makt, som kan føre til en situasjon og følelse av avmakt (Freire, 1974). Ved å bevisstgjøre den undertrykte gjennom felles dialog, refleksjon og samarbeid kan de undertrykte frigjøre seg selv. *Medvirkning* beskriver i hvilken grad fosterbarnet er aktør og bestemmer over livet sitt (Gjertsen, 2007). Sandbæk (2001) peker på uklarhet i begrepet *bruker* og *aktør* og hevder at profesjonelle ikke skiller dem. Bruker-begrepet handler om barnets forhold til systemet, mens aktør-begrepet handler om at det er en selvstendig person i livet (Sandbæk, 2001). Fagpersoner tar skjønsmessige vurderinger om i hvilken grad fosterbarn skal være selvstendig.

I tverrprofesjonelle samarbeid bør fosterforeldre og profesjonelle reflektere over barnets medvirkning for å ivareta dets rettigheter (Gjertsen, 2007, s. 200-201). I hvilken grad barnet medvirker vil variere ut fra sammenheng, alder, trygghet og modenhet (Willumsen, 2005). Gjertsen (2007) legger frem to former for medvirkning *passiv* og *aktiv*. Dersom barnet passivt medvirker blir det representert av en annen person som taler dets sak. Ved aktiv medvirkning deltar barnet selv og er delaktig når beslutninger skal tas (Gjertsen, 2007).

Willumsen (2005) hevder at tross tydelige formelle rammer, som Sosialtjenesteloven (2009) og Barnevernloven (1992), er begrepet brukermedvirkning diffust og utfordrende å gjennomføre. Det er sjeldent bruker/klient/pasient er en aktør i samarbeidet (Willumsen, 2009b, s. 21). Internasjonal forskning på området hevder også at det er begrensede kunnskaper om hvordan tjenesteytere kan ta del i et samarbeid (D'Amour & Oandasan, 2005). Tjenesteyterne må få delta i kommunikasjonen. God kommunikasjon og relasjon er av betydning i tverrprofesjonelle samarbeid (Gulliksen & Sundt, 2011).

2.3.3. Relasjonens betydning

I tverrprofesjonelt samarbeid er det en fordel å ha gode relasjoner blant aktørene. Det relasjonelle samarbeidsforholdet bør være preget av åpen kommunikasjon, tillit og respekt (Gulliksen & Sundt, 2011; Spurkeland, 2005). Først legges det frem utfordringer med tillit, kulturelle forskjeller, beskyttelse og fremheving av egen profesjon og selv. Videre vises det til teori som foreslår hvordan utfordringer ved relasjoner kan forbedres. Til slutt vil lederes ansvar vedrørende dynamikk og relasjoner i tverrprofesjonelt samarbeid omtales.

Vangen og Huxham (2009) hevder at det mangler *tillit* i tverrprofesjonelt samarbeid. Å definere tillit er utfordrende fordi det brukes i dagligtale og innholdet varierer. Spurkeland (2011) definerer begrepet ut i fra syv områder. De syv områdene er integritet, kompetanse, konsistens, lojalitet, åpenhet, moral og emosjonell. Skal tillit bygges må det være *integritet* mellom de involverte. Det betyr at det aktørene sier og gjør samsvarer. *Kompetanse*, innebærer faglig og mellommenneskelig kompetanse. At aktørene er *konsistente*, opptrer forutsigbart var også av betydning. *Lojalitet* ble sett på som en forutsetning. Samt *åpenhet*, som innebærer at aktørene opptrer ærlig og sannferdig (Schindler & Thomas, 1993). At

aktørene opptrer *moralsk* og viser *emosjonell følsomhet* er også viktige områder (Spurkeland, 2011). Viser aktører emosjonell følsomhet som medfølelse og sympati, kan de lettere like hverandre, som kan føre til tillit. De overnevnte områdene beskriver kompleksiteten av å bygge tillit. Aktører må avklare forventninger og tørre å stole på hverandre selv om det er en risiko for å bli skuffet eller avvist. Dersom de lykkes forsterkes tilliten (Vangen & Huxham, 2009). Manglende tillit kan være en grunn for at samarbeidstregghet oppstår.

Vangen og Huxam (2009, s. 73-77) peker på utfordringer ved *samarbeidstregghet*. Samarbeidstregghet oppstår når aktører fra ulike organisasjonskulturer og profesjonskulturer møtes, og istedenfor å utfylle hverandre og oppnå gevinst, fungerer ikke samarbeidet. Ulike forestillinger, forventninger om hverandre og ulik kommunikasjonsstil kan være årsak til dette. Skal aktørene kunne jobbe helhetlig i samarbeidet må de ta hensyn til kulturelle forskjeller (Vangen & Huxham, 2009). Forskjellene mellom kulturer og profesjoner kan skape et helhetlig tilbud til fosterbarns skolegang, men det kan også ende i rivalisering mellom profesjoner og personer.

Aktører kan bli mer engasjerte i å beskytte og hevde sin profesjon og/eller person, enn å engasjere seg for at det tverrprofesjonelle samarbeidet skal fungere til barnets beste (Abbott, referert i Axelsson & Axelsson, 2009). Selvhevdelse kan derfor være en barriere for å bygge gode relasjoner. Engasjementet og motivasjon er viktig i tverrprofesjonelt samarbeid, men hvilken motivasjonsfaktor aktørene engasjerer seg for kan være til hinder i samarbeidet (Vangen & Huxham, 2009; Willumsen, 2009b). Dersom aktørene kniver om, og er mest opptatt av å hevde seg selv, kan de få utfordringer ved for eksempel lojalitet som er nødvendig for å bygge tillit.

Altruisme kan forebygge samarbeidstregghet og selvhevdelse (Axelsson & Axelsson, 2009). Dette handler om at aktører bør se sin posisjon og organisasjon i en større sammenheng og arbeide for det som er best for fellesskapet (Krebs og Miller, referert i Axelsson & Axelsson, 2009). Fosterbarnets opplæring må settes foran andre motiver og aktører må vedsette hverandres kunnskaper og ressurser. Fordommer kan på den måten avvæpnes

(Axelsson & Axelsson, 2009). Willumsen (2009) framhever fleksibilitet i samarbeidsprosesser. Aktører må godta at løsningen ikke er best fra alle sitt ståsted. Altruisme kan virke som en forutsetning for at samarbeidet skal fungere. Axelsson og Axelson (2009) og Willumsen (2009a) poengterer at ledere for organisasjoner har ansvar for forebygging av samarbeidstregghet og selvhevdelse.

Ledere har et ansvar når det gjelder dynamikken i tverrprofesjonelle samarbeid. Hvordan det tverrprofesjonelle samarbeidet fungerer på personnivå blir påvirket av hvilke rammer som blir lagt på organisasjonsnivå. Leder kan skape rutiner i organisasjonen for hvordan aktørene skal håndtere konflikter og fremme samarbeid (Willumsen, 2009b). Relasjonelle utfordringer utspiller seg i hovedsak på personnivå, men hvordan prosessen ved det tverrprofesjonelle samarbeidet virker på organisasjonsnivå, kan utgjøre stor forskjell på personnivået (Willumsen, 2009a).

2.3.4. Konsekvenser av lav integrering på organisasjons nivå

Rammene for tverrprofesjonelt samarbeid er av stor betydning. Aktørenes grunnleggende oppgaver, lovreguleringer, politiske anmodninger, organiseringen av samarbeidet, som kombinasjoner av private, offentlige og frivillige organisasjoner, defineres på organisasjonsnivå (Willumsen, 2009a, s. 43). Nedenfor blir det pekt på tre utfordringer med dette nivået og det blir vist til hvordan samarbeidet på personnivå blir berørt. Den første utfordringen omhandler rammene som dannes på bakgrunn av lovverket. Den andre sier noe om konsekvenser av organisasjonenes ulike lovverk. Den siste utfordringen omhandler organisasjoners målsettinger og prioritering.

En av utfordringene med tverrprofesjonelt samarbeid er ifølge Willumsen (2009a) mangel på lovregulerte rammer for samarbeid som fører til at det starter på nytt hver gang en sak blir opprettet. Willumsen (2009b) hevder at tverrprofesjonelt samarbeid i barnevernstjenesten mangler integrering på organisasjons nivå. Lovverket som pålegger aktører å samarbeide, har visse svakheter. De ulike organisasjonene har sjeldent felles formelle samarbeid som innebærer definerte mål, ansvarsfordeling, fordeling av ressurser og avklaring av struktur i forkant. Det at individer på organisasjonsnivå ikke skaper et

formelt samarbeid fører til at ansvaret å definere det blir gitt til aktører på personnivå, hver gang en sak opprettes (Willumsen, 2009a). Loven sier at det skal samarbeides, men rammene mangler. Lovverket er således tvetydig og kan sees på som et hinder for gode samarbeidsstrukturer.

Lovverket viser til flere utfordringer med tverrprofesjonelt samarbeid: «Til tross for at loven sier det skal være samarbeid, ser det ut for at lovens mandat fokuserer primært på den organisasjonen loven omfatter, nemlig barnevernstjenestens egne mål og aktiviteter.» (Willumsen, 2009a, s. 48). På organisasjonsnivå kan det derfor være ulike fokusområder og strukturer som påvirker aktørene i samarbeid på personnivå. Dersom en organisasjon fokuserer lite på samarbeid, mens en annen organisasjon har stort fokus, kan det påvirke hva aktørene prioriterer, og øke risiko for konflikter. Det er derfor et stort ansvar til aktørene som representerer barnevernstjenesten i tverrprofesjonelle samarbeid å veie opp for lovens mangler (Willumsen, 2009a).

En tredje utfordring med tverrprofesjonelt samarbeid er at presset for effektivisering av ressursbruk og på sikring av kvalitet, har økt fra det offentlige. Dette kan føre til bedre og mer effektive tjenester, men det kan også føre til en økning i standardiserte former og derfor minske rom for individuell tilpasning og brukermedvirkning (Willumsen & Hallberg, 2003). Dette kan være hemmende for fosterbarns opplæring og selvstendighet.

2.4. Opplæringsomsorg

Aktører som samarbeider rundt fosterbarns skolegang jobber med å tilrettelegge for utvikling av vekst og selvstendighet. Å belyse ulike perspektiver på omsorg vil gi et grunnlag for å forstå hvordan aktørens utøvelse av omsorg har innvirkning på samarbeidet. Jeg starter med å definere begrepene barneomsorg og opplæringsomsorg som er sentralt å se på i lys av profesjonell omsorg. Med utgangspunkt i begrepet opplæringsomsorg vil jeg videre se på premisser og faktorer som ifølge faglitteratur bør ligge til grunn for å gi et helhetlig omsorgstilbud. Til slutt belyses det å dele sensitiv informasjon i lys av opplæringsomsorg.

2.4.1. Profesjonell omsorg

Nygren (2011) hevder begrepet *barneomsorg* dekker den omsorg foreldre utøver, i tillegg til omsorg fra profesjonelle. Han deler barneomsorg i tre typer: behovs-, utviklings- og oppdragelsesomsorg. Behovsomsorg er å hjelpe barnet til å lære å tilfredsstille sine eksistensielle behov, som sult. Utviklingsomsorg er å bidra til barnets sosiale, kognitive, motoriske, fysiske og psykososiale utvikling. Oppdragelsesomsorg innebærer formidling av verdier, moral og ideologier. I følge Nygren (2011) kan omsorgsbegrepene utøves hver for seg, samtidig og på tvers av hverandre. Målet for omsorgen er:

... å bidra til at barnet fysisk, psykisk, sosialt og psykososialt blir i stand til å leve et meningsfullt liv som et selvstendig aktivt subjekt innenfor den kulturen som barnet ønsker å tilhøre i det aktuelle samfunnet (Nygren, 2011, s. 66).

Begrepet *opplæringsomsorg* kommer til å bli brukt videre i oppgaven og innebærer i stor grad det Nygren (2011) beskriver som utviklingsomsorg og har tilsvarende mål som i sitatet over. Opplæringsomsorg vektlegger opplæring og omsorg som et felles anliggende for alle omsorgspersoner rundt et barn (Berg & Collin-Hansen, 2012). Det å mestre skolen er betydningsfullt for et selvstendig voksenliv og derfor også et anliggende for andre organisasjoner og personer utover skolen som barnevernstjeneste, og PPT. Begrepet opplæringsomsorg «... befinner seg i møtepunktet mellom det juridiske og det pedagogiske perspektivet på barns utvikling, som et felles anliggende for skole og hjemmet» (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 53).

Det juridiske perspektivet har sin forankring i lovverk som Barnelova (1981), Barnevernloven (1992), Opplæringsloven (1998), og FNs barnekonvensjon (1991) og regulerer det ansvaret barnevernstjenesten, fosterforeldre og skolen har for fosterbarns opplæring. § 1-3 i Opplæringsloven (1998) sier at opplæringen skal tilpasses elevens forutsetning i grunnskole og videregående. Barnevernloven (1992) §14-18 forplikter fosterhjem til å ha den daglige omsorgen. De vil derfor være pliktet til å gi fosterbarnet omsorg, trygghet, sørge for at barnet får utdanning etter evne, og samarbeide med skole i henhold til Barnelova (1981). Barnevernloven (1992) § 3-2 pålegger barnevernstjenesten å samarbeide med andre offentlige organer om det blir vurdert som nødvendig for å ivareta

barnet. Det juridiske perspektivet ble belyst mer detaljert i kapittel 1. Det pedagogiske perspektivet innebærer å se omsorg i system og relasjonsperspektiv.

Offentlig omsorg, som er sentralt i denne oppgaven, kan ifølge Berg og Collin-Hansen (2012) ha to perspektiver - system og relasjon. I et *systemperspektiv* er omsorg begrenset eller avgrenset med tid. Fosterbarnet er for eksempel under skolen sin omsorg i et gitt tidsrom. Sett i et *relasjonelt perspektiv* faller omsorgsansvaret på alle involverte rundt fosterbarnet for å skape oppvekstmiljø som stimulerer til selvstendigjøring og positiv utvikling (Berg & Collin-Hansen, 2012). Å utøve omsorg sett i et relasjonelt perspektiv betyr å lære barnet de egenskaper som er nødvendig i den kulturen det vokser opp i, med funksjoner som sosialisering, oppdragelse og læring (Nygren, 2011, s. 66; Sommer, 2006). Aktørene må derfor skape et helhetlig tilbud.

2.4.2. Helhetlig omsorgstilbud

Barnevernet har ansvar for det helhetlige omsorgstilbudet, men ifølge Berg og Collin-Hansen (2012, s. 258) fyller de ikke alle omsorgsfunksjoner. Opplæringsomsorg forutsetter premisser og faktorer til grunn for at omsorgen skal bli helhetlig. Alle omsorgspersoner må for eksempel skape en felles trygghet og tillitt. Helhetlig opplæringsomsorg krever samarbeid med blant annet skole, samt samregulering og samhandling med fosterbarnet.

Trygghet og tillit er viktig for læring. Dette kan mangle i barnevernsbarns liv fordi relasjoner med omsorgspersoner er blitt brutt. Barn som har flyttet og byttet skoler, kan mangle ro til å stole på voksne, få seg venner og mestre læring (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 72-73). I offentlige strukturer er fokuset ofte på atferdsendring og økonomiske forutsetninger. Barn ønsker ubetinget omsorg. Hvis hovedfokus er på utfordringer eller systemet, vil ikke omsorgen være ubetinget. Fosterforeldre og barnevernstjenesten får en stor rolle i å ivareta den daglige opplæringsomsorgen og skape et helhetlig tilbud for å trygge, bygge tillit og gi fosterbarnet ro til å lære (Berg & Collin-Hansen, 2012).

Opplæringsomsorg utøves ved at skolen systematisk samarbeider med andre aktører som barnevernstjeneste og fosterforeldre. Det faglige og det sosiale må fungere skal de trives i skolen, men skoler viser utfordringer med å gi alle et individuelt tilpasset faglig

opplæringstilbud og gi alle en sosial rolle i læringsfellesskapet (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 86-87). For at omsorgstilbudet skal bli helhetlig må barnet selv ha et eierforhold til avgjørelsene som tas (Berg & Collin-Hansen, 2012).

Aktørene må delta i aktiv samhandling og samregulering med fosterbarnet. Vygotskij (1978) hevdet at det i omsorg er viktig med gjensidig samhandling. Det vil si medvirke i avgjørelser angående sin egen utvikling. Fogel (1993) hevdet at barnets «selv» blir dannet i kommunikasjon og tilpasning med andre i den kulturen det lever i. Dette kalte han for *samregulering*. I motsetning til hvordan klassisk sosialpsykologi og utviklingspsykologi så på barn, som passive mottakere av de voksnes påvirkning, sees barn i dag på som deltagende og er med å skape sin egen verden (Fogel, 1993; Valsiner, 1987). I utøvelse av opplæringsomsorg bør barnet medvirke og føle eierskap til IOP. Hvordan og i hvilken grad barnet skal medvirke er, som nevnt i kapittel 2.3.2. en vurdering omsorgspersonene må ta. Når ikke fosterbarnet selv kan medvirke og dele nødvendig informasjon med andre aktører, må aktørene selv dele for å utøve opplæringsomsorgen.

2.4.3. Å dele andres historier

For å utøve opplæringsomsorg kan barnevernstjenesten bli nødt til å dele sensitiv informasjon om fosterbarnet (Berg & Collin-Hansen, 2012). Under vil det bli belyst hvordan taushetsplikten regulerer hvilken informasjon som kan deles, og til hvem den kan deles. Videre belyses det at det i stor grad er opp til barnevernstjenesten hvor mye informasjon som kan deles. I det ligger det risiko og muligheter. Til slutt legges det frem ulike utslag det å dele sensitiv informasjon kan gi.

For å beskytte barnet er barnevernstjenesten bundet av taushetsplikt § 6-7 (Barnevernloven, 1992) som sier at de skal følge § 13-13e i Forvaltningsloven (1967). Taushetsplikten hindrer barnevernstjenesten å dele informasjon om den det gjelder ikke er informert eller samtykker til det, men § 13b i Forvaltningsloven (1967) lovfester at barnevernstjenesten kan dele «need to know»-kunnskap. Utfordringen ligger i hvilken informasjon som er «need to know» og konsekvensene av å dele den. Det er en vanskelig skjønnsmessig vurdering fordi det er både muligheter og risikoer ved at barnevernstjenesten deler andres historier (Berg & Collin-Hansen, 2012). Risikoen for å dele for mye av et barns historie kan

få like fatale konsekvenser som risikoen for å dele for lite. Hva og hvor mye skal deles?
Hvilke utslag kan informasjonen gi?

Historien om seg selv og andre skapes i samspill i en sosial og kulturell kontekst (Ricoeur, 1999). «... vi er våre fortellinger, vi lever ut våre liv som fortellinger, og vi forstår også andres liv ut fra historier.» (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 70). Deles for mye informasjon kan det skape forventninger og fordommer hos aktørene og informasjonen kan bli en «sannhet» om fosterbarnet som det ikke kommer seg unna. *Sannheten* kan hemme barnets fremtid om omsorgspersoner ikke investerer i barnets utvikling på grunn av den (Berg og Collin-Hansen, 2012, s. 250). En lærer som får detaljert informasjon om fosterbarnets utfordrende oppvekst kan bli farget av dette, og unødige senke forventningene til barnet. Slik blir kunnskapen en selvoppfyllende profeti (Rosenthal & Jacobson, 1968). Lærere kan bli forutinntatte og la være å bidra positivt til barnets utvikling (Berg & Collin-Hansen, 2012; Rosenthal & Jacobson, 1968). Mangelfull informasjon kan føre til at fosterbarnet får opplevelser som tap av mestring, fordi aktører, som lærere, ikke får mulighet til å tilrettelegge og forebygge for fosterbarnet. Fosterbarnet kan ende opp med å unødige stå alene med noe som er vanskelig, oppleve krenkelser og det å mislykkes (Berg & Collin-Hansen, 2012).

Velger aktører å dele sensitiv informasjon er det essensielt at det utføres på en adekvat måte, slik at informasjonen bevarer innholdet og oppnår tiltenkt formål (Berg & Collin-Hansen, 2012). Man kan spørre seg hvordan aktører kan bli sikker på hva som er adekvat. Berg og Collin-Hansen (2012) refererer til Bakhtin når de hevder at all informasjon er situert fordi den formidler et sett oppfatninger. Den blir uttrykt på en måte som gir bestemt kunnskap, videre til mottakerens fortolkning. Det henvises til at hvordan informasjonen blir tolket og oppfattet kan endre seg ut fra hvordan den blir formidlet, hvor den blir formidlet, hvem den blir formidlet av og hvem den blir formidlet til. Hva som er adekvat blir derfor et resultat av analyse og refleksjon. Barnevernstjenesten balanserer på en line når de tolker taushetsplikten og veier konsekvenser opp mot hverandre. Tolkningen kan føre til god opplæringsomsorg eller det kan føre til at barnet får dårlige opplevelser i skolen. Derfor burde aktører fra barnevernstjenesten ha mer kunnskap om å ta skjønnsmessige vurderinger

(Berg & Collin-Hansen, 2012). Et ytterligere spisset lovverk kan muligens gjøre det enklere å utføre tolkningene. Om lovverket spisses er det derimot en risiko for at aktører får mindre handlingsrom for å individuelt tilpasse opplæringsomsorgen (Berg & Collin-Hansen, 2012).

Tidligere ble det pekt på at velferdstjenestene er fragmenterte fordi rammebetingelsene er uklare. De er uklare fordi lovverket bruker ord og uttrykk som er skjønnspregede. Dette stiller store krav til de som skal tyde lovverket. Aktørene lykkes derfor ikke alltid i å gi fosterbarnet et helhetlig omsorgstilbud og opplæringsomsorg (Berg & Collin-Hansen, 2012). Det kreves av aktørene at de i samhandling med fosterbarnet ser forbi strukturelle barrierer og søker kreative løsninger som er for barnets beste. Berg og Collin-Hansen (2012) hevder at representanter fra barnevernstjenesten trenger mer kunnskap på dette området for å kunne se løsningene mellom begrensningene.

Kapittel 3: Relevant forskning

Forskning om plasserte barns skolegang har i de senere år endret seg fra å være problemfokuseret til å bli tiltaksrettet og på jakt etter løsninger (Vinnerljung, 2014). 9 av 11 forskningstiltak viste seg å ha positiv effekt på barnas skoleprestasjoner (Forsman & Vinnerljung, 2012). «Skolerapporten» er et nordisk eksempel der flere forskere legger frem forskning på tiltak for å bedre plasserte barns opplæring og voksenliv (Barne ungdoms-og familiedirektoratet, 2014). Flere anbefaler styrkning av samarbeidet rundt skolegangen som en del av tiltaket, eller for at tiltaket skal fungere (Clausen & Kristofersen, 2008; Cox, 2013; Ferguson & Wolkow, 2012; Skilbred & Havik, 2011). Egelund, Christensen, Jakobsen, Jensen, og Olsen (2009) fant resultater som tydet på at England har hatt en positiv utvikling for barn og unge under barnevernets omsorg sin skolegang. Fordi flere (49%, 2005) tar avgangseksamen. Denne utviklingen gjelder ikke de andre landene i like stor grad (Egelund et al., 2009). I år 2000 fikk England en lovendring som gav alle plasserte barn rett på en arbeidsplan, Personal Education Plan (PEP). I år 2010 endret England lovverket nok en gang. Alle barn som mottar offentlig omsorg har nå rett på en lærer som har ansvar for oppfølging og koordinering av samarbeid rundt (Department for children schools and families, 2009). Grunnen til endringen var at evaluering av PEP viste at arbeids redskapet ikke ble brukt godt nok (Dobel-Ober, Brodie, Kent, Berridge, & Sinclair, 2006).

Jeg kommer til å belyse utfordringer som finnes i dag og hva som kan jobbes videre med for å forbedre samarbeid om fosterbarns skolegang. Forskningen som legges frem tar utgangspunkt i undersøkelser på tverrprofesjonelt samarbeid. Ikke alle utvalgte artikler har forsket på samarbeid om fosterbarns skolegang, men sees på som hensiktsmessig i et tverrprofesjonelt samarbeid på grunn av tema og fremstilling. Forskningen har et løsningsfokuseret fokus, som jeg også ønsker å ha, og kommer med endringsforslag til utfordringene. Først gjør jeg rede for prosessen med å søke etter relevant forskning. Deretter vil forskning på fosterbarn i skolen bli belyst før jeg videre omtaler forskning på aktørers syn på fosterbarn i skolen. Videre vil jeg belyse forskning om tverrprofesjonelt

samarbeid på person og organisasjonsnivå. Til slutt fremlegges en forskningsbasert modell som er utarbeidet for å øke kvalitet og effektivitet i samarbeid.

3.1. Søkeprosessen

Å søke etter forskningsartikler er en prosess som innebærer søk i ulike databaser med forskjellige søkeord, og i referanselister i artikler, dokumenter og faglitteratur. I prosessen med å få en oversikt over tidligere forskning har jeg søkt i ORIA, BORA, IDUNN og Google scholar. I søket brukte jeg ord som fosterbarn, skole, barn, skolegang, samarbeid, working together, foster children, school, educational experiences, children, home care, interprofessional working, interprofessional collaboration, multiprofessional collaboration, interagency coordination og foster. Det var også relevante forskningsartikler i referanselister i forskningsartikler, NOUer og annen faglitteratur. Forskning fra Norge, Sverige, Danmark, Storbritannia, Irland, USA, Canada og Australia blir brukt når jeg under legger frem tidligere forskning. Forskning fra landene nevnt over dukker opp hyppigst i søkemotorer, faglitteratur og i henvisninger i forskningsartikler.

Det kan være negativt å bruke forskning fra andre land om man blindt går ut i fra at resultatene er sammenlignbare. Landene har ulike kulturer og samfunnsstrukturer som påvirker resultatet. Et eksempel, som er tidligere er nevnt, er at plasserte barn de senere år har vist positiv utvikling i England. Muligens fordi England har tatt grep som andre land ikke har. Å anta at de positive resultatene også gjelder andre land, kan derfor være feilaktig. At forskningsartiklene bruker ulike begreper når de omtaler temaet samarbeid, kan også være negativt. Det kan føre til tvil om innholdet blir forstått på den måten forsker hadde intensjon om. Jeg har likevel valgt å ta med internasjonal og nordisk forskning fordi det er interessante fellesnevne.

3.2. Fosterbarns skolegang

Barn som er plassert under barnevernets omsorg har i nordisk og internasjonal forskningsprosjekter vist seg å ha lavere sosial og faglig mestring i skolen enn andre elever (Backe-Hansen, 2014; Backe-Hansen et al., 2010; Martin & Jackson, 2002; Skilbred & Havik, 2011; Vinnerljung, Öman, & Gunnarson, 2005). Først presenteres forskning om

hvordan det går med fosterbarn i skolen. Deretter vil ulike grunner for dette og betydning av skolegang belyses. Til slutt presenteres forskning om hvilken tilnærming og syn aktører og andre omsorgspersoner har til fosterbarns skolegang og skolegangens betydningen.

3.2.1. Fosterbarn i skolen

Clausen & Kristofersen (2008) kunne vise til at 80 prosent av barn i Norge, som ikke var plassert under barnevernets omsorg, fullførte videregående skole, mot kun 34 prosent av plasserte barn. 10 254 barn og unge var plassert i fosterhjem 31.12.2012. (Bufdir, 2015a). Egelund et al. (2008) viste til at plassering alene ikke er tilstrekkelig for å bedre skoler resultatene. Han peker på et behov for andre støttende hjelpetiltak. Disse resultatene står i kontrast til undersøkelser som har resultater som viser at fosterbarn opplever at skoler resultatene bedrer seg etter plassering (Harker, Dobel-ober, Lawrence, Berridge, & Sinclair, 2003). Kontrasten kan komme av at forskningsresultatene har ulik metode og/eller at de undersøker utvalg fra ulike land. Harker et al. (2003) sin forskning er fra England og undersøker de plasserte barnas egne opplevelser av skolegang og har et utvalg på 80 barn. Hvordan andre opplever deres skolegang er ikke i like stor grad relevant som i Egelund et al. (2008) sine undersøkelser. Den hadde et større og mer variert datamateriale og hevder at resultatet i stor grad er voksnes syn på barnas tilværelse. Undersøkelsene fant sted i to ulike land, dette kan være av betydning fordi Harker et al. (2003) sitt studie fant sted i Storbritannia som i de senere år har vist å klare å hjelpe plasserte barn i å få en positiv utvikling i skolen. Men hvorfor mestrer fosterbarna skolen dårligere i utgangspunktet?

Forskning har ulike årsaksforklaringer på hvorfor fosterbarn og andre plasserte barn mestrer skolen dårligere. Noen av årsaksforklaringene er relevant for senere diskusjon og nevnes derfor her. Omsorgssvikt i oppveksten og forhold rundt foreldrene, som økonomiske vilkår og sosial utestengelse, kan gå ut over hvordan barnet/ungdommen mestrer skolen (Berridge, 2007; Egelund et al., 2008). Hvordan elever presterer kan knyttes til hvordan de trives i skolen og hvorvidt de klarer å fokusere på skolearbeidet framfor andre belastende faktorer (Iversen, Hetland, Havik, & Stormark, 2010; Jackson & McParlin, 2006; Skilbred & Havik, 2011). Selv om nyere forskning viser at lærere selv hevder at de stiller krav, finnes det også forskning som peker på at lærere, sosialarbeidere

og fosterforeldre krever for lite. Dette kan føre til underyting i skolen (Kavli, Sjøvold, & Ødegaard, 2015; Martin & Jackson, 2002; Skilbred & Havik, 2011). Hvordan hjelpeapparatet legger til rette for skolegangen er også av betydning (Jackson, 2007).

Forskning kan vise til at utdanning er den faktoren som har mest betydning for helse og levekår. Plasserte barn hadde høy risiko for suicidale forsøk, narkotikamisbruk, alvorlig kriminalitet og behov for å motta sosial stønad. 55% av risikofaktorene, som psykologiske problemer, kunne statistisk knyttes til plasserte barns lave karakterer/lav mestring i skolen (Berlin et al., 2011). Gode karakterer i skolen tyder derimot på å være en beskyttende faktor for å få et godt voksenliv (Berlin et al., 2011; Gilligan, 2007; Vinnerljung et al., 2010).

3.2.2. Fosterhjem, barnevernstjenestens og skolens tilnærming til fosterbarns skolegang

Hvilken tilnærming og syn aktører og andre omsorgspersoner har til fosterbarns skolegang kan gi utfall i hvordan fosterbarnet mestrer den (Skilbred & Havik, 2011). Tilbury, Creed, Buys, Osmond, og Crawford (2014) sin forskning viste en sterk korrelasjon mellom engasjementet for skolegang fra aktører rundt plasserte barn, og resultatene og trivselen barnet viste skolen. Harker et al. (2003) spurte ungdommer som mottok omsorg fra barnevernet hvem de opplevde støtte til utdanning fra. En av fire kunne ikke nevne noen. Av de som kunne nevne noen ble læreren svart hyppigst, deretter fosterforeldre og barnevernsarbeidere. Flere av ungdommene svarte at barnevernsarbeidere viste lite interesse for utdanning og de opplevde at personen hadde vært til hinder for skolegangen (Harker et al., 2003). Martin og Jackson (2002) viser til funn som tyder på manglende rollemodeller og interesse for utdanning fra profesjonelle omsorgspersoner. Barnevernet vektlegger ifølge rapporten «Fosterhjem for barns behov» i for liten grad betydningen av støtte til skolegang (Backe-Hansen, Havik, & Grønningsæter, 2013). Det har vært en tendens å rangere plasserte barns problemer. Psykiske og sosiale problemer blitt vektlagt som mer alvorlig av barneverne og fosterhjem. Til tross for forskning som, henvist til over, antyder at en positiv skolegang kan forebygge og minske slike vansker. (Backe-Hansen et al., 2010; Berridge, 2007; Egelund et al., 2008; Harker, Dobel-ober, Akhurst, Berridge, & Sinclair, 2004, s. 281; Harker et al., 2003; Jackson & McParlin, 2006).

«Det virker også positivt hvis skoler klarer å holde på et stabilt og velkvalifisert personale som kan samarbeide. Men viktigst er det antagelig at personalet har positive holdninger til vanskelige elever, og at den enkelte føler et personlig ansvar for å bidra. Engasjerte og støttende lærere som løser problemer sammen kan gi uttrykke sin kollektive kompetanse på følgende måte: «Når vi ved vår skole virkelig går inn for det, er det knapt noen elev eller klasse vi ikke mestrer» (Ogden, 2014, s. 28).

Det er stort behov for at barnevernstjenesten og skole jobber sammen for å adressere utdannelsen til plasserte barna (Jackson & McParlin, 2006; Kavli et al., 2015).

3.3. Tverrprofesjonelt samarbeid med hensikt å støtte skolegangen til barn under barnevernets omsorg

Gilligan (2007) peker på at skal barn under barnevernets omsorg lykkes i skolen krever det at alle aktørene samarbeider om å hjelpe barnet til å få tilhørighet og motivasjon til å lære. Denne jobben blir ikke alltid gjennomført (Gilligan, 2007; Kavli et al., 2015). Flere forskningsprosjekter kan vise til at det er utfordrende med tverrprofesjonelt samarbeid og at det nasjonalt og internasjonalt vises til lignende utfordringer (Edwards & Downes, 2013; Helsetilsynet, 2009; Stevenson, 2005; Widmark, Sandahl, Piuva, & Bergman, 2011, 2013). Samarbeid har også ulike praksis. Norge praktiserer ikke tverrprofesjonelt samarbeid om skolegang likt som andre land. I Sverige og England er det vanlig å ha en barnevernsfaglig person ansatt i skolen som følger opp fosterbarn og aktører rundt (Edwards & Downes, 2013). I Norge er det mer vanlig at det samarbeides i ansvarsgrupper (Hesjedal, 2014). Til tross for at det er noen ulikheter i hvordan samarbeidet blir praktisert, viser nasjonal og internasjonal forskning tilsvarende faktorer som kan påvirke det tverrprofesjonelle på person- og organisasjonsnivå (Salmon, 2004; Sloper, 2004; Widmark et al., 2011; Ødegård & Strype, 2009; Ødegård & Willumsen, 2011).

3.3.1. Faktorer på personnivå:

Forskning viser at det er flere faktorer som kan hemme og fremme samarbeid på personnivå. Den første faktoren er hvorvidt aktørene samarbeider og om de er positiv til samarbeid. Deretter vil forskning om ulike kjennetegn på godt samarbeid på personnivå belyses. Videre presenteres hva forskning beskriver som god kommunikasjon og relasjon. Til slutt legges det frem noen eksempler på personnivå der samarbeid kan være manglende.

Med utgangspunkt i data fra et studie utført av NOVA og Barnevernets utviklingssenter på Vestlandet, så Skilbred og Havik (2011) variasjon i hvorvidt barnevernstjenesten er involvert i samarbeidet med skolen, og om lærere og fosterhjem stiller seg positiv til samarbeid. Lærerne rapporterte at om lag halvparten av saksbehandlerne som hadde fosterbarn i skolen hadde kontakt med dem. Lærere som hadde kontakt med saksbehandler oppga at de oppfattet samarbeidet som positivt (Skilbred & Havik, 2011). Skilbred og Havik (2011) stiller spørsmål til hvorfor saksbehandlere ikke har kontakt med lærerne når det er lærerne som sitter på mest informasjon om opplæringen. De skisserer mulige grunner til dette, som at saksbehandlerne har vurdert det som fosterforeldre sin oppgave alene eller at de valgte å ikke vektlegge skole ettersom ikke utfordringer var rapportert (Skilbred & Havik, 2011). Lærerne og fosterforeldre var i hovedsak tilfreds med samarbeidet med hverandre (Skilbred & Havik, 2011). Andre forskningsprosjekter har fått lignende resultater (Kjellén, 2010). 55 % av fosterforeldrene i Kjellén (2010) sin forskning rapporterer at samarbeidet med barnevernet er veldig positivt, 28 % svarte ganske. Imidlertid svarte 9 % at de opplevde samarbeidet som ganske/svært negativt. Hayden (2005) viste til tegn på at usikkerhet på utdanningssystemet var en av grunnene til at britiske saksbehandlere fra barnevernstjenesten unngikk å ha kontakt med skolen. Lærerne derimot var veldig positiv og imøtekommende til samarbeid med barnevernet.

Lærere og sosialarbeidere *kjennetegnet* likeverd, personlig engasjement, det å jobbe sammen mot mål og tilstrekkelig kompetanse, som tegn på godt samarbeid (Hesjedal, 2014). Resultatene fra Hesjedal (2014) sin doktorgrad viser at engasjementet til de andre aktørene må være rettet mot hardt arbeid for å oppnå målene og sette barnets behov først. Den viser også at kompetansen til de profesjonelle er av betydning. Cox (2013) har kommet fram til tilsvarende resultater og anbefaler opplæring av aktører. Gilligan (2007) hevder at lærere er veldig sentral i plasserte barns liv, men kan mangle kunnskap dem. Opplæring av lærere kan føre til at de kan tilpasse forventninger og krav, og støtte barna (Gilligan, 2007). Barnevernstjenesten virker også å mangle kunnskap om skolen sine systemer. Dette kan være en av grunnene til at de ikke alltid samarbeider med skoler (Hayden, 2005).

Relasjon og kommunikasjon mellom aktører er faktorer som kan fremme samarbeid (Salmon, 2004). Winsvold (2011) utdypet i evalueringsrapporten *Sammen for barn og unge* at samhandlingsrelasjon er en viktig faktor. *Samhandlingsrelasjon* bygger på respekt og åpenhet, tillit og god informasjonsflyt. Andre forskere har tilsvarende funn (Sloper, 2004). Likeverd, felles språk, forståelse og felles engasjement og innsats er andre faktorer som fremmer samarbeid (Germundsson, 2011; Winsvold, 2011; Ødegård & Willumsen, 2011). Kjennetegn på god kommunikasjon i et tverrprofesjonelt samarbeid kaller Winsvold (2011) for *vi-følelsen*.

Samarbeid kan være manglende. I sin forskning for NOVA fant Winsvold (2011) at til tross for rutiner og formelle prosedyrer var det tilfeldig og personavhengig hvordan samarbeidet gikk for seg. Annen forskning viser at fosterforeldre har ulike erfaringer angående kommunikasjon med saksbehandlerne. Noen var svært fornøyde, andre fortalte at de sto alene (Smithgall, Gladden, Howard, Goerge, & Courtney, 2004). Smithgall et al. (2004) hadde funn om manglende kommunikasjon mellom aktører i tverrprofesjonelt samarbeid fordi ingen visste hvem som skulle lede kommunikasjonen. *Rollene* var uklare pga. årsaker som bytte av skolebytte, saksbehandlere og foreldre eller fosterforeldre (Smithgall et al., 2004). Saksbehandlerne så på det som fosterforeldrenes ansvar å kommunisere med skolen og videre bringe kommunikasjonen til dem om det var behov (Smithgall et al., 2004).

3.3.2. Faktorer på organisasjonsnivå:

På organisasjonsnivå ser nyere forskning på faktorer som omhandler endringer i strukturer og organisering av samarbeidet rundt plasserte barns skolegang. Den første faktoren som belyses er at samarbeidet bør ha et helhetlig perspektiv. Den andre er forskning om organisasjonenes posisjon i ansvar- og rollefordeling. Samarbeidets rammer vil også bli omtalt. Den tredje faktoren er påvirkning av systemendringer og «turnover».

Skolen bør ha et mer helhetlig syn på utsatte barns utdanning, for å støtte og inkludere dem (Edwards & Downes, 2013; Winsvold, 2011). Edwards og Downes (2013) skriver at aktører må involvere hverandre fordi at tilbudet er fragmentert. Aktører jobber fortsatt mer på hver sin kant. Et tiltak som kan fremme helhetlig samarbeid, er å ha aktører med

barnevernsfaglig kunnskap ansatt i skolen, for å følge opp og samarbeidet (Edwards & Downes, 2013). Mer forskning om det vil bli belyst under «organisasjonsnivå».

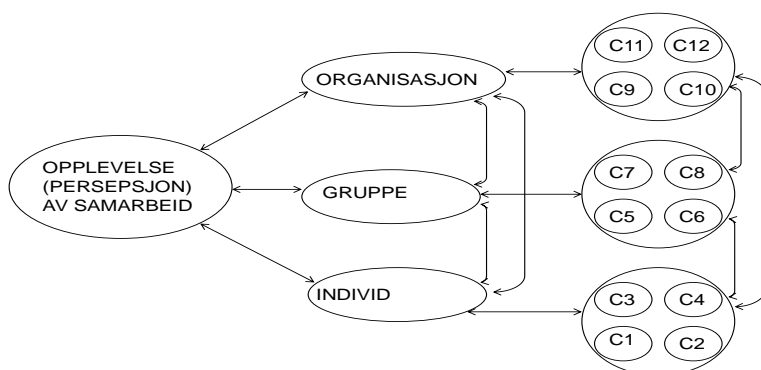
Manglende ansvarstaking fra ledelsens side, diffuse ansvarsområder, mål og roller, er hemmende faktorer for samarbeid (Salmon, 2004; Sloper, 2004; Winsvold, 2011). Vinnerljung (1998) peker på at ansvaret mellom skole og barnevern bør avklares nærmere. Ledelsen må ta ansvar for samarbeid, og det burde formaliseres, med mål og retningslinjer mellom organisasjonene (Nordahl, 2001). Hesjedal (2014) fant også behov for et tydeligere lovverk og retningslinjer som kan støtte tverrprofesjonelt samarbeid. I og med at dokumentene ikke vektlegger og gir veiledning til tverrprofesjonelt samarbeid, som fremmer inkludering, kan skolen og lærere velge bort å fokusere på dette (Hesjedal, 2014). Skal det oppleves som helhetlig må også ansvar og roller være tydelig.

Å ha en mentor/koordinator med barnevernsfaglig kunnskap kan være et alternativ til eller et tillegg til ansvarsgruppesystemet Norge har i dag (Hesjedal, 2014; Seeberg, Winsvold, & Sverdrup, 2013). Eksempelvis mentorordninger/veiledere/koordinatorene i skolen, der en person har ansvar for å følge opp fosterbarnet kontinuerlig. Mentors oppgaver varierte noe. Den kunne være rollemodell, veileder, i noen prosjekter underviser, og noen prosjekter koordinator av samarbeidet med familie, lærere, barnevernstjeneste og andre aktører (Cox, 2013; Seeberg et al., 2013; Sinclair, Christenson, & Thurlow, 2005; Trout, Tyler, Stewart, & Epstein, 2012; Tyre, 2012). Tyre (2012) påpeker at en lærere kan mangle barnevernsfaglig kunnskap, men legger til at de kan bli kurset i dette, og være en veldig verdifull samarbeidspartner til barnevernstjenesten.

Forskning tyder på at turnover og andre endringer i systemet hender ofte i barnevernsfaglig yrker som fører til problemer for samarbeidet rundt skolegangen (Hayden, 2005; Smithgall et al., 2004). Gilligan (2007) og Smithgall et al. (2004) peker på at dette kan være en barriere for barn under barnevernets omsorg sin utdanning fordi det fører til utfordringer ved kontinuitet i informasjonsdeling, i samarbeidet med lærerne og problematisk for grunnlaget saksbehandlere har til å følge opp barnets opplæring.

3.4. Refleksjon over samarbeids praksis -PINCOM modellen

Ødegård (2009) har utarbeidet en refleksjonsmodell på bakgrunn av egen og andres forskning. Det er i dag lite fokus på tverrfaglige samarbeidsferdigheter i utdanning til tross for at det å være profesjonell yrkesutøver i stor grad handler om å samarbeide med andre (Meads & Ashcroft, 2005). «Hvis profesjonelle i liten grad reflekterer over hvordan de forstår samarbeid, kan de fort komme i en situasjon der samarbeidet preges av gjentakelser og rutiner. Dette er neppe en ønskelig situasjon med tanke på målsettingen om individuelt tilrettelagte tiltak» (Ødegård, 2009, s. 57). Tanken bak PINCOM-modellen er at aktører kan bruke den som en sjekklister og kommunisere og reflektere rundt de ulike faktorene som Ødegård (2009) har funnet betydningsfulle for tverrprofesjonelle samarbeid. Slik kan det bli klarhet i hva aktørene legger i det å samarbeide og svakheter ved samarbeidet kan bli oppdaget og endret. Refleksjon kan føre til endring og forbedring av samarbeidet (Argyris & Schön, 1978). PINCOM modellen:



Figur 1. "Opplevelser/konstruksjoner av samarbeid på tre nivåer" (Ødegård, 2009, s. 57)

C1 = Motivasjon C2 = Rolle forventning C3 = Personlig stil C4 = Prof. makt
C5 = Gruppe ledelse C6 = Mestring C7 = Kommunikasjon C8 = Sosial støtte
C9 = Org. Kultur C10 = Org. Mål C11 = Org. Ansvar C12 = Org. miljø

De tolv faktorene kan deles inn i egenskaper ved individet, egenskaper ved gruppen og egenskaper ved organisasjonen. Fire av faktorene omhandler egenskaper ved individet. Hvilken *motivasjon* de ulike aktørene har for å samarbeide antas å gi konsekvenser for samarbeidets gang. Motivasjonen kan eksempel være preget av arbeidsmiljø, økonomiske årsaker eller hvorvidt samarbeidet oppleves som meningsfullt (San Martin-Rodriguez,

Gamberale, referert i Ødegård, 2009, s. 58). Aktører har ulike *rolleforventning* til hverandre (Bateman mfl., referert i Ødegård, 2009, s. 58). Rolleforventning betyr at aktørene vet hva de og andre skal gjøre. Dette fører til realistiske forventninger. Ødegård (2009) hevder at uklare rolleforventninger kan føre til konflikter ved at aktørene «konkurrerer» om oppgavene, eller om arbeidspresset er stort, forsøker å skyve arbeid over på andre aktører. Uavklarte roller kan føre til at fosterbarnet ikke får tilrettelagt undervisning. Skulle aktørene unnlate å avklare hvem som skal kontakte PPT, for å få fornyet ressursene i skolen, kan dette få store konsekvenser for fosterbarnets faglige og sosiale mestring. Ødegård (2009) hevder også at *personlig stil* gir utslag for hvordan samarbeidet fungerer. Aktørene kan ikke velge samarbeidspartnere og det er ikke gitt at alle mennesker kommer overens eller kommuniserer like godt. Noen skyr for eksempel konflikter, mens andre oppsøker dem. Dette kan føre til at en aktør får betraktelig mer innflytelse enn den andre. Fosterbarnet vil ikke få et helhetlig individuelt tilrettelagt tilbud om en profesjon eller fagfelt ikke integrerer sin kompetanse. *Profesjonell makt* har mye å si for hvordan samarbeidet går for seg fordi at Ødegård (2009) antar at ulike aktører i et tverrprofesjonelt samarbeid vil ha ulik profesjonell makt internt, og eksternt i organisasjonen. Han referer til Bråten (2009, s. 58) når han hevder at der er modellmakt mellom aktører når noen bruker begreper andre har mindre forståelse for. Noen aktørers utsagn kan få «høyere verdi» enn andres. Andre aktører kan da bli overkjørt fordi de enten ikke forstår innholdet i hva den andre sier eller har en opplevelse av at andres kunnskap er mer verdifull. For eksempel kan man tenke seg at en sosionom eller en lærer kan oppleve å ha mindre makt enn en lege eller psykolog fra spesialisthelsetjenesten.

De neste fire faktorene omhandler relasjoner i gruppe. *Gruppeledelse* i tverrprofesjonelt samarbeid innebærer følgende oppgaver: å motivere og koordinere gruppen i forbindelse med måloppnåelse, fatte beslutninger og representere gruppen i ulike sammenhenger (Kaufman og Kaufman, referert i Ødegård, 2009, s. 59). Uten en lederrolle kan man tenke seg at prosesser vil stoppe opp om aktørene er uenig eller usikre, og ingen føler at de har kan fatte beslutninger. *Mestring* kan handle om aktørenes opplevelse av å gjennomføre oppgavene samarbeidet pålegger. Det gjelder også samarbeidsgruppens felles tiltro til at de kan nå målene (Bandura, referert i Ødegård, 2009, s. 59). Forskning har vist at

samarbeidsgrupper varierer i grad av fungering ut fra hvilke mestringsstrategier som finnes i gruppen (Pethybridge, referert i Ødegård, 2009, s. 59) Ødegård (2009) hevder at rutiner for *kommunikasjon* kan ha betydning for samarbeid. Han henviser til Raviola (2009, s. 59) når han hevder at kommunikasjon kan kjennetegnes på kvaliteten på tilbakemeldingene mellom aktørene, og hvorvidt aktørene opplever støtte. Dersom barnevernspedagoger og lærere er skeptisk til hverandre og fremheve sin profesjon, kan man tenke seg at ingen av dem vil oppleve støtte. *Sosial støtte* er sannsynligvis betydningsfullt for aktørene i et samarbeid. Man kan gå ut i fra at aktører opplever ulik grad av sosial støtte (Abrahamson og Mizarahi, referert i Ødegård, 2009, s. 60). Aktøren vil med stor sannsynlighet trekke seg ut av samarbeidet om den ikke opplever sosial støtte (Ødegård, 2009, s. 60).

De fire siste faktorene omhandler organisasjoner og systemer. Ødegård (2009) går ut i fra at noen *organisasjonskulturer* er mer positiv til samarbeid enn andre. Organisasjonskultur er de holdningene, normene og antagelsene som eksisterer i organisasjoner, eksempelvis barnevernstjenesten og PPT. La oss si at en lærer kommer fra en organisasjonskultur som har en negativ holdning til samarbeid med barnevernet. Det er lite tillitt til at barnevernet «duger til noe som helst». Når læreren går inn i en ansvarsgruppe tar hun med seg denne holdningen som kan hemme samarbeidet med barnevernstjenesten. Om ikke organisasjonen har tydelige *organisasjonsmål*, som tilser at aktører skal prioritere å samarbeide vil det kunne føre til at samarbeid blir nedprioritert og andre organisasjonsmål, som er tydelige, blir prioritert. Thompson referert i Ødegård (2009) hevder at *organisasjonsansvar* er nedfelt i loven som organisasjonens spesialisering og hovedoppgave. Lovverket følger med en del forpliktelser. Et eksempel er taushetsplikten. Om brukere ikke ønsker at informasjon skal bli delt i det tverrprofesjonelle samarbeidet må aktører ivareta det kravet selv om de mener det er relevant for samarbeidet. Dette gjelder om det ikke vurderes som helt nødvendig¹. *Organisasjonsmiljøet* kan by på utfordringer angående for eksempel tilgjengelige ressurser, organisasjonenes struktur, «turnover» eller hvordan barnet eller ungdommens syn på de ulike organisasjonene er. Videre skal jeg legge frem metodeprosessen ved dette forskningsprosjektet.

¹ Se ang. angående taushetsplikt kapittel 2.4.3.

Kapittel 4: Metode og forskningsdesign

En masteroppgave har først og fremst en faglig funksjon ved at den søker etter og skaper kunnskap (Befring, 2002, s. 16). «Eit samfunn utan forskning fårøvar innbyggerane dei føresetnadene vitenskapen gir for å skape betre vilkår.» (Befring, 2002, s. 18). Hvilken kunnskap denne oppgaven kan tilføre kommer til å bli utdypet i kapittel 7. Skal kunnskapen bli sett på som gyldig, er det viktig at jeg viser til et godt håndverk – gode metoder, for å besvare problemstillingen: *Hva karakteriserer intervjupersonenes opplevelser av samarbeid rundt fosterbarns skolegang?* I følge Befring (2002, s. 35) er et forskningsdesign det forskningsmetodiske hovedmønster og en stor del av prosessen i forskning. Når jeg skulle velge forskningsdesignet måtte jeg vurdere hvilken tilnærming som kunne være mest formålstjenlig (Befring, 2002, s. 35). I dette kapittelet skal jeg beskrive hele prosessen ved utarbeiding av metode og forskningsdesign. Jeg kommer til å gjennomgå forskningsprosessen og de valg og jeg har tatt underveis for å vise oppgavens validitet og reliabilitet. Det vil si at jeg kommer til å vise hvor konsistent og troverdig oppgaven er og hvorvidt metodene jeg har tatt i bruk er formålstjenlige (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, s. 251-254)

4.1. Vitenskapsteoretisk ståsted

Jeg inntar et sosiokulturelt syn på læring. Sosiokulturelt perspektiv bygger på et konstruktivistisk vitenskapssyn, som ser på kunnskap som menneskelig konstruksjon (Dysthe, 2001, s. 42; Hatch, 2002, s. 14). Det ligger i dette at jeg søker forståelse for de subjektive meningsuttrykkene mennesker skaper for å forstå sin sosiale verden (Hatch, 2002). Hva som defineres som kunnskap vil derfor være situert, det vil si at den må ses i sammenheng med situasjon, kultur og historisk kontekst (Dysthe, 2001, s. 36). Læring i dette perspektivet pågår gjennom samhandling i alle sosiale aspekter i den kulturen man lever i (Dysthe, 2001). Jeg ønsker å beskrive hva utvalget opplever som karakteristisk ved samarbeid om fosterbarns skolegang (Aase, Fuglestad, & Fossåskaret, 1997). Derfor er kvalitativ metode et passende forskningsdesign.

4.2. Kvalitativ metode

Når forskningsmetode skulle fastsettes skulle jeg finne den metoden som gjør det mulig å undersøke det jeg ønsket (Silverman, 2011, s. 7). Kvalitativ forskning setter fokus på den enkeltes erfaring og forståelse og utsagn om dem. Den går i dybden og analyserer få enheter (Ringdal, 2013). Metoden er fleksibel med lite preg av standarder (Befring, 2002, s. 180-181). Flexibilitet gir en spenning med strukturen som gjør at forsker må være grundig i å beskrive valg som tas underveis for at oppgaven blir gjennomiktig og troverdig (Hatch, 2002, s. 37).

Kvalitativ metode sin styrke er å studere fenomener som er utilgjengelig på andre måter og få fram detaljer (Silverman, 2011, s. 43). Eksempelvis forskning og fortolkning av enkeltindividers oppfatninger i et teoretisk perspektiv, som i dette studiet, menneskers mening, ideer og tanker om et fenomen. Studier som dette blir ofte kalt fenomenologiske eller hermeneutiske (Befring, 2002, s. 181). Grunnet sin subjektive forankring var ikke hermeneutiske studier tidligere anerkjent som kunnskap og vitenskap (Kvale et al., 2009, s. 66-78). Forskningsdesignet samsvarer med mitt vitenskapsteoretiske ståsted, fordi jeg ønsker å forske på det prosessuelle og relasjonelle ved menneskelige fenomen.

4.2.1. Validitet

I kvalitativ forskning handler validitet om at kunnskapen er sannferdig, gyldig, relevant, rimelig og fornuftig (Kvale et al., 2009). Noen forskere velger å bruke et av de nevnte begrepene, men jeg bruker begrepet validitet. I kvalitativ forskning måles validitet ved å se på hvorvidt forskeren har undersøkt det hun sier hun skal undersøke (Kvale et al., 2009, s. 250). Kvaliteten av håndverket blir gransket (Kvale et al., 2009).

Ifølge Kvale et al. (2009) er det å strebe mot objektivitet om det subjektive, det essensielle i validering av kvalitative forskningsprosjekter. Jeg har tilstrebet å være bevisst mulige antakelser eller fordommen jeg kan ha og forsøkt å se tema i et større bilde. Jeg har for eksempel vært sensitiv til hvilken påvirkningskraft jeg som forsker kan ha til prosjektet. Objektivitet handler om «...å forholde seg *adekvat til den gjenstanden* som skal undersøkes» (Kvale et al., 2009, s. 248). Det vil si at jeg har etter beste evne har forsøkt å

gjenspeile intervjupersonenes meninger og opplevelser autentisk. En måte jeg har gjort dette på er å aktivt bruke sitater i oppgaven. Sitatene er både eksempler som er felles for intervjupersonene og som skiller dem fra hverandre.

Kommunikativ og pragmatisk validitet er også essensielt fordi det handler om hva som må til for at kunnskap skal betraktes som gyldig eller sannferdig. *Kommunikativ validitet* handler om hvordan jeg legger frem forskningen. Ved å beskrive konkret hva jeg har gjort, begrunne valgene jeg har tatt i de ulike delene i studiet, og belyse konsekvensene, gjør jeg kunnskapen gyldig og mastergradsprosjektet gjennomsliktig. Kommunikativ validitet innebærer også å være bevisst sin makt når man skaper kunnskap sammen med andre. Jeg ønsker å behandle dataene med respekt og ivareta intervjupersonenes meningsinnhold. Derfor har jeg kontrollert koder, kategorier og funn gjentatte ganger opp mot det transkriberte materialet (Kvale et al, 2009, s. 258-260). Dette utdyper jeg videre i kapittel 4.4. om analyse. *Pragmatisk validitet* handler om «... å gjøre sant».» (Kvale et al., 2009, s. 261). Det betyr hvorvidt kunnskapen i dette prosjektet kan anvendes og defineres som en sannhet (Kvale et al., 2009, s. 251). Med sannhet mener jeg ikke forskjellen mellom rett og galt, eller som nevnt tidligere en universal sannhet. Det som er relevant i kvalitativ forskning er å legge frem hvilke måte resultatet kan sees på som sant. I hvilken grad er kunnskapen anvendbar? For er den ikke anvendbar så kan man kanskje heller ikke se på kunnskapen som en valid sannhet. Å forandre en hel praksis kun ved hjelp av en masteroppgave er kanskje å håpe på litt mye, men jeg kan få utbytte av kunnskapen om den er anvendbar og sann. I kapittel 7 utdyper jeg oppgavens pragmatiske validitet ved å reflektere over hvilket kunnskapsbidrag oppgaven har skapt og hvordan den kan anvendes.

4.2.2. Reliabilitet

Reliabilitet handler i kvantitative forskningsstudier om resultatet kan gjenproduseres. Dette er lite fruktbart i kvalitativ forskning fordi en gjerne søker kunnskap om her og nå, noe som ikke kan gjenskapes. I dette studiet er det derfor formålstjenlig å se på troverdighet og konsistens. For å se på oppgavens troverdighet og konsistens brukes begrepet koherens. Koherens er et begrep som er anerkjent i kvalitativ forskning og beskriver oppgavens indre logikk og konsistens. For å få fram dette til en leser har jeg dokumentet og forklart

forskningsprosessen ved at metodedelen er grundig (Kvale et al., 2009, s. 251). Jeg har valgt å bruke begrepet reliabilitet når jeg skriver om oppgavens koherens, troverdighet og konsistens. Reliabilitet handler i kvalitativ forskning derfor om kontrollering i alle faser av mastergradsprosjektet (Kvale et al., 2009).

Kvale (2009) påstår at det er visse feller forskere kan gå i som svekker reliabiliteten. Ledende spørsmål kan for eksempel påvirke svarene uten at forsker hadde det til intensjon. På den ene siden er det essensielt å forsøke å forhindre tilfeldig subjektivitet. Forsker kan forsøke å styre reliabiliteten ved at to personer transkribere og analyserer intervjuene. Videre kan resultatene sammenlignes og se hvorvidt de er reliable. På den andre siden påpeker Kvale (2009) at en av fordelene ved kvalitativ forskning er intervjuers egenskap som verktøy som gir rom for fleksibilitet og kreativitet (Kvale et al., 2009, s. 250). Jeg har fått denne muligheten og ved å transkribere og analysere intervjuene selv tror dette har gitt meg fordeler ved å kunne datamaterialet godt, fordi jeg også utførte intervjuene selv. Jeg har inntrykk av at reliabilitet er en line forsker danser på og jeg har derfor vært bevisst å dokumentere når og hvordan jeg har brukt denne fleksibiliteten for at resultatet mitt skal være troverdig. I intervju er det risiko for feilkilder eller at forsker har tolket det transkriberte datamaterialet feilaktig (Ringdal, 2013, s. 248). Jeg noterte under intervjuet og i marginen når jeg transkriberte. Tonefall, som for eksempel ved ironi, kommer ikke like godt fram når tale blir til tekst og gjør at utsagnets meningsinnhold kan bli feiltolket. Ved å notere tonefall unngikk jeg dette. Alle intervjuene er oversatt til bokmål, jeg har forsøkt å gjøre dette så nøyaktig som mulig for å ivareta intervjupersonens meningsuttrykk.

4.3. Datainnsamling

I denne delen av oppgaven skal jeg gjøre rede for datainnsamlingen. Som tidligere nevnt er dette en del av det å vise at prosjektet er reliabelt. Jeg kommer til å begynne med å presentere utvalget. Videre presenterer jeg intervju som forskningsdesign og hvilken funksjon intervjuguiden har hatt i datainnsamlingen. Så går jeg inn i detaljer om hvordan intervjuene ble gjennomført og noen utfordringer jeg møtte på underveis. Til slutt vil lydopptak og transkribering beskrives.

4.3.1. Utvalg

Utvalget er satt sammen av en forsker, leder og rådgiver innen barnevernsfeltet, to saksbehandlere og tre fosterhjem. Først belyser jeg grunnlag for utvelgelse av intervjupersoner. Deretter presenterer jeg dem og legger frem hvordan jeg fikk kontakt.

I kvalitativ metode er det ikke antall intervjupersoner som er essensielt, men om utvalget kan hjelpe med å besvare problemstillingen. For å velge intervjupersoner brukte jeg formålstjenlig utvelging, fordi jeg anså det med større sannsynlighet at intervjupersonene da kunne besvare oppgavens problemstilling (Befring, 2002, s. 96). Utvalget er det Hatch (2002, s. 98) kaller for «Maximum variation samples». Det betyr at det er satt sammen av individer med ulikt perspektiv på det samme fenomenet. Alle intervjupersonene er involvert i samarbeid rundt fosterbarns skolegang på ulike sosialøkologiske nivåer. Dette gav meg mulighet til å se emnet i et mer helhetlig bilde. Alle i utvalget er kvinner. Dette kan sette et spørsmålstegn til om utvalget har «maximum variation». At alle er kvinner er ikke et bevisst valg fra min side, men en konsekvens av at de jeg har kommet i kontakt med er kvinner. Hvilket kjønn intervjupersonene representerer er ikke signifikant for denne oppgaven. Alderen på intervjupersonene, erfaringen fra barnevernsfeltet, utdanning og rolle opp mot fosterbarn varierer. Dette ser jeg på som signifikant. Jeg valgte derfor å kalle fostermødrene for «fosterhjem».

For å skille informantene fra hverandre og verne om deres person har jeg gitt dem navnene Forsker, Leder, Rådgiver, Saksbehandler 1, Saksbehandler 2, Fosterhjem 1, Fosterhjem 2 og Fosterhjem 3. Rollene intervjupersonene har til fosterbarna førte til en inndeling i tre grupper; *Representanter fra barnevernstjenesten og fagfelt/forskningsinstitusjoner* (Forsker, Rådgiver og Leder), *Saksbehandlerne* (Saksbehandler 1 og 2) og *Fosterhjem* (Fosterhjem 1, 2, og 3). Gruppene har forskjellige posisjoner i sosialøkologiske systemet og ulike relasjoner og kontakt med fosterhjem og fosterbarn. Inndeling gav meg bedre oversikt til analysen som diskuteres opp mot teori og relevant forskning i kapittel 6. Intervjuene med *Representanter fra barnevernstjenesten og relevante fagfelt/forskningsinstitusjoner* benevnes som *eliteintervjuer*. De kalles eliteintervjuer fordi informantene er ledere og eksperter som sitter i posisjoner med innflytelse på samfunnets strukturer. Det

asymmetriske maktforholdet som antas å være mellom intervjuer og intervjuperson kan her bli oppveid (Kvale et al., 2009). Som Kvale et al. (2009) påpeker var denne gruppen i stor grad forberedt til intervjuet.

«Leder» har bred erfaring innen barnevernsfeltet og har hatt ulike roller i flere prosjekter. «Rådgiver» har bred kompetanse og erfaring fra skole, barnevern, ledelse, utviklingsprosjekter mot fosterbarn og rådgiver for grupper med fosterfamilier. Forsker er en del av utvalget fordi at hun har samarbeidet med blant annet Bufdir for å skape kunnskap om dette tema. Den andre gruppen «Saksbehandlere» jobbet begge tett opp mot flere fosterhjem. Saksbehandler 1 har arbeidet som sosionom i barnevernstjenesten i ca. 15 år i en mindre kommune. Hun har arbeidserfaring fra institusjon, skole og HVPU. Saksbehandler 2 jobber i en barnevernstjeneste i en større kommune. I denne barnevernstjenesten var det flere saksbehandlere som kunne delta i prosjektet. Jeg hadde i forkant bestemt meg for en begrensning på at saksbehandlerne ikke skulle være fra samme barnevernstjeneste fordi jeg antar at det at de kommer fra ulike organisasjonskulturer og ulike kommuner kan gi større variasjoner av funn. Den tredje gruppen, «Fosterhjem», består av tre fosterhjem. Fosterhjemmene har ulik alder, bakgrunn og antall år som fosterhjem. Jeg satt opp et kriterium som tilsa at fosterhjemmene ikke skulle være tilknyttet saksbehandlerne som deltok i forskningsprosjektet for at ikke intervjupersonene skulle omtale hverandre. Det ville gitt meg utfordringer av etiske hensyn som vil bli videre utdypet i kapittel 4.5. Fosterhjem 1 er mellom 30 og 40 år og har vært fosterhjem i over fem år og har arbeidserfaring fra barnehage. Fosterbarnet går på skole på et trinn mellom 1-4 klasse. Fosterhjem 2 er mellom 40 og 60 og har vært fosterhjem i over fem år. Hun har arbeidserfaring fra barnehage. Fosterbarnet går i barneskolen på trinn mellom 5-7 klasse. Fosterhjem 3 er mellom 40 og 60 år og har vært fosterhjem i over 20 år. Fosterbarnet går i videregående skole. Det at fosterbarnet går i videregående skole gjorde at det i utgangspunktet ikke fylte kriteriene for å delta fordi jeg hadde avgrenset meg til fosterforeldre til barn i grunnskole. Jeg valgte å intervjuet henne for å se om jeg fikk relevante og interessante data og det syns jeg at jeg gjorde. Derfor endret jeg det kriteriet.

Jeg kom i kontakt med forskeren, lederen, rådgiveren og saksbehandlerne ved å oppsøke deres arbeidsplass. Telefonnumre og mail fant jeg på internett eller av deres kollegaer. Jeg kontaktet fosterhjemmene via to barnevernstjenester og en fagforening. Det var omstendelig arbeid å komme i kontakt med saksbehandlerne og fosterhjemmene. Dette var muligens på grunn av deres usikker med taushetsplikt og ønske om å verne om tredjepersoner som fosterbarn, biologiske foreldre og fosterhjem. Jeg sendte ut forespørsler til syv barnevernstjenester fra fire kommuner. Jeg hadde satt opp tre intervjuer med saksbehandlere fra tre ulike barnevernstjenester. «Saksbehandler 3» avlyste grunnet sykdom. Dette var langt ut i prosessen med intervjuene og jeg tok en vurdering på at jeg hadde en tilstrekkelig mengde data. I datamaterialet hadde jeg fått mye informasjon jeg kunne bruke i analysen. Hatch (2002) hevder at datainnsamlingen ikke er ferdig før forsker kan svare på problemstillingen. Tidsmessige hensyn på arbeidet kan også føre til at forsker må se seg ferdig med innhenting. I dette tilfellet var det begge deler. Jeg hadde som Hatch (2002) anbefaler, startet analyseprosessen når jeg intervjuet. Derfor så jeg at jeg ville klare å besvare problemstillingen. Videre skal jeg belyse intervju som forskningsmetode.

4.3.2. Intervju som forskningsmetode

Semistrukturert intervju ble tatt i bruk for å samle inn data. Den har en struktur og mal, men gir mulighet til å vike fra malen, med for eksempel oppfølgingsspørsmål (Hatch, 2002, 94). Dette tror jeg har gitt meg en bredere forståelse av tema fordi det har tillatt intervjupersonene til å beskrive hvordan de opplever samarbeidet, ved at de kan reflektere over tanker, erfarte hendelser og opplevelser (Silverman, 2011, s. 161-166). Dette samsvarer med mitt vitenskapsteoretiske ståsted og førte til at jeg var trygg i valg av forskningsdesign og metode. Båndopptaker og notater underveis hjalp meg med å innhente informasjonen jeg trengte. Ifølge Hatch (2002) som henviser til Lincoln og Guba kan intervju gi fem typer materiale. Det første er at intervju søker kunnskap om her og nå, som følelser og beskrivelser av hendelser. Det andre typen materialet er rekonstruksjoner av tidligere hendelser eller erfaringer. Den tredje typen materialet er projeksjoner. Det vil si beskrivelser av intervjupersonenes forventede hendelser i framtiden. For å forklare hvor viktig samarbeidet med saksbehandler er i overganger i skolen, fortalte et fosterhjem at skulle de stå uten hjelp fra saksbehandler igjen, må de si i fra seg fosterbarnet. Den tredje

kunnskapen er triangulering som handler om å sammenligne egne funn med andres forskeres funn og teorier. Dette gjør jeg i diskusjonen i kapittel 6. En fjerde type som kan søkes etter i intervju, er bekreftelse eller utvidelse av informasjon som forsker har skapt (Hatch, 2002, s. 91-92). Dette kan knyttes til erfaringer jeg har i forkant av prosjektet.

4.3.3. Intervjuguidens funksjon

Strukturen/malen i intervjuene er intervjuguiden. Den inneholdt forslag til spørsmål, temaer som er relevante og veiledende tidsperspektiv, slik at jeg skulle rekke igjennom emnene jeg ønsket (Hatch, 2002).²

I forberedelsene til intervju skulle jeg gjennomføre et pilotintervju. Det ville vært god trening og utvikle mine ferdigheter som forsker, noe Kvale og Brinkmann (2009) anbefaler. Dette fikk jeg ikke gjennomført fordi at det ble tidkrevende å få kontakt med informanter og jeg valgte å bruke alle intervjuene i mastergradsprosjektet. Jeg stilte istedenfor spørsmålene i intervjuguiden til kollegaer og familie som kom med forslag til hva de ville svart. Dette gjorde meg trygg på at spørsmålene ville få data om de temaer jeg ønsket. Jeg hadde ulike erfaringer med spørsmålene i guiden. Noen fungerte godt i noen intervjuer, mens i andre kunne det virke som at intervjupersonen ikke forstod spørsmål og jeg måtte omformulere. Hvordan informasjonen blir oppfattet er situert i hvordan den blir formidlet, i hvilken situasjon og til hvem den blir formidlet (Bachtin, refereret i Berg & Collin-Hansen, 2012). Dette kan for eksempel skyldes at jeg var uklar i måten jeg formulerte spørsmålet, at spørsmålet var for langt, at intervjupersonen ikke fant tema relevant, eller gjenkjennelig (Kvale et al., 2009, s. 146-151). Det var opp til meg å motivere og hjelpe intervjupersonene til å besvare problemstillingen (Kvale et al., 2009, s. 175-176). Jeg ønsket svar som var utdypede og fulle, men jeg brukte også ja-nei spørsmål. Dette gjorde jeg for min forståelse, å få bekreftet eller avkreftet en påstand som også kunne brukes til å komme videre i samtalen (Kvale et al., 2009, s. 149). Slike spørsmål kan virke ledende. Jeg var derfor bevisst når jeg stilte denne typen spørsmål og bruke kontrollspørsmål for å prøve å forsikre meg om at jeg fikk intervjupersonens synspunkt (Kvale et al., 2009, s. 182).

² Se Vedlegg 2.

Jeg stilte flest mulig åpne spørsmål, men varierte også med spørsmål som var inngående, spesifiserende, indirekte og direkte spørsmål. Åpne spørsmål førte til at intervjupersonen kunne styre fokus i intervjuet og jeg fulgte opp emnene de valgte ut. Noen av intervjupersonene la hovedfokus på holdninger, motivasjon, mestring og selvfølelse, mens andre vektla å snakke om ressursbruk, rutiner og «den røde tråde», når jeg spurte hvilke tanker de har om samarbeid rundt fosterbarnets skolegang. Taushet ble også brukt som virkemiddel til å komme videre i intervjuet (Kvale et al., 2009, s. 148-149). I det ene intervjuet fikk jeg ikke alltid svar på spørsmålene jeg stilte, men temaer som intervjupersonen var opptatt av. Jeg endre spørsmålene for å finne ut hvorfor intervjupersonen mente dette var relevant. Dette tror jeg førte til at funnene ble fyldigere og mer variert. Når intervjupersonene trakk inn nye perspektiver justerte jeg intervjuguiden, slik som faglitteratur skriver er vanlig i kvalitativ forskning (Kvale et al., 2009, s. 47).

4.3.4. Gjennomføring av intervjuene

Åtte intervjuer ble gjennomført. Ett over telefon og syv ansikt til ansikt. Intervjuene varte i ca. en time, noe intervjupersonene var forespeilet på forhånd i informasjonsskrivet. Alle intervjuer ble utført i tidsrommet slutten av september til midten av oktober 2014.

I forkant av intervjuene sendte jeg ut informasjonsskriv som var godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) der intervjupersonene fikk spørsmål om å delta i mastergradsprosjektet. Jeg startet intervjuene med å gjennomgå skrivet på nytt og gjøre dem bevisst på at de kan trekke seg fra prosjektet når de måtte ønske det, og at det er frivillig å svare på spørsmålene. Alle intervjupersonene signerte samtykkeerklæringen før intervjuet, med unntak av en som på grunn av en forglemmelse måtte signere det i etterkant. Intervjuene ble tatt opp med båndopptaker og jeg noterte på en notatbok underveis. Intervjupersonene var også informert om båndopptakeren i informasjonsskrivet (Kvale et al., 2009, s. 86-90, s. 141, Hatch, 2002, s. 100).

I intervju kan det være positivt å få god relasjon til intervjupersonen. Jeg måtte derfor bygge tillit og forsøke å skape en god atmosfære (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 141). Det er en risiko ved intervju at intervjupersonen ikke deler informasjon (Hatch, 2002, s. 92). Jeg

forsøkte å ha en lett tone slik at settingen skulle være komfortabel for alle parter, for å få en kjemi, som ifølge Kvale et al. (2009, s. 141) og Silverman (2011, s. 162) er avgjørende for et godt intervju. Jeg ønsket at de skulle få dele det de så som vesentlig og stilte derfor åpne spørsmål før jeg spisset dem (Hatch, 2002, s. 102). I intervjuet hadde jeg invitert intervjupersonene til å foreslå tid og sted. Alle valgte å ha intervjuet på deres arbeidsplass eller hjemme. Det at de var i kjente omgivelser tror jeg hjalp med å bygge god atmosfære (Hatch, 2002, 101). Jeg tror også at det hjalp å utjevne maktbalansen, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 4.5. Dette førte med seg utfordringer som trafikk, telefoner som ringte, utfordringer med å finne veien, kollegaer som kom innom og kjæledyr som bjeffet. Jeg fikk inntrykk av at alle intervjupersonene hadde tillitt til å dele sine erfaringer, tanker og meninger, men jeg merket at dialogen fløt bedre med noen enn med andre (Hatch, 2002). Å ha ulik kjemi er vanlig, jeg ser derfor ikke på det som uvanlig i en intervjusituasjon. Etter hvert gled intervjuene mer lik en vanlig samtale, med latter og spøk (Kvale et al., 2009).

Intervjupersonenes var engasjement i emnet. Eksempler på dette var ivrig gestikulering, snakke høyt og latter. På andre spørsmål var de gjerne mer stille, noen ganger kunne det virke som at de var konsentrert eller tenkte mens de snakket. Det kan også ha vært tegn på usikkerhet/eller at de ikke har tenkt på problemstillingen tidligere. Noen av dem var veldig opptatt av å si ting på «riktig måte», for at jeg skulle forstå det de formidlet. De virket til å ønsket å skildre positive og negative aspekter, men ha et overordnet positivt fokus. Når et fosterhjem hadde et utsagn som belyste de mindre positive sidene med å være fosterhjem, var de rask til å belyse hvorfor de allikevel er glad i være det. Dersom noe forstyrret som lyder/kjæledyr/telefoner – fant vi raskt tråden igjen. Det er godt mulig at jeg ble mer forstyrret av lydene enn dem da dette var lyder de var vant med å høre. Som Kvale et al. (2009) anbefaler oppsummerte jeg hvordan jeg hadde oppfattet svarene deres og opplyste om at skulle de ha noen spørsmål til meg om intervjuet i etterkant kan de kontakte meg eller min veileder.

4.3.5. Lydopptak og transkribering

Alle intervjuene er transkriberte intervju som er basert på lydopptak. Det totale antall sider transkripsjon er på 95 sider. Å bruke lydopptak hadde flere fordeler. Jeg kunne fokusere på

intervjupersonen framfor å skrive detaljerte notater og dette tillot meg å sitte rolig og se på intervjupersonene som i en vanlig samtale. Å høre intervjuene på nytt gjorde at jeg la merke til utsagn og detaljer som var vanskelig å få tak på når jeg også måtte konsentrere meg om flyten i intervjuet. Jeg tror dette førte til at materialet ble fyldigere og gav meg ytterligere innsikt i intervjupersonens utsagn. Lydopptakene skildrer kun deler av språket derfor var det viktig å notere intervjupersonenes kroppsspråk som f.eks. gestikulering som kan tyde på at intervjupersonen forteller noe med stor iver (Kvale et al. 186-189). Å transkribere lydopptakene tok ca. seks timer pr. intervju. Noen av intervjuene fikk jeg transkribert underveis. Dette kan ha ført til at jeg utviklet meg som intervjuer. Jeg la merke til små detaljer jeg kunne endre til neste intervju (Kvale et al., 2009, s. 105-106).

4.4. Analyse

Analysemetoden som ble tatt i bruk er induktiv og fortolkende. I fortolkende analyse letes det etter mening med fenomenet samarbeidet om fosterbarns skolegang. Den fortolkende prosessen pågikk under hele mastergradsforløpet, fordi jeg hele tiden, bevisst og ubevisst, har tolket, sett kritisk på og gjort meg meninger. Under intervjuene og transkripsjonene tok jeg notater av betraktningene i en metodelogg. Metoden jeg har valgt å bruke er det Kvale (2009) henviser til som en ad hoc-metode, som er en kombinasjon av flere teknikker og fremgangsmåter. Kombinasjonen jeg har tatt i bruk er tematisk inndeling, kategorisering og meningsfortetning. Analysen min er inspirert av Kvale og Brinkmans seks trinns metode (2009, s. 203).

Jeg startet prosessen med å lete etter grupper å plassere i ulike emner. I meningsanalyse blir sammenhengene i datamaterialet mer distinkt (Silverman, 2011, s. 64-65). Jeg leste igjennom transkripsjonene på nytt for å danne meg en oppfatning av materialet samlet. Jeg ønsket deretter å lage koder og kategorier og avsnitt med fargetusjer og ringte rundt ord som jeg anså som relevant. De markerte områdene ble limt inn i et kolonne. Deretter lagde jeg et skjema der jeg forsøkte å kode sitatene. Kodene er et ord eller et kort sammendrag, som gav meg en oversikt over emnene i datamaterialet. I skjemaet noterte jeg hvilke spørsmål sitatet var tatt fra, slik kunne jeg senere enkelt gå tilbake for å kontrollere

meningsfortetningene. Alle intervjuene fikk hver sin farge. Når jeg hadde gjort dette så jeg etter felles emner eller kategorier jeg kunne plassere kodene i.

Noen av kategoriene fant jeg raskt fordi intervjuguiden min inndeles i noen emner. Andre kategorier var litt mer utfordrende å finne fordi kodene kunne passe inn i flere kategorier. Disse valgte jeg å ta med i flere av kategorier fordi de skildrer ulike aspekter ved et sitat og jeg synes det ville være urett mot intervjupersonen å ikke belyse det komplekse i utsagnet. Etter jeg fant kategoriene fikk jeg et større overblikk over datamaterialet og kunne enklere se om de var relevant for oppgaven eller ikke (Kvale et al., 2009, s. 210). Når jeg var tilfreds med kategoriene skrev jeg sammendrag fra hver kategori, det vil si at jeg foretok en meningsfortetning (Kvale et al., 2009 s. 212). Før jeg gjennomgikk intervjuene i sin helhet nok en gang for å kontrollere at kategoriene og meningsfortetningene representerte intervjuene som helhet (Kvale et al., 2009, s. 213).

I tabellene og sammendragene begynte jeg nå å se sammenhenger, kontraster og mønstre som jeg noterte for å se nærmere på i diskusjonskapittelet. På denne måten fikk jeg oversikt over intervjupersonens erfaringer og meninger om samarbeid om fosterbarns skolegang og kunne skrive funnkapittelet. For å få fram intervjupersonenes stemme og gjøre oppgaven transparent veksler jeg i funn kapittelet med å legge fram funn fra sammendragene av kategoriene og sitater fra transkripsjonene (Kvale et al., 2009, s. 214-215).

Det var viktig for meg at intervjupersonenes stemme kommer frem i oppgaven. Av hensyn til plass, logisk oppbygning og leservennlighet, måtte jeg ta noen valg av hvilke utsagn som siteres. Derfor har jeg forsøkt å variere i størst mulig grad i bruk av sitater. Ved hjelp av sitater kan det som er felles og det som er ulikt komme fram, noe som også fører til at oppgaven blir mer gjennomiktig (Kvale et al., 2009, s. 282-285).

4.5. Forskningsetikk

Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av det menneskets liv i sine hender. Det kan være svært lite, en forbigående stemning, en oppstemthet en vekker eller får til å visne, en tristhet en forsterker eller letter. Men det kan også være skremmende mye, slik at det simpelthen er opp til den enkelte om den andre lykkes med livet sitt eller ikke (Løgstrup, 1999, s. 37.).

Sitatet over beskriver hvordan relasjoner mellom mennesker påvirker livet. Intervjuet skjer i relasjonen mellom mennesker og kan derfor sees på som et etisk minefelt (Silverman, 2011, s. 88-89). Denne oppgaven tar i bruk Kvale et al. (2009) sin definisjon på etikk og moral som; «... den menneskelige eksistens' bør-het ...» (Kvale et al., 2009, s. 80). Dette betyr at etikk og moral blir brukt som felles krav om menneskers handlemåte, tenkesett og følelsessett (Kvale et al., 2009, s. 80). Det å utøve god forskningsetikk er viktig for meg med hensyn til og respekt for profesjonen forskning, kvaliteten på forskningsarbeidet, de som er berørt av mitt studie og dem som jeg har til hensikt dette studiet skal tjene – fosterbarn (Kvale et al., 2009, s. 67).

Gjennom alle faser i masterforløpet er det etisk viktig å opptre sannferdig og lojalt ovenfor intervjupersoner. I et semistrukturert intervju kan det å forberede seg på ulike etiske utfordringer ifølge Kvale et al. (2009) være avgjørende for å handle faglig moralsk riktig. Jeg tilegnet meg derfor bakgrunnskunnskap om etikk og moral, metode, teori om emner masteroppgaven omhandler og forsøkte å forutse situasjoner (Kvale et al., 2009; Hatch, 2002). Tiltak som å få prosjektet godkjent hos NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), og at intervjupersonene signerte informert samtykke i forkant av intervjuene ble utført med hensyn til personvern. NSD godkjente prosjektet etter at jeg svarte på fire spørsmål. De var særlig opptatt av tredjepersoner som fosterbarn og biologiske foreldre. Selv om jeg ikke skulle intervju barn medfører emnet at barn i en utsatt gruppe er tredjepart (Kvale et al., 2009, s. 69). Å unnlate deres stemme kan også sees på som manglende medvirkning. Hvorfor skal ikke fosterbarnet få uttale seg om noe som angår deres liv? At barn blir hørt er viktig i deres myndiggjøring, men barnets alder, modenhet og mulighet til å besvare problemstillingen må også tas med i betraktning. Jeg forsikret NSD om at jeg kom til å ta sikkerhetstiltak for at tredjepersoner ikke skal bli gjenkjent. Som for eksempel ved å fjerne navn og andre persondata fra transkripsjonene. Prosjektet mitt ble godkjent av NSD. Dette minsker risikoen for å skade noen (Silverman, 2011).

Det informerte samtykket inneholder informasjon om vilkårene ved å delta, hva intervjuet skal handle om, risikoen med å delta, hva informasjonen skal brukes til og hvilken metode

som skal brukes (Hatch, 2002). Intervjupersonene ble som nevnt, opplyst om sin rett til at det er valgfritt og delta, at det er tillatt å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt, og at intervjupersonen kan svare eller ikke svare som den ønsker (Hatch, 2002; Kvale et al., 2009). En av de etiske utfordringene med informert samtykke er at et kvalitativt forskningsintervju er en samtale som gjør det vanskelig å på forhånd si hvilken vei samtalen går og derfor hvilken risiko intervjupersonene utsetter seg for (Hatch, 2002; Kvale et al., 2009). I forhold til anonymisering av leder er det en utfordring at det ikke eksisterer mange lignende stillinger. Jeg har derfor vært vag i stillingsbeskrivelsen og har måtte veie sitat og utsagn fra denne informanten for å verne om anonymiteten. Jeg fikk også utfordringer når det gjaldt fortrolighet. Foster mødre brukte navn på fosterbarn og fortalte historier, dette gjorde at intervjuet ble mer lik en samtale, noe jeg setter pris på. Jeg hadde informert dem at de og deres barn skulle være anonyme og transkriberte ikke sensitiv informasjon (Kvale et al., 2009, s. 93).

Hvilke etiske valg jeg som forsker tok påvirker hvilken kunnskap og hvor mye kunnskap som kommer frem gjennom forskningen (Kvale et al., 2009). Eksempelvis hvordan jeg kom i kontakt med flere av intervjupersonene. Lederne til begge saksbehandlerne var klar over at jeg skulle intervju dem. Det fører til spørsmål om hvor fritt de kunne omtale sitt arbeidssted og hvor anonyme de er i dette prosjektet. Dette kan ha påvirket hvordan de svarte på spørsmålene. Det samme er tilfelle for to av fosterforeldrene, fordi jeg kontaktet barnevernstjenesten som igjen kontaktet fosterforeldrene. At barnevernstjenestene har plukket ut to representanter som har mye fokus på skole og godt samarbeid med skolen kan stilles spørsmål til. Hadde jeg hatt et helt tilfeldig utvalg kunne jeg fått andre funn. På den andre siden kan man tenke seg at de har plukket to fosterhjem som ville egne seg bra til prosjektet, nettopp fordi de har mye fokus på skole.

4.5.1. Forskers rolle og posisjon

Å være intervjuer var en morsom og krevende oppgave. Ingen intervjuer var like og jeg måtte forberede meg godt på mulige scenarioer. Min holdning var viktig. Jeg var ydmyk og viste respekt og anerkjennelse for deres synspunkter og var nysgjerrig og engasjert i det de hadde å fortelle (Hatch, 2002, s. 107). Jeg skal nå se videre på rollen som forsker og

påvirkningskraft. Videre vil jeg se på maktforholdet i en intervjusituasjon og hva som kan være maktutjevner.

Jeg som forsker er et verktøy i dette studiet og har en sterk påvirkningskraft til resultatene. Som omtalt i kapittel 4.2.2 om reliabilitet kan ikke det ferdig analyserte datamaterialet sees på som sannheten. Min måte å betrakte fenomen på er situert i og påvirket av kulturen, konteksten jeg befinner meg i. Dette vil si at resultatet av mastergradsprosjektet vil er *en sannhet* eller *virkelig* framfor *sannheten* eller *virkeligheten* (Silverman, 2011, s 359). Valg av tema er forskers privilegium. En årsak bak valget handler om min bakgrunn fra pedagogikk studier, arbeidserfaring fra barnevernsinstitusjon og det at fosterhjem satses på i Bufdir og Bufetat. For en framtidig arbeidssøker, vil det være et bedrag å si at jeg ikke har blitt påvirket av en aktør med makt selv om tema var mitt valg som forsker (Kvale et al, 2009, s. 261-264).

For å ivareta personvernet var jeg bevisst min rolle og maktposisjon (Kvale et al., 2009). Sett bort fra intervju av elitepersoner, er maktforholdet mellom intervjuer og intervjuperson skjevt. Forsker kan utnytte dette ved å manipulere eller forføre intervjupersoner til å fortelle noe. Jeg tok hensyn til intervjupersonene foran kunnskapssøkingen (Kvale et al., 2009, s. 52-53). Maktaspektet og etiske utfordringer i relasjonen gjør seg også gjeldene når intervjuer skal vurdere hvor dype og kritiske spørsmål som skal stilles (Kvale et al., 2009). Jeg hadde derfor en sensitiv intoning når fosterforeldre omtalte utfordringer barna møtte på. Faktorer som jeg ser på som maktutjevner er at alle intervjupersonene er voksne, de er fagpersoner innen sitt felt og bestemte hvor intervjuet fant sted. Dette kan ha ført til at det ble mindre formelt og mer balansert maktbalanse med at settingen var mindre kunstig som å «møte opp til en avtale på et kontor». Dette var en fordel når intervjupersoner viste bilder eller fant frem brosjyrer, noe de ikke hadde hatt tilgang til andre steder. Intervju med elitepersoner er maktforholdet i «deres favør». De var vant til å formidle informasjon om emnet og det var tydelig at de hadde forberedt seg godt og hadde en plan over hva de hadde tenkt å snakke om. Jeg hadde forberedt meg slik Kvale et al. (2009) anbefaler med å «gjøre hjemmeleksen sin», det vil si at jeg hadde lest meg opp på intervjupersonenes oppgaver og roller.

Kapittel 5: Funn

I dette kapittelet skal jeg presentere funn fra datamaterialet. Funnene vil bli belyst med meningsfortettet tekst og sitater fra transkripsjonene. I prosessen med analysen ble jeg klar over ulike temaer eller koder, som etter hvert kunne plasseres i ulike kategorier.

Intervjupersonenes uttalelser om samarbeid om fosterbarns skolegang kan plasseres i følgende kategorier: 1. *Strukturer*, 2. *Kommunikasjon*, 3. *Holdninger til samarbeid*, 4. *Holdninger til fosterbarn i skolen*, og 5. *Kunnskapsdeling og kunnskapsanvendelse*.

5.1. Strukturer

Kategorien omtaler ulike strukturer intervjupersonene anså relevant i samarbeid om fosterbarns skolegang. Temaene som ble vektlagt var aktørenes roller, ansvar, oppgaver og rutiner.

5.1.1. Roller

Det kom frem at tydelige roller er viktig for intervjupersonene. Grunnen til dette er at aktørene har ulike spesialiserte felt, noe som ifølge datamaterialet har både fordeler og ulemper. Det kan se ut til at hvilken rolle aktørene får i samarbeidet om fosterbarnets skolegang har sterk tilknytning til hvilken relasjonen de får til fosterbarnet, på bakgrunn av sin profesjon. «Barnevernet har en rolle i det å sikre at barnets omsorgssituasjon, helhetlig, blir god nok. De er inne i omsorgssakene, i foreldrenes sted. Fosterforeldrene er gitt en myndighet som daglig omsorg.» (Leder) Intervjupersonene er tydelig på at omsorgssituasjonen også gjelder fosterbarnets skolegang.

Jeg tenker det. En del av omsorgen er at du skal sikre at barnet får en tilhørighet, har liksom en familie rundt seg sant? Og at det skal ivareta samarbeid med biologisk familie og ta hånd om den familie biten sant? Men du har jo den skolebiten i tillegg ... (Leder).

Det kunne virke som at flere av fosterhjemmene så på sin rolle som en hjelper i å tale fosterbarnets sak. Det var viktig for dem å samarbeide med barnevernstjenesten på en slik måte at de dyttet fosterbarnet i en retning de anså positivt for barnet, på samme tid som fosterbarnet hadde eierskap til skoleplanen. En del av fosterhjemmets rolle blir å se til at

fosterbarnet sin stemme blir hørt. Med ulike jobbtitler har aktørene forskjellig myndighet og spesialiseringer, noe Rådgiver opplever som en fordel i sitt arbeid i samarbeidsgrupper:

Samtidig er den sammensatt på tvers og det er helt avgjørende tenker jeg. Kunnskapsdepartementet, helsesøstre, PP-Tjeneste, ehh ... KS, NOBO (Norsk forening for barnevernsledere) det er det kommunale sant i landet, en fostermor sitter i gruppen. Ja det er i alle fall en viktig bit av det (Rådgiver).

Å ha ulike bakgrunner og spesialiserte felt gir ulike roller som sammen kan skreddersy en tilrettelagt skolegang etter barnets behov. Rådgiver ser også utfordringer med samarbeid mellom mennesker med ulike perspektiver og forståelsesgrunnlag. «Og hvordan skape en felles faglig forståelse og felles treffpunkt i forhold til de tøffe utfordringene man sitter. Både for skolen sitt personalet, all respekt for den jobben som skolen gjør, og fosterforeldre.» (Rådgiver).

Det ifølge flere av intervjupersonene saksbehandlers rolle å ha et helhetlig overblikk. Det innebærer å definere roller og støtte de andre aktørene. Fosterhjem 1 opplevde samarbeid hvor rollene var utydelig og fosterhjemmet tok på seg saksbehandlers ansvar.

5.1.2. Ansvar

Ut i fra hvilken rolle aktørene har, følger ulike ansvar. I følge intervjupersonene er det viktig å vite hvem som har ansvar for hva og hvordan ansvaret skal utføres.

Ansvarsområdene kan endre seg ut fra barnets alder og behov. Angående de ulike ansvarsområdene forteller Saksbehandler 2:

Mange tenker at når barnevernstjenesten er inne og i alle fall omsorgen så ligger jo veldig mye på dem. Så det blir en slik evig dragkamp. Både økonomisk og i forhold til hvem som skal ta ansvar, hvem som skal gjøre ditt og datt. Det er ofte krevende, men det er jo lagt til rette for at en skal ha ansvarsgrupper og faktisk stiller, det er positivt selvfølgelig. Enn har lov til å samarbeide litt, en har ikke så lukket taushetsplikt at en ikke kan snakke sammen. Og det er jo bra sant. Men det er veldig sårbart i forhold til hvem som skal gjøre hva når det går litt over i hverandre, men samtidig så sitter en på hver sin hest, om jeg kan si det, hver sitt område. Så en ser at det er en evig utfordring. Hva er egentlig BUP sin jobb? Hva er barnevernstjenesten sin jobb? Hva er PPT sin jobb? Hva skal skole løse selv? Hva skal fosterhjem løse selv? Fordi det bli forventet kanskje mindre og gjerne mer av barnevernstjenesten enn skole ... Ikke det at de fraskriver seg ansvar, men at de lener seg gjerne litt på barnevernstjenesten (Saksbehandler 2).

I følge datamaterialet er det essensielt at aktørene ser på ansvaret som bindende. Leder forteller om et nylig prosjekt som var vellykket. En av suksessfaktorene var at

prosjektlederen tok på seg ansvaret som leder og var dyktig til å få aktørene til å forplikte seg og gjøre det de skulle. Flere av informantene kan fortelle om aktører som utøver ansvarsfraskrivelse.

Nei og da var jo jeg, holdt jeg på å si, i den perioden var jo jeg det som du kan kalle teamleder. Det er jeg heldigvis ikke nå, men da var det jeg som måtte ta all organiseringen rundt. Slik skal det jo ikke være, men det var jo dessverre slik da. Da ble det litt mye. Så det var ofte og at jeg var sykemeldt (Fostermor 1).

Dersom en aktør ikke tar sitt ansvar, i sitatet over var det en saksbehandler, kan det få følger for fosterbarna og fosterfamiliene, som for eksempel for Fosterhjem 1. Fosterhjem 1 fortalte at hadde den nye saksbehandleren skrevet fra seg ansvar og oppgaver, som gjelder fosterbarnets skolegang, så hadde fosterhjemmet endt i brudd. En del av aktørenes ansvar er å utføre ulike oppgaver.

5.1.3. Oppgaver

For å få til en helhet er det sentralt at oppgavene følger en rød tråd slik at ikke tilbudet fosterbarnet får blir fragmentert og utilstrekkelig. Informantene var i denne sammenheng opptatt av at oppgavene blir til på bakgrunn av kunnskap og at de blir fordelt og utført av dem som er har best egnet rolle til å det. Informantene vektla også betydningen av et kontrollorgan som sikrer at aktørene utfører oppgavene sine.

Flere av informantene vektla at barnevernstjeneste og skole skal ha oppgaver som er kunnskapsbasert og tilby likeverdige tjenester. Dette manglet i dag. Et forskningsprosjekt som ble nevnt var «Sammen for læring». Resultatene var svært positive og nye oppgaver blir nå tildelt fosterhjem, saksbehandlere og lærere. Det at tjenestene blir likeverdige bidrar til en rød tråd i tjenestene som tilbys.

Hvilken rolle aktørene har er av betydning for hvilke oppgaver de får. Saksbehandlerne blir av informantene beskrevet som teamleder og har i oppgave å delegerer oppgaver til aktørene i samarbeidet. Det er ifølge flere informanter positivt at saksbehandler delegerer på grunn av muligheten til å ha et helhetlig overblikk til å se behovet. På den måten vil det være en rød tråd i tilretteleggingen av fosterbarnets skolegang.

Og der tenker jeg at saksbehandlerne rundt om i de forskjellige kommunene burde ha vært mer på banen. Flinkere å fortelle hva som er fosterforeldrene sin jobb og hva de andre faktisk skal ta. Og fordele de oppgave og ikke minst til de andre (Fosterhjem 1).

Fosterforeldrene er gitt en myndighet som daglig omsorg. Vi kan forvente at de skal gjøre ting, men jeg tenker og at barnevernet bør inngå i et samarbeid og så med skolen for å sikre at man får på plass de tiltakene knyttet til skolegang som er nødvendig. At ungen får gode individuelle opplæringsplaner, jeg tror at de ungene her trenger det. Så jeg tenker at det litt son å sikre at barnet blir meldt opp til PPT. At der blir satt ned ansvarsgrupper, at der inviterer inn ansvarsgrupper, det tenker jeg er barnevernets oppgave (Leder).

Flere av intervjupersonene forteller at en del av deres jobb er å kontrollere at andre aktører utfører sine oppgaver. Å ikke utføre en oppgave på en adekvat måte kan få store konsekvenser for fosterbarns skolegang.

... eller da var det andre i BUP som var med. Og det var liksom. Du så på en måte at de hadde skrevet i kalenderen sin at det var møte der og der, men de visste egentlig ikke hva det handlet om (Fosterhjem1).

Der har jeg ikke hatt kontakt med skolen, for dette er en fostermor som virkelig stått på. Selv for hun har det vært skikkelig forvirrende og hun vet ikke hva som har blitt gjort. Og så viser det seg at nå kom hun og så får hun samme leksene, og er helt utslitt denne jenten her. Så det viser bare med all tydelighet at jeg må bare følge med hele veien. Selv om en har blitt enig i at det skal gjøres. Det er nesten fælt at man må være så overvåkende for å se at de gjør ting, men her er det ikke blitt gjort (Saksbehandler 1).

Forsker hevder at oppgavestrukturen bør endres fra det den er i dag, slik at saksbehandlerne får mindre ansvar med å delegerer og kontrollere at oppgaver blir utført. Disse oppgavene bør fordeles til en mentor på skolene som koordinerer samarbeid. Koordinatoren blir også et mellomledd mellom ulike aktører, som skole, barnevernstjenester og ulike myndigheter. Forsker virker til å ha stor tro på at et slikt tiltak vil bedrer rutinen.

5.1.4. Rutiner

Gode rutiner i samarbeid om fosterbarns skolegang er viktig for at oppgaver skal bli utført. Rutinene må ifølge intervjupersonene være felles og faste. I fosterhjemmet bør også rutinene være forutsigbare. Datamaterialet antyder at rutiner trenger å kontrolleres for å fungere over tid og de bør være kunnskapsbaserte.

Å ha felles, faste rutiner i samarbeid, som for eksempel ved ansvarsgruppemøter, har ifølge informantene fordeler. Et av dem kan være at ved utskifting av medlemmer i teamet, vil det være enklere for nye mennesker å komme inn i samarbeidet.

Så det er jo 5 år siden nå og det er jo slikt du skal ha. «Fosterbarnet» har hatt 3 slike tilsynsførere nå. Det har liksom ikke gått. De har bare kommet en gang og så har du aldri sett de igjen. Hun som hun har nå, hun tror jeg kommer til å holde ut. Hun er veldig positiv (Fostermor 2).

Sett ut fra datamaterialet kan det i dag se ut til mangel på faste rutiner i samarbeidene.

Saksbehandlerne forteller for eksempel at de ofte på ulike, diffuse eller manglende rutiner når de skal samarbeide om fosterbarns opplæring med skolene. Forsker kan fortelle at også barnevernstjenestene mangler faste rutiner når det kommer til samarbeid med skole.

Dersom dette mangler kan det føre til at samarbeid om fosterbarns skolegang ikke blir iverksatt. Under er et eksempel på hvordan manglende rutiner felles, faste rutiner førte til at læring ble utfordrende for fosterbarnet.

Jeg tror ikke de hadde tatt seg tid. Hun hadde ikke lært noe på skolen. De hadde nok på en måte, med de sosiale tingene. Det var veldig mye konflikter og når hun ikke gjorde det bra på skolen så ble hun straffet. Og da ble ingenting bedre. Så jeg tror ikke der som hun bodde da, var interessert i å få det kartlagt hva som var problemene. Det var bare det at hun var et vanskelig barn. Og det var det ikke. Men hun gjorde så dårlig at det første vi fikk eh... Vi fikk informasjon at de trodde hun var lettere psykisk utviklingshemmet. Men det er hun ikke på noe vis. Hun er intelligent og skarp og flink (Fosterhjem 3).

Fosterhjemmene har erfart at det er like viktig med rutiner rundt fosterbarnet i hjemmet, som i samarbeidene rundt. Intervjupersonene oppfordrer alle aktører til å hjelpe, oppmuntre og støtte fosterhjemmene med å lage gode rutiner for læring. Lekser kan Fosterforeldrene fortelle om som en kamp og til tider krig i hjemmet. «Vi må jo gi hun rutiner og oppmuntre hun om hvorfor hun går på skolen. I fjord så trodde hun at hun gjorde lekser for at lærerne skal bli glad.» (Fostermor 2).

For å integrere ny kunnskap i rutinene tyder det på at engasjement og hardt målrettet arbeid er det som skal til. Rådgiver trekker også frem at integreringen må kobles med intensjoner fra myndigheter og direktorater. «... at initiativet kommer ovenfra, like viktig er det at det blir lagt rom for å sildre nedover.» Leder er en av intervjupersonene som også definerer rutinene ved å delta i samarbeid på organisasjonsnivå. Hun uttaler forventninger om at ny kunnskap skal integreres. «Så jeg tenker at det blir viktig nå i mitt arbeid fremover for å videreutvikle tjenester at det kunnskapsbaserte gjenspeiles i yrkesutøvelsen vår.» (Leder). Leder hevder at barnevernstjenestene skal samarbeide med og om fosterbarns skolegang, det skal stilles krav til fosterbarna og det skal tilrettelegges for oppnåelige mål, slik at de

opplever mestring og vekst. Dette tyder på at integrering av kunnskap er forankret i ledelsen. For å innarbeide nye rutiner kreves det derfor kommunikasjon nedover i nivåene.

5.2. Kommunikasjon

Det kommer fram i intervjuene hvordan kommunikasjonen i samarbeid oppleves. Temaer som ble tatt opp er dialog, relasjon og kunnskapsdeling.

5.2.1. Dialog

Intervjupersonene opplever at god dialog er viktig i samarbeid om fosterbarns skolegang. Intervjupersonene vektlegger åpenhet, tillit og at det skal være rom for uenighet. Åpenhet ble omtalt som sentralt for at samarbeidet skal fungere. Er aktørene åpen i dialogen hevder flere intervjupersoner at det øker forståelsen for fosterbarnet og dets utfordringer i skolen.

Tillit til de andre aktørene er betydningsfullt for at dialogen skal bli god. Tillit gjør det enklere å være åpen og dele bekymringer og gleder. Forsker forteller om ulike årsaker til at en del lærere erfarer at barnevernstjenesten ikke er åpen, at det kan bero på at en dårlig erfaring. En annen årsak var at barnevernstjenesten kan være redd for å bryte tilliten til fosterbarnets biologiske foreldre, som ofte er en del av samarbeidet.

Jeg tror det er lite forståelse for hva de andre kan gjøre. Det er en skepsis mot skolene. Jeg tror barnevernet er i stor grad slik at de har en veldig streng taushetsplikt på en måte og de tror at for å få beholde tilliten til foreldre, så må de være så strenge. Altså en gammel vane (Forsker).

Er tillit og åpenhet til stede tyder datamaterialet på at det er et godt grunnlag for at aktørene våger å diskutere. I en diskusjon er det rom for uenighet noe som flere intervjupersoner pekte på som betydningsfullt i samarbeidet. Diskuteres sensitive emner og aktører har tydelige standpunkt og der er ikke alltid at de blir enig.

I slike saker er det kjempeviktig å få gjennomført disse møtene og der vi vell ekstramøter for å få sagt ut og at det ikke blir slik. Der kunne man reagert på at skolen ringte meg og ønsket et møte med meg alene, og jeg trodde det var avklart med fosterforeldrene. For det første så går ikke vi alene på møte med skole, og de sa det var avklart. Og da hadde fosterforeldrene misforstått litt hva møte dreide seg om. Så der er det viktig at en ikke går bak ryggen til hverandre. At en ikke ehh, at de tingene fosterforeldrene tar opp med ting de reagerer på med skolen med meg så sier jeg «Ja okey, da tar vi det opp på neste ansvarsgruppemøte». At det blir lagt litt på bordet da. For det meste løser seg litt når en forstår hverandre. Det farligste der var at skolen snakket til meg og fosterhjemmet snakket til meg og så snakket de litt sammen og så ble det usikkert hva som ble sagt til hvem. Det kan bli litt kaos. Så jeg tror som regel er det viktigste å bare få snakke om ting og så

bli enig om de tingene man kan bli enig om og så kanskje leve med at noen ulikheter vil det alltid være (Saksbehandler 2).

Hvordan relasjonen mellom aktørene er, viste seg også å ha en innvirkning til hvor enkelt det var å ta kontakt med hverandre og derfor også hvor tilgjengelig aktørene opplevdes å være. Er relasjonen god, kan det se ut til at flere av intervjupersonene også opplever aktører som mer tilgjengelig.

5.2.2. Relasjon

Gode relasjoner virker til å ha positiv innvirkning på hvordan samarbeidet rundt fosterbarnets skolegang oppleves. Gode relasjoner i samarbeidet, mellom aktørene og til fosterbarn, fører til at aktørene kan bedre legge til rette skolegangen. For å skape de gode relasjonene er det viktig med engasjement, å vise interesse, og skape en VI-følelse.

At man kompletterer hverandre. At man viser at man verdsetter hverandre da. Det er rart vi mennesker er ganske enkle egentlig. Det er jo ofte avhengig av personlig relasjoner og blir man skuffet en gang så er det vanskelig å skulle samarbeide (Forsker).

Intervjupersonene viste stort engasjement og interesse for samarbeid om fosterbarns skolegang. De var villig til å kjempe for fosterbarnets beste. Det var derfor ikke overraskende at dette verdsettes i samarbeidet med andre aktører.

Det jeg syns er aller best er at hun husker barnet og da kjenner jeg at dette er en som bryr seg om barnet mitt (Fostermor 1).

Samarbeid er, med barnevernstjenesten? Hmm ... Om det er noe så kan jeg ringe inn til de og si hvordan jeg føler det og jeg føler at de vil hjelpe deg. At de er interessert og liksom prøver å ordne det. Eller hjelper til at vi får ... For hele tiden så er det jo barnet sitt beste vi er ute etter, at hun skal ha det bra. Men og vi som familie må jo ha det bra (Fostermor 2).

Forsker forteller om *Vi-følelsen* når hun snakker om samarbeid. Vi-følelsen handler om å skape en felles plattform. Intervjupersonene forteller om manglende, engasjement, interesse, åpenhet og tillit i samarbeid mellom ulike aktører. Flere av intervjupersonene forteller for eksempel om lærere som føler seg annenrangs og andre samarbeidsaktører som av ulike årsaker ikke forplikter seg til å gjøre den jobben de skal gjøre i samarbeidet.

Det har jeg kalt en VI følelse. Man har vært litt stammetenkende enda, ikke sant, så viss den vi følelsen bare er vi innenfor barnevernet, eller vi innenfor skole, så blir det litt feil. Men om vi – er vi som er der for barna, så blir skole, fosterforeldre og barnevern VI. Det med utvidelse av VI begrepet er kjempeviktig. Det er det mest essensielle at man ser nytten av hverandre (Forsker).

Ser man nytten av hverandre kan det tenkes at man ser nytten av de ulike kompetansene aktører i samarbeid rundt fosterbarns skolegang har.

5.2.3. Kunnskapsdeling i samarbeid

Aktørene i et samarbeid har forskjellige kompetanser. For å nytte kompetansene, slik at fosterbarnet får sydd sammen et helhetlig tilbud, må aktørenes kunnskaper bli delt og anvendt. Deler aktørene den informasjonen og kunnskapen de burde dele? Blir nyttig kunnskap implementert i det daglige arbeidet?

I samarbeidet rundt fosterbarns skolegang er der to typer kunnskap som datamaterialet viser er viktig å dele. Den ene er *relevant informasjon om fosterbarnet*, den andre er *profesjon og fagkunnskaper*. Skal aktørene få forståelse for fosterbarnet og best mulig kunne tilrettelegge for skolegangen, er det viktig at aktørene har den informasjonen de trenger.

At barnevernet i liten grad søker om samtykke til å kunne samarbeide med skole for eksempel. Og ofte er det slik at nesten alle sier at om de går inn for å prøve å få samtykke fra foreldre, eller fosterforeldre det er jo ikke så vanskelig. Så får man samtykke. Og da er det så mye som kan bli gjort. Å hemmeligholde noe, det er bare dumt (Forsker).

Hemmelighold av informasjon fører til at lærere føler seg annenrangs. Taushetsplikten ser ut til å bli syndebuggen for det. Informantene virker delt i synet på taushetsplikt. Flere har fokus på å tolke regelverket ut fra barnets beste og dele mye informasjon. Saksbehandler 2 kan bekrefte at mange lærere ønsker mer informasjon. Fosterhjem 2 delte for eksempel med lærer når fosterbarn viste reaksjoner etter samvær. Noen av informantene hevder at en grunn til at mange barnevernstjenester holder tilbake kan være tidligere dårlige erfaringer som har ledet til en gammel vane. De kan også vegre seg fra å dele på grunn av skepsis og fordommer mot barnevernstjenesten. I datamaterialet er det mye informasjon om taushetsplikten, men bare en av informantene har fokus på opplysningsplikt. Dette tyder på at taushetsplikten er mer rådende enn opplysningsplikten.

Skal tverrfaglig samarbeid om fosterbarns skolegang fungere er det å ha kunnskap om hverandres fagfelt, helt essensiell kunnskap å dele.

Ehh ... Ha mer kunnskap om hverandre. Fordi det er litt misforståelser om hva de ulike egentlig ... Altså aller er jo styrt av et lovverk, barnevernstjenesten er i alle fall. Så jeg tror at det handler litt om å vite hva begrensninger barnevernstjenesten har selv for de barna vi har omsorgen for. For eksempel biologiske foreldre har jo med skolevalg å gjøre. Og at barnevernstjenesten er kjent med hvilke begrensninger skolen har. At det blir litt slik tydeliggjort og at en vet hvilke rammer og begrensninger hver og en har å spille på. Og kanskje litt mer standere i forhold til når barnevernstjenesten dekker noe og når skolen tar det selv for eksempel (Saksbehandler 2).

Hva aktørene deler med hverandre er sentralt for at samarbeidet skal ha en hensikt og kunne gå fremover. Hvordan aktørene kommuniserer har gitt intervjupersonene ulike inntrykk til hvilke holdninger de har til å samarbeide.

5.3. Holdning til samarbeid

Holdninger som fremmer samarbeid er viktig for et godt samarbeid. Aktørene bør være positivt innstilt og være interessert i å bidra. De må også ha en holdning om at utfordringer skal tas tak i med en gang – før de blir for store.

Å ha en positiv innstilling til samarbeid og vise interesse for å bidra, er det motsatte av å «spille svarteper». Å spille svarteper betyr å fraskrive seg ansvar og sende det videre til en annen aktør. Dette spillet har flere av intervjupersonene opplevd andre aktører gjøre.

Da tror jeg ikke vi får til samarbeid, om det slik man finner ut hvem skal gjøre hva: Bare det ikke blir meg så skal jeg... At du skyver oppgaver mellom instanser. Driver et spill med svarteper. Det tror ikke jeg er samarbeid. Men det er slik: Hva trenger denne ungen? Hvordan skal jeg bidra? Hvordan kan vi dele informasjon? Hvordan kan vi sikre at vi har en felles oppfatning av behov og hvordan vi bringer vekst og utvikling til den ungen eller samarbeider med den ungen for en positiv utvikling (Leder).

Når den positive innstillingen mangler, er det en bevisst holdning? Forsker sitt inntrykk er at lærere er i større grad villig til å samarbeide med barnevernstjenesten enn omvendt, mens i det politiske liv undrer hun seg over at Bufdir satser på samarbeid og skolegang, mens UDIR i liten grad involverer seg i denne satsingen. Dette kan være en indikasjon på at Bufdir viser bedre holdninger enn hva UDIR gjør, mens lærernes holdning til samarbeid er bedre enn saksbehandlerne. Flere intervjupersoner forteller at de møter på negativ innstilling til samarbeid hos aktører. De opplever andre aktørers skepsis og fordommer viser seg som negative holdninger. Dette fører til utfordringer i samarbeidet. Forsker trekker frem arbeidspress og mangel på kunnskap om samarbeid rundt skolegang, som grunn for dårlige holdninger og innstillinger.

Samarbeid rundt fosterbarns skolegang kan se ut til å være sårbare. Det skal ikke mer til enn en aktør med en dårlig holdning for at den tilpassede opplæringen «stopper opp»:

Så her kan du tenke litt på rutine med skole. Her viste skolen at de fikk hun og de burde jo tatt kontakt med fosterhjemmet og sjekket ut det. Men det har de ikke gjort. Det er litt den holdningen «Vi får se hvordan det går». Vi får se hvordan det går med de ressursene vi har, har jeg inntrykk av. En bør heller begynne med masse og slippe det ut. Man kan ikke først begynne og la det gli ut, og så får du veldig dårlig erfaring og dårlig start og skaper dårlig motivasjon og så begynner du. Det er jo bedre og ta det hel fra starten og så slippe ut. Men jeg tror det er den holdningen – vi får se hva som trengs (Saksbehandler 1).

Dersom aktører motstridde seg å samarbeide eller de ikke fikk tilrettelagt godt nok, spekulerte intervjupersonene i at det kunne være andre årsaker enn negative holdninger til samarbeid. En av årsaken var hvilke holdninger aktørene har til fosterbarn i skolen.

5.3.1. Holdninger til fosterbarn i skolen

Hvilke holdninger aktørene har til fosterbarna påvirket hvordan samarbeidene fungerte. De fleste fosterbarna som er ble omtalt av intervjupersonene hadde behov for spesialundervisning. Flere av dem hadde utfordringer ved atferd. Det er derfor nødvendig å nevne at noen av de negative holdningene som blir nevnt, ikke nødvendigvis er direkte til fosterbarn som gruppe, men elever som viser utfordringer ved atferd. Positive holdninger, er ifølge intervjupersonene viktig å fremme i møte med fosterbarn i skolen. Holdningene som fremheves var respekt, å ha forventninger til dem, positiv innstilling og løsningsfokusert tilnærming.

Det møte fosterbarna med en holdning av respekt og likeverdighet vil danne et miljø der fosterbarnet kan føle seg trygt og ha mulighet til utvikling og vekst. Intervjupersonene vektlegger særlig at skolen blir en positiv opplevelse fra start. Fra start av er det også viktig å ha tydelige holdninger til hvilke forventninger en har fosterbarna:

Ja, det syns jeg var veldig spennende fordi at arbeidet ble møtt både fra barnevernstjenesten og fra skolen, på at man trengte ikke å stille krav til disse ungene fordi at vi forsto at de kunne ikke i oppfylle normale krav. Og da er det en, kan der være en mismatch mellom det du forventer og krever av ungen og det ungen faktisk kan klare. Så du kan få underytete, i de sier stakkars deg du er jo fosterbarn og vi forstår hvorfor du har det så vanskelig og da trenger du liksom ikke å stresse så mye med den gangetabellen. Det forstår jo vi ... Har du en slik holdning så er du ikke proaktiv på det å bringe ungen inn i en vekstsituasjon (Leder).

En annen proaktiv holdning er det å ha en positiv innstilling til fosterbarn i skolen. Dette kan fremme mestring, utvikling og vekst, ifølge intervjupersonene. Denne positive holdningen står i kontrast til konsekvenspedagogisk tilnærming som legger fokus på negativ atferd.

... det ble over hodet på han. Noe som jeg som har jobbet med slike, jeg holdt på å si tilfeller selv, var veldig imot. Han skal ikke høre at vi står og snakker om han. Det eneste han skal høre du forteller meg, DET er positivt. Fordi at vi skal bygge han opp ikke ned (Fostermor 1).

En annen positiv holdning er det å være løsningsfokusert.

Ved nye plasseringer så vet en gjerne ikke alt. Da vil utfordringen komme etter hvert. Så, derfor er det viktig å ha en lærer, en kontaktlærer, med rett innstilling. «Dette er spennende, dette vil jeg» enn «Å, gu enda en slik en i klassen» (Saksbehandler 1).

Å ha positive holdninger, som å se på elever med utfordringer i skolen som spennende, kan bidra til å flytte fokuset fra det negative og få samarbeidet om fosterbarns skolegang til å fungere. Hvilken diagnose barnet har eller hvilke «problemer» det har i skolen er ikke det viktigste, skal man høre på flere av intervjupersonene. «... det viktigste er at det utløser et sett med holdninger og behov for kompetanse på hvordan den skal håndteres.» (Leder)

Å ha positive holdninger til samarbeid og til fosterbarn i skolen er viktig for å gi et helhetlig tilbud med en rød tråd. I det neste kapittelet skal funnene diskuteres opp mot teori og relevant forskning fra kapittel 2 og kapittel 3.

Kapittel 6: Diskusjon

Intervjupersonene delte karakteristiske opplevelser av samarbeid om fosterbarns skolegang. De forteller om mange fordeler med samarbeidet. Leder påpeker for eksempel at det gir mulighet til tett oppfølging, med små delmål som kan justeres fortløpende. Teori kan bygge oppunder utsagnet. Gilligan (2007) peker på at alle aktører rundt fosterbarns skolegang må samarbeide for å hjelpe barnet til å få tilhørighet i skolen og motivasjon til å lære. Grunnen til dette er at velferdstjenestene har blitt så spesialisert og fragmentert at det er stort behov for å samle dem for at opplæringen skal være helhetlig og individuelt tilpasset (Willumsen, 2009b). Flere forskningsprosjekter viser dessverre at tverrprofesjonelt samarbeid er utfordrende og at de ikke alltid lykkes (Edwards & Downes, 2013; Helsetilsynet, 2009; Stevenson, 2005; Widmark et al., 2011, 2013). I dette kapitlet diskuterer jeg funn, fra kapittel 5, opp mot teori, fra kapittel 2, og forskning, fra kapittel 3, med utgangspunkt i oppgavens problemstilling: *Hva karakteriserer intervjupersonenes opplevelse av samarbeid rundt fosterbarns skolegang?*

Jeg kommer i dette kapitlet til å diskutere de ulike opplevelsene intervjupersonene omtalte som angår *strukturer og systemer, kamper, og aktørenes ansvar og makt* i tverrprofesjonelt samarbeid.

6.1. Systemets betydning i tverrprofesjonelt samarbeid

Intervjupersonene opplevde ulike karakteristikk ved strukturer og systemer i og rundt tverrprofesjonelt samarbeidet. Denne diskusjonen har fire deler som omhandler opplevelsene knyttet opp mot teori og relevant forskning. Den første diskusjonen omhandler hvordan samarbeidsprosessen kan bli påvirket av strukturer og rammer for tverrprofesjonelt samarbeid. Den andre stiller spørsmålet: Hvem skal lede samarbeidet? Deretter kommer en diskusjon om tverrprofesjonell samarbeidsstruktur på organisasjonsnivå. Før jeg til slutt, i den fjerde diskusjonen, ser nærmere på ulike løsninger på utfordringene med variert struktur og variert praksis av tverrprofesjonelle samarbeid.

6.1.1. Samarbeidsprosessen

Samarbeidet rundt fosterbarns skolegang er ifølge intervjupersonene avhengig av felles, fast og tydelig avklaring av roller, ansvar, oppgaver og rutiner. Dette kan knyttes til *samarbeidsprosessen*. Samarbeidsprosessen bør ha en god dynamikk både på person- og organisasjonsnivå, og på tvers av nivåene (Willumsen, 2009a). Differensiering og integreringen av strukturer, og aktørenes kunnskaper og ferdigheter skal fungere dynamisk som instrumenter i en symfoni. Det kan føre til realistiske forventninger og aktørene kan bli trygg på sin rolle og oppgaver (Willumsen, 2009a). Som nevnt i kapittel 2 betyr differensiering at aktørene avklarer sine kompetanser, ressurser og begrensninger, mens integrering betyr at de skal sy sammen kompetansene og systemene til et helhetlig tilbud (Willumsen, 2009a).

Intervjupersoner fortalte om aktører som ikke har stilt til møter, eller kommer uten å være orientert om hvem og hva møtet skulle omhandle. De utfylte ikke sine roller, ansvar og oppgaver. Fosteremor 3 fortalte at fosterbarnet var over en lengre periode på en skole uten å bli kartlagt og fikk derfor ikke den oppfølgingen det trengte. For å skape et tverrprofesjonelt samarbeid som fungerer er det viktig at aktørene skaper et dynamisk og systematisk samarbeid for å sy sammen et helhetlig opplæringstilbud til fosterbarn i skolen (Berg & Collin-Hansen, 2012; Willumsen, 2009b). I og med at det er behov for alle aktørenes kunnskaper (Willumsen, 2009b), kan uforberedte aktør føre til manglende integrering av kompetanser som kunne gitt fosterbarnet bedre tilrettelagt opplæring.

Men det er veldig sårbart i forhold til hvem som skal gjøre hva når det går litt over i hverandre, men samtidig så sitter en på hver sin hest, om jeg kan si det, hver sitt område. Så en ser at det er en evig utfordring. Hva er egentlig BUP sin jobb? Hva er barnevernstjenesten sin jobb? Hva er PPT sin jobb? Hva skal skole løse selv? Hva skal fosterhjem løse selv? Fordi det bli forventet kanskje mindre og gjerne mer av barnevernstjenesten enn skole ... Ikke det at de fraskriver seg ansvar, men at de lener seg gjerne litt på barnevernstjenesten (Saksbehandler 2).

Lav integrering på personnivå kan forårsake at aktører ikke kjenner til sin rolle, sitt ansvar og sine oppgaver, eller at aktørene har ulike oppfatninger av hva som er hvem sine oppgaver (Willumsen, 2009a).

Ehh ... Ha mer kunnskap om hverandre. Fordi det er litt misforståelser om hva de ulike egentlig ... Altså alle er jo styrt av et lovverk, barnevernstjenesten er i alle fall. Så jeg tror at det handler litt om å vite hva begrensninger barnevernstjenesten har selv for de barna vi har omsorgen for (Saksbehandler 2).

Når ulike organisasjonskulturer og profesjonskulturer møtes, kan samarbeidstregghet oppstå. De får ikke samarbeidet til å fungere grunnet ulike forestillinger om hverandre og ulike kommunikasjonsstiler (Vangen & Huxham, 2009). Ulike kommunikasjonsstilene kan føre til utfordringer i relasjonene mellom aktørene. Relasjoner har betydning for tverrprofesjonelt samarbeid på personnivå (Gulliksen & Sundt, 2011; Salmon, 2004; Vangen & Huxham, 2009). I eksempelet over blir det derfor viktig at Saksbehandler 1 kommuniserer med de andre samarbeidsaktørene og avgrenser ansvarsområder.

6.1.2. Hvem skal lede det tverrprofesjonelle samarbeidet?

En del av prosessen med samarbeid er å definere ansvarsområder. Uten gruppeleder oppstår utfordringer, som at samarbeidet kan stoppe opp fordi ingen tar en beslutning (Kaufman og Kaufman, referert i Ødegård, 2009, s. 59; Smithgall et al., 2004). Det er ikke et krav at saksbehandler skal ta denne rollen. Intervjupersonene i denne undersøkelsen uttrykket derimot alle at saksbehandler var leder av det tverrprofesjonelle samarbeidet. Flere påpekte at saksbehandler er den som har best mulighet til å se helheten og kontrollere at samarbeidet følger en rød tråd. Fosterhjem 1 opplevde at en tidligere saksbehandler ikke tok rollen som gruppeleder. Dette ble problematisk for familien, og fostermor ble sykemeldt fra jobben. Det at ikke barnevernstjenesten var en aktør som utførte oppgavene sine kan ha ført til et fragmentert tilbud for fosterbarnet i den perioden. Et fosterhjem som står alene vil mangle den støtten, helheten og ressursene en barnevernstjeneste har til å tilrettelegge for fosterbarnet.

Forsker hevder at det er for mye for saksbehandlere å være koordinator av samarbeidet. Hun fremmer at samarbeidsstrukturen, inklusiv hvem som skal lede samarbeidet, burde endres til en mentor som er stasjonert i skolen. Mentor vil ha utvidet kunnskap om barnevernstjenesten og koordinere tjenester rundt elever. Hesjedal (2014) foreslår at en mentorordning istedenfor eller i tillegg til ansvarsgruppestrukturen, kan være et alternativ til slik det er i dag. Mentoren skal ha ansvar for å følge opp og støtte fosterbarnet i skolen, i tillegg til å koordinere, veilede og samarbeide med familie, lærere, barnevernstjeneste og andre aktører (Cox, 2013; Edwards & Downes, 2013; Seeberg et al., 2013; Sinclair et al., 2005; Trout et al., 2012; Tyre, 2012). En slik person kan også bidra til å kurse lærere i å

undervise plasserte barn, og gi innsikt i andre organisasjoner (Tyre, 2012). Mentorordning er vanligere i andre land som England. Landet kan vise til bedre resultater av plasserte barn i skolen i de senere år (Egelund et al., 2009). Tiltak som ble satt inn har blitt styrket ytterligere. Endringene, som å innføre PEP og en mentor i skolen, til alle plasserte barn, kan se ut til å ha vært positive endringer. Dette gir grunnlag til å spørre seg om Norge burde utføre lignende endringer, som for eksempel å innføre IOP til alle fosterbarn. I tillegg kan en mentor komme enten i istedenfor ansvarsgruppe eller i tillegg til ansvarsgruppen slik Hesjedal (2014) foreslår.

6.1.3. Tverrprofesjonell samarbeidsstruktur på organisasjonsnivå

Tverrprofesjonelle samarbeid med barnevernstjenesten bærer preg av lav integrering av strukturer på organisasjonsnivå (Willumsen, 2009a). To av utfordringene Willumsen (2009a) peker på er at samarbeid må defineres på nytt hver gang en ny sak opprettes, i tillegg til at tydelige rammer mangler.

Fosterhjemmene i dette forskningsprosjektet kunne beskrive ulike samarbeidsstrukturer. Når organisasjonene ikke har felles samarbeidsstruktur blir konsekvensen at aktørene må redefinere samarbeid hver gang en sak opprettes (Willumsen, 2009a). Dette betyr at tverrprofesjonelle samarbeid har lav integrering på organisasjonsnivå (Willumsen, 2009a). Når samarbeidet defineres helt på nytt, kan organisasjonskultur og målsettinger påvirke strukturen på samarbeidet. Det er for eksempel ikke gitt at alle organisasjonskulturer vektlegger samarbeid i like stor grad (Ødegård & Strype, 2009). Dette fører til ulike forventninger i samarbeidet på personnivå. I organisasjonskulturen til barnevernsfaglige yrker er det også en tendens til mye «turnover» (Gilligan, 2007; Hayden, 2005; Smithgall et al., 2004). Fosterhjemmene fortalte om utskiftninger i saksbehandlere og tilsynsførere. Manglende felles samarbeidsstrukturer kan derfor bli særlig utfordrende. Det ville trolig vært enklere for en ny aktør å komme inn i samarbeidet, om det var mer forutsigbart hvordan det går for seg. Slik samarbeidsstrukturen er i dag, kan det virke som at det er sårbart for påvirkning av de ulike aktørenes prioriteringer og organisasjonskulturer. Denne sårbarheten, ved for eksempel «turnover», kan gi utfordringer vedrørende kontinuitet og

føre til at informasjonsdelingen i samarbeidet blir brutt (Smithgall et al., 2004). Hvorfor lager ikke organisasjonene felles struktur?

En årsak til hvorfor ikke organisasjonene har felles samarbeidsstruktur kan være manglende rammer som støtter oppunder tverrprofesjonelt samarbeid (Willumsen, 2009b). Ulike strukturer og ulike og tvetydige lovverk fører til at aktører får større utfordring, enn nødvendig, med å skape gode samarbeidsprosesser og forhindre at tilbudet blir fragmentert (Willumsen, 2009b). Det at intervjupersonene beskrev at de i dag deltok i samarbeid som fungerer svært bra, med tydelig struktur og ledelse, antyder at intervjupersonene og andre samarbeidsaktører kompenserer for manglende integrering på organisasjonsnivå.

Fosterhjem 2 fortalte at hun trodde de var heldig som hadde et godt samarbeid om fosterbarnets skolegang, med både barnevernstjeneste og skole. Samtidig peker flere av intervjupersonene på tidligere samarbeidsforhold som ikke har fungert og ført til at fosterbarn har fått fragmenterte opplæringstilbud i perioder. Fosterhjemmene kunne også fortelle om bekjente som har måtte bryte opp fosterhjemmet fordi samarbeidet og støtten rundt ikke har fungert. I denne sammenheng blir det signifikant å se på forskning som viser at det er ganske tilfeldig hvordan interaksjonen mellom aktørene i samarbeid går for seg (Smithgall et al., 2004). Smithgall et al. (2004) viste til at det ofte var uklare roller og ingen visste for eksempel hvem som skulle lede kommunikasjonen i samarbeidet. Ulike forestillinger og forventninger kan som tidligere nevnt føre til samarbeidstregghet og at arbeidet stopper opp (Vangen & Huxham, 2009). Kan det tenkes at intervjupersonene i denne undersøkelsen er heldige som deltar i samarbeid som fungerer?

Denne diskusjonen tyder på at når aktører som barnevernstjenesten, skole, BUP og PPT skal samarbeide, kan ulike organisasjonskulturer, strukturer og rammer føre til at tilfeldigheter gir utslag om samarbeidet fungerer eller ikke. Det er personavhengig. Ulikhetene kan for eksempel være en årsak til det intervjupersoner omtaler som «svake ledd» i samarbeidet. Burde tverrprofesjonelle samarbeid følge faste strukturer for å motvirke tilfeldighetene?

6.1.4. Fast struktur eller refleksjon over egen praksis?

Hva er mulige løsninger på utfordringene rundt variert praksis? Først skal jeg se litt på det ledere på organisasjonsnivå kan bidra med. Deretter vil fast struktur diskuteres som et alternativ, før til slutt refleksjonsmodellen PINCOM blir diskutert som en løsning på utfordringene vedrørende struktur.

Måten Leder, Rådgiver og Forsker uttalte seg på kan samsvare med det teori og forskning anbefaler i barnevernets arbeid på organisasjonsnivå. Rådgiver påpekte at engasjementet og utviklingen må komme ovenfra og sildre nedover. Leder som jobber på organisasjonsnivå ser på det som sitt ansvar å forankre prosjekter i ledelsen og lage gode rutiner. Hun fortalte om varierte erfaringer med tverrprofesjonelt samarbeid, og om et samarbeid som lykkes på grunn av tydelig ledelse som får aktørene til å forplikte seg. Leder jobber mot likeverdige tjenester. Dette tyder på en bevissthet om at det i dag ikke er et likeverdig tilbud. Hun virker til å jobbe mot målet sitt med handlekraft, hun er løsningsorientert og engasjert for å utvikle gode strukturer på organisasjons- og personnivå. Å strebe mot likeverdige kunnskapsbaserte tjenester kan være positivt for fosterbarns skolegang, fordi det kan føre til at inkluderende og tilpasset opplæring når alle. Som beskrevet i kapittel 1 handler inkluderende opplæring om at skolen tilrettelegger for mangfold og at opplæringen skal tilpasses fosterbarnets behov og forutsetninger. Ledere har et stort ansvar, men jeg tenker at en forbedring av strukturene, som krever politisk engasjement, er nødvendig for at tjenestene skal bli mer likeverdige.

Flere av intervjupersonene savnet en fastere struktur. I dag er det press på offentlige tjenester å bli mer effektive og ha høy kvalitet (Willumsen & Hallberg, 2003). Effektivisering av ressursbruk og kvalitetssikring kan tenkes å føre til bedre og mer likeverdige tjenester, men effektiviseringen kan også føre til økning i standardiserte former. Dette kan føre til mindre rom for individuell tilpasning og brukermedvirkning (Willumsen & Hallberg, 2003). Å ha fastere struktur på samarbeidet rundt fosterbarns skolegang kan derfor også se ut til å ha en negativ side ved seg. Fastere struktur er derimot positivt om det fører til at alle fosterbarn får oppfølging, blir kartlagt, og får hjelp til å mestre skolegangen. Et eksempel på dette er at Saksbehandlerne i dette forskningsprosjektet kun var involvert i

fosterbarns skolegang om fosterbarna har krav på ressurser, eller om fosterforeldre spesifikt ønsket det. Dette virker noe tilfeldig og kan knyttes til Fostermor 1 sin erfaring der en saksbehandler tok avstand fra temaer angende skolegang. Med dette hevder jeg ikke at Saksbehandlerne i denne oppgaven neglisjerer sine oppgaver, men det at det er et sårbart system at det er den enkelte saksbehandlers vurdering hvorvidt de skal være involvert i fosterbarns skolegang eller ikke. Kan refleksjoner og bevisstgjøring over praksis føre til en bedre struktur i samarbeidet?

En betydelig del av utfordringene i diskusjonen om systemets betydning, omhandler aktørenes forståelse av hverandre og bevisstgjørelse av egen rolle og oppgaver, ressurser og begrensninger. Jeg ser derfor for meg av at samarbeidsstrukturen kan bedres med refleksjon og bevisstgjøring av praksis. Teori om tverrprofesjonelt samarbeid ser på løsninger og tiltak for å fjerne hindringer og binde systemene sammen. Ødegård (2009) sin refleksjonsmodell PINCOM består av 12 områder. Områdene går innunder systemene meso og ekso. Refleksjoner og bevisstgjøring over praksis kan gjøre at aktørene blir observant svakheter ved samarbeidet de er en del av. Dette gir mulighet for endring og utvikling og bedre samhandling mellom systemene (Ødegård, 2009). Å bruke refleksjonsmodellen PINCOM³ kan gi aktører kunnskap om tverrprofesjonelt samarbeid. Å ha dette som en del av profesjonsutdannelser er noe Willumsen (2009b) hevder det er stort behov for fordi det er en stor del av yrkesutøvelse, særlig i arbeid med velferdstjenester. Sett i lys av sosialøkologisk utviklingsteori kan det se ut som at det er utfordringer med å bringe de ulike, komplekse samhandlingssystemene sammen. Dersom systemene bringes sammen kan fosterbarnet få utbytte av kompetansene som finnes i systemene rundt. En bedre sosialøkologi rundt barnet vil ifølge Bronfenbrenner (1979) gi det bedre vilkår for utvikling. Dersom man ser for seg den sosialøkologiske modellen som en kanal er det behov for å fjerne hindrene i kanalen slik at for eksempel Forsker, Rådgiver og Leders kunnskapsbaserte arbeid (som er på eksonivå) skal renne ned til fosterbarnet (på mikronivå). «... at initiativet kommer ovenfra, like viktig er det at det blir lagt rom for å sildre nedover.» (Rådgiver). Sannsynligvis vil kombinasjoner av tiltaksforslagene for å

³ Denne modellen ble gjennomgått i kapittel 5 om Relevant forskning

bedre strukturen i tverrprofesjonelle samarbeid være den mest ideelle løsningen fordi utfordringene er på mange nivåer og i ulike organisasjoner. Den neste diskusjonen tar utgangspunkt i konflikter og kamper intervjupersoner har opplevd.

6.2. Kamper i tverrprofesjonelt samarbeid

Rådgiver pekte på noen utfordringer med samarbeid mellom aktører med ulike perspektiver og forståelsesgrunnlag. «Og hvordan skape en felles faglig forståelse og felles treffpunkt i forhold til de tøffe utfordringene man sitter. Både for skolen sitt personalet, all respekt for den jobben som skolen gjør, og fosterforeldre.» (Rådgiver). Teori om samarbeid mellom aktører, som utfordringer ved relasjoner, kommunikasjon og organisasjonskultur viser at det Rådgiver forteller er utfordrende (Spurkeland, 2005; Willumsen, 2009a; Ødegård & Strype, 2009). Videre diskuteres situasjoner som omhandler konflikter, der intervjupersonene ikke har hatt et felles treffpunkt og en felles faglig forståelse. Intervjupersonene omtalte situasjonene som «drakamper» eller at de måtte «kjempe». Jeg vil se på mulige årsaker til dette i lys av teori og tidligere forskning. Deretter ser jeg på hvordan konfliktene kan forhindres med hjelp av altruisme, økt kunnskap og møteplasser.

6.2.1. Drakampene

Denne delen av diskusjonskapittelet handler om de ulike kampene aktørene opplever å måtte ta i tverrprofesjonelle samarbeid. Første drakampen er kampen når de møter på aktører med negative holdninger. Den neste drakampen er når intervjupersoner må kjempe mot en «la skure holdning». For noen er det også en kamp å få barnevernstjenesten til å engasjere seg og samarbeide rundt fosterbarns skolegang. Den siste drakampen som skal diskuteres er vedrørende økonomiske gråsoner.

Fosterhjem 1 kunne fortelle om et fosterbarn som møtte på negative holdninger og konsekvenspedagogikk⁴ skolen. For fosterhjemmet ble det utfordrende å samarbeidet fordi

⁴ Konsekvenspedagogisk tilnærming handler i denne sammenheng om fokusere på for eksempel atferdsendring ved å påpeke negativ atferd. En positiv tilnærming vil derimot fokusere på det positive og belønne dette (Barne ungdoms-og familiedirektoratet, 2014).

de måtte kjempe for at en assistent skulle vise en positiv holdning til fosterbarnet.

Fostermor 3 hadde også et eksempel på hvor galt det kan gå om holdningene til fosterbarnet er negative og opplæringen ikke er kunnskapsbasert:

Jeg tror ikke de hadde tatt seg tid. Hun hadde ikke lært noe på skolen. De hadde nok på en måte, med de sosiale tingene. Det var veldig mye konflikter og når hun ikke gjorde det bra på skolen så ble hun straffet. Og da ble ingenting bedre. Så jeg tror ikke der som hun bodde da, var interessert i å få det kartlagt hva som var problemene. Det var bare det at hun var et vanskelig barn. Og det var det ikke. Men hun gjorde så dårlig at det første vi fikk eh... Vi fikk informasjon at de trodde hun var lettere psykisk utviklingshemmet. Men det er hun ikke på noe vis. Hun er intelligent og skarp og flink og ja (Fosterhjem 3).

Kompetansen til aktørene er av betydning for tverrprofesjonelt samarbeid (Hesjedal, 2014).

Teori og forskning om emnet poengterer at plasserte barn må bli møtt med positive holdninger i skolen (Ogden, 2014). Funnene i dette forskningsprosjektet kan stemme overens med tidligere forskning som tilsier at lærerne var positiv til samarbeid, men manglet noe kunnskap om barn under barnevernets omsorg (Smithgall et al., 2004).

Fosterhjem 3 fortalte at fosterbarnet hadde positiv utvikling når rammene omsider kom på plass. Dersom den første skolen hadde hatt kunnskap, som Ogden (2014) peker på, og positivt, motiverende og inkluderende fokus, hadde de da handlet annerledes? Skoler og lærere som har en negativ holdning og som utøver konsekvenspedagogisk tilnærming til fosterbarn i skolen kan mangle kunnskap om tilnærming fosterbarnets opplæring.

Flere av intervjupersonene fortalte om konflikter og drakamper i forbindelse med tilpasset opplæring. Fostermor 1 måtte kjempe for å få individuelt tilrettelagte lekser og timeplan og Saksbehandlerne må kjempe og kontrollere at ressurser kommer på plass slik de er tiltenkt. De var opptatt av at fosterbarna burde få mye ressurser i starten, for få en god start, og kutte ned først når barnet mestrer skolen. I stedet for å sette fosterbarna i en situasjon der de ikke mestrer, og mistrives i skolen fra start av. Saksbehandlerne opplevde at de måtte kontrollere andre aktører av to årsaker. Den ene var «vent å se» og «la det skure» holdningen. Den andre var opplevelser der skoler har tilbakehold eller fordelt ressurser til flere elever, som var øremerket et bestemt fosterbarn.

Der har jeg ikke hatt kontakt med skolen, for dette er en fostermor som virkelig stått på. Selv for hun har det vært skikkelig forvirrende og hun vet ikke hva som har blitt gjort. Og så viser det seg at nå kom hun og så får hun samme leksene, og er helt utslitt denne jenten her. Så det viser bare med all tydelighet at jeg må bare følge med hele veien. Selv om en har blitt enig i at det skal gjøres. Det

er nesten fælt at man må være så overvåkende for å se at de gjør ting, men her er det ikke blitt gjort (Saksbehandler 1).

Saksbehandler 1 kunne fortelle at det ofte ble hennes jobb å kontrollere at ressursene fra barnevernet ble brukt slik de var tenkt. Hun må av og til ta saken «opp i systemet» for at plasserte barn skal få det de har krav på (§ 1-3 Opplæringsloven, 1998). Saksbehandlerne fortalte at mange skoler og lærere ikke har tilstrekkelig kunnskap om plasserte barns opplæring og barnevernets systemer. Dette peker som nevnt tidligere også ulik teori og forskning på (Edwards & Downes, 2013; Gilligan, 2007; Tyre, 2012). Saksbehandlerne fortalte at utfordringene skissert over gjør at når fosterbarn skal bytte skole, oppsøker de skoler som er «flinke» med å undervise og tilrettelegge for fosterbarn og som har de riktige holdningene. Dette er et funn som tyder på at det er stor variasjon i hvorvidt skoler har en kunnskapsbasert tilnærming til fosterbarn i skolen. Videre skal vi se på at også barnevernstjenesten har lignende utfordringer.

Det er av stor betydning at barnevernstjenesten har samarbeid med skolen og engasjerer seg i fosterbarnets skolegang, når det er behov for dette (Barnevernloven, 1992; Berg & Collin-Hansen, 2012; Willumsen, 2009b). Likevel viser forskning at det kan variere hvor mye kontakt saksbehandlere har med skoler, selv om lærerne opplever behov for samarbeid (Hayden, 2005; Kjellén, 2010; Skilbred & Havik, 2011). Smithgall et al. (2004) hevdet at representanter fra barnevernet vegret seg for å ta kontakt med skolen. Forskning viser at det er fosterhjem og fosterbarn som ikke har opplevd god kommunikasjon og støtte fra saksbehandlerne når det kommer til skolegang (Backe-Hansen et al., 2013; Harker et al., 2003; Smithgall et al., 2004). Fosterhjem 1 beskrev at de stod alene i overgang fra barnehage til skole. Her var ikke saksbehandleren til stede ved behov. Det ble en kamp for fosterfamilien å få barnevernstjenesten til å koble seg på. Det kan virke som at Saksbehandlerne i denne undersøkelsen engasjerer seg for skolegang. De har begge hyppig kontakt med skoler ved behov. Barnevernstjenestene de jobber i oppsøker også skoler og holder informasjonsmøter for å øke kunnskapen om barnevernet. Saksbehandler 1 kan vise til utvidet kunnskap om skole. Saksbehandler 2 forteller derimot at hun kunne tenkt seg mer kunnskap om skolens systemer. Kan det være mangel på kunnskap som fører til at noen saksbehandlere vegrer seg? En annen årsak kan være at barnevernstjenesten har en tendens

til å vektlegge psykisk helse og sosiale ferdigheter høyere enn skolegang (Backe-Hansen et al., 2010; Berridge, 2007; Egelund et al., 2008; Harker et al., 2004, s. 281; Harker et al., 2003; Jackson & McParlin, 2006). Ses dette i lys av teori om tverrprofesjonelt samarbeid, blir det påvirket av ulikheter i prioriteringer i organisasjonskulturer (Willumsen, 2009a; Ødegård, 2009). Dette skjer til tross for at en positiv skole er den faktoren som kan virke mest beskyttende for barns voksenliv (Berlin et al., 2011; Gilligan, 2007; Vinnerljung et al., 2010). En negativ skolegang utsetter i midlertid barna for høyere risiko for utfordringer som psykiske helseproblemer, kriminalitet og rusproblemer (Berlin et al., 2011). Når det viser seg at tilrettelegging av skolegang kan være beskyttende for fosterbarn, hvorfor hindrer kamper om økonomi dette?

Saksbehandler 2 omtalte utfordringer ved drakamper om hvilken organisasjon som skal betale for hvilke ressurser. Ifølge saksbehandler 2 skjer dette på grunn av «gråsoner», der det ikke er rammer for hvem som skal betale. Slike utfordringer kan ifølge Rådgiver føre til at samarbeid stopper opp. Dette tyder på at økonomiske drakamper kan føre til samarbeidstregghet. En kan spørre seg hvorfor dette hender igjen og igjen uten at en løsning blir til. En årsak er at det manglende strukturene og tydelige rammer, fra organisasjonsnivå, om hvem som skal betale for hva. Å lage tydelige rammer kan tenkes å umiddelbart løse problemet, men videre undrer jeg meg over hvorfor ikke aktørene finner løsningene selv? Dersom aktørene har en løsningsfokuseret innstilling og holdning «hva kan jeg bidra med?», kan man tenke seg at det drakampen skulle handlet om hvem som får betale snarere enn å dytte kostnadene over på andre. Eller kanskje de kunne delt regningen? En annen mulig årsak til drakampen kan være faglig konkurranse. Forsker påpekte at faglig konkurranse kan hindre samarbeid rundt fosterbarns skolegang. Faglig konkurranse og selvhedelse er engasjement mot noe annet enn barnets beste (Vangen & Huxham, 2009; Willumsen, 2009b). Engasjement er viktig i tverrprofesjonelt samarbeid, men hvilken motivator aktører bruker kan føre til barrierer (Vangen & Huxham, 2009; Willumsen, 2009h). Selvhedelse er når aktører er mer engasjerte i å hevde seg selv eller sin organisasjon enn å engasjere seg for å få det tverrprofesjonelle samarbeidet til å fungere til barnets beste (Abbott, referert i Axelsson & Axelsson, 2009). Her snakker jeg ikke om faglig uenighet, som jeg kommer tilbake til senere. Dersom aktørene kniver om, og er mest opptatt av å hevde seg selv, ved å

vinne en konkurranse mot en annen aktør, kan samarbeidet få utfordringer med lojalitet og emosjonell følsomhet, som er nødvendig for å bygge tillit og skape gode relasjoner (Spurkeland, 2005). Gode relasjoner kan ha betydning for trivsel i samarbeidet. Dette kan være en faktor i eksosystemet som innvirker på hvordan aktørene klarer å legge til rette for fosterbarnets positive utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Forskning virker å støtte denne påstanden, siden hvorvidt aktører opplever gode relasjoner og sosial støtte har betydning for hvordan samarbeidet fungerer (Salmon, 2004; Sloper, 2004; Vangen & Huxham, 2009; Willumsen, 2009b; Winsvold, 2011; Abrahamson og Mizarahi, referert i Ødegård, 2009, s. 60). Dersom aktører ofte møter på utfordringer der konflikter og drakamper er til hinder for samarbeid kan man også spørre seg om dette er et tegn på at ledelsen burde satt inn tiltak for å gjøre aktørene kompetente til å løse drakamper og konflikter.

Konflikter fører med seg at de bruker mye tid på for eksempel å avklare økonomiske forhold. Tid som kan bli brukt på det tverrprofesjonelle samarbeidets mål og oppgaver. Altruisme kan være et verktøy for å forhindre selvhevdelse og samarbeidstregghet.

6.2.2. Altruisme, kunnskapsbaserte tjenester og møteplasser

Altruisme forebygger samarbeidstregghet og selvhevdelse. For å utøve altruisme må aktørene se sin rolle og organisasjon i en større sammenheng og kjempe for det som er best for fellesskapet/fosterbarnets skolegang, og ikke det som er best for seg selv og sin organisasjon (Axelsson & Axelsson, 2009). Aktørene må godta løsninger som ikke ser best ut fra sitt ståsted (Willumsen, 2009b). Dette betyr at selv om aktører er faglig uenig, må de legge det fra seg og godta at deres synspunkt ikke ble vedtatt. Altruisme kan ved første øyekast virke til å være en løsning på personnivå, men teori på området hevder at initiativet og rammene må komme fra organisasjonsnivå. Organisasjonene kan lage rutiner for at aktører skal fremme samarbeid og vite hvordan de kan håndtere konflikter og anderledeshet (Willumsen, 2009b). Fosterbarnets skolegang kan med altruisme settes foran andre motiver, som selvhevdelse, økonomiske drakamper og videre forhindre samarbeidstregghet. Det kan føre til at alle aktørenes kunnskaper og ressurser blir verdsatt, noe som vider kan utvikle bedre relasjoner i gruppen. Altruisme kan, som vist til over, løse en del av utfordringene intervjupersoner har møtt på, men noen av utfordringene kan også skyldes at aktører kan

mangle kunnskap. Dette vil være en innvending mot altruisme i et felt som mangler kunnskapsbaserte tjenester. For eksempel utfordringen om å måtte «kjempe» for at fosterbarnet skal få tilpasset opplæring. Dette kan handle om manglende kunnskap om betydningen av tilpasset opplæringen til plasserte barn i skolen. Dette vil trolig ikke altruisme løse alene, fordi at det virker som at med hjelp fra altruisme, kan en måtte godta at fosterbarnet da ikke får tilpasset opplæring.

Funn som viser dårlige holdninger mot fosterbarn i skolen, eller lite fokus på samarbeid, kan bety kunnskapsmangel, kanskje kombinert med dårlige holdninger. Rådgiver pekte innledningsvis på utfordringen med felles faglig forståelse og felles treffpunkt og møteplasser. Dette innebærer at aktørene må tilegne seg relevant kunnskap om samarbeid og skal de tilrettelegge opplæringen på en adekvat måte, trenger de også kunnskap om opplæring om plasserte barn. Å ha møteplasser var noe både skoler og barnevernstjenester i Kavli et al. (2015) sin kartleggingsrapport savnet. Møteplasser kan være en arena der aktørene kan lære av hverandres kunnskaper og systemer. Lærerne i rapporten trodde også at dette kunne føre til bedre samhandling (Kavli et al., 2015). Bedre samhandling kan styrke Vi- følelsen som Winsvold (2011) vektlegger. Med Vi-følelse er også altruisme enklere å gjennomføre fordi kommunikasjonen og relasjonene i samarbeidet fungerer godt.

Dersom aktører er uenige er det ikke sikkert at altruisme alltid er tilstrekkelig.

Saksbehandler 2 opplevde at en skole gikk bak ryggen til fosterforeldrene og kontaktet henne på grunn av uenighet med fosterhjem.

Det farligste der var at skolen snakket til meg og fosterhjemmet snakket til meg og så snakket de litt sammen og så ble det usikkert hva som ble sagt til hvem. Det kan bli litt kaos. Så jeg tror som regel er det viktigste å bare få snakke om ting og så bli enig om de tingene man kan bli enig om og så kanskje leve med at noen ulikheter vil det alltid være (Saksbehandler2).

Kommunikasjon og forståelse for hverandre blir vektlagt, men hun påpeker også at man ikke alltid blir enig. I slike tilfeller er det særlig viktig med gruppeledelse, som er en del av PINCOM-modellen (Ødegård, 2009). En gruppeleder kan ha mandat til å ta avgjørelser slik at samarbeidet kan jobbe videre for barnets beste. Saksbehandler 2 tok dette ansvaret.

Diskusjonen over handler i stor grad om å skape et fellesskap på tvers av organisasjoner, som bygger på positive holdninger til samarbeid og hvordan håndtere utfordringene som oppstår. Positive holdninger og altruisme vil kanskje ikke alltid føre til at aktører blir enig i hva som er barnets beste. Det er da viktig med god ledelse som kan fatte en avgjørelse og aktører som aksepterer avgjørelsen. Diskusjonen gir også en klarhet i at konflikter er et karakteristikk ved tverrprofesjonelt samarbeid. Å være i stand til å håndtere drakamper og konflikter burde derfor være temaer som inngår i utdannelsen til aktører.

6.3. Ansvar og makt

Et karakteristikk vedrørende tverrprofesjonelt samarbeid er ulike sider ved det å ha og ta ansvar. Denne delen av diskusjonen vektlegger ansvaret til de som er så privilegerte at de får ha omsorgsroller i fosterbarns liv. Alle aktørene som samarbeider rundt fosterbarns skolegang har omsorgsroller og ansvar for å drive opplæringsomsorg (Berg & Collin-Hansen, 2012). Løgstrup sitt utsagn, som er brukt tidligere i oppgaven, kan være like relevant i denne sammenheng:

Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av det menneskets liv i sine hender. Det kan være svært lite, en forbigående stemning, en oppstemthet en vekker eller får til å visne, en tristhet en forsterker eller letter. Men det kan også være skremmende mye, slik at det simpelthen er opp til den enkelte om den andre lykkes med livet sitt eller ikke (Løgstrup, 1999, s. 37).

Han omtaler her påvirkningskraften og ansvaret som ligger i det å berøre andres personers liv. Man kan undre seg over hvorvidt aktører i tverrprofesjonelle samarbeid rundt fosterbarns skolegang er bevisst dette ansvaret, eller makten, de i realiteten har over en annen sitt liv. Den første diskusjonen omhandler hvorvidt aktørene ser det *ansvaret de har for fosterbarnets opplæring*. I og med at en stor del av tverrprofesjonelle samarbeid handler om å dele ulik informasjon og kunnskap vil jeg deretter diskutere ansvaret rundt det *å ha kjennskap til andres historie*. Dette er særlig relevant angående omsorg til barn, fordi man ønsker at de skal bli selvstendige samfunnsborger.

6.3.1. Ansvar for fosterbarnets barnets opplæring.

Ansvaret aktørene som samarbeider rundt fosterbarns skolegang har, er stort ifølge informantene. De var opptatt av hva de selv kan bidra med, og hva andre aktører kan, og

bør bidra med for å legge til rette for fosterbarnet i skolen. Dette blir det motsatte av ansvarsfraskrivelse og det å spille svarteper. Fosterhjemmene kunne også fortelle om perioder der fosterhjemmet hadde endt i brudd om de ikke hadde fått støtten og veiledningen fra barnevernstjenesten og andre aktører. Først vil jeg se nærmere på ansvarsfraskrivelse som symbolsk makt i tverrprofesjonelle samarbeid om fosterbarns skolegang. Deretter vil jeg diskutere det å ha en løsningsfokuset tilnærming kontra det å blottstille maktmisbruk.

I et relasjonelt perspektiv kan man si at å utøve omsorg innebærer å ha som mål og lære barnet det det trenger innenfor den kulturen det lever i, som for eksempel sosialisering, oppdragelse og læring (Nygren, 2011, s. 66; Sommer, 2006). For barn under profesjonell omsorg blir det å gi opplæringsomsorg og tilrettelegge for et helhetlig opplæringstilbud noe mer innviklet, en for et barn med ett sett foresatte. For fosterbarn er også saksbehandler og eventuelt biologiske foreldre aktører.

Flere av intervjupersonene fortalte om aktører som skrev fra seg ansvar. Opplæringsomsorg har også et juridisk perspektiv som forplikter aktørene til å samarbeide med andre når det er nødvendig for barnets opplæring (Barnelova, 1981; Barnevernloven, 1992; Opplæringsloven, 1998; Sosialtjenesteloven, 2009). Opplæringsloven (1998) §1-3 lovfester for eksempel tilpasset opplæring ut fra elevens forutsetninger. I tillegg til det at opplæring eller undervisning bør være en naturlig del av omsorgsbegrepet, forplikter disse lovverkene aktører til å ta ansvar for fosterbarnets barnets opplæring (Berg & Collin-Hansen, 2012). Hvordan kan det ha seg at aktører likevel fraskriver seg ansvar? Bourdieu (1996) så i likhet med Foucault (1999) på kunnskap og makt. Han hevder at man må forsøke å blottstille maktforhold og mekanismer som skaper ulik livssjans (Bourdieu, 1996). «Symbolsk makt er denne usynlige makten som bare kan utøves med delaktighet av de som ikke vet at de ligger under for den, eller enda til ikke vet at de utøver den.» (Bourdieu, 1996, s. 38). Å utøve maktovergrep er av den grunn ikke nødvendigvis en bevisst handling fra aktørene. Tilfeldighetene i måten det tverrprofesjonelle samarbeidet ser ut til å fungerer på og de diffuse ansvarsområdene flere av intervjupersonene forteller om, kan sees på som mekanismer som gir ulike livssjanser. Grunnen til dette er at det viser seg at prosesser i

samarbeid kan stoppe opp ved at aktørene ikke tar ansvar (Willumsen, 2009b). Fosterhjem 1 fortalte om saksbehandleren som hadde skrevet fra seg ansvaret hun har til å være leder og utføre oppgaver som gjelder fosterbarnets skolegang. Leder kalte denne typen ansvarsfraskrivelse en lek med svarteper og hevdet at aktører bør ha et annet sett med holdninger:

Da tror jeg ikke vi får til samarbeid, om det slik man finner ut hvem skal gjøre hva: Bare det ikke blir meg så skal jeg... At du skyver oppgaver mellom instanser. Driver et spill med svarteper. Det tror ikke jeg er samarbeid. Men det er slik: Hva trenger denne ungen? Hvordan skal jeg bidra? Hvordan kan vi dele informasjon? Hvordan kan vi sikre at vi har en felles oppfatning av behov og hvordan vi bringer vekst og utvikling til den ungen eller samarbeider med den ungen for en positiv utvikling (Leder).

Sett i lys av Bourdieu (1996) sin filosofi kan man tenke seg at aktører undertrykker fosterbarna (de dominerte) ytterligere når, for eksempel, økonomiske diskusjoner igjen og igjen får systemet til å stoppe opp uten at systemet endres. Aktørene virker til å ivareta og reproducerer «gråsonene» for hvem som skal betale og arbeidet mot barns beste stopper opp. Slike utfordringer kan, som omtalt tidligere, også være på grunn av den manglende integreringen på organisasjonens nivå. Aktørene utøver symbolsk makt fordi ingen tar ansvar og fordi det ikke endres blir praksisen legitimert. Er aktørene og organisasjonene bevisst at de opprettholder en slik struktur?

Et annet eksempel på ansvarsfraskrivelse og symbolsk makt er at Saksbehandlerne ser seg nødt til å velge ut skoler og lærere etter hvilken holdning de har til plasserte barn i skolen. Saksbehandlerne ser etter holdninger som; «Dette er spennende, dette vil jeg» enn «Å, gu enda en slik en i klassen» (Saksbehandler 1). Grunnen til at dette kan være symbolsk makt er at lærerne med dårlige holdninger lykkes i å segregere eller utstøtte barn med spesielle behov. De har en holdning som fraskriver de ansvaret for fosterbarnets opplæring. På den måten blir også strukturen opprettholdt. Dette bryter med § 1-3 i Opplæringsloven (1998) som tilsier at alle barn har rett på tilpasset opplæring. Det at slike holdninger ikke får andre konsekvenser er beklagelig, da det for et fosterbarn kan få store konsekvenser å bli møtt av en slik holdning i skolen. Barn under barnevernets omsorg har gjerne opplevd å flytte mye og mangler trygghet og tilknytning (Berg & Collin-Hansen, 2012). Barn må bli møtt med respekt og tillit for å oppleve opplæringsomsorg. De trenger å føle trygghet og ro for å få

mulighet til å lære (Berg & Collin-Hansen, 2012). Å bli sett på som et «problembarn» kan være en krenkende opplevelse og gi fosterbarnet et dårlig grunnlag for å mestre skolen.

... det ble over hodet på han. Noe som jeg som har jobbet med slike, jeg holdt på å si tilfeller selv, var veldig imot. Han skal ikke høre at vi står og snakker om han. Det eneste han skal høre du forteller meg, DET er positivt. Fordi at vi skal bygge han opp ikke ned (Fostermor 1).

Bekjempe skjult makt ved å blottstille strukturer som ikke fungerer har i mange år vært en tendens i form av forskning. Å blottstille strukturene alene har ikke vist seg å gi fosterbarn bedre utdanning. Fra å være problemfokuset er forskning i dag i mye større grad rettet mot utprøving av tiltak for å finne løsninger til å bedre skolegangen til plasserte barn (Vinnerljung, 2014). Denne type forskning har hatt gode resultater (Forsman & Vinnerljung, 2012). Maktovergrep og lignende begreper har en sterk framtoning og kan gi assosiasjoner som “ond” og “god”, “urettferdig” og “rettferdig”. Kanskje ikke dette er måten å se på det. Å ha fokus på løsninger var noe flere intervjupersoner så på som en styrke i tverrprofesjonelle samarbeid. Det er viktig å vite at strukturene er der, slik at man kan gjøre noe med dem, men det å blottstille dem alene er ikke en tilstrekkelig løsning. Man må også handle. England har gjort dette. Ved å sette inn ekstra tiltak og endre lovverk slik at alle plasserte barn har rett på en som følger dem opp i skolen i tillegg til å få «PEP» (Personal Education Plan) kan de vise til bedre resultater (Department for children schools and families, 2009; Egelund et al., 2009). Intervjupersonene i gruppen «Representanter fra barnevernstjenesten og relevante fagfelt/forskningsinstitusjoner» jobbet alle for å endre og utvikle strukturer. De jobbet mot å finne løsninger på utfordringer systemet viser til. Dette kan tyde på at flere av intervjupersonene jobber mot den «symbolske makten», ved å øke kunnskapen i tjenestene og sette inn tiltak.

6.3.2. Ansvar, å ha kjennskap til fosterbarns historie

Aktører skaper og deler informasjon om fosterbarn. Dokumentasjon og kartlegging vedrørende deres opplæring, og mer sensitiv informasjon om deres fortid deles for å danne grunnlag for hvordan de kan tilrettelegge for skolegangen om det er behov. Informasjonen blir en del av barnets historie, fordi at historien om «selvet» skapes i samspill med andre (Ricoeur, 1999). Jeg skal diskutere ulike emner rundt ansvaret det er å ha kjennskap til og være med å skape fosterbarns historie. Først diskuteres behovet for kartlegging og

dokumentering. Deretter ses det nærmere på taushetsplikten. Videre diskuteres fordeler og risikoer ved å dele sensitiv informasjon. Så diskuteres hvordan omsorgspersoners holdninger er med å påvirke fosterbarnets «selv», dets historie og dets fremtid. Den siste diskusjonen ser på fosterbarnets myndiggjøring og medvirkning når historien deres skrives.

Intervjupersonene så på kartlegging som viktig for å tilrettelegge fosterbarns opplæringen. Foucault (1999) vil kanskje hevde at det er et maktovergrep å kartlegge og dokumentere barnets historie. Fordi informasjonen dokumenteres kan den til enhver tid hentes opp igjen og «dømme» fosterbarnet. Slik disiplinere samfunnet fosterbarnet. Fosterbarnet blir bundet til «sannheter» om seg selv som andre har skapt. I lys av Foucault (1999) blir de bundet til «sannhetene» resten av livet. Er det ikke er opp til barnet selv å eie sin historie og skrive sin framtid? Berg og Collin-Hansen (2012) sier at måten samfunnet er bygd opp på, kan plasserte barn være avhengig av opplæringsomsorg fra omsorgspersoner rundt. Av den grunn kan det se ut til at manglende samarbeide rundt skolegangen vil være et større maktovergrep, fordi fosterbarnet får mindre muligheter til utvikling og vekst. Aktører skal ikke unnlate å stille spørsmål til samfunnets disiplinære strukturer, men konsekvensene av manglende kartlegging og dokumentasjon kan føre til at fosterbarn ikke får tilpasset opplæring, eller spesialundervisning, om det har krav på det. Fosterbarnet til Fosterhjem 3 var ikke kartlagt før plassering. Skolen og omsorgspersoner rundt mistenkte feilaktig, at det var utviklingshemmet. Å kartlegge og dokumenter kan derfor være nødvendig, men hva kan barnevernstjenesten dele med resten av samarbeidet?

For å beskytte barn under barnevernets omsorg er barnevernstjenesten bundet av taushetsplikten i § 6-7 Barnevernloven (1992) og §13-13e i Forvaltningsloven (1967) . Lovverket skal hindre at sensitiv informasjon blir delt og komme til å skade fosterbarnet eller biologiske foreldre. Dersom barnevernstjenesten ser det nødvendig å dele informasjon kan de søke om samtykke, skulle familie eller fosterbarn ikke godtar det, gir loven åpning for å dele «need to know»-informasjon med andre velferdstjenester (Barnevernloven, 1992; Forvaltningsloven, 1967). Flere av intervjupersonene fortalte at lærere ofte kom med tilbakemelding på at de får for lite informasjon. Noen av intervjupersonene omtalte barnevernets opplysningsplikt når de hevdet at barnevernstjenestene ofte tilbakeholder

informasjon. Dette stemmer ikke fordi det er andre aktører som for eksempel skole og helsevesen som har opplysningsplikt (Barnevernloven, 1992). Barnevernet har derimot plikt til å samarbeide med andre aktører om det blir vurdert til barnets beste. Berg og Collin-Hansen (2012) fremhever de utfordrende skjønsmessige vurderingene som ligger til grunn for hvilken og hvor mye informasjon som skal deles.

Det er risiko med å dele for lite og dele for mye. Flere av intervjupersonene omtalte taushetsplikten som et hinder for samarbeid. De fortalte for eksempel om lærere som følte seg annenrangs, det vil si ikke likeverdige parter i samarbeidet. Forskning om tverrprofesjonelt samarbeid viser at et tegn på godt samarbeid er god kommunikasjon som er åpen, har god informasjonsflyt, og er bygget på tillit og respekt (Gulliksen & Sundt, 2011; Schindler & Thomas, 1993; Spurkeland, 2005; Vangen & Huxham, 2009; Winsvold, 2011). Ifølge Winsvold er dette nødvendig for at det tverrprofesjonelle samarbeidet skal skape et godt fellesskap og vi-følelse. Mangelfull informasjon kan føre til at lærere ikke får forståelsen og kunnskapen de trenger for å møte barnet og tilrettelegge opplæringen (Berg & Collin-Hansen, 2012). Ut fra dette tenker jeg at aktører trenger forståelse for fosterbarnet for å kunne ta det ansvaret det faktisk er å utøve opplæringsomsorg. I lærernes tilfelle virker det som at de trenger informasjonen for å tilrettelegge opplæringen.

Barnevernstjenesten sitter som tidligere nevnt med ansvaret å vurdere om informasjonen skal deles. Flere av intervjupersonene hadde fokus på at de kan dele ganske mye til tross for taushetsplikten. Dette gir muligheter for å tilrettelegge opplæringen til barnet. Det å dele informasjonen, å gjøre andre i stand til å vise forståelse og kunne integrere sin kompetanse for å hjelpe og støtte barnet, handler om å utøve opplæringsomsorg. Fosterhjem 1 valgte å opplyse foreldre i skolen om fosterbarnets diagnose for at de skulle få forståelse for utfordringene fosterbarnet viste til. De vurderte at denne forståelsen ville komme fosterbarnets opplæring til gode. Dette kan ha ført til bedre tilpasset opplæring ved hjelp av samarbeid. Lærernes inntrykk av barnevernstjenestene er at de har urealistisk oppfatninger til hvor mye skolen kan klare å tilpasse opplæringen individuelt (Kavli et al., 2015). Kanskje samarbeid kan veie opp for det lærerne alene ikke klarer.

Å dele for mye eller gal informasjon, kan føre til dårligere utvikling og opplæring, og negative opplevelser i skolen (Berg & Collin-Hansen, 2012). Informasjonen kan fungere som en selvoppfylgende profeti (Rosenthal & Jacobson, 1968). Det har vist seg at noen aktører forventer mindre og stiller lavere krav til fosterbarns skolegang (Kavli et al., 2015; Martin & Jackson, 2002; Skilbred & Havik, 2011). Antakelsen om at fosterbarn ikke kan forventes mye av kan tenkes å i noen tilfeller bli en selvoppfylgende profeti, en sannhet, en del av barnets historie. Litteratur forteller om lærere som ikke ønsker å vite om fosterbarnets bakgrunn og tidligere erfaringer i skolen (Berg & Collin-Hansen, 2012). Nettopp på grunn av risikoen for at informasjonen skal bli stigmatiserende. Lærerne ønsket å gi barnet en «ny start» uten at dets fortid skal gi negativ påvirkning (Berg & Collin-Hansen, 2012). Fosterbarnet kan da måtte stå alene med utfordringene sine og ikke få den tilpasningen det trenger, fordi at læreren ikke er i stand til å forutse og skjerme barnet for negative opplevelser i skole (Berg & Collin-Hansen, 2012). Fosterhjem 2 fortalte om tett kontakt ved skole. Når fosterbarnet hadde reaksjoner etter samvær med biologiske foreldre, ble det delt med skolen for at de skulle være forberedt. Å dele informasjonen kan ha bidratt til forståelse for ellers uforståelig atferd. Tilrettelegging som dette og kan sees på som opplæringsomsorg. Mer kunnskap om å undervise plasserte barn vil være en bedre løsning enn å se bort ifra at de har en historie, en fortid, som krever at opplæringen tilpasses individuelt.

Omsorgspersoners holdninger når de omgås fosterbarnet er med å påvirke bildet det har av seg selv og sin historie. Hvilke holdninger omsorgspersoner har til fosterbarn i skolen vil påvirke hvorvidt de klarer å gi dem god opplæringsomsorg. Når aktører påtar seg opplæringsomsorg for et fosterbarn er det relevant å snakke om det Vygotskij (1978) omtalte som *gjensidig samhandling*. Barn er aktive deltagere som blir påvirket av kulturen og sosialt samspill rundt seg (Fogel, 1993; Valsiner, 1987; Vygotskij, 1978). Fogel (1993) kalte denne dynamikken i barnets samhandling med mennesker og kultur for *samregulering*. Samregulering skjer i relasjon med andre. Det relasjonelle perspektivet på omsorg handler om fosterbarnets relasjon til de ulike aktørene rundt (Berg & Collin-Hansen, 2012). Eksempelvis lærer elev relasjonens betydning for skolegangen (Nordahl, 2001). Sett i lys av samregulering vil hvordan omsorgspersonen ser på fosterbarnet ha stor

betydning for hvordan barnet oppfatter seg selv. Det vil si at hvis aktørene ser på fosterbarnet med vennlighet, tiltro og tålmodighet, har barnet større mulighet til å se på seg selv som en vennlig person, som kan ha tro på seg selv og som våger å prøve og feile. Angående det å stille krav tok fosterforeldrene i dette forskningsprosjektet kampen om lekser hver dag. Dette gjorde de nettopp fordi barnet viste til utfordringer i skolen. De ville lære dem de de trenger for å kunne få seg jobb og få det bra som voksen. De ville *myndiggjøre* barnet. Her viser fosterforeldre en holdning av tro på at barnet kan mestre dette. I samhandling kan barnet også få tro på seg selv. Kavli et al. (2015) rapporterte at de fleste aktørene fra undersøkelsen hevdet at de stilte krav til plasserte barn, men Saksbehandler 1 så ikke på alle skoler og lærere som kompetent til å ivareta fosterbarns opplæring. Fører informasjon til at læreren får en negativ holdning til barnet er det læreren som bør utvide sin kunnskap om å undervise for barn under barnevernets omsorg eller barn med spesielle behov generelt. Det er ikke barnet som må skjule sin fortid i redsel for at omsorgspersoner skal dømme det. Som Løgstrup (1999) påpekte er barn avhengig av tillit til de voksne som kan med sin holdning bestemme hvilke muligheter barnet får i livet (Løgstrup, 1999, s. 39-40). Kan fosterbarn gi ubetinget tillit til aktørene i det tverrprofesjonelle samarbeidet rundt dets skolegang? Hvilket bilde, hvilken historie, skriver de om han eller hun?

Strukturer kan være til hinder for hvorvidt aktørene kan hjelpe fosterbarna å skrive sin egen historie. Tidligere i oppgaven pekte jeg på at velferdstjenestene i dag er fragmenterte fordi rammebetingelsene er uklare. Dette kan hindre opplæringsomsorg. Rammebetingelsene er uklare blant annet fordi lovverket bruker ord og uttrykk som er skjønnspregede. Aktørene lykkes derfor ikke alltid i å gi fosterbarn opplæringsomsorg og et helhetlig omsorgstilbud. Muligens fordi de deler for lite, eller for mye informasjon (Berg & Collin-Hansen, 2012). Ser man på Løgstrup (1999) sine tekster kan spørsmål stilles til om et slikt ansvar kan fremme overgrep.

En skal ikke forsøke å bestemme hva den andre vil gjøre med ens ord og handlinger. Ingen grad av velmenthet gir noen rett til det. Viljen til å forstå hva som er best for den andre, og å uttale seg, tie og handle ut fra den forståelsen, må være koplet til viljen til å la den andre være herre i sin egen verden (Løgstrup 1999, s. 48).

Løgstrup beskriver i sitatet over linen aktører danser på. I et felt hvor det å vise skjønn ofte er nødvendig for å ta en beslutning, kan forskjellen på å hjelpe noen og det å forgripe seg over de, tenkes å være tynn. Er fosterbarna herre i sin egen verden? Forskning viser at det er begrensede kunnskaper om hvordan tjenesteytere kan ta del i et samarbeid (D'Amour & Oandasan, 2005). Medvirkning og myndiggjøring kan sees på som grunnsteinene i tverrprofesjonelt samarbeid. Det vil si at makten gis tilbake ved å fokusere på samhandling, mestring og utvikling, og gi fosterbarnet verktøyene det trenger for å klare seg som voksen (Askheim et al., 2007; Gjertsen, 2007). Dette innebærer en felles dialog – samhandling og samregulering. I tverrprofesjonelt samarbeid burde aktører alltid vurdere hvorvidt de kan myndiggjøre fosterbarnet. Fosterhjem 3 hadde det eldste fosterbarnet og virket til å ha mest fokus på medvirkning og myndiggjøring. Dette kan være naturlig med hensyn til barnets modenhet og alder (Willumsen, 2005). Fosterbarnet skapte sin egen historie, med veiledning og støtte fra Fosterhjem 3 og barnevernstjenesten. Ved å fokusere på skole og vise til holdninger og valg som tyder på opplæringsomsorg virker det som at alle Fosterhjemmene jobbet med myndiggjøring. Forskning kan derfor virke til å stride mot intervjupersonenes opplevelser. Den viser til manglende medvirkning, noe som er bekymringsfullt og kan bety at mange plasserte barn ikke får ta del i sin historie når den skal skrives. Dette underbygger det at praksis for samarbeid om fosterbarns skolegang varierer. Rammeverket er der, som Barnevernloven (1992) og (Opplæringsloven, 1998), men kunnskapen om hvordan brukermedvirkning skal utføres kan mangle.

Det kreves av aktørene at de i samhandling med fosterbarnet ser forbi strukturelle barrierer og søker kreative løsninger som er for barnets beste (Berg & Collin-Hansen, 2012). Det som er viktig er ikke hvilke problemer fosterbarnet har, men at kartlegging og tilpasset opplæring «... utløser er sett med holdninger og behov for kompetanse på hvordan den skal håndteres.» (Leder).

Kapittel 7: Avsluttende refleksjoner

Samarbeidet mellom fosterbarnet og signifikante andre, har vist seg å kunne være avgjørende for hvordan barnet lykkes senere i livet (Altshuler, 2003; Backe-Hansen, Egelund, & Havik, 2010; Skilbred & Havik, 2011). For å besvare problemstillingen har jeg prøvd å se den fra ulike vinkler og posisjoner. Jeg har sett på den i lys av informantenes ulike roller og fra forskjellige nivåer. Som sosialøkologiske nivåer og videre i lys av samarbeid på person og organisasjons nivå. Ved å belyse strukturer i og rundt samarbeid, i tillegg til å se på synet på omsorg, har jeg sett problemstillingen i lys av noe konkret, som struktur og rammer, og noe mellommenneskelig, som omsorg og relasjoner. Jeg tror det å ha sett på problemstillingen fra ulike perspektiver har gitt meg en bredere og mer helhetlig forståelse av hva som karakteriserer samarbeid rundt fosterbarns skolegang. Denne forståelsen har gitt meg kunnskap jeg kan dra nytte av senere i arbeidslivet. Forhåpentligvis vil jeg få bidra til å hjelpe barn å unge å oppleve mestring i opplæringen og livet for øvrig. Dette kapittelet inneholder noen avsluttende refleksjoner ved tverrprofesjonelt samarbeid om fosterbarns skolegang. Først kommer jeg til å reflektere litt rundt den ulike praksisen av tverrprofesjonelt samarbeid og kunnskapstilegnelse. Deretter vil jeg kort reflektere over tverrprofesjonelt samarbeid som en del av profesjonsutdannelser. For så å sette lys på betydningen av kunnskap om fosterbarn i skolen. Til slutt vil jeg skrive litt om hvordan kunnskapen i denne oppgaven kan bli anvendt.

Intervjupersonene hadde ulike opplevelser av strukturene i tverrprofesjonelt samarbeidet rundt fosterbarns skolegang. Dette gjaldt hvordan samarbeidet blir utført rent organisatorisk og hvorvidt samarbeidet lykkes i sine oppgaver som ble knyttet til teori og forskning i kapittel 6. Det virker å være mangfoldige årsaker til ulik praksis, som det at samarbeidet blir definert på nytt når en sak blir opprettet på grunn av manglende formelle rammer på organisasjonsnivå. Det virker også som at det ble tatt for gitt at ansvaret som leder blir barnevernstjenesten sitt, til tross for at det ikke er tydelig formelle ramme til grunn for det ansvaret. Noe jeg ikke har gått i dybden i denne oppgaven, men som fortsatt er verdt å nevne, er at strukturene generelt burde bli tydeligere og mer forståelig. Eksempler på hvorfor jeg ser dette behovet er at barnevern er delt i statlig og kommunalt, PPT er delt i

kommunalt og fylkeskommunalt, fosterbarna sin opplæringen det kommunen og fosterforeldre som har ansvaret, mens opplæringen til barn plassert på institusjon er det fylkeskommunen og statlig barnevernsinstitusjon som har ansvar for (jf. § 13-2, Barnevernloven, 1992). Alle organisasjonene som samarbeider rundt fosterbarns skolegang, som nevnt i kapittel 2 og kapittel 3, har ulike lovverk, rammer og prioriteringer. Dette fører til at systemet er kompleks, utfordrende å forstå, og tilsynelatende krevende å navigere seg igjennom. Antageligvis blir det derfor mer utfordrende for aktørene å ha den nødvendige innsikten i de andre tjenestenes organisasjonsstruktur. Innsikten er nødvendig for å skape en god samarbeidsdynamikk og i diskusjonen knyttet jeg dette opp mot likeverdige tjenester og inkluderende opplæring. Et politisk engasjement som jobber for en tydeligere struktur, med formelle rammer, som ikke går utover muligheter for å tilrettelegge opplæringen individuelt for fosterbarn, kan være ønskelig. Et eksempel kan være økte rettigheter til alle plasserte barn. Rettighetsendringen kan være en mentorordning i skolen, i tillegg til ansvarsgruppen, og krav om IOP til alle plasserte barn. Å også endre § 5-1 i Opplæringsloven (1998) til rett til ekstra tilrettelegging i opplæringen, kan være forebyggende fordi flere kan få utvidet hjelp i skolen før problemene har blitt så store at de utløser rett til spesialpedagogisk opplæring, slik §5-1 er i dag.

Videre ser jeg for meg at det kunne vært nyttig med bedre opplæring i tverrprofesjonelt samarbeid i fagpersoners grunnutdanning. Fordi det er nødvendig for at aktørene skal utføre jobben sin. Faglige konflikter og uenigheter viltrolig fortsatt forekomme, men med en tydelig struktur, aktører som er flinkere å samarbeide og en gruppe leder som har til ansvar å ta avgjørelser, vil samarbeidstregghet unngås.

Deltakere i tverrprofesjonelt samarbeid må se sitt ansvar og de må ta sitt ansvar. Forskning på området viser til at skole er den faktoren som virker mest beskyttende for barns voksenalder (Berlin et al., 2011; Gilligan, 2007; Vinnerljung et al., 2010). Opplæringsomsorg er derfor også et anliggende for andre enn skolen og fosterhjem. Det har også vist seg å være et behov for økt kunnskap om plasserte barn i skolen. Leder knyttet sammen likeverdige tjenester og kunnskapsbaserte tjenester. Hun fortalte at en stor del av jobben var å jobbe for at alle barn skal bli møtt med rett sett med holdninger og et godt tilrettelagt tilbud i skolen.

Hun var opptatt av at ny kunnskap, med gode holdninger, må integreres i måten saksbehandlere, lærere og andre aktører jobber på med barn. Det ikke tilstrekkelig å ha kunnskapen om plasserte barns skolegang. Det må også gjøres NOE.

Med denne oppgaven tenker jeg at jeg har gjort noe. Jeg har satt fokus på fosterbarns skolegang. Min rolle som forsker, hvordan jeg faglig har forbedret meg, hvilke metodiske valg jeg har tatt underveis i intervjuene og hvorvidt jeg viser respekt og tar hensyn, kan gi konsekvenser for fosterbarns liv (Kvale et al., 2009). Dette handler om oppgavens pragmatiske validitet. Oppgaven kan bli lest av andre, intervjupersoner kan ha blitt påvirket av spørsmålene og fokuset i intervjuet, andre kan også bli påvirket av hvordan jeg tar med meg kunnskapen inn i praksisfeltet. Selv om budskapet i denne oppgaven ikke blir lest av mange mennesker, kommer kunnskapen fortsatt til å bli anvendt praktisk, den kommer til å bli satt ut i handling. På den måten kan dette forskningsprosjektet påvirke om fosterbarnet «... lykkes med livet sitt eller ikke.» (Løgstrup, 1999, s. 37).

... det er hele gruppen, «de utsatte». For jeg tenker i noen steder er det tilfeldig om de er i barnevernet eller ikke og det er tilfeldig om de er i barnevernsinstitusjon eller i fosterhjem (Leder).

Jeg tenker også at kunnskapen i denne oppgaven har en verdi for opplæringen sett i lys av andre marginaliserte grupper enn fosterbarn som har utfordringer i skolen. Andre barn med utfordringer i skolen har et like stort behov for at samarbeidet rundt fungerer. Dersom samarbeidet består av foreldre og skole eller om barnet har flere aktører rundt seg, så handler det om at omsorgspersonene skal se etter løsninger for å utøve god opplæringsomsorg.

Litteraturliste

- Aase, T. H., Fuglestad, O. L., & Fossåskaret, E. (1997). *Metodisk feltarbeid : produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Altshuler, S. J. (2003). From Barriers to Successful Collaboration: Public Schools and Child Welfare Working Together. *Social Work, 48*(1), 52-63. doi: 10.1093/sw/48.1.52
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning : a theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Askheim, O. P., Starrin, B., & Heyerdahl, C. H. (2007). *Empowerment : i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Axelsson, B., Susanna, & Axelsson, R. (2009). Altruisme i tverrprofesjonelt samarbeid og ledelse. In E. Willumsen (Ed.), *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget, cop. 2009.
- Backe-Hansen, E. (2014). Barnevern i Norge 1990-2010 : en longitudinell studie. 9/14. Retrieved from NOVA-rapport (online) website
- Backe-Hansen, E., Egelund, T., & Havik, T. (2010). *Barn og unge i fosterhjem: en kunnskapsstatus*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. .
- Backe-Hansen, E., Havik, T., & Grønningsæter, A. B. (2013). *Fosterhjem for barns behov : rapport fra et fireårig forskningsprogram* NOVA-rapport, Vol. nr. 16/13.
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Endringer i barnevernloven*. (Prop. 106 L 2012-2013). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/prop-106-l-20122013/id720934/?docId=PRP201220130106000DDDEPIS&ch=1&q=>.
- Barne- og familiedepartementet. (1991). *FNs konvensjon om barnets rettigheter : vedtatt av de Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barne- og likestillingdepartementet. (2009). *Det du gjør, gjør det helt: Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. (NOU 2009:22). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2009-22/id587673/?docId=NOU200920090022000DDDEPIS&ch=1&q=>.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2001-2002). *Om barne- og ungdomsvarnet*. (St. meld. nr 40). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-40-2001-2002-/id471124/?docId=STM200120020040000DDDEPIS&ch=1&q=>.
- Barne ungdoms- og familiedirektoratet. (2014). *Skolerapport : hvordan bedre skoleresultatene og utdannings situasjonen for barn og unge i barnevernet*. Tønsberg: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
- Lov om barn og foreldre m.v. (barnelova) 8. april 1981 nr. 7 (1981).
- Lov om barneverntjenester m.v. (barnevernloven) 17. juli 1992 nr 100 (1992).
- Befring, E. (2002). *Forskingsmetode med etikk og statistikk* (1. utg. ed.). Oslo: Samlaget.
- Berg, K., & Collin-Hansen, R. (2012). *Opplæringsomsorg : utfordringer for skole og barnevern*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Berlin, M., Vinnerljung, B., & Hjern, A. (2011). School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long term

- foster care. *Child. Youth Serv. Rev.*, 33(12), 2489-2497. doi: 10.1016/j.chilyouth.2011.08.024
- Berridge, D. (2007). Theory and explanation in child welfare: education and looked-after children. *Child & Family Social Work*, 12(1), 1-10. doi: 10.1111/j.1365-2206.2006.00446.x
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolisk makt : artikler i utvalg*. Oslo: Pax.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bufdir. (2015a). Nøkkeltall og statistikk om fosterhjem. Retrieved 22.05, 2015, from http://www.bufdir.no/Fosterhjem/Forskning_tall_og_fakta/Nokkeltall_og_statistikk_om_fosterhjem/
- Bufdir. (2015b). Ulike typer fosterhjem. Retrieved 20.05., 2015, from http://www.bufdir.no/Fosterhjem/Ulike_typer_fosterhjem/
- Clausen, S.-E., & Kristofersen, L. B. (2008). Barnevernsklienter i Norge 1990-2005 : en longitudinell studie. 3/2008. Retrieved from NOVA-rapport website
- Cox, T. L. (2013). Improving Educational Outcomes for Children and Youths in Foster Care (Vol. 35, pp. 59-62).
- D'Amour, D., & Oandasan, I. (2005). Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education *Journal of interprofessional care*, 19, s. 8-20
- Department for children schools and families. (2009). *Improving the Educational Attainment of Children in care*. England.
- Dobel-Ober, D., Brodie, I., Kent, T., Berridge, & Sinclair, R. (2006). Taking care of education. Final Evaluation Report: Derby. Derby: National Children's Bureau and the University of Bristol.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Edwards, A., & Downes, P. (2013). Alliances for Inclusion - cross-sector policy synergies and interprofessional collaboration in and around schools, an independent report authored for the European Commission. Retrieved from www.nesetweb.eu website
- Egelund, T., Andersen, D., Hestbæk, A. D., Lausten, M., Knudsen, L., Olsen, R. F., & Gerstoft, F. (2008). *Anbragte Børns Udvikling og Vilkår*. København.
- Egelund, T., Christensen, P. S., Jakobsen, T. B., Jensen, T. G., & Olsen, R. F. (2009). Anbragte børn og unge : en forskningsoversigt. 09:24. Retrieved from Socialforskningsinstituttet website
- Ferguson, H. B., & Wolkow, K. (2012). Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1143-1149. doi: 10.1016/j.chilyouth.2012.01.034
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships : origins of communication, self and culture*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Forsman, H., & Vinnerljung, B. (2012). Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1084-1091. doi: 10.1016/j.chilyouth.2012.01.037
- Forvaltningsloven. (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningsaker m.v. (forvaltningsloven) 09. mai 2014 nr. 16
- Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff : det moderne fengsels historie* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal.

- Freire, P. (1974). *De undertryktes pedagogikk* Fakkell-bøkene, Vol. 271.
- Germundsson, P. (2011). Lärare, socialsekreterare och barn som far illa: om sociala representationer och interprofessionell samverkan. Retrieved from
- Gilligan, R. (2007). Adversity, resilience and the educational progress of young people in public care. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(2), 135-145. doi: 10.1080/13632750701315631
- Gjertsen, P.-Å. (2007). *Forebyggende barnevern : samarbeid for barnets beste*. Bergen: Fagbokforl.
- Gulliksen, Ø., & Sundt, H. (2011). *Fosterhjemshåndboka*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Harker, R. M., Dobel-ober, D., Akhurst, S., Berridge, D., & Sinclair, R. (2004). Who Takes Care of Education 18 months on? A follow-up study of looked after children's perceptions of support for educational progress. *Child & Family Social Work*, 9(3), 273-284. doi: 10.1111/j.1365-2206.2004.00316.x
- Harker, R. M., Dobel-ober, D., Lawrence, J., Berridge, D., & Sinclair, R. (2003). Who Takes Care of Education? Looked after children's perceptions of support for educational progress. *Child & Family Social Work*, 8(2), 89-100. doi: 10.1046/j.1365-2206.2003.00272.x
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Hayden, C. (2005). More than a piece of paper?: Personal education plans and 'looked after' children in England. *Child & Family Social Work*, 10(4), 343-352. doi: 10.1111/j.1365-2206.2005.00364.x
- Helsetilsynet. (2009). *Utsatte barn og unge - behov for bedre samarbeid: oppsummering av landsomfattende tilsyn i 2008 med kommunale helse-, sosial- og barneverntjenester til utsatte barn* (Vol. 5/2009). Oslo: Helsetilsynet.
- Hesjedal, E. (2014). *Tverrprofesjonelt samarbeid mellom skule og barnevern : kva kan støtte utsette barn og unge?*, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Iversen, A., Hetland, H., Havik, T., & Stormark, K. (2010). Learning difficulties and academic competence among children in contact with the child welfare system. *Child Fam. Soc. Work*, 15(3), 307-314. doi: 10.1111/j.1365-2206.2009.00672.x
- Jackson, S. (2007). Progress at last? *Adoption & Fostering*, 31(1), 3.
- Jackson, S., & McParlin, P. (2006). The education of children in care. *Psychologist*, 19(2), 90-93.
- Juul, R. (2010). *Barnevernets undersøkelser av bekymringsmeldinger : diskursive praksisformer og barneperspektiver i den kommunale barneverntjeneste, og konsekvenser i forhold til barna*. (2010:199), Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet, Trondheim.
- Kavli, H., Sjøvold, J., M., & Ødegaard, K., S. (2015). *Kartlegging av holdninger til skolegang for barn og unge med tiltak fra bernevernet*. Oslo: Rambøll.
- Kjellén, G. (2010). *Att läsa är livsviktigt: om familjehemsplacerade barns läsning och skolgång : rapport från ett forskningsprojekt*. Stockholm: Stiftelsen Allmänna barnhuset.
- Kunnskapsdepartementet. (2003-2004). *Kultur for læring*. (St. meld. nr. 030). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?docId=STM201220130020000DDDEPIS&ch=1&q=>.

- Kunnskapsdepartementet. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Retrieved 04.05.2014, from http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/p_rinsipper_lk06.pdf?epslanguage=no
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. (St. meld. nr. 31). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?docId=STM200720080031000DDDEPIS&ch=1&q=>.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. (NOU 2009:18). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?docId=NOU200920090018000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=2>.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Lawrence, P. R., & Lorsch, J. W. (1969). *Organization and environment : managing differentiation and integration*. Homewood, Ill: Richard D. Irwin.
- Løgstrup, K. E. (1991). *Den etiske fordring* (2. udg. ed.). Copenhagen: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1999). *Den etiske fordring*
- Martin, P. Y., & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7(2), 121-130. doi: 10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x
- Meads, K., & Ashcroft, J. (2005). *The Case for Interprofessional Collaboration: In Health and Social Care*. Oxford: Blackwell Publishing
- Lov om sosiale tjenester i arbeids- og velferdsforvaltningen av 18. desember 2009 nr. 131 (2009).
- Nordahl, T. (2001). Muligheter og utfordringer mellom skole og barnevern. *Norges barnevern*, 4, 10-17.
- Nygren, P. (2011). Barneomsorg som fellesbegrep i tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge. In S. Strand (Ed.), *Samhandling som omsorg: tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Ogden, T. (2014). Forhold som hemmer og fremmer barneversbarnas skolegang. In u.-o. f. Norge Barne (Ed.), *Skolerapport : hvordan bedre skoleresultatene og utdanningssituasjonen for barn og unge i barnevernet*. Tønsberg: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998 nr 61. (1998).
- Regjeringen. (2015). Barnevern. from <https://www.regjeringen.no/nb/tema/familie-og-barn/barnevern/id1058/>
- Ricœur, P. (1999). Eksistens og hermeneutikk. Oslo: Aschehoug, Fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og Det norske akademi for sprog og litteratur.
- Ringdal, K. (2013). *Enheter og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *Issues and Ideas in Public Education*, 3(1), 16-20. doi: 10.1007/BF02322211
- Salmon, G. (2004). Multi-Agency Collaboration: The Challenges for CAMHS. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(4), 156-161. doi: 10.1111/j.1475-3588.2004.00099.x
- Sandbæk, M. (2001). *Fra mottaker til aktør : brukernes plass i praktisk sosialt arbeid og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Schindler, P. L., & Thomas, C. C. (1993). The Structure of Interpersonal Trust in the Workplace. *Psychological reports*, 73(2), 563-573.
- Seeberg, M. L., Winsvold, A., & Sverdrup, S. (2013). Skoleresultater og utdanningssituasjon for barn i barnevernet : en kunnskapsoversikt NOVA notat (Vol. 4/2013). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative research*. Los Angeles: SAGE.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2005). Promoting School Completion of Urban Secondary Youth with Emotional or Behavioral Disabilities. *Exceptional Children*, 71(4), Vol.71(74), p.465.
- Skilbred, D., & Havik, T. (2011). Barn og unge som bor i fosterhjem - mestring og trivsel i skolen. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 88(03).
- Sloper, P. (2004). Facilitators and barriers for co-ordinated multi-agency services. *Child: Care, Health and Development*, 30(6), 571-580. doi: 10.1111/j.1365-2214.2004.00468.x
- Smithgall, C., Gladden, R. M., Howard, E., Goerge, R., & Courtney, M. (2004). Educational Experiences of Children in Out-Of-Home Care Retrieved from <http://www.chapinhall.org> website
- Sommer, D. (2006). Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten - nye perspektiver. In J. B. Johansen (Ed.), *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforl.
- Lov om sosiale tjenester i arbeids- og velferdsforvaltningen m.v (sosialtjenesteloven) 18. desember 2009 nr. 131 (2009).
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Stevenson, O. (2005). Editorial. *Child & Family Social Work*, 10(3), 185-186. doi: 10.1111/j.1365-2206.2005.00375.x
- Tilbury, C., Creed, P., Buys, N., Osmond, J., & Crawford, M. (2014). Making a connection: school engagement of young people in care. *Child & Family Social Work*, 19(4), 455-466. doi: 10.1111/cfs.12045
- Trout, A. L., Tyler, P. M., Stewart, M. C., & Epstein, M. H. (2012). On the Way Home: Program description and preliminary findings. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1115-1120. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.01.046
- Tyre, A. D. (2012). Educational Supports for Middle School Youths Involved in the Foster Care System. *Children & Schools*(4), 231-238. doi: 10.1093/cs/cds009
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Individuell opplæringsplan Retrieved from: <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Begreper-og-prinsipper/Individuell-opplaringsplan-IOP/>
- Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of children's action : a cultural-historical theory of developmental psychology*. Chichester: Wiley & Sons.
- Vangen, S., & Huxham, C. (2009). En teoretisk forståelse av samarbeidets synergi. In E. Willumsen (Ed.), *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vinnerljung, B. (1998). Fosterbarns skolgång och utbildning. *Socialvetenskaplig Tidskrift*(1), s. 58-80.

- Vinnerljung, B. (2014). Samlede erfaringer gjennom lang tids forskning. In u.-o. f. Norge Barne (Ed.), *Skolerapport : hvordan bedre skoleresultatene og utdanningssituasjonen for barn og unge i barnevernet*. Tønsberg: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
- Vinnerljung, B., Berlin, M., & Hjern, A. (2010). Skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam utveckling hos barn *Socialstyrelsen Social Rapport 2010* (pp. kap 7, s 227-266). Stockholm: Socialstyrelsen.
- Vinnerljung, B., Öman, M., & Gunnarson, T. (2005). Educational attainments of former child welfare clients – a Swedish national cohort study. *International Journal of Social Welfare*, 14(4), 265-276. doi: 10.1111/j.1369-6866.2005.00369.x
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Widmark, C., Sandahl, C., Piuva, K., & Bergman, D. (2011). Barriers to collaboration between health care, social services and schools. *International Journal of Integrated Care*, 11.
- Widmark, C., Sandahl, C., Piuva, K., & Bergman, D. (2013). Parents' experiences of collaboration between welfare professionals regarding children with anxiety or depression - an explorative study. *International Journal of Integrated Care*, 13.
- Willumsen, E. (2005). *Brukernes medvirkning! : kvalitet og legitimitet i velferdstjenestene*. Oslo: Universitetsforl.
- Willumsen, E. (2009a). Differensiering og integrering - dynamikken i tverrprofesjonelt samarbeid? In E. Willumsen (Ed.), *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning* Oslo: Universitetsforl., cop. 2009.
- Willumsen, E. (2009b). Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning i helse- og sosialsektoren. In E. Willumsen (Ed.), *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget, cop. 2009.
- Willumsen, E., & Hallberg, L. (2003). Interprofessional work with young people in residential care: some professional perspectives. *Journal of interprofessional care*, 17(4), 389-400.
- Winsvold, A. (2011). *Evalueringen av prosjektet: Sammen for barn og unge - bedre samordning av tjenester til utsatte barn og unge* (Vol. 18/2011). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Ødegård, A. (2009). Konstruksjoner av samarbeid. In E. Willumsen (Ed.), *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ødegård, A., & Strype, J. (2009). Perceptions of interprofessional collaboration within child mental health care in Norway. *Journal of interprofessional care*, 23(3), 286-296. doi: 10.1080/13561820902739981
- Ødegård, A., & Willumsen, E. (2011). Felles innsats eller solospill? – En kvalitativ studie om tjenesteyteres samarbeid omkring barn og unge. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 88(04), 189-199.

Vedlegg 1-3

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Samarbeid rundt fosterbarn»

Begrunnelse og formål

Prosjektet har som målsetting å bidra til å få informasjon om samarbeidet rundt fosterbarns skolegang. Prosjektets problemstilling er "Hva karakteriserer samarbeidet mellom fosterhjem og barnevernstjenesten med tanke på fosterbarns skolegang?"

Dette prosjektet er et mastergradsstudiet i pedagogikk ved Universitet i Bergen.

Fosterhjem vil bli kontaktet via saksbehandlere for å ivareta saksbehandlernes taushetsplikt.

Student vil selv kontakte Barnevernstjenesten og søke etter saksbehandlere og ledere som arbeider med fosterhjemtjenester.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse i studien innebærer et intervju på 1 time. Spørsmålene vil omhandle din/deres opplevelse, som fosterforeldre, av samarbeidet med saksbehandler, dine/deres erfaringer av ansvarsdeling i samarbeidet, dine/deres opplevelser av suksessfaktorer og hinder for samarbeid. Kan samarbeidet styrke fosterbarnets skolegang? Eventuelt hvordan? Det vil ikke bli stilt spørsmål som kan identifisere fosterbarn, deg/dere eller fosterbarnets biologiske foreldre. Det er din/deres opplevelse av samarbeidet med saksbehandler, og da særlig vekt på den delen av samarbeidet som omhandler fosterbarnets skolegang, som er fokuset i studiet. Dataene vil bli registrert som lydopptak og notater.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Undertegnede (student) er eneste som kommer til å ha tilgang til personopplysninger. Personopplysninger kan innebærer ditt navn og telefonnummer for praktiske formål og eventuelt e-mail om du ønsker å få tilsendt

resultatet av studiet i ettertid. Personopplysninger og opptak vil bli lagret separat. Navneliste vil være innelåst, separat fra øvrige data. Opptak vil bli lagret og transkribert på instituttet (Universitetet i Bergen) sine stasjonere datamaskiner, beskyttet av brukernavn og passord.

Du vil ikke kunne bli gjenkjent i en eventuell publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.08.2015. Personopplysninger og opptak vil bli destruert ved prosjektslutt.

Frivillig deltakelse

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

Om du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med **Marie Liljegren** på telefonnummeret **97706042** eventuelt veileder fra Universitet i Bergen **Steinar Bøyum** på telefonnummeret **55 58 25 51**

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

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Utkast til intervjuguide

1. Informasjon om meg og prosjektet (5-10 min)

Prosjektets bakgrunn, formål og hvordan semi-strukturert intervju går fram

Forklare om taushetsplikt og anonymitet.

Spørre om informanten har spørsmål.

Informere informanten om mulighet til å trekke seg fra prosjektet for enhver tid.

-Jeg ønsker å få vite så mye som mulig om denne saken, fortelle fritt, både hva du som Saksbehandler/leder/rådgiver/fosterforeldre faktisk gjorde, hendelser og om dine tanker og refleksjoner om hva som har skjedd. Jeg stiller eventuelle oppfølgingsspørsmål.

Sette på opptak

Informantens bakgrunn/generelle spørsmål

Hva er din bakgrunn? (Utdannelse og erfaring)

Hvor lenge har du jobbet i denne stillingen?

2. Overgangsspørsmål: (15 min)

Hva slags erfaringer/tanker har du om samarbeid mellom barnevernstjenesten og fosterhjem omkring fosterbarns skolegang?

Hvorvidt har fosterbarns skolegang vært et tema i ditt arbeid? I hvilken grad/hvordan det/kan du utdype/?

Hva er målet med barneverntjenestens arbeid angående barnets skolefungering?

3. Nøkkelspørsmål: (20 min)

Kan samarbeid rundt fosterbarn styrke fosterbarnets skolegang? Eventuelt hvordan?

Hva ser du som på suksessfaktorer for et fungerende samarbeid rundt fosterbarns skolegang?

Hvilke barrierer må eventuelt brytes ned og hvordan kan dette arbeidet bli gjort?

I din jobb i barnevernstjenesten/som forsker, hvordan kan du jobbe med/bidra til økt å samarbeid med fosterhjemmene om skolegangen?

Hva legger du i begrepet samarbeid?

Samarbeider du med andre institusjoner for å bedre samarbeidet?

4. Oppfølgingsspørsmål

Kan du se for deg en/et tilfeller/situasjoner hvor det hadde vært/var gunstig å samarbeide med fosterforeldre rundt fosterbarnets skolegang? Fortell meg litt om den.. Hva var det med denne situasjonen som ...? Hvordan tror du det hadde vært om det var/ikke var et samarbeid?

Har du noe du har lyst til å si som jeg ikke har spurt om?

5. Oppsummering (ca. 10 min)

Har jeg forstått deg riktig ...?

Er det noe du vil legge til?

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Liljegrens gate 29
40507 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 25 12
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 985 321 884

Steinar Bøyum
Institutt for pedagogikk Universitetet i Bergen
Christies gate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 25.07.2014

Vår ref: 20210 / 2 / UT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.07.2014. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 25.07.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39210	Samarbeid rundt fosterbarn
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Steinar Bøyum
Student	Marie Liljegren

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 melde skjemaet, 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, 01.08.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marie Liljegren marieliljegren@hotmail.com

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

Ardingkatzen / Dinky Office

OSLO NSD | Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo | Tel: +47 22 85 52 11 | nsd@uio.no
BERGEN NSD | Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7030 Stordheim | Tel: +47 73 59 79 02 | kjenn@uio.no
TRONDHØM NSD | Universitetet i Trondheim, 7007 Trondheim | Tel: +47 77 64 41 36 | nsd@ntnu.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr. 39210

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner informasjonsskrivene mottatt 25.07.2014 tilfredsstillende.

Personvernombudet ligger til grunn at det ikke samles inn opplysninger som direkte eller indirekte kan identifisere fosterbarn og/eller biologiske foreldre. Dette gjelder i forhold til intervju av alle gruppene. Vi minner her om fostereldres og ansatte i barnevernstjenesten sin taushetsplikt.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.08.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

