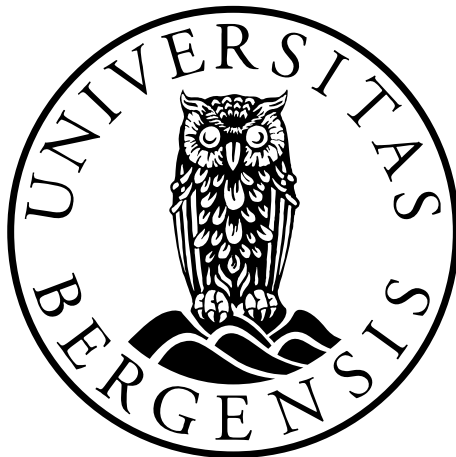


*Barneverntjenestens deltakelse i oppfølging av  
fosterbarns skolegang*

Hva er god praksis?

Marta Mehus Langholm



**MASTEROPPGAVE**

**Masterprogram i barnevern**

Høst 2010

**Det psykologiske fakultet**

HEMIL - Senteret

**Veiledere:**

Anette Christine Iversen, Universitetet i Bergen

Jarmund Veland, Universitetet i Stavanger

## **FORORD**

Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg muligheten til å utforske en problemstilling og et tema som jeg har vært opptatt av i flere år. Det har vært svært interessant og få anledning til å intervju seks engasjerte saksbehandlere som alle delte av sin erfaring med oppfølging av fosterbarn i skolen. Det var spesielt inspirerende å utdype hva barneverntjenesten faktisk gjør i forhold til fosterbarns skolefungering og undersøke hva som kan sies å være suksessfaktorer i dette arbeidet. Takk til dere informanter!

Studiet har gått delvis parallelt med mitt arbeid i barneverntjenesten i Stavanger. Takk til ledelsen på min arbeidsplass som har vært fleksibel og som har gjort det mulig å ferdigstille studien dette semesteret.

En stor takk går også til mine to kunnskapsrike og oppmuntrende veiledere, Jarmund Veland ved Universitetet i Stavanger og Anette Christine Iversen ved Universitetet i Bergen. Dere har gitt god støtte og konstruktive tilbakemeldinger i hele prosessen.

Til slutt en spesiell takk til Per for oppmuntring og støtte.

Stavanger, november 2010

Marta Mehus Langholm

# INNHold

Sammendrag.....	6
1 Innledning og tema.....	7
1.1 Bakgrunn for studien.....	8
1.2 Formålet og problemstilling.....	9
1.3 Avgrensning.....	9
1.4 Oppbygging av oppgaven.....	10
2 Sentrale lover - ansvarsavklaring for fosterbarns opplæring i skolen.....	12
2.1 Skolens ansvar.....	13
2.2 Fosterforeldre.....	13
2.3 Foreldrenes delaktighet i fosterbarns utdanning.....	14
2.4 Barneverntjenesten.....	14
2.4.1 Sakkyndig vurdering - spesialundervisning.....	15
2.4.2 Flytting til fosterhjem.....	16
2.4.3 Omsorgsplan/tiltaksplan.....	16
2.5 Krav om samarbeid.....	17
3 Teori, begreper og relevant forskning.....	18
3.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.....	18
3.2 Samarbeid.....	19
3.2.1 Se helheten, ha felles mål.....	20
3.2.2 Kunnskaper om eget og hverandres fagfelt/organisasjon.....	23
3.2.3 Tillit/åpenhet.....	24
3.2.4 Ansvarsfordeling.....	24
3.2.5 Betingelser for god praksis.....	25
3.3 Relevant forskning.....	28
3.3.1 Barn med tiltak fra barneverntjenesten - deres fungering i skolen.....	29
3.3.2 Fosterbarns fungering i skolen.....	30
3.3.3 Utviklingen i England.....	32
3.4 Best/god praksis – beskrivelse av tilnærmingen.....	34
4 Metode.....	37
4.1 Vitenskapsteoretiske refleksjoner.....	37

4.2	Forskningsdesign.....	40
4.2.1	Intervju .....	40
4.2.2	Intervjuguiden .....	42
4.2.3	Pilotintervju.....	43
4.2.4	Utvalg og rekruttering .....	43
4.3	Forskningsetiske vurderinger .....	45
4.3.1	Informert samtykke .....	45
4.3.2	Konfidensialitet .....	46
4.3.3	Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet .....	47
4.4	Transkribering .....	48
4.5	Kategorisering, analyse og tolkning av intervjudata .....	48
4.6	Reliabilitet, validitet og overførbarhet .....	51
5	Presentasjon av resultater og drøfting .....	53
5.1	Om informantene og deres fosterbarn .....	54
5.2	Samarbeid.....	55
5.3	Felles mål - se helheten .....	59
5.4	Kunnskap om eget og hverandres fagfelt/organisasjon.....	64
5.5	Tillit/åpenhet .....	67
5.6	Ansvarsfordeling .....	69
6	Konklusjon - betingelser for god praksis .....	72
6.1	Samarbeid og god praksis .....	72
6.2	Implikasjoner.....	76
	Litteraturliste .....	77
	Vedlegg 1 – NSD kvittering.....	85
	Vedlegg 2 – Informasjon til barnevernleder, med samtykke .....	87
	Vedlegg 3 – Informasjon til informant, med samtykke .....	90
	Vedlegg 4 – Intervjuguide.....	93

## Sammendrag

**Bakgrunn og problemstilling:** Den viktigste målsettingen i denne masteroppgaven var å få mer kunnskap om hvordan barneverntjenesten involverer seg i fosterbarns faglige og sosiale fungering i skolen. Utgangspunktet for undersøkelsen er fokus på god praksis. Denne tilnærmingen er inspirert av Ferguson (2001, 2003) som argumenterer for viktigheten av å forske på det som fungerer i sosialt arbeid. Problemstillingen var: *hva forstår barneverntjenesten selv som god praksis i disse sakene, hva er sentrale elementer i saker som blir definert som god praksis, og hva er forutsetningene for at barneverntjenesten kan utføre sitt arbeid på denne måten.* Funnene blir diskutert opp mot teori, hovedsakelig om samarbeid, deriblant en modell om samarbeid som Willumsen og Hallberg (2003) sin modell.

**Metode:** Studien er basert på intervjuer med seks saksbehandlere i barneverntjenesten i to ulike kommuner på vestlandet. Informantene er strategisk utvalgt og utvelgelsen gikk gjennom kontakt med leder for barneverntjenesten. Informasjonen fra saksbehandler skulle ta utgangspunkt i ett utvalgt fosterbarn, plassert etter barnevernloven, § 4-12 (1992) og dreie seg om prosessen med oppfølging av fosterbarnets skolefungering. Det ble brukt kvalitativ metode med semistrukturerte intervjuer. Intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert av meg. Analysen og kategoriseringen av materialet tok utgangspunkt i problemstillingen og følgende funn ble fremtredende.

**Hovedfunn:** God praksis i barneverntjenestens oppfølging av fosterbarns skolefungering viste at *samarbeid* var en nøkkelfaktor her for at fosterbarnet skulle få en positiv utvikling i sin fungering i skolen. Informanten var opptatt av, sammen med fosterforeldre, skole og andre instanser å arbeide mot felles mål for eleven, bygge nettverk og ha fokus på barnets ressurser og mestring, både faglig og sosialt. De viktigste forutsetningene for et godt samarbeid er saksbehandlere som er bevisst sin egen rolle, er engasjerte, prioriterer skoleoppfølgingen til fosterbarn og er aktive i å skaffe seg kunnskaper om skolen og dens organisering. Funnene fra denne undersøkelsen viser at god praksis i barneverntjenestens oppfølging av fosterbarns skolefungering dreier seg om å skaffe seg kunnskaper om barnets fungering på de ulike arenaene og være fleksibel i forhold til å sette inn hensiktsmessige tiltak.

# 1 Innledning og tema

Etter å ha arbeidet i den kommunale barneverntjenesten i noen år med hovedvekt på oppfølging av barn i fosterhjem har jeg undret meg over hva som egentlig skjer med fosterbarn i skolen. Hvem har ansvar for at de får den opplæringen de har krav på? Hvem skal si fra dersom barnet sliter på skolen? Hva kan barneverntjenesten forvente at fosterforeldrene følger opp og hva kan fosterforeldrene forvente at barneverntjenesten gir av støtte? Min praksis med oppfølging av fosterbarn i barneverntjenesten har også gitt meg tanker om at barneverntjenestens involvering kan være betydningsfull i saker der fosterbarns skolefungering viser seg å være problematiske og komplekse. Dette er bakgrunnen for at jeg ønsker å finne mer ut av saksbehandlers rolle, og om saksbehandlers intervensjoner har mulighet til å påvirke barnets fungering i skolen.

Bandura (1997) skriver at skolen er med på å utforme oss som mennesker og det er i den konteksten de fleste mennesker lærer hva som er hensiktsmessig oppførsel utenom familien, hvordan vi takler konflikter og autoriteter, hvordan vi tilegner oss og bruker kunnskap. I skolesituasjonen møter vi barn og unge på vår egen alder og gjennom kontinuerlig feedback, positiv og negativ om egen atferd, gjør vi oss opp meninger om hvordan vi selv evner å relatere oss til andre. Andenæs (2002) hevder at skolen er en viktig arena for å oppleve mestring, få en tydelig struktur i hverdagen, og ha muligheter til å utvikle vennskap med jevnaldrene og få gode relasjoner til betydningsfulle voksne. Jackson (2001) skriver at resultatet av skolegangen, både sosialt og resultatmessig i form av karakterer bestemmer videre studier og jobbmuligheter, eventuelt utelukker alternativer.

For utsatte grupper av barn er det åpenbart gode grunner for å være oppmerksomme på disse barnas skolefungering. Det å mestre kravene på et hvert trinn på skolen er også et viktig kriterium for å klare et selvstendig voksenliv. For 40-50 år siden var det mer vanlig å bare ha obligatorisk skolegang. Det var da mindre forskjeller i jevnaldergruppen og det var flere muligheter for å skaffe seg jobb med bare obligatorisk skolegang (Vinnerljung, 1998). Overgang til voksenlivet er blitt mer og mer vanskelig for ungdommer som ikke har en formell utdanning (Berridge, 2007).

## 1.1 Bakgrunn for studien

Antall barn og unge som bor i fosterhjem har vært jevnt stigende de siste årene. Ifølge Bufetat (2009) sine fakta-ark som er bygget på Statistisk sentralbyrå sin barnevernstatistikk for 2008, var det ved årsskiftet 2008/09 8 297 barn og unge plassert utenfor hjemmet, de fleste av disse i fosterhjem. Både norsk og internasjonal forskning viser at barn og unge som har vært under omsorg av det offentlige gjennomgående har mindre utdanning enn øvrig befolkning. De har også øket risiko for en tidligere død og sliter mer med psykiske problemer (Clausen & Kristofersen, 2008a, Shea, Zetlin & Weinberg, 2010). Vinnerljungs undersøkelse (ref. i Andenæs, 2002) viser også at denne gruppen voksne har lavere utdanning enn det en kunne forvente ut i fra sitt evnenivå.

Clausen og Kristofersen (2008a) har sett på hvordan det går med voksne som har hatt sin barndom helt eller delvis under omsorg av det offentlige. Denne undersøkelsen viser at voksne som har hatt tiltak fra barnevernet, har lavere utdanning, lavere inntekt, flere som mottar sosialstønad, flere helseproblemer og høyere arbeidsledighet enn sammenlignbare grupper i samfunnet. Dette er også noe som støttes av internasjonal forskning (Clausen & Kristofersen, 2008a og b).

Barn som er under offentlig omsorg har lavere skoleprestasjoner enn jevnaldrende og avslutter sin utdanning tidligere enn andre ungdommer (Egelund & Hestbæk, 2003). Iversen, Hetland, Havik og Stormark (2010) sin undersøkelse om faglig fungering og lærevansker i skolen for barn som får tiltak fra barneverntjenesten, viser at 12% av disse elevene hadde generelle lærevansker. Blant jevnaldrende var andelen 0,4%. Av de som hadde spesifikke lærevansker, i matematikk eller lese/skrivevansker var det også stor forskjell mellom gruppene. Av de som fikk tiltak fra barneverntjenesten var det 31% med disse vanskene, mot 10% av jevnaldrende. Undersøkelsen viser også at de fleste av elevene som fikk tiltak fra barneverntjenesten, også fikk oppfølging fra PPT.

Opplæringsloven (1998) gir alle barn rett til opplæring i samsvar med evner og forutsetninger. Collin-Hansen (2008) skriver i sin doktoravhandling at denne oppgaven skal utføres av skolen i samarbeid med hjemmet. For barn som det offentlige har overtatt omsorgen for sier barnevernloven § 4-16 (1992) at barneverntjenesten har plikt til å følge opp alle fosterbarn. Det er imidlertid ikke i norsk lov gitt noen formelle retningslinjer for hvilken rolle



barneverntjenesten skal ha når det gjelder oppfølgingen av fosterbarns skolegang. Opplæringsloven § 9a-1 viser at ”Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.” og § 1-3 ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten”. Barnevernloven § 4-16 (1992) viser ansvaret som barneverntjenesten har overfor barn som er under omsorg av det offentlige: ” skal nøye følge utviklingen til de barn som det er truffet vedtak om omsorgsovertakelse for,..” Disse to lovparagrafene understreker skolens ansvar for at alle elever får et tilpasset læringstilbud, samtidig som barneverntjenesten gis et ansvar for å følge utviklingen til de barn som offentligheten har den daglige omsorg for.

Kalleberg (1998) anbefaler at en forsker på emner som en selv har erfaring med. Dette også for å være i stand til å stille hensiktsmessige vitenskapelige spørsmål. Befring (2007) karakteriserer tre viktige utgangspunkt år en skal velge tema og problemstillinger; forskerens personlige bakgrunn, et definert problem i samfunnet og et utgangspunkt som bygger på teori og forskning om det valgte emne. Min interesse og utgangspunkt for valg av tema og problemstilling kan sies å være forankret i disse tre faktorene.

## **1.2 Formålet og problemstilling**

Tema for masteroppgaven er oppfølging av fosterbarns skolefungering med spesiell vekt på barneverntjenestens rolle. Den viktigste målsettingen er å få mer kunnskap om hvordan barneverntjenesten involverer seg og påvirker i positiv retning når det gjelder oppfølging av fosterbarns faglige og/eller sosiale fungering i de sakene der fosterbarn har behov for ekstra innsats, både fra skolen og hjemmet. Følgende problemstillinger vil bli belyst:

- 1. Hva forstår barneverntjenesten selv som god praksis i disse sakene?**
- 2. Hva er sentrale elementer i saker som blir definert som god praksis?**
- 3. Hva er betingelsene for god praksis?**

## **1.3 Avgrensning**

Gjennomgang av forskning fra ulike land viser at det ikke kan pekes på entydige årsaker til at fosterbarn skårer lavere på sine skoleprestasjoner enn sine jevnaldrende. Vinnerljung (1998)

definerer fem ulike kategorier som kan være årsaker til at fosterbarn har større problemer med å fungere i skolen enn befolkningen ellers. Disse kategoriene knytter seg til genetiske forutsetninger, omsorgssvikt/mishandling, fosterforeldres kunnskaper og utdanning, hvordan skolen fungerer og behandler barn under omsorg og til slutt sosialarbeiderens rolle.

Denne oppgaven tar for seg den femte kategorien; saksbehandlers rolle, men da ikke med fokus på manglene i oppfølgingen fra, men på hva som er god praksis i disse sakene (Vinnerljung, 1998). Oppgaven dreier seg om fosterbarn som har bodd i samme fosterhjem i minimum to år og som fortsatt går i grunnskolen. Undersøkelsen gjelder også barn som er plassert etter barnevernloven, § 4-12 (1992), ikke barn som har fosterhjem som frivillig hjelpetiltak etter § 4-4-5. ledd.

Jeg er interessert i prosessen som har skjedd der barneverntjenestens innsats har medvirket til at barnet har fått en bedre skolefungering, ikke i detaljer som omhandler fosterfamilien eller barnets biologiske familie.

## **1.4 Oppbygging av oppgaven**

Studiens oppbygging videre er som følger:

- Kap. 2** For å gi en bakgrunnsinformasjon skriver jeg her om sentrale lover i forhold til barns rett til skolegang. Ansvarsforholdene rundt fosterbarns skoleoppfølging blir presentert, samt hvilke krav stilles til barneverntjenesten når det gjelder oppfølging av fosterbarn.
- Kap. 3** I dette kapitlet blir det redegjort for teoretiske referanserammer. Primært gjelder dette teori om samarbeid, Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og teori om mestring. Det blir vist til noe forskning om skolefungering hos barn som får tiltak fra barneverntjenesten. Hovedvekten i forhold til forskning er lagt på fosterbarns skolefungering. Forskningsresultatene er fra både Norden, England og noe fra USA. Til slutt beskrives den tilnærmingen jeg har gjort i min studie, som er fokus på god praksis. Tilnærmingen er inspirert av Ferguson (2001, 2003). Ferguson har utviklet et perspektiv som setter fokus på å identifisere elementer i sosialt arbeid som fungerer og kaller dette Critical Best Practice (CBP).

- Kap. 4** Dette kapitlet redegjør for vitenskapsteoretiske refleksjoner, valg av metode, utvalg og forskningsetiske vurderinger. I tillegg inneholder kapitlet hvordan data ble transkribert og analysert, samt avsnitt om reliabilitet, validitet og overførbarhet.
- Kap. 5** Kapittel 5 viser undersøkelsens resultater. Resultatene blir her tolket opp mot relevant teori.
- Kap. 6** Studien avsluttes med en konklusjon der sentrale funn blir referert, samt at jeg skriver noe om mulige implikasjoner.

## 2 Sentrale lover - ansvarsavklaring for fosterbarns opplæring i skolen

Barns rett og plikt til opplæring i grunnskolen er fastsatt i *opplæringsloven*, § 2-1 (1998). Opplæringen skal legges til rette for den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringsloven, § 1-3, føyd til med lov 20. juni 2008, nr 48). Hensikten med opplæringen i skolen er at barnet skal tilegne seg best mulige kunnskaper, ferdigheter og holdninger til å mestre sine liv, for også senere som voksne å ha mulighet til å delta i arbeidslivet og samfunnet forøvrig.

Collin-Hansen (2008) skriver i sin doktoravhandling at når barneverntjenesten har overtatt den daglige omsorgen for barnet blir ansvaret for barns opplæring knyttet til tre forskjellige systemer; **skole, foreldre og barneverntjeneste**. Ifølge barnevernloven, § 4-18 (1992) overtar barneverntjenesten daglig omsorg for barnet når det blir satt i verk vedtak etter barnevernloven, § 4-12 eller § 4-8 annet og tredje ledd (1992). Fosterforeldrene eller institusjonen der barnet bor skal utøve den daglige omsorgen på vegne av barneverntjenesten. Dette innebærer at det ansvaret som foreldrene har hatt blir delt på tre ansvarshavere; **foreldrene** som fortsatt er verger, **barneverntjenesten** som har overtatt den daglige omsorgen og **fosterforeldrene** som utfører den daglige omsorgen på vegne av barneverntjenesten.

Collin-Hansen (2008) argumenterer videre for at gjennom implementering av Barnekonvensjonen i Norges lover i 2003 ble barnets rettigheter styrket, også rett til individuell opplæring. Barnekonvensjonen påpeker viktigheten av å klargjøre ansvarsforholdet mellom foreldre, skole og barnevern. Barns rettigheter er spredt på tre forskjellige lovverk og det er statens ansvar å sikre at dette ansvaret blir helhetlig og at barnets rettigheter i forhold til opplæring blir ivaretatt på en forsvarlig måte.

I dette kapitlet presenteres lover og forskrifter som er aktuelle i forhold til fosterbarns utdanning; skolens ansvar, fosterforeldrene, foreldrene og barneverntjenestens ansvar.

## 2.1 Skolens ansvar

Barn har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til en offentlig grunnskoleopplæring.

Utdanningsdirektoratets *Læreplanverk for kunnskapsløftet* (2006) legger vekt på betydningen av samarbeidet mellom foreldre og skole for at den enkelte elev, sammen med klassen og skolen skal få et best mulig miljø for læringsprosessen. Læreplanverket legger vekt på at dette samarbeid er et felles ansvar, men at det er skolen som skal være *initiativtaker* og tilrettelegge for det videre samarbeidet rundt eleven. Dette betyr at skolen også får en utfordring i forhold til å skaffe seg kunnskaper om hvem som har ansvar for å informere om barnets spesielle behov, hvem som skal skrive under søknad til PPT om sakkyndig utredning og om hvem som skal ha beskjed dersom det skjer noe spesielt med barnet i løpet av skoledagen.

*Opplæringsloven, forskrift til loven og Læreplanverket* danner grunnlaget for samarbeidet mellom hjem og skole.

Elevene skal være aktivt med i opplæringen på skolen. Elever som ikke har mulighet til å få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett til spesialundervisning (opplæringsloven 1998, § 2-1, 2-2 og 5.1). Kunnskapsdepartementets St.meld. 31 om kvalitet i skolen (2008) sier at dersom eleven viser at han eller hun har behov for ekstra støtte i undervisningen, er det viktig at de da får hjelp som gis av høyt kvalifisert pedagogisk personale. Kunnskapsdepartementets St.meld. nr 31 (2008) har som et klart mål en økt nasjonal styring av skolen. Det fremste målet er at ”alle elever som går ut av grunnskolen, skal mestre grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i videre utdanning og arbeidsliv” (s. 11).

St.meld. nr 31 (2008) presiserer viktigheten av å sette inn tiltak i skolen så tidlig som mulig etter at problemer med læring er kommet til syne. Det blir også her påpekt betydningen av at skolen har god kontakt med barnehagen og at det må legges vekt på en god overgang til skolen. I St.meld. nr 31 (2008) er det ikke nevnt noe spesielt om barn som bor i fosterhjem.

## 2.2 Fosterforeldre

Det å være foreldre til barn i skolealder innebærer både en plikt og en rett til å sørge for at barna får sin skolegang. Opplæringsloven, § 2-1 (1998, endret med lov 31. jan 2003 nr 10) sier at foreldre eller andre som har omsorg for eleven kan straffes med bøter dersom barnet

uteblir fra skolen uten gyldig grunn. *Barnelova*, § 30, andre ledd (1981, endret med lov 6. feb 1987 nr 11) slår fast at de som har foreldreansvaret skal sørge for at barnet får sin utdanning etter evner og anlegg.

Ved en omsorgsovertakelse er det barneverntjenesten som overtar det som blir definert som omsorgen for et barn, ifølge *barnevernloven*, § 4-18 (1992). De biologiske foreldrene har fortsatt foreldreansvar for barnet, noe som innebærer at de blant annet har vergefunksjonen og samværsrett fastsatt av fylkesnemnda. Ved plassering i fosterhjem er det fosterforeldrene som i praksis utøver den daglige omsorgen for barnet på oppdrag fra barneverntjenesten (Collin-Hansen, 2008).

### **2.3 Foreldrenes delaktighet i fosterbarns utdanning**

Collin-Hansen (2008) skriver at Storkomiteen som forberedte barnevernloven av 1992 skrev i sine merknader til barnevernloven § 4-8 at den gir foreldrene rett til å ha medbestemmelse i saker som ikke hører inn under den daglige omsorgen. Komiteen nevner her spørsmål om valg av skole, utdanning og religiøse spørsmål som noe som foreldrene kan ha innflytelse på, dersom de selv ønsker det. I et rundskriv fra departementet er det uttalt at dersom barneverntjenesten mener at foreldrene utøver foreldreansvaret på en uheldig måte for barnet, bør det vurderes om foreldreansvaret bør fratras dem. Ifølge komiteen er valget av skole noe som hører inn under foreldreansvaret (Collin-Hansen, 2008).

### **2.4 Barneverntjenesten**

Barneverntjenestens ansvar for fosterbarns skoleoppfølging innbefattes i det totale ansvaret som barneverntjenesten har for barn under omsorg ifølge barnevernloven, § 4-16 (1992). Lovteksten sier her at barneverntjenesten skal nøye følge utviklingen barn som er tatt under omsorg. Kunnskapsdepartementets NOU om rett til læring (2009:18) skriver at ansvaret for oppfostring av fosterbarn bør utøves i et samarbeid mellom fosterhjem, skole og barneverntjeneste. Det er et svært alvorlig inngrep å overta omsorgen for et barn og de forpliktelsene som er uttrykt i loven skal nå ivaretas av det offentlige og dem som barneverntjenesten overfører deler av oppdraget til.

Kunnskapsdepartementets St.meld. 31 (2008) om kvalitet i skolen presiserer viktigheten av å sette inn tiltak i skolen så tidlig som mulig etter at problemer med læring er kommet til syne. Barneverntjenesten skal ha kunnskaper om fosterbarns fungering på ethvert utviklingstrinn og det er da barneverntjenestens ansvar å se til at skolen får de opplysninger om barnet de har behov for (Bunkholdt, 2005).

#### 2.4.1 Sakkyndig vurdering - spesialundervisning

Opplæringsloven § 5-4 (1998) sier at eleven eller foreldrene kan kreve at skolen gjør de nødvendige undersøkelser for å finne ut om eleven har behov for spesialundervisning. Lærer skal også vurdere om en elev trenger spesialundervisning og gi beskjed til rektor dersom han eller hun vurderer dette som nødvendig. Spesialundervisningen skal også utformes så langt som mulig sammen med eleven og foreldrene. Dersom barn er under omsorg av barneverntjenesten og barnet bor i fosterhjem er det barneverntjenesten som har det formelle ansvaret for skoleoppfølgingen av barnet. Fosterforeldrene utfører i praksis disse oppgavene på oppdrag fra barneverntjenesten (Collin-Hansen, 2008).

Opplæringsloven, § 5-4 (1998) sier at det er foreldrene som skal gi samtykke til sakkyndig vurdering hos PPT, samt at de skal få lese og uttale seg om den utarbeidede rapporten før det blir gjort vedtak om eventuelle spesialundervisning. Collin-Hansen (2008) skriver i sin doktoravhandling at hun er kjent med at både barneverntjenesten og fosterforeldre er usikre på om de av eget initiativ kan ta disse spørsmålene opp til diskusjon med skolen. Hun påpeker at dette spørsmålet ikke er blitt fokusert på, verken i forarbeidene til barnevernloven eller opplæringsloven. Barnets fungering i skolen er noe som er tett knyttet til fosterforeldrenes omsorgsoppgave og barneverntjenestens ansvarsområde. Collin-Hansen (2008) argumenterer for at det derfor er naturlig at foreldrene blir kontaktet og forespurt, men at det bør være barneverntjenesten som kan ta en bestemmelse om dette. Det bør være inkorporert i opplæringsloven at barneverntjenesten har rett til å samtykke til spesialundervisning, på samme måten som barneverntjenesten gir tillatelse til nødvendig fysisk og psykisk helsehjelp. Barneverntjenesten burde også ha rett til å klage over vedtak om spesialundervisning (Collin-Hansen, 2008).

## 2.4.2 Flytting til fosterhjem

*Rutinehåndbok for kommunenes arbeid med fosterhjem* fra Barne- og likestillingsdepartementet (2006) stadfester at barneverntjenesten skal lage en *plan for overflytting* i fosterhjem, slik at det blir mest mulig forutsigbart både for barnet og de som er involvert. Barneverntjenesten skal gi nødvendig informasjon til sentrale samarbeidspartnere, noe både den nåværende og den nye skolen er. Barneverntjenesten skal gi skriftlig melding til den skolen barnet skal gå på og legge til rette for en god skolesituasjon og gode samarbeidsrutiner mellom barneverntjeneste, fosterforeldre og skole. Barneverntjenesten bør også ta direkte kontakt med skolen så snart som mulig. Alle elever har rett til tilpasset opplæring. Bunkholdt (2005) påpeker at ved flytting til ny skole blir det viktig at skolen får mest mulig informasjon om eleven, da skolen ikke kan gi et mer tilpasset undervisningstilbud enn ifølge de opplysningene de har om eleven.

## 2.4.3 Omsorgsplan/tiltaksplan

Barne- og familiedepartementets *Retningslinjer for fosterhjem* (2004) sier også at barneverntjenesten skal gi fosterforeldrene nødvendig råd og veiledning i forbindelse med plasseringen av det enkelte barn. Barneverntjenesten skal ha ansvaret for å hjelpe og støtte det enkelte barn og å iverksette de tiltak eller foreta de endringer som til enhver tid måtte vise seg. Det blir vist til *omsorgsplanen* som et verktøy i å følge opp det enkelte fosterbarn. Ved omsorgsovertakelse skal det foreligge en foreløpig omsorgsplan, som så skal revideres senest innen to år etter omsorgsovertakelsen.

Ifølge barne- og likestillingsdepartementets *veileder for tiltaksplaner og omsorgsplaner* (2006) skal den endelige omsorgsplanen ha et langsiktig perspektiv fram mot barnets myndighetsalder. Planen skal inneholde avklaring om barneverntjenestens intensjoner, formål og varighet med plasseringen, samt intensjonen for kontakt med foreldre/familie ifølge vedtak fra fylkesnemnda. *Omsorgsplanen* skal bidra til et bedre grunnlag for økt forutsigbarhet for barnet og ”...den skal ikke endres uten at forutsetningene for den er falt bort” (s. 31).

Barne- og familiedepartementets veileder for tiltaksplaner og omsorgsplaner (2006) sier at dersom barnet har særlige behov som krever ekstra oppmerksomhet og innsats bør dette komme tydelig fram i både *den foreløpige* og *den endelige omsorgsplanen*. *Veilederen* har også som forslag for barneverntjenesten om å utarbeide *arbeidsplaner* som et supplement til



omsorgsplanen. Dette er imidlertid ikke et lovkrav, noe omsorgsplaner for barn under omsorg er. Veilederen for tiltaksplaner og omsorgsplaner (2006) foreslår å bruke arbeidsplaner som et supplement overfor fosterbarn som har særlige behov som fordrer systematisk innsats over lengre eller kortere tid. Det er her nevnt at en arbeidsplan kan være hensiktsmessig for å konkretisere et målrettet arbeid for eventuelle særlige behov som et fosterbarn måtte ha i ulike livsfaser og ved endringer i livssituasjon for øvrig. Dette betyr at det i praksis ikke er nasjonale rutiner for barneverntjenesten i Norge når det gjelder hvordan den enkelte barneverntjeneste involverer seg i det enkelte fosterbarns fungering i skolen. Dersom et barn flytter i fosterhjem ved ett års alder vil det være problematisk å si noe om hvilken ekstra hjelp og støtte dette barnet vil ha behov for i skolesammenheng.

Collin-Hansen (2008) argumenterer for at barneverntjenesten må inkludere oppfølging av fosterbarns skolefungering i sine planer og at dette burde vært en selvfølgelig del av omsorgsplanen. Hun mener at barneverntjenestens mangel på inkludering av barnets utdanning i sine planer kan gi store negative konsekvenser på sikt for barnet og ungdommen.

## **2.5 Krav om samarbeid**

Norsk lovverk og offentlige meldinger har hatt nedfelte krav om samarbeid og koordinering av tjenester i helse- og sosialsektoren. Flere lover inneholder bestemmelser om samarbeid mellom tjenestene, blant andre lov om barneverntjenester, § 3-2 (1992). Der det er opprettet et formelt samarbeid med faste møter rundt fosterbarn sammen med skolen, fosterforeldre og barneverntjeneste kalles disse møtene gjerne for ansvarsgruppemøter. Ansvarsgruppen skal være et redskap til å sikre et tverrfaglig samarbeid slik at barnet får en integrert tjeneste (Statped. 2010). Andre aktuelle instanser eller samarbeidspartnere kan være faste medlemmer eller deltakende ved behov; foreldre, PPT, BUP og veileder i fosterhjemmet. Ansvarsgruppen blir vanligvis koordinert av barneverntjenesten (Bunkholdt, 2005).

### **3 Teori, begreper og relevant forskning**

I dette kapitlet beskrives den teorien og de begreper som gjennom analyseprosessen viste seg å være viktige elementer i forhold til det informantene mente var god praksis fra deres side.

Først beskrives noe teori om Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, så definisjon og teori om faktorer som kan fremme og hemme som hemmer tverrfaglig samarbeid.

Underavsnittene under temaet samarbeid dreier seg om å se helheten, jobbe for et felles mål med fokus på mestring, kunnskaper, både om eget fagfelt, organisasjon og om samarbeidspartneres fagfelt og organisering. Tillit og åpenhet er omtalt som viktig, samt hvordan ansvarsfordelingen blir uttrykt. Deretter følger beskrivelse av noen av betingelsene som må være til stede for at barneverntjenesten kan utføre god praksis angående fosterbarns fungering i skolen. Disse betingelsene er illustrert ved hjelp av en modell som er utarbeidet av Willumsen og Hallberg (2003). Kapitlet tar til slutt opp forskning som går på fosterbarns fungering i skolen, hvordan tilstanden er og noe om lovverk og intervensjoner som er igangsatt i noen land og om deres virkning.

#### **3.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell**

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er et forsøk på å lage en helhetlig modell som kan si oss noe om de ulike faktorene som påvirker barns utvikling. Han ser for seg barns miljø som konsentriske sirkler og kaller dem mikro-, meso, eks- og makrosystemer. Mikrosystemet er der barnet selv er til stede og blir direkte påvirket, med familien som den viktigste, men med barnehage og skole som et stadig viktigere mikrosystem. Mesosystemet som er neste sirkel, defineres som relasjonen mellom de forskjellige mikrosystemene som barnet har direkte kontakt med. En god relasjon mellom barnets forskjellige mikromiljøer er med å påvirker barnet og kan bety like mye for barnets utvikling som det som skjer i det enkelte mikromiljø. Bronfenbrenner fremhever betydningen av at et godt skole hjem samarbeid vil øke elevens faglige og sosiale utvikling (Bø, 1995).

## 3.2 Samarbeid

Begrepet samarbeid er et hverdagslig ord og blir brukt i ulike sammenhenger. Det fører til at det er vanskelig å gi en eksakt definisjon av begrepet. Glavin og Erdal (2007) definerer samarbeid som et samspill, der en arbeider sammen i et kompaniskap. Begrepene samordning og samhandling blir også brukt om hverandre i tillegg til samarbeid. Askheim (ref. i Skare 1996) definerer samarbeid som: ”Innsats fra flere aktører og bruk av flere virkemidler innenfor en enhetlig strategi, definert ut fra en felles målsetting” (s. 176).

Knoff (1985) definerer samordning som

”systematisering eller organisering av det hver enkelt utøver gjør overfor en og samme problemstilling/klient/pasient, slik at alle tiltak er vel tilpasset hverandre og ikke motvirker hverandre. Målet med en samordnet innsats er å oppnå såkalte synergieffekter – at tiltakene forsterker hverandre gjensidig, slik at den samlede effekten blir større enn summen av resultatene for hvert enkelt tiltak sett isolert” (s. 130).

Lauvås og Lauvås (2004) mener at begrepet samarbeid er videre enn samordning, og skriver at ”flere elementer, i dette tilfellet fagpersoners arbeid, sammenføres til en helhet og blir til en gjennomført form for organisering av arbeidet” (s. 53).

Disse definisjonene overlapper hverandre og utfyller hverandre og jeg velger å bruke begrepet samarbeid i denne oppgaven.

Samarbeid forekommer i ulike former og kan grovt deles i et formelt og et uformelt samarbeid. Et formelt samarbeid i kommunen styres fra ledelsen og det blir forventet at ansatte følger opp samarbeidet etter gitte retningslinjer med blant annet hvem som har koordineringsansvaret i de forskjellige typer saker. Et uformelt samarbeid forekommer der den enkelte ansatte ser behov for samordning og tar kontakt med aktuelle samarbeidspartnere for å drøfte konkret problematikk og for å bli enige om hvordan en kan samarbeide på en mest mulig hensiktsmessig måte for å nå sine mål. (Glavin & Erdal, 2007). Både formelt og uformelt samarbeid kan ha sine sterke og svake sider. Et formelt samarbeid forutsetter at de enkelte tjenester og den enkelte medarbeider både har evne, vilje og ser nytten av å følge dette opp i praksis, for eksempel i ansvarsgruppemøter.

Et uformelt samarbeid har sine sterke sider dersom praktikerne klarer å se brukerens behov, er aktive og lykkes i å utarbeide en hensiktsmessig måte å samarbeide målrettet på. Ulempen med et uformelt og lite forpliktende samarbeid kan sies å være at prosessen blir avhengig av den enkelte medarbeiders evne og vilje til å inngå i gode samarbeidsrelasjoner. I et uformelt og lite forpliktende samarbeid kan det også være vanskelig å fatte beslutninger (Glavin & Erdal, 2007). Nordahl (2009) hevder på sin side at dersom en skal sikre et kvalitativt godt samarbeid må det inneholde et visst minimum av formaliteter, for eksempel rutiner for møteinnkallelser, hyppighet av møter og en viss enighet for hvordan informasjonsutvekslingen skal foregå.

Glavin og Erdal (2007) skriver om hva som hemmer og om hva som kan ses som suksessfaktorer i et tverrfaglig samarbeid. Suksessfaktorene benevnes som; forankring/system i kommunens planer, felles mål i arbeidet, realistisk syn på mulighetene til å samarbeide, opplevelse av nytte av å samarbeide, se nødvendigheten av å arbeide mot felles mål, trygghet for den enkelte deltaker i gruppen, gjensidig respekt for hverandres kunnskaper og ulikheter, tillit til hverandre, kunnskap om hverandres rolle og ansvar, fagkompetanse; både egen og felles, nærhet til brukeren og et organisert samarbeid.

### 3.2.1 Se helheten, ha felles mål

Et felles mål og vilje til at barnet får en best mulig oppfølging i skolesammenheng innebærer også at de involverte må legge vekt på å være fleksible og se ut over sine egen profesjons interesser, en altruistisk tankegang. Fokus på å beholde sitt revir og rendyrke sine ansvarsområder står her som en motsetning (Axelsson & Axelsson, 2009).

Norsk lovverk og offentlige meldinger har hatt nedfelte krav om samarbeid og koordinering av tjenester i helse- og sosialsektoren. Flere lover inneholder bestemmelser om samarbeid mellom tjenestene, blant andre lov om barneverntjenester (1992).

Evalueringer av hvordan feltet praktiserer et målrettet samarbeid på tvers av profesjonene i forhold til den enkelte bruker viser at det har vært forholdsvis liten endring i å utvikle samarbeidspraksis. Som et eksempel på dette kan nevnes Helsetilsynets rapport (2009) vedrørende kommunenes samarbeid om tjenester til utsatte barn og unge. Tilrettelegging og oppfølging av samarbeid mellom helse- og sosialtjenester og barnevern for barn i

grunnskolealder og til unge voksne mellom 18-23 år ble undersøkt i 114 kommuner. Rapporten viser at det var kun i 11 av disse kommunene det ikke ble funnet brudd på regelverk eller andre bemerkninger. Dette viser at det ikke er tilstrekkelig med politiske intensjoner, lover og regelverk, men at det er nødvendig å tilegne seg både praktiske og teoretiske kunnskaper om samarbeidsprosesser som kan sikre utsatte barn og unge en best mulig utvikling (Willumsen, 2009).

På grunn av de komplekse behovene mange fosterbarn har i skolesammenheng stilles det store krav til samarbeidet mellom etatene som har ansvar for barns utdanning (Harker, Dobel-Ober, Berridge & Sinclair, 2004). Det primære målet med samarbeidet mellom de involverte skal være å sikre eleven en best mulig læring og utvikling, både faglig og sosialt, etter sine forutsetninger (Nordahl, 2009).

Barn som bor i fosterhjem kan ha svært sammensatt problematikk og det er blitt et økende fokus på nødvendigheten av å koordinere arbeidet rundt barna. Payne (2000) definerer seks mål for et tverrprofesjonelt samarbeid; kunnskapsdeling, informasjonsutveksling, sikre kontinuitet i omsorgen, fordeling av ansvar og oppgaver, koordinere videre planlegging, koordinering av ressurser til de profesjonelle slik at det kommer klienten/barnet til gode. Kvarnström (2009) skriver at elevers behov for støtte blir synliggjort på en mer helhetlig måte ved at det kommer fram informasjon fra de som kjenner barnet fra forskjellige arenaer. Ulike perspektiver er med og belyser barnets fungering og behov og det blir da lettere å sette inn adekvate tiltak

Kunnskapssynergi kan gi det enkelte medlem i en ansvarsgruppe en økt bevissthet om at de ulike medlemmers kunnskap skal komme tydelig fram og at den skal bli brukt på en hensiktsmessig måte. Måten kunnskapen blir delt med medlemmene kan også være en kilde til å foreslå og innhente andre fagpersoner med annen kompetanse dersom det skulle oppstå spesielle behov. Ansvarsgruppen kan da bli utvidet med flere personer på en fleksibel måte, kortvarig eller over en lengre tidsperiode (Willumsen, 2009).

Som tidligere nevnt så har mange fosterbarn store utfordringer i skolesituasjonen, gjerne både faglig og sosialt. Barneverntjenesten og fosterforeldrene har mulighet til gjennom samarbeidet med skolen å gi hensiktsmessig informasjon til lærer for at denne kan få en god relasjon til eleven og interesse av å gi eleven en best mulig tilpasset opplæring. Forskning

viser at gode *relasjoner* og *godt samarbeid* mellom hjem og skole er noe som er positivt for barnets læring (Bø, 1995, Nordahl, 2009).

I praksis er samarbeid likevel ikke så selvfølgelig på grasrota. Ulik forskning fra England viser at fosterbarns gjennomsnittlige dårligere faglige skolefungering ikke bare kan forklares med sin bakgrunn med omsorgssvikt og traumatiske opplevelser. Årsakene viser et bredt spekter av uheldige strukturelle og menneskelige faktorer. Sosialarbeidere kunne vurdere andre mer presserende oppgaver, som omsorgsovertakelser, som viktigere enn å involvere seg i fosterbarns skoleoppfølging. Det var også lite fokus fra skolens ledelse og sosialarbeidere på viktigheten av å samarbeide om fosterbarns utdanning og koordinering av arbeidet var lite prioritert (Harker, Dobel-Ober, Lawrence, Berridge & Sinclair, 2003).

Som et eksempel kan det vises til problematikken rundt skoleskulk. Forskning viser at det er viktig å ha gode rutiner for hvem som skal varsles eller hva som skal gjøres dersom elever er borte fra skolen. Skolene har varierende praksis på dette punktet (Buland, Havn, Finbak & Dahl, 2007). Mangelfulle rutiner for registrering av fravær kan føre til en svært uheldig utvikling for eleven, både faglig og sosialt, da det kan bli en for stor fristelse å skulke dersom dette ikke blir tatt opp med foresatte. Kunnskapsdepartementets St.meld. nr 16 (2006) fremhever det problematiske i at enkelte elever har høyt ureglementert fravær og peker på tidlig innsats i form av adekvate fraværsregistreringer som et tiltak for å avdekke problematikken

### **Mestring**

Barne- og likestillingsdepartementets rutinehåndbok for kommunenes arbeid med fosterhjem (2006) presiserer at barneverntjenesten i sin oppfølging av det enkelte fosterbarn skal ”ha fokus på fosterbarnets ressurser og mestringsopplevelser, samt gi rom for realistiske mål og forventninger” (s. 45).

Wormnes og Manger (2005) skriver at å ønske og mestre er et grunnleggende menneskelig behov. Skolen er et naturlig sted der barn får utprøve sine egne ferdigheter. Mange faktorer har betydning for hvor godt barn opplever læring. Som eksempel kan nevnes; motivasjon, helse, støtte fra familie og venner, intelligens, gode læringsstrategier, følelsesmessig stabilitet og følelse av å bli akseptert i skolesammenheng. I skolesituasjonen er det også et mål å skape en prosess der alle kan hjelpe hverandre til å oppleve økt mestring. De sosiale relasjonene og

samspeilet mellom elevene i gruppen bygger opp viktige samarbeidsrelasjoner som vil virke i positiv retning på kort og på lang sikt. Elevene vil oppleve seg sterkere når de føler at de har tilhørighet til en gruppe med andre personer som betyr noe for dem.

Den mest virkningsfulle påvirkningsfaktoren på vår mestringsopplevelse er i hvor høy grad vi erfarer at vi klarer å gjennomføre oppgaver (Bandura, ref. i Iversen, 2005). Elstad (2008) henviser til litteratur av Mirowsky og Ross der hovedpoenget deres er at utdanning forandrer mennesker og deres mentale ferdigheter og kapasitet. Utdanning fører til at mennesker får styrket sine mestringsressurser. Eleven lærer å behandle informasjon og å løse problemer. Dette gir en opplevelse av kontroll med livet, noe som fører til at barn og ungdom gis mulighet til å legge planer for sitt liv (Elstad, 2008).

Bandura (1994) definerer begrepet self-efficacy som: "people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives" (s. 1). Opplevelsen av self-efficacy (mestring/forventing) påvirker menneskers følelser, hvordan de tenker, samt hvordan de klarer å motivere seg selv og hvordan de oppfører seg. Prosessen som leder fram til en høyere grad av self-efficacy (selveffektivitet) inkluderer kognitivt, motivasjon, følelsesmessige, samt utvelgelsesprosesser. Teorien beskriver mye om hvordan en kan påvirke mestringserfaring og om hvor viktig skolen er for barns utvikling av sine kognitive evner. Et viktig mål i utdanningen er å lære barn å ta til seg kunnskaper på egen hånd. Bandura argumenterer for at elever som får individuell/tilpasset opplæring klarer bedre å utnytte sine evner enn i en klassesituasjon der alle elevene får lik undervisning (Bandura, 1997).

### 3.2.2 Kunnskaper om eget og hverandres fagfelt/organisasjon

Som et av suksesskriteriene til et vellykket samarbeid nevner Glavin og Erdal (2007) viktigheten av å ha informasjon om hverandres kunnskaper og ansvar. De ulike faglige ståstedene må synliggjøres, slik at kunnskapen og erfaringene kommer det enkelte fosterbarn til gode. Willumsen og Hallberg (2003) argumenterer for at den enkelte deltaker i et samarbeid også må ha inngående kunnskaper om egen organisasjon. Dette for å vite hva som er mulig å få støtte til i egen organisasjon og for å vite hvilke begrensninger den enkelte etat har. Som et eksempel kan nevnes hvilken økonomisk mulighet barneverntjenesten har til å engasjere veiledere fra BUP inn i skolen.

Profesjonalitet eller profesjonell kompetanse kan betegnes som bestående av tre typer kompetanse; teoretisk, ferdigheter som er spesifikke for yrket og personlig kompetanse (Skau, 2002). Det viktigste redskapet i arbeidet er den personen og de egenskapene som den enkelte sosialarbeider har, som det å være lydhør overfor andre (Parton & O'Byrne, 2000).

### 3.2.3 Tillit/åpenhet

I et direkte samarbeid mellom foreldre og skole er tillit og respekt en forutsetning for at det kan skapes et fungerende samarbeid (Nordahl, 2009). Tillit er noe den enkelte må opparbeide seg og ikke noe en kan kreve av andre (Skjervheim, ref. i Nordahl, 2009). Samarbeid fungerer mer tilfredsstillende dersom relasjonen mellom deltakerne har vart over tid og at tilliten mellom dem er bygd på en rekke av bekreftelser på at de involverte er til å stole på (Loxley, 1997).

Vangen og Huxham (2009) hevder at tillit blir sett på som en forutsetning for å kunne arbeide målrettet. I virkeligheten kan det ofte være mangel på tillit i samarbeidsrelasjonen. Dersom en skal kunne utvikle tillit et det to tilnærminger en kan være oppmerksom på. Den ene faktoren er å uttrykke klart, helst skriftlig, hvilke forventninger en har til et samarbeid. Den andre faktoren dreier seg om å vise de andre så mye tillit at en faktisk kan starte opp et samarbeid med avgrensede målsettinger. Dersom dette viser seg å lykkes, kan det styrke tilliten til hverandre og utvikle en positiv samarbeidsprosess (Vangen & Huxham, 2009).

### 3.2.4 Ansvarsfordeling

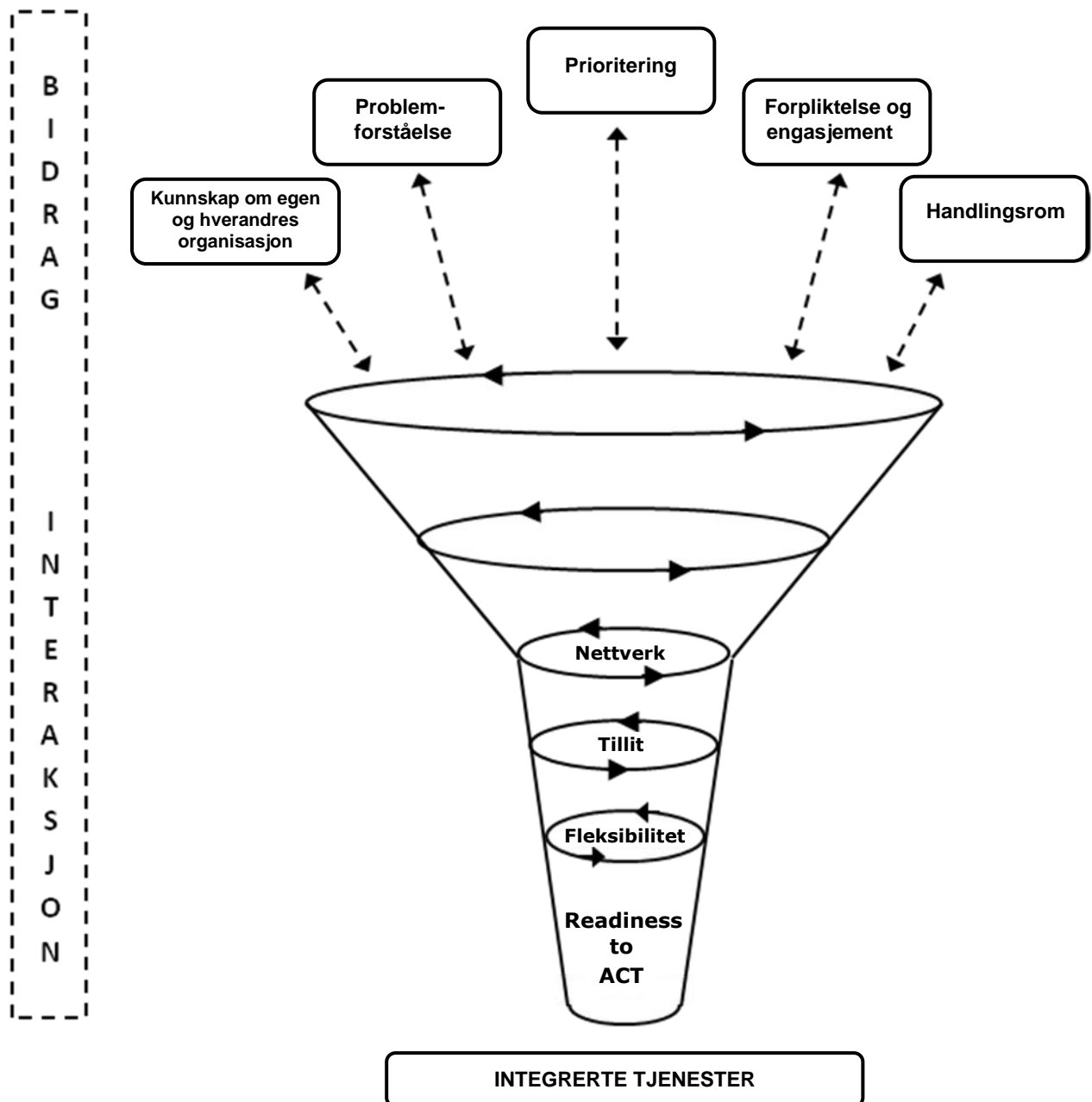
En tydelig ansvarsfordeling er en av suksessfaktorene for å sikre en god gjennomføring av et samarbeid. Det å ha regelmessige, planlagte møter med klart definerte roller og arbeidsoppgaver sikrer en best mulig integrert oppfølging for personen som står i sentrum. Det som også viser seg å fungere mest tilfredsstillende er der kommunen har en medarbeider som koordinerer de forskjellige teamene (Glavin & Erdal, 2007). Hensikten med tverrprofesjonelt samarbeid er at den som har behov for tjenester skal få en helhetlig hjelp. Barnevernloven § 3-2 (1992) pålegger barneverntjenesten å samarbeide med andre tjenester, men mangel på struktur i samarbeidet kan være en hindring for at fosterbarnet får den hjelpen og støtten han eller hun har behov for (Willumsen, 2009). Sosialarbeiderens manglende engasjement i fosterbarns skoleoppfølging kan også skyldes mangel på spesialkunnskap om



skolens administrative fungering, for eksempel om hvilke prosedyrer som skal til for at elever skal få spesialundervisning (Harker, Dobel-Ober, Berridge & Sinclair, 2004).

### 3.2.5 Betingelser for god praksis

Willumsen og Hallberg (2003, s. 395) har utarbeidet en ”trakt” modell som illustrerer på en hensiktsmessig måte hvilke faktorer som må være til stede og hvordan et tverrprofesjonelt samarbeid kan utvikles for å sikre en best mulig integrert oppfølging for ungdom som er under omsorg av barneverntjenesten og som bor i institusjon. Jeg har valgt å oversette begrepene i modellen, med unntak av ”readiness to act” (figur 1). Årsaken til at jeg ikke har oversatt begrepet er at jeg ikke har funnet noen konsis og god oversettelse, samt at ”readiness to act ” er et begrep som er kjent og brukt også i norske fagmiljøer, for eksempel innen spesialpedagogikk.



Figur 1. "Profesjonelles bidrag og interaksjon i tverrfaglig samarbeid for å etablere 'readiness to act'" (min oversettelse) (Willumsen & Hallberg, 2003, s 395).

Modellen skisserer fem forhold som viktige forutsetning for samarbeid. I det følgende vil jeg beskrive disse.

En viktig forutsetning for god praksis er *kunnskap om egen og andres organisasjon*. Det betyr at barneverntjenesten må ha gode faglige kvalifikasjoner innen eget fagfelt, noe som også innbefatter kunnskaper om barns utvikling, men at de i tillegg må ha informasjon om hvordan skolesystemet fungerer. Saksbehandler må vite hva hun/han skal gjøre i forhold til skolen når et barn flytter i fosterhjem, samt hva som kreves i forhold til å følge opp barnets skolefungering. Barne- og familiedepartementets retningslinjer for fosterhjem (2004) sier at barneverntjenesten skal støtte fosterforeldrene i deres oppgave som daglige omsorgsgivere overfor barnet. Det betyr at barneverntjenesten må ha kunnskaper om skolesystemet slik at de kan gi nødvendig støtte til fosterforeldrene.

Dersom barneverntjenesten skal kunne utføre en best mulig praksis i forhold til fosterbarns skolefungering, er det viktig at barnets behov blir belyst fra de forskjellige aktørene og at det så langt det lar seg gjøre blir lagt vekt på å komme fram til en *felles problemforståelse*.

En god praksis fra barneverntjenesten innebærer at saksbehandler i barneverntjenesten må prioritere å bruke tid på den enkelte fosterbarns skolefungering. *Prioritering* innebærer at saksbehandler må se det enkelte barns problematikk, ta signalene fra de som kjenner barnet på alvor, vurdere dette og så ta kontakt med de rette personene/instansene for å diskutere hvilke tiltak som er hensiktsmessige for eleven.

*Forpliktelse og engasjement* dreier seg mye om personlige egenskaper og verdigrunnlag hos den enkelte saksbehandler. Engasjementet hos saksbehandler forutsetter en involvering og interesse for barnets fungering i skolen og en evne til å ta initiativ med aktuelle samarbeidspartnere. Forpliktelse til å engasjere seg i barnet er også en grunnleggende faktor i samarbeidet rundt fosterbarnet.

*Handlingsrom* dreier seg om et stort spekter av blant annet muligheter til å finne kreative løsninger på komplekse problemstillinger. Den profesjonelle må også ha frihet i sin organisasjon til å kunne ta i bruk sine kunnskaper og sin kreativitet når han eller hun blir stilt overfor utfordringer som ikke lar seg løse ved hjelp av standardiserte løsninger.

I tillegg til disse fem faktorene viser modellen videre hva som preger *interaksjonen*, samarbeidsprosessen. Interaksjonen må være preget av fokus på å bygge et *nettverk* mellom aktuelle samarbeidspartnere. Faktorer i interaksjonen inneholder både formelle og avtalte møter, samt en stor åpenhet og tilgjengelighet for å kunne kontakte hverandre ved behov. Samarbeidsprosessen skal også ha fokus på å *utvikle tillit* mellom samarbeidspartnerne der det blir lagt vekt på å gi hverandre tilbakemeldinger i en åpen atmosfære. I saker der hovedpersonen har en kompleks problematikk som kan være preget av uforutsette hendelser, må samarbeidsprosessen være preget av stor *fleksibilitet*.

Denne prosessen vil så lede til det forfatterne her kaller ”readiness to act” og blir definert som en kjernekategori av elementer som bør være tilstede dersom profesjonelle skal kunne respondere hensiktsmessig overfor ungdommer med komplekse behov. En evne til å prioritere og å være kreativ der det ikke foreligger standardiserte prosedyrer er viktige elementer. Dersom en har en høy grad av ”readiness to act” vil dette føre til en integrert og helhetlig tjeneste for barnet.

### **3.3 Relevant forskning**

Dersom en som ansatt i barnevernfeltet skal kunne gi det enkelte fosterbarn best mulig støtte og hjelp i sin utvikling må en ha nyere kunnskaper om både lovverk og om relevant forskning. Berridge (2007) skriver at sosialarbeidere har en tendens til å være vesentlig opptatt av sosialt arbeid og mindre opptatt av å se de komplekse sosiale problemene som møter utsatte barn, deriblant fosterbarns skoleproblematikk. Det viktige spørsmålet er her hvilken innsats som behøves for å gi det enkelte fosterbarn en best mulig utvikling. Dersom en skal kunne ta fatt i problematikken med fosterbarns utfordringer i sin skolefungering må en se dette i en større sammenheng og skaffe seg kunnskaper om både sosialpolitikk og pedagogikk (Berridge, 2007). Barne- og likestillingsdepartementets strategi for FoU-arbeidet (2009) fastslår viktigheten av at kunnskapsnivået i hele barnevernfeltet blir hevet. Det skal legges vekt på forskning med relevans for barnevernfeltet og da med fokus på tiltak som fungerer slik at barna får en bedre utvikling.

Et overordnet mål i den norske skolen er at barn skal få en inkluderende opplæring. Kunnskapsdepartementet presiserer dette i NOU (2009:18) om rett til læring: ”Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og

kulturelt” (s. 15). I samme NOU beskrives prinsippet om at alle skal få en likeverdig opplæring. ”For å sikre likeverdig opplæring for alle kreves det forskjellsbehandling, ikke lik behandling”(s. 15).

Som tidligere nevnt i oppgaven er de dårlige levekårene for voksne som har hatt tiltak fra barneverntjenesten, enten hjelpetiltak eller omsorgstiltak, foruroligende. Clausen og Kristofersen (2008a) sin undersøkelse viser at antallet barnevernklienter viste seg å være mye større enn tidligere antatt. Clausen og Kristofersens beregninger viser at det kan dreie seg om mer enn 30.000 personer mellom 18 og 37 år som kan få en relativt dårlig utvikling. Gitt den sentrale betydning utdanning har for levevilkår, senere i livet, antyder dette hvor stor betydning en bedring av fosterbarns skolefungering kan ha.

I dette kapitlet refereres det til forskning omkring barn med tiltak fra barneverntjenesten, deres fungering i skolen og psykiske helse, fosterbarns fungering i skolen og tiltak som er blitt satt inn for å bedre fosterbarns fungering i skolen. Deretter følger et avsnitt om forskning fra England med fokus på den utviklingen som har vært i lovgivningen.

### 3.3.1 Barn med tiltak fra barneverntjenesten - deres fungering i skolen

En norsk undersøkelse som dreier seg om 82 barn som får hjelpetiltak fra barneverntjenesten viser at barna hadde en sammensatt problematikk. Ca 55% av foreldrene svarte at barnet har psykiske vansker, mens barnas selvrapportering viste at ca 35% av dem hadde psykiske vansker. Undersøkelsen viste også at det var hele 68% som hadde kontakt med BUP (Iversen, Havik, Jakobsen & Stormark, 2008)

Iversen, Hetland, Havik og Stormark (2010) sin undersøkelse om faglig fungering og lærevansker i skolen for barn som får tiltak fra barneverntjenesten, både hjelpetiltak og omsorgstiltak (5-7. klassetrinn), viser at 12% av disse elevene hadde generelle lærevansker. Blant jevnaldrende var andelen 0,4%. Av de som hadde spesifikke lærevansker, i matematikk eller lese/skrivevansker var det også stor forskjell mellom gruppene. Av de som fikk tiltak fra barneverntjenesten var det 31% med disse vanskene, mot 10% av jevnaldrende. Undersøkelsen viser også at de fleste av elevene som fikk tiltak fra barneverntjenesten, også fikk oppfølging fra PPT.

### 3.3.2 Fosterbarns fungering i skolen

Jeg har prøvd å finne norsk litteratur på emnet fosterbarns fungering i skolen. Det finnes en del litteratur som går på fosterbarns opplevelse av sin trivsel på skolen og om sin opplevelse av hvordan de mestrer det faglige (Havik, 2003). Havik sin undersøkelse viste at de fleste trivdes godt og at de synes de mestret fagene på lik linje med de andre i klassen, men at en fjerdedel av dem opplevde både sosiale og faglige vansker.

Jøsok (2010) har i samarbeid med Bufetat Region vest og UIB gjennomført en undersøkelse der de kontaktet 97 unge voksne (21-23 år) som har hatt minimum fire år av sin oppvekst i fosterhjem, flesteparten i kommunale fosterhjem, men noen av dem hadde bodd i statlig fosterhjem. Hensikten med undersøkelsen var å hente lærdommer fra ungdommenes erfaringer. Det var et forholdsvis lite utvalg på 36 personer som valgte å la seg intervju. Denne undersøkelsen viser at 76% av ungdommene hadde fullført videregående skole og/eller yrkesutdanning, 13% hadde fullført høyere utdanning og 11 var studenter ved universitet eller høyskole. Bare tre av ungdommene hadde ulike former for trygdeytelser som inntekt.

Det meste av forskningen på området har jeg funnet utenfor Norge. Dette reflekteres i avsnittene nedenfor. Jeg har også valgt å ha et eget underkapittel om utviklingen i England

På bakgrunn av at tidligere svensk forskning viste at fosterbarn har en lavere utdanning enn befolkningen ellers, ble det gjennomført et utviklingsprosjekt fra 2005 – 2008 i Helsingborg (Helsingborg, 2009). Evalueringer viser at elevene som var med i prosjektet hadde økt både sin sosiale og faglige fungering i løpet av de to årene prosjektet varte. Tiltakene i prosjektet var flere; som pedagogisk og psykososial veiledning og veiledning til fosterhjem.

Evalueringen viste at forutsetningene for å lykkes med tiltak i skolen var å kartlegge elevens pedagogiske behov og tilpasse opplæringen, se elevens problemer i en helhetlig kontekst, samt å skape et hensiktsmessig samarbeid mellom viktige parter, også ledelsen ved skolen. Teamet rundt eleven ledes av sosialarbeider, skolepsykolog og spesialpedagog sammen.

Martin og Jackson (2002) har intervjuet 38 unge voksne i England (gjennomsnittsalder 26 år) som hadde vært under offentlig omsorg i minimum ett år, fått gode resultater på skolen og de fleste av dem hadde gjennomført en høyere utdanning. De ble spurt om hva de ser som viktig for at barn og ungdom under omsorg skal få en best mulig utdanning. Disse funnene viser mye av det samme som Jackson (2000). Et funn var at ungdommene mente at fosterforeldre

og miljøarbeidere på institusjon burde ha en høyere utdanning selv for å oppmuntre og hjelpe barna og ungdommene på en best mulig måte. Et annet funn var at de var opptatt av at barn under omsorg har stort behov for oppmuntring, hjelp og støtte fra både fosterforeldre, lærer og saksbehandler i barnevernet for å kunne gjennomføre en lengre utdanning. De fremhevet også økonomisk støtte som et tiltak for å gi dem en mulighet til å gjennomføre en høyere utdanning.

Jackson og Ajayi (2007) sin longitudinelle undersøkelse bygger på intervjuer med 150 studenter som har hatt minimum ett år av sin oppvekst i fosterhjem og var under omsorg når de var 16 år. Studentene fremhever fosterforeldres innsats med den strukturen de skapte i hverdagen og interessen de viste for fosterbarnets utdanning som en viktig faktor for at de kunne oppnå gode karakterer og fortsette på universiteter eller høyskoler. De deltakerne som opplevde sin oppvekst i fosterhjemmet som god, uttalte også at fosterforeldrene var viktige støttespillere i løpet av studietiden. Både følelsesmessig og økonomisk støtte i studietiden fra fosterforeldrene ble fremhevet som viktige faktorer for å kunne fullføre studiene.

Forskning fra California (Shea, Zetlin & Weinberg, 2010) har satt fokus på virkningen av nytt lovverk fra 2004, som gav skoleadministrasjonen et ansvar for å følge opp utdanningen til alle barn og unge som var under omsorg. Denne undersøkelsen bygger på feedback fra 10% (94 enheter) av ansvarlige skoledistrikter i California. Undersøkelsen viser at det har vært en positiv utvikling når det gjelder oppmerksomhet rundt hindringene for fosterbarns læring i skolen, det har blitt noe lettere å få ekstra ressurser til dem og at det er blitt et økt samarbeid mellom skolen og barneverntjeneste. Det gjenstår fortsatt en del arbeid for å få et enda bedre samarbeid mellom barnevern og skole og å få implementert lovverket fullstendig for å sikre at fosterbarn får den støtten de har behov for, for at de skal kunne utnytte hele sitt potensial. Ett fylke hadde tatt i bruk et mentor program for å veilede ungdom i forhold til utdanning og yrkesvalg, noe som viste seg å ha positiv effekt (Shea, Zetlin & Weinberg, 2010)

Barth og Ferguson (2004) har utarbeidet en kunnskapsoversikt over hva som påvirker fosterbarns skolefungering, med utgangspunkt i tre forskjellige program. De fleste resultatene er fra USA, med unntak av noe fra England og Sverige. En av konklusjonene er at det er viktig at barneverntjenesten, skolen og fosterforeldrene samarbeider, arbeidet bør være langsiktig og at denne ekstra støtten bør vare ut over myndighetsalder.

### 3.3.3 Utviklingen i England

Ut i fra min problemstilling og mine funn synes jeg at utviklingen og forskningen i England har vært av særlig interesse. Forskning og informasjon fra England viser en tydelig endring de siste ti årene mot mer skjerpede regler og lovkrav i forhold til hvilket ansvar den enkelte etat har når det gjelder fosterbarns skolegang. Tidligere forskningsresultater har hatt mye fokus på hva som ikke fungerte og på de uklare ansvarsforholdene mellom barneverntjenesten, skolen og fosterforeldrene.

Jackson (2000) skriver at fosterbarn ofte presterer dårligere i skolen sammenlignet med jevnaldrende. Det har også vært lite fokus på denne gruppen i utdanningssystemet. Dette kan ha mange årsaker, blant annet at det er en forholdsvis liten gruppe, skolen kan ha liten erfaring med barn som bor i fosterhjem og ansvaret for barnets oppfølging kan bli lagt hos sosialarbeideren. Det er også en tendens til at årsaken til barnets lave skoleprestasjoner blir lagt på egenskaper hos barnet selv og ikke der problemet hører hjemme; i samarbeidet mellom barneverntjenesten og skolen. Barn under omsorg har samme rettigheter til utdanning som andre barn og det at barn bor i fosterhjem må aldri bli en unnskyldning for å la være å gi tilstrekkelig hjelp (Jackson, 2000).

Undersøkelsene til Harker, Dobel-Ober, Lawrence, Berridge & Sinclair (2003) og Berridge (2007) viser at strukturelle forhold mellom skolesystemet og barnevernet, samt en lav prioritering fra barnevernets ansatte som en årsak til at barn under omsorg har flere problemer i skolen enn sine jevnaldrende. Berridge (2007) skriver også i tillegg til dette at både skolen og barnevernet kan ha antagelser om at flesteparten av barn under omsorg har lærevansker og at innsatsen fra skolen kan være preget av for liten innsats overfor denne gruppen barn. Nordahl (2009) skriver at lærernes forventninger til elevenes prestasjoner har betydning for i hvor stor grad læreren oppmuntrer og stimulerer elevene til læring, noe som igjen fører til at eleven lærer mer. Bandura (1997) hevder også at lave forventninger fra lærere gir mindre læring til elevene.

Jackson (2000) skriver at barn under omsorg kan ha et lavt selvbilde og at negative bemerkninger fra lærere kan få store konsekvenser for deres utvikling. På den andre siden kan ekstra støtte, interesse og oppmuntring fra læreren gi stor motivasjon til videre læring og til å planlegge sin utdanning. Andre voksne rollemodeller som viser interesse og tar seg tid



sammen med barnet eller ungdommen viser seg også å være positive faktorer som styrker barnet eller ungdommens resiliens. Jackson (2000) skriver videre at det å bli tatt under omsorg viser seg å være en risikofaktor for å få en negativ utvikling i forhold til utdanning. I stedet burde det å flytte i fosterhjem betyde en ny start for barnet og en beskyttelsesfaktor i forhold til å kunne skaffe seg en utdanning. Undersøkelsen til Jackson (2000) viste også at elevene synes det var viktig at læreren var orientert om at de bodde i fosterhjem men at de ikke ønsket særskilt behandling eller at informasjon om deres boforhold skulle bli fortalt til klassekamerater. Undersøkelsen konkluderer med at det bør bli stilt krav til fosterforeldres og ansatte i barneverninstitusjoner om at de må ha en god utdanning, slik at de kan gi all den støtte og oppmuntring til utdanningen til barn som er under omsorg. Jacksons (2000) anbefaling er at barneverntjenesten bør ha mål for hvert enkelt barns skolegang inkludert i sine planer for barnet.

Forskningen i England angående fosterbarns lave prestasjoner i skolen og de uheldige konsekvensene dette har medført for deres utvikling har ført til en endring i offisiell politikk.. I år 2000 fikk England et lovkrav om at alle barn under omsorg skal ha arbeidsplaner, der oppfølging av skolefungering er en viktig del og kalles Personal Education Plan (PEP). PEP har ingen utarbeidet nasjonal standard, men det er lokale myndigheter som selv bestemmer hvordan den skal utformes. Da loven kom var det barneverntjenesten som hadde ansvar for å starte opp samarbeidet med skolen og de hadde også ansvaret for at dette ble fulgt opp. I 2010 ble engelsk lovverk endret. Department for children, schools and families (2009) stadfester at alle skoler i England skal nå ha en lærer som har ansvar for å følge opp skolefungeringen til barn som er under omsorg av det offentlige. Denne læreren har også ansvar for å koordinere samarbeidsmøter med aktuelle parter. Årsaken til denne endringen av ansvarshavende for PEP kan være at evalueringer fra tre distrikt i England har vist at PEP ikke i tilstrekkelig grad har blitt brukt som et arbeidsredskap for å fremme fosterbarns fungering i skolen, selv om planene ble utarbeidet (Dobel-Ober, Jackson, Brodie, Kent, Berridge & Sinclair, 2006). Egelund, Christensen, Jakobsen, Jensen og Olsen (2009) skriver at det i de senere årene har vært en positiv utvikling i England for barn og unge som er under omsorg i forhold til deres utdanning, da antallet som har oppnådd en avgangseksamen har øket. Egelund et al. (2009) skriver videre at denne positive utviklingen ikke gjelder de nordiske landene.

### 3.4 Best/god praksis – beskrivelse av tilnærmingen

Mye forskning i sosialt arbeid dreier seg om hva barneverntjenesten ikke har gjort og om hva som burde vært gjort (Dahle, 2008). I de senere årene har det vært en utvikling i forskning omkring barn og voksne i samfunnet, som kan betraktes som et paradigmeskifte.

Forskningslitteraturen har fått et ressurs- og styrkeperspektiv og beskyttelsesfaktorer hos barn og unge og en empowerment-orientert strategi blir vektlagt (Jørgensen, 1996). Flere forskere fremhever betydningen av at samfunnsforskning bør fokusere på å forbedre forhold, ikke bare forklare og forstå sammenhenger i samfunnsforhold. Kalleberg (1998) argumenterer for at man kan gjøre forsøk på å ta lærdom av konkrete saker og drøfte disse for så å utvikle valid og reliabel kunnskap.

Den britiske forskeren Ferguson (2003) har hatt fokus på hva som fungerer i sosialt arbeid, mer enn å undersøke det som går galt i dette feltet. Dette er også noe som er nedfelt i britisk politikk. Han har utviklet dette positive perspektivet og kaller det en Critical Best Practice (CBP) (Solberg, 2008). Dette perspektivet kan bidra til at en får fokus bort fra en ensidig leting etter mangler og over til å være oppmerksomme på og lete etter det som fungerer i praksis. Dersom en bruker disse konstruktive praksisformene kan de være med og utforme hensiktsmessige læringsmodeller slik at praksis kan forbedres. Ferguson (2003) skriver at et kritisk best praksis perspektiv kan defineres som løsningsfokusert. Ved en induktiv tilnærming søker CBP å tilby strategier for å identifisere måter å jobbe på som gir positive elementer til profesjonelle. Et viktig mål for CBP perspektiv er å konstruere kunnskap som viser godt arbeid som er støttende og terapeutisk. Et kjernepunkt i CBP er å kunne identifisere praksis som fungerer godt slik at en kan lære av dette og praktisere dette i stadig større grad (Ferguson, 2003).

Ferguson (2003) argumenterer for at CBP kombinerer fire dimensjoner; 1) identifisering av den beste praksis som foregår, 2) bruk av kritisk teori som et fortolkende rammeverk, 3) evidensbasert praksis og 4) inkludering av praksisbasert evidens. I min studie er det hovedsakelig den første dimensjonen som blir belyst. Fergusons (2003) teori er brukt som en kilde til inspirasjon for min tilnærming i oppgaven og velger å bruke begrepet ”god praksis” i stedet for CBP. Begrepet god praksis blir brukt på grunn av at CBP som en metode bl.a. fordrer at flere parter i en sak da skal ha overveiende samme vurdering om hva som er god

praksis, samt at den ofte er knyttet til en evidensbasert tenkemåte (Ferguson 2003, Dahle & Solberg, 2008).

Smith (2005) skriver at et spørsmål som stadig er oppe til diskusjon er om hvem som kan definere hvordan evidens skal defineres og om hvilken betydning dette har. Dette er et tema som også forskere som selv bidrar til evidensbasert praksis er opptatt av. Smith (2005) skriver at en kan skille mellom snevre og vide definisjoner. Trinder (ref. i Backe-Hansen 2009) lager en inndeling som en kan benevne pragmatisk og en eksperimentell tilnærming. Det er likevel en utbredt praksis å ta utgangspunkt i en definisjon som Norsk Psykologiforening har oversatt fra engelsk, utarbeidet fra Sackett (ref. i Backe-Hansen, 2009) og som kommer fra medisinsk fagfelt: ”Evidensbasert praksis er integrering av beste forskningsevidens med klinisk ekspertise og pasientenes verdier” (s. 5). I barnevernfeltet pågår det faglige diskusjoner om evidensbegrepet. Backe-Hansen argumenterer for en vid definisjon av evidensbasert praksis (2009). En definisjon av evidens bør synliggjøre det komplekse fagfeltet som barnevernansatte arbeider i. Definisjonen må også ta opp i seg krav om vurdering av ulike aspekter av dette mangefasetterte arbeidet.

Gilgun (2005) argumenterer også for en vid definisjon av evidensbasert praksis i sosialt arbeid og benevner dette som bestående av fire hjørnesteiner; *forskningsbasert kunnskap, praktisk kunnskap, sosialarbeiderens personlighet og erfaring, samt hva sosialklienten selv gir av kunnskaper*. Praktisk kunnskap forklarer Gilgun med den kunnskapen som profesjonelle har lært fra sine klienter, også inkludert de profesjonelles verdier.

Backe-Hansen (2009) fremhever viktigheten av å forske med utgangspunkt i sosialarbeidernes faktiske handlinger. Her vil det ligge muligheter for å utvikle en forskningsbasert kunnskap i barnevernfaget. Dette fører videre til den tilnærmingen som jeg velger å kalle god praksis og som kan være en hensiktsmessig måte å belyse min problemstilling på.

I denne oppgaven ønsker jeg å finne ut hva barneverntjenesten kan gjøre for at fosterbarn skal få en bedre skolehverdag, at fosterbarn skal få en god faglig og sosial utvikling i skolen. Jeg ønsker å fokusere på det som faktisk fungerer av det arbeidet som barneverntjenesten gjør i forbindelse med fosterbarns skoleoppfølging. Gjennom denne prosessen ønsker jeg å definere suksessfaktorer i saker der fosterbarn har en større eller mindre problematikk i forhold til sin skolefungering og der barnevernets involvering i skolesammenheng har bidratt til å at

fosterbarnet har fått en positiv utvikling i sin skolefungering. Det betyr ikke at jeg bare er interessert i saker som har utviklet seg til en suksesshistorie, men ønsker å forske på saker der det har vært en positiv utvikling. Mitt ønske er å identifisere faktorer i arbeidet som har ført til positive endringer og tenker at denne tilnærmingen kan føre til mer fokus på god praksis som et interessant perspektiv. Ved å legge hovedvekten på å analysere gode eksempler i praksis, kan tilnærmingen styrke et perspektiv som legger vekt på god praksis.

## 4 Metode

### 4.1 Vitenskapsteoretiske refleksjoner

Før jeg beskriver valg av metode vil jeg si noe om det vitenskapsteoretiske perspektivet som kvalitativ forskningstradisjon bygger på. Et forskningsparadigme blir av Ritzer (ref. i Kalleberg, 1982) definert som: ”En vitenskaps grunnleggende oppfattelse av hva som skal studeres, hvilke spørsmål som skal stilles, hvordan de skal stilles og hvilke regler som skal overholdes ved tolkningen av de innhentede svarene” (s. 30).

Hatch (2002) beskriver forskningsparadigmer og har definert disse som fem ulike tilnærminger; positivistisk, postpositivistisk, konstruktivistisk, kritisk/feministisk og poststrukturalistisk. Hatch argumenterer for viktigheten av å velge et av paradigmenes før en bestemmer seg for hvilke forskningsspørsmål en skal stille og hvilken forskningsmetode som er hensiktsmessig i forholdet til det valgte paradigme. Andre forskere (Robson, 2002, Grønmo, 1998, Shaw & Gould 2002) hevder på sin side at det er mulig å ha en mer pragmatisk tilnærming og begrunne sine teoretiske perspektiver med hva de vurderer som hensiktsmessig i forhold til hvilke forskningsspørsmål de ønsker svar på.

CBP inkluderer en kritisk tilnærming og oppmerksomhet til prosesser som det ikke er så lett å måle, men som er kjernen i sosialt arbeid. Begrepet kritisk er i denne sammenhengen ment sosiologisk og i motsetning til begrepet negativ. Kritisk perspektiv kan her defineres som en undersøkelse som blir foretatt på en vurderende og dømmende måte (Ferguson, 2003). På grunn av at kritisk teori innbefatter et viktig element av fortolkning har den derfor betydning for kvalitative forskningsmetoder. Kjernen i kritisk teori er avdekking av ideologier i samfunnet og å stille kritiske spørsmål til etablerte strukturer i samfunnet (Thagaard (2009, Alvesson & Sköldbberg, 2008).

Jones, Cooper og Ferguson (2008) argumenter for at ”pure” CBP ikke er oppnåelig, men at fokus på CBP innebærer en prosess med usikkerhet og stadige refleksjoner om hva som er god praksis. Kritisk teori er nettopp opptatt av endring, å arbeide for og sikre sårbare mennesker en bedre mulighet til å oppleve mestring og et mer fullverdig liv. Forskning med CBP utgangspunkt må ha fleksibilitet som en overordnet måte å arbeide på (Ferguson, 2003).

Fook (1996) argumenterer for viktigheten av å utvikle teorier ut i fra profesjonelles praktiske erfaring. Dette kan gjøres ved å reflektere, sammen med praktikerne, over deres erfaringer. Gjennom en prosess av refleksjon rundt praksis kan en utvikle teori og derigjennom forbedre praksis. Fook (1996) mener at det er nyttig å studere måten vi utøver vår praksis, da teori og forskning er integrert i de spesifikke praktiske situasjoner. I praksisforskning kan det være hensiktsmessig å bruke en rekke forskningsmetodologier og teknikker, og ingen spesielle tilnærminger er nødvendigvis å foretrekke framfor en annen. Praksisforskning er tilgjengelig, overkommelig og nyttig og kan være utformet på forskjellige måter for å passe til ulike utfordringer i sosialt arbeid. Fra et forskningssynspunkt er dokumentasjon og gode beskrivelser av sosialt arbeid i praksis uvurderlig. Det gir en unik mulighet til å utvikle praksis teori, som videre gir en mulighet til å dokumentere, granske og utvikle og undervise i praktisk visdom fra erfarne praktikere (Fook, 1996).

Thagaard (2009) velger å definere ulike vitenskapsteoretiske forankringer innen den kvalitative tradisjon i symbolsk interaksjonisme, etnometodologi, fenomenologi, hermeneutikk, kritisk teori, postmodernisme/sosialkonstruktivisme og feministisk teori. Grunnlaget i hermeneutikken er den forståelsen og fortolkningen som forskeren fokuserer på. Poenget er å få tak i de underliggende meningene som ikke blir direkte uttalt, men som kan tolkes i lys av helheten. Den hermeneutiske tolkningen er en stadig pågående prosess som utspiller seg mellom forskerens forforståelse, utsagn fra informanten, samt ved tolkning av den ferdige teksten. Denne tilnærmingen fokuserer vekselvis på deler av informasjonen og helheten og beskrives gjerne som den hermeneutiske sirkel eller spiral. (Dalen 2008, Gilje & Grimen, 2004). Den hermeneutiske sirkel dreier seg om begrunnelsessammenhenger. Ved tolkning av meningsfulle fenomener er både handlinger og kontekst viktig. Tolkning av både helhet og deler av helheten består i at en stadig beveger seg mellom disse (Gilje & Grimen, 2004).

Hermeneutiske prinsipper vil også bli brukt i hele prosessen med å forstå og formidle forskningsfunn. Min tilnærming i intervjuet kan også forstås i et interaksjonistisk perspektiv, noe som vektlegger kommunikasjonen mellom forsker og informant som en kilde til utvikling av kunnskap (Thagaard, 2009, Kvale & Brinkman, 2009). På grunn av min intensjon; som er å belyse hva informanten tenker er god praksis vurderer jeg at det ikke er en enkelt retning som passer til min studie. Min undersøkelse er praksisnær og jeg tenker at den må være mer

fleksibel enn den tilnærmingen som Hatch (2002) står for. Min forskning har også har et element av det Kvale og Brinkman (2009) kaller faktuelle intervjuer, på grunn av at et mål med undersøkelsen er å få kunnskap om hva informanten faktisk gjorde i saken.

Undersøkelsen har et fenomenologisk perspektiv fordi jeg ønsker å utdype blant annet hvilke tanker informanten har om betingelsene for at dette er god praksis. Studien har også et hermeneutisk perspektiv, da jeg har vektlagt å prøve og forstå og tolke informantens uttalelser rundt det som har skjedd i den aktuelle saken. Min fortolkning bygger også på den fagkunnskapen jeg har tilegnet meg.

Et hermeneutisk prinsipp er at vår forståelse av fenomener er preget av vår tidligere kunnskap og erfaringer. Gadamer (1993) definerer disse forutsetningene som essensielle for at vi kan finne mening og forståelse i det hele tatt. Forforståelsen omfatter alt det vi har om kunnskaper, oppfatninger og meninger vi har om emnet som vi skal forske på (Dalen, 2008). Utfordringen blir å bruke denne forforståelsen på en slik måte at vi får mest mulig kunnskap og forståelse av den informasjonen som informanten velger å dele med forskeren.

Gadamer (1993) ser på forforståelsen som en kilde som er viktig for å kunne utvikle sin kunnskap i forhold til emnet. Forforståelsen er også vesentlig i den senere tolkningsprosessen. Det å være oppmerksom på innholdet i den forforståelsen en har som forsker kan også gi en økt sensitivitet når det gjelder å se muligheter for å utvikle teori ut i fra sitt empiriske materiale. Min bakgrunn som saksbehandler i barneverntjenesten over flere år har gitt meg mange erfaringer omkring min egen rolle som delaktig i oppfølging av fosterbarns skolefungering. På grunn av denne erfaringen og kunnskap om emnet kan det være vanskelig å la være å stille ledende spørsmål. Robson (2002) hevder at å utforme intervju spørsmål som er åpne og nøytrale kan by på få problemer. Utfordringen er å være mest mulig nøytral i intervjusituasjonen og vise interesse for det informanten sier, men å ikke tydelig tilkjennegi aksept eller mishag ved deres synspunkter. Det kan være at det at jeg arbeider som saksbehandler selv er en større utfordring i intervjusituasjonen enn om jeg hadde bestemt meg for å intervju for eksempel fosterforeldrene eller læreren. Rollen som forsker er helt annerledes enn det å opptre som saksbehandler i barneverntjenesten. Hensikten med forskningen er ikke bare å få utvidet mine kunnskaper i barnevernfeltet, men å få relevante svar på spørsmålene som kan bli analysert og drøftet i forhold til teori og som i utarbeidelsen av masteroppgaven kan gi verdifull kunnskap om hva som er god praksis for barneverntjenesten når det gjelder oppfølging av fosterbarns skolefungering.

Mitt kjennskap til forskningstema kan altså sies å være både en fordel og en ulempe i studien. Jeg har så lang erfaring og ganske god innsikt i tema at jeg kan få en god forståelse for hva informanten forteller, samtidig som det kan være en fare for at jeg kan være lite sensitiv overfor informasjon som kan virke ukjent og ikke samsvarer med mine egne praktiske erfaringer (Thagaard, 2009).

## 4.2 Forskningsdesign

Empirisk forskning innebærer en systematisk innsamling og analyse av de tema en ønsker å forske ute i ”den virkelige verden”. Å definere og skille skarpt mellom kvalitativ og kvantitativ metode er noe som forskere ikke har kommet til enighet om (Mason, ref. i Ringdal 2001). En måte å skille disse to metodene er å si at kvalitet forteller noe egenskaper av fenomener, mens kvantitet har som formål å måle mengde eller antall av datamaterialet. Det betyr at vi kan si at kvalitativ forskningsmetode fokuserer på å søke mening og forklaringer på hvorfor og hvordan fenomener oppleves av informantene (Ringdal 2001).

Grønmo (1998) skriver at valget mellom kvantitativ og kvalitativ metode ikke innebærer prinsipielle spørsmål, men at det dreier seg om å finne den strategien som vil være mest fruktbar i forbindelse med de aktuelle forskningsspørsmålene. Kvalitative metoder har mulighet for å gi en unik innsikt og en forståelse for andre menneskers liv og deres situasjon. Jeg velger kvalitativ metode da jeg tenker at det er den metoden som best kan gi svar på mine spørsmål. Kvalitativt forskningsmateriale data bygger på ulike innsamlingsmetoder, som case studier, feltnotater, dagbøker eller opptak av intervjuer (Holter, 1998). Min målsetting var å få innblikk i informantens tanker og meninger om fenomener og egenskaper vedrørende prosessen i et utvalgt fosterbarns skolefungering, hvilke handlinger saksbehandler utførte og begrunnelsen bak disse. På bakgrunn av dette valgte jeg å samle empiri gjennom å intervju saksbehandlere, da dette er en godt metode for å få utfyllende informasjon om hvordan informanten opplever sin situasjon.

### 4.2.1 Intervju

Et forskningsintervju er en dagligdags samtale som fungerer som en faglig samtale (Kvale & Brinkmann, 2009). Hensikten med mine intervjuer er å få tak i kunnskap hos de involverte,



kunnskap som de har brukt mye tid på å prøve ut. Det som produserer vitenskapelig kunnskap er den menneskelige interaksjonen som skjer i intervjuene. Jeg ønsker at intervjuene skal være utforskende og vil derfor stille spørsmål som er mest mulig åpne. På grunn av at jeg ønsket å gå grundig inn i fenomenet barnevernets rolle i fosterbarns skolefungering var det vanskelig å konstruere alle spørsmål og emner før jeg startet denne undersøkelsen.

Intervju som metode for å innhente informasjon kan betegnes som utfordrende og fleksibelt (Befring, 2007). I et aktivt forskningsintervju vil informant og forsker sammen gå inn i en fortolkende prosess der begge parter kunnskaper danner grunnlaget for en ny tolkning av erfaringer og kunnskaper (Holstein & Gubrium, 2004, Thagaard, 2009, Kvale & Brinkmann, 2009). Intervju er en form for samtale som skiller seg ut fra en vanlig samtale mellom to mennesker. Utfordringene i et forskningsintervju ligger på mange plan og det er forskeren som har ansvar for at informanten kan oppleve seg komfortabel i situasjonen og kan snakke fritt og åpent om det valgte emnet.

Robson (2002) gir noen retningslinjer for hva som er viktig å være observant på når en skal intervju. Disse anbefalingene er å lytte mer enn å snakke selv, formulere klare spørsmål på en slik måte at de ikke virker truende på informanten, unngå ledende spørsmål der informanten kan oppleve at han eller hun bør svare på en bestemt måte. Sist men ikke minst er det viktig å vise at forskeren setter pris på intervjusituasjonen. Dette kan være både verbalt og ved å vise et positivt ansiktsuttrykk.

I min studie opplevde jeg det som en fordel at jeg hadde fokus på god praksis. Det betyr at jeg var opptatt av det som barneverntjenesten gjorde som gav positive resultater. Det ble da mindre mulighet for at informanten skulle oppleve mine spørsmål som truende, da fokus ikke var på deres praksis som avslørte mangler i oppfølgingen. Min egen forforståelse og det å være mest mulig nøytral var noe jeg hadde stort fokus på i forberedelsen til intervjuene. Jeg sa også i innledningen til hvert intervju at jeg ønsket at de skulle fortelle mest mulig fritt og at det ville være mitt ansvar å trekke ut tema på en mest mulig hensiktsmessig måte i selve skrivingen av oppgaven. Informantene var alle orientert om at jeg arbeidet som saksbehandler i barneverntjenesten.

#### 4.2.2 Intervjuguiden

For å belyse de viktige emnene i innhenting av mest mulig relevant informasjon hadde jeg mulighet til å velge mellom forskjellige typer intervju; et semi-strukturert eller et ustrukturert intervju (Robson, 2002). Et fullt strukturert intervju med identiske spørsmål til alle informantene kommer ikke inn under begrepet kvalitative intervjuer. På grunn av at jeg ønsket å få så mye informasjon som mulig om hva saksbehandler selv så som god praksis, valgte jeg å bruke et semi-strukturert intervju. Spørsmålene i et kvalitativt intervju skal være åpne. Informanten skal ha mulighet til å bruke egne ord for å uttrykke sine meninger og perspektiv angående emnet. Hensikten med å bruke kvalitative intervju er nettopp å forstå informantens terminologi og vurderinger. Forskeren skal få et best mulig bilde av kompleksiteten i informantens opplevelser og erfaringer (Patton, 1987). I løpet av prosessen med datainnsamling er det vesentlig at en som forsker kan vurdere disse og eventuelt endre på spørsmålene slik at de blir mest mulig formålstjenlige i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2009). I denne studien ble det for eksempel tidlig klart at temaet samarbeid ble mer sentralt å fokusere på enn det jeg antok før oppstart.

Min teoribaserte forforståelse, samt praksiserfaring, var bakgrunn for den semi-strukturerte intervjuguiden. Jeg ønsket likevel å være åpen for å utvide teoriperspektivet i tråd med det som måtte komme fram av informasjon. I mitt semi-strukturerte intervju hadde jeg på forhånd laget hovedspørsmål og underspørsmål for å sikre meg at jeg fikk mest mulig informasjon i forhold til min problemstilling. Jeg ønsket likevel å la informanten fortelle mest mulig fritt om emnet og valgte å la rekkefølgen av spørsmål bli bestemt underveis i hvert intervju for å tilpasse meg informantens fortelling og unngå og avbryte hennes tankerekke. For å kunne stille relevante spørsmål i et forskningsintervju må man som forsker ha kunnskaper om dette temaet (Kvale & Brinkmann, 2009). Thagaard (2009) presiserer også viktigheten av å være åpen for at informanten selv kan velge tema som ikke inngår i selve intervjuguiden. Jeg var opptatt av at informantene kunne få anledning til å reflektere over barnevernets håndtering av ansvaret de har overfor fosterbarnets skolefungering. For eksempel så stilte jeg et spørsmål om hva informantene mente var betingelsene for de intervensjonene de hadde gjort. Dette ledet til flere gode refleksjoner i forhold til informantenes sitt arbeid med denne type saker.

### 4.2.3 Pilotintervju

Etter at intervjuguiden var laget ønsket jeg å teste hvordan spørsmålene fungerte. Robson (2002) anbefaler at forskeren så sant det er mulig gjør en pilotstudie for å videreutvikle egen intervjukompetanse. En pilotstudie vil synliggjøre hvilke problemer jeg vil støte på i prosessen med å konvertere mitt forskningsdesign til det virkelige intervjuet. Ville jeg få svar på min problemstilling med de spørsmålene jeg stilte? Var de egnet til å få fram utdypende kunnskap om barneverntjenestens rolle i oppfølging av fosterbarns skolegang? Hensikten med pilotintervjuet var også å teste ut den tekniske delen av intervjuprosessen, slik at ikke usikkerhet rundt båndopptakeren skulle ta fokus bort fra selve intervjuet og innholdet i samtalen. Noen intervjuundersøkelser bærer preg av at spørsmålene er for generelle og at de derfor kan gi lite nyanserte svar. Det kan gjøre det vanskelig å tolke meninger og vurderinger på bakgrunn av informantens konkrete opplevelser (Thagaard, 2009).

En av mine kolleger med lang erfaring som saksbehandler fra barneverntjenesten stilte velvillig opp til intervjuet. Jeg tenkte at en person som jeg kjenner godt ville gi en ærlig tilbakemelding til meg om hvordan intervjuet fungerte. Responsen jeg fikk, sammen med nok en gjennomgang og justering av intervju spørsmålene dannet så grunnlaget for den intervjuguiden jeg brukte i samtalene med informantene. Gjennom å lytte til båndet med pilotintervjuet ble jeg også oppmerksom på min egen måte å intervju på. Ved noen anledninger kom jeg fram med mine egne erfaringer og meninger, samt at jeg stilte et par spørsmål som ikke hadde relevans til min spørsmålsstilling. Robson (2002) advarer blant annet mot at forskeren selv gir uttrykk for sine meninger i en intervjusituasjon.

Pilotintervjuet viste meg også viktigheten av at jeg måtte være ekstra tydelig i starten av intervjuet på at det var situasjonen rundt barnets skolefungering som var tema, ikke hele barnevernsaken.

### 4.2.4 Utvalg og rekruttering

I prosessen med å velge ut hvilke informanter jeg skulle søke etter var det mange momenter jeg måtte ta hensyn til. Det jeg ønsket å gjøre i første omgang var å konsentrere meg om to saker og så intervju de involverte omkring dette barnet; fosterforelde, lærer og saksbehandler. Etter å ha diskutert og vurdert dette videre bestemte jeg meg for å konsentrere meg om seks eller syv saker og intervju saksbehandlere i barneverntjenesten. Jeg ønsket ikke

å forske på eget arbeidssted. Kriteriene for utvelgelse var at det hadde vært problematikk i forbindelse med barnets skolefungering, og at det skulle være skjedd en positiv utvikling etter at informanten hadde involvert seg. Barnet skulle ha bodd i minimum to år i fosterhjem og være i grunnskolealder, samt at barnet skulle være plassert etter barnevernloven § 4-12 (1992).

Jeg brukte ”god praksis” som en tilnærming i informasjonsskrivet til barneverntjenesten. I telefonsamtalen, samt i informasjonsskrivet til barnevernlederne i de to aktuelle kommunene fremmet jeg ønske om at de selv skulle velge saker ut i fra hva barneverntjenesten vurderte var godt arbeid og der resultatet var en positiv utvikling for fosterbarnets skolefungering. Informasjonsskriv til barnevernledere og saksbehandlere, med samtykkeerklæring er vedlagt som vedlegg to og tre. Hensikten var at både jeg som forsker og de som informanter skulle få en større forståelse i disse kompliserte sakene.

Ut i fra målet med studien ble det en selvfølge at utvalget måtte være strategisk og ikke et forsøk på å finne et representativt utvalg. Jeg tok kontakt med to barnevernledere pr telefon og fikk muntlig klarsignal til at jeg kunne sende informasjon om masterprosjektet til dem og at de ville ta dette opp på avdelingsmøte. De ville da høre om det var noen saksbehandlere som hadde aktuelle saker og som var villige til å la seg intervju. Informasjon ble sendt i posten. Jeg tenkte at jeg da ville få informanter som både saksbehandler og leder opplever har jobbet godt i forhold til skoleoppfølging med enkelte saker. Da det hadde gått vel en uke ringte jeg til barnevernlederne igjen for å høre hvordan det var gått, sa de begge at de hadde funnet mulige informanter. Jeg fikk telefonnumrene og mailadressene til disse med tillatelse til å ta direkte kontakt med dem for å avtale intervjuer. Etter at jeg hadde kontaktet informantene pr telefon eller e-post ble intervjuene gjennomført etter avtale og i egnet rom hos den aktuelle barneverntjeneste.

I denne studien var det seks informanter som ble intervjuet. Alle var saksbehandlere som hadde arbeidet minimum to år i barneverntjenesten. Informantene var ansatt i to forskjellige kommuner på vestlandet. Den minste kommunen som har et innbyggertall på mellom 10 000 og 30 000 innbyggere. De fire andre informantene arbeider i en kommune som har mellom 50 000 og 120 000 innbyggere. Noen av informantene har videreutdanning i sosialpedagogikk og barnevern. Ingen av informantene var kjent av meg fra før.

### 4.3 Forskningsetiske vurderinger

I kvalitativ forskning er det menneskers tanker, meninger, problemer og relasjoner som er fokus. Det betyr at det også blir en nær relasjon mellom informanter og forskere.

Forskningsetiske retningslinjer og etiske overveielser vil derfor være med i alle avgjørelser og handlinger i hele forskningsprosessen, fra planlegging, kontakt med informantene til det ferdige skrevne produkt (Postholm, 2010). Silverman (2006) fremhever tre prinsipper knyttet til etiske utfordringer i forskning; informert samtykke, konfidensialitet og hvilke konsekvenser som deltakelse i forskningsprosjekter kan ha for informantene.

Masterprosjektet mitt ble meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Jeg redegjorde der for min problemstilling, intervjuguide, metode og om hvordan innsamlede data skulle oppbevares. Som vedlegg til søknaden fulgte informasjonsskriv til barnevernledere og saksbehandlere og samtykkeskjema til begge disse. Prosjektet ble, etter en dialog med NDS, godkjent av etaten. NSD fikk informasjon om at det ikke ville bli opplyst hvilken kommunal barneverntjeneste jeg hadde forsket i, at hver saksbehandler har 16-19 fosterbarn som de har saksansvar for og at jeg ikke skal vite navn på barnet, hvilken skole det går på eller hva fosterforeldrene heter. Informanten skal også være anonym i den ferdige oppgaven. Informasjonsskriv til barnevernlederne, informantene og kvittering fra NSD er vedlagt i masteroppgaven (vedlegg nummer en).

#### 4.3.1 Informert samtykke

I følge Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2006) skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, bare utføres etter at deltakerne har samtykket til deltakelse, etter å ha fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet. Samtykket skal være fritt, altså at informanten ikke skal ha blitt utsatt for ytre press om å delta. Informantene i denne studien fikk først skriftlig informasjon om forskningsprosjektet gjennom sin leder. I dette skrivet ble det beskrevet tema, hensikten med forskningsprosjektet og hvilket fokus jeg ønsket å ha. I kontakten med informanten før selve intervjuet ble denne informasjonen gjentatt og informantene fikk anledning til å spørre mer om prosjektet. De fikk igjen informasjon om at de kunne trekke seg fra studien når som helst i perioden fram til ferdig produkt, uten å oppgi grunn.

Thagaard (2009) problematiserer det å gi for mye informasjon i forkant av intervjuet. Informanten kan da bli påvirket av informasjonen og kanskje svare slik han eller hun forventer at forskeren ønsker å høre. Et annet moment er at for mye informasjon i forkant kan redusere fleksibiliteten, noe som er et kjennetegn ved kvalitativ forskning.

#### 4.3.2 Konfidensialitet

Etisk forsvarlig forskning hviler også på et annet grunnprinsipp; krav om konfidensialitet. Forskeren har ansvar for at den informasjonen som kommer fram skal bli behandlet konfidensielt. Data som gjelder enkeltpersoner skal ikke bli formidlet slik at det kan skade enkeltpersoner som blir omtalt (Thagaard, 2009). Det innebærer at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre informanten eller omtalte personers identitet.

Forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2006) stiller krav til hvordan opplysningene om enkeltpersoner blir lagret, samt at det skal slettes etter at prosjektet er ferdig. Etter at datamaterialet var tatt opp på bånd ble det transkribert. Ved transkriberingen ble alle navn på informantene anonymisert med tall fra en til seks. I selve intervjuene ble det ikke brukt navn på noen involverte. Det kom frem et par fornavn og disse ble utelatt i det transkriberte materialet. Selve lydbåndintervjuet ble slettet. Datamaterialet ble oppbevart på pc med tilgjengelighet med passord bare for meg. Forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2006) presiserer også at informasjonen som er samlet inn i forbindelse med ett prosjekt ikke uten videre skal kunne brukes i annen forskning. Gjenbruk tillates ikke uten at de som deltok i studien samtykker til dette. I min studie er det ikke aktuelt med videre forskning med utgangspunkt i intervjuene og de transkriberte intervjuene vil bli slettet etter at oppgaven er ferdig.

Det blir også avgjørende for informanten hvordan forskeren forholder seg til etiske retningslinjer som skal beskytte informanten både i analyse- og tolkningsdelen og i presentasjonen av datamaterialet. Utfordringen kan dreie seg om hvordan teksten blir analysert, hvordan informanten sitt perspektiv og integritet blir tatt vare på i analysen (Thagaard, 2009). I selve fremstillingen av stoffet er det også forskeren sitt ansvar å forsikre seg om at anonymiteten for informanten blir beholdt (Robson, 2002). I løpet av intervjuene kom det også fram opplysninger som informantene uttrykte engstelse for at skulle kunne bli identifiserbare i den ferdige masteroppgaven. Årsaken kunne være at kommunen hadde en

spesiell skolestruktur og/eller at barnet hadde en så komplisert historie i forhold til skolen at noen lett kunne skjønne hvem det var som ble omtalt. Jeg diskuterte dette med informanten og sa at jeg kom til å skrive om dette, slik at det ikke skulle være mulig å identifisere noen personer eller skoler. Jeg har også valgt å ikke skrive noe om når intervjuene ble foretatt. Som et ekstra tiltak for å sikre anonymiteten har jeg ved et par tilfeller brukt annet kjønn på barnet enn det som er virkelig.

I selve oppgaven var jeg opptatt av hvilke sitater jeg valgte ut. Hensikten var at det ikke skulle være mulig å kunne identifisere den enkelte informant, slik at de ble sikret sin anonymitet (Thagaard, 2009). Jeg har måttet bruke noen omskrivninger eller runde formuleringer der det for eksempel var en skolestruktur i kommunen som kanskje kunne ha latt seg identifisere og derigjennom kople til en spesiell saksbehandler.

#### 4.3.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

Informanter kan ha både positive og negative opplevelser i forbindelse med at de har deltatt i et forskningsprosjekt. Det tredje forskningsetiske grunnprinsippet stadfester at det er forskeren som har ansvar for at informanten ikke skal bli utsatt for alvorlige belastninger (NESH, 2006). Dette er generelle retningslinjer og det medfører at forskeren må bruke tid på å reflektere over hva som eventuelt kan bli uheldige konsekvenser for informantene (Thagaard, 2009). På grunn av at jeg har brukt god praksis som innfallsvinkel og at informantene ikke skal gi personlige opplysninger som går ut over det arbeidet de gjør i barneverntjenesten kan jeg ikke se at deltakelsen i studien vil føre til noen negative konsekvenser for informantene.

Informanten kan også oppleve å få en større forståelse og innsikt i sin egen situasjon og måte og håndtere utfordringer på (Thagaard, 2009). I mine intervjuer opplevde jeg at informantene var engasjerte og svært ivrige etter å dele sin kunnskap om sin egen deltakelse i arbeidet med å sikre en best mulig skolefungering for fosterbarn. Informantene gav også uttrykk for at de synes de fikk nye oppdagelser om emnet i løpet av intervjuet. De viste også interesse for å få tilgang til og lese oppgaven når den var ferdig. Ved å være bevisst på å følge disse forskningsetiske retningslinjene prøvde jeg å sikre at både informanten og de omtalte personene vil forbli anonyme i den ferdige oppgaven.

#### 4.4 Transkribering

Datamaterialet ble tatt opp på båndopptaker. Underveis i intervjuene gjorde jeg også noen notater. Notatene dreide seg mest om hva jeg ønsket å utdype senere i intervjuet. Kvale og Brinkmann (2009) peker på utfordringen i prosessen med å transkribere intervjuer. I selve intervjuet som foregår ansikt til ansikt får forskeren en annen opplevelse av den informasjonen som blir gitt. Hvor detaljert en velger å transkribere avhenger av problemstillingen, foruten tiden og de ressursene som er tilgjengelige (Silverman, 2006). Intervjumaterialet ble transkribert av meg for å gjøre det klart til kategorisering og analyse. Årsaken til at jeg ønsket å foreta transkriberingen selv var at jeg da ville få en unik mulighet til å få en repetisjon og en anledning til å fange opp og tenke gjennom de forskjellige temaene som ble tatt opp. Dette er noe som også blir understreket i litteraturen (Dalen 2008, Postholm, 2010). Et annet moment var at det også skulle sikre anonymiteten både til informantene, samt andre omtalte personer. Jeg brukte mye tid og la mye arbeid ned i selve transkriberingen. Jeg gikk tilbake på båndet der jeg var usikker på hva som ble sagt for å forsikre meg om at det ble riktig.

Ifølge Ong (ref. i Kvale & Brinkmann, 2009) består samtaler og skrevne tekster av vesensforskjellige språklige regler. Innholdsrike og velformulerte uttalelser fra en informant kan virke usammenhengende og lite faglig basert når de blir skrevet ordrett ned etter lydbåndet. I transkriberingsprosessen valgte jeg å ta bort gjentakelser og mindre uttrykk som; *”holdt jeg på å si”, ” på en måte”*. Noen steder skrev jeg ned at informanten trengte betenkningstid for å svare og andre ganger utelot jeg dette. Jeg valgte også å skrive bokmål. Informantene hadde dialekter fra forskjellige steder i Norge og dette var også en måte som bidro til å anonymisere informantene på. Hvordan samtalen forløper, stemmeleie og kroppsspråk kommer ikke fram i det skriftlige materialet, da jeg valgte å ikke fokusere på dette i denne studien.

#### 4.5 Kategorisering, analyse og tolkning av intervjudata

I en kvalitativ forskningsprosess er det vanskelig å klart definere stadiene der analyse og tolkning finner sted. I løpet av selve intervjuene, der informanten får mest mulig åpne spørsmål, starter en prosess der forskeren begynner å analysere og sette informasjon inn i kategorier. Hele prosessen bærer preg av sammenvevde steg mellom innsamling, analyse,



tolkning og avslutning av arbeidet. (Postholm, 2010, Thagaard, 2009). De spørsmålene en stiller i intervjuet og måten dette blir gjort på er med og bestemmer hva en faktisk kan analysere i de ferdig transkriberte intervjuene. Silverman (2010) argumenterer for at kvaliteten på data-analysen vi gjør har større betydning enn datamaterialet. Alt avhenger av hvordan en analyserer data. Hensikten med en kvalitativ analyse er å studere den informasjonen som kommer fram i intervjuet, for så å komme til en utvidet forståelse av fenomenet som er forskningstema (Thagaard, 2009)

Thagaard (2009) skriver at det kan være vanskelig å være åpen i forhold til hvilke kategorier som utmerker seg, å ikke ha kategoriene ferdig før en leser gjennom intervjumaterialet. Det viste seg i høy grad i min undersøkelse. Jeg så også at min intervjuguide inneholdt altfor mange tema og at jeg måtte velge bort tema som kunne vært interessante å utforske. Thagaard (2009) anbefaler at en begynner analyse og kategorisere med å ta utgangspunkt i prosjektets problemstilling, noe jeg gjorde. Mitt viktigste formål var å finne ut hva barneverntjenesten selv tenker er god praksis når det gjelder saksbehandlers involvering i fosterbarns skolefungering og å utforske hvilke elementer denne praksisen inneholder. Jeg leste gjennom intervjuene to ganger og merket av der jeg syntes det var sitater som illustrerte på en god måte mine hovedkategorier, med underkategorier.

Ved neste gangs gjennomlesning fylte jeg inn og utførte en meningsfortetting, kortere setninger der informanten sa noe som tilhørte de forskjellige kategoriene, med sidehenvisning til aktuelle gode sitater (Kvale & Brinkman, 2009). Det viste seg ganske raskt at det viktigste tema i intervjuene var samarbeid og om hva som ble gjort for at barnet skulle få oppleve en bedre faglig og sosial fungering i skolesammenheng. Den fjerde gangen jeg leste gjennom intervjuene fikk jeg flere momenter som ble skrevet ned. I denne prosessen ble det også tydeliggjort hvor der var sammenfallende funn og hvor det var ulikheter.

Den andre hovedkategorien som viste seg å være viktig i dette bildet var hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for at informanten kunne utføre de tiltakene de faktisk gjorde. Noen av disse funnene ble uttalt direkte fra informanten, men de fleste av disse forutsetningene ble tydeliggjort på grunn av det som informantene fortalte at de hadde gjort. Som eksempel kan jeg nevne at informantene måtte se viktigheten og sitt ansvar for fosterbarnets skolegang, de måtte tilegne seg den kunnskapen om skolesystemet som de måtte mangle og de måtte kunne prioritere å bruke mye tid på disse utfordrende samarbeidsprosessene. Jeg gikk gjennom det

transkriberte materialet flere ganger i løpet av både analyseprosessen og skriveprosessen. Dette opplevdes som nyttig fordi jeg da kunne gå tilbake til teksten og se for eksempel sitatene i den originale teksten i sin sammenheng og forsikre meg om at mitt skriftlige materiale stemmer overens med informantens uttalelse.

Litteratur om kvalitative forskningsmetoder er omfattende og gir oss ulike tilnærminger til forskningsprosessen. Silverman (1997) argumenterer for at en kvalitativ forskning bør være drevet av i teori. Andre forskere påpeker viktigheten av å være åpen med hensyn til å utvikle nye teoretiske perspektiver, slik at en kan være mindre fastlåst av undersøkelsens teoretiske bakgrunn Thagaard (2009). Jeg ønsket ikke å være helt bestemt på forhånd angående hvilken teori jeg skulle bruke i tolkningen. Min vurdering var at jeg da ville være for mye preget av min forforståelse. Jeg ønsket å få mer kunnskap om mitt emne og prøvde å være sensitiv og å ha en åpen tilnærming, for å fange opp teori som kunne være aktuell. I utgangspunktet tenkte jeg at teori om mestring/self-efficacy og samarbeid var aktuelle. Det som viste seg etter hvert var at teori om samarbeid ble mer betydningsfullt og fremtredende enn mestring/self-efficacy.

Thagaard (2009) skriver at analyser av tekster kan ha fokus på temasentrerte tilnærminger eller personsentrerte tilnærminger. Et hovedpoeng i temasentrerte presentasjoner i undersøkelser dreier seg om å identifisere tema, gå i dybden på dette og i analysefasen sammenligne informantens uttalelser om samme emne. Forskningsprosessen blir preget av vekslingen mellom studier av enkelttema og å se hvilken sammenheng dette står i. I tilnærminger som fokuserer på tema blir teksten inndelt i kategorier som viser seg å være framtredende i undersøkelsen. I personsentrerte tilnærminger er målet å kunne utdype kunnskap som dreier seg om personer. Kategoriinndeling i analysefasen kan brukes i begge tilnærminger. (Thagaard, 2009). I min undersøkelse med fokus på god praksis vurderer jeg det som mest hensiktsmessig å bruke begge tilnæringsmåtene. God kvalitativ analyse kjennetegnes ved at vi fokuserer på sammenhenger mellom enhetene i materialet, og at vi reflekterer over dataenes meningsinnhold. Tolkningene av enhetene i de forskjellige intervjuene blir sammenlignet og dette viser likheter og forskjeller sett i forhold til problemstillingen. Forskeren bør veksle mellom å analysere og tolke deler av materialet og å sette det inn i helheten (Thagaard, 2009).

#### 4.6 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Både kvantitativ og kvalitativ forskning må tydeliggjøre og legitimere sine krav til kunnskap (Holter, 1998). Begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet har en annen betydning innen kvalitativ forskning enn i kvantitativ forskning, som begrepene i utgangspunktet var knyttet til. Forskere har problematisert disse begrepene i kvalitativ sammenheng, men det har ikke utviklet seg en praksis med bruk av andre begreper. Thagaard (2009) argumenterer for å bruke begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet.

*Reliabilitet* dreier seg om hvor pålitelig forskning er, hvorvidt resultatene fra forskningen er konsistente og troverdige (Kvale & Brinkmann, 2009). Dersom det hadde vært en annen forsker som hadde ansvar for intervjuet, ville denne da fått helt andre svar av informanten? Reliabiliteten hviler på om forskeren er tydelig på hvordan han eller hun har utviklet data. I dette ligger også viktigheten av en redegjørelse av hvilken relasjon forskeren har til informanten (Thagaard, 2009). For på best mulig måte å sikre reliabiliteten har jeg i prosessen med masteroppgaven lagt vekt på å forklare hva jeg har gjort og hvorfor. Reliabiliteten i forskningsprosjektet blir også vektlagt i resultat og drøftingsdelen. Dette er gjort ved at jeg har brukt sitater fra kildematerialet som eksempler. Eksemplene viser hva som er grunnlaget for mine analyser og tolkninger og viser prosessene som igjen er basis for de konklusjonene jeg har kommet til. I oppgaven har jeg vært tydelig på å differensiere informasjon som er kommet fram i intervjuene i forhold til hva som er mine egne tolkninger og vurderinger. Mine informanter fortalte utfyllende på de fleste spørsmålene og jeg prøvde å oppsummere etter at det var blitt sagt mye om et emne. Jeg stilte litt endrede spørsmål om samme tema og informanten fikk så anledning til å bekrefte dette eller å supplere opplysningene.

*Validiteten* viser om en kvalitativ studie undersøker det som var ment i utgangspunktet, om den metoden som er valgt er hensiktsmessig til valgte tema (Kvale & Brinkman, 2009). Kvale og Brinkman, (2009) argumenterer for at validering av forskning bør prege alle fasene i forskningsprosessen, fra utforming av problemstilling og fram til den ferdigstilte rapporten. Det stilles spørsmål om det er mulig å få objektiv kunnskap gjennom kvalitative intervjuer. Det siktes da til at forskeren forsøker å få objektive svar om subjektivitet. Forskeren bør reflektere over sine fordommer, være oppmerksom på dem men også samtidig være klar over at en ikke kan få innsikt i noen tema uten at en faktisk har en forforståelse (Kvale & Brinkman, 2009). For å sikre forskningens validitet har det også betydning hvilke personlige

egenskaper forskeren har, moralsk integritet og praktisk klokskap. Valideringsprosessen består i at forskeren stadig stiller spørsmål til seg selv, til intervjudata og sine fortolkninger, kontrollerer og sjekker eventuelle feilkilder.

I denne studien var det bare saksbehandler i barneverntjenesten som var informanter. Saken blir altså belyst fra barneverntjenesten eller saksbehandlers posisjon. Vi får ikke direkte informasjon fra fosterbarnet, fosterforeldrene eller skolen sitt ståsted. Dette medfører ikke at de andre involvertes synspunkter er fraværende. Informanten gav mye informasjon om utviklingen av relasjonene mellom de involverte og den innsats hver enkelt la ned i arbeidet for at barnet skulle få en bedre skolefungering. Konkrete resultater ble også trukket fram; som økte faglige kunnskaper og ferdigheter, mindre skoleskulk og at barnet selv var tydelig på at det trivdes bedre på skolen. Etter hvert intervju spurte jeg om de synes de hadde fått fortalt det viktigste i forhold til tema og sin sak og om hvordan de synes det hadde vært å bli intervjuet av meg. Alle sa at de synes de hadde fått fram det de ønsket og et par sa at det var positivt å få fokus på det de som saksbehandlere faktisk hadde gjort i disse sakene

*Overførbarheten* av resultatene av en kvalitativ intervjustudie er et mye diskutert tema. En mye brukt innvending mot verdien av overførbarhet fra kvalitative studier er at det er for få informanter Johnson (1997) imøtegår denne kritikken og hevder at overførbarheten kan økes dersom den kvalitative undersøkelsen kan vise til at flere informanter fra forskjellige situasjoner uttaler lignende erfaringer. Spørsmålet i kvalitative undersøkelser må være om den kunnskapen som fremkommer i intervjuene kan være nyttig for andre i sammenlignbare situasjoner (Kvale & Brinkman, 2009). Utvikling av forståelse av fenomenene som blir utforsket er vesentlig i kvalitativ forskning. Det er hvordan datamaterialet blir tolket som sier noe om resultatenes overførbarhet. Stake (2005) argumenterer for at en kan stille spørsmål om resultatene fra kvalitativ forskning kan være hensiktsmessig for å forstå andre lignende situasjoner. Olsen (2003) argumenterer for at en metode for å gjøre kvalitativ forskning mer overførbar er ved triangulering, enten ved gjennomføring av supplerende intervjuer, analytisk triangulering med flere analysestrategier på samme datamateriale eller teori triangulering. I min studie har jeg brukt teori triangulering, da jeg har drøftet mine forskningsfunn opp imot forskjellige teorier.

## 5 Presentasjon av resultater og drøfting

Mine forskningsspørsmål var.

- 1 Hva forstår barneverntjenesten selv som god praksis i disse sakene?**
- 2 Hva er sentrale elementer i saker som blir definert som god praksis?**
- 3 Hva er betingelsene for god praksis?**

Beskrivelsene av de positive resultatene for fosterbarna er lagt til under presentasjon av informantene/fosterbarna fordi det er saksbehandlers intervensjon og prosessen rundt dette som er hovedtema i undersøkelsen.

Etter en vurdering av hva som ville vært mest oversiktlig valgte jeg å belyse hvert tema for seg med alle intervjuene som grunnlag. Jeg kunne ha valgt å drøfte hver sak for seg, men bestemte meg altså for det først nevnte. Kategoriene har jeg laget ut i fra intervjuene og tar utgangspunkt i hva saksbehandlerne selv vurderer som god praksis. Disse kategoriene går også over i hverandre og noen av avsnittene kunne ha vært plassert under andre kategorier også. Min erfaring ble at det egentlige tema i hele undersøkelsen dreide seg om samarbeid, på hvilken måte informanten klarte å få involverte parter til å se barnets situasjon i skolen, hvordan samarbeidsprosessen forløp videre, samt hvilke forutsetninger som ligger til grunn for at barnevernkonsulentene kunne utføre sitt arbeid på den omtalte måten.

Organiseringen av kapitlet følger de viktigste funnene i forhold til min problemstilling. Når det gjelder betingelsene for god praksis, så er dette noe som er inkludert i drøftingen i alle avsnittene. I konklusjonen i studien har jeg valgt å bruke modellen til Willumsen og Hallberg sin modell (2003) for å vise både elementer av god praksis og betingelsene for at informantene kunne utføre det de vurderte som god praksis.

Jeg har organisert dette kapitlet på følgende måte:

- Presentasjon av informantene og deres fosterbarn
- Samarbeid
- Felles mål - se helheten

- Kunnskap om eget og hverandres fagfelt/organisasjon
- Tillit/åpenhet
- Ansvarsfordeling

## 5.1 Om informantene og deres fosterbarn

De seks informantene i denne undersøkelsen er saksbehandlere som har vært svært aktive i forhold til skolen. Fosterbarna hadde ulik problematikk og sakene har svært forskjellig karakter. Informantene hadde utdannelse som sosionomer (4) eller barnevernpedagoger (2). Alle hadde arbeidet i barneverntjenesten i minimum to år. De fleste hadde mange års praksis, også fra andre felt innen sosialt arbeid og med voksne og barn med psykiske vansker. Informantene hadde vært saksbehandlere for barna i minimum to år, men noen av saksbehandlerne hadde kjent barnet og biologisk familie i flere år, både før plassering og ved at de hadde fulgt plasseringsprosessen og fremdeles er saksbehandlere.

Fem av fosterbarna hadde ulike grader av tilknytningsproblematikk og en av dem hadde en problematikk som var mer tilknyttet ungdomsproblematikk med skoleskulk og utprøving av alkohol. To av barna hadde også ADHD i tillegg til tilknytningsproblematikk. Årsakene til omsorgsovertakelsene er sammensatt; omsorgssvikt og overgrep. Tre av fosterbarna var plassert i sin hjemkommune og tre av dem bodde i annen kommune. Barna var fra alderen ni til femten år, fire av dem gikk i barneskolen og to i ungdomsskolen.

Problematikken i forhold til oppfølging av fosterbarnets skolegang hadde også forskjellig utgangspunkt. Et barn med tilknytningsvansker flyttet i fosterhjem rett før skolestart og det kom ikke i stand noe samarbeid mellom skole og barneverntjeneste før barnet hadde gått på skolen et par måneder. I en annen sak hadde det oppstått mistillit mellom skole og fosterforeldre. Angående et av barna var skolen tydelig på at de ikke klarte å håndtere elevens utagerende atferd og ønsket at han skulle gå i spesialskole. En sak dreide seg om en ungdom som skulket skolen og neglisjerte innleveringer. Ungdommen fikk sympati hos lærer og informasjon ble ikke gitt videre til verken fosterforeldre eller barneverntjenesten. Den siste saken gjelder en elev som ved oppstart på ungdomsskolen viste store konsentrasjonsvansker, spesiell atferd og mangler i basiskunnskapene. Informanten startet som saksbehandler for jenta tidlig på høsten ved ungdomsskolestart. Hun kunne ikke se at det hadde vært kontakt

mellom barneverntjenesten og barneskolen. Ungdomsskolen hadde heller ingen informasjon om elevens fungering.

For fosterbarna viste den positive utviklingen seg på ulike måter. Det som var felles var en øket faglig og sosial fungering, samt at fosterforeldrene er tydelige på at de opplever samarbeidet med skolen bedre og at barna virker som om de har en bedre skolehverdag. Dette var noe både skolen og fosterforeldrene bekreftet. Tre av barna gir også uttrykk overfor saksbehandler at de nå trives på skolen. For halvparten av elevene var det et problem at de ikke ville gå på skolen. Denne problematikken har blitt svært mye mindre.

## 5.2 Samarbeid

På spørsmål om hva informantene tenker er de viktigste faktorene når det gjelder samarbeid om fosterbarns skolegang så uttrykte saksbehandlerne seg noe forskjellig. Det som var sammenfallende var at informantene la vekt på viktigheten av å være lydhør og vise respekt overfor de ulike faggruppene sin faglige kunnskap dersom samarbeidet skulle bli positivt og være til hjelp og støtte for det enkelte barn. De la også vekt på selv å ha fokus på faglig kunnskap og utvikling.

Følgende sitat fra illustrerer på en god måte hovedtrekkene i svarene:

*”Så samarbeidet er jo veldig, det handler jo om å inkludere andre, samtidig som en åpner opp, at en slipper andre inn litt og i det jeg holder på med, og at jeg får en forståelse av hva andre holder på med.”* (Informant nr 3)

Tolkning av disse resultatene i lys av teori viser at informantene var opptatt av å ha faglige kunnskaper, men at det viktigste redskapet i arbeidet er den personen og de egenskapene som den enkelte sosialarbeider har (Parton & O’Byrne, 2000). Å være lydhøre overfor andre er en egenskap som er nært forbundet med det informantene definerer som god praksis. Personlig kompetanse er sammensatt av våre ferdigheter, personlige egenskaper og våre verdier og holdninger og er særlig viktig i yrker der personlige relasjoner er avgjørende i samarbeid om felles oppgaver for utsatte grupper (Skau, 2002).

En informant (nr 2) hadde et noe avvikende svar på dette spørsmålet om hva som er det viktigste i en samarbeidsrelasjon og fremhever spesielt at tillit til hverandre må ligge som et

grunnlag for hele samarbeidet. I de andre sakene ble ikke begrepet tillit nevnt, men ut i fra det de fortalte om sine saker så kom det tydelig fram at de involverte hadde gått gjennom en lengre prosess og derigjennom arbeidet fram en grunninnstilling om å stole på hverandre og å være åpne i samarbeidet (Willumsen & Hallberg, 2003).

*”Tillit er viktig, at vi har tillit til de andre partene og at alle har sitt ansvarsområde. Alle har jo sin ekspertise da på hvert sitt område. Alle parter er jo like viktige. Hvis alle da har tillit til hverandre og kan jobbe i de forskjellige arenaene, så har vi et godt samarbeid”. (Informant nr 2)*

Dette utsagnet kan tolkes til å være farget av denne spesielle saken som hadde som utgangspunkt et svært dårlig forhold mellom fosterforeldre og skole, der mangelen på tillit fra fosterforeldrene til skolen var tydelig. Skolen hadde også andre meninger og manglet kanskje tillit til at fosterforeldrene fulgte godt nok opp skolearbeidet på hjemmebane, samt at det også kom fram at skolen mente at fosterforeldrene overbeskyttet eleven noe og på den måten forsterket negative hendelser. Utsagnet til informanten tolkes opp mot teori og viser at informanten har inkorporert et viktig element her om å arbeide for at det skal utvikles en tillitsfull støtte og et fortrolig arbeidsklima mellom de involverte i samarbeidet, slik at alle deltakerne kan være sikre på at de gjensidige beslutningene gjennomføres i tråd med barnets beste (Glavin & Erdal, 2007, Willumsen, 2009, Willumsen & Hallberg, 2003).

På oppfølgingsspørsmål fra meg utdypet informanten denne problematikken og forklarte hva hun tenkte og hvordan hun jobbet målbevisst for å bygge tillit mellom fosterforeldre og skole når eleven skulle skifte klassetrinn med nytt pedagogisk personale. Informanten uttalte at hun kanskje hadde sagt litt mer enn hun burde til lærerne ved det nye klassetrinnet, men at hun synes dette var viktig på grunn av den tidligere oppståtte mistilliten mellom partene. Informanten var også klar på sitt teoretiske ståsted om at det er spesielt viktig for barn med relasjonsskader med forutsigbarhet og trygge rammer i hverdagen, for at eleven skal få en best mulig mestringsopplevelse, både faglig og sosialt. Rygård (2006) skriver at det aller viktigste elementet i undervisningen overfor barn med tilknytningsproblematikk er å være en tydelig voksen og skape en så god relasjon til eleven som mulig. Barn med tilknytningsvansker blir gjerne overvurdert av lærere som ikke kjenner elevene og informasjon til skolen i forkant er derfor viktig, slik at eleven kan bli møtt på en hensiktsmessig måte.



Barneverntjenesten engasjerte også ekstern veileder til skolen slik at de skulle få god informasjon om tilknytningsforstyrrelser, både generelt og spesielt for denne eleven, og hvilke implikasjoner det fører med seg i skolesituasjonen. Følgende sitater viser hva informanten gjorde og hvorfor hun synes dette var viktig:

*”Jeg tenker at det er viktig å få med seg fosterforeldrene oppi dette, bygge tillit, få tillit mellom hjem og skole. Fordi det styrer alt for denne gutten, at de voksne klarer å stå i lag. Det nye lærerkollegiet kunne være mer forberedt enn det tidligere. De kunne vite at det var viktig å ivareta på den måten og. Så det tok de og de var veldig åpne for den veiledningen og så det jo selv også og det fungerte veldig greit og har gjort til nå.”(Informant nr 2)*

Informanten reflekterte videre rundt denne vanskelige saken og uttaler at hun nok også har vært litt megler mellom skolen og fosterforeldrene og at hun har brukt mye tid på å motivere fosterforeldrene til å fokusere på det positive som skolen gjør og gi dem anerkjennelse for det. Informanten forteller om endring i samarbeidsklima mellom skolen og fosterforeldrene etter at hun også hadde forklart skolen om problematikken, både guttens behov og noe om hva som var viktig i møtet med fosterforeldrene. Informanten sier at hun opplevde at lærerne virket interessert i å optimalisere læresituasjonen for gutten og at de lyktes med tiltakene de gjorde. Tolket opp mot teori kan en se at dersom en får anerkjennelse og bekreftelse på den en gjør vil en bli oppmuntret, får en større glede i arbeidet og at dette vil fremme et ønske om å strekke oss enda litt lenger i vårt arbeid (Brunstad, 2005).

Barneverntjenestens oppfølging av det enkelte fosterbarns fungering i skolen reiser spørsmål om både *når* saksbehandler skal ta kontakt med skolen og om *hva* samarbeidet skal inneholde. Hva kan her defineres som god praksis? I henhold til barnevernloven, § 4-16 (1992) skal barneverntjenesten følge nøye med utviklingen til de barna som er under omsorg. I Rutinehåndboken for kommunenes arbeid med fosterhjem (2006) *punkt 6.4*. som omhandler rutiner for innflyttingsfasen, er det presisert at omsorgskommunen har ansvar for å legge til rette for gode samarbeidsrutiner mellom barneverntjenesten, fosterforeldre og skole og at barneverntjenesten bør ta direkte kontakt med barnets skole. I kapitlet som omhandler videre oppfølging av fosterbarnet er det ikke nevnt noe spesifikt om barnet fungering i skolen, utover det at barneverntjenesten skal være aktsom overfor barnets overgangssituasjoner, som skolestart og ungdomstid.

Et eksempel på manglende kommunikasjon mellom barneskolen og barneverntjenesten er den eleven som begynner i ungdomsskolen og viser seg å ha svært store vansker, både faglig og sosialt. Informanten ble saksbehandler for jenta tidlig på høsten dette året og hun kunne ikke se at barneverntjenesten hadde noe informasjon om jentas skolefungering, eller at det hadde vært kontakt mellom og barneskolen. Informanten uttaler at hun synes dette var svært uheldig for jenta og sier at denne jenta kunne fått en mye bedre start på den store ungdomsskolen dersom skolen hadde vært oppmerksom på hennes behov. Informanten sier at hun tenker at svært mange vikarer hadde vært saksbehandlere for jenta og at dette kunne forklare hvorfor barneverntjenesten ikke hadde involvert seg i et samarbeid med skolen. Hun nevnte også at fosterforeldrene hadde gjort en stor innsats overfor barnet, men at de kanskje ikke så hennes problematikk som så alvorlig som den viste seg å være. Informanten hadde ingen opplysninger om hvilke vurderinger barneskolen hadde gjort i forhold til eleven.

Kunnskapsdepartementets St.meld. nr 31 om kvalitet i skolen (2008) påpeker viktigheten av tidlig innsats overfor elever som har lærevansker. Det ses på som vesentlig at barna blir kartlagt og at skolen må ha kompetanse til å gi adekvat hjelp. Undersøkelsen til Solheim og Tønnesen (2003) viser at det ikke er uvanlig i norsk skole med en "vente og se" innstilling til elever som har mangler i sin læringsutvikling. Det blir fortsatt lagt for liten vekt på ulike tester for å undersøke om det er elever som har lærevansker. I dette tilfelle kan en spørre seg hva som gjorde at skolen ikke kontaktet verken barneverntjenesten eller fosterforeldrene for å drøfte elevens skolefungering, eventuelt behov for ekstra oppfølging. En kan også stille spørsmål om denne saken hadde fått et annet forløp dersom barneverntjenesten hadde en arbeidsplan som innbefattet fosterbarnets skolefungering, slik Barne- og likestillingsdepartementets veileder for omsorgsplan og tiltaksplan (2006) foreslår for barn som har særlige behov. Denne veilederen presiserer at skriftlige planer vil sikre kontinuitet i barneverntjenestens arbeid med fosterbarnet, uavhengig av saksbehandlerskifte. Informanten forteller at jenta egentlig er intelligent men at hun på grunn av sine konsentrasjonsvansker har gått glipp av basiskunnskaper.

Doktoravhandlingen til Westergård (2010) viser at også foreldre og skole har en tendens til å vente for lenge med å ta kontakt med hverandre og at 10% av foreldrene opplever å bli desillusjonert i forhold til skolen. Det er læreren som er den profesjonelle her og som har ansvaret for samarbeidsrelasjonen med foreldrene.

### 5.3 Felles mål - se helheten

Det som kommer tydelig fram i intervjuene er informantens fokus på den unike muligheten som de som saksbehandlere har til å se helheten i fosterbarnas situasjon. Som ansatt i barnverntjenesten og med saksansvar for fosterbarnet har saksbehandler informasjon om barnet som går over flere år. Barneverntjenesten er informert om årsaken til omsorgsovertakelsen, har vanligvis kontakt med biologiske foreldre, gjerne søsken og andre slektninger, lærere og andre støttepersoner i nettverket. Informantene legger stor vekt på systemperspektivet og at de er opptatt av å jobbe med relasjonene mellom både biologisk familie, fosterfamilie og skolen.

Sitat fra informanten nr 4 kan stå som representant for det helhetssynet som saksbehandlerne i undersøkelsen forteller om. På spørsmål om hva hun tenker er den viktigste rollen barneverntjenesten har overfor fosterbarnets sier informanten:

*”Nei, jeg tror vi har en rolle i forhold til det som jeg sier; å se helheten. Fordi jeg treffer barnet, jeg treffer fosterforeldrene, jeg treffer foreldrene. Jeg har en rimelig god relasjon til foreldrene, selv om det har på en måte ikke alltid vært sånn, sant? Den er noe med å bli fratatt barna og det var akutt og alt mulig sånn. Men jeg har vært med dem i vanskelige situasjoner, som en skilsmisse, sånn at jeg kan snakke og med barna om vanskelige følelser som de har overfor biologiske foreldre, sorg og sinne og litt sånn. Vi har et koordinerende ansvar ser jeg og jeg kan trekke med meg BUP når det har vært nødvendig, sant at nå må vi ha et møte med skolen og fosterforeldrene, fordi det ikke er godt nok. Vi har hatt ansvarsgruppemøter der vi har vært ganske opprørte etterpå. Men vi drar ikke fram stridsøkta, men vi prøver å tenke: hva kan vi gjøre for å snu.” (Informant nr 4)*

Disse uttalelsene om å se helheten og arbeide for at barnets ulike mikromiljøer skal utvikle gode relasjoner kan tyde på at informantene i undersøkelsen har et bevisst forhold til viktigheten av samarbeid og utviklingsøkologi (Bø, 1995).

Helhetsperspektivet involverer også hvordan klassemiljøet og klasseledelsen fungerer der barnet tilhører. Som et eksempel på dette forteller informant nr 3, om en svært vanskelig situasjon for en gutt som har en alvorlig tilknytningsproblematikk og som skolen ønsket å sende på spesialskole. Skolen sa at de ikke klarte å håndtere gutten, på tross av at han hadde full oppdekking med spesialundervisning og assistent. Lærerne fikk veiledning fra et team fra spesialskolen og det kom fram informasjon om en dysfunksjonell klasse, at det var lite struktur i klassen og at det var flere problemer der som ikke bare skyldtes fosterbarnets

utfordrende atferd. Saksbehandler sier at ansvarsgruppa hadde alvorlige diskusjoner om hvilken skole gutten skulle gå på. Skolen ønsket at han skulle gå på spesialskole, mens resten av ansvarsgruppa var klare på at de vurderte det som best for ham å gå på sin lokale skole, noe som også ble bestemt. Saksbehandler sier at hun opplevde seg som omsorgsperson for gutten og at hun synes det ble feil at han skulle sendes på spesialskole. På spørsmål om hva saksbehandler tenkte og planla videre arbeid i denne saken sier hun at først og fremst tenkte trygghet og forutsigbarhet i overgangen til nytt klassetrinn med nye lærere. Teamet fra spesialskolen ønsket også at gutten skulle bli kjent med sin nye lærer i god tid før skolestart om høsten.

Sitatet sier noe om hvordan hun vurderte sitt ansvar angående gutten:

*”Det er klart at det kunne blitt vanskelig og stått imot ansvarsgruppa dersom alle mente at han skulle gå på spesialskolen, for eksempel. Men som omsorgsperson, eller hva jeg skal si. Jeg kjenner jo på et veldig ansvar i forhold til denne gutten og tenker meg mye inn i foreldres sted. Så kjente jeg at det var helt feil at han skulle gå på spesialskolen. Jeg tenker at det å få spesialskolen inn på skolen var jo bedre for ham og jeg ser jo at vi hadde rett. Det går veldig mye bedre med ham nå.” (Informant nr 3)*

Informanten reflekterer her videre på hva som er årsaken til at eleven har fått en bedre skolefungering og sier at hun opplever at teamet fra spesialskolen ved sine intervensjoner i nærskolen har greid å myndiggjøre skolen, slik at den enkelte lærer kan være mer trygg på sin kompetanse som pedagog. Dette eksemplet illustrerer noe av Glavin og Erdals (2007) suksesskriterier for et godt tverrfaglig samarbeid; respekt for hverandre og å utvikle en felles kompetanse.

Ifølge Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori (Bø, 1995) kan økologiske overganger, endring i miljøet, ved for eksempel skoleskifte, være en anledning til personlig vekst, men at det også kan være en fare i denne overgangsperioden for å møte så store utfordringer at barnet kan få psykiske vansker. For barn med reaktiv tilknytningsvansker er det spesielt viktig å tilrettelegge og informere om endringer som skal skje og sørge for at de får så god kjennskap til nye viktige personer og situasjoner som det er mulig å få til (Rygård, 2006).

Temaet tidlig innsats og god tilrettelegging for læringsutbytte er nærmere belyst i kunnskapsdepartementets St.meld nr 16 (2006).”Mulighetene ligger i tidlig innsats. Alle har et læringspotensial. Når manglende læringsutvikling i barne- og ungdomsalderen utelukker

mange fra å delta i kunnskapssamfunnet, er det systemet som feiler” (s. 10).

Utdanningsdirektoratets veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning (2009) presiserer at det skal legges vekt på elevens ressurser og at skolen skal arbeide for å unngå standardisering og segrering. Her fastslås det også at eleven har rett til spesialundervisning i den ordinære skolen i nærmiljøet og at dette er noe som eleven og foreldrene skal ha informasjon om.

Informantene var også samstemte i at det var viktig å prøve å finne **felles mål** for sitt arbeide med å bedre elevens skolefungering. De var alle opptatt av at eleven skulle få brukt sine ressurser og få mestringsopplevelser. Flere uttrykte viktigheten av å snakke sammen og få vite mest mulig om barnet på de forskjellige arenaene, slik at de kunne få et så helhetlig bilde av barnet som mulig.

Dette sitat illustrerer på en god måte utviklingen som har vært i disse sakene:

*”Gutten møter nok mer voksne som har en felles forståelse, hva skal jeg si, for målet var jo at fosterhjem og skole skulle jobbe så tett at han skulle møte samkjørte voksne på et vis, få de samme reaksjonene og de samme holdningene.”* (Informant nr 2)

Disse funnene støttes også av teori, blant annet utviklingsøkologisk teori der det blir fremhevet betydningen av sammenfallende verdier og interesser i barnets ulike mikromiljø. Dette gjelder ikke minst i foreldre og skole samarbeidet (Bø, 1995). I denne saken var grunnproblematikken manglende tillit mellom fosterforeldre og skole og informantene la ned stor innsats for å at det skulle oppstå tillit mellom partene. Undersøkelsen til Willumsen og Hallberg (2003) bekrefter betydningen av å arbeide for å øke tilliten mellom partene ved blant annet å gi gjensidig støtte og lojalitet, slik at barnet får en opplevelse av å motta en helhetlig hjelp og støtte fra de voksne.

Informant nr 4 inkluderer også det å kunne se helheten når hun definerer begrepet samarbeid, noe dette sitat viser:

*”Jeg forventer og at de lytter til meg i forhold til det som går på helheten; fosterhjemmet, barneverntjenesten, totalbildet til denne ungen. Det er ikke bare det faglige som henger sammen, men de må ha en forståelse og av ungens sosiale og psykiske fungering.”* (Informant nr 4)

Dette sitatet fra informant nr 5 fremhever også det om å jobbe mot felles mål:

*”Samarbeid er jo det at vi jobber sammen om et felles mål, at alle de involverte har en formening om at vi har et felles mål og hvordan kan vi nå det målet. At alle har et ansvar for å komme dit.” (Informant nr 5)*

Fleksibiliteten i ansvarsgruppen var også noe som var et gjennomgående funn i undersøkelsen. Informantene trakk inn andre fagpersoner når de stod overfor kompleks problematikk, eller når de så at for eksempel skolen kunne ha nytte av mer omfattende informasjon om enkelte emner. Viktigheten av å være fleksibel i arbeid med barn med kompleks problematikk er også noe som støttes av teori (Willumsen & Hallberg, 2003). Her kan nevnes eleven med alvorlige følelsesmessig problematikk og utageringer. Sitatet fra denne informanten viser noe av denne fleksibiliteten.

*”Og BUP ble med når de var inne (i utredningsfasen) og de var inne faktisk et år etter. De så hvor alvorlig problematikken var. De gav og faktisk skolen veiledning, for de hadde ikke fått det. Sånn at de hadde spesialpedagog som gikk inn og veiledet. På ansvarsgruppemøtene, når den veilederen var inne så var jo hun og med på møtene. Jeg fikk min sjef sin tillatelse til å få med veileder i fosterhjemmet og med i ansvarsgruppemøtene på skolen. Dette var for å gi dem noen nøkler, for det var helt, det var i perioder enormt vanskelig. Det fungerte ikke på skolen.” (Informant nr 4)*

Et motstridende funn i denne saken var utsagnet om at informanten hadde fått sin leders tillatelse til å ta med fosterhjemmets veileder på ansvarsgruppemøtet på skolen. På oppfølgingsspørsmål fra meg om det ikke er vanlig at veileder i fosterhjemmet er med på ansvarsgruppemøtene sier informanten at det er det ikke, men at hun i denne saken vurderte det som viktig at skolen fikk veiledning i forhold til barnets problematikk, fordi skolen ikke hadde noen veileder da. Informanten sier at barneverntjenesten har ansvar for å lønne veileder i fosterhjemmet. En mulig årsak til at veileder i fosterhjemmet ikke er med på ansvarsgruppemøtene kan være økonomi, at barneverntjenesten ikke vanligvis prioriterer å lønne veileders tilstedeværelse i ansvarsgruppemøter. På spørsmål fra meg sier informanten at hun nok synes at veilederen også hører til i ansvarsgruppen. PPT ble invitert til å delta i ansvarsgruppemøtene rundt eleven, men de valgte å ikke prioritere dette. Informanten så at skolen hadde behov for en veileder i forhold til elevens alvorlige utageringsepisoder og barneverntjenesten kjøpte veiledning fra en spesialavdeling fra skoleetaten i kommunen. Tolket opp mot teori viser dette at informanten her viser noen av de viktige betingelsene for å kunne arbeide mot en integrert tjeneste for eleven, et stort engasjement, fleksibilitet og en vilje til å prioritere tid og ressurser (Willumsen & Hallberg, 2003).

Som nevnt i teorikapitlet er fleksibilitet i samarbeidet om barn og unge med kompleks problematikk en viktig faktor (Willumsen & Hallberg, 2003, Sloper 2004). Annen forskning viser også at lite fleksible organisasjonsstrukturer kan være hindringer for et godt samarbeid i barnevernet (Horwarth & Morrison, 2007).

Oppfølging av barnets skolegang blir sett på som en viktig del av arbeidet med det enkelte fosterbarn. Utsagnet til denne informanten illustrerer et hovedtrekk i funnene:

*”Jeg tror vi har stort fokus på skolen og vi kan ofte oppleve det vanskelig. Vi er ganske flinke til å være med i ansvarsgrupper for fosterbarnet, få til et tilrettelagt tilbud til skolen, være med å presse på, organisere, får til, at vi synes skolen er en viktig del av miljøet til barnet og at det påvirker barnet i stor grad”. (Informant nr 1)*

Følgende sitat sier noe om utfordringen i det å være under omsorg og at det krever innsats fra flere involverte for at fosterbarnet skal få en best mulig utdanning:

*”.. Ja, det at det å være et fosterbarn ikke er et stempel i seg selv, men det blir jo fort det. De krever jo ofte noe ekstra. Men å få det til å fungere fort og godt, for å utjevne forskjeller, så langt det går an da. Det må jo alltid være et mål. Og siden vi vet at fosterbarn kommer litt uheldigere ut i voksen alder, så tenker jeg at mye av det ligger på skolen, å få det til å fungere, å få det sosiale og så få det faglige på toppen er jo kjempeviktig”. (Informant nr 2)*

I en annen av sakene (informant nr 5) var det biologisk mor som informerte saksbehandler om at hun opplevde sin datter som deprimert og at hun tenkte at jenta ville profitere på å ha noen å snakke med. Saksbehandler vurderte dette og bestemte seg for å ta kontakt med skolen for å høre hvilken opplevelse læreren hadde av jenta og for å høre om det var mulig at jenta kunne få samtaler med helsesøster. Informanten uttalte også at hun som saksbehandler ønsket å ha kontakt med skolen for å følge jentas utvikling og for at skolen skulle ha en person i barneverntjenesten å forholde seg til. Informanten sa at hun var opptatt av å ta mors bekymring på alvor, samt at hun ønsket å starte et samarbeid med skolen for å være i forkant av eventuelle problemer. Det at saksbehandler viste mor respekt, tok mor på alvor og handlet på hennes oppfordring er noe som er i tråd med forskning om viktigheten av biologiske foreldres opplevelse av å kunne være involvert i sine barns utvikling, selv om de er blitt fratatt omsorgen for dem. Barn blir påvirket av sine foreldre gjennom hele sin barndom og ungdom, selv om barna bor i fosterhjem (Schofield et al., 2010). Ifølge Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori er også et godt samarbeid mellom de forskjellige mikromiljøene

viktige for at barn skal få en positiv utvikling (Bø, 1995). Barne- og likestillingsdepartementets veileder (2009) i oppfølging av biologiske foreldre til barn som er tatt under omsorg skriver også at foreldre ønsker å være betydningsfulle for sine barn og er opptatt av barnas hverdag, både i skolen, på fritiden og i fosterhjemmet.

#### **5.4 Kunnskap om eget og hverandres fagfelt/organisasjon**

Analysen i denne undersøkelsen viser sammenfallende funn i disse sakene der saksbehandler selv hadde vurdert barneverntjenestens arbeid som god praksis. Saksbehandlerne må selv være aktive og tilegne seg nødvendige kunnskaper om skolen for å kunne gjøre en hensiktsmessig jobb i oppfølgingen av fosterbarns skolegang. Kunnskaper om skolesystemet kan sies å være en viktig forutsetning for at barneverntjenesten kan utføre god praksis og saksbehandler må i første rekke være bevisst på barneverntjenestens sitt ansvar overfor eleven og være villig til å tilegne seg kunnskaper om skolen og måten skolesystemet er bygd opp. Behovet for kunnskap innebærer også at skolen har behov for å vite hvordan barneverntjenesten arbeider, både generelt og om de ansvarsforholdene som trer inn når barneverntjenesten har overtatt omsorgen for et barn.

I analysen av materialet kom det også fram et mønster som viser en kunnskapssynergi; at informantene synes de fikk utvidet sin kunnskapsbase og lærte mye av hverandre i samarbeidet om fosterbarnets skolegang. Elevens behov for støtte blir synliggjort på en mer helhetlig måte ved at det kommer fram informasjon fra de som kjenner barnet fra forskjellige arenaer. Ulike perspektiver er med og belyser barnets fungering og behov og det blir da lettere å sette inn adekvate tiltak (Kvarnström, 2009). Kunnskapssynergi kan gi det enkelte medlem i ansvarsgruppen en økt bevissthet om at de enkelte medlemmers kunnskap skal komme tydelig fram og at den skal bli brukt på en hensiktsmessig måte. Måten kunnskapen blir delt med medlemmene kan også være en kilde til å foreslå og innhente andre fagpersoner med annen kompetanse dersom det skulle oppstå spesielle behov. Ansvarsgruppen kan da bli utvidet med flere personer på en fleksibel måte, kortvarig eller over en lengre tidsperiode. Som et eksempel på kunnskapssynergi kan nevnes uttalelse fra informant nr 1.

*”Målet med samarbeidet er jo at vi skal prøve å lage et best mulig tilbud for jenta. Vi lærer jo veldig mye av hverandre når vi sitter i ansvarsgruppemøtene og vi får sett hennes fungering på flere områder. Fosterforeldrene sier hvordan hun fungerer hjemme og skolen forteller. Vi avdekker jo fortære dersom det er noe som begynner å*



*bli vanskelig. Vi kan være med og finne felles løsninger. Målet er at hun skal få en grei situasjon, få det best mulig.” (Informant nr 1)*

I all hovedsak er saksbehandlere som arbeider i barneverntjenesten utdannet som barnevernpedagoger eller sosionomer. I deres utdanning inngår ikke pensum om opplæringsloven og om for eksempel hvilke krav som stilles og hvilke prosedyrer en må gå gjennom for at et barn skal få tildelt ekstra ressurser i skolen. Denne undersøkelsen avdekker tydelig at dette er et tema som informantene er opptatt av og som de er svært klar over at de ikke i utgangspunktet har nok kunnskaper om.

Som en tillegg utfordring nevnte også et par av informantene at de opplever at det kan være lettere å få frigitt ekstra ressurser når fosterbarn bor i annen kommune. De uttalte at omsorgskommunen betalte de ekstra ressursene som skoleadministrasjonen i hjemkommunen søkte om for eleven, noe som kunne være problematisk dersom barnet bor i sin opprinnelige kommune.

I vårt moderne samfunn er kunnskapsbildet svært spesialisert og det fører til økende utfordringer i å kunne tilegne seg helheter og sammenhenger, noe som i høy grad gjelder i barnevernfeltet (Glavin & Erdal, 2007, Axelsson & Axelsson, 2009). Hos den ene barneverntjenesten hadde de kontaktet skolefaglig ansvarlig i kommunen og fått til et møte der de fikk omfattende informasjon om hvordan skolesystemet fungerer, for eksempel hva en IOP er, hva er kriteriene for å søke om utredning ved PPT, søknadsfrister for dette og forskjellen på en pedagogtime og en assistenttime. Følgende sitat illustrerer på en god måte hva barneverntjenesten gjorde og hvorfor angående dette tema.

*”Vi var veldig usikre på hvem som hadde ansvar hvor og hvordan kan vi følge med på at ekstraressursene blir brukt riktig. Da innkalte vi skolefaglig ansvarlig her i kommunen. Vi hadde et møte der vi gikk gjennom hvordan det fungerer, evaluering, hva er en IOP osv. Det var veldig nyttig. Vi fikk mye informasjon, fordi vi har ikke hatt dette under utdanningen vår. Det blir nesten som å snakke to forskjellige språk. Det er jo en kjempeviktig del og at vi skjønner hva er en pedagogtime og hva er en assistenttime og også hvordan ressursene blir brukt. Jeg tenker at det er viktig at vi har litt oversikten”. (Informant nr 1)*

I tillegg til dette initiativet fra barneverntjenesten kan påfølgende utsagn illustrere hovedtrekkene i funnene om hvilken kunnskap barnevernkonsulent har om det formelle i skolen fungerer:

*”Det er sånn litt ymse. Jeg vet ikke så mye, så jeg må ta en telefon for å få svar på skole spørsmål. Jeg tror jeg er oppmerksom på problematikken og vet hvor jeg kan få informasjon om disse tingene.” (Informant nr 2)*

*”Det er jo det jeg har ervervet med i denne jobben jeg har hatt og mine egne barn. Jeg har ikke gått på kurs eller noe sånt. Jeg har lært av erfaring og så litt det som har blitt tatt opp på fagteam. Hvis det blir tatt opp enkeltepisoder der det blir lagt fram, for der blir jo enkeltsaker først presentert og så drøfter man problematikken. Da kommer jo erfaringen de andre har gjort og kunnskapen de har ervervet seg.” (Informant nr 5)*

*”Ja, der er jeg ikke spesialist altså. Det er jeg ikke, men jeg har opplevd det at i forhold til noen skoler, så må vi faktisk stå på i forhold til: har du søkt om ressurser nå? Det skal leveres da og da. Har dere gjort det? Ja, jeg tror det at den som er rådgiver har gjort. Ja men, vet du hva, det må undersøkes fortest mulig. Jeg lærer jo litt etter hvert, for noen ganger må du faktisk gjøre sånn. Så har jeg vært på møter hvor vi har sittet og mast altså om at de må søke om ressurser, minnet dem på det faktisk. Det gjelder ikke alle, selvfølgelig.” (Informant nr 6)*

Svarene viser at informantene har et realistisk syn på hva de mangler av kunnskaper om det formelle i skolen og at de er aktive og viser initiativ når det gjelder å skaffe seg nødvendig informasjon.

### **Informasjon til skolen**

Behovet for kunnskaper gjelder i høy grad også den informasjonen skolen må ha for å kunne gi en tilpasset opplæring til et barn som bor i fosterhjem. Skolen må ha kunnskaper om barneverntjenestens arbeidsområde og hvilket ansvar barneverntjenesten og fosterforeldrene har i forhold til barnets skolegang.. Noen skoler og lærere kan ha bred erfaring med fosterbarn og samarbeid med fosterforeldre og barneverntjeneste, mens andre igjen aldri eller sjelden har hatt elever i sin skole som bor i fosterhjem. Dette er også noe som kan medføre misforståelser i samarbeidet, spesielt dersom saksbehandler har som utgangspunkt at lærer har kunnskap og forståelse for hvilket ansvar både skolen, og fosterforeldrene har i denne sammenhengen. I tillegg til formelle ansvarsforhold vil skolen ha behov for å få god informasjon om det enkelte fosterbarn. Flere av informantene uttaler også at de er opptatt av at pedagogisk personale skal få utvidet sin kompetanse når det gjelder fosterbarnas problematikk og enkelte engasjerte fagfolk fra BUP for å informere skolen. En informant uttaler:

*”Det var litt viktig for å starte bra, at de fikk mye informasjon om gutten og om problematikken. Ja, vi hadde veiledere utenfra også, eksterne som kom for å veilede på dette, slik at de skulle føle seg trygge. Veiledningen gikk på tilknytningsforstyrrelser og hva det betyr.” (Informant nr 2)*

En informant uttalte at hun hadde foreslått for skoleledelsen at de skulle sende lærerne sine på kurs om reaktiv tilknytningsforstyrrelse. Argumentet hennes var at lærerne skulle se barnets situasjon og få en teoretisk bakgrunn og en praktisk forståelse for hvordan de kunne støtte eleven i hans fungering i skolen. Disse begrunnelsene er også noe som blir støttet av forskning. For å kunne gi en helhetlig hjelp og støtte er det nødvendig med kunnskaper om brukeren/elevens spesielle behov (Willumsen & Hallberg, 2003).

## 5.5 Tillit/åpenhet

Et viktig sammenfallende funn i disse seks sakene var også at informantene var svært aktive og la stor vekt på å ha en åpen dialog og informere skolen på en mest mulig hensiktsmessig måte. Hensynet til taushetsplikten blir også problematisert av informantene, men det som blir sett på som viktig er at skolen skal få så mye informasjon om barnet at de kan gi eleven en best mulig tilpasset opplæring. Barnevernloven § 6-7 (1992) gir rom for denne informasjonsutvekslingen. Informantene presiserer at et godt samarbeid og utveksling av informasjon med involverte parter har stor betydning for barnets fungering i skolen. Lauvås og Lauvås (2004) hevder at informasjonsflyt i et godt samarbeid har stor betydning for å kunne oppnå gode resultater hos mennesker med en sammensatt problematikk.

Det som kjennetegner disse sakene er en tydelighet fra informantens side på sin rolle som ansvarlige for at skolen får all den informasjonen som de har behov for, med målsettingen at eleven skal få en best mulig oppfølging etter sine forutsetninger og evner. Collin-Hansen (2008) skriver at: ”skolen er avhengig av informasjon fra barneverntjenesten for å oppfylle sine plikter overfor barnet” (s. 520).

I min undersøkelse var det tre informanter som problematiserte informasjonsflyten til skolen i forhold til taushetsplikten og at de hadde brukt en del tid på å vurdere hva de skulle si til skolen. Sitatet fra denne informanten kan stå som representant for disse:

*”..dette med taushetsplikt kan jo bli litt vanskelig i et samarbeid av og til. Men jeg har jo valgt å, ikke nødvendigvis å bryte taushetsplikten, men jeg har sagt at den informasjonen som jeg tenker er viktig, for at gutten skal få det greit på skolen, den må fram. Så jeg har informert om de tingene som jeg synes har vært viktige.” (Informant nr 3)*

Sak nr 5 omhandler en ungdomsskoleelev som kunne være svært manipulerende overfor både lærere, medelever og fostermor. Jenta er flink til å snakke for seg og lærerne godtok at hun kom mye for sent til skolen fordi hun hadde det så vanskelig akkurat i en periode på grunn av dødsfall i familien og at hun slet med søvnproblemer. Fostermor dro tidlig på jobb og det ble vanskelig for jenta å stå opp i tide og rekke skolen. Sitatet her sier noe om hvordan barneverntjenesten jobbet med de involverte her for å skape åpenhet og hindre videre utvikling av fraværspromatikk:

*”Jeg var hjemme sammen med fostermor og jenta og informerte om disse reglene og rammene skal følges. Da kunne fostermor si at ja men jeg er nødt til å gi beskjed. Det sa barneverntjenesten. Dette var gjort veldig åpent, sånn at alle hørte hva jeg sa. Det skulle ikke være noe rom for manipulering. Det er jo det som veilederen sa, hun er veldig manipulerende, så dermed må vi sette inn tiltak som gjør at hun ikke får noen å manipulere. Er det ingen å manipulere, så kan hun ikke manipulere.”* (Informant nr 5)

Læreren fikk støtte på at han skulle ha det faglige ansvaret. Samarbeidet rundt jenta har vært bredt og det har endret karakter i følge problematikken. Barneverntjenesten engasjerte en person som bor i nærheten til å ha ansvar for at jenta kom seg av gårde med skolebussen i tide om morgenen. Dette viser en prosess som har hatt preg av at de involverte har sett på hverandre som en ressurs, ha en åpen og tillitsfull dialog og der det har blitt tatt i bruk utradisjonelle tiltak for å gi ungdommen den best mulige oppfølgingen i hennes skolefungering (Axelsson & Axelsson, 2009, Willumsen & Hallberg, 2003). Informanten viser også her at hun bekrefter jenta på at hun har det vanskelig på grunn av dødsfallet til nær slektning, men at hun samtidig behandler henne som en ansvarlig ungdom som skal fullføre skolen og komme i mål med den utdanningen som hun har ønsket i flere år.

Informantens måte å planlegge og takle situasjonen rundt elevens skoleskulk på en hensiktsmessig måte bekreftes også av flere undersøkelser i tillegg til anbefalingene fra Kunnskapsdepartementets St.meld. nr 16 om tidlig innsats for livslang læring (2006). Buland et al. (2007) og Bjerkviks (2007) undersøkelser viser at gode registreringsrutiner med tidlig inngripen og tydelige rutiner for hvem som skal varsles eller hva som skal gjøres dersom eleven er borte fra skolen er viktige. En annen faktor som blir fremhevet her er et godt samarbeid mellom foresatte, skolen og andre aktuelle samarbeidspartnere for å lykkes i å hindre fravær i skolen og avverge en negativ utvikling. Skolene har varierende praksis på dette punktet. Mangelfulle rutiner for registrering av fravær kan føre til en svært uheldig

utvikling for eleven, både faglig og sosialt, da det kan bli en for stor fristelse å skulke dersom dette ikke blir tatt opp med foresatte i en tidlig fase.

## 5.6 Ansvarsfordeling

Et sammenfallende funn når det gjelder ansvarsfordelingen i samarbeidet mellom de ulike instansene viser at det ikke er nedfelt i kommunenes planer *at* det skal være et formelt samarbeid mellom barneverntjenesten, fosterhjem og skole. Det er da heller ikke fastslått *hvem* som skal ha det formelle lederansvaret der det er opprettet ansvarsgrupper for fosterbarn i forhold til deres skolefungering. Undersøkelsen min foregikk i to forskjellige kommuner og barna var igjen plassert i både omsorgskommunen og i andre kommuner.

Glavin og Erdal (2007) argumenterer for viktigheten av at et samarbeid må være nedfelt i den enkelte kommunes planer, slik at samarbeidet ikke blir personavhengig. Dersom samarbeidet er forankret i konkrete planer vil det også være raskere og lettere for nye saksbehandlere å sette seg inn i sakene. Willumsen (2009) problematiserer lovverket her, blant annet barnevernloven (1992) og argumenterer for at det kan være en svakhet ved lovverket at samarbeid blir pålagt, men at et samarbeid om en person ikke blir igangsatt før det oppstår et behov for integrerte tjenester. Samarbeidet blir da planlagt og ivaretatt ved avtaler mellom de involverte parter og utfordringen her blir da å finne ut *hvor terskelen ligger for oppstart* av et formelt samarbeid.

Min undersøkelse viser tydelig at ansvarsforholdene rundt barnets skolefungering er uklare. Uklarhetene har hatt ulike elementer, som at et fosterforeldrepar har gitt uttrykk for at det er barneverntjenesten som har alt ansvaret for skoleoppfølgingen og til diskusjoner om hvem som skal lede ansvarsgruppemøtene, skrive referat og innkalle medlemmene til møter. Informant nr 6 forteller om en svært spesiell oppstart til samarbeid med ungdomsskolen og uttrykte at hun, i tillegg til at det var uheldig for eleven, syntes det var pinlig for barneverntjenesten at det ikke hadde vært kontakt mellom skole og barneverntjenesten i barneskolen. Etter at eleven hadde gått et par måneder på ungdomsskolen fortalte fostermor at jenta uttalte at hun hadde problemer på skolen. Saksbehandler kontaktet skolen og ble informert om at jenta hadde svært store atferdsmessige problemer i tillegg til mangler i sin faglige kunnskap. De fikk i gang ansvarsgruppemøter og fikk startet en prosess med å få ekstra ressurser. Informanten forklarer fravær av samarbeid mellom barnevern og skole med

utrolig mange skifte av saksbehandlere, samt at jenta hadde gått på en liten skole og at de nok der hadde greid å gi henne den oppfølgingen hun hadde behov for. Saksbehandler uttaler også at det kan være at fosterforeldrene heller ikke så problematikken. Her kan en spørre seg hvordan barneskolen vurderte jentas faglige og sosiale fungering. Sitat fra informanten viser noe av hennes refleksjoner i saken:

*”Men jeg synes jo det var dumt, men om hun hadde hatt ressurser når hun begynte på ungdomsskolen så kunne det gått så mye bedre.”* (Informant nr 6)

Kunnskapsdepartementets St.meld. nr. 16 om tidlig innsats for livslang læring (2006) nevner Klepp som et eksempel på en kommune som tar ansvar for overgangene mellom barnehage, barneskole og ungdomsskole. De har laget en plan som har som målsetting å sikre at alle barn og unge får et tilbud om tilpasset opplæring fra første skoledag, både i barneskolen og i ungdomsskolen. Et viktig punkt i planen er overføring av kunnskap til skolen, for å skape forutsigbarhet både for eleven og for skolen. Redskapet som Klepp kommune bruker er en mappe som hvert barn skal ha med seg fra barnehagen til barneskolen og en oppdatert mappe til ungdomsskolen.

Angående den praktiske ansvarsfordelingen kan dette sitatet stå som representant for flere av informantene.

*”...for det merker jeg at det kan være litt sånn sklidende overganger der vi har litt forskjellige opplevelser eller oppfatninger om hva som er vårt ansvar og hva som er deres. Ja, bl.a. dette her med innkallelse. Jeg var syk på sist ansvarsgruppemøte og da skrev skolen referat, men de kalte ikke de inn fordi de mente at det ikke var deres ansvar. Det ville ikke de gjøre. Jeg pleier å skrive referat og kaller inn til neste møte samtidig. Men det er vanskelig å vite helt hvem som skal gjøre hva og hvem som har ansvar for hva. Det har jeg tenkt på at kanskje du skriver møterefaterat og at neste gang kan skolen ta ledelse, for det er noe med at når vi sitter i ansvarsgruppemøter så er det skolesituasjonen vi skal snakke om. Da tenker jeg at det er naturlig at ansvaret ligger på skolen og at de som har regien og at det er vi andre som kommer inn med vår.. Men det har nok blitt snudd litt her, kanskje fordi jeg har vært litt for snill også. Jeg har bare tatt litt styringen.”* (Informant nr 1)

På oppfølgingsspørsmål om dette var noe informanten kunne tenke seg å gjøre noe med svarte hun at det kunne hun, men at hun opplevde dette også som et spørsmål om hvor mye hun skulle presse skolen på dette området. I den forbindelse kan en spørre seg om hva skolen gjør i de sakene der eleven bor hos sine biologiske foreldre og har behov for ansvarsgruppemøter. Betyr det at det er foreldrene her som har ansvaret for å koordinere samarbeidet?

Masteroppgaven til Bekkeheien (2009) om samarbeid mellom skole og barneverntjeneste i krevende saker med elever med tilknytningsproblematikk, viser også at det var uklart for både saksbehandlere i barneverntjenesten og lærerne hvem som hadde ansvar for koordinering av møter og tildeling av ressurser til barnet. Alle informantene her oppgav barneverntjenesten som den ansvarlige og som den som skulle koordinere arbeidet.

## 6 Konklusjon - betingelser for god praksis

### 6.1 Samarbeid og god praksis

I denne oppgaven har jeg søkt å identifisere elementer som inngår i god praksis i barneverntjenestens oppfølging av fosterbarns skolegang, både informantens intervensjoner og forutsetningene for disse. Studien er basert på kvalitative forskningsintervjuer med seks saksbehandlere, teori som relaterer seg til tema og forskningsresultater. Intervjuene var fokusert på saker der det hadde vært problematikk i forhold til barnets skolefungering og der det med barneverntjenestens involvering, blant andre, hadde skjedd en positiv utvikling i barnets skolefungering.

Det ble tidlig klart at de viktigste bidragene til denne positive utviklingen var en aktiv og engasjert saksbehandler i barneverntjenesten i et godt fungerende samarbeid med skole, fosterforeldre og andre faginstanser. Saksbehandler hadde i disse tilfellene en viktig rolle som den drivende part i dette samarbeidet. Ved starten av intervjuene var det flere av informantene som ikke så seg selv som en vesentlig aktør for at barnet hadde fått en positiv utvikling i sin skolefungering. Etter at de hadde begynt å fortelle og oppsummere hva de faktisk hadde gjort i saken opplevde jeg at denne holdningen endret seg og at de kunne se at de hadde gjort en betydelig innsats.

De viktige bidragene til et fungerende samarbeid med positive resultater, som jeg har funnet i denne studien er:

- Engasjerte og aktive saksbehandlere
- Saksbehandlere som prioriterer skoleoppfølging, er bevisst sin egen rolle og ansvar
- Kunnskap om hverandres fagfelt, rolle og bidrag
- Erkjenne manglende kunnskap og evne og vilje til å skaffe seg denne kunnskapen
- Opptatt av å jobbe mot felles mål, bygge nettverk og å ha fokus på barnets mestring; både faglig og sosialt
- Ta initiativ for barnets beste, selv på områder som ikke er eget ansvar, fleksibilitet
- Planer og skriftlighet i samarbeidet og oppfølgingen av barnet



Funnene underbygges av forskning om samarbeid og om hva som er viktige elementer for at en bruker skal få integrerte tjenester. Funnene illustreres spesielt godt av ”traktmodellen” til Willumsen og Hallberg (2003) og understøtter denne. Jeg har derfor organisert dette kapitlet ut i fra denne modellen. Det som viste seg å være spesielt viktig var informantenes klare forståelse av sin rolle og deres sterke engasjement i oppfølgingen av fosterbarnets fungering i skolen.

## **BIDRAG INN I ET TVERRFAGLIG SAMARBEID**

### **Kunnskap om egen og hverandres organisasjon**

Undersøkelsen viser at informantene har mye kunnskaper om eget fagfelt og sin egen organisasjon. Når det gjelder kunnskaper om skolen, både lovverk og måter skoleetaten arbeider på var informantene klar over at det var en god del de ikke i utgangspunktet hadde nok informasjon om, men at de var aktive og søkte kunnskaper hos rette vedkommende. Denne holdningen i det å søke kunnskaper og forståelse for andres fag og ansvarsområder synes å være et viktig element i god praksis.

### **Problemforståelse**

Informantene i min undersøkelse var opptatt av å få en best mulig forståelse for hvordan barnet fungerer på de ulike arenaer, ikke bare i skolen. Informantene var opptatt av og tok initiativ til at barnet skulle få hensiktsmessige utredninger, både hos PPT og hos BUP, for å få en best mulig forståelse av barnets problematikk og sterke sider. Informantene la vekt på å få til et samarbeid med felles forståelse av problematikken og med felles mål; at barnet skal få optimale vilkår for mestringsopplevelser.

### **Prioritering**

Studien viser at informantene prioriterer barnets skolefungering og var opptatt av å samarbeide med fosterforeldre og skole. Informantene overlot ikke denne viktige oppfølgingen bare til skole og fosterforeldre. En forutsetning for at informanten kunne prioritere skoleoppfølging av fosterbarnet er også at den aktuelle barneverntjenestens ledelse ser dette som et viktig ansvarsområde, som krever tid og ressurser.

### **Forpliktelse og engasjement**

Undersøkelsen viser at informantene har en klar forståelse av barneverntjenesten/sin egen rolle når det gjelder oppfølging av fosterbarn i skolen. I tillegg så viste informantene et sterkt engasjement for fosterbarnet og opptrådte som ”krevende foreldre” overfor skolen og andre instanser. Denne rolleforståelsen kan sies å være et nøkkelement i god praksis fra barneverntjenestens side.

### **Handlingsrom**

Studien viser at barneverntjenesten gav informantene et relativt stort handlingsrom, også økonomisk, til å være kreative og prøve ut utradisjonelle løsninger. For eksempel sørget en barneverntjeneste for veiledning til lærerne om tilknytningsproblematikk.

## **INTERAKSJON I SAMARBEIDET**

### **Nettverk**

I dette begrepet inngår her både det formelle samarbeidet, hvordan samarbeidet er strukturert og hvordan det fungerer på det relasjonelle planet. Undersøkelsen min viser at informantene var opptatt av å oppnå gode relasjoner til alle viktige personer for barnet. Informantene var aktive og tok kontakt med skolen for å få i gang eller fortsette gode samarbeidsrutiner. De fleste av informantene var koordinator for barnets ansvarsgruppe.

Det kom også fram i intervjuene at det ikke var klare retningslinjer eller rutiner for samarbeid mellom barneverntjeneste og skole. Konsekvensen av dette var at barneverntjenestens oppfølging er i stor avhengig av den enkelte saksbehandlers forståelse av egen rolle i oppfølging av fosterbarn i skolen. Dette kan medføre store forskjeller i *når og fra hvem* det tas initiativ til særlig oppfølging eller tiltak overfor et fosterbarn i skolen.

Det kan synes som om innføring av rutiner for barneverntjenestens oppfølging av fosterbarn i skolen vil kunne sikre at fosterbarn får den oppfølgingen de har krav på i forhold til skolen. Her er det forskjell i forhold til barn som bor i barneverninstitusjoner der mange

fylkeskommuner, deriblant Rogaland fylkeskommune (2009) har utarbeidet retningslinjer for hvordan oppfølgingen skal foregå.

Funnene i undersøkelsen viser også at det i utgangspunktet var uklare ansvarsforhold angående den praktiske organiseringen av samarbeidet. I samarbeidsprosessen ble dette avklart mellom partene, men krevde ekstra diskusjoner og tid. Ved klare retningslinjer kunne dette vært unngått. Et annet moment her er at krav til skriftlige planer for fosterbarns skolefungering ville sikret at nye saksbehandlere og lærere ville fått nødvendig informasjon om barnet, slik at de kunne gi barnet en best mulig oppfølging fra begynnelsen av.

### **Tillit**

Informantene uttrykte seg noe forskjellig om det de så på som det viktigste i samarbeidet rundt fosterbarnet, men det som var felles var at de la vekt på åpenhet overfor samarbeidspartnere. Informantene var svært bevisst sin taushetsplikt, men de var også opptatt av at skolen skulle få nødvendig og god informasjon om barnet, slik at skolen kunne tilrettelegge skolehverdagen på en best mulig måte. Informantene valgte da å være åpne og vise tillit overfor sine samarbeidspartnere.

### **Fleksibilitet**

Funnene i denne studien viste at informantene først og fremst hadde fokus på barnas behov og at de tiltakene de satte inn var preget av kreativitet og fleksibilitet. Informantene lyttet til barna, fosterforeldrene og skolen og tok initiativ også på områder som ikke nødvendigvis var barneverntjenestens ansvar, for eksempel å betale for veiledning til fosterbarnets lærere, fra en spesialskole.

### **”Readiness to act”**

Et samarbeid med de kvaliteter som er diskutert ovenfor vil ha evne til å oppfange særlige behov et fosterbarn vil kunne ha i skolesituasjonen. Det vil ha kunnskap, evne til å se muligheter og vilje til gjøre endringer eller sette inn tiltak for å oppnå en positiv utvikling for barnet. Samarbeidet vil ha en ”readiness to act”. Saksbehandlere i barnevernet som er bevisst sin egne rolle, tar initiativ og er aktiv i å utvikle slike tverrfaglige samarbeid, vil kunne sies å bidra til en god praksis i barnevernets oppfølging av fosterbarn i skolen.

## 6.2 Implikasjoner

Dette er en forholdsvis liten kvalitativ undersøkelse med et strategisk utvalg av informanter. Hver informant uttalte seg også primært om en sak hver. Det er derfor begrenset i hvor stor grad det er mulig å generalisere funnene, selv om mye teori og forskning om samarbeid understøtter hovedelementene i mine funn.

Funnene i min studie tyder også på at det kan være behov for mer undervisning i barnevernpedagog og sosionomutdanningen når det gjelder skolesystemet. Noe pensum og undervisning om dette ville kunne gitt barneverntjenesten et bedre grunnlag og forståelse i sitt arbeid med barn som går på skolen, både de som får hjelpetiltak og de som bor i fosterhjem.

Denne studien viser at det i oppfølging av fosterbarn i skolen finnes god erfaring, kreativitet, engasjement og evne til å finne gode løsninger. For å bidra til at en god praksis blir ”standard praksis” på området, mener jeg at det bør utarbeides felles veiledninger og retningslinjer for både barnevernstjenesten og skolen, om nødvendig forankret i lovverket.

Som grunnlag for utarbeidelse av slik veiledning og retningslinjer vil det, etter min mening, være behov for en bredere anlagt undersøkelse som også inkluderer fosterforeldres og skolens erfaringer og perspektiv.

I denne undersøkelsen bør man også se på forskjellen på praksis i de ulike kommuner. Ulik praksis i forskjellige kommuner har jeg ikke drøftet i min studie, men dette ble problematisert av et par av informantene. Disse forskjellene erfares og kan by på utfordringer for saksbehandlere som følger opp fosterbarn som er plassert i annen kommune.

Ut fra erfaringen med ”god praksis” tilnærming i denne oppgaven mener jeg at en tilsvarende tilnærming i en bredere anlagt undersøkelse vil kunne bidra til utarbeidelse av praktiske og gode veiledninger og retningslinjer som bygger på god erfaring og lærdom fra dyktige fagpersoner innen barnevern og skole.

## Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur
- Andenæs, A. (2002). Tidsnød som diagnose og foreldres valgfrihet som medisin - blir det bedre barndom av slikt? I *Barn i Norge 2002. Årsrapport om barn og unges psykiske helse*. Oslo: Voksne for barn, 18-29. Hentet 15. august 2010 fra <http://www.xpublish.no/vfb/xp/pub/mx/filer/Barn%20i%20Norge%202002.pdf>
- Axelsson, S.B. & R. Axelsson. (2009). Altruisme i tverrprofesjonelt samarbeid og ledelse. I E. Willumsen (Red.). *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Backe-Hansen, E. (2009). Hva innebærer et kunnskapsbasert barnevern? I *Fontene forskning*, 2, 4-16.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of human behavior*. Hentet 15. desember 2009 fra: <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html>
- Bandura, A. (1997). *Selv-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barnelova (1981). *Lov om barn og foreldre av 8. april 1981 nr. 7*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-19810408-007-006.html>
- Barne- og familiedepartementet (2004). *Retningslinjer for fosterhjem*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2006). *Rutinehåndbok for kommunenes arbeid med fosterhjem*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Barne- og likestillingsdepartementet (2006). *Tiltaksplaner og omsorgsplaner i barneverntjenesten – en veileder*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Helsetilsynet (2009). *Utsatte barn og unge- behov for bedre samarbeid*. Rapport nr 5/2009. Oslo. Hentet fra [http://www.helsetilsynet.no/upload/Publikasjoner/rapporter2009/helsetilsynetrapport5\\_2009.pdf](http://www.helsetilsynet.no/upload/Publikasjoner/rapporter2009/helsetilsynetrapport5_2009.pdf)
- Barne- og likestillingsdepartementet (2009). *Et kunnskapsbasert barnevern. Strategi for FoU-arbeidet i Barne- og likestillingsdepartementet og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet*. Oslo. Hentet fra <http://www.bufetat.no/Documents/Bufetat.no/Forskning%20og%20utvikling/FoU-strategi%202009-2012.pdf>

- Barne- og likestillingsdepartementet (2009). *Oppfølging av foreldre med barn/ungdom plassert i fosterhjem eller institusjon*. Oslo. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Barnevern/Oppfølging%20av%20foreldre%20med%20barn-ungdom%20plassert%20i%20fosterhjem%20eller%20på%20institusjon.pdf>
- Barnevernloven (1992). *Lov om barneverntjenester av 17. juli 1992 nr. 100*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/hl-19920717-100.html>
- Barth, R.P. & Ferguson, C. (2004). *Educational Risks and Interventions for Children in Foster Care*. Sverige. Institute for Evidence-Based Social work Practice. Hentet fra [http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/10349/2004-110-9\\_20041109.pdf](http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/10349/2004-110-9_20041109.pdf)
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Den Norske Samlaget.
- Bekkeheien, Å. (2009). *Samhandling og samarbeid mellom barneverntjenesten og skole i krevende saker. Hvilke utfordringer ligger i samarbeidet?*. (Masteroppgave). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Berridge, D. (2007). "Theory and explanation in child welfare: education and looked-after children." *Child and Family Social Work*, 12, 1-10.
- Bjerkvik, J. (2007). *Skoleskulk: en forskningsrapport*. Bergen. Utekontakten i Bergen. Hentet 10. november 2010 fra: [https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00013/Skoleskulk\\_i\\_Bergen\\_13569a.pdf](https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00013/Skoleskulk_i_Bergen_13569a.pdf)
- Brunstad, P.O. (2005). Våge ville være voksen. I P.O. Brunstad & T. Evenshaug. (Red.). *Våge ville være voksen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/Vagevillevarevoksen.pdf>
- Bufetat (2009). *Fakta-ark 1 fosterhjem. Bakgrunnsinformasjon og nøkkeltall*. Hentet fra <http://www.fosterhjem.no/filestore/faktaark-1.pdf>
- Buland, T., Havn, V., Finbak, L., & Dahl, T., (2007). *Intet menneske er en øy. Rapport fra evaluering av tiltak i satsing mot frafall*. Trondheim: SINTEF – Teknologi og samfunnsgruppe for skole og utdanningsforskning. Hentet fra [http://www.sintef.no/upload/Teknologi\\_og\\_samfunn/GSU/Frafall.pdf](http://www.sintef.no/upload/Teknologi_og_samfunn/GSU/Frafall.pdf)
- Bunkholdt, V. (2005). *Fosterhjemsarbeid. Fra rekruttering til tilbakeføring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bø, I. (1995). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: TANO.
- Clausen, S. E. & Kristofersen, L.B. (2008a). *Barnevernsklinter i Norge 1990-2005. En longitudinell studie*. Nova rapport nr 3/08. Oslo: Nova
- Clausen, S.E. & Kristofersen, L.B. (2008b). *Barnevern og sosialhjelp*. Nova notat nr 3/08. Oslo: Nova.

- Collin-Hansen, R. (2008). *Barnets rett til opplæring og til vern mot marginalisering i skolen* (Doktoravhandling). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Dahle, R. (2008). Prosjektets bakgrunn, problemstillinger og begreper. I R. Dahle & N. Hennem (Red.). *Barneverntjenestens håndtering av saker med vold og seksuelle overgrep*. Nova rapport 2008/5. Oslo: Nova.
- Dahle, R. & Solberg, A. (2008). Framgangsmåte og utvalg. I R. Dahle & N. Hennem (Red.). *Barneverntjenestens håndtering av saker med vold og seksuelle overgrep*. Nova rapport 2008/5. Oslo: Nova.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo. Hentet fra [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)
- Department for children, schools and families (2009). *Improving the Educational Attainment of Children in care (Looked after Children)*. England. Hentet fra <http://publications.education.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-00523-2009.pdf>
- Dobel-Ober, D, Brodie, I, Kent, T, Berridge, Sinclair, R. (2006). *Taking care of education. Final Evaluation Report: Derby*. National Children's Bureau and the University of Bristol. Hentet fra <http://www.derby.gov.uk/NR/rdonlyres/3D740570-BD32-47CD-BD1E-8E364F415502/0/GatsbyPhase2FinalDerby2006.pdf>
- Egelund, T. og Hestbæk, A.D. (2003). *Anbringelse af børn og unge uden for hjemmet*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Egelund, T., Christensen, P. S., Jakobsen, T. B., Jensen, T. G., Olsen, R. F., (2009). *Anbragte børn og unge. En forskningsoversigt*. København: Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Hentet fra <http://vidensportal.servicestyrelsen.dk/artikler/anbragte-born-og-unge.-en-forskningsoversigt>
- Elstad, J. I. (2008). *Utdanning og helseulikheter. Problemstillinger og forskningsfunn*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Ferguson, H. (2001). Promoting child protection, welfare and healing: the case for developing best practice. *Child and Family Social Work*. 6, 1-12.
- Ferguson, H., (2003). Outline of a Critical Best Practice Perspective on Social Work and Social Care. *British Journal of Social Work*. 33(8), 1005-1024.
- Fook, J. (1996). The reflective researcher: Developing a reflective approach to practice. I J. Fook, (Red.). *The Reflective Researcher*. Australia: Allen & Unwin.

- Gadamer, H. G. (1993). *Truth and Method*. London: Sheed & Ward.
- Gilgun, J. F. (2005). The Four Cornerstones of Evidence-Based Practice in Social Work. *Research on Social Work Practice*, 15(1), 52-61.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2007). *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til beste for barn og unge i Kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Grønmo, S. (1998). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- 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 and Family Social Work*, 8, 89-100.
- Harker, R. M., Dobel-Ober, D., Berridge, D. & Sinclair, R. (2004). More Than the Sum of its Parts? Inter-professional Working in the Education of Looked After Children. *Children & Society*, 18, 179-193.
- Hatch, J.A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Havik, T. (2003). Barnevernsbarna i skolen – hvordan har de det egentlig? Barnas, foreldrenes og klassestyrenes oppfatninger. I E. Backe-Hansen (Red.). *Barn utenfor hjemmet. Flytting i barnevernets regi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Helsingborgs stad (2009). Skolprosjekt inom familjhemsvården. Prosjektleder: Redestig, L. Hentet fra [http://www.helsingborg.se/upload/Socialtjanst/Forebyggande%20arbete/part/SkolFam/RAPPORT\\_SkolFam\\_VT09\\_090218.pdf](http://www.helsingborg.se/upload/Socialtjanst/Forebyggande%20arbete/part/SkolFam/RAPPORT_SkolFam_VT09_090218.pdf)
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F., (2004). The active interview. I D. Silverman (Red.). *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: Sage Publications.
- Holter, H. (1998). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Horwath, J. & Morrison, T. (2007). Collaboration, integration and change in children's services: Critical issues and key ingredients. *Child Abuse & Neglect*, 31, 55-67.
- Iversen, A., (2005). *Social differences in health behaviour: the motivational role of perceived control and coping*. (Doktoravhandling). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Iversen, A., Jakobsen, R., Havik, T., & Stormark, K.M. (2008). Psykiske vansker hos hjemmeboende barn med tiltak fra barnevernet. *Norges Barnevern*, 85, 3-9.
- Iversen, A., Hetland, H., Havik, T. & Stormark, K. M. (2010). Learning difficulties and academic competence among children in contact with the child welfare system. *Child & Family Social Work*, 15, 307-314.



- Jackson, S. (2000). Promoting the Educational Achievement of Looked-After Children. I T. Cox (Red.). *Combating educational disadvantage: meeting the needs of vulnerable children*. London: Falmer Press.
- Jackson, S. (2001). The education of children in care. I S. Jackson (Red.). *Nobody Ever Told Us School Mattered*. London: British Agencies for Adoption and fostering (BAAF).
- Jackson, S., & Ajayi, S. (2007). Foster care and higher education. *Adoption & Fostering*, 31,(1), 62-72.
- Johnson, R. B., (1997). Examining the Validity Structure of Qualitative Research. *Education*, 118(2), 282-292.
- Jones, K., Cooper, B., & Ferguson, H. (2008). Introducing critical best practice in social work. I K. Jones, B. Cooper, & H. Ferguson (Red.). *Best Practice in Social Work*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jørgensen, P.S. (1996). Risiko og mestring – på vej mod et nyt paradigme. I M. Sandbæk & G. Tveiten (Red.). *Sammen med familien. Arbeid i partnerskap med barn og familier*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Jøsok, D. (2010). *Voksne fosterbarn. En brukerundersøkelse*. Bergen: Bufetat region vest.
- Kalleberg, R. (1982). Kvalitative metoder i sosiologisk forskning. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kalleberg, R. (1998). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knoff, R.H. (1985). Den vanskelige samordningen. Noen grunntrinn for samarbeids-partnere i primærtjenesten. *Sosialt Forum/sosialt Arbeid*, 9, 130-133.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. St.meld.nr. 16 (2006-2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Kvalitet i skolen*. St.meld. nr 31 (2007-2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Rett til læring*. NOU 2009:18. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvarnström, S. (2009). Samarbeid og læring. I E. Willumsen (Red.). *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Loxley, A. (1997). *Collaboration in Health and Welfare. Working with Difference*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Martin, P.Y. & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: advice from high achievers. *Child and Family Social Work*, 7, 121-130.
- Nordahl, T. (2009). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. California: SAGE Publications.
- Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet. Om kvalitetssikring av kvalitativ interviewforskning. *Nordisk Pedagogikk*, 23, 1-20.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli november 1998 nr 61*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Parton, N. & O'Byrne, P. (2000). What Do We Mean by Constructive Social Work? *Critical Social Work*, 1(2). Hentet fra <http://www.gptsw.net/papers/constsw.pdf>
- Payne, M. (2000). *Teamwork in Multiprofessional Care*. London: Mcmillan Press Ltd.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K., (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robson, C. (2002). *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Rogaland fylkeskommune (2009). *Opplæring for barn og unge i barneverninstitusjoner i Rogaland. Håndbok for samarbeid mellom barnevern og skole*. Stavanger: Rogaland fylkeskommune. Hentet fra <http://www.rogfk.no>
- Rygård, N.P., (2006). *Børn og Unge med Tilknytningsforstyrrelse "Tidlig Frustrasjon"*. *Håndbok i det praktiske arbeide*. Svendborg: Forfatterforlaget.
- Schofield, G, Moldestad, B., Höjer, I., Ward, E., Skilbred, D., Young, J. & Havik, T. (2010). Managing Loss and a Threatened Identity: Experiences of Parents of Children Growing Up in Foster Care, the Perspectives of their Social Workers and Implications for Practice. *The British Journal of Social Work*. doi:10.1093/bjsw/bcq073.
- Shaw, I. & Gould, N. (2001). The social work agenda for qualitative research. I I. Shaw & N. Gould (Red.). *Qualitative Research in Social Work*. London: Sage Publications Ltd.

- Shea, N.M., Zetlin, A. G. & Weinberg, L.A. (2010). Improving school stability: An exploratory study of the work of the AB 490 liaisons in California. *Children and Youth Services Review*, 32, 74-79.
- Silverman, D. (1997). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publications Ltd.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publications Ltd.
- Silverman, D. (2010). *A Very Short, Fairly Interesting and Reasonably Cheap Book about Qualitative Research*. London: SAGE Publications Ltd
- Skare, A. (1996). *Flerkulturelt barnevernsarbeid. En innføring*. Oslo: Kommuneforlaget
- Skau, G.M. (2002). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse som utfordring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Sloper, P. (2004). Facilitators and barriers for co-ordinated multi-agency services. *Child: Care, Health and Development*, 30(6), 571-580.
- Smith, D. (2005). What Professionals Need from Research. I D. Smith (Red.). *Social work and Evidence-Based Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Solberg, A. (2008). God praksis i saker med vold. I R. Dahle & N. Hennem (Red.). *Barneverntjenestens håndtering av saker med vold og seksuelle overgrep*. NOVA-rapport 2008/5. Oslo: Nova.
- Solheim, R.G., & Tønnesen, F.E., (2003). *Slik Leser 10-åringer i Norge. En kartlegging av leseferdigheten blant 10-åringer i Norge 2001*. Stavanger: Senter for leseforskning. Hentet 15. november 2010 fra [http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/PIRLS\\_Gronn\\_Slik%20leser%2010aaringer%20Norge.pdf](http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/PIRLS_Gronn_Slik%20leser%2010aaringer%20Norge.pdf)
- Stake, R.E. (2005). Qualitative Case studies. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Statped. (2010). Hentet 12. november 2010 fra [http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module\\_Article.aspx?id=50930&epslangua ge=NO](http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=50930&epslangua ge=NO)
- Utdanningsdepartementet, (2009). *Rett til læring*. NOU. 2009:18. Oslo: Utdanningsdepartementet.

- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra [http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloeftet/prinsipp\\_er\\_lk06.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipp_er_lk06.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet fra [http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/Veiledn\\_Spesialundervisn\\_2009.pdf](http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf)
- Vangen, S. & Huxham, C. (2009). En teoretisk forståelse av samarbeidets synergi. I E. Willumsen (Red.). *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Vinnerljung, B. (1998). Fosterbarns skolgång och utbildning. *Socialvetenskaplig tidsskrift*. 1, 58-80.
- Westergård, E. (2010). *Parental disillusionment with school: prevalence, correlates, development and prevention*. (Doktoravhandling). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Willumsen, E. (2009). Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning i helse- og sosialsektoren. I E. Willumsen (Red.). *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. Universitetsforlaget. Oslo
- Willumsen, E. & Hallberg, L. (2003). Interprofessional collaboration with young people in residential care: some professional perspectives. *Journal of interprofessional care*. 17(4), 389-400.
- Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

# Vedlegg 1 – NSD kvittering

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Anette Christine Iversen  
Det psykologiske fakultet  
Universitetet i Bergen  
Christiesgate 13  
5020 BERGEN

Vår dato: 17.12.2009

Vår ref: 23068 / 2 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.11.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

23068  
Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig  
Student

Barneverntjenestens rolle i oppfølging av fosterbarns skolegang  
Universitetet i Bergen, ved institusjonens overste leder  
Anette Christine Iversen  
Marta Mehus Langholm

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


Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-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/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Marta Mehus Langholm, Eikebergveien 37, 4017 STAVANGER

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

23068

Utvalget består av 6-7 saksbehandlere i barneverntjenesten.

Personvernombudet forutsetter at barneverntjenesten ikke bryter sin taushetsplikt.

Førstegangskontakten med utvalget skjer via leder av barneverntjenesten i kommunen.

Det gis ut skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke.

Revidert informasjonsskriv, mottatt av personvernombudet 16. des. 09, finnes tilfredsstillende.

Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven.

Personvernombudet legger til grunn at det er avklart med Universitetet i Bergen at data kan lagres på privat pc.

Prosjektet skal avsluttes 15. juni 2011. Da skal lydopptak slettes og datamaterialet anonymiseres. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste slettes, og indirekte personidentifiserende opplysninger som alder, kjønn, utdanning og navn på kommune, endres (grovkategoriseres) eller slettes.

## Vedlegg 2 – Informasjon til barnevernleder, med samtykke

Marta Mehus Langholm  
Eikebergveien 37  
4017 Stavanger  
tlf. 92413327

mail: marta@leanit.no

Stavanger, 20. januar 2010

x kommune  
Barneverntjenesten

### OPPFØLGING AV FOSTERBARN I SKOLEN

#### FORESPØRSEL OM Å DELTA I INTERVJU I FORBINDELSE MED EN MASTEROPPGAVE

Jeg er masterstudent i barnevern ved Universitetet i Bergen, psykologisk fakultet, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Tema for oppgaven er **fosterbarn i skolen**, og jeg skal undersøke hvilke erfaringer saksbehandlere i barneverntjenesten har vedrørende sin egen rolle i oppfølging av fosterbarn i grunnskolen.

#### **Formålet med undersøkelsen**

Min daglige arbeidsplass er i barneverntjenesten i Stavanger kommune, omsorgsteamet, og det er i denne sammenheng jeg har blitt opptatt av fosterbarns skolefungering. Min opplevelse er at det er mye fokus på det lave utdannelsesnivået hos ungdom og voksne som har hatt hele eller deler av sin oppvekst under omsorg av det offentlige. På denne bakgrunn er jeg blitt interessert i hva barneverntjenesten kan gjøre for å sikre at fosterbarn får den best mulige oppfølgingen i sin skolegang.

*I denne sammenheng er det særlig interessant å se på saker der det har vært problematikk i tilknytning til barnets skolefungering, men der saken har fått en positiv utvikling. Jeg vil ha fokus på å identifisere elementer i den aktuelle saken som har vært med på gi gode resultater.*

#### **Intervjutema**

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju saksbehandlere i barneverntjenesten som har minimum ett års erfaring med fosterhjemsarbeid. Jeg ønsker å få utdypet mitt emne med utgangspunkt i 5 saker. Det vil si at jeg enten ønsker å snakke med 5 saksbehandlere med en sak hver eller færre saksbehandlere dersom noen har mer enn en sak som kan være aktuell. Det aktuelle fosterbarn skal være plassert etter Lov om barneverntjenester § 4-12, ha bodd i fosterhjem i minimum to år og være i grunnskolealder. Spørsmålene vil dreie seg om hva saksbehandler vet om barnets fungering i skolen, hvordan saksbehandler ble oppmerksom på

barnets problemer i skolen, de involvertes syn på saken, beskrivelse av hendelser som gjorde at saken tok en positiv retning, barnets muligheter for mestringsopplevelser, samarbeid med andre etater etc.

Som en del av oppgaven vil jeg også forsøke å finne ut noe om hvilket fokus barneverntjenesten har på fosterbarns skolefungering.

### **Taushetsplikt og anonymitet**

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta maksimum halvannen time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig for saksbehandler å være med og de har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene og notatene slettes når oppgaven er ferdig, senest innen 15.06.2011. Det vil heller ikke komme fram i oppgaven hvilken kommune informasjonen er tilknyttet.

Når det gjelder fosterbarnet skal det heller ikke være mulig å identifisere, verken for meg eller for de som leser den ferdige oppgaven. Jeg skal ikke vite navn på barnet, foreldrene, navn på fosterforeldre eller hvilken kommune barnet bor i. Alder på barnet kan også være omtrentlig (pluss/minus 1 år). Jeg skal heller ikke vite hvor lenge barnet har bodd i fosterhjem eller hvilken skole barnet går på. Masteroppgaven blir basert på svarene. Ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i publikasjonen.

Hvis det er noe dere ønsker å vite mer om kan dere ringe meg på tlf. 92413327, eller sende en e-post til [marta@leanit.no](mailto:marta@leanit.no) Du kan også kontakte min veileder Jarmund Veland ved Senter for atferdsforskning (UIS) på telefonnummer 51 83 29 25, mob. 99746179. Min veileder ved UIB er Anette Iversen, tlf. 55583228, mob. 41165030.

Undersøkelsen er forskningsmessig meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD). For mer informasjon, se <http://www.nsd.no/personvern/>.

Det er fint dersom dere kan ta stilling til denne henvendelsen snarest mulig. Jeg vil ta kontakt pr telefon om en uke for nærmere avkaring.

Jeg håper å få positiv respons fra dere, deres deltakelse er av stor verdi for denne undersøkelsen.

Med vennlig hilsen

Anette Iversen

Marta Mehus Langholm

Universitetet i Bergen

Vedlegg: Informasjon og samtykkeerklæring til saksbehandlere  
Samtykke fra barneverntjenesten



## Samtykke for barneverntjenestens deltakelse i undersøkelsen:

Barneverntjenesten i x kommune har mottatt informasjon om studien i forbindelse med masteroppgaven til Marta Mehus Langholm og ønsker at saksbehandlere hos oss kan delta i undersøkelsen.

Dato.....

.....

Underskrift

## Vedlegg 3 – Informasjon til informant, med samtykke

Marta Mehus Langholm  
Eikebergveien 37  
4017 Stavanger

tlf. 92413327

mail: marta@leanit.no

Stavanger, 20. januar 2010

Saksbehandler ved barneverntjenesten i x kommune

### OPPFØLGING AV FOSTERBARN I SKOLEN – FOKUS PÅ GOD PRAKSIS

### INFORMASJON OM DELTAKELSE I INTERVJU I FORBINDELSE MED EN MASTEROPPGAVE

Jeg er masterstudent i barnevern ved Universitetet i Bergen, psykologisk fakultet, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Tema for oppgaven er **oppfølging av fosterbarn i skolen**, og jeg skal undersøke hvilke erfaringer saksbehandlere i barneverntjenesten har vedrørende sin egen rolle i oppfølging av fosterbarn i grunnskolen.

Din leder i barneverntjenesten er kjent med innholdet i prosjektet. Barneverntjenesten kan også trekke seg fra prosjektet og kreve opplysninger slettet.

#### **Formålet med undersøkelsen**

Min daglige arbeidsplass er i barneverntjenesten i Stavanger kommune, omsorgsteamet, og det er i denne sammenheng jeg har blitt opptatt av fosterbarns skolefungering. Min opplevelse er at det er mye fokus på det lave utdannelsesnivået hos ungdom og voksne som har hatt hele eller deler av sin oppvekst under omsorg av det offentlige. På denne bakgrunn er jeg blitt interessert i hva barneverntjenesten kan gjøre for å sikre at fosterbarn får den best mulige oppfølgingen i sin skolegang.

*I denne sammenheng er det særlig interessant å se på saker der det har vært problematikk knyttet til barnets skolegang, men der saken har fått en positiv utvikling.*

#### **Intervjutema**

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju deg som saksbehandler i barneverntjenesten. Jeg ønsker ikke at du snakker om disse tingene på et generelt nivå, men at du snakker om en til to konkrete saker. Du skal i intervjuet ikke bryte din taushetsplikt, ingen navn (personnavn eller

stedsnavn) skal fremkomme under intervjuene. Jeg vil at du skal snakke om en til to saker der det aktuelle fosterbarn skal være plassert etter Lov om barneverntjenester § 4-12, ha bodd i fosterhjem i minimum to år og være i grunnskolealder. Videre i intervjuet ønsker jeg å vite alder og kjønn på barnet. Dette er alle personopplysninger jeg skal vite. Ingen andre personopplysninger må fremkomme under intervjuene.

Spørsmålene vil dreie seg om hva du som saksbehandler vet om barnets fungering i skolen, hvordan saksbehandler ble oppmerksom på barnets problemer i skolen, de involvertes syn på saken, beskrivelse av hendelser som gjorde at saken tok en positiv retning, barnets muligheter for mestringsopplevelser, samarbeid med andre etater etc. Alt dette, som skrevet ovenfor, uten at du bruker konkrete navn.

Som en del av oppgaven vil jeg også forsøke å finne ut noe om hvilket fokus barneverntjenesten har på fosterbarns skolefungering.

### **Taushetsplikt og anonymitet**

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent halvannen time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, innen prosjektslutt 15.06.2011. uten å måtte begrunne dette nærmere.

Opplysningene som kommer frem under intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Ingen enkeltpersoner (verken saksbehandler eller fosterbarn) vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Ved prosjektslutt 15.06.2011 blir lydopptakene slettet og datamaterialet anonymisert.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på vedlagte samtykkeerklæring og sender den til meg.

Hvis det er noe du ønsker å vite mer om kan du ringe meg på tlf. 92413327, eller sende en e-post til [marta@leanit.no](mailto:marta@leanit.no) Du kan også kontakte min veileder Jarmund Veland ved Senter for atferdsforskning (UIS) på telefonnummer 51 83 29 25, mob. 99746179.

Undersøkelsen er forskningsmessig meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD). For mer informasjon, se <http://www.nsd.no/personvern/>.

Jeg håper å få positiv respons fra deg, da din deltakelse er av stor verdi for denne undersøkelsen.

Med vennlig hilsen

Anette Iversen

Marta Mehus Langholm

Universitetet i Bergen

## Samtykke for deltakelse i undersøkelsen:

Jeg har mottatt informasjon om studien i forbindelse med masteroppgaven til Marta Mehus Langholm og ønsker å delta i undersøkelsen. Videre er jeg kjent med at de opplysningene jeg gir i samtalen blir brukt slik de er blitt omtalt i ovenfor nevnte skriv. Min deltagelse er frivilling og jeg kan når som helst trekke meg.

Dato.....

.....

Underskrift

Telefonnummer

## Vedlegg 4 – Intervjuguide

### **Innledning**

Presentasjon av meg selv, samt informasjon om formålet med studien og om semi-strukturert intervju, samt hvordan materialet skal behandles i hele prosessen. Anonymisering av materialet ble vektlagt.

Informasjon om samtykke og at de kan trekke seg når som helst i prosessen.

Ønsker å få vite så mye som mulig om denne saken, fortelle fritt, både hva du som saksbehandler faktisk gjorde, hendelser og om dine tanker og refleksjoner om hva som har skjedd. Jeg stiller eventuelle oppfølgingsspørsmål

Fokus på god praksis.

Presisere at det dreier seg om en sak, *der tema er barneverntjenestens skoleoppfølging*, ikke hele barnevernsaken.

### **Aktuell sak / fakta**

Innledende spørsmål om fakta om barnet, barnets alder, hvor lenge barnet har bodd i fosterhjem, oppstart av samarbeid med skolen, problematikk i forhold til skolen, samt beskrivelse av den positive endringen.

Fortell så utfyllende som mulig om den aktuelle saken. Hva gjorde du som saksbehandler og hvorfor? Var det situasjoner som du opplevde som kritiske i denne perioden?

Hvem var de involverte i og hva var deres syn på saken? Hvordan vil saksbehandler beskrive relasjonene mellom de involverte?

Hva er målet med barneverntjenestens arbeid angående barnets skolefungering?

Hvilken informasjon fikk fosterforeldrene om fosterbarnets skolefungering i forkant av plasseringen?

Hvilken informasjon har barneverntjenesten gitt til skolen før skolestart, evt. overgang til den nye skolen?

Kan du si noe om hvordan barnet fungerer i skolen, både faglig (leseferdigheter/kunnskaper, karakterer) og sosialt?

### **Ansvarsavklaring**

Kan du si noe om hvordan ansvarsavklaringen mellom barneverntjenesten, fosterforeldrene og skolen er blitt uttrykt?

### **Mestring**

Hva legger du i begrepet mestring?

Utdyping av dette: hvilke områder av skolefungeringen blir det fokusert på?

Kan saksbehandler si noe om sin egen, skolens og fosterforeldres fokus på at barnet skal få mestringserfaringer?

### **Betingelser for god praksis**

Hva tenker du er betingelsene/forutsetningene for at du kunne utføre det du tenker som god praksis?

### **Informantens bakgrunn/generelle spørsmål**

Utdannelse og erfaring?

Hvilket inntrykk har saksbehandler generelt når det gjelder fosterbarns skolefungering?

Hvilke tanker har saksbehandler om fokus i barneverntjenesten på fosterbarns skolegang?

Hvilke kunnskaper har saksbehandler generelt om tidligere fosterbarns utdanning?

Hvilke kunnskaper har du om hvordan det formelle ved skolen fungerer, eks. søknad om ekstra ressurser, hva som kreves, hvem som har ansvar?

I hvilken grad og hvordan blir det fokusert på at fosterbarn skal få mestringserfaringer i skolen?

Ved godkjenning av det enkelte fosterhjem, ble det lagt vekt på fosterforeldres egen utdanning?

Hvilken betydning for deg har retningslinjer om å følge opp hvert enkelt barn i skolesammenheng?

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