

Systemrettet arbeid rundt barn med alvorlige atferdsproblemer

En kvalitativ undersøkelse av hvordan en spesialinstitusjon jobber systemrettet rundt det enkelte barn

Kristine Mørk



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2008

Sammendrag

Bakgrunn, formål og problemstilling

Internasjonal forskning om alvorlige atferdsvansker viser at ”dette er så komplekse problemer at én instans alene ofte ikke vil være i stand til å yte den bistand som er påkrevd” (Nordahl m. fl. 2005:169). Ved å etablere et systemrettet arbeid, vil en få bedre innsikt i og oversikt over det lokale hjelpeapparatets potensiale. Et tett samarbeid mellom de ulike aktørene som jobber med barnet vil samtidig føre til økt kunnskap og effektiv ressursutnytting. Ved siden av et fokus på systemrettet arbeid, vil det være hensiktsmessig å tilpasse undervisningen for den enkelte elev. På denne måten blir det tosidige perspektivet, systemrettede tiltak med individfokus, ivaretatt.

Brusetkollen som spesialinstitusjon er organisert med tanke på systemrettet arbeid. Institusjonen er delt inn i en internatavdeling og en skoleavdeling, for å ivareta alle aspekter av barnets hverdag.

Formålet med undersøkelsen er å belyse følgende problemstilling: *Hvordan kan et systemrettet arbeid på en spesialinstitusjon gjennomføres for barn og unge med alvorlige atferdsproblemer, og hvilket utbytte synes barna å ha av dette arbeidet?*

De tre underproblemstillingene som er valgt for å utdype hovedproblemstillingen er knyttet til på hvilken måte Brusetkollen jobber systemrettet rundt det enkelte barn, hva som er avgjørende for å gjennomføre et godt systemrettet arbeid og hvilket utbytte elevene har av systemarbeidet som blir gjennomført på Brusetkollen.

Metode og analyse

For å besvare oppgavens problemstilling har jeg benyttet en casedesign, ved å ta utgangspunkt i hvordan én spesialinstitusjon jobber systemrettet rundt det enkelte barn. Datamaterialet er samlet inn ved hjelp av et kvalitativt intervju og kildestudie er benyttet som tilleggsmetode. Kilstudiet tar utgangspunkt i kasusbeskrivelser av to elever hentet fra prosjektet ”Barn i faresonen – Hvilke mestringsmuligheter kan et

opphold på en spesialinstitusjon gi” (Hagen m. fl. 2006), som er et prosjekt gjennomført i tilknytning til samme institusjon som benyttes i egen oppgave. Utvalget består av fem informanter som jobber i ulike stillinger på Brusetskollen.

I analysen har jeg valgt å forholde meg til Befring (2007) og hans analyseprosess i fire steg, fra transkribering til det å kunne trekke troverdige konklusjoner av funnene.

Resultater

Brusetskollen er en spesialinstitusjon som arbeider ut i fra en humanistisk, løsningsorientert og økologisk modell, med hovedfokus på systemarbeid. For å sikre at eleven får et helhetlig tilbud, samarbeider institusjonen med både bostedsskole og foreldre, samt det øvrige nettverket til eleven. Det blir videre gjennomført en helhetlig kartlegging av elevene mens de er på Brusetskollen, slik at det blir mulig å oppnå en ny forståelse av eleven og hans/hennes situasjon. Med dette som grunnlag, jobbes det kontinuerlig for å tilrettelegge undervisningen for den enkelte elev. Det er imidlertid visse faktorer som er avgjørende for å gjennomføre et godt systemrettet arbeid. Å jobbe systemrettet krever først og fremst at alle systemene rundt et barn samarbeider. Videre er det avgjørende at de involverte viser engasjement og endringsvilje.

Funnene fra intervjuene og kildestudiet viser at elevenes utbytte av systemarbeidet på Brusetskollen blant annet knytter seg til at bostedsskole får en større forståelse av eleven, samt at eleven blir møtt på sitt faglige og sosiale nivå, noe som fører til at elevene opplever mestring, øker sin sosiale fungering og får bedre selvtillit. Resultatet av undersøkelsen viser også at foreldrene vil ha et positivt utbytte av systemarbeidet.

Til tross for systemarbeidets positive konsekvenser for elevene og foreldrene er det sider ved Brusetskollens virksomhet som har forbedringspotensiale. Brusetskollen har mulighet til å styrke sin praksis ved en ansvarliggjøring av bostedsskole og foreldrene under hele opplegget, samt en tettere oppfølging av bostedsskole og spesielt foreldre etter endt opphold.

Forord

To års videreutdanning i spesialpedagogikk avsluttes med denne masteroppgaven, og jeg vil i den forbindelse benytte anledningen til å takke flere som har bidratt til gjennomføringen av oppgaven.

Først og fremst må jeg takke mine fem informanter som villig har delt sine meninger og erfaringer med meg. Jeg er takknemlig for at dere satte av tid til å delta i en hektisk hverdag. Jeg sitter igjen med en stor respekt for den innsatsen dere gjør for barna på Brusetskollen.

Jeg vil videre takke min veileder Aase Midkiff som har vært en engasjerende og positiv veileder i hele masteroppgaveprosessen. Din fleksibilitet og tålmodighet er beundringsverdig, og ditt gode humør og konstruktive tilbakemeldinger har motivert meg i hele prosessen.

Takk også til mine medstudenter som har vært behjelpelige med nyttige råd og tips. I denne sammenheng vil jeg rette en spesiell takk til min studievenninne Christine Skarre Lund for oppmuntring, motivasjon, nyttige diskusjoner og hyggelige samtaler.

Avslutningsvis vil jeg takke familien for hyggelige og støttende kommentarer, samt gode råd på veien. En spesiell takk til far som har bidratt med korrekturlesing, og til mor for engasjerende diskusjoner underveis i prosessen. Dere er gull verdt!

Oslo, mai 2008

Kristine Mørk

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	9
1.2 TEORETISK BAKGRUNN	10
1.3 FORMÅL MED OPPGAVEN.....	10
1.4 PROBLEMSTILLING	11
1.5 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	11
2. BRUSETKOLLEN SPESIALINSTITUSJON.....	13
2.1 GENERELT OM BRUSETKOLLEN SPESIALINSTITUSJON.....	13
2.1.1 <i>Brusetkollens praksis med fokus på systemarbeid</i>	14
3. TEORETISK REFERANSERAMME	16
3.1 SYSTEMRETTET ARBEID	16
3.1.1 <i>Generelt om systemrettet arbeid</i>	16
3.1.2 <i>Opplæringsloven</i>	18
3.1.3 <i>Tverretatlig og tverrfaglig samarbeid</i>	18
3.1.4 <i>Systemrettede tiltak med individfokus</i>	20
3.1.5 <i>Skolen og systemrettet arbeid</i>	20
3.1.6 <i>Samarbeid i team</i>	21
3.2 DET ØKOLOGISKE PERSPEKTIVET, SALUTOGENESE OG MESTRINGSPERSPEKTIVET	22
3.2.1 <i>Bronfenbrenners økologiske systemperspektiv</i>	22

3.2.2	<i>Antonovskys salutogenese</i>	24
3.2.3	<i>Mestringsperspektivet</i>	25
3.3	ALVORLIGE ATFERDSPROBLEMER	26
3.3.1	<i>Generelt om alvorlige atferdsproblemer</i>	27
3.3.2	<i>Definisjon av alvorlige atferdsproblemer</i>	28
3.3.3	<i>Forekomst og utviklingsmønstre</i>	29
3.3.4	<i>Risiko- og beskyttelsesfaktorer</i>	30
3.3.5	<i>Alvorlige atferdsproblemer og systemrettet arbeid</i>	32
4.	METODE	33
4.1	VALG AV METODE	33
4.1.1	<i>Casedesign</i>	35
4.1.2	<i>Intervju</i>	35
4.1.3	<i>Kildestudie</i>	36
4.2	PRESENTASJON AV TO KASUSBESKRIVELSER	37
4.2.1	<i>Martin</i>	37
4.2.2	<i>Erik</i>	38
4.3	FØRBEREDELSENE FØR UNDERSØKELSEN	39
4.3.1	<i>Utvalg av informanter</i>	39
4.3.2	<i>Utforming av intervjuguide</i>	40
4.3.3	<i>Prøveintervju</i>	40
5.	GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN	42
5.1	INTERVJUENE	42
5.2	TRANSKRIBERING OG BEARBEIDING AV INTERVJUMATERIALET.....	43
5.3	ANALYSEARBEIDET.....	43

5.4	FORSKNINGSMESSIGE OVERVEIELSER	45
5.4.1	<i>Validitet og reliabilitet</i>	45
5.4.2	<i>Forforståelse</i>	47
5.4.3	<i>Generaliserbarhet</i>	48
5.5	ETISKE OVERVEIELSER	49
5.5.1	<i>Informert samtykke</i>	50
5.5.2	<i>Konfidensialitet og anonymisering</i>	50
5.5.3	<i>Forskningmessig distanse</i>	51
6.	PRESENTASJON AV RESULTATER	52
6.1	PRESENTASJON AV INFORMANTENE	53
6.2	TEMA 1: SYSTEMRETTET ARBEID PÅ BRUSETKOLLEN	54
6.2.1	<i>Systemrettet arbeid rundt det enkelte barn</i>	54
6.2.2	<i>Ulike tilnæringsmåter</i>	61
6.2.3	<i>Forståelse av begrepet</i>	62
6.2.4	<i>Informantenes arbeidspraksis og rollen som kontaktlærer</i>	63
6.2.5	<i>Mestring og salutogenese</i>	65
6.3	TEMA 2: GJENNOMFØRING AV DET SYSTEMRETTEDE ARBEIDET	66
6.3.1	<i>Avgjørende faktorer ved gjennomføring av systemarbeid</i>	67
6.3.2	<i>De ansattes engasjement i det systemrettede arbeidet</i>	70
6.4	TEMA 3: ELEVENES UTBYTTE AV ARBEIDET	71
6.4.1	<i>Elevenes utbytte av systemarbeidet på Brusetskollen</i>	71
6.4.2	<i>Viktigheten av felles forståelse</i>	74
6.4.3	<i>Videreføring av det systemrettede arbeidet</i>	76
7.	ANALYSE OG DRØFTING AV FUNN	78

7.1	SYSTEMRETTEDET ARBEID PÅ BRUSETKOLLEN.....	78
7.1.1	<i>Tett samarbeid og et helhetlig tilbud.....</i>	78
7.1.2	<i>Milepælsplan, møtevirksomhet og teamarbeid.....</i>	80
7.1.3	<i>Helhetlig kartlegging og ny forståelse av barnet.....</i>	81
7.1.4	<i>Mestring og salutogenese.....</i>	83
7.2	AVGJØRENDE FAKTORER FOR Å GJENNOMFØRE SYSTEMARBEID.....	84
7.2.1	<i>Vilje og engasjement blant de involverte.....</i>	84
7.2.2	<i>Bostedsskolens innsats og Brusetkollens ansvarliggjøring.....</i>	86
7.2.3	<i>Videre oppfølging etter oppholdet.....</i>	87
7.3	UTBYTTE.....	88
7.3.1	<i>Systemarbeidets konsekvenser for elevene.....</i>	88
7.3.2	<i>Systemarbeidets konsekvenser for foreldrene.....</i>	90
7.3.3	<i>Viktigheten av videre systemarbeid.....</i>	91
8.	OPPSUMMERING.....	92
	KILDELISTE.....	94
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE TIL INFORMANTENE.....	97
	VEDLEGG 2: GODKJENNELSE FRA NSD.....	102
	VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTENE.....	104
	VEDLEGG 4: SAMTYKKEERKLÆRING.....	106

1. Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere bakgrunn for valg av tema, teoretisk bakgrunn, formål med oppgaven, problemstilling og oppbygging av oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I min praksis i vanlig skole og spesialskole har jeg møtt flere barn som av forskjellige årsaker sliter med ulike former for psykososiale vansker, med vekt på vansker knyttet til utagerende problematferd. Interessen for denne spesialpedagogiske utfordringen er bakgrunnen for valg av barne-/elevgruppe i masteroppgaven. I en praksisperiode tilknyttet studiet ble jeg plassert på en spesialinstitusjon (Brusetkollen) som drev sin virksomhet med fokus på systemrettet arbeid. Betydningen av dette arbeidet ønsker jeg å se nærmere på, fordi det synes å være sentralt for barns videre fungering i livet. Et systemarbeid synes både å være krevende og komplisert å gjennomføre. Mange faglig systemer kan være involvert. Det er viktig både å få kontakt med alle relevante personer og instanser, samt å sikre at de kan samarbeide rundt det enkelte barn.

I oppgaven vil jeg benytte meg av en casesdesign, ved å ta utgangspunkt i hvordan Brusetkollen som spesialinstitusjon jobber systemrettet rundt det enkelte barn. For å få svar på hvordan Brusetkollen innlemmer denne spesialpedagogiske utfordringen inn i sin daglige virksomhet, vil jeg benytte kvalitativt intervju som forskningsmetode. Utvalget består av fem informanter som jobber i ulike stillinger på institusjonen. Som tilleggsmetode har jeg valgt å bruke kildestudie, ved å analysere deler av et forskningsprosjekt, som har undersøkt hvordan det har gått med et elevkull som tidligere har vært elever på Brusetkollen, fire år etter oppholdet. Av de 18 elevene som deltok i prosjektet har jeg fordypet meg i to av de ti elevene det har gått bra med, og fokusert på hvordan de opplevde det systemrettede arbeidet på skolen i denne perioden. I denne analysen blir også uttalelser fra foreldrene og lærerne på bostedsskolen til de to elevene lagt til grunn.

1.2 Teoretisk bakgrunn

Internasjonal forskning om alvorlige atferdsvansker viser at ”dette er så komplekse problemer at én instans alene ofte ikke vil være i stand til å yte den bistand som er påkrevd” (Nordahl m. fl. 2005:169). Det er vanskelig for én instans å besitte den kompetanse eller de ressurser som kan være nødvendig å sette inn. Ved å etablere et tverrfaglig og tverretatlig samarbeid (heretter kalt et systemrettet arbeid), vil en få bedre innsikt i og oversikt over det lokale hjelpeapparatets potensiale. De ulike instansene får mulighet til å bygge på hverandres kunnskap, samtidig som den personlige kjennskapen en får til fagfolk i andre tjenester ofte vil være avgjørende for vellykkede tiltak overfor barn (Nordahl m. fl. 2005). Dette blir mitt bakteppe når jeg i det teoretiske kapittelet (kapittel 3) redegjør for viktigheten av et systemrettet arbeid.

Ulike teoretikere benytter ulike begreper når det gjelder samarbeid mellom ulike systemer for å gjennomføre et helhetlig tilbud som skal være med på å sikre at det enkelte barn blir ivaretatt både faglig og sosialt. I denne oppgaven har jeg i all hovedsak valgt å benytte begrepet systemrettet arbeid, men vil i teorikapittelet likevel gjøre rede for begreper som tverretatlig og tverrfaglig samarbeid.

1.3 Formål med oppgaven

Formålet med oppgaven er å få et innblikk i hvordan en spesialinstitusjon med fokus på systemrettet arbeid jobber rundt det enkelte barn. Det er ønskelig å få en forståelse av hvordan ansatte på Brusetskollen jobber, hva de mener er avgjørende for å gjennomføre et godt systemrettet arbeid, samt å få en forståelse av hvilket utbytte de mener elevene har av dette arbeidet, med tanke på deres videre utvikling.

Ved å gå i dybden og analysere resultater fra det tidligere nevnte forskningsprosjektet håper jeg å få en forståelse av hva elevene, deres foreldre og lærere tenker og mener om dette arbeidet i den perioden eleven hadde et opphold på skolen. I denne sammenheng ønsker jeg å få et innsyn i hvilken grad det systemrettede arbeidet på Brusetskollen har hatt en innvirkning på deres videre liv og utvikling.

1.4 Problemstilling

Ut fra formålet med studien ønsker jeg å studere følgende hovedproblemstilling:

Hvordan kan et systemrettet arbeid på en spesialinstitusjon gjennomføres for barn og unge med alvorlige atferdsproblemer, og hvilket utbytte synes barna å ha av dette arbeidet?

En klargjøring av begrepene systemrettet arbeid og alvorlige atferdsproblemer vil legges til grunn i oppgavens teoretiske del.

For å utdype hovedproblemstillingen er følgende tre underproblemstillinger valgt:

- 1. På hvilken måte jobber Brusetskollen skole systemrettet rundt det enkelte barn?*
- 2. Hva er avgjørende for å kunne gjennomføre et godt systemrettet arbeid?*
- 3. Hvilket utbytte mener informantene tilknyttet institusjonen at barna har av det systemrettede arbeidet som blir gjennomført på Brusetskollen, med tanke på deres videre utvikling?*

Opgavens teoretiske referanseramme tar utgangspunkt i Bronfenbrenners økologiske systemperspektiv, Antonovskys teori om opplevelse av sammenheng og mestringsperspektivet. Disse bygger på en positiv forankret pedagogikk og fremstår sentralt i Brusetskollens virksomhet. Disse teoriene danner utgangspunkt for analysen av intervjufunnene, analysen av de to kasus som beskrives, samt for besvarelsen av de presiserte problemstillingene.

1.5 Oppbygging av oppgaven

I oppgaven har jeg som nevnt valgt å benytte meg av en casesdesign, ved å ta utgangspunkt i hvordan Brusetskollen som spesialinstitusjon jobber systemrettet rundt det enkelte barn. I kapittel 2 vil jeg derfor belyse hvordan Brusetskollen jobber, med fokus på det systemrettede arbeidet. I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for den teoretiske forståelsen jeg har som utgangspunkt for å drøfte problemstillingen. Begrepene systemrettet arbeid og alvorlige atferdsproblemer vil bli grundig redegjort for, ettersom en forståelse av begrepene vil være avgjørende for å forstå denne

spesialpedagogiske utfordringen. Et gjennomgående prinsipp i Brusetskollens praksis er fokuset på en positivt forankret pedagogikk. To teoretiske retninger innenfor denne pedagogikken er Antonovskys teori om opplevelse av sammenheng og mestringsperspektivet, som jeg videre vil beskrive i kapittel 3. Disse retningene vil sammen med et fokus på Bronfenbrenners økologiske perspektiv gi undersøkelsen en pedagogisk – teoretisk referanseramme.

Oppgavens metodedel vil presenteres i kapittel 4. Her vil jeg redegjøre for valg av metode for deretter å gi en presentasjon av de to kasusbeskrivelsene fra prosjektet ”Barn i faresonen – Hvilke mestringsmuligheter kan et opphold på en spesialinstitusjon gi?” (Hagen m. fl. 2006). Videre vil jeg gjøre rede for forberedelsen av undersøkelsen. I kapittel 5 vil jeg sette fokus på hvordan jeg har gjennomført undersøkelsen. Videre vil jeg presentere de forskningsmessige og etiske overveielser knyttet til oppgaven.

I kapittel 6 vil jeg presentere funnene fra undersøkelsen, knyttet til de tre underproblemstillingene. Under disse tre hovedtemaene vil jeg benytte underkategorier med utgangspunkt i spørsmålene fra intervjuguiden. Under tema tre (elevens utbytte av arbeidet), vil analysen av de to elevene fra forskningsprosjektet også legges til grunn.

Oppgavens analyse og drøfting vil bli redegjort for i kapittel 7. Her vil jeg ta utgangspunkt i hovedfunnene i egen undersøkelse, samt funnene i de to valgte kasus om virkningene av det systemrettede arbeidet, og se disse i lys av teorien fra kapittel 3. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 8 oppsummere undersøkelsens viktigste resultater med utgangspunkt i problemstillingen og underproblemstillingene.

2. Brusetskollen spesialinstitusjon

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for Brusetskollen skole og boavdelingen Tilla som er tilknyttet skolen, og deres praksis knyttet til det systemrettede arbeidet.

2.1 Generelt om Brusetskollen spesialinstitusjon

Brusetskollen skole og ressurscenter (i det følgende omtalt som Brusetskollen) er en spesialskole, hvor arbeid med endringsprosesser står i fokus. Skolen har utfordrende atferd som sitt spesialområde, og den ligger i Akershus fylke, men drives av Oslo kommune. Skolen har 24 elevplasser, fordelt på et barne- og ungdomstrinn, hvor elevene er delt inn i grupper med 6 barn og to eller tre lærere i hver gruppe. Gruppene settes sammen aldersblandet i forhold til elevenes behov, og majoriteten av elevmassen er i alderen 10 til 13 år (Hagen m. fl. 2006).

Under oppholdet jobber eleven med en individuell arbeidsplan tilpasset hans eller hennes faglige nivå. Ved siden av å arbeide med å styrke elevenes faglige fungering, øver elevene også på sosiale ferdigheter som kan erstatte uheldige atferdsmønstre. I tillegg legges det vekt på å gi barna fritidskompetanse ved å gjøre dem kjent med ulike fritidsaktiviteter de kan være med på sammen med andre. Dette kan igjen gi dem mulighet til å velge positive aktiviteter som en erstatning for passivitet eller gjengtilhørighet (ibid).

Syv av elevene på barnetrinnet er inne på et åtte ukers utredningsopphold, og skal tilbake til sine bostedsskoler etter oppholdet. Disse elevene bor på Brusetskollens boavdeling Tilla fra mandag til fredag, og drar hjem til foreldre/foresatte i helgene. Dette muliggjør utredning av barna også utenfor skoletiden. Dette tilbudet er et samarbeid mellom Brusetskollen skole og ressurscenter og avdeling Tilla ved Brusetskollen barnevernssenter. Tilla driftes av Utdanningsetaten, Oslo kommune og er hjemlet i opplæringsloven. De andre elevene er barn som bor på Brusetskollens barnevernsenters ulike avdelinger, og som har behov for et spesialskoletilbud, samt

barn fra to andre barnehjem i området. Brusetskollen har i tillegg en utadrettet tjeneste som tilbyr veiledning, kurs og opplæring til foreldre, lærere, skoler og andre grupper innenfor skolens kompetanseområde. Tjenesten tilbyr også eksterne utredninger til elever og grupper i Osloskolen (ibid).

Barna på Brusetskollen blir ofte omtalt som barn med sosiale og emosjonelle problemer. Temaet ”sosiale og emosjonelle problemer” er omfattende, med mange ulike teoretiske referanserammer. Det er ofte uklart i hvilken grad problemene kan tilskrives et problematisk miljø eller problematiske trekk ved barna. Ofte er det snakk om en kombinasjon. Betegnelsen viser for øvrig til to forskjellige typer problemer. Den ene typen dreier seg som introvert eller innadvendt atferd, som er kjennetegnet med tilbaketrekning, sosial isolasjon, depresjon, angst og psykosomatiske plager. Den andre typen dreier seg ekstrovert atferd som blant annet viser seg ved impulsatferd, hyperaktivitet, sosial konflikt eller voldelig atferd. Det vil være umulig å trekke et klart skille mellom gruppene, med tanke på at mange barn med ekstrovert atferd også kan vise introvert atferd i noen settinger og omgivelser (Hagen m. fl. 2006). De fleste barn som søkes inn på Brusetskollen vil i hovedsak ha en form for ekstrovert atferd, og dette er en gruppe som vil passe godt under definisjonen *alvorlige atferdsproblemer*.

2.1.1 Brusetskollens praksis med fokus på systemarbeid

Brusetskollen har et omfattende samarbeid både med bostedsskole, og med alle barnets øvrige arenaer. Plass på Brusetskollen skole tildeles etter søknad fra bostedsskole, foreldre, eller i noen tilfeller fra barna selv. Brusetskollen jobber systemrettet rundt det enkelte barn allerede før barnet blir plassert på skolen, og arbeidet fortsetter også etter oppholdet på skolen. På denne måten blir det helhetlige perspektivet ivaretatt og sikret. Tilbudet på Brusetskollen er frivillig, og det er et tiltak som foreldrene selv velger for sitt barn. Ved at tilbudet er frivillig, gis det mulighet for et positivt samarbeid mellom foreldrene, bostedsskole og Brusetskollen. Dette samarbeidet er avgjørende i hele prosessen slik at alle de involverte partene kan få en

felles forståelse av barnet og den livssituasjon han/hun befinner seg i. Brusetskollen tilbyr pedagogisk, kognitiv og sosial kartlegging for å finne barnets sterke sider, hvorfor han/hun strever og hvordan det er hensiktsmessig å møte han/henne. Barnet og nettverket får veiledning underveis og det blir gitt forslag til tiltak som bør settes i gang i løpet av og i etterkant av oppholdet. I dette arbeidet er det viktig at de ulike aktørene rundt barnet samarbeider om de ulike tiltakene som skal settes i gang. For at det skal skje en endring hos det enkelte barn, må det først skje en endring i hele nettverket rundt barnet. Om dette sier Brusetskollen at:

Målet er ikke å skape endring hos barnet mens det er på Brusetskollen, men å arbeide med hele systemet underveis og i etterkant for å legge til rette for en god utvikling (Hagen m. fl. 2006:10).

Denne tankegangen er i tråd med Bronfenbrenners økologiske systemperspektiv, som jeg vil komme tilbake til i teorikapittelet.

Når et barn kommer til Brusetskollen, opprettes et team. Dette teamet består av en lærer fra Brusetskollen skole og en miljøterapeut fra avdeling Tilla. Disse er ansvarlig for tilrettelegging og gjennomføring av oppholdet. Parallelt med arbeidet med barnet, samarbeides det med foreldre, bostedsskole og andre involverte instanser som det er naturlig å trekke inn. Gjennom møter med disse avtales det opplegg og mål for tiden på Brusetskollen. Erfaring viser at tett kontakt og godt samarbeid er nødvendig for å oppnå resultater (Hagen m. fl. 2006).

Arbeidet rundt barnet organiseres som et prosjekt, med en milepælsplan og en tiltaksplan. Milepælsplanen skisserer alle møter og alle tiltak som settes inn underveis i oppholdet. Tiltaksplanen inneholder en evaluering av de tiltakene som prøves ut, og er samtidig en veiledning for bostedsskolen for arbeidet med barnet etter oppholdet.

Når et gjelder Brusetskollens verdigrunnlag, arbeides det ut i fra en humanistisk, løsningsorientert og økologisk modell, med hovedfokus på systemarbeid.

Brusetskollen arbeider også systemrettet med hele skoler og hele klasser, uten at barna er på institusjonen.

3. Teoretisk referanseramme

I dette kapitlet vil jeg rette oppmerksomheten mot de to hovedbegrepene i den valgte problemstillingen, systemrettet arbeid og alvorlige atferdsproblemer. Først vil jeg gjøre rede for begrepet systemrettet arbeid og deretter fokusere på Bronfenbrenner og det økologiske systemperspektivet. Jeg vil også kort presentere Antonovskys teori om opplevelse av sammenheng og mestringsperspektivet som en del av en helsefremmende og positivt forankret pedagogikk. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for begrepet alvorlige atferdsproblemer.

3.1 Systemrettet arbeid

Et systemrettet arbeid kan ses på som et arbeid der flere samarbeidspartnere gjør en samtidig og en helhetlig innsats rundt det enkelte barn (Nordahl m. fl. 2005). Forståelsen av atferdsproblemer blir på denne måten ikke et fokus på individet og dets vansker, men et fokus på hvordan systemet rundt barnet også må endres for at barnet skal endre atferd til det bedre. Etersom systemrettet arbeid er et nøkkelbegrep i egen oppgave og har en uvurderlig plass i Brusetskollens praksis, har jeg valgt å legge spesiell vekt på dette begrepet i teorijennomgangen.

3.1.1 Generelt om systemrettet arbeid

Til tross for at mange skoler i dag er bevisst på viktigheten av et systemrettet arbeid, vet vi at det i spesialpedagogisk sammenheng ofte er behov for bedre koordinering av tiltak når det gjelder sterkt belastede barn og unge. Det er ikke uvanlig at barn og unge utredes av en rekke instanser som verken samarbeider eller bygger på hverandres kunnskaper og kompetanse. Dette reduserer muligheten for at vedkommende får det helhetlige og planlagte opplegget han/hun har behov for. Samtidig som man er opptatt av et godt systemrettet arbeid rundt det enkelte barn, er det viktig å konstatere at sterkt belastede barn vil ha behov for individrettede tiltak.

Det er tydelig at vi trenger det tosidige perspektivet, som vi kan kalle systemrettede tiltak med individfokus (Skogen og Holmberg 2002 og Webster – Stratton 2005).

Det systemteoretiske perspektivet utvider fokus fra individ til barn i kontekst. Målsettingen er ofte å endre barnets sosiale omgivelser ved at viktige personer på ulike arenaer gjør en samtidig innsats rundt barnet. Et slikt samarbeid vil være med på å sikre at barnet får et helhetlig og kontinuerlig tilbud, som igjen vil være avgjørende for barnets videre fungering og mestring. Systemperspektivet kan brukes i problemløsende arbeid, men også i forebyggende arbeid som et forsøk på å redusere faren for at barn skal utvikle problemer (Klefbeck og Ogden 2003, Nordahl m. fl. 2005). Aktuelle samarbeidspartnere i det systemrettede arbeidet kan være skole, foreldre, helsetjenesten, barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), barnevern og pedagogisk – psykologisk tjeneste (PPT).

Samarbeid mellom sektorene i lokalmiljøet skal være en viktig del av opplæringen i skolen. På denne måten kan de involverte i arbeid med barn og unge dra nytte av hverandres kunnskap og av eksisterende støtteordninger. I den nasjonale læreplanen blir dette lagt frem:

Ulike sektorar i kommunen, mellom dei skulen, bør samarbeide og leggje til rette for at elevane får ta del i den kommunale planlegginga som gjeld for barn og unge (Skogen og Holmberg 2002:26).

Samarbeid på tvers av sektorene i kommunen ansees som en forutsetning for å samles om et felles og helhetlig oppvekstilbud til barn og unge. Samtidig er det viktig å ha et godt og tilfredsstillende samarbeid med foreldrene. Hensikten med et slikt samarbeid rundt atferdsproblematikk er å hjelpe dem til å takle de utfordringene de møter på en bedre måte. Foreldrene må også styrkes i troen på at de selv er i stand til å påvirke situasjonen i en positiv retning. Dette samarbeidet bør baseres på gjensidighet og likeverd, og ta utgangspunkt i foreldrenes situasjon og behov (Nordahl m. fl. 2005).

3.1.2 Opplæringsloven

Systemperspektivet ble innført i grunnskoleopplæringen formelt som lovkrav i opplæringsloven, som trådte i kraft skoleåret 1999/2000. Opplæringsloven § 5-6 andre ledd stiller krav om at den pedagogisk – psykologiske tjenesten (PPT) skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte opplæringsbehov.

Opplæringsloven § 5-6 andre ledd sier om dette:

Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov (Stette 2005:84).

Dette betyr at PP – tjenesten, i tillegg til ansvar for det individrettede arbeidet, også har et ansvar for å bistå i det systemrettede arbeidet skolen må gjøre for å tilrettelegge opplæringen til elever med særskilte behov. Dersom PP – tjenesten selv ikke har nok fagkompetanse i en sak, må det innhentes kompetanse utenifra, for eksempel fra statlig kompetansesenter, privat sakkyndig eller andre kommunale tjenester som kommunehelsetjenesten (Stette 2005). I en slik situasjon kan det være aktuelt å innhente kompetanse fra Brusetskollen.

I tilknytning til dette lovkravet om systemrettet arbeid, iverksatte regjeringen samtidig et kompetansehevingsprogram, kalt Samtak. Programmet ble gjennomført i perioden 2000 – 2002 på bakgrunn av St.meld. nr. 23 (1997-1998) *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov*. Kommunene og fylkeskommunene fikk i denne sammenhengen tilført stillinger til styrking av PPT for å ivareta det systemrettede arbeidet.

3.1.3 Tverretatlig og tverrfaglig samarbeid

Det systemrettede arbeidet er basert på et tverretatlig samarbeid, det vil si at deltakerne kommer fra ulike etater, men det trenger ikke bety at deltakerne representerer ulike fag. Det er vanlig å skille mellom tverretatlig- og tverrfaglig samarbeid. Til forskjell fra tverretatlig samarbeid kan tverrfaglig samarbeid ses på

som et samarbeid som finner sted innenfor én arena eller én institusjon (Lauvås og Lauvås 2006). Deltakerne i det systemrettede arbeidet som jeg vil fokusere på i denne oppgaven kommer fra de ulike arenaene som samarbeider med Brusetskollen. Deltakernes fagbakgrunn vil variere noe, men de har likevel en del fellestrekk som gjør at deres kompetanse vil komme samarbeidet til gode. Likevel vil Brusetskollen både ha et tverretatlig- og et tverrfaglig samarbeid med de ulike aktørene. Tilknyttet skolen befinner det seg en boavdeling, hvor det jobber flere miljøterapeuter, samtidig som Brusetskollen har egen lege, og psykolog. Ved siden av disse samarbeidspartnerne jobber institusjonen også systemrettet med PPT, BUP, barnevern, lærere fra elevenes bostedsskoler og med foreldrene til elevene. Brusetskollen samarbeider med alle bydelene i Oslo, og disse har ulike tverrfaglige og tverretatlige samarbeidsformer. Brusetskollen må derfor i hver enkelt sak vurdere hvem aktuelle samarbeidspartnere kan være.

I diskusjonen rundt de foregående begrepene står ordet samarbeid sentralt. Dette ordet er et begrep som brukes mye, og er vanlig i vårt dagligspråk, og det kan derfor være vanskelig å definere ordet presist. I flere sammenhenger brukes begrepene samordning, samarbeid og integrering om hverandre, og det kan på bakgrunn av dette være fruktbart å se hvordan Knoff definerer ordet samordning:

... en 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 (Lauvås og Lauvås 2006:53).

Mens denne definisjonen tar for seg hvordan arbeidet med klienter blir organisert, har samordning etter Knoffs vurdering som mål å:

... oppnå såkalte synergieffekter – at tiltakene forsterker hverandre gjensidig, slik at den samlede effekten blir større enn summen av resultatene for hvert enkelt tiltak isolert sett (Lauvås og Lauvås 2006:53).

Til tross for at tverrfaglig samarbeid ofte defineres som samordning, er samarbeid noe mer enn samordning. Ved samarbeid sammenføres flere fagpersoners arbeid til en helhet og blir til en gjennomført form for organisering av arbeidet. Det forutsetter

en helt annen form for avhengighet og nærhet mellom samarbeidspartnerne enn i samordning (Lauvås og Lauvås 2006). Det er denne type samarbeid som vil bli beskrevet i denne oppgaven.

3.1.4 Systemrettede tiltak med individfokus

Den økende arbeidsdelingen og spesialiseringen innenfor alle samfunnsområder har gjort det stadig mer nødvendig å få til et samarbeid mellom ulike fagpersoner med forskjellig utdanning og kompetanse. Ved et samarbeid vil det være mulig å utnytte forskjellighet i kompetanse slik at helheten ivaretas på en bedre måte. Elever med spesielle behov i skolen vil ha behov spisskompetanse av ulik slag, men samtidig vil det være nødvendig å ivareta helheten. Å jobbe systemrettet, der ulike fagpersonene samarbeider rundt det enkelte barn, kan være en måte å svare på spørsmålet om hvordan helheten skal ivaretas (Skogen og Holmberg 2002). Dette kan ses på som systemrettede tiltak med individfokus, og samsvarer med Brusetkollens praksis.

3.1.5 Skolen og systemrettet arbeid

Skolen alene kan også være en arena for bruk av systemrettet arbeid. For barn uten behov for ulike hjelpetiltak, vil det systemrettede arbeidet først og fremst dreie seg om et samarbeid mellom de ulike aktørene som jobber i skolen.

Skal systemrettede tiltak fungere etter sin hensikt, krever det deltakelse fra alle aktørene som befinner seg på arenaen, og denne innsatsen må være koordinert og fokusere på elevbehov. Skal dette kompliserte samspillet fungere i praksis, krever det at ledelsen har et overordnet ansvar, samtidig som hver enkelt aktør må ta sin del av det kollektive ansvaret (Skogen og Holmberg 2002: 73).

Når det gjelder barn og unge med spesielle behov, vil det systemrettede arbeidet også dreie seg om et samarbeid mellom instanser utenfor skolen, også kalt et tverretattlig samarbeid. At skolen velger å prioritere et slikt samarbeid med nettverket, kan være betydningsfylt på lengre sikt. Samtidig som eleven vil kunne ha nytte av et slikt samarbeid, vil det også resultere i effektiv ressursutnytting for samfunnet. De ulike

instansene får mulighet til å bygge på hverandres kunnskaper, samt å lære av hverandres praksis. Dersom de overordnede målene skal nås, må de ulike instansene operere avhengig av hverandre (Skogen og Holmberg 2002).

Erfaring viser at et godt systemrettet arbeid er vanskelig å gjennomføre. Utfordringen ligger ikke i å finne ut hvordan et slikt samarbeid kan samordnes, men å få arbeidet til å fungere og bli effektivt i praksis. Følgende tre punkter har betydning for å få iverksatt tverrfaglig/systemrettet samarbeid:

- Det må lønne seg å samarbeide.
- Det må være gjensidig forståelse og sammenfallende virkelighetsoppfatning.
- Det må være personlig engasjement og vilje til prioritering. (Skogen og Holmberg 2002:83)

Mens noen lærere har lang erfaring med samarbeid på tvers av etater og ulike instanser utenfor skolen, vil andre ha liten erfaring med dette. Dette vil blant annet avhenge av hvordan aktørene har mestret forholdene nevnt ovenfor. Lærere som underviser i klasser med barn og unge med ulike vansker, kommer ofte inn i et tverrfaglig samarbeid. Lærerne i skolen blir viktige samarbeidspartnere for de andre instansene i den kontinuerlige oppfølgingen av elevene, ettersom det er lærerne som er i kontakt med elevene daglig. På denne måten blir skolen en viktig støttespiller som det lønner seg for de andre instansene å samarbeide med (Skogen og Holmberg 2002).

3.1.6 Samarbeid i team

Det er avgjørende at de ulike aktørene som jobber med og har ansvar for enkeltelever med særskilte behov, samarbeider i team. Ansvarsgrupper er et eksempel på en teammodell som ofte benyttes i arbeid med elever med spesielle behov. Aktuelle aktører i en ansvarsgruppe kan være foreldre, skolen, PPT og psykiatrien med BUP. Målsettingen med å etablere en ansvarsgruppe er å samarbeide om et opplegg for den totale livssituasjonene til barnet (Skogen og Holmberg 2002). Det vil være

avgjørende for resultatet at deltakerne i ansvarsgruppen tenker så likt som mulig om hva som gagnar barn og familie (Zeiner og Bjercke 1998). Etersom elever med store og sammensatte vansker trenger individuelle tiltak som tar utgangspunkt i deres spesielle situasjon, vil læreren ha behov for et støtteapparat innenfor skolen, særlig fra skolens ledelse og spesialpedagogiske ressursteam (Dalin 1995).

3.2 Det økologiske perspektivet, salutogenese og mestringsperspektivet

Som teoretisk begrunnelse for å jobbe systemrettet har jeg valgt ut Bronfenbrenners økologiske systemperspektiv. Denne teorien har jeg valgt ut sammen med Antonovskys teori om opplevelse av sammenheng. Dette har jeg valgt med bakgrunn i Brusetskollens pedagogikk og institusjonens fokus. Ved siden av disse teoriene har jeg valgt å belyse mestringsperspektivet, da utvikling av mestringsfølelse er et av Brusetskollens hovedmål i arbeidet med barna på institusjonen.

3.2.1 Bronfenbrenners økologiske systemperspektiv

I den senere tid har det dukket opp flere retninger innenfor spesialpedagogikken og utviklingspsykologien som er opptatt av menneskets interaksjon med systemene og de ulike systemenes interaksjon med hverandre (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2001). Her kan vi nevne Uri Bronfenbrenner og hans bidrag, som er kjennetegnet av forsøket på å gi den sosiale interaksjonen mellom individ og kontekst en sentral plass i det økologiske systemet (Klefbeck og Ogden 2003). Til tross for at Bronfenbrenners teori ble utformet allerede i 1979, fremstår den som en sentral teori også i dag, med sin vektlegging av samspillet mellom de ulike systemene rundt barnet.

Bronfenbrenner blir i dag sett på som en av de mest innflytelsesrike utviklingspsykologene ved tusenårsskiftet. Han kritiserte den utviklingspsykologiske forskningen ved at den tok utgangspunkt i situasjoner som var kortvarige, ukjente og

uvanlige for barna som deltok. På bakgrunn av dette mente Bronfenbrenner at barna viser en atypisk atferd som i liten grad har overføringsverdi til andre situasjoner. (Klefbeck og Ogden 2003).

Innenfor det økologiske perspektivet blir helheten og sammenhengen i barns oppvekst og utvikling understreket. Perspektivet plasserer individet som deltaker i flere ulike økosystemer, og sprenger på denne måten individualpsykologiens rammer.

Bronfenbrenner beskriver miljøet som et sett av konsentriske sirkler, hvor han deler inn miljøet etter grader av nærhet til barna og på ulike abstraksjonsnivåer. Han beskriver også hvordan det mer omfattende miljøet henger sammen, og hvordan de ulike delene gjennom gjensidig påvirkning former barns oppvekstmiljø. I denne sammenheng snakker Bronfenbrenner om gjensidighetsprinsippet ved at mennesket utvikler seg i kraft av en interaksjon og gjensidighet med sitt miljø (Bronfenbrenner 1979, Klefbeck og Ogden 2003).

Resultatet blir et femdelt klassifikasjonssystem, hvor han skiller mellom individet i sentrum, mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet.

Individnivået er de evner og egenskaper individet har i seg, for eksempel at han/hun har lærevansker, er tospråklig eller har utagerende atferd. Mikrosystemet er situasjoner barnet ferdes i til daglig, som for eksempel skole, barnehage og hjemmet. Mesosystemet er båndet eller samspillet mellom de ulike mikrosystemene, som for eksempel samspillet mellom skole og hjem. Eksosystemet er det miljøet og de situasjoner som indirekte påvirker barnet. Dette kan være foreldrenes arbeidsplass eller studiested. Makrosystemet består av samfunn, kultur og politikk. Organisering av samfunnet vil påvirke barnets utvikling og familien til barnet. Dette kan eksempelvis skje ved lovendringer i mikrosystemet. Et eksempel på en slik lovendring er kunnskapsløftet i skolen (Klefbeck og Ogden 2003).

I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i en kvalitativ innfallsvinkel til problemstillingen ved å intervju ulike ansatte på en spesialinstitusjon. Et av formålene med intervjuene er å få frem informantenes egne opplevelser og erfaringer

knyttet til det systemrettede arbeidet som Brusetskollen gjennomfører. På bakgrunn av dette vil det være naturlig å se nærmere på mesosystemet og dets elementer.

Bronfenbrenner definerer mesosystemet som:

A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates (such as, for a child, the relations among home, school, and neighbourhood peer group; for an adult, among family, work and social life)
(Bronfenbrenner 1979:25).

Mesosystemet er som nevnt samspillet, samarbeidet eller som Bronfenbrenner sier, relasjonen mellom de ulike mikrosystemene som barnet er en del av i hverdagen. For elevene på Brusetskollen blir Brusetskollen skole og boavdelingen Tilla to av mikrosystemene, mens foreldre, PPT, BUP og barnevern vil være eksempler på andre. Dersom samspillet mellom de ulike mikrosystemene er godt, vil dette ha positiv innvirkning på barnet det gjelder.

Bronfenbrenners modell fremstår i dag med et sterkt fokus på den gjensidige påvirkningen mellom individ og miljø. Menneskelig utvikling er avhengig av både biologiske egenskaper og faktorer i omgivelsene som hemmer eller fremmer utviklingen. I modellen prøver Bronfenbrenner å integrere det psykologiske, individorienterte og det sosiologiske, samfunnsorienterte perspektivet. Modellen og det økologiske perspektivet kombinerer på denne måten ulike perspektiver for å få frem et helhetlig bilde av den kompliserte samhandlingen mellom mennesker (Damsgaard 2003).

3.2.2 Antonovskys salutogenese

Aron Antonovsky introduserte i 1978 begrepet salutogenese, og utviklet etter hvert en teoretisk modell som han beskrev i bøkene *"Health, Stress and coping"* i 1979 og *"Unravelling the mystery of health. How people manage stress and stay well"* i 1987. Salutogenese består av to ord, salus som kan forstås som helse eller sunnhet og genesis som betyr opprinnelse eller tilblivelse. I begrepet ligger det en forståelse av at helse og sunnhet kan utvikles. I Antonovskys teori blir oppmerksomheten flyttet fra

diagnostisering av sykdom og problemer, til identifisering av helse og muligheter (Sommerschild 1998). Innenfor pedagogikken kan denne teorien ses på som jakten på det som forløser krefter og gir læring, og det som demper eller fjerner stressorer forbundet med utfordringer i skolearbeidet (Lassen 2004).

Det som blir avgjørende for hvordan mennesker greier seg i livet er en opplevelse av sammenheng i tilværelsen (Antonovsky, 1998). Antonovsky kaller dette sense of coherence (SOC). For å oppnå denne følelsen av sammenheng i tilværelsen må vi kunne forstå situasjonen, ha tro på at vi kan finne frem til løsninger og finne god mening i å forsøke på det. Disse tre punktene dreier seg om en opplevelse av å kunne influere på sitt eget liv (Sommerschild 1998). Høy SOC er forbundet med lavere nivå av både negative livshendelser, stress og arbeidsrelatert stress (Antonovsky 1998). Antonovskys tre elementer er utviklet først og fremst for voksne mennesker, men perspektivene er også gyldige for barn. Alle barn kan komme styrket ut av en prøvelse eller et problemområde, så lenge utfordringene svarer til barnets muligheter for mestring (Sommerschild 1998).

3.2.3 Mestringsperspektivet

Gjennom livet er alle mennesker utsatt for mange former for utfordringer. Det enkelte individ bygger opp strategier av forskjellig art for å håndtere disse. Dette kan være alt fra å gjøre en iherdig innsats for å løse et problem, unngå vansker eller sikre seg pauser for å spare krefter. De fleste utfordringene i hverdagen håndteres nesten automatisk med de strategiene man har utviklet. På denne måten foregår læring som en flytende, tilnærmet automatisk prosess (Knoop 2002).

Dersom oppgavene er nye og krevende kan de oppfattes som stressorer, og da er det viktig å identifisere og mobilisere det mangfold av ressurser som er tilgjengelig (Lazarus og Folkman 1991 og Rutter 1985). Det er i prosessen med å finne frem til måter å håndtere stressende oppgaver på, at mestringsstrategiene synes å gi sine tydeligste bidrag. At miljøet rundt individet støtter og stimulerer bruk av ressurser, kan fremme utvikling av egnede strategier for læring og utvikling (sosioøkologiske

mestringsressurser). Samtidig vil det være lettere for barnet å finne frem til egnede strategier dersom han/hun har innsikt i egne sterke sider (personlige mestringsressurser). Dersom det finnes tilstrekkelig av begge typer ressurser, vil dette være med på å sikre en positiv mestringsutvikling (Hagen m. fl. 2006).

Mens barna er på Brusetskollen skal miljøet støtte opp om barnets muligheter til både å bruke egne styrker, samt utvikle ny kompetanse. For å få til dette er det avgjørende at barna opplever en form for mestringsfølelse, slik at de kan bli motivert for læring og takle nye utfordringer i hverdagen.

Helsefremmende og positivt forankret pedagogikk (som teorien om salutogenese og mestringsperspektivet) ses på som et metateoretisk perspektiv, som legger vekt på menneskers potensial og positive muligheter for læring og personlig utvikling (Brudal 2006). Felles for salutogenese og mestring er at de fremhever betydningen av å bygge på sterke sider og positive trekk, frem for å diagnostisere feil og mangler. Videre vektlegges miljøets mulighet til å fremme individets kompetanse til selv å være hovedaktør i egen utvikling (Rogers 1990). I begge referanser fremheves betydningen av interaksjon mellom individ og systemene som omgir individet.

I arbeidet med barna på Brusetskollen bruker skole og internat mestring, utvikling og kompetanseoppbygging som sentrale elementer i definisjonen av de målene barna skal nå i løpet av oppholdet (Hagen m. fl. 2006).

3.3 Alvorlige atferdsproblemer

Alvorlige atferdsproblemer er et annet begrep som benyttes i hovedproblemstillingen, og som beskriver den atferden som elevene på Brusetskollen i større eller mindre grad viser. En grundig forklaring av begrepet vil derfor kunne bidra til en bredere og dypere forståelse av hvilke barn som befinner seg på Brusetskollen. Det vil også være nyttig å se hvordan alvorlige atferdsproblemer kan kobles opp mot systemrettet arbeid, og dermed se hvordan et slikt arbeid kan gjennomføres rundt disse barna.

3.3.1 Generelt om alvorlige atferdsproblemer

Hvordan man forstår begrepet atferdsproblemer, har sammenheng mellom verdier og holdninger hos mennesker. Ethvert menneske har en forståelse av hva som er normal atferd, og hva som er avvikende atferd. Det er to ulike måter å forstå problematferd på, noe som får betydning for den tilnæringsmåten man har når man møter barn og unge med slike vansker. På den ene siden har vi individperspektivet som handler om å lete etter avvik hos barnet, samtidig som de tiltak som settes i gang, er rettet mot hvordan barnet kan endre atferd. Systemperspektivet på den andre siden dreier seg om å undersøke om miljøet bidrar til å utvikle og forsterke avvik, og hvordan man kan sette i gang tiltak for å hindre at miljøet fungerer slik (Ekeberg og Holmberg 2004, Ogden 2002). Disse to perspektivene utfyller hverandre, og i skolesammenheng bør det til enhver tid letes etter forbedringsmuligheter både hos individet og i miljøet.

Det er imidlertid viktig å understreke at det er store forskjeller mellom barn som viser moderate former for problematferd og barn med alvorlige atferdsproblemer. Sistnevnte gruppe vil trenge tettere oppfølging og antakelig iverksetting av flere tiltak sammenlignet med første gruppe. Å ta utgangspunkt i systemperspektivet kan være hensiktsmessig, med tanke på at miljøet rundt et barn må endres før det kan skje en endring i barnets negative atferd.

Alle barn vil på et tidspunkt i livet vise noe problematferd, i form av isolerte antisosiale handlinger. Dette kan eksempelvis komme til uttrykk ved fysisk aggresjon (slåssing), nasking eller hærverk. Dette er verken unormalt eller bekymringsfylt, og slike handlinger er ikke tilstrekkelig til å definere en elev som et barn med alvorlige atferdsproblemer.

Dersom antisosiale handlinger opptrer med høy intensitet, frekvens og stabilitet, snakker vi om antisosial atferd. Antisosial atferd er den mest vanlige grunnen til at barn og unge i Norge blir henvist til helse- og hjelpetjenester som pedagogisk – psykologisk tjeneste (PPT), barnevern og barne- og ungdomspsykiatrien (BUP)

(Rønhovde 2004). Det er likevel få elever som viser mye problematferd og bare en marginal gruppe har alvorlige atferdsproblemer eller er i høy risiko for utvikling av slike atferdsproblemer senere i livet (Sørli 2000 og Webster – Stratton 2005). Et barn med alvorlige atferdsproblemer viser typisk en eller annen kombinasjon av fysisk og verbal aggresjon (utagering), stjeling, lyving og/eller andre brudd på sosiale normer og andres rettigheter (Sørli 2000). Denne atferden passer godt med den atferden som mange av barna på Brusetskollen viser.

3.3.2 Definisjon av alvorlige atferdsproblemer

Ettersom det ikke eksisterer noen klare allment aksepterte skillelinjer mellom normalatferd og hva som kan betraktes som mer eller mindre avvikende atferd, må problematferd ses i forhold til den kontekst den opptrer i, og i forhold til hva som anses som normalt og akseptert. Om et barns atferd oppfattes som normal eller avvikende avhenger av ulike faktorer. Disse faktorene er kultur og tid, kontekst, forventninger andre har til barnet, barnets egne erfaringer, samt om atferden fører til skade og i hvilken grad den får konsekvenser. Atferden må også ses i sammenheng med intensitet, frekvens og stabilitet. Med utgangspunkt i disse faktorene har Marianne Sørli (2000) laget en definisjon av begrepet ”alvorlige atferdsproblemer”, som hun sidestiller med begrepet ”antisosial atferd” fra egen forskning. Hennes definisjon av begrepet lyder som følger:

Et barn eller ungdom har alvorlige atferdsproblemer når han/hun over tid viser et antisosialt atferdsmønster som medfører betydelig skade, plage og/eller krenkelse av mennesker og/eller dyr, og når hans/hennes fungerings- og mestringsnivå i hjem og skole samtidig ligger betydelig under det normale gjennomsnitt for barn/unge på samme alder. Alvorlige atferdsproblemer er et relativt, multideterminert og vanskelig modererbart fenomen som både avhenger av individuelle forhold, relasjonelle forhold og kontekstuelle forhold i barnets/ungdommens nære oppvekst- og læringsmiljø (Sørli 2000:41).

Begrepet ”atferdsforstyrrelse” (conduct disorder i det europeiske diagnosesystemet ICD-10) vil tilsvare Sørliens ”alvorlige atferdsproblemer” eller alvorlig antisosial atferd og kan i følge Kazdin (1997) defineres slik:

Clinically severe antisocial behaviour(s) in which the everyday functioning of the individual is impaired, as defined by parents, teachers and others (Ref. fra Sørli 2000:37).

Som vi ser av definisjonen, tar denne utgangspunkt i at atferden må være definert av andre. På denne måten vil det være vanskelig å stemple én type atferd som problematferd, ettersom det vil bestemmes av foreldrenes eller lærernes holdninger, verdier, meninger og toleransegrense. Det viser seg at definisjonen er lite egnet som grunnlag for å identifisere og planlegge effektive forebyggende tiltak for barn og unge. Kazdin mener det burde foreligge en bredere begrepsdefinisjon, og begrunner dette med at alvorlige atferdsproblemer ikke bare forekommer i bestemte og avgrensede utvalg av barn og unge, men også i normalutvalg (Sørli 2000).

Simona – Fagan med flere har forklart begrepet ”antisosial atferd” som ”recurrent violations of socially prescribed patterns and behaviour” (Sørli 2000:37). Denne definisjonen tar utgangspunkt i samfunnets normer og regler, og en atferd vil anses som problematferd dersom det brytes med disse.

Jeg velger å støtte meg til Sørli's definisjon av begrepet, men vil likevel ta inn elementer av de øvrige definisjonene videre i oppgaven.

3.3.3 Forekomst og utviklingsmønstre

Det er vanskelig å anslå hvor utbredt alvorlige atferdsproblemer er, dette på bakgrunn av at det benyttes mange forskjellige begrepsdefinisjoner, ulike indikasjonskriterier og målemetoder. Ulike studier gir imidlertid grunnlag for å anslå at rundt 1 til 3 % av barn og unge i vestlige land har alvorlige atferdsproblemer (Sørli 2000).

Mellom 30 % og 50 % av de barna som viser et tidlig antisosialt atferdsmønster vil trolig fortsatt ha alvorlige atferdsproblemer når de blir eldre. De øvrige vil klare seg langt bedre, til tross for at noen av dem vil ha visse tilpasnings- og mestringsproblemer som voksne. Det viser seg derfor at for de fleste barn som tidlig viser et antisosialt atferdsmønster er det mer typisk at atferden stabiliserer seg eller blir mindre alvorlige, enn at atferden eskalerer og ender i alvorlige problemer. De

barna som tidlig viser et antisosialt atferdsmønster er likevel utvilsomt i høyere risiko for senere utvikling av alvorlige atferdsproblemer enn andre barn. Det er imidlertid mer usikkert hvem av barna som vil utvikle alvorlige atferdsproblemer senere i livet. Det man derimot vet en del om er hvorfor noen barn som viser tidlig alvorlig problematferd vil klare seg relativt godt, mens andre vil få omfattende og langvarige problemer. I denne sammenheng ser det ut til at samspillet mellom risikofaktorer og beskyttende faktorer vil være avgjørende (Sørli 2000).

3.3.4 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Når det gjelder risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer, vil antallet og samspillet mellom disse påvirke sannsynligheten for om barn/unge vil utvikle alvorlige atferdsproblemer i fremtiden. Foreløpig har forskere identifisert flere risikofaktorer enn beskyttende faktorer, en viktig årsak til dette kan være at det har vært mer vanlig å betrakte barns atferdsmessige utvikling fra et problemperspektiv heller enn fra et kompetanse- og ressursperspektiv (jfr. en salutogenetisk forståelse). En *risikofaktor* er enhver variabel eller faktor som kan assosieres med økt sannsynlighet for negative resultater i fremtiden (Sørli 2000:45), som i denne sammenheng er alvorlige atferdsproblemer. En risikofaktor kan betraktes som et faresignal på utvikling av alvorlige atferdsproblemer ved at disse faktorene refererer til forhold eller hendelser som forekommer *før* barnet/ungdommen har begynt å vise slik atferd. Det er viktig å merke seg at selv om noen barn er i høyere risiko enn andre, er det ikke nødvendigvis slik at disse vil komme til å utvikle alvorlige atferdsproblemer.

Antallet risikofaktorer et barn utsettes for vil være av avgjørende betydning for utvikling av alvorlige atferdsproblemer eller ikke. Rutter gjennomførte i 1979 en forskningsstudie som viste at barn som bare eksponeres for én risikofaktor ikke er i høyere risiko for negativ utvikling sammenlignet med et barn som ikke eksponeres for noen. De barna som eksponeres for to risikofaktorer har imidlertid fire ganger så høy sannsynlighet for utvikling av problemer, og de som eksponeres for fire eller flere har 20 ganger høyere sannsynlighet for å få problemer (Sørli 2000:46).

De best dokumenterte skolerelaterte risikofaktorene er et tidlig og vedvarende antisosialt atferdsmønster, skolefaglig tilkortkomning og skolebytte og skoleoverganger. Kjente individuelle og jevnalderrelaterte risikofaktorer er lav sosial kompetanse, tilknytning til antisosiale jevnaldergrupper, avvising fra jevnaldrende, følelsesmessige problemer, dårlig selvoppfatning og svake kognitive ferdigheter. Når det gjelder familiefaktorer knyttet til alvorlige atferdsproblemer, vil mangelfulle foreldreferdigheter, familiekonflikter og foreldres positive holdning til og involvering i kriminalitet, stoffmisbruk og vold fremstå som risikofaktorer (Sørli 2000).

En beskyttende faktor er en hvilken som helst variabel som kan assosieres med en redusert sannsynlighet for negative resultater. Beskyttende faktorer kan forhindre, minske eller moderere problemet direkte. Beskyttende faktorer kan også operere indirekte ved å samvariere med risikofaktorer for å redusere problemene, eller ved å forebygge forekomst av risikofaktorer. Så langt har man klart å identifisere tre hovedtyper av beskyttende faktorer. Dette dreier om individuelle beskyttelsesfaktorer (medfødte motstandsfaktorer), familiefaktorer og ekstern støtte. Individuelle beskyttelsesfaktorer kan ses på som høy verbal intelligens og et ikke – hissig temperament. De to andre typene av beskyttende faktorer dreier seg begge om sosial tilknytning og inkluderer varme og støttende følelsesmessige relasjoner til voksne. Dette kan for eksempel være en positiv tilknytning til familiemedlemmer og positive relasjoner til venner og/eller signifikante relasjoner til en lærer eller en annen voksen i barnets nærmeste omgivelser (Sørli 2000).

I forbindelse med barna på Brusetskollen snakker man også om faktorer som kan fremstå som beskyttende. Her kan det være snakk om gode foreldrerelasjoner, en god venn eller en positiv fritidsaktivitet. Det er imidlertid ikke snakk om motstands- og beskyttelsesfaktorer som predikerer god utvikling til tross for høy risiko. Barna på Brusetskollen har kommet til skolen på bakgrunn av en dårlig utvikling og et ønske om at atferden skal forandres til det bedre, og kan derfor ikke ses på som motstandsdyktige barn eller ”løvetannbarn”. Det betyr ikke at det er for sent for disse barna å endre atferd til det bedre eller å starte en ny og god utvikling. Etter et opphold

på Brusetskollen vil kanskje foreldrene se barnet på en ny måte, samtidig som kanskje barnet selv har blitt styrket ved for eksempel å mestre skolefaglig krav i matte, og et samarbeid mellom foreldre, lærere og hjelpeapparat har blitt opprettet og ansvarsforholdene avklart. Alle disse faktorene vil fremstå som beskyttelsesfaktorer, og vil dermed være første skritt mot en positiv utvikling.

3.3.5 Alvorlige atferdsproblemer og systemrettet arbeid

I arbeidet med barn som har alvorlige atferdsproblemer og/eller andre vansker, viser det seg at en felles innsats er nødvendig ikke bare innad i skolen, men også i samarbeid med et mer omfattende tiltaksapparat som inkluderer familien. Som jeg har vært inne på tidligere, vil det ofte være behov for bistand fra enkelte hjelpetjenester som barnevern, barne- og ungdomspsykiatri, helse- og sosialtjenester, politi- og kriminalomsorg og spesialpedagogiske institusjoner som Brusetskollen. Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid, samt koordinering er avgjørende dersom man skal lykkes med å hjelpe disse barna.

I Brusetskollens helhetlige arbeid blir det lagt stor vekt på å etablere god kontakt med barnas foreldre og bostedsskole, lærere og med hjelpeapparatet som i mange tilfeller er inne i bildet. Ved siden av arbeidet som gjøres rundt det enkelte barn i forkant og under oppholdet på Brusetskollen, søkes kontinuitet ivaretatt også etter at barnet har sluttet på Brusetskollen. Dette gjøres ved å gi råd, særlig til bostedsskole, om pedagogiske opplegg og andre tiltak som bør følges opp, slik at barnet kan få en videre god utvikling.

4. Metode

I dette kapittelet vil det bli redegjort for den metoden jeg har valgt for å besvare de presiserte problemstillingene i oppgaven. Jeg har valgt en casesdesign, knyttet til en valgt spesialinstitusjon, Brusetskollen. Metodene som benyttes er det kvalitative intervju og kildestudie. Det fenomenologiske og hermeneutiske perspektivet er sentralt i oppgaven, og det er derfor lagt vekt på å belyse hva disse perspektivene innebærer og begrunne hvorfor disse er valgt. Videre presentres de to kasusbeskrivelsene, som har dannet grunnlaget for kildestudiet. Avslutningsvis i dette kapittelet vil det redegjøres for prosjektets utvalg, intervjuguide og prøveintervju.

4.1 Valg av metode

I masteroppgaven har jeg valgt å benytte meg av et kvalitativt forskningsopplegg for å belyse problemstillingen. Et mål innenfor kvalitative metoder er å få nærmere kjennskap til personers meninger, erfaringer og intensjoner. Gjennom undersøkelsen har det vært et ønske å få kunnskap om informantenes meninger og erfaringer knyttet til det systemrettede arbeidet som blir gjennomført på Brusetskollen, og hvilket utbytte de mener barna har av dette arbeidet. En kvalitativ tilnærming ble derfor funnet egnet til å frembringe denne kunnskapen (Dalen 2004).

Etttersom jeg har valgt å ta utgangspunkt i én institusjon som jobber systemrettet rundt det enkelte barn, er oppgavens design en casesdesign. Med bakgrunn i den tid jeg har hatt til rådighet, har jeg sett det som hensiktsmessig å ta utgangspunkt i fem informanter på valgte institusjon. Disse informantene har jeg intervjuet ved bruk av et semistrukturert intervju, med et ønske om å få utfyllende svar på spørsmålene.

Ved siden av å bruke intervju, har jeg også benyttet kildestudie som tilleggsmetode. Dette har jeg sett som formålstjenlig ettersom det at det har gitt meg mulighet til å sikre verdien av egne intervjufunn, ved å se på resultatene i kildestudiet opp mot egne funn. Utgangspunktet for kildestudiet er forskningsprosjektet ”Barn i faresonen –

Hvilke mestringsmuligheter kan et opphold på en spesialinstitusjon gi?” (Hagen m. fl. 2006). I dette prosjektet har en sett på hvordan det har gått med elever fra et årskull som har deltatt på et åtte ukers opphold på Brusetskollen, fire år etter oppholdet. I egen oppgave har jeg rettet oppmerksomheten mot to av elevene, som det etter prosjektets definisjoner har gått bra med, og sett på hvordan det systemrettet arbeid har hatt en positiv innvirkning på elevenes videre utvikling.

Kvalitativt arbeid blir ofte referert til som fenomenologiske eller hermeneutiske studier (Befring 2007). I oppgaven har det fenomenologiske og det hermeneutiske perspektivet stått sentralt. Det fenomenologiske perspektivet innebærer å sette fokus på menneskers opplevelser og det hverdagslivet de har, samt å få tak i deres meninger og intensjoner (ibid). Fenomenologien kan defineres som: ”*den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen*” (Postholm 2005:41). Når forskeren prøver å forstå et annet menneske, søker han/hun ”å se det samme” som dette mennesket ser. For å få til dette må forskeren sette seg godt inn i dette menneskets situasjon eller ”verden”. Videre er fenomenologiens mål å forstå det meningsfulle i ulike hendelser, og er en egnet metode for å få tak i informantenes subjektive opplevelse (Dalen 2004). I oppgaven har det fenomenologiske perspektivet stått sentralt under innhenting av datamaterialet knyttet til intervjuene, ved at spørsmålene har tatt sikte på å få frem informantenes egne meninger og erfaringer.

Når man derimot skal analysere og fortolke det innhentede datamaterialet, blir det hermeneutiske perspektivet relevant. Hermeneutikk betyr ”læren om tolkning” (Dalen 2004), og ved en hermeneutisk analyse blir det lagt vekt på å fange inn og fortolke informantenes uttalelser inn i et videre teoretisk perspektiv (Befring 2007). Det sentrale er å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes under intervjuet. For å få til dette må budskapet settes inn i en sammenheng eller en helhet. Forståelsesprosessen er derfor karakterisert ved at det enkelte budskapet (delen) settes inn i en helhet, men også ved at helheten søkes tilpasset den enkelte delen. Denne vekselvirkningen mellom helhet og del for å oppnå

en dypere forståelse kalles den hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske tolkningen utvikles stadig videre i et samspill mellom helhet og del, forsker og tekst, samt forskerens forforståelse (Dalen 2004). Det hermeneutiske perspektivet har stått sentralt under analysen og tolkningen av det innhentede datamaterialet i oppgaven.

4.1.1 Casedesign

Jeg har benyttet meg av casedesign i masteroppgaven ved å rette oppmerksomheten mot hvordan én spesialinstitusjon jobber systemrettet rundt det enkelte barn. Selve ordet case kommer fra det latinske ordet *casus*, hvor *tilfelle* kan erstatte eller supplere dette ordet. Casestudier retter seg mot mange forskjellige enheter. Dette kan være en elevgruppe, en klasse, en institusjon eller en enkelt hendelse. Casestudier har blitt mer og mer vanlig innenfor de utdanningsvitenskaplige fagene de siste tiårene, og er en tilnærming hvor det kan velges mellom ulike tilgjengelige informasjonskilder som dokumenter, intervjuer, observasjoner og tester (Skogen 2006). Informasjonskilden som har blitt benyttet i oppgaven er intervju. Når det gjelder ulike typer av casedesign, kan vi skille mellom to dimensjoner med to kategorier hver. I denne sammenheng benyttes singelcase eller multippelcase, samt holistisk eller sammensatt (embedded) case. Singelcasestudier blir brukt ved gjennomføring av én casestudie, mens multippelcase blir benyttet ved gjennomføring av flere casestudier etter hverandre, og bare én om gangen. Mens en holistisk casestudie bare har én analyseenhet, har en sammensatt casestudie flere analyseenheter (Skogen 2006, Yin 1994). I oppgaven har jeg valgt å studere én case med flere informanter og oppgavens design er derfor et sammensatt singelcasestudie.

4.1.2 Intervju

Kvale definerer det kvalitative forskningsintervjuet som:

Et intervju som har som formål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener (Kvale 1997:21).

Av dette kan vi se at det kvalitative forskningsintervjuet har som formål å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, sett fra den intervjuedes perspektiv.

Forskningsintervjuets struktur kan sammenligne med den hverdagslige samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk. Definisjonen tar utgangspunkt i det halvstrukturerte intervjuet (Kvale 1997). Det skilles ofte mellom åpne og mer strukturerte intervjuer, hvor målsettingen i et åpent intervju er at informantene skal fortelle mest mulig fritt. I oppgaven har det blitt benyttet en semistrukturert intervjuform, hvor samtalene er fokusert mot bestemte temaer valgt ut av forskeren (Dalen 2004). Dette gir informantene mulighet å komme med utfyllende informasjon, som ikke hadde vært mulig i et mer strukturert og fastsatt intervju. Alle intervjuene har funnet sted på Brusetskollen, dette for å gjøre det lettest for informantene, samtidig som det har gitt meg tilgang på annen aktuell og nyttig informasjon på institusjonen.

4.1.3 Kildestudie

Ved siden av å bruke det kvalitative intervju som forskningsmetode har det samtidig blitt benyttet kildestudie som tilleggsmetode for å få svar på problemstillingen.

Kildestudier handler først og fremst om arbeid med skriftlige kilder, hvor den faglige utfordringen innebærer å vurdere troverdigheten av kildematerialet samt å gå inn i materialet på en slik måte at vi kan få frem det sentrale meningsinnholdet (Befring 2007). Kildematerialet som har blitt brukt i oppgaven er det tidligere nevnte forskningsprosjektet "Barn i faresonen – Hvilke mestringmuligheter kan et opphold på en spesialinstitusjon gi?" (Hagen m. fl. 2006). Av forskningsprosjektet kom det frem at ti av de atten barna som deltok i undersøkelsen klarte seg bra (går på skole og trives, trygg omsorgssituasjon, stabile vennerelasjoner), fire år etter oppholdet på Brusetskollen. Seks av barna klarte seg ganske bra, mens to av barna gikk det ikke bra med. Funnene i forskningsprosjektet viser at det nytter å arbeide for et bedre liv. For å nå dette målet kreves både mot og utholdenhet fra barna selv og deres foreldre (ibid). At det er mulig å snu en negativ utvikling, bør være en drivkraft for alle som arbeider med barn som befinner seg i en vanskelig livssituasjon.

4.2 Presentasjon av to kasusbeskrivelser

I det følgende vil jeg gi en kort presentasjon av to kasusbeskrivelser fra forskningsprosjektet "Barn i faresonen – Hvilke mestringsmuligheter kan et opphold på en spesialinstitusjon gi"? (Hagen m. fl. 2006), med utgangspunkt i to elever det har gått bra med.

4.2.1 Martin

Martin hadde et nesten tre måneders opphold på Brusetskollen da han var ti år gammel. I løpet av denne tiden gjennomgikk han en nevropsykologisk utredning. Det opprinnelige åtte ukers oppholdet ble utvidet i forbindelse med medisnutprøving. På bakgrunn av fysisk uro, dårlig impuls kontroll, konsentrasjonsvansker, utagering og samarbeidsproblemer, ble Martin søkt inn på Brusetskollen av bostedsskolen. Etter oppholdet ble Martin tilbakeført til sin familie og den samme bostedsskolen.

På Brusetskollen ble det vektlagt å hjelpe Martin til å bli mer bevisst på egen atferd, øve på å arbeide konsentrert, samt å øve seg på å forholde seg til voksne og medelever på en positiv måte. Under oppholdet fikk Martin en diagnose, samtidig som det ble gjennomført en medisnutprøving. Anbefalinger fra Brusetskollen etter oppholdet var å gi Martin tett voksenoppfølging med klare grenser, strukturert undervisning og forutsigbare læringsmiljøer. Det ble også anbefalt at deler av undervisningen skulle foregå i liten gruppe og med assistent tilstede ved arbeid i full klasse. Det ble videre foreslått at forholdet mellom hjem og skole måtte bygge på et tett samarbeid, ikke minst i forhold til den anbefalte bruken av medisiner.

I samtalene med Martin, mor og lærer viste det seg at anbefalingene fra Brusetskollen delvis hadde blitt fulgt. Bostedsskolen hadde gjennomført noe tilrettelegging av undervisningen for Martin, men denne tilretteleggingen ble igangsatt noe tid etter tilbakeføring. Det hadde videre blitt gjennomført en medisinsk oppfølging, som informantene mente hadde ført til noe nedgang av tvangstanker. Da Martin skulle

over på ungdomsskolen, ble det gjennomført et skolebytte på bostedet (Hagen m. fl. 2006).

Kasusbeskrivelsen av Martin bærer preg av positive opplevelser knyttet til Martins situasjon etter oppholdet på Brusetskollen. Med bakgrunn i hans vansker, synes oppholdet å ha spilt en viktig rolle med hensyn til kartlegging av sterke sider (salutogenese), stadfesting av en diagnose (felles forståelse), medisinerings og økologisk oppfølging (systemrettet arbeid).

4.2.2 Erik

Erik var på Brusetskollen i ti uker da han var tolv år. Han ble søkt inn av hjemskolen, på bakgrunn av at de opplevde at gutten hadde store konsentrasjonsvansker, overtok styringen i klasserommet og ikke lot seg snakke til av voksne. Han var urolig i timene, vandret rundt i gangene og syntes ikke å være motivert for læring. Under oppholdet på Brusetskollen ble det prioritert å øke Eriks motivasjon for faglig arbeid. Atferden ble videre korrigert med tanke på hans behov for å ha oversikt, styring og kontroll. Dette, sammen med tett voksenkontakt og oppfølging, førte til at vandringene og uroen hans ble redusert til det minimale.

På bakgrunn av Eriks vansker anbefalte Brusetskollen et strukturert og forutsigbart læringsmiljø. Det ble avgjørende med oppgaver som var tilpasset hans faglige nivå, slik at han kunne oppnå en mestringsfølelse. Videre hadde han et stort behov for å bli sett og hørt på en positiv måte av voksne (salutogenese), samt tydelig grensesetting.

Det ble viktig at Erik fikk en konkret arbeidsplan, samtidig som han til enhver tid fikk vite hvor han skulle være og hvem han skulle være sammen med. Klar struktur og oversikt førte til at han fungerte godt mens han var på Brusetskollen. Dette var tiltak som ble gjennomført på Brusetskollen, som videre ble anbefalt å fortsette med. Anbefalingene ble delvis fulgt i etterkant av oppholdet, selv om det bare i liten grad ble gjennomført tilrettelegging av undervisningen. Etter oppholdet på Brusetskollen hadde Erik hatt tre skolebytter, men gikk på intervjuetidspunktet på en spesialavdeling

for ungdom med sosiale og emosjonelle vansker. Foreldrene var godt fornøyd med dette tilbudet.

Kasusbeskrivelsen av Erik bærer også preg av positive opplevelser knyttet til hans situasjon etter oppholdet på Brusetskollen. Til tross for en tydelig positiv utvikling, påpeker Brusetskollen at det vil være avgjørende for Eriks sosiale og faglig fremtid å få oppgaver og utdanning som både passer og interesserer han (Hagen m. fl. 2006).

Martins og Eriks utbytte av oppholdet på Brusetskollen, med utgangspunkt i informantenes beskrivelser under intervjuet, vil bli redegjort for i kapittel 7, under elevenes utbytte av det systemrettede arbeidet.

4.3 Forberedelsene før undersøkelsen

Før man kan gjennomføre en kvalitativ undersøkelse, er det en rekke forberedelser som må gjøres. I forkant av en undersøkelse må det avgjøres hvilke informanter prosjektet skal omfatte, med bakgrunn i tema og problemstilling. Videre vil det i alle prosjekter som anvender intervju som metode, være behov for å utarbeide en intervjuguide. Det må deretter alltid foretas ett eller flere prøveintervju, både for å teste ut intervjuguiden, og for å teste seg selv som intervjuer (Dalen 2004). I det følgende vil det derfor bli redegjort for prosjektets utvalg med en redegjørelse for hvilke kriterier som er anvendt i utvelgelsen, intervjuguide og prøveintervju.

4.3.1 Utvalg av informanter

Utvalget er selektert ut fra barnas vansker og institusjonens spesifikke kompetanse. Brusetskollen arbeider som nevnt arbeider ut fra en humanistisk, løsningsorientert og økologisk modell, med hovedfokus på systemrettet arbeid. Informantene i utvalget er ansatte på Brusetskollen, og informantutvalget består av to lærere på barnetrinnet, én lærer på ungdomstrinnet, én person fra skolens utadrettede tjeneste og én person som jobber på boavdelingen Tilla. Jeg har hatt et bevisst ønske om å intervju ansatte i ulike stillinger på Brusetskollen for å få bredde i svarene, samt å få frem

informantenes ulike perspektiver. Selv om Brusetskollen som institusjon jobber systemrettet, vil hver informant i utvalget besitte en egen forståelse eller ønske om hvordan dette arbeidet skal/bør gjøres. Ved siden av å bruke dette utvalget i oppgaven, har jeg også tatt for meg to kasus fra forskningsprosjektet "Barn i faresonen" (Hagen m. fl. 2006).

4.3.2 Utforming av intervjuguide

En intervjuguide inneholder emnene som skal tas opp i intervjuet, samt hvilken rekkefølge de skal ha. Nøyaktigheten kan variere i en intervjuguide, fra en grov skisse med de ulike emnene som skal dekkes, til et detaljert oppsett med nøyaktige spørsmålsformuleringer (Kvale 2007). Jeg har tatt utgangspunkt i et semistrukturert intervju med et detaljert oppsett av spørsmål med rom for fyldige uttalelser og svar. Uansett hva man velger vil det være avgjørende at spørsmålene er lette å forstå, korte og "fri for akademisk sjargong" (ibid).

Den valgte teorien skal være en plattform og et utgangspunkt for å analysere datamaterialet jeg har samlet inn. Det har derfor vært avgjørende at intervjuguiden har bygget på teorien, slik at jeg kunne drøfte svarene på en god måte. I intervjuguiden har de tre underproblemstillingene vært utgangspunktet for intervjuguidens temaer. Dette for å sikre en god intervjuguide der spørsmål og svar, og dermed analysematerialet har stått i samsvar med det jeg ønsket å få svar på. I arbeidet med utvikling av en god intervjuguide gjennomførte jeg også et prøveintervju.

4.3.3 Prøveintervju

Man lærer å bli en god intervjuer gjennom å intervjuer. I denne sammenheng vil praksis være det beste middelet til å bli en dyktig intervjuer ettersom læring først og fremst skjer gjennom intervjuerfaringer. Det vil derfor være hensiktsmessig å gjennomføre et eller flere prøveintervjuer før forskningsintervjuene, slik at

intervjueren blir bedre skikket til å skape sikre og stimulerende interaksjoner, som igjen kan være med på å sikre kvaliteten i intervjuene (Kvale 1997).

En uke før jeg skulle gjennomføre intervjuene med de fire valgte informantene, gjennomførte jeg et prøveintervju med en lærer som jobber på barnetrinnet på Brusetskollen skole. Ved å ta utgangspunkt i en slik informant ville jeg få et realistisk bilde på hvordan Brusetskollen jobber systemrettet og samtidig se hvordan spørsmålene ville bli mottatt, ettersom informanten kunne ta utgangspunkt i egne erfaringer og meninger. Samtidig ville det gi meg mulighet til å avdekke eventuelle positive og negative sider ved intervjuguiden, gjøre meg tryggere i intervjusituasjonen samt gi trening i å stille spørsmålene på en god måte.

Til tross for noen uklarheter underveis, ble jeg godt fornøyd med resultatet av prøveintervjuet. Etter en viss bearbeiding av intervjuguiden ved endring av noen spørsmålsformuleringer, fjerning av et par overflødige spørsmål, samt å føye til et par hensiktsmessige spørsmål, følte jeg meg klar for å gjennomføre hovedintervjuene.

Ettersom jeg oppfattet prøveintervjuets innhold som godt, tok jeg kontakt med prøveinformanten med et håp om at jeg kunne få lov til å bruke intervjuet i oppgaven. Hun samtykket i dette. Jeg fikk samtidig mulighet til å stille henne tilleggsspørsmålene som jeg hadde lagt til i intervjuguiden. På denne måten endte jeg opp med fem informanter, i stedet for fire, noe jeg mener har vært med på å styrke oppgaven som helhet. I ettertid ser jeg viktigheten av å gjennomføre et slikt prøveintervju, ettersom det medførte en del småjusteringer som gjorde intervjuguiden mer presis og antakelig ga bedre intervjufunn.

5. Gjennomføring av undersøkelsen

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for gjennomføringen og bearbeidingsprosessen for undersøkelsen. Innledningsvis vil oppmerksomheten rettes mot intervjuene og erfaringene rundt intervjusituasjonen. Videre vil det bli redegjort for bearbeidningen av datamaterialet, analysearbeidet og ulike forskningsmessige overveielser tilknyttet oppgaven. Her vil oppgavens validitet, reliabilitet, generaliserbarhet, samt min forforståelse diskuteres. Avslutningsvis i dette kapittelet vil det settes fokus på etiske overveielser det har blitt aktuelt å ta hensyn til i gjennomføringen av oppgaven.

5.1 Intervjuene

Intervjuet er råmaterialet for den videre meningsanalysen og drøftingen. På den måten blir kvaliteten på det originale intervjuet avgjørende for kvaliteten på den senere analysen av intervjuet. Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å innhente kvalitative beskrivelser av personens livssituasjon (fenomenologisk tilnærming), og å tolke meninger med disse (hermeneutisk tilnærming) (Kvale 1997). Intervjuet er en mellommenneskelig situasjon, der to partnere snakker om et tema av felles interesse. Intervjueren ønsker å få svar på en rekke spørsmål knyttet til et tema, hvor intervjuobjektet sitter med erfaringer og meninger om dette temaet (ibid).

Gjennom intervjuene ønsket jeg å få svar på hvordan det systemrettede arbeidet blir gjennomført på Brusetskollen, samt hvilke faktorer som avgjørende for å gjennomføre et slikt arbeid. Det var også et ønske å få kjennskap til hvilket utbytte informantene mente at elevene har av det systemrettede arbeidet, med tanke på deres videre utvikling. Jeg valgte bevisst å ikke levere ut intervjuguiden på forhånd, med håp om å få spontane og ærlige svar, samtidig som svarene skulle bli så realistiske som mulig. I etterkant av intervjuene fikk jeg tilbakemelding fra informantene at det hadde vært greit å få mulighet til å lese over spørsmålene før intervjuet, men som sagt var det et bevisst valg å ikke la dem se spørsmålene i forkant. Etersom jeg kjente stedet fra før

og hadde hilst på samtlige informanter tidligere, var det opparbeidet en god relasjon, og jeg følte meg derfor trygg i intervjusituasjonen. Jeg fikk også inntrykk av at informantene var trygge på meg som intervjuer. Samtalene bar preg av en uformell og positiv tone, og gode og utfyllende svar. Alle informantene hadde satt av god tid til intervjuene, hvor hvert intervju tok ca. én time. Ved samtlige intervjuer var det rom for en hyggelig og uformell samtale både før og etter selve intervjuet. Jeg valgte å ikke notere underveis i intervjuet slik at jeg kunne ta del i samtalen på en god måte, og få mulighet til å merke meg den ikke – muntlige kommunikasjonen også.

5.2 Transkribering og bearbeiding av intervjumaterialet

Det finnes en rekke hendige og pålitelige tekniske hjelpemidler for å gjøre permanente opptak. Det vil være store forskjeller mellom slike permanente opptak og en observatørs rekonstruksjon av en samtale. Lydopptak er et godt hjelpemiddel, men fjerner ikke behovet for observasjon og notering. Det er også klare ulemper forbundet med bearbeiding av intervjumaterialet ved bruk av lydopptak, ved at intervjuene blant annet må transkriberes. I dette arbeidet finnes det ingen faste regler, men man må være bevisst at det alltid tar mye lengre tid å transkribere opptak enn det tar å gjøre dem (Hammersley og Atkinson 1996). En transkribering fra muntlig til skriftlig form, gjør intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale 1997).

Under intervjuene i egen undersøkelse ble det benyttet lydopptak, som i etterkant ble transkribert ordrett. I etterkant av intervjuene ble det også notert ned memos (nedtegning av nonverbal atferd, feltnotater og analytiske refleksjoner) knyttet til intervjusituasjonen, som sammen med lydopptaket ble grunnlaget for analysen.

5.3 Analysearbeidet

En kvalitativ analyse kan gjennomføres på mange ulike måter, hvor hovedoppgaven er å beskrive det man har funnet ut ved intervjuene. Et analysemateriale vil ofte være både omfattende og uoversiktlig, og materialet vil derfor stille krav om et utskrifts-,

organiserings- og fortolkningsarbeid. Dette arbeidet kan beskrives ved en analyseprosess i fire steg (Befring 2007).

For det første vil det være nødvendig å skrive ut lydopptak og notater fra intervjuene for å gjøre opplysninger fra informantene tilgjengelig. Denne prosessen gjør at den videre analysen lettes ved at materialet blir mer oversiktlig og strukturert (ibid). Transkriberingsarbeidet, å overføre de fem lydopptakene til skriftlig, tilgjengelig informasjon, var krevende. Videre vil det være nødvendig å gjennomføre en datareduksjon gjennom stikkord, koding og oppsummeringer. Denne prosessen begynner etter at feltarbeidet er over og blir ofte først avsluttet ved den endelige rapporten. Koding av arbeidet bidrar til en forenkling og fokusering gjennom å finne frem til sentrale stikkord eller tema. Dette arbeidet fører til et fokus på visse fenomen fremfor andre, som igjen gjør det mulig å trekke konklusjoner på et systematisk grunnlag (ibid). Med utgangspunkt i intervjuguiden, materialet fra transkriberingen og notatene som ble nedskrevet etter intervjuene, ble det valgt ut sentrale aspekter, tema og nøkkelord som ble utgangspunkt for den videre kategoriseringen.

I analysearbeidet kan man benytte spesielt utviklede dataprogram for ordning av data, koding og kategorisering. Et eksempel på et slikt program innenfor kvalitative studier er NVivo. Et slikt program vil være med på å organisere tekstgrunlaget for å kunne gjennomføre en best mulig vurdering og analyse (ibid). Et slikt program ble ikke benyttet, da jeg så det som like hensiktsmessig å lage mitt eget organiserings- og kategoriseringssystem. Informantenes ulike svar ble samlet under spørsmålene i intervjuguiden. Dersom informantene hadde svart utenfor et spørsmål, eller svart på et annet spørsmål enn det som ble stilt, ble denne informasjonen flyttet slik at den ble satt i riktig bolk eller under riktig spørsmål. Ut ifra de temaene og stikkordene som hadde blitt nedskrevet tidligere i analysearbeidet, ble det valgt ut flere underkategorier med utgangspunkt i problemstilling, intervjuguide og informantens uttalelser.

Den fjerde prosessen ved kvalitativ analyse er tilknyttet spørsmålet om å tolke og trekke troverdige konklusjoner. Det vil være avgjørende å fange opp karakteristiske

fellestrekk, og samtidig lete etter spesielle egenskaper og fenomen. Dette vil fremkomme i kapittel 7. Under denne tolkningsprosessen kan det være formålstjenlig å legge til rette for en intersubjektiv kontroll, ved at flere forskere eller fagfolk på uavhengig grunnlag tolker og vurderer det samme materialet (Befring 2007). På bakgrunn av tid og ressurser har ikke dette vært mulig å gjennomføre i masteroppgaven.

5.4 Forskningsmessige overveielser

Forskningsmessige overveielser som validitet, reliabilitet og generaliserbarhet er begreper som i hovedsak er knyttet opp mot kvantitative studier. De bør likevel ses i sammenheng med kvalitative studier, slik at arbeidet kvalitetssikres. Videre har det i min situasjon vært avgjørende at jeg har vært bevisst egen forforståelse, og har vært åpen for at denne forståelsen kunne og ville endres underveis.

5.4.1 Validitet og reliabilitet

Et annet ord for begrepet validitet er gyldighet, og handler om hvor gyldig resultatet i en undersøkelse er. Validitet er i hovedsak et begrep som er knyttet til kvantitative forskningsstudier, men i dag er begrepet også godt kjent innenfor kvalitativ forskning (Befring 2007). Et gjennomgående problem med validitet innefor kvalitative studier er at man aldri kan si 100 prosent sikkert at man har kommet frem til valide resultater (Grennes 2001). Ved bruk av intervju som forskningsmetode vil mange mene at spørsmålene kan fremstå som ledende, og analysen og drøftingen kan derfor oppfattes som subjektiv. På bakgrunn av dette mener Dalen (2004) at det burde benyttes en annen terminologi i kvalitative studier. Validitet i kvalitative studier kan ses i forhold til validitetsdrøfting av forskerrollen og validitetsdrøfting av datamaterialet. En forskers forståelse av et fenomen vil være bestemt av en forforståelse, og denne forståelsen vil prege forskerens arbeid. Det vil derfor være nødvendig at forskeren gjør rede for sin spesielle tilknytning til det fenomenet som studeres. På denne måten har leseren en mulighet til å vurdere kritisk i hvilken grad

denne forståelsen kan ha påvirket tolkningen av resultatene. Jeg har hatt praksis på Brusetkollen og kjenner til stedet og de ansatte, noe som preger min forforståelse. Jeg har valgt å redegjøre for begrepet forforståelse, samt min tilknytning til Brusetkollen senere i kapittelet.

Ved en kvalitativ studie med bruk av intervju er det informantenes egne fortellinger som danner grunnlaget for analyse og tolkning, og det er derfor viktig at dette materialet blir fyldig og relevant. Validiteten styrkes ved at intervjueren stiller gode spørsmål som gir informantene anledning til å avgi innholdsrike svar (Dalen 2004). I intervjuene har det vært mulighet for reformulering og gjentakelser, noe som har vært med på å sikre at informantene har forstått spørsmålene slik de var ment. Validiteten i en kvalitativ studie vil også avhenge av kvaliteten på intervjuguide og formulering av spørsmålene. Målet er å stille adekvate og tydelige spørsmål slik at forskeren får ønsket kunnskap. Det har blitt lagt ned mye arbeid i utforming av intervjuguiden, hvor temaene og spørsmålene har tatt utgangspunkt i de presiserte problemstillingene som skal besvares gjennom oppgaven, og i aktuelle teorier. Videre er et validitetskriterium innenfor kvalitativ forskning å gjøre grundig rede for metodebruk og opplyse om hvordan man har gått frem. Dette mener jeg å ha ivaretatt etter beste evne.

Et annet ord for begrepet reliabilitet er pålitelighet, med vekt på om den forskningen som er gjennomført kan etterprøves av andre. Dette kan være vanskelig innenfor den kvalitative forskningen, da både det enkelte individ og omstendighetene endrer seg, samt at hver enkelt forsker vil besitte ulike kvaliteter og egenskaper. En måte å sikre reliabilitet i kvalitative studier er å være veldig nøyaktig i beskrivelsene av de enkelte leddene i forskningsprosessen. Disse beskrivelsene må omfatte forhold med forskeren, informantene og intervjusituasjonen, samt angivelse av analytiske metoder som har blitt anvendt under bearbeidingen av datamaterialet (Dalen 2004). For å oppnå reliabilitet i kvalitativt forskningsmaterialet kreves det at man samler inn fyldig dokumentasjon (*thick descriptions*) for å finne frem til sentrale kjennetegn og forklaringer. Ved å fange opp informantenes meninger og forståelse i forhold til

bestemte episoder eller handlinger, styrkes muligheten for at datamaterialet vil inneholde "thick descriptions" (ibid).

For å sikre best mulig reliabilitet i oppgaven, er det i tillegg til å bruke intervju som hovedmetode, også blitt benyttet kildestudie i datainnsamlingen. Ved å bruke to ulike metoder for innsamling av data vil troverdigheten i oppgaven styrkes og dermed gi større pålitelighet i datamaterialet.

5.4.2 Forforståelse

Vår forståelse er i større eller mindre grad bestemt av vår forforståelse. Forforståelse omfatter oppfatninger og meninger vi på forhånd har til det fenomenet som skal studeres (Dalen 2004). I mitt tilfelle er fenomenet systemrettet arbeid, og hvordan en institusjon kan gjennomføre et slikt systemrettet arbeid.

I utarbeidelsen av en intervjuguide, i møte med informantene og ved nedtegninger av det innsamlede datamateriale, vil forskeren alltid stille med en forforståelse. Etersom jeg har hatt praksis på valgte skole, har jeg dannet meg en forståelse av hvordan ting blir gjennomført på denne skolen, og hvordan skolen arbeider systemrettet. Det jeg har sett og erfart er likevel bare en liten del av skolens praksis, så intervjuene har derfor vært med på å gi meg en ny og bredere forståelse av fenomenet systemrettet arbeid. Det har vært avgjørende i min situasjon at jeg har vært bevisst egen forforståelse, og har vært åpen for at denne forståelsen kunne og ville endres underveis. Det har også vært viktig at jeg i intervjusituasjonen har vært oppmerksom på at forforståelse og viten jeg har om temaet, kunne være med på å påvirke samtalsforløp og utvikling, slik at jeg bevisst kunne prøve å redusere effektene av dette.

Selv om det er et ønske om at forskeren i et forskningsprosjekt skal være så nøytral og så lite subjektiv som mulig, er det viktig å erkjenne at det er umulig å gi en helt objektiv beskrivelse av menneskelige relasjoner. Som nevnt vil ethvert menneske bære med seg en form for forforståelse. På bakgrunn av dette kan ikke objektivitet

være et kriterium for å avgjøre om resultatene er valide i en undersøkelse basert på en kvalitativ casesdesign (Borg m. fl. 2003). Det er viktig å være bevisst at selve intervjusituasjonen er et møte mellom mennesker, og situasjonen derfor vil preges av begge parters forforståelse og deres psykiske tilstand (Wormnæs 2007).

5.4.3 Generaliserbarhet

Kvalitative intervjustudier opererer nesten alltid med små, hensiktsmessige utvalg nært knyttet opp mot fokus for en aktuell studie (Dalen 2004). Resultater fra kvalitative studier kan bare si noe om dette spesielle utvalget og hvordan de opplever sin situasjon (Vedeler 2000). Resultatene kan derfor vanskelig generaliseres fra utvalg til en større populasjon, slik en i større grad kan ved kvantitative studier. Men kvalitative studier har sin styrke i muligheten de gir for bedre begrepsforståelse og begrepsutvikling, og en dypere forståelse av problematikken det fokuseres på (Hagen m. fl. 2006). Samtidig vil troverdigheten rundt kvalitativ forskning styrkes ved at den forankres teoretisk. Resultatene kan da sammenlignes med liknende undersøkelser med liknende teoriforankring rundt temaet (Vedeler 2000).

Ettersom oppgaven bygger på en casesdesign med utgangspunkt i fem informanters erfaringer knyttet til hvordan én spesialinstitusjon jobber, vil det ikke være mulig å generalisere funnene over i andre situasjoner. Dalen (2004) viser til Anges Andenæs som mener at dersom forskeren er nøyaktig i arbeidet med å frembringe tilstrekkelig og relevant informasjon, samt fortolkninger av fenomenene i studien, vil mottaker kunne avgjøre hvor anvendelig et resultat er for andre situasjoner.

I hele forskningsprosessen har jeg etter beste evne frembrakt tilstrekkelig med informasjon, samt presentert og fortolket informantenes utsagn på en nøyaktig måte. En mottaker med tilknytning til temaet og interesse for feltet, vil om ønskelig derfor kunne anvende deler av resultatene. Samtidig kan Brusetskollens metoder knyttet til det systemrettede arbeidet også være fruktbare for andre institusjoner/skoler som ønsker å jobbe på denne måten.

For å styrke troverdigheten i undersøkelsen, har intervjufunnene blitt sammenlignet med funn fra et tidligere forskningsprosjekt utført på samme institusjon. Ettersom dette er et stort prosjekt med mange informanter og flere ulike temaer, har det bare blitt benyttet informasjon fra to av de atten informantene i undersøkelsen, med fokus på hva som ble sagt om det systemrettede arbeidet. I tillegg har også resultatene blitt drøftet i lys av aktuell teori, som det er redegjort for i kapittel tre.

5.5 Etiske overveielser

Ved gjennomføring av en masteroppgave, må det tas flere etiske hensyn. Etter at personopplysningsloven kom i 2001, har prosjekter som omfatter personopplysninger og som behandles med elektroniske hjelpemidler, meldeplikt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). På bakgrunn av dette må forskeren sende inn et utfylt søknadsskjema som blir vurdert av NSD, før han/hun kan sette i gang med oppgavens undersøkelse (Dalen 2004). Tidlig i oppgaveprosessen ble det sendt inn en prosjektbeskrivelse, en liste med forskningsspørsmål, et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring til NSD for godkjenning. Ettersom institusjonen navn fremkommer i oppgaven, opplyste NSD at full anonymisering ikke var mulig å oppnå i oppgaven. Det måtte derfor gjøres små endringer i informasjonsskrivet hvor det ble redegjort for dette, før skrivet kunne sendes ut til mulige informanter.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH) har vært i virksomhet siden 1990, og i 1993 ble de første forskningsetiske retningslinjene fra denne komiteen vedtatt. Retningslinjene ble utarbeidet for å hjelpe forskere og forskersamfunnet med å reflektere over egne etiske oppfatninger og holdninger, bli bevisst normkonflikter og styrke evnen til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn. NESH understreker at etiske overveielser må gjøres i forhold til alle fasene i forskningsprosessen (NESH 2006). Videre må en rekke etiske hensyn ivaretas overfor informanter som skal delta i forskningsprosjekter. Forskeren må ha en grunnleggende respekt for menneskeverdet, ved å vise respekt i valg av tema, i forhold til dem som studeres, og ved formidling av forskningsresultatene.

5.5.1 Informert samtykke

En av de viktigste fordringer overfor informantene som skal intervjues, er det som går under betegnelsen ”informert samtykke”. Det innebærer at informantene skal få informasjon om forskningsoppgavens mål, om hvilke data som skal innhentes, om hvordan disse skal innhentes, og om hvordan disse skal brukes (NESH 2006). I informasjonsskrivet ble det redegjort for undersøkelsens tema, mål, hvilke data som var ønskelig å innhente, hvilken metode som ville bli benyttet, samt praktiske opplysninger om selve intervjusituasjonen. Ettersom det var et ønske å bruke båndopptaker under intervjuene, ble det også informerte om dette. Det ble videre påpekt at informantene til enhver tid hadde rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette ville få negative konsekvenser for dem (NESH 2006). Ved siden av informasjonsskrivet ble det lagt ved en samtykkeerklæring som måtte undertegnes av informantene. En undertegnet samtykkeerklæring ga meg mulighet til å bruke informantenes utsagn i oppgaven, også ved direkte sitater. På bakgrunn av dette mener jeg å ha tilfredstilt kravet om informert samtykke.

5.5.2 Konfidensialitet og anonymisering

I kvalitative intervjuundersøkelser er kravet om konfidensialitet og anonymisering særlig viktig ettersom forsker og informant møtes ansikt til ansikt. I NESHs retningslinjer står det om dette at:

De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det må stilles strenge krav til hvordan lister med navn eller andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, oppbevares og tilintetgjøres (NESH, punkt 14, 2006).

Det er avgjørende at informantene føler seg trygge på at de opplysningene som kommer frem i løpet av intervjuet, blir behandlet fortrolig, og at de ikke senere kan føres tilbake til informantene. Forskeren må videre bestrebe seg på å anonymisere informantene når resultatene skal presenteres (Dalen 2004). Institusjonens navn

fremkommer i oppgaven, og det har derfor vært viktig å presisere at det ikke har vært mulig å oppnå full anonymisering. Selv om informantenes navn ikke fremkommer i oppgaven, er det en mulighet for at de vil være gjenkjennbare for personer som har kjennskap til miljøet. Til tross for at dette ble redegjort for i informasjonsskrivet, ønsket informantene å delta. Spørsmålene rettet seg i hovedsak mot informantenes erfaringer og meninger om temaet, og ikke mot sensitive opplysninger. Derfor var ikke informantene skeptiske til å delta, selv om de visste de kunne bli gjenkjent.

5.5.3 Forskningsmessig distanse

Når man gjennomfører en undersøkelse ved hjelp av intervju, er det en etisk utfordring å være så nøytral, objektiv og upartisk som mulig slik at intervjuene ikke blir fanget av forskerens forforståelse og egne meninger. Som det har blitt redegjort for tidligere vil forskerens forforståelse være med på å prege hele forskningsprosessen, og det vil derfor være avgjørende at forskeren er bevisst denne forståelsen. Kvale redegjør for at forskningens uavhengighet kan saboteres, både gjennom prosjektets økonomiske sponsorer og gjennom deltakerne. Dersom forskeren har en nær forbindelse til en av disse gruppene, kan han/hun overse enkelte funn og vektlegge andre, og på den måten kan undersøkelsens kvalitet svekkes (Kvale 2007). Ettersom jeg har hatt praksis på institusjonen og kjente til samtlige informanter før intervjuene, måtte dette overveies. Jeg vil likevel mene at jeg har hatt den nødvendige avstanden til temaet, institusjonen og informantene ettersom jeg ikke er en del av systemet. Det jeg har erfart tidligere er bare en liten del av Brusetskollens virksomhet, og på bakgrunn av dette mener jeg å tilfredsstille behovet for en forskningsmessig distanse. Det har likevel vært viktig å redegjøre for min spesielle tilknytning til fenomenet som har blitt studert, slik at leseren har fått en mulighet til å vurdere kritisk i hvilken grad denne forståelsen kan ha påvirket tolkningen av resultatene.

6. Presentasjon av resultater

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for resultatene som har kommet frem gjennom intervjuundersøkelsen med de fem informantene. Det vil bli aktuelt å se de ulike besvarelsene opp mot hverandre, for å avdekke enigheter i informantenes uttalelser, samt å se hva som skiller. Ved siden av å gi en generell presentasjon av resultatene, vil det også være aktuelt å benytte informantenes direkte uttalelser. I disse sitatene har det blitt benyttet tre punktum (...) for å markere at deler av sitatet ikke er med.

I følge Kvale (2007) tolker forskeren under hele forskningsprosessen. Det vil derfor ikke være mulig å presentere helt objektive funn, da en ubevisst tolkning også vil påvirke presentasjonen av resultatene. Med et fenomenologisk og hermeneutisk forskningsmetodisk utgangspunkt, har hensikten vært å legge frem resultatene ut fra informantenes perspektiv.

Når det gjelder kategoriene jeg satt opp i kategoriserings- og organiseringsfasen, har jeg tatt utgangspunkt i problemstillingen, samt intervjuguidens tre tema og alle spørsmålene. Jeg har også vært åpen for å finne nye kategorier med utgangspunkt i informantenes besvarelser.

Innledningsvis vil jeg presentere informantene, for deretter å rette oppmerksomheten mot det innhentede datamaterialet. De tre valgte temaene er de samme som temaene i intervjuguiden (systemrettet arbeid på Brusetkollen, avgjørende faktorer for gjennomføring av det systemrettede arbeidet og elevenes utbytte av arbeidet), og disse vil igjen bestå av flere underkategorier. Under tema tre vil deler av resultatet fra de tidligere to nevnte kasesene legges frem, sammen med datamaterialet fra intervjuene.

6.1 Presentasjon av informantene

I det følgende vil jeg presentere og beskrivelse informantene fra undersøkelsen. Dette blir gjort slik at leseren skal få et inntrykk av hvem som har sagt hva. Samtidig blir det en mulighet til å vurdere om informantenes uttalelser (erfaringer og meninger) kan ses i sammenheng med deres bakgrunn og stilling på Brusetskollen. Videre kan det være hensiktsmessig å få en oversikt over informantene slik at det blir mulig å avdekke eventuelle tendenser eller meninger hos den enkelte informant. Informantene jobber i ulike stillinger på Brusetskollen, hvor én er lærer på ungdomsskoletrinnet, to jobber som lærere på barneskoletrinnet, én jobber på boavdelingen Tilla og den siste informanten jobber i Utadrettet tjeneste. På bakgrunn av kravet om anonymisering har lærerne blitt nummerert og de to andre har fått tittelen avdelingsleder og veileder. For enkelhets skyld vil ”hun” bli benyttet på alle informantene.

Lærer 1 er lærer på barneskoletrinnet i en klasse/gruppe på seks elever. Hun har jobbet på Brusetskollen i trekvart år, og har hovedfag/master i spesialpedagogikk.

Lærer 2 jobber i likhet med lærer 1 på barneskoletrinnet i en klasse/gruppe på seks elever. Hun er utdannet Webster – Stratton veileder, og holder kurs for lærere på bostedsskolene. Læreren har jobbet i stillingen i seks år og har tidligere grunnfag i pedagogikk, og gamle andreaddeling i spesialpedagogikk. I tillegg har hun studert kulturadministrasjon, knyttet til kulturarbeid rundt barn og unge.

Lærer 3 er teamleder på ungdomsskoletrinnet hvor elevene i all hovedsak er barn tilknyttet barnevernssaker. Hun har jobbet på skolen i fire år, og utdannelsen hennes er profesjonsstudiet (hovedfag) i spesialpedagogikk.

Avdelingslederen jobber som avdelingsleder på boavdeling Tilla. Hun har jobbet i denne stillingen i ni år, og har hovedfag i pedagogikk.

Veilederen jobber som veileder i Utadrettet tjeneste, hvor jobben i all hovedsak dreier seg om å bistå Oslo – skolene. Veilederen har jobbet på Brusetskollen siden 2005, og hennes utdannelse er profesjonsstudiet (hovedfag) i spesialpedagogikk.

6.2 Tema 1: Systemrettet arbeid på Brusetskollen

Denne delen vil i stor grad dreie seg om hvordan Brusetskollen jobber systemrettet rundt det enkelte barn, hvilke tilnæringsmåter informantene benytter overfor de ulike aktørene, hvordan de forstår begrepet systemrettet arbeid og hvordan deres hverdag påvirkes av dette arbeidet. Videre vil oppmerksomheten rettes mot de tre lærernes erfaringer knyttet til det å ha ansvar for en enkelt elev, etterfulgt av informantenes tanker om salutogenese og mestring, og hvordan disse perspektivene blir aktuelle i deres og elevenes hverdag.

6.2.1 Systemrettet arbeid rundt det enkelte barn

Samtlige informanter fremhevet samarbeidet med ulike instanser i form av tverrfaglig og tverretatlig samarbeid ved besvarelsen på spørsmålet om hvordan Brusetskollen jobber systemrettet rundt det enkelte barn. At Brusetskollen samarbeider tett med både bostedsskole, foreldre og andre aktuelle aktører ble fremhevet som en viktig del av arbeidet. Videre ble det vektlagt at elevene på Brusetskollen får et helhetlig tilbud, ved at de bor på Tilla og går på skole på Brusetskollen. På denne måten følger Brusetskollen opp barna til alle døgnetstider, og kan kartlegge både barnets skolearena og fritidsarena. Om dette helhetlige tilbudet sa lærer 1:

Jo, de bor jo på Tilla, boavdelingen der oppe, på den måten ser miljøterapeuten der oppe barnet på kveldstid og fritid og om nettene, og de leverer barna her på skolen om morgningen (...) henter barna på skolen her nede, før de går opp på Tilla igjen. På den måten så har vi en kontinuitet og kunnskap om hele døgnet til barnet, både på skolearenaen og på fritidsarenaen.

Samarbeidet mellom Tilla og skolen ble generelt uthevet som spesielt viktig, ettersom det er disse to arenaene som blir barnets hovedarenaer under oppholdet. Videre uttalte avdelingsleder, veileder og to av lærerne at samarbeidet Brusetskollen har med bostedsskolen og hjemmet er en viktig del av det systemrettede arbeidet. Elevene på ungdomstrinnet bor ikke på Tilla mens de går på Brusetskollen, men ofte på en barnevernsinstitusjon tilknyttet institusjonen eller hjemme hos (foster)foreldrene.

Samtidig er det sjelden at ungdomsskoleelevene skal tilbake til tidligere skole etter oppholdet. Når det gjaldt læreren på ungdomsskoletrinnet, ble derfor samarbeidet mellom Brusetskollen skole og elevens barnevernsinstitusjon/hjem fremhevet. Denne læreren fortalte at elevens bosituasjon varierer fra sak til sak, men at relasjonen uansett bygger på et samarbeid. Om dette sa hun:

Vi har på en måte to typer elever. Sann som nå har vi noen som bor hjemme, noen som bor på barnevernsinstitusjon. Og de som bor på barnevernsinstitusjon, blir jo bare akutt på en måte flytta, også samarbeider vi veldig, veldig tett med dem. Vi har en korttids- og en langtidsinstitusjon, og akkurat nå har vi bare noen fra korttid, og der er det veldig gode innarbeida rutiner, så vi samarbeider mye med dem.

Hun uttrykte videre at Brusetskollen samarbeider med hjemmet dersom elevene bor hjemme, men at det ofte er lettere å få til et godt samarbeid med institusjonene. Ved siden av å vektlegge samarbeidet som foregår mens elevene er på Brusetskollen, var veilederen opptatt av det systemrettede arbeidet som blir gjort i forbindelse med å sette bostedsskolene bedre i stand til å ta vare på eleven når han/hun kommer tilbake. For å få til dette påpekte hun at Brusetskollen må gi bostedsskolene en større forståelse av oppholdet, informere om hva eleven har av utfordringer knyttet til oppmerksomhet, konsentrasjon og kognitiv fungering, men samtidig også informere om hvilke faktorer i systemet på skolen som kan bidra til at eleven viser mer eller mindre problematferd når han/hun kommer tilbake. At elevene skal fungere bedre når de kommer tilbake, mente hun var hele poenget med oppholdet.

Når det gjaldt spørsmålet om hvordan Brusetskollen jobber systemrettet i forhold til det formelle, var samtlige informanter enige om at Brusetskollens milepælsplan er en viktig del av dette arbeidet. Veilederen uttrykte at en slik plan er med på å styre den første delen av systemarbeidet på Brusetskollen, og lærer 1 mente videre at en slik plan fører til at hun er mer skjerpet i jobben. Planen inneholder blant annet tidspunkt for møtevirksomhet, hvem som har ansvar for hva, hvilke tiltak som skal settes i gang, samt mål den enkelte elev skal ha for oppholdet. Lærer 2 uttalte at milepælsplanen skal bunne ut i en tiltaksplan for den enkelte elev, og dekke arbeid med skole, arbeid med hjemmet og i forhold til fritid. Alle informantene kommenterte

videre at det i det formelle systemrettede arbeidet er satt av tid til tverrfaglige og tverretatlige møter med alle impliserte parter både i forkant, under og i etterkant av et opphold. Lærer 1 påpekte at etter en elev har fått plass på skolen og de ansatte har gjort seg opp en mening om hva eleven strever med (ved ulike former for kartlegging og observasjon), arrangerer læreren og miljøterapeuten som har det spesielle ansvaret for eleven, et forståelsesmøte, hvor alle de som jobber med barnet på Brusetskollen er til stede. Kartleggingen og observasjonen foregår både på skolen og på Tilla, ved siden av at diverse tester blir utført av Brusetskollens utredningsteam. Veilederen understreket viktigheten av denne kartleggingen, for å få en ny forståelse av barnet:

Det første systemarbeidet starter ved innsøkning, når man begynner å kartlegge ikke bare hva det er med dette barnet, men hvilke faktorer er det i omgivelsene til dette barnet som bidrar til å opprettholde eller dempe problematferd, og det er jo enten i forhold til skolen, til læreren, til klassen, til hjemmemiljøet, sånn at vi får dannet oss et bilde av hvilke elementer i elevens omgivelser er det som kan spille inn den ene eller andre veien.

Videre deltar foreldre og bostedsskole i en rekke samtaler og møter. Flere av informantene poengterte viktigheten av disse møtene, slik at de involverte kan oppnå en felles forståelse av eleven og hans/hennes situasjon. Avdelingslederen pekte videre på at det foregår en del uformell jobbing knyttet til det systemrettede arbeidet også. Ved siden av møtevirksomhet har de ansatte på Tilla en del telefonkontakt med familien til barna. Omfanget av denne kontakten mente hun varierte fra sak til sak.

På spørsmålet om hvilke samarbeidspartnere/aktører skolen samarbeider med, nevnte informantene mange av de samme aktørene, og var enige om at dette varierte noe fra sak til sak. Samarbeidspartnere som gikk igjen var familien, skolen, BUP, barnevernstjenesten, PP – tjenesten, legen og habiliteringstjenesten. De to lærerne på barneskoletrinnet og veilederen nevnte også Tilla som en nær og tett samarbeidspartner. Videre uttalte de fleste informantene at det er foreldrene og lærerne på bostedsskolene de har mest kontakt med. Læreren på ungdomstrinnet la også til barnevernsinstitusjonene ved besvarelse på dette spørsmålet.

På spørsmålet om hvor ofte de ulike informantene har kontakt med de ulike aktørene, samt når i prosessen de har kontakt med disse, uttalte informantene seg på ulike måter. Mens noen var opptatt av å fortelle detaljert hva slags kontakt de hadde med de ulike aktørene i hele prosessen, fortalte andre helt kort hvor ofte de hadde kontakt og når i prosessen dette var. Felles for de fleste informantene var at kontakten varierte fra sak til sak. Lærer 1 mente at det blir mest kontakt i starten og i slutten av elevens opphold. Veilederen delte dette synet, og mente at hun har mest kontakt med bostedsskolen i forkant av et opphold ettersom hun ofte følger opp en sak fra første forespørsel. Veilederen beskrev videre at hun har lite kontakt når elevene er på Brusetskollen, men at hun ofte kobles på igjen når eleven skal tilbake til bostedsskolen. Både lærer 2 og avdelingslederen mente at kontakten med de ulike aktørene er jevnt fordelt ut over oppholdet, hvor læreren utdypet med å meddele ulik møtevirksomhet både i forkant, underveis og ved slutten av oppholdet. Hun mente videre at det varierte fra sak til sak, og at Brusetskollen ikke alltid trenger å gjøre like mye dersom skolen gjør en innsats for å gjøre ting annerledes. Lærer 3 uttalte at hun har kontakt med familien eller barnevernsinstitusjonene hver uke, og i noen tilfeller flere ganger i uken.

Et av målene for et åtte ukers opphold er å få en ny forståelse av barnet. I besvarelsen på spørsmålet om hvordan skolen går frem for å oppnå en slik forståelse delte de ulike informantene mange av de samme synspunktene. De var blant annet opptatt av at Brusetskollen utfører kartlegging og observasjoner av barnet til alle døgnets tider både på skolen og på Tilla, for å få en helhetlig forståelse. Denne kartleggingen gjennomføres i forbindelse med den kognitive, faglige og sosiale fungeringen til barnet, utført av de ulike lærerne, miljøterapeutene på Tilla og utredningsteamet. Lærer 1 nevnte at det også handlet om å velge en støttende og forståelsesfull tilnæringsmåte til barnet for å øke forståelsen. Flere av informantene fremhevet at det er avgjørende med en god informasjonsflyt, for å få frem synspunktene til alle aktørene som er inne. Avdelingslederen uttrykte at en av metodene de benytter på Tilla for å få en ny forståelse av barnet er å skrive logg hver dag, samt å observere barnet i sosial ferdighetstrening. Om dette sa hun:

Så vi loggfører, skriver logg hver dag, også med det direkte barnet for å få den nye forståelsen. (...) vi får den forståelsen er jo også ved at barna øver, det er noe vi kaller for Tilla – modellen, sånn ferdighetstrening, sosial ferdighetstrening som barna øver ulike ferdigheter. Og det er miljøterapeut og barna som har blitt enige om hva som er lurt at de øver på.

Avdelingslederen uthevet også viktigheten av en samkjøring av lærernes kartlegging og miljøterapeutenes observasjoner for å oppnå en ny forståelse.

På spørsmålet om hva Brusetskollen er spesielt gode på knyttet til det systemrettede arbeidet, var det spesielt to ting som gikk igjen hos de fem informantene. For det første er Brusetskollen gode på å få de ulike aktørene til å samarbeide med Brusetskollen, men også med hverandre, slik at det oppnås en felles forståelse av barnet og dets situasjon. Lærer 1 mente at en av grunnene til at de er gode på dette er på grunn av milepælsplanen:

Jeg tenker at vi er gode fordi vi for det første har den milepælsplanen som skjerper oss, den har et gitt løp som på en måte er en slags huskeliste, på den måten opprettholder vi kontakten med både foreldre, eventuelle etater med ønske om at det skal bunne ut, ja i en plan for barnet. Så det er et veldig godt hjelpeverktøy.

For det andre er Brusetskollen gode på å gjennomføre en helhetlig kartlegging (kognitiv, faglig og sosial), slik at det erverves en ny forståelse av barnet.

Avdelingslederen mente videre at denne forståelsen er med på å belyse behovet for, og nytten av å jobbe sammen mot et felles mål. Lærer 1 uthevet at Brusetskollen er gode på gjennomføre en bred kartlegging av det enkelte barn på bakgrunn av det tette samarbeidet mellom utredningsleder, lærerne og miljøterapeutene. Denne kartleggingen fremhevet lærer 3 som avgjørende, ettersom man får mulighet til å se elevene i ulike settinger og på ulike arenaer. Om dette sa hun:

(...) at vi utreder her, vi ser dem i testsituasjon, du ser dem i klasseromssituasjon, og på fritida på en måte, så du får hele pakka. Og det er vanvittig viktig.

Til tross for at det var stor enighet om at Brusetskollen er gode på mange områder, var det likevel ting informantene mente kunne forbedres. Samtlige informanter opplevde

at det burde være mer oppfølging av familiene i etterkant av barnets opphold på Brusetskollen. Oppfølgingsmøtene er i all hovedsak knyttet opp mot bostedsskolene, og det ble derfor uttalt at det er en stor svakhet at det ikke finnes et slikt tilbud til familiene. Avdelingslederens ønske om et slikt tilbud ble tydelig i hennes besvarelse, da også med tanke på at Brusetskollen har hatt tilgang på en familiekonsulent tidligere. Hun uttrykte blant annet:

Jeg savner for så vidt, det første jeg tenker på er at jeg savner muligheten til å følge opp familiene i ettertid, for det tror jeg er vesentlig for at det skal bli noe bedre på sikt. (...) Det var veldig bra det året vi hadde i hvert fall, en sånn familiekonsulent som var med på veiledning, da kom vi videre. Men det vi da gjør i stedet er at vi hjelper familiene til å ta kontakt, og til å få etablert kontakten med de som kan hjelpe på samme måte som vi kunne gjort da.

Lærer 2 kommenterte i likhet med avdelingslederen at Brusetskollen har mulighet til å anbefale tiltak, samt å trekke i noen tråder i etterkant av oppholdet, slik at familiene kan få hjelp av andre aktører. Lærer 3 så også nytteverdien av en tettere oppfølging av familiene. Hun mente at ettersom mange av ungdommene på ungdomsskoletrinnet skal inn i nye fosterhjem etter oppholdet, vil det være fruktbart med en tettere oppfølging av disse familiene. Denne læreren savnet også en klarere plan for hvor ungdommene skal bli plassert etter de har vært på Brusetskollen. Både lærer 2 og veilederen uttrykte videre at de har mye å hente på å være tettere på bostedsskolene etter oppholdet. Her mente veilederen at Brusetskollen bør forplikte skolene i mye større grad ved å kreve at de skal ta imot veiledning når eleven skal tilbake. Lærer 1 utdypet viktigheten av å være skjerpet som lærer i klasserommet og at undervisningen ikke måtte fremstå som tilfeldig. Hun viste videre til at skolen nå er i gang med å lage fagplaner for alle elevene og at dette vil være med på å kvalitetssikre arbeidet.

En del av Brusetskollens systemrettede arbeid knytter seg til det arbeidet som skjer i forkant av elevenes opphold på institusjonen. På spørsmålet som knyttet seg til dette, samt hvordan det utvikles et samarbeid mellom partene rundt barnet, ga informantene ganske sammenfallende besvarelser. Etter at den mottatte søknaden fra bostedsskolen

er underskrevet av foreldrene, innkaller Brusetskollen alle involverte parter til en vurderingssamtale. Etter dette møtet utfører Brusetskollen, ved utadrettet avdeling, en observasjon på bostedsskolen, etterfulgt av et svar om inntak. Lærer 1 presiserte at ikke alle barn som søker får plass, og at det under observasjonen gjøres opp en formening om barnet er et "Brusetskollen – barn". Lærer 2 delte dette synet og påpekte at kjernefokus på Brusetskollen er arbeid med utfordrede atferd, så dersom elevens vansker knytter seg til andre utfordringer, vil det være hensiktsmessig å la dem gå på andre mer egnede skoler.

Veilederen fremhevet foreldrenes betydning i arbeidet før et eventuelt inntak. Hun utdypet at det er avgjørende å skape en god relasjon til foreldrene spesielt, ettersom det først og fremst er skolene som ønsker et opphold på Brusetskollen. Videre mente hun at samarbeidet mellom Brusetskollen og foreldrene starter allerede første gang de hører om institusjonen, og måten denne første informasjonen blir lagt frem på, vil derfor være avgjørende for det videre samarbeidet.

Samtlige informanter mente at det er en stor fordel at kartlegging og testing av elevene foregår på Brusetskollen ettersom man får mulighet til å se barnet til alle døgnetts tider, samt barnets kognitive, faglige og sosiale ferdigheter. Lærer 1 så på dette som en fordel ettersom man vil få mulighet til å utforme tiltak og sette opp realistiske mål for eleven. Informantene påpekte videre at dette fører til en felles forståelse og et helhetlig bilde av det enkelte barn. Lærer 2 bemerket at ettersom de som skal utføre testingen har opparbeidet seg en relasjon, vil det være lettere å gjennomføre en test. Som en del av kartleggingen av barnet kan det være aktuelt å prøve ut medisiner. Veilederen mente at det er en stor fordel å gjøre dette på Brusetskollen. Hun uttalte:

Jeg kan trekke fram en annen ting som jeg tror er en stor fordel, og det er det at der det er nødvendig å gjøre en medisintesting enten for å prøve ut for første gang eller endre doser eller medikament, så har vi mye mer kontroll på hvordan det virker enn det man vil ha når eleven går hjemme, fordi vi ser (...) barnet gjennom hele døgnet og det blir sett av personer som har gjort det før og vet hva de skal se etter.

6.2.2 Ulike tilnæringsmåter

Når det gjaldt spørsmålet om hvilke tilnæringsmåter informantene benytter seg av i forhold til de ulike aktørene, opplevde alle informantene at det er avgjørende å bygge opp en god relasjon til disse, og spesielt til foreldrene og bostedsskolelærerne. Lærer 1 og avdelingslederen mente at det er viktig å være ydmyk overfor foreldre, samtidig som man fremstår som forståelsesfull. Lærer 1 begrunnet dette med å si:

Det er mange foreldre som er dønn fortvila når de får barna inn her, og det å trygge de og se litt hvordan foreldrene er med inntoning og sånne ting. Og det samme gjelder også lærere og det gjelder alle, for det at lærerne skal jo, vi skal få en god dialog for å få en god tilbakeføring for barnet (...) vi skal ikke være noen ovenifra og ned.

Informantene fremhevet at det er viktig å lytte til foreldrene slik at de får fortalt sin oppfatning av situasjonen. Dette mente lærer 2 er helt avgjørende for å danne seg et helhetsbilde av barnet. Lærer 3 mente videre at det er foreldrene som kjenner barna sine best, og at man derfor må anerkjenne foreldrene og deres forståelse av situasjonen. Veilederen uthevet viktigheten av å informere foreldrene om tilbudet på Brusetskollen på en god måte, og dermed ufarliggjøre det. Hun hevdet videre at:

Det handler om å fremheve frivilligheten i dette, at dette er noe skole og hjem søker om sammen. At dette er noe de til enhver tid kan trekke seg fra, hvis de mener at dette ikke er riktig tilbud for barnet deres, selv frem til inntak og etter inntak, kan de si: Nei, dette var ikke dette vi trodde det var.

Veilederen mente også at bostedsskolen må fremstå som ydmyk overfor foreldrene ved å innrømme at skolen strever og trenger hjelp til å gi eleven et best mulig tilbud. Hun mente at dette ville gjøre samarbeidet med foreldrene lettere i ettertid. Når det gjaldt å tilnærme seg skolen, var veilederen opptatt av å dempe ned skolens iver etter å få plass på Brusetskollen så raskt som mulig, og heller guide dem inn på fruktbare tiltak som kan settes i gang på den enkelte skole.

6.2.3 Forståelse av begrepet

På bakgrunn av informantenes stilling på Brusetskollen varierte svarene noe på spørsmålet om hva de la i begrepet systemrettet arbeid og hva de mente kjennetegnet et godt systemrettet arbeid. De fleste mente imidlertid at et systemrettet arbeid handler om å samarbeide tett med de ulike instansene som er inne i en sak, og at disse samtidig må jobbe mot et felles mål. Lærer 2 uttrykte dette slik:

Det er at flere arenaer jobber sammen, og mot et felles mål. Systemrettet arbeid, det er, kortversjonen da, alle arenaer som har med barn og familie å gjøre snakker sammen, får samme språk og har et felles mål, sånn at det blir effektivt. At du ser på barnet, det økologiske bilde da, for å si det sånn, Bronfenbrenner.

Avdelingslederen fremhevet forståelsen av samspeillet ved besvarelsen på spørsmålet. Hun mente at relasjonsarbeidet mellom de ulike aktørene er avgjørende, og at hver aktør må ha en forståelse av at den enkelte aktør er den som kan sin arena best. Aktørenes ulike oppfatning av verden vil igjen være med på å påvirke hele samhandlingen, og en forståelse av dette vil være en del av et godt systemrettet arbeid. Ettersom en av veilederens oppgaver er å hjelpe skoler i arbeidet mot å gi den enkelte elev et godt undervisningstilbud, mente hun at et godt systemrettet arbeid dreier seg om å få skolene til å ta seg av de utfordringene de møter i større grad selv, uten hjelp fra andre. Hun eksemplifiserte ved å si at et godt systemarbeid kan være å etablere bedre samarbeidsmuligheter for lærere og assistenter, få et bedre læringsmiljø i klassen eller gi elever som trenger det et godt tilsyn i friminuttet.

Informantenes svar varierte noe på spørsmålet om hvor lenge Brusetskollen har hatt fokus på systemrettet arbeid og om det er noe som har endret seg i positiv retning de siste årene. Samtlige informanter var likevel enige om at fokus på systemarbeid har vært en viktig del av institusjonens virksomhet i mange år. Lærer 1 sa om dette:

Skolen har vel vært i forkant på sånt arbeid i alle år, og om det hadde navnet systemrettet arbeid da eller ei det vet jeg ikke, men jeg tror at tanken har vært sånn veldig lenge.

Avdelingslederen mente at en bevissthet rundt det systemrettede arbeidet slik det fremstår i dag, har foregått i fem – seks år. Lærer 2 mente at dagens fokus har stått sentralt siden hun begynte i 2002, men at det de siste årene har blitt et tydeligere fokus på det å være effektive i hvordan arbeidet blir utført. Alle var enige i at det hadde skjedd en bevisstgjøring av arbeidet de siste årene som hadde vært med på å styrke Brusetkollens virksomhet. Her ble utarbeidelsen av milepælsplanen, samt institusjonens prosjektorganisering fremhevet. Lærer 2 og lærer 3 understekte også at utarbeidelsen av ulike veiledningsprogrammer og innføring av Webster – Stratton kursing har vært med på å styrke Brusetkollens virksomhet de siste årene.

6.2.4 Informantenes arbeidspraksis og rollen som kontaktlærer

De fem informantene var alle enige i at fokuset på systemrettet arbeid på Brusetkollen påvirker deres hverdag på en positiv og fruktbar måte. I den grad noen syntes det krevde noe ekstra av dem, var dette i en positiv retning, hvor lærer 1 uttalte at systemrettet arbeid er *et kjempeverktøy*. Lærer 3 uthevet av det å jobbe systemrettet krever mye i form av å få hele nettverket med seg, ettersom det ofte er mange involverte samarbeidspartnere. Dette mente avdelingslederen også, men påpekte at det påvirker miljøterapeutene i større grad enn henne selv. Avdelingslederen mente i likhet med lærer 1 og 2 at fokuset fører til at man må være strukturert i arbeidet, samtidig som man må være skjerpet i forhold til å ha klare mål. Lærer 3 uttrykte videre at å jobbe systemrettet krever at ulike planer til en hver tid skal være på plass og at konkrete mål må nedtegnes, som igjen fører til et mer målrettet arbeid.

Veilederen syntes ikke at institusjonens fokus krever noe ekstra av henne. Hun påpekte at den jobben hun har *er* systemarbeid, og at eventuelle utfordringene som dukker opp er en del av jobben. Veilederen uttrykte imidlertid at arbeidsdagen ble påvirket av fokuset ved at hun har det veldig travelt.

På spørsmålet om det systemrettede arbeidet går ut over arbeidstiden, opplevde informantene at det av og til kunne bli sene dager med møtevirksomhet, men at dette var en del av det å jobbe systemrettet. Veilederen påpekte at det ofte blir en del

ettermiddagsarbeid, men at det lar seg løse. Hun uttrykte videre at Brusetskollen strekker seg veldig langt i arbeidet med elevene, foreldrene og skolene. Til tross for at dette krever noe ekstra arbeid etter skoletid, uttalte lærer 1 at det er verdt det. Hun trakk frem et eksempel som understreket dette:

(...) en elev som jeg hadde brukt masse, masse tid og krefter på, også var vi på et sånt oppfølgingsmøte, også besøkte jeg dette barnet på SFO, fordi jeg syntes ikke jeg kunne ha vært på denne skolen uten å ha besøkt han. Så kommer han og bare legger armene rundt halsen min, HEI! Altså vet du hva, jeg satt der i bilen med tårer i øynene, og tenkte fy søren det er verdt alt. Det var helt rått. Da ser du at det faktisk funker for barna.

Veilederen kommenterte videre at det er mange saker som Brusetskollen følger opp veldig lenge om det er nødvendig, og at de av og til kan ha oppfølging av elever to år etter et avsluttet opphold på Brusetskollen.

Den enkelte lærer har til enhver tid et spesielt ansvar for én eller to elever i klassen, og er kontaktlærer for han/henne eller dem. En kontaktlærers arbeidsoppgaver innebærer en del oppgaver utover de faste postene i lærerstillingen. I besvarelsene til de tre lærerne kom det frem at disse arbeidsoppgavene blant annet består av å bli godt kjent med eleven og hans/hennes foreldre, kartlegge faglige og sosiale ferdigheter hos eleven, følge opp møter og opprettholde samarbeidet med de ulike involverte aktørene gjennom hele prosessen, samt å skrive rapporter (milepælsplan, tiltaksplan og oppholdsrapport). Lærer 3 utdypet videre at arbeidet består av å innhente informasjon i begynnelsen av oppholdet, samt et ansvar for å ta kontakt og avtale overføring til en eventuell ny skole. Lærer 1 uttrykte at eleven og kontaktlæreren får en tett tilknytning til hverandre, noe hun ser på som nødvendig i arbeidet med eleven.

På spørsmålet om dette ansvaret kunne oppleves som tungt, uttrykte de tre lærerne seg forskjellig. Lærer 1 opplevde at dette ansvaret av og til kunne være tungt dersom det var en tung eller vanskelig sak. Lærer 3 opplevde at sakene av og til kunne være utfordrende, mens lærer 2 oppfattet ikke ansvaret som tungt. Lærerne var imidlertid enig i at de ikke opplevde å stå alene i arbeidet rundt barnet. Lærer 1 uttalte det slik:

Nei, det er jeg ikke, nei. Da snakker jeg med folk her, det gjør jeg altså, og jeg kan på en måte sende en tekstmelding i løpet av kvelden at ”æææ”. Jeg føler man blir ivaretatt med tunge saker, det synes jeg.

At lærer 2 ikke opplevde ansvaret som tungt begrunnet hun med å påpeke at man alltid jobber i team og har mulighet til å diskutere det enkelte barn, samtidig som det er et tett samarbeid mellom de som jobber med barnet. Lærer 3 påpekte at de på ungdomsskoletrinnet alltid er to lærere i vanskelige og tunge saker.

6.2.5 Mestring og salutogenese

Mestring fremstår som et sentralt begrep i Brusetskollens virksomhet, og informantene hadde klare meninger om hva de legger i dette begrepet. Å føle at en lykkes, samt å beherske noe man ikke har behersket før, gikk igjen i informantenes besvarelser. Informantene uttalte videre at utvikling av mestringsfølelse blir spesielt viktig for barna på Brusetkollen, ettersom de tidligere har opplevd mange nederlag, tapsopplevelser og i mange tilfeller mistet troen på seg selv. Lærer 2 formulerte seg slik ved besvarelsen på spørsmålet om hvorfor det er viktig at barna oppnår mestringsfølelse:

Jo, fordi en del av disse barna har jo opplevd nederlag, på nederlag, på nederlag og trenger på en måte og bygges opp. Ikke alle, men mange av dem er kjørt i senk og fått mye kjeft, og da er det om å gjøre å snu på den biten og starte med relasjonsbygging, ros og oppmuntring, belønning for å få dem til å yte bedre, på en måte, aller best mulig. Og liksom bygge opp hele veien. Bevisst jobbing rundt det, bevisst gode tilbakemeldinger, også til foreldrene.

Avdelingslederen påpekte at det å gi disse barna en form for mestringsfølelse vil gi dem selvtillit, som igjen fører til en positiv ringvirkning. Videre mente hun at det ofte ikke skal så mye til, at små mestringsopplevelser kan føre til ”store oppturer”. Lærer 1 så på dette som en form for spiraleffekt ved at mestring på et område ofte fører med seg motivasjon og lyst til å ta fatt på nye utfordrende oppgaver på et annet område. Samtlige informanter uthevet viktigheten av å oppleve mestring på flere arenaer, det være seg faglig og sosial mestring, samt mestring knyttet til fysisk aktivitet.

Når det gjaldt spørsmålet knyttet til hvorfor det blir viktig av å ha en salutogenetisk tilnærming til elevene, vektla samtlige informanter at det er avgjørende å ha en positiv innstilling til elevene, ved å fokusere på elevenes positive sider fremfor de negative. Alle informantene påpekte at det er viktig å jobbe med det eleven får til, og bygge videre med det, fremfor å fokusere på det elevene ikke får til. Lærer 3 presiserte videre at det er avgjørende at den positive tilbakemeldingen til elevene må være ekte, ellers vil ikke rosen ha noe effekt. Både barnetrinnet og ungdomstrinnet benytter belønningsskjemaer for å oppmuntre til positiv atferd. Om dette sa lærer 3:

Også på ungdomstrinnet har vi belønningsskjemaer, hvor disse punktene de setter i elevkontrakten er med. Og så får de stjerner for hver time de får det til, og så skal de samle opp så og så mange stjerner, og så får de en belønning for det de får til. Det skal lønne seg på en måte å oppføre seg bra, på en måte, ikke sant. Du skal ikke få straff for det du ikke får til da. Og det synes jeg vi ser, de er så opptatt av det, de har jo så lyst til å få ros. (...) Vi vil belønne den atferden vi vil se mer.

Både lærer 1 og 3 påpekte at elevene ofte reagerer på at de ikke får kjeft, anmerkninger eller må sitte igjen når de utfører negative handlinger. Lærer 1 uttalte videre at stadige negative tilbakemeldinger og irettesettelser fra omgivelsene fører til at atferden blir mer negativ. Avdelingslederen fremhevet viktigheten av å finne faktorer i eleven som fremmer god utvikling, og at Brusetkollen må hjelpe dem til snu en uheldig utvikling, slik at det skjer et vendepunkt. Lærer 2 mente videre at et tydelig fokus på det som fungerer også blir viktig når eleven skal tilbake til bostedsskolen.

6.3 Tema 2: Gjennomføring av det systemrettede arbeidet

I denne delen av presentasjonen settes fokus på gjennomføringen av det systemrettede arbeidet på Brusetkollen. Her vil oppmerksomheten rettes mot faktorer som er avgjørende for å gjennomføre et godt arbeid, samt ulike faktorer som kan være med på å vanskeliggjøre arbeidet. Videre vil informantenes meninger om de ansattes engasjement i dette arbeidet, legges frem.

6.3.1 Avgjørende faktorer ved gjennomføring av systemarbeid

På spørsmålet om hva som er avgjørende for å gjennomføre et godt systemrettet arbeid fremhevet informantene viktigheten av å få alle samarbeidspartnerne på banen, samtidig som man har en god relasjon og en tett kontakt med disse. For å få til dette mente avdelingslederen at det er viktig å være ydmyk. Lærer 1 opplevde videre at det å inneha fagkunnskaper, samt ikke minst de menneskelige egenskapene er avgjørende for gjennomføringen. Veilederen vektla viktigheten av at bostedsskolen må ha et opplevd behov, hvor de er villige og motiverte til å ta imot veiledning fra Brusetskollen. Samtidig må skolen være villig til å sette av tid og prioritere det, samtidig som de er åpne for å gjøre endringer av praksis. Videre mente veilederen at det er avgjørende å etablere en god relasjon til PP – tjenesten, slik at de vil se på Brusetskollen som et supplement og en samarbeidspartner og en ikke en konkurrent. I dette arbeidet uttrykte veilederen at de har kommet ganske langt de siste årene. Lærer 2 mente i likhet med veilederen at det er avgjørende at de involverte aktørene følger opp det systemrettede arbeidet ved blant annet å følge anbefalte råd. Lærer 3 understreket at informasjonsflyten mellom de involverte var viktig. Om dette sa hun:

Men hele tiden holde hverandre oppdatert på hva som skjer, hvis det har skjedd noe nytt eller, både positivt og negativt, det tror jeg er kjempe viktig. Det å få informasjonen til å flyte rundt da, at alle får informasjonen, og at man forstår ungen på samme måte og har de samme målene, at man jobber mot det samme, det tror jeg er veldig viktig, og det tror jeg ikke er så lett å få til, det er ikke det.

Informantene vektla ulike faktorer i besvarelsen på hva som kreves av dem for å gjennomføre et godt systemrettet arbeid. Lærer 1 vektla at det er avgjørende å komme i posisjon, samt å være ydmyk overfor de ulike aktørene ved å ikke ha en ”ovenfra og ned – holdning”. I likhet med avdelingslederen mente hun at det er viktig å inneha rikelig med fagkunnskap slik at man er trygg i den jobben man gjør. Lærer 3 poengterte videre at det er betydningsfylt å etablere en god relasjon med alle involverte slik at det er mulig å opprettholde et godt samarbeid. Lærer 2 fremhevet verdien av å være positiv i møte med skolen og foreldrene, og videre fremstå som en dyktig veileder som kan formidle hva som må til i en sak, på en konstruktiv måte.

I besvarelsene knyttet til hva som kreves av de ulike aktørene (med fokus på foreldre og bostedsskole) for å gjennomføre et godt systemrettet arbeid ble det vektlagt ulike faktorer. Alle informantene var imidlertid enig i at det var avgjørende at skolen og foreldrene er villige til å samarbeide, har en tydelig endringsvilje i arbeidet rundt det enkelte barn, samtidig som de har et ønske om hjelp og en vilje til å endre egen praksis. Veilederen understreket også viktigheten av at foreldrene er ærlige med det de strever med, og at skolen viser en vilje til å ta imot veiledning. Om dette sa hun:

Av foreldre så tror jeg det kreves at de er ganske ærlige da, tenker jeg. Overfor hva de strever med hjemme. Jo ærligere de er, jo bedre hjelp kan de få. (...) Den ærligheten med hva de strever med og en litt sånn vilje til å legge ting på bordet da, det tror jeg er viktig for at dette skal lykkes. Og fra skolen så er det spesielt viljen til å ta imot veiledning, og gjøre endringer, (...) det krever at skolen også kikker litt på sin egen praksis, at den læreren (...) kikker litt på sin egen praksis.

Lærer 1 og avdelingslederen påpekte videre at det kreves tid og fleksibilitet av foreldrene ved at de av og til må ta fri fra jobben, være med i ulike former for møtevirksomhet, samt besøke barna hver onsdag på Tilla. Lærer 3 poengterte videre at det er avgjørende at ledelsen på den enkelte skole involverer seg i saken, slik at det ikke blir den enkelte lærers ansvar, også ved tilbakeføring til bostedsskolen.

Når man skal gjennomføre et systemrettet arbeid, er det visse faktorer som kan være med på å vanskeliggjøre arbeidet. Både avdelingslederen, lærer 2 og 3 uttrykte at foreldrenes og bostedsskolens mangel på endringsvilje kan være med på å gjøre dette arbeidet vanskelig. Dersom bostedsskolen ikke viser vilje til å legge til rette for eleven på en annen måte, sette inn ekstra og nødvendige ressurser eller endre noe av egen praksis, vil oppholdet på Brusetskollen være lite verdt. De mente videre at dersom bostedsskolen ikke er villig til å samarbeide eller høre på Brusetskollens råd og anbefalinger av tiltak, vil det være vanskelig å gjennomføre et godt arbeid. Veilederen understreket at en tydelig individforståelse på atferdsproblemer kan være med på å forvanske samarbeidet. Hun uttrykte at de skolene som ikke er villig til å gå i seg selv og egen praksis og lærere som ikke vil ta imot veiledning, som ikke ser poenget eller ikke har tid, gjør veiledningssaker vanskelige. Videre mente hun at

foreldre som nekter en videre utredning av et barn, ikke godtar en diagnose eller ikke ønsker å ha kontakt med hjelpeapparatet i etterkant av et opphold, kan gjøre det systemrettede arbeidet ekstra vanskelig.

På spørsmålet knyttet til informantenes inntrykk av den jobben bostedsskolene gjør i det systemrettede arbeidet, mente samtlige at det varierer. Avdelingslederen uttrykte:

Jeg synes sånn generelt, da tror jeg at jeg skal svare at det varierer. Jeg vil si kanskje femti/femti jeg. En del av de som har brukt oss mye, de bruker tid, de synes jeg bruker det ordentlig, det tilbudet, de gjør så godt de kan for å legge til rette bedre etter et opphold. Både benytter seg av Brusetskollen skole sine kursstilbud og veiledningstimer. (...) Den andre halvparten ser nok på det også som et sted, (...) på en måte at det skal ta lenger tid enn åtte uker før de kommer tilbake, og noen håper at de, kanskje at vi sier at de skal skifte skole.

Avdelingslederen påpekte samtidig at noen skoler ser på oppholdet som en form for ”springbrett”, og håper at Brusetskollen skal tak i vanskelige saker, ved blant annet å melde til barnevernet der bostedsskolen ser det som nødvendig, men synes det er vanskelig å gjøre det selv. Videre påpekte flere av informantene at dersom skolene skal ha mulighet til å gjøre en god jobb, må Brusetskollen være tydelig på hva som forventes av dem ved å understreke at et opphold på Brusetskollen forplikter skolene også. Her må Brusetskollen blant annet bli bedre på å ansvarliggjøre skolene, informere og gi tilbakemeldinger underveis, samt å forbedre samarbeidet.

Brusetskollen følger opp elevene en stund etter endt opphold på institusjonen. På spørsmålet om hvordan dette blir gjort, trakk alle informantene frem de formelle oppfølgingsmøtene som står nedskrevet i milepælsplanen. Selv om det i planen står at det skal være to oppfølgingsmøter i etterkant av et opphold, uttrykte samtlige at dette ikke alltid er realiteten. Veilederen uttalte i denne sammenheng:

Så varierer det veldig fra sak til sak, noen har vi fulgt opp som har gått ut for to år siden. Andre er det kun de formelle møtene som skjer. Det handler litt om hvem herfra som følger saken, det er klart at er det kun en av lærerne som har ansvar for å følge videre, så fanges jo læreren opp av nye elever da, og jeg tror nok kapasiteten i utadrettet til å følge opp åtte ukers elevene lenger etterpå kunne vært større. Helt klart.

I tillegg til de to oppfølgingsmøtene påpekte lærer 2 at det er flere veiledningsmøter underveis, hvor de evaluerer om anbefalte tiltak er fulgt og samtidig ser hvordan det har gått med den enkelte elev. Praksisen er litt annerledes på Tilla, hvor det kun er ett fast oppfølgingsmøte i etterkant. Avdelingslederen bemerket at de på dette møtet ikke kan love foreldrene en videre oppfølging til hjemmet, og at de derfor hjelper foreldrene inn i en ny type veiledning ved å sette de i kontakt med andre instanser som kan bidra i dette arbeidet. Hun understreket videre at det også skjer en form for uformell oppfølging i etterkant, ved at miljøterapeutene ringer og hører hvordan det går med familiene. På ungdomstrinnet følger de ikke opp i like stor grad. Lærer 3 uttalte at en oppfølging av ungdomsskoleelevene ikke står nedfelt i deres milepælsplan, og at oppfølgingen varierer, med bakgrunn i hvor eleven blir flyttet.

6.3.2 De ansattes engasjement i det systemrettede arbeidet

På spørsmålet om informantene har inntrykk av at alle på Brusetkollen er like opptatt av det systemrettede arbeidet, og gjør en innsats i dette arbeidet understreket samtlige informanter at alle er opptatt av det. Videre presiserte informantene at alle gjør en innsats, samtidig som de ser viktigheten og betydningen av et slikt arbeid. Veilederen uttrykte imidlertid at forståelsen av systemarbeid kan variere. Om dette uttalte hun:

(...) jeg tror det nok varierer litt i forhold til forståelsen av hva systemarbeid er, (...), men jeg tror nok alle har en forståelse av at det ikke bare handler om eleven, det handler om hva som skjer overfor læreren, det handler om hva som skjer i gruppa, det handler om hvordan skolen er organisert. Det tror jeg nok at alle er enig i.

Avdelingslederen delte dette synet med veilederen og poengterte at bevisstheten om hva det systemrettede arbeidet innebærer, varierer veldig. Lærer 2 understreket at milepælsplanen er med på å sikre det systemrettede arbeidet, mens lærer 3 mente at Brusetkollen som helhet kan bli enda bedre på å gjennomføre et tett og godt samarbeid rundt eleven. Lærer 1 uttalte at de ansatte naturlig nok er interessert i systemarbeid, ettersom det er en så viktig del av Brusetkollens virksomhet.

6.4 Tema 3: Elevenes utbytte av arbeidet

Denne siste delen av presentasjonen vil bestå av resultater knyttet til elevenes utbytte av det systemrettede arbeidet på Brusetskollen. Det vil også være aktuelt å sette fokus på hvordan foreldre kan ha utbytte av dette arbeidet, hvordan en felles forståelse av barnet kan være et utgangspunkt for endring, samt viktigheten av en et systemrettet arbeid i etterkant av oppholdet på Brusetskollen. Denne delen av presentasjonen vil også bestå av relevante resultater fra de to kasusene om Martin og Erik.

6.4.1 Elevenes utbytte av systemarbeidet på Brusetskollen

Samtlige informanter mente at systemarbeidet på Brusetskollen fører til positive konsekvenser for elevenes videre utvikling. Informantene uttrykte blant annet at elevenes utbytte er knyttet til Brusetskollens arbeid med å skape en felles forståelse av eleven blant de ulike instansene som er inne i en sak. At elevene blir møtt på sitt faglige nivå når de er på Brusetskollen, gjør at de opplever mestring som igjen fører til en styrket selvtillit. Avdelingslederen sa om dette:

Og jeg tror de nyter veldig, at de nyter godt av det fordi de da blir møtt på en ny måte på bostedsskolen. (...) Nettopp også fordi da både skole og hjem underveis har blitt opplært til å møte dem på en ålreit måte.

Lærer 1 understreket i likhet med avdelingslederen at elevene har stort utbytte av å bli møtt på en positiv måte, samt å bli tatt på alvor. Videre påpekte læreren at elevene profitterer på en forutsigbar hverdag, hvor de vet hva de kan vente seg i løpet av en dag. Veilederen poengterte verdien av at de ulike aktørene i det systemrettede arbeidet snakker sammen og står for det samme. Hun mente også at i de sakene Brusetskollen er gode på å overføre informasjonen til bostedsskolen og denne skolen er gode på å ta imot, vil dette komme elevene til gode i form av en bedre tilpasset opplæring. Flere av informantene understreket at oppholdet på Brusetskollen i mange tilfeller fører til at bostedsskolen kan legge undervisningen på det nivået som passer den enkelte.

Lærer 2 mente at Brusetskollen i mange sammenhenger er med på å tydeliggjøre elevenes behov, og at dette kan føre til enorme virkninger for noen. Hun eksemplifiserte med at oppholdet av og til fører til at elevene bytter bosituasjon eller mindre grep som at rollene i klassen endres. Videre understreket hun at voksne må endre noe atferd for at et barns atferd skal endres eller at systemet rundt barnet må endre noe for å få barnet til å fungere godt. Dersom det ikke skjer noen forandringer i systemet rundt barnet, vil oppholdet og det eleven har lært på Brusetskollen være lite verdt. Ungdomsskolelæreren fremhevet ved siden av at de voksne må gå mot samme mål, at elevene på ungdomstrinnet også må ta noe ansvar selv. Hun uttrykte at det blir avgjørende for elevenes videre utvikling at de selv er med på prosessen, samtidig som hun så viktigheten av at systemet følger dem, og står rundt dem i denne prosessen.

På spørsmålet om elevenes utbytte av det systemrettede arbeidet på Brusetskollen knytter seg til det faglige, sosiale eller personlige plan var samtlige informanter enige i at utbyttet knytter seg til alle disse. Lærer 3 uthevet at alt henger sammen, og at man av og til også må jobbe med det faglige for å få til det sosiale. Om dette sa hun:

ALT, for det henger sammen. (...) liksom hvis du ikke kan klokka, og du er 14 år så vil du virke rar, du får jo ikke innpass i de sosiale miljøet som du kanskje bør. Så alle de tingene liksom henger sammen.

Lærer 1 var enig i dette og utdypet med å si at de skolene som viser vilje i arbeidet, ofte får et nytt og friskt syn på barnet når barnet kommer tilbake til skolen. Dersom skolen viser en slik villighet og en imøtekommenhet, og videre møter barnet med en forståelse og en positivitet, vil dette påvirke barnet i en positiv retning. Veilederen fokuserte på elevenes utbytte knyttet til det faglige og sosiale plan. Hun understreket viktigheten av å kartlegge både faglige og sosiale ferdigheter, slik at man kan finne frem til elevenes nivå og videre overføre det man har funnet, til hjemskolen. Lærer 2 mente i likhet med de andre at utbyttet knytter seg til alle områdene, men at det er litt individuelt hvor man setter inn støtet. Hun uttalte imidlertid at det sosiale er enormt viktig slik at man kan fungere i en gruppe. Avdelingslederen påpekte videre at det er ikke alltid elevene får et ønsket utbytte eller en ønskelig endring når de blir overført

til hjemskolen. Ettersom elevene har noen forventninger om at ting skal bli bedre når de kommer tilbake, blir de ofte skuffet om dette ikke er tilfelle.

Samtlige informanter som ble intervjuet i forbindelse med Martins opphold på Brusetskollen (Martin, mor og lærer) mente at Martin deltok i flere former for sosialt fellesskap nå, sammenlignet med det han hadde gjort før han hadde et opphold på Brusetskollen. Moren så på oppholdet som noe positivt, og mente at sønnen hadde det gøy mens han var der. Martin mente selv at han lærte noe om å være sammen med andre mens han var på Brusetskollen, samtidig som han nå sjelden ble sint og sjelden bestemte over andre. Mor og lærer var uenig i dette, og mente at Martin ofte ble sint dersom han fikk avslag fra andre, og at han dirigerte og ville bestemme over andre. Likevel mente alle at gutten deltok aktivt i sosialt samvær ved å bidra med informasjon, dele med andre og være ivrig. Lærer mente at Martin fikk god trening i ”sosial intelligens” mens han var på Brusetskollen ved å se seg selv i forhold til en situasjon, og at dette førte til at han på bostedsskolen nå samtalte/spurte for å finne ut hva andre mente.

Alle informantene var enige om at Martin syntes å trives på skolen, og lærer mente at han lærte seg gode rutiner for leksearbeid og arbeid i klasserommet mens han var på Brusetskollen. Mor mente videre at oppholdet på Brusetskollen burde vært lenger (til tross for utvidet opphold), og fremhevet at *helheten* i oppholdet gjorde det så bra at Martin syntes ”det var fælt å slutte”. Lærer og mor var videre generelt meget fornøyd med det systemrettede arbeidet, hvor lærer opplevde å ha fått ”bra støtte”. Lærer fremhevet at oppholdet på Brusetskollen hadde ført til at Martin hadde lært sosialt samvær og en generell mestring av livets utfordringer. Martin selv uttrykte positivitet i forhold til egen fremtid, og opplevde seg selv som sosialt mestrende.

For Erik ga oppholdet positivt utbytte ved at Erik blant annet fungerte sosialt sett bedre enn før, samtidig som han hadde klart å skaffe seg noen kamerater.

Informantene hevdet videre at Eriks generelle atferd stort sett var positiv, og han sjelden eller aldri var aggressiv. Foreldrene opplevde videre at både de og sønnen hadde fått god hjelp da Erik hadde et opphold på Brusetskollen. At det ble

gjennomført et skolebytte som endte med at Erik begynte i en liten klasse med bare syv elever, samtidig som Erik i denne klassen fikk holde på med noe praktisk som interesserte han, opplevde samtlige informanter som en positiv faktor. I følge informantene gjorde dette at han både trivdes og fungerte bra i klassen. Både læreren og foreldrene mente at han mestret de daglige utfordringene, samtidig som han ofte var begeistret over nye oppgaver. Videre var det tydelig at han hadde stor støtte i foreldrene, og at læreren var positiv i forhold til Eriks videre utvikling.

6.4.2 Viktigheten av felles forståelse

Samtlige informanter poengterte at det er avgjørende for barnets videre utvikling at de ulike aktørene får en felles forståelse av barnet og dets situasjon. Å møte barnet likt, ta utgangspunkt i det som fungerer, samt å benytte samme metoder, i stedet for å jobbe individuelt, ble fremhevet som begrunnelse for hvorfor det er viktig å få en felles forståelse. Informantene uttrykte samtidig at det er avgjørende at denne forståelsen blir overført til bostedsskolen, slik at skolen kan jobbe på samme måte og mot de samme målene som Brusetskollen har gjort. Dersom det er en tett oppfølging og en videreføring av denne forståelsen, vil det i følge informantene ha innvirkning på elevenes videre utvikling. Veilederen påpekte at overføringsverdien er minimal dersom man ikke klarer å etablere noe av det samme når elevene kommer tilbake. Som begrunnelse for å jobbe mot en felles forståelse uttrykte veilederen videre:

Det er klart at det blir jo veldig forvirrende for en elev da hvis han blir stilt overfor to helt vidt forskjellige krav på skole og boavdeling, at de voksne gir etter, for hvis du har lært deg at det å mase, at det å eskalere en konfliktsituasjon da, ender opp med at du får det som du vil, så avlærer vi eleven det skal ikke virke for deg når du er her. Så er det jo veldig viktig at han ikke opplever noe effekt av eskaleringen, verken her eller på boavdelingen. (...) det bidrar til at elever i større grad utprøver mindre da.

Både avdelingslederen, lærer 2 og 3 mente videre at en felles forståelse fører til at man bedre kan legge til rette for eleven, og tilpasse undervisningen, noe som kan bidra til en hensiktsmessig utvikling. Lærer 2 understreket i denne sammenheng at dersom ikke undervisningen blir tilpasset den enkelte i etterkant av et opphold, ved

eventuelt å senke det faglige nivået, vil eleven miste mestringsfølelsen som Brusetskollen har bygget opp, og dermed være tilbake på samme utgangspunkt. Lærer 3 la også vekt på at en felles forståelse hvor de voksne gjør det samme, skaper en trygghet for elevene ved at de vet hva de har å forholde seg til.

Informantene var enige i at ikke bare barnet, men også foreldrene til barnet vil ha et positivt utbytte av det systemrettede arbeidet som blir gjennomført på Brusetskollen. Informantene nevnte blant annet at et opphold på Brusetskollen vil gi foreldrene en større forståelse av barnet, et pusterom fra en utfordrende hverdag, en mulighet til å få hjelp med videre henvisning til hjelpeapparatet, samt en ny forståelse av situasjonen som gir håp og tro på bedre tider. Videre uttrykte lærer 1 og 2 at foreldrene får støtte på det de opplever som problematisk, og at de derfor får en følelse av å bli tatt på alvor. Dette fører igjen til at foreldrene får bedre selvtillit i forhold til oppdragelse. Flere av informantene nevnte også at foreldrene på Brusetskollen får et helhetlig tilbud ved at de blant annet er en del av et tett og godt samarbeid med alle involverte i saken. Veilederen og avdelingslederen påpekte også at foreldrene vil ha utbytte av de råd og vink de får fra Tilla i form av veiledning fra miljøterapeutene. Videre uttrykte avdelingslederen dette om foreldrenes hovedutbytte av oppholdet:

Jeg tror hovedutbyttet er at en vanskelig situasjon blir snudd, barnet får det bedre og da får foreldrene det bedre. Foreldrene blir mer kompetente på egne unger, får mer tro på egne evner og blir dermed bedre omsorgspersoner.

Lærer 3 tilføyde at når et barn er på Brusetskollen får foreldrene innsyn i barnets vansker på en ny måte, hjelp til å vite hvordan de bør håndtere barnet sitt, slik at de kan bygge på det positive og strekke seg mot realistiske mål. Den økte forståelsen mente lærer 2 fører til at foreldrene innser at de også må gjøre noen grep hjemme for at situasjonen skal endres til det bedre.

Da Martin var på Brusetskollen fikk han en diagnose, samt at medisiner ble prøvd ut. Mor mente at dette gjorde alt lettere, og at det var svært godt å få en diagnose, slik at hun bedre kunne forstå sønnen sin. Diagnostiseringen førte i Martins tilfelle til en

felles forståelse blant de involverte i saken. Mor uttrykte videre at hun på bakgrunn av det gode helhetlige samarbeidet også fikk hjelp med egne helsebehov. Det tette samarbeidet mellom institusjonene, foreldrene og skolen uthevet Martin som viktig.

Både Erik og foreldrene uttrykte at samarbeidet med Brusetskollen hadde gjort det bedre på skolen, med lekser og i fritiden. Det tette samarbeidet mellom de ulike aktørene på Brusetskollen førte til en felles forståelse, noe som endte med en tydeliggjøring av Eriks behov, slik at undervisningen på bostedsskolen kunne legges til rette på en bedre måte. Foreldrene mente også at spørsmål knyttet til oppdragelse hadde blitt bedre etter oppholdet. Både foreldrene, Erik og læreren påpekte at samarbeidet mellom alle involverte parter var meget viktig.

6.4.3 Videreføring av det systemrettede arbeidet

Et av målene ved et opphold på Brusetskollen er å få de ulike aktørene til å samarbeide tettere med hverandre. Som veilederen uttrykte det er forholdet mellom hjem og skole av og til preget av et dårlig samarbeid før en innsøking, og at et oppholdet av og til fører til at dette forholdet forbedrer seg. Veilederen påpekte at Brusetskollen er i unik situasjon til å skape en tett relasjon med hele nettverket, og på den måten har større påvirkningsmulighet overfor foreldre, sammenlignet med tradisjonelt skolearbeid. Informantene uttrykte seg ulikt på spørsmålet knyttet til hvorfor det blir viktig å opprettholde et systemarbeidet mellom de ulike aktørene, etter at Brusetskollen har trukket seg ut. Avdelingslederen påpekte at ettersom det tar tid å etablere en ny forståelse og kartleggingsperioden og oppholdet er kort, blir det viktig å opprettholde et samarbeid. Samtidig tar det tid å bli trygg på hvordan man skal møte barnet og videre legge til rette for barnet. Lærer 2 poengterte at et videre samarbeid blir viktig, ettersom vanskene ikke automatisk går over etter oppholdet. Om dette sa hun:

Vanskene går ikke over selv om barnet har vært her i åtte uker, hvis det er nevrologiske vanske for eksempel, eller lese- og skrivevansker som fører til at du ikke følger med på skolen og lager bråk isteden. Så det å holde det oppe videre er viktig.

Lærer 3 utrykte videre at en opprettholdelse av et tett samarbeid blir viktig slik at man ikke fortsetter å gjøre det som ikke fungerte før innsøkning. Videre mente hun at informasjonen mellom de ulike aktørene må flyte og at møtevirksomhet må opprettholdes slik at det blir en kontinuitet i arbeidet.

På spørsmålet om samarbeidet blir opprettholdt etter at Brusetskollen har trukket seg ut, mente samtlige informanter at dette varierer. Lærer 1 uttalte at bostedsskolens velvillighet er avgjørende for det videre samarbeidet, ettersom den fremstår som den profesjonelle part i samarbeidet med foreldrene. Avdelingslederen mente at hun i mange av sakene sitter med en god følelse på slutten av et opphold og har inntrykk av at den nye forståelsen er integrert, og at samarbeidet vil fortsette. Lærer 2 var i likhet med avdelingslederen enig i at det går bedre i de fleste sakene ved at barna får en ny start, skolen får nye kunnskaper og forstår hvilke tiltak som fungerer. En avgjørende faktor for at samarbeidet skal fortsette mente hun er knyttet til å ansvarliggjøre aktørene som skal overta. Lærer 3 ga uttrykk for at hun ønsker et system som følger opp tettere etter oppholdet, som er med på å kvalitetssikre god utvikling i etterkant.

Alle informantene i Martins tilfelle var enige om at samarbeidet rundt Martin på Brusetskollen var viktig, samtidig som dette samarbeidet hadde ført til positive konsekvenser i ettertid. Som videreføring av det systemrettede arbeidet var Brusetskollen opptatt av å få nettverket til Martin å fortsette et tett samarbeid, og videre legge til rette for en god utvikling, uten Brusetskollens ekspertise. Etter råd fra Brusetskollen ble situasjonen på bostedsskolen tilpasset, og lærer mente at det da ble mye bedre for Martin, både når det gjaldt lekser, fritid og oppdragelse.

Som en videreføring av det systemrettede arbeidet fikk Erik og familien i etterkant av oppholdet hjelp til å gjennomføre et hensiktsmessig skolebytte, noe som resulterte i at Erik begynte i en liten klasse med bare syv elever.

7. Analyse og drøfting av funn

Med utgangspunkt i datamaterialet presentert i forrige kapittel, og med det teoretiske grunnlaget presentert i kapittel 3, vil det i dette kapittelet gjøres en analyse og drøfting av de viktigste resultatene. Analysen og drøftingen vil dreie seg om på hvilken måte Brusetskollen gjennomfører systemrettet arbeid rundt det enkelte barn, hva som er avgjørende for gjennomføringen, og hvilket utbytte disse barna synes å ha av dette arbeidet. Dette arbeidet knytter seg til den fjerde prosessen i Befrings analysemodell, som handler om å tolke og trekke troverdige konklusjoner. Her vil målet være å fange opp karakteristiske fellestrekk, og samtidig fremheve spesielle egenskaper og fenomen (Befring 2007).

7.1 Systemrettet arbeid på Brusetskollen

Brusetskollen er organisert med tanke på systemrettet arbeid. Institusjonen er delt inn i en internatavdeling og en skoleavdeling, for å ivareta alle aspekter av barnets hverdag. Skoleavdelingen er igjen delt inn i undervisningsavdeling, utredningsavdeling og veiledningsavdeling, igjen for å møte de ulike systemene. Veiledningsavdelingen arbeider både individrettet og mot hele skoler og klasser, med evidensbaserte veiledningsmodeller. I beskrivelsen av måten Brusetskollen arbeider systemrettet, velger jeg noen kjernepunkter fra funnene, og vil gå nærmere inn på disse.

7.1.1 Tett samarbeid og et helhetlig tilbud

Systemrettet arbeid kan ses på som et arbeid der flere samarbeidspartnere gjør en samtidig og helhetlig innsats rundt det enkelte barn (Nordahl m. fl. 2005). Samtlige informanter fremhevet dette samarbeidet mellom de involverte instansene i en sak, ved besvarelsen på hvordan Brusetskollen jobber systemrettet. I dette arbeidet ble det tette samarbeidet med skole og foreldre uthevet som spesielt viktig. Hensikten med å

samarbeide med foreldrene er å hjelpe dem til å takle de utfordringene de møter i hverdagen på en bedre måte. Videre vil et tett samarbeid føre til at foreldrene styrkes i sin tro at de selv er i stand til å mestre og påvirke situasjonen i en positiv retning (Nordahl m. fl. 2005). Samarbeidet bør ta utgangspunkt i foreldrenes situasjon og behov, ettersom det er, slik en av informantene uttrykte det, foreldrene som kjenner barnet sitt best og er ”ekspertene”. Et tett samarbeid med skolene blir også viktig, ettersom det er lærerne på bostedsskolene som er i kontakt med elevene til daglig. På denne måten blir bostedsskolen en viktig støttespiller som det lønner seg for Brusetskollen og de andre instansene å samarbeide med (Skogen og Holmberg 2002).

Videre presiserte informantene at elevene på Brusetskollen får det helhetlige tilbudet de har behov for, ved at de bor på Tilla, (eventuelt andre boavdelinger tilnyttet institusjonen) og går på skole på Brusetskollen. Ved å jobbe på denne måten kan det sies at Brusetskollen utvider fokus fra individ til barn i kontekst, hvor målsettingen er å endre barnets sosiale omgivelser, slik de gjør ved at viktige personer på ulike arenaer gjør en samtidig innsats rundt barnet (Klefbeck og Ogden 2003, Nordahl m. fl. 2005).

Ut fra informantenes uttalelser er en viktig konklusjon at det er vanskelig å videreføre det systemrettede arbeid etter oppholdet. Selv om det ikke alltid lar seg gjennomføre, må siktemålet være å sette i gang en endringsprosess for å gjøre systemene rundt barnet i stand til å følge opp.

Det systemrettede arbeidet på Brusetskollen starter allerede i forkant av elevenes opphold på institusjonen. I dette arbeidet blir det avgjørende å tilnærme seg de ulike aktørene på ulike måter, slik at det blir et godt utgangspunkt for det videre samarbeid. Alle informantene påpekte at utgangspunktet for et godt samarbeid med foreldre og skole er å bygge opp en god relasjon. Informantenes uttalelser om deres tilnæringsmåter overfor de ulike samarbeidspartnerne kan ses i sammenheng med en salutogenetisk tilnærming.

Til tross for at alle informantene ga uttrykk for at de benytter seg av salutogenetiske tilnæringsmåter i møte med foreldrene og bostedsskolene, bar redegjørelsene preg av ulike vinklinger. Det kan være rimelig å anta at informantenes menneskelige egenskaper vil være med på å påvirke deres tilnæringsmåter. På denne måten vil elevene, foreldrene, bostedsskolene og resten av nettverket bli møtt på ulike måter med bakgrunn i hvem som møter disse.

De fleste informantene uttrykte at et systemrettet arbeid handler om å samarbeide tett med de ulike instansene som er inne i en sak, og at disse samtidig må jobbe mot et felles mål. En av lærerne påpekte at et godt systemrettet arbeid er å se barnet i det økologiske bildet, hvor de ulike aktørene snakker sammen og får samme språk. Det fremkommer tydelig at noen av informantene legger Bronfenbrenner og det økologiske perspektivet til grunn ved besvarelsen på hva de legger i et godt systemrettet arbeid. En slik forståelse innebærer at barnet er en del av et system hvor de ulike mikrosystemene, og samspillet mellom dem, vil være med på å påvirke elevens videre utvikling og fungering. Samtidig viser dette hvor sårbart systemet er, og avhengig av at alle gjør en innsats. Resultatet av arbeidet vil derfor avhenge av at alle de involverte viser engasjement og er villige til å strekke seg langt i arbeidet.

Når det gjelder muligheten til å følge opp familiene i etterkant av et opphold, kan det konkluderes med at avdeling Tilla er en sårbar del av systemet. Tilla arbeider imidlertid for å sette foreldrene i kontakt med hjelpeapparatet, slik at foreldrene på den måten kan få den videre oppfølgingen de har behov for. At informantene vektla forskjellige faktorer i hva de legger i et godt systemrettet arbeid velger jeg å tolke dit hen at informantenes bevissthet rundt dette arbeidet varierer, samt at informantenes ulike stillinger på Brusetskollen påvirker hva de vektlegger.

7.1.2 Milepælsplan, møtevirksomhet og teamarbeid

Hver elev har som nevnt en milepælsplan, med et gjennomgående fokus på systemarbeid, men planen fokuserer også på individuelle tiltak i form av tilpasset opplæring. På denne måten blir det tosidige perspektivet, systemrettede tiltak med

individfokus, ivaretatt (Skogen og Holmberg 2002). Av milepælsplanen og den organiserte møtevirksomheten før, under og i etterkant av et opphold kan vi se at tiltakene rundt det enkelte barn blir bedre koordinert, noe som fører til en kvalitetssikring av det systemrettede arbeidet. Skogen og Holmberg hevder at en slik koordinering øker muligheten for at eleven får det helhetlige og planlagte opplegget han/hun har behov for (ibid). Selv om organiseringen av opplegget på Brusetskollen med tydelig struktur og oversikt over møtevirksomhet og ansvarsfordeling vil være med på å kvalitetssikre det systemrettede arbeidet, er resultatet av arbeidet helt avhengig av at alle involverte er engasjerte og gjør en innsats.

Når en elev kommer til Brusetskollen, blir det dannet et team rundt eleven, bestående av en kontaktlærer og en miljøterapeut. På denne måten vil hvert team bestå av ulike lærere og ulike miljøterapeuter. Målet med å etablere et team er å samarbeide om et opplegg for den totale livssituasjonen til eleven (Skogen og Holmberg 2002).

Også på Brusetskollen er det tydelig at samarbeid i team gir positive resultater, men ettersom mye avhenger av det enkeltes teams interne samarbeidsevner og deres evne til å komme i posisjon overfor nettverket som skal jobbe med barnet, vil kvaliteten på oppfølgingen av barna variere. På denne måten kan vi se et behov for en form for kvalitetssikring av arbeidet både internt på Brusetskollen og ved overføring av elevene til bostedsskolen. Det er naturlig å tenke seg at tydelig ledelse og klare krav til den enkelte medarbeider og det enkelte team kan sikre kvaliteten i arbeidet, og at dette kan være et forbedringsområde for Brusetskollen.

7.1.3 Helhetlig kartlegging og ny forståelse av barnet

Brusetskollen jobber også systemrettet ved å gjennomføre helhetlig kartlegging av barnet og systemet. En kartlegging og observasjon av barnet til alle døgnets tider vil gi en ny og større forståelse av det enkelte barn, samtidig som det skaper et helhetlig bilde av barnet og en felles forståelse. En slik helhetlig kartlegging er nødvendig ikke bare for å få en forståelse av barnet, men også en forståelse av hvilke faktorer i omgivelsene som fremmer eller hemmer barnets utvikling. Denne tankegangen kan

ses i sammenheng med Bronfenbrenners økologiske systemperspektiv. Miljøet rundt et barn vil være av betydning i forståelsen av et barns atferd. De ulike miljøene rundt et barn vil gjennom gjensidig påvirkning skape barns oppvekstmiljø (Bronfenbrenner 1979, Klefbeck og Ogden 2003). På denne måten vil menneskelig utvikling være avhengig av både biologiske egenskaper og faktorer i miljøet som fremmer eller hemmer utvikling (Damsgaard 2003). For å øke forståelsen av et barn vil det derfor være avgjørende å kartlegge ulike sider ved barnets liv.

I den helhetlige kartleggingen som Brusetskollen gjennomfører, blir det gjennomført en kartlegging av barnets mikrosystemer (skole, hjem og fritid). Det blir også redegjort for de ulike mikrosystemenes grad av samspill og relasjon, ettersom et slikt samarbeid vil ha innvirkning på barnets utvikling. På den ene siden er det tydelig å se at Brusetskollen vektlegger det økologiske systemperspektivet i deres virksomhet. På den andre siden viser det seg imidlertid at de ansattes bevissthet og engasjement i det systemrettede arbeidet varierer, noe som kan ha innvirkning på kvaliteten på det helhetlige tilbudet til elevene.

En annen metode Brusetskollen benytter i arbeidet med å oppnå en ny forståelse av barnet er å lytte ut de ulike aktørenes meninger og erfaringer knyttet til barnet. De fleste informantene utdypet viktigheten av god informasjonsflyt mellom de ulike samarbeidspartnerne som en del av systemarbeidet, slik at den enkelte får fortalt sin side av situasjonen. På denne måten får man dannet seg et helhetsbilde av barnet, samtidig som arbeidet vil resultere i effektiv ressursutnytting. Både foreldre og lærere besitter verdifull informasjon om barnet, og det vil derfor være avgjørende å lytte til disse for å få økt kunnskap om barnets situasjon. I den nasjonale læreplanen blir det beskrevet at samarbeid mellom sektorene i lokalmiljøet skal være en viktig del av opplæringen i skolen, slik at de involverte i arbeid med barn og unge kan dra nytte av hverandres kunnskap og lære av hverandres praksis (Skogen og Holmberg 2002).

Et kritisk element i Brusetskollens virksomhet er at resultatet vil avhenge av den enkeltes innsats og oppfølging, og hvorvidt tiltakene som anbefales for eleven, oppleves som gjennomførbare av de instanser som skal følge opp tiltakene.

Kvaliteten på dette arbeidet vil derfor i stor grad bestemmes ut i fra den enkeltes ”inntoning” til de ulike samarbeidspartnerne, samt den enkeltes evne til å komme i posisjon og evne til å etablere en god relasjon spesielt til foreldre og bostedsskole. Evnen til å formidle sine anbefalinger på en måte som er gjenkjennelig for bostedsskole og foreldre, har også en betydning i dette arbeidet. Det later til at Brusetskollen ikke har en spesifikk bevissthet på dette, men at det i stor grad overlates til den enkeltes egne vurderinger.

7.1.4 Mestring og salutogenese

Mestring er et sentralt begrep i Brusetskollens virksomhet. Samtlige informanter uttrykte at det er avgjørende for elevene på Brusetskollen å tilegne seg mestringsfølelse, ettersom disse elevene har opplevd så mange nederlag og tapsopplevelser tidligere. Alle mennesker vil til en hver tid bli utsatt for utfordringer, og individet bygger opp strategier for å håndtere disse (Knoop 2002). Ved nye og krevende oppgaver, må individet finne frem til det mangfold av ressurser som er tilgjengelig. Det er i prosessen med å finne frem til måter å håndtere stressende oppgaver på at mestringsstrategiene synes å gi sine tydeligste bidrag.

For at eleven på Brusetskollen skal utvikle sterke mestringsstrategier, må hele miljøet opptre som støttende. En slik støtte fra hele systemet på Brusetskollen, samt en innsikt i egne/personlige ressurser og sterke sider vil være med på å sikre positiv utvikling mot mestring. Brusetskollen jobber stadig for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev slik at utfordringene svarer til elevens muligheter for mestring. Mestring på et område fører ofte med seg motivasjon til å ta fatt på nye utfordringer på andre områder, som en form for spiraleffekt. Dette kan forstås dit hen at utvikling av mestringsfølelse vil føre til en økning av de personlige ressursene, som igjen vil være med på å sikre en positiv utvikling mot mestring også på andre områder.

Salutogenese er et annet begrep som står sentralt i Brusetskollens virksomhet. Begrepet representerer en positiv holdning til menneskers muligheter, og vektlegger interaksjonen mellom individ og miljø (Sommerschild 1998). Samtlige informanter

på Brusetskollen fremhevet at det er avgjørende å ha en positiv innstilling til elevene ved å fokusere på de positive sidene. Det blir viktig for elevens utvikling å jobbe med det eleven får til, og bygge videre på det. Dette skaper igjen en form for mestringsfølelse.

Innenfor pedagogikken kan teorien om salutogenese ses på som jakten på det som demper eller fjerner stressorer forbundet med utfordringer i skolearbeidet (Lassen 2004). Brusetskollen jobber bevisst for å dempe elevenes stressorer, ved å tilpasse undervisningen etter elevens behov og gi eleven en forutsigbar hverdag med tydelige rammer og klar struktur. Videre har de ansatte på Brusetskollen en positiv innstilling til elevene, ved å bygge på elevenes sterke sider og ved å ha en bevisst vennlig og hyggelig tone. Lærerne på skolen benytter blant annet belønningsskjemaer i klasserommet, ved at positiv atferd får positiv respons.

Dette tilsier at systemarbeid slik det gjennomføres på Brusetskollen, ivaretar mange elementer fra de teoretiske perspektivene på salutogenese, mestring og systemarbeid slik Bronfenbrenner (1979) beskriver det. Kritiske faktorer later imidlertid å være knyttet til avhengigheten av enkeltlærerens eller miljøterapeutens innsats. På dette område har Brusetskollen mulighet til å styrke sin praksis, ved siden av et større fokus og en tettere oppfølging av elevenes familier i etterkant av oppholdet på Brusetskollen.

7.2 Avgjørende faktorer for å gjennomføre systemarbeid

Å jobbe systemrettet krever først og fremst at alle systemene rundt et barn samarbeider. Det vil videre være en rekke faktorer som vil være avgjørende for å gjennomføre et godt systemrettet arbeid. I det følgende vil jeg redegjøre for de viktigste faktorene fra funnene, og drøfte disse opp mot aktuell teori.

7.2.1 Vilje og engasjement blant de involverte

En avgjørende faktor for å gjennomføre et godt systemrettet arbeid på Brusetskollen, er i følge alle informantene å få alle samarbeidspartnerne på banen. Dette samarbeidet

må videre bære preg av en tett kontakt og en god relasjon mellom de involverte. Videre kreves det vilje og engasjement av de ansatte på Brusetskollen, bostedsskolen og foreldrene. Skogen og Holmberg (2002) hevder at det er spesielt tre faktorer som er avgjørende for å få iverksatt et systemrettet arbeid. For det første må det lønne seg å samarbeide, for det andre må det være en gjensidig forståelse og sammenfallende virkelighetsoppfatning blant de involverte. For det tredje avhenger arbeidet av personlig engasjement og vilje til prioritering.

Ettersom Brusetskollens verdigrunnlag tar utgangspunkt i en økologisk modell, med fokus på systemarbeid er det tydelig at institusjonen mener at det lønner seg å samarbeide. De øvrige samarbeidspartnerne vil i de fleste tilfeller også se nytteverdien av et slikt tett samarbeid. Dersom dette ikke er tilfelle, blir det Brusetskollens oppgave å informere og belyse på hvilken måte dette arbeidet kan føre til et positivt utbytte for eleven, samtidig som institusjonen må tydeliggjøre hva som kreves av de ulike aktørene. I arbeidet for å gjennomføre et godt systemarbeid er Brusetskollen opptatt av å skape en gjensidig forståelse blant de involverte, slik at man kan jobbe ut i fra samme utgangspunkt. For å få til dette, må det legges til rette for god informasjonsflyt, der alle får mulighet til å gi uttrykk for sitt syn.

I samsvar med Skogen og Holmberg mente alle informantene at det er avgjørende for systemarbeidet at både bostedsskole og foreldrene er villige til å samarbeide, samtidig som de viser engasjement og endringsvilje. Flere av informantene uttrykte videre at det blir viktig at bostedsskole og foreldre viser vilje til å ta imot veiledning, samt at de følger anbefalte råd og tiltak fra Brusetskollen. For å gjennomføre et godt systemrettet arbeid må derfor Brusetskollen på den ene siden vise engasjement og gode overføringsferdigheter, samtidig som bostedsskolen og foreldrene på den andre siden må vise vilje til å ta i mot veiledning.

Til tross for at bostedsskolen ser nytteverdien av å jobbe systemrettet, er det flere skoler som opplever at de ikke har mulighet til å prioritere et slikt arbeid. Å engasjere seg i et systemrettet arbeid krever tid og fleksibilitet av de involverte. For læreren på bostedsskolen, vil arbeidet rundt en enkeltelev være én av mange arbeidsoppgaver

som ligger i lærerens poster, og det kan derfor være vanskelig å sette av tid til slikt arbeid. Samtidig krever et slikt samarbeid at ledelsen på bostedskolen er villige til å prioritere slikt arbeid, ved å gi læreren tid til å være med på diverse møter, samt å sette inn nødvendige ressurser. Overfor foreldrene vil det også dreie seg om at arbeidsgivere viser forståelse og er villige til å gi foreldrene tid til å delta på møter.

Dette betyr at et systemrettet arbeid kan være vanskelig å gjennomføre i praksis til tross for at alle involverte er engasjerte og ønsker å hjelpe til i prosessen med å snu en uheldig utvikling rundt et barn. Når dette er sagt bør det også nevnes at det finnes tilfeller der bostedskolens mangel på endringsvilje og engasjement må forstås som manglende interesse for, og vilje til å endre egen praksis.

7.2.2 Bostedsskolens innsats og Brusetskollens ansvarliggjøring

Av informantenes besvarelser er det tydelig at bostedsskolens innsats i det systemrettede arbeidet varierer. At bostedsskolen og lærer velger å prioritere et tett samarbeid med nettverket, vil være betydningsfylt for eleven på lengre sikt. For at systemrettede tiltak skal fungere i praksis, må alle, inkludert skolen, være innstilt på å ta ansvar i dette arbeidet (Skogen og Holmberg 2002). Informantene opplevde at bostedsskolen i mange tilfeller gjør en og god innsats mens deres elev er på Brusetkollen, og gjør så godt de kan for å tilrettelegge for eleven når han/hun kommer tilbake. En del av bostedsskolene opplever imidlertid elevens opphold på Brusetkollen som en form for "hvilepute", mens enkelte andre skoler ser på oppholdet som et "springbrett", hvor de ønsker at Brusetkollen skal ta tak i vanskelige og tunge saker som skolen ikke har våget å ta tak i selv.

Det er helt tydelig at elevene er avhengig av at bostedsskolen gjør en innsats og samarbeider med Brusetkollen og resten av nettverket både før, under og etter et opphold. På den ene siden er det avgjørende at bostedsskolene selv ser viktigheten av deres innsats i arbeidet, men på den andre siden er det viktig at Brusetkollen er tydelig på hva som forventes av skolene. I denne sammenheng uttrykte flere av informantene at Brusetkollen må bli flinkere til å tydeliggjøre at et opphold også

forplikter skolene. Dersom bostedsskolene skal ha mulighet til å gjøre en god jobb, må Brusetskollen tydeliggjøre krav og ansvarliggjøre skolene. Det er viktig å merke seg at informantene påpekte at mange av skolene som velger å benytte seg av tilbudet på Brusetskollen, ikke vet hvilken jobb det innebærer for dem. Informantene var samstemte i at på dette område har Brusetskollen en jobb å gjøre, ved å gi bedre informasjon til bostedsskolen om hva som forventes av dem.

7.2.3 Videre oppfølging etter oppholdet

Etter et åtte ukers opphold, skal eleven overføres tilbake bostedsskolen eller eventuelt en annen skole. Brusetskollen tar sikte på å gi elevene et helhetlig og kontinuerlig tilbud, og det vil derfor være avgjørende at institusjonen følger opp elevene i en tid etter endt opphold. Denne oppfølgingen tar i hovedsak utgangspunkt i de formelle møtene som står nedskrevet i milepælsplanen. Samtlige informanter ga imidlertid uttrykk for at oppfølgingen ofte strekker seg lenger enn de foreskrevne møtene. Omfanget av oppfølging vil variere fra elev til elev og fra sak til sak. Omfanget av oppfølging til skolene er blant annet avhengig av om hvem fra Brusetskollen som følger en elevs sak, og spesielt om utadrettet tjeneste bidrar i oppfølgingen.

At elevene ikke får det samme tilbudet kan ses på som en svakhet med Brusetskollens virksomhet. Her har institusjonen et forbedringspotensiale. For å sikre et mest mulig likeverdig tilbud til alle, bør Brusetskollen vurdere å gjennomføre en kvalitetssikring av oppfølgingen og tilbakeføringen til bostedsskolene.

Under intervjuene kom det frem at Brusetskollen ikke følger opp foreldrene og familiene i like stor grad som de gjør med bostedsskolene. I milepælsplanen er det kun nedskrevet ett fast oppfølgingsmøte i etterkant, og dette finner sted på bostedsskolen til eleven. Informantene ga et klart og tydelig uttrykk for at de savner mer oppfølging til hjemmene etter oppholdet. Brusetskollen har tidligere hatt tilgang på en familiekonsulent i ett år, og informantene mente det var en svakhet at institusjonen ikke lenger har tilgang på en slik konsulent. Det vil være rimelig å anta

at en tettere oppfølging til familiene vil kunne være med på å sikre at de råd og tiltak som blir foreslått av Brusetskollen, blir fulgt.

7.3 Utbytte

Målet med et opphold på Brusetskollen er at eleven skal fungere bedre når han/hun kommer tilbake. For at dette skal bli en realitet må institusjonen og det øvrige nettverket til barnet gjøre en målrettet, felles innsats. I det følgende vil jeg se på hvilket utbytte elevene har av det systemrettede arbeidet på Brusetskollen, med utgangspunkt i informantenes uttalelser. Videre vil jeg vurdere disse besvarelsene opp mot de dokumenterte erfaringene fra Martins og Eriks opphold på Brusetskollen. Martins og Eriks erfaringer gir et reelt bilde av elevenes utbytte av et opphold.

7.3.1 Systemarbeidets konsekvenser for elevene

Som tidligere nevnt vil en forståelse av atferdsproblemer knyttet til systemperspektivet, dreie seg om å flytte fokus fra tiltak som er rettet mot hvordan individet kan endre atferd, til tiltak som tar utgangspunkt i hvordan man kan hindre at miljøet bidrar til å utvikle og forsterke avvik (Ekeberg og Holmberg 2004, Ogden 2002). Dette kan forstås dit hen at miljøet rundt et barn må endres, før det kan skje en endring i barnets negative atferd. Brusetskollens tar sikte på å jobbe med alle barnets arenaer, hvor et av målene er å legge forholdene bedre til rette for eleven i hver arena. I dette arbeidet jobbes det kontinuerlig for at de involverte skal besitte en felles forståelsen av barnets situasjon og atferd. Samtlige informanter uttrykte at institusjonens tette samarbeid med barnets arenaer, samt institusjonens interesse av å skape en felles forståelse blant de involverte, fører til et positivt utbytte for eleven. Informantene påpekte videre at dersom Brusetskollen er god på å overføre rutiner og kunnskap til bostedsskolen, og bostedsskolen er villig til å ta imot, vil det ende opp med et positivt utbytte for eleven. Utbyttet kan i denne sammenheng være knyttet til at bostedsskolen får et nytt og friskt syn på eleven, samt at eleven blir møtt på sitt nivå og opplever en ny mestringsfølelse.

Til tross for at informantene uttrykte at oppholdet på Brusetskollen gjennomgående vil føre til positive konsekvenser for elevene, vil dette i noen tilfeller ikke være tilfelle. Dette viser også det tidligere nevnte forskningsprosjektet, der to av de atten elevene som deltok, klarte seg dårlig etter oppholdet (Hagen m. fl. 2006). Det er således ikke gitt at det systemrettede arbeidet som blir gjennomført på Brusetskollen fører til positive konsekvenser for alle. At noen elever klarer seg godt etter et opphold, mens andre ikke gjør det, avhenger blant annet av samspillet mellom risikofaktorer og beskyttende faktorer (Sørli 2000).

I Eriks tilfelle kan det slås fast at Erik hadde stor støtte i foreldrene, noe som fremsto som en tydelig beskyttende faktor i hans liv. Også når det gjaldt Martin var det tydelig at både moren og læreren opptrådte som støttende personer, og dermed som beskyttende faktorer i Martins liv. Andre faktorer som vil være med på å avgjøre elevenes utbytte er de involvertes engasjement, endringsvilje og interesse av å gjøre en god jobb. Den jobben de ansatte på Brusetskollen gjør, vil også være med på å påvirke resultatet. Videre vil en viktig faktor være at nettverket følger råd og anbefalte tiltak, samtidig som de fortsetter å samarbeide tett etter endt opphold. Å lykkes med dette, vil gi elevene et godt utgangspunkt for en videre positiv utvikling.

Informantene påpekte at elevene på Brusetskollen blir møtt på sitt eget faglige nivå, noe som gir dem mestringsfølelse og styrket selvtillit. Martins sosiale ferdigheter ble styrket på Brusetskollen, samtidig som han lærte å mestre livets utfordringer på en bedre måte. Mestring på et område, vil ofte føre med seg lyst og motivasjon til å møte nye utfordringer på andre områder, noe som viser seg å være tilfelle for Martin. Moren til Martin uttrykte også at sønnen trivdes på Brusetskollen, og fremhevet helheten i arbeidet rundt sønnen. Som en konsekvens av oppholdet på Brusetskollen, fastslo Martin at han var positiv til sin egen fremtid. Eriks opphold førte til at hans sosiale fungering ble styrket, noe som førte til at han hadde klart å skaffe seg noen kamerater da han kom tilbake til hjemstedet. Oppholdet førte videre til at han bedre mestret de daglige utfordringene, samtidig som han og foreldrene stilte seg mer positiv til nye utfordringer. Av beskrivelsene av de to guttene er det tydelig å se at et

opphold på Brusetskollen og det systemrettede arbeidet som blir gjennomført, gir positive utslag på elevenes sosiale ferdigheter. At elevene blir møtt på deres nivå, får en kontinuerlig tett oppfølging av hele nettverket, samtidig som de blir møtt med positive tilbakemeldinger og handlinger, synes å føre til et positivt resultat.

Når det gjelder Martin og Erik kan det være greit å merke seg at deres besvarelser ikke kan oppfattes som objektive reelle. De kan ha det ”bra” i sin livssituasjon (høy status i en kriminell vennegjeng), men dette kan være med på å påvirke deres utvikling negativt. De forklarer likevel en ekte situasjon, og deres uttalelser av deres situasjon vil derfor være reelle for dem.

7.3.2 Systemarbeidets konsekvenser for foreldrene

Informantene mente at foreldrenes utbytte er knyttet til at de får en grundigere forståelse av situasjonen, samt at de får hjelp til å settes i kontakt med hjelpeapparatet i etterkant av et opphold. Ved at foreldrene får støtte, samtidig som de blir tatt på alvor, gjør at de får de økt selvtillit som foreldre. Foreldrene blir mer kompetente på egne barn, ved at de får mer tro på egne omsorgsevner. Foreldrene til Martin og Erik er eksempler på det. Både læreren og moren til Martin opplevde å få bra støtte under oppholdet på Brusetskollen, og var generelt fornøyd med det systemrettede arbeidet som ble gjennomført. Erik og foreldrene opplevde også å ha fått god hjelp under oppholdet, samtidig som deres behov ble tydeliggjort. Denne tydeliggjøringen førte til at Erik etter en del skolebytter, endte opp i en liten klasse, med tett oppfølging. Dette så foreldrene på som et svært positivt tiltak.

Av intervjuene med informantene og uttalelsene fra foreldrene til Martin og Erik, er det tydelig å se at også foreldrene vil ha et positivt utbytte av systemarbeidet som blir gjennomført på Brusetskollen. For at et opphold på Brusetskollen skal bli vellykket er det helt avgjørende å få en positiv relasjon til foreldrene. Det er derfor viktig at de ansatte på Brusetskollen forstår foreldrenes situasjon, gir dem positiv feedback, gir anerkjennende ros for den jobben de gjør som foreldre og viser ydmykhet og respekt

overfor foreldrene. Dette vil styrke foreldrenes tro på egne omsorgsevner, noe som vil ha en positiv innvirkning på elevenes videre utvikling.

7.3.3 Viktigheten av videre systemarbeid

Samtlige informanter uttrykte at det blir avgjørende at det øvrige nettverket fortsetter å samarbeide etter at Brusetskollen har trukket seg ut av en sak. I denne sammenheng blir det avgjørende at den enkelte lærer i etterkant av et opphold på Brusetskollen, ikke blir stående alene i arbeidet rundt en elev med alvorlige atferdsproblemer. Ettersom elever med store og sammensatte vansker trenger individuelle tiltak som tar utgangspunkt i deres spesielle situasjon, vil læreren ha behov for et støtteapparat (Dalin 1995). Dette støtteapparatet kan bestå av kollegaer eller ledelsen på skolen, eller et støtteapparat kan befinne seg utenfor skolen. Systemperspektivet i grunnskoleopplæringen står som et lovkrav i opplæringsloven. Opplæringsloven § 5-6 andre ledd stiller krav til at PPT skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å gi elever med særskilte behov en bedre tilrettelagt opplæring. Det er viktig for Brusetskollen å ha en god relasjon og et tett samarbeid med PP – tjenesten, slik at PP – tjenesten etter hvert kan overta veiledningsrollen overfor skolene når Brusetskollen trekker seg ut. Dersom ikke PPT har mulighet til å finne tid til systemarbeid, eller har utilstrekkelig kunnskap om temaet, kan dette være en begrensende faktor i systemarbeidet rundt et barn etter oppholdet på Brusetskollen.

For både Martin og Erik har Brusetskollen fungert som en støttespiller i prosessen. Dette har også vært avgjørende etter oppholdet, på en slik måte at foreldre har fått hjelp til å gjøre gode valg og dermed snu en uheldig utvikling. For Erik endte dette opp med skolebytte, noe som ga han en stabil og trygg skolehverdag. I andre tilfeller kan Brusetskollen hjelpe foreldrene til å komme i kontakt med hjelpeapparatet i etterkant av oppholdet, slik at deres behov kan bli tilfredsstilt uten Brusetskollens ekspertise. Den tidligere henviste forskningsrapporten viser at de elevene det har gått bra med, har fått umiddelbar hjelp og oppfølging etter oppholdet.

8. Oppsummering

Gjennom undersøkelsen har jeg søkt å besvare følgende problemstilling:

Hvordan kan et systemrettet arbeid på en spesialinstitusjon gjennomføres for barn og unge med alvorlige atferdsproblemer, og hvilket utbytte synes barna å ha av dette arbeidet?

Undersøkelsen har samtidig tatt utgangspunkt i tre underproblemstillinger. I det følgende vil jeg ut fra undersøkelsen kort oppsummere mine svar som følger:

Brusetkollen jobber systemrettet rundt det enkelte barn, i alle hovedtrekk i tråd med de teoretiske perspektivene på salutogenese, mestring og systemarbeid slik Bronfenbrenner (1979) beskriver det. Det kan slås fast det tar tid å etablere et godt systemrettet arbeid, samtidig som det krever både interesse, endringsvilje og engasjement av de involverte. Etter at Brusetkollen nå har hatt fokus på systemarbeid i mange år, mener informantene likevel at systemrettet arbeid ikke krever noe ekstra av dem. Som en av informantene uttalte: Jobben *er* systemarbeid. Tanken om et tett samarbeid med elevenes ulike systemer er derfor en naturlig del av Brusetkollens virksomhet, og en naturlig del av de ansattes hverdag. Grunntanken og institusjonens verdigrunnlag setter en standard for hvordan Brusetkollen ønsker å jobbe.

Virksomheten på Brusetkollen endrer seg ved at institusjonen er i stadig utvikling. De siste årene har Brusetkollen hatt et større fokus på å kvalitetssikre, strukturere og organisere oppholdet til elevene. Dette har de gjort ved å ta i bruk milepælsplaner og ved å prosjektorganisere hvert opphold. Brusetkollen er videre i gang med å lage fagplaner for elevene på barneskoletrinnet, noe som vil være med på å sikre den faglige delen av tilbudet. Det er tydelig at Brusetkollen gir et tilbud som er fruktbart for mange elever med ulike former for problematferd, og mange av metodene som blir benyttet på institusjonen vil antakelig gi gode resultater i vanlig skole også. Det er imidlertid alltid noe som kan forbedres, noe samtlige informanter ga uttrykk for under intervjuene. Det faktum at hele bredden i fagpersonalet innser dette, gir det

beste utgangspunkt for stadige forbedringer av praksis og dermed et bedre tilbud til elevene.

Forsiktig og i ydmykhet overfor den kunnskap og erfaring kollegiet på Brusetskollen har opparbeidet, vil jeg til slutt med utgangspunkt i informantenes utsagn peke på noen områder med potensiale for ytterligere forbedringer av praksis.

Avgjørende faktorer i det systemrettede arbeidet er knyttet til enkeltindividets vilje og engasjement, bostedsskolens innsats, Brusetskollens ansvarliggjøring av bostedsskolen, samt Brusetskollens videre oppfølging etter endt opphold. Elevenes utbytte av systemarbeidet avhenger derfor av at Brusetskollen samarbeider tett med alle arenaene rundt barnet, og at disse får en felles forståelse av eleven. Utbytte vil videre avhenge av god overføring av rutiner og kunnskap til bostedsskolen, samt at bostedsskolen er villig til å ta imot veiledning. Dersom dette blir gjennomført, vil bostedsskolen få mulighet til å få et nytt syn på eleven, samtidig som eleven blir møtt på sitt nivå og får oppleve ny mestringsfølelse.

På dette området er det viktig at Brusetskollen arbeider målrettet videre med å styrke sin praksis ved å ansvarliggjøre bostedsskole og foreldrene under hele opplegget, samt en tettere oppfølging av bostedsskole og spesielt foreldre etter endt opphold. Forbedringsarbeidet bør ha et særlig fokus på en tettere oppfølging av familiene.

En kritisk faktor vil alltid være knyttet til avhengigheten av den enkelte lærers eller miljøterapeuts innsats. For å sikre at elevene får et likeverdig tilbud, vil det alltid være viktig at institusjonens ledelse legger stor vekt på kvalitetssikre alle sider av et slikt krevende systemrettet og individorientert arbeid.

Å jakte på forbedringer i praksis og utnytte dette potensialet til barnets beste, vil stadig være en utfordring for en spesialinstitusjon som Brusetskollen.

Kildeliste

- Antonovsky, A 1998, The structure and properties of the Sense of Coherence Scale, i McCubbin, H. et al (Eds), *Stress, Coping and Health in Families: Sense of Coherence and Resiliency*. Sage Publications, Thousands Oaks, Calif., s. 21-41.
- Befring, E 2007, *Forskningsmetode med etikk og statistikk*, 2. utgave, Det Norske Samlaget, Oslo.
- Borg, WR, Gall, JP og Gall, MD 2003, Case Study Research, i Borg, WR, Gall, JP og Gall, MD, *Educational research: an introduction*, 7. utgave, Allyn and Bacon, Boston, Mass, s. 434 – 474.
- Bronfenbrenner, U 1979, *The ecology of human development: experiments by nature and design*, Harvard University press, Cambridge.
- Brudal, L 2006, *Positiv Psykologi*, Fagbokforlaget, Bergen.
- Dalen, M 2004, *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Dalin, P 1995, *Skoleutvikling: strategier og praksis*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Damsgaard, HL 2003, *Med åpne øyne: observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*, Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Ekeberg, TR og Holmberg, JB 2004, *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Grennes, T 2001, *Innføring i vitenskapsteori og metode*, 2. utgave. Universitetsforlaget, Oslo.
- Hagen, KB, Lassen, LM, Midkiff, A og Vedeler L 2006, *Barn i faresonen: hvilke mestringsmuligheter kan et opphold på en spesialinstitusjon gi?*, Unipub AS, Oslo.
- Hammersley, M og Atkinson, P 1996, *Feltmetodikk*, 2. utgave, Ad Notam Gyldendal AS, Oslo.
- Johannessen, E, Kokkersvold, E og Vedeler, L 2001, *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*, 2. utgave, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.
- Klefbeck, J og Ogden, T 2003, *Nettverk og Økologi*, 2. utgave, Universitetsforlaget, Oslo.
- Knoop, HH 2002, *Leg, Læring og Kreativitet: hvorfor glade barn lærer mere*. Aschehoug, København.
- Kvale, S 1997, *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.

-
- Lassen, LM 2004, Empowerment som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid, i Befring, E og Tangen, R (Red), *Spesialpedagogikk*, 3. utgave Cappelen Akademiske Forlag, Oslo, s.142 – 155.
- Lauvås, K og Lauvås, P 2006, *Tverrfaglig samarbeid: perspektiv og strategi*, 2. utgave, Universitetsforlaget, Oslo.
- Lazarus, R og Folkman, S 1991, The Concept of Coping, i Monat, A og Lazarus R (Eds), *Stress and Coping*, Columbia University Press, New York, s. 183 – 207.
- NESH 2006, *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, lest 12. februar 2008,
<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/NESHretningslinjer/06>
- Nordahl, T, Sørli, M-A, Manger, T og Tveit, A 2005, *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnæringer*, Fagbokforlaget, Bergen.
- Ogden, T 2002, *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.
- Postholm, MB 2005, *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Rogers, C 1990, Client – centered therapy, i Kirschbaum, H, Henderson, VL (Red), *Carl Rogers Dialogues*, Constable, London, s. 9 – 41.
- Rutter, M 1985, Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder, *British Journal of Psychiatry*, 147, s. 598 – 611.
- Rønhovde, LI 2004, *Kan de ikke bare ta seg sammen: om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*, 2. utgave, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.
- Skogen, K og Holmberg, JB 2002, *Elevtilpasset opplæring: en innovasjonstilnærming*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Skogen, K 2006, Case – forskning, i Fugleseth, K og Skogen K (Red), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo, side 52-65.
- Sommerschild, H 1998, Mestring som styrende begrep, i Gjørum, B, Grøholt, B og Sommerschild, H, *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*, Tano Aschehoug AS, Oslo, s. 21 – 59.
- Stette, Ø 2005, *Opplæringslova og forskrifter: med forarbeid og kommentarer*, 4. utgave, PENDLEX Norsk Skoleinformasjon, Oslo.
- St.meld. nr. 23 (1997 – 1998), *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov*, lest 15. april 2008,
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19971998/Stmeld-nr-23-1997-98-.html?id=430480>.
- Sørli, M-A 2000, *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: en forskningsbasert kunnskapsstatus*, Praxis forlag, Oslo.

- Vedeler, L 2002, *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*, Gyldendal, Oslo.
- Webster – Stratton, C 2005, *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*, Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Wormnæs O 2007, Om forståelse, tolkning og hermeneutikk, i kompendiet SPED4010, *Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*, Unipub AS, Oslo, side 223-242.
- Yin, RK 2003, *Case Study Research: Designs and Methods*, 3. utgave, Sage Publications, Thousand Oaks, Calif.
- Zeiner, P og Bjercke, C 1998, Hyperaktive barn – ”mestring i farta”: når diagnostikk skaper forståelse, i Gjørum, B, Grøholt, B og Sommerschild, H, *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*, Tano Aschehoug AS, Oslo, s. 231 – 247.

Vedlegg 1: Intervjuguide til informantene

Innledningsvis fortelle litt om hensikten med oppgaven og intervjuet.

- Brusetskollen som case
- Si litt om hvilken informasjon jeg er ute etter, interessert i å få et innblikk i hvordan skolen jobbet systemrettet, samt deres erfaringer og meninger
- Kildestudie som tilleggsmetode ved å bygge på forskningsprosjektet ”Barn i faresonen”

Lese opp problemstilling:

Hvordan kan et systemrettet arbeid på en spesialinstitusjon gjennomføres for barn og unge med alvorlige atferdsproblemer? Hvilket utbytte synes barna å ha av dette arbeidet?

Informasjon om informantene

- Hva er din stilling på Brusetskollen?
- Hvor lenge har du jobbet i denne stillingen?
- Tidligere utdanning?
- Tidligere arbeidserfaring?

Systemrettet arbeid på Brusetskollen

På hvilken måte jobber Brusetskollen systemrettet rundt det enkelte barn?

- Formelt systemrettet arbeid?
- Uformelt systemrettet arbeid?

Hvilke samarbeidspartnere/aktører samarbeider Brusetskollen med?

Hvem av disse aktørene har du mest kontakt med? Hvor ofte og når i prosessen?

Hvordan snakker du med de ulike aktørene? Forskjellige tilnæringsmåter?

Et av hovedmålene med et åtte ukers opphold på Brusetskollen er å få en ny forståelse av barnet. Hva gjør Brusetskollen for å oppnå dette?

- observasjon
- innhenting av informasjon fra journaler, fra foreldre, skole etc.
- kartlegging, utredning
- tiltaksutprøving og vurdering underveis

Hva legger du i begrepet systemrettet arbeid? Hva kjennetegner et godt systemrettet arbeid?

Hva er skolen spesielt gode på i dette arbeidet?

Hva kunne eventuelt blitt gjort annerledes?

Hvor lenge har skolen hatt fokus på systemrettet arbeid?

Har noe forandret seg på skolen de siste årene, som har styrket dette arbeidet?

Hvordan påvirkes din hverdag av skolens fokus på det systemrettede arbeidet?

- Krever det ekstra arbeid?
- I skoletiden?
- Utenfor skoletiden?

Tre spørsmål til lærerne på skolen:

Dersom du får ansvaret for en elev, hvilke arbeidsoppgaver innebærer dette?

Arbeid med utsatte barn og familier kan være krevende.

- Kan ansvaret oppleves som tungt?
- Hender det at du føler deg alene i arbeidet rundt barnet?

Hva skjer i forkant av elevenes opphold på Brusetskollen?

Hvordan utvikles det et samarbeid mellom partene rundt barnet og Brusetskollen?

Utvikling av mestringsfølelse er et viktig aspekt med et opphold på Brusetskollen. Hva legger du i begrepet mestring? Og hvorfor er det viktig å oppnå en mestringsfølelse for barna på Brusetskollen?

Et annet viktig begrep er salutogenese. Med dette begrepet tenker jeg på det som er helsebringende og positivt, i motsetning til å fokusere på vansker og problemer. Hva tenker du om dette? Og hvorfor er det viktig å ha en salutogenetisk tilnæringsmåte til barna på Brusetskollen?

Gjennomføring av et systemrettet arbeid på Brusetskollen

Hva er avgjørende for å kunne gjennomføre et godt systemrettet arbeid?

- Tid?
- Antall personer?
- Økonomi?
- Evne til å komme i posisjon overfor samarbeidspartnere?

Hva kreves av deg for å gjennomføre et godt systemrettet arbeid?

Hva kreves av de ulike aktørene for å gjennomføre et godt systemrettet arbeid?

Hva kan være med på å vanskeliggjøre arbeidet?

Har du inntrykk av at alle på skolen er like opptatt av det systemrettede arbeidet, og gjør en innsats i dette arbeidet?

Hva er det generelle inntrykket av det bostedsskolene gjør i det systemrettede arbeidet?

- Hvilepute?
- Mulighet til å snu en uheldig utvikling?

Hva er fordelen med å gjennomføre kartlegging og tester av barna når de er på Brusetskollen?

Hvordan følger Brusetskollen skole opp elevene etter oppholdet?

Elevenes utbytte av det systemrettede arbeidet

Hvilket utbytte mener du at elevene har av det systemrettede arbeidet som blir gjennomført på Brusetskollen, med tanke på deres videre utvikling? (Noe de lærer seg som vil være av betydning?)

- Faglig?
- Sosialt?
- Personlig?

Hvorfor er det viktig at de ulike aktørene får en felles forståelse av barnet, og hvordan kan dette være med på å påvirke barnets videre utvikling?

- Sett
- Forstått
- Hørt

På hvilken måte kan elevens foreldre ha utbytte av at deres barn er på Brusetskollen?

- Hvordan kan dette innvirke på familierelasjonene?
- På hvilken måte blir dette positivt for eleven?

På hvilken måte blir det viktig at det systemrettede arbeidet og samarbeidet mellom de ulike aktørene fortsetter, etter at Brusetskollen har trukket seg ut?

Til slutt

Er det flere ting du ønsker å ta opp/fortelle før vi avslutter intervjuet?

Dersom du kommer på noe mer eller vil endre noe du har sagt kan du kontakte meg.

Er det i orden at jeg tar kontakt dersom jeg lurer på noe underveis?

Tusen takk for at du stilte opp!!

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

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

Steinar Theie
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 10.03.2008

Vår ref :18512 / 2 / SM Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.01.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

18512	<i>Systemrettet arbeid rundt barn med alvorlige atferdsproblemer</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Steinar Theie</i>
Student	<i>Kristine Mørk</i>

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

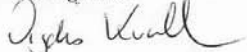
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


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. 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, 30.05.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Siv Midthassel

Kontaktperson: Siv Midthassel tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Kristine Mørk, Hauchsgate 7, 0175 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

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



Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

18512

Det legges til grunn at utvalget informeres om alle sider av prosjektet. Det vises til informasjonsskriv vedlagt meldeskjema og forutsetter at følgende fremgår, som avtalt med prosjektleder 10.03.2008:

-tid for prosjektslutt (sommer 2008)

-at formuleringen "som informant vil du være anonym og opplysninger behandles konfidensielt" utgår

-at man kan trekke seg uten begrunnelse

-at navn på skole vil fremgå i oppgaven og at det er en mulighet for at den enkelte informant vil kunne være gjenkjennbar for de som har kjennskap til miljøet

Ombudet ber om at revidert informasjonsskriv ettersendes før det utdeles til utvalget.

Det tas høyde for at det vil kunne vil kunne fremgå indirekte personidentifiserbare opplysninger i oppgaven all den tid at navn på skole oppgis. Ombudet forutsetter at den enkelte har samtykket til dette og anbefaler at vedkommende får mulighet til å lese og godkjenne personopplysninger som skal publiseres.

Det øvrige datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår, opptak slettes. Prosjektslutt er satt til 30.05.2008.

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informantene

Kristine Mørk

Adresse:

Postnummer:

Tlf:

E-postadresse:

Kjære Oslo, 24.01.08

Jeg er for tiden masterstudent ved Universitet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk, og skal i den forbindelse gjennomføre en masteroppgave. Mitt fordypningsområde er psykososiale vansker, og jeg ønsker i min masteroppgave å skrive om systemrettet arbeid rundt barn med alvorlige atferdsproblemer. Inspirasjonen til å skrive om dette temaet bunner i egen erfaring med å jobbe med barn og unge som av forskjellige årsaker sliter med ulike former for psykososiale vansker. I en praksisperiode tilknyttet studie ble jeg plassert på Brusetskollen skole og ressurscenter. Skolens fokus på systemrettet arbeid, og betydningen av dette arbeidet, er noe jeg ønsker å se nærmere på, ettersom det synes å være sentralt for barns fungering videre i livet. I forskningsprosjektet vil jeg bruke Brusetskollen som et eksempel på hvordan et systemrettet arbeid kan gjennomføres. Jeg ønsker å snakke med ansatte på skolen, både lærere og personer på boavdelingen tilknyttet skolen, om deres meninger og erfaringer rundt dette temaet. I den sammenheng har jeg et ønske om at du vil delta som informant.

Intervjuet vil finne sted på Brusetskollen, og det vil ta ca. én time. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan det systemrettede arbeidet blir gjennomført på Brusetskollen, hva du legger i begrepet, dine erfaringer med det systemrettede arbeidet på institusjonen, og hvilket utbytte du mener dette arbeidet har for elevene og deres videre utvikling. Det er frivillig å delta i undersøkelsen.

Informantenes navn vil ikke fremgå i oppgaven, men institusjonens navn vil bli benyttet. Det vil derfor være en mulighet for at den enkelte informant vil være gjenkjennbar for de som har kjennskap til miljøet. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd, for deretter å bli transkribert. Lydbåndene vil bli slettet ved prosjektets slutt. Du har gjennom hele prosessen mulighet til å endre opplysninger og innhold, dersom det skulle være ønskelig, samtidig som du til enhver tid frem til prosjektsslutt sommeren 2008 har rett til å trekke deg fra prosjektet uten begrunnelse.

For å ivareta personvernet, har jeg meldt prosjektet til Personvernombudet for Forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (NSD), for godkjenning. Sammen med dette informasjonsskrivet har jeg lagt ved en samtykkeerklæring på at du ønsker å delta i undersøkelsen, og at den informasjonen du gir meg kan brukes i masteroppgaven. Denne må du signere, og levere tilbake til meg før vi kan sette i gang med intervjuene. Min veileder på oppgaven er Aase Midkiff, som er engasjert av Universitetet i Oslo, Institutt for Spesialpedagogikk i forbindelse med veiledning av studenter på masteroppgaven.

Jeg håper du har tid, mulighet og lyst til å delta!

Med vennlig hilsen

Kristine Mørk

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Jeg har lest brevet og samtykker herved i å delta som informant i forbindelse med Kristine Mørks masteroppgave. Jeg tillater Kristine å bruke det jeg sier, også ved direkte sitater. Jeg er inneforstått med at full anonymisering ikke vil være mulig å oppnå, da navnet på institusjonen vil fremgå i oppgaven. Jeg bestemmer selv hvilke spørsmål jeg ønsker å gi opplysninger om, og jeg er klar over at jeg når som helst i prosjektprosessen kan trekke meg fra prosjektet uten begrunnelse.

.....

.....

Dato

Navn