

Sammen om fremtiden

*En kvalitativ studie av tilbakeføring fra BUP til ordinær skole,
sett i et samarbeidsperspektiv*

Nina Bjerke og Karoline Thaulle



Hovedoppgave i profesjonsstudiet i pedagogikk

Pedagogisk forskningsinstitutt

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2006

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK**TITTEL:****SAMMEN OM FREMTIDEN****- En kvalitativ studie av tilbakeføring fra BUP til ordinær skole, sett i et samarbeidsperspektiv****AV:****Nina BJERKE og Karoline THAULE****EKSAMEN:****Hovedoppgave i profesjonsstudiet i pedagogikk****2. avdeling pedagogisk-psykologisk rådgivning****Cand. Ed****SEMESTER:****Høst 2006****STIKKORD:****Pedagogisk psykologi****Tilbakeføring****Samarbeid**

Tema og problemstilling

Temaet i denne hovedoppgaven er tilbakeføring av barn som har vært til behandling i barne- og ungdomspsykiatrien til ordinær skole. Vår interesse for dette temaet oppstod da vi begge våren 2004 var i praksis i BUP gjennom vårt studie i pedagogisk-psykologisk rådgivning. Vi opplevde at det var knyttet mange utfordringer til en slik tilbakeføring, og ønsket på bakgrunn av dette å skrive en oppgave vedrørende denne problematikken. Vi har valgt å belyse samarbeidet mellom psykiatri, ordinær skole og hjem, da vi anser disse tre institusjonene som svært sentrale aktører i et samarbeidsperspektiv i denne sammenheng. Vi har med utgangspunkt i dette utarbeidet følgende problemstilling:

På hvilken måte kan samarbeidet mellom psykiatri, ordinær skole og hjem virke inn på utfallet av tilbakeføring fra behandling i barne- og ungdomspsykiatri til ordinær skole?

Vi ønsker med vår problemstilling å belyse den enkelte institusjon sin rolle i en tilbakeføringsprosess, og deres mulighet til å påvirke utfallet av denne gjennom samarbeid. For å belyse vår problemstilling har vi valgt å benytte teoretiske perspektiver fra Aaron Antonovsky og Urie Bronfenbrenner. Disse teoriene er slik vi ser det velegnet både i forhold til det individperspektiv og systemperspektiv problemstillingen omhandler.

Metode

For å besvare vår problemstilling har vi benyttet en kvalitativ forskningsmetode i form av intervju. Vi har intervjuet behandlere og lærere i barne- og ungdomspsykiatrien, lærere i den ordinære skole og foreldre. Alle intervjuene er gjennomført på bakgrunn av tre barn som har vært til behandling i BUP, og som i dag er tilbakeført til sin ordinære skole. Samtlige intervjuinformanter har tilknytning til disse barna og deres tilbakeføringsprosess.

Data/kilder

Oppgavens innhold bygger i stor grad på det empiriske materialet som har blitt innsamlet ved intervju. I forbindelse med de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for oppgaven samt ut i fra empirien, er sentrale litterære kilder Aaron Antonovsky sin bok *Helbredets mysterium. At tåle stress og forblive rask* (2000), og Urie Bronfenbrenner *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design* (1979). Inge Bø sin bok *Barnet og*

de andre (2000) og *Folks sosiale landskaper* (1993) er sentrale sekundærkilder i bruken og redegjørelsen av Bronfenbrenners teoretiske perspektiv. I vår redegjørelse av den ordinære skole benytter vi *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97)* som primærkilde. Det er i tillegg brukt annen relevant litteratur. Vi har i hovedsak valgt å benytte norsk faglitteratur, da vår problemstilling tar utgangspunkt i norske forhold.

Resultater/hovedkonklusjoner

Vi har i arbeidet med denne hovedoppgaven funnet at et samarbeid mellom institusjonene psykiatri, ordinær skole og hjem i stor grad kan være med på å påvirke utfallet av en tilbakeføring fra barne- og ungdomspsykiatri til ordinær skole. For å forsøke og besvare vår problemstilling har vi hovedsakelig vektlagt to perspektiver; et individperspektiv gjennom opplevelse av sammenheng (Antonovsky), og et systemperspektiv gjennom betydningen av forbindelseslinjer mellom de ulike miljøene som samarbeider (Bronfenbrenner). Disse overordnede perspektivene bidrar videre til å utforske de ulike institusjonenes rolle i et samarbeidsperspektiv, samt institusjonenes handlingsrom for å styrke det individuelle aspektet så vel som det systemiske. Vi har lagt disse to teoretiske perspektivene til grunn for hele oppgaven gjennom redegjørelse for videre teori rundt de tre mikromiljøene; psykiatri, ordinær skole og hjem, samt ut i fra vår empiri.

I barne- og ungdomspsykiatrien behandles barn og unge med psykiske lidelser. Foreldrene til disse barna har ofte selv også behov for hjelp fra psykiatrien. I møte med barnets nettverk er det viktig å ha en sterk opplevelse av sammenheng for psykiatrien som er den behandlende institusjon. Psykiatrien skal i løpet av barnets behandlingsprosess og periode, samle de aktuelle mikromiljøer som sammen skal jobbe om å gjøre hverdagen til barna, men også deres nettverk, mer velfungerende etter endt behandling. Psykiatrien fremhever betydningen av en sterk og god samarbeidsallianse med foreldrene for å få barnet, og dermed også foreldrene, i en gunstig posisjon som kan gagne behandlingen. Alle de tre foreldrene som deltok i vår undersøkelse bekrefter dette, samt understreker betydningen det har for samarbeidet, barnets behandling og foreldrenes opplevelse av sammenheng.

Tydelige og tette forbindelseslinjer mellom de tre institusjonene som samarbeider om en tilbakeføring, vil kunne bidra til en positiv utvikling og dermed styrke samarbeidet ytterligere. Videre vil dette kunne forsterke den enkelte sin opplevelse av sammenheng. Dette kan medføre at de ulike mikromiljøene trekker i samme retning som igjen kan gi størst

mulig pedagogisk effekt. Psykiatrien viser tydelig sin vektlegging av disse faktorene i forbindelse med samarbeidet med foreldrene. I samarbeidet med de ordinære skolene er derimot ikke disse faktorene så tydelige. Dette er med utgangspunkt i at de tre mikromiljøene vi har valgt å fokusere på ut i fra problemstillingen, er sidestilt i samarbeidet. Psykiatrien henviser til at de ordinære skolene er kontraktbundet under barnets behandlingsperiode, og dermed ansvarliggjøres for å legge forholdene til rette for tilbakeføring mens barnet er til behandling i BUP. De ordinære skolene er videre bundet av de lover og planer som gjelder for ordinær skole. Likevel oppfatter vi ikke skolens deltakelse til å være særlig tydelig gjennom behandlingsperioden. Skolen virker som å først komme på banen når selve tilbakeføringen nærmer seg. Ut i fra vår empiri beskriver psykiatrien samarbeidet med skolene tilfredsstillende ut i fra sine rutiner og strukturer, som av psykiatrien beskrives til å være bærende. Likevel uttrykker psykiatrien vedrørende alle de tre barna at det viktigste i forbindelse med en tilbakeføring er hvilken lærer som tar i mot barnet i ordinær skole. Dette kan tyde på en lav opplevelse av sammenheng for psykiatrien ut i fra sitt syn på eget handlingsrom.

Et av tilfellene fra vår undersøkelse utfordret psykiatrien på sine bærende strukturer og rutiner. Dette medførte en særdeles vellykket tilbakeføring med tanke på at barnet overhodet ikke var ønsket tilbake på skolen. Psykiatrien brukte mer frihet innenfor sitt profesjonelle handlingsrom da omstendighetene rundt denne saken fremprovoserte det. Dette medførte et tett og godt samarbeid mellom hjem, ordinær skole og psykiatri.

Ingen av foreldrene som deltok i vår undersøkelse opplevde den ordinære skolen som en deltakende samarbeidspart gjennom behandlingen. Ut i fra en systemisk tankegang med bakgrunn i utviklingsøkologi, samt tilretteleggelse for en mulig forsterkning av opplevelse av sammenheng, er det nødvendig at problemløsning skjer på tvers av nettverk og ikke nødvendigvis innenfor ett av nettverkene som er berørt. Det kan i verste fall få særlig negative konsekvenser og ytterligere forsterke problemet. Mange nettverksstudier understreker dette. Den ordinære skolen er ut i fra sin posisjon forpliktet til å imøtekomme alle elever, og legge til rette for en god samarbeidsrelasjon mellom hjem og eventuelt andre institusjoner/instanser der det er nødvendig. De ordinære skolene i vår undersøkelse viser generelt lite engasjement fra skolen som helhet i å imøtekomme barn som skiller seg ut. Ved to av skolene var ikke barna ønsket tilbake. Den ene skolen har som tidligere beskrevet etter sterkt press fra psykiatrien, og etter hvert på eget initiativ, kommet i en meget fruktbar

samarbeidsposisjon, som endret skolens holdning og handlingsrom gjennom sterke forbindelseslinjer og en forsterket opplevelse av sammenheng.

Forord

”Veien blir til mens man går” er et ordtak vi har fått presentert flere ganger gjennom vårt studieforløp på Helga Engs hus. Dette ordtaket har nå i avsluttende fase av studiet endelig fått mening for oss. Arbeidet med denne hovedoppgaven kan i stor grad beskrives som en prosess der veien mot målet har blitt til underveis. Underveis har vi også funnet ut at det ikke finnes noen ”ved veis ende”. Ny viten åpner opp for nye spørsmål, og vi er begge ivrige etter å gå nye veier som vil føre til mer kunnskap.

På veien har vi hatt følge av våre veiledere Asbjørn Birkemo ved Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI), og Erling Kokkersvold ved Institutt for spesialpedagogikk (ISP). Asbjørn måtte gå sin egen forskervei et stykke ut i prosessen, men vi takker for gode råd. Erling har på sin side fulgt oss gjennom hele prosessen, og det til tross for at den ble lenger enn først antatt. Han har dratt oss over stokker og steiner som har dukket opp på veien, og har vært en utrolig inspirerende veileder og god støttespiller i arbeidet med denne oppgaven. Tusen hjertelig takk for at du fulgte oss til målet Erling! Uten deg hadde veien vært tung å gå.

Vi vil også rette en stor takk til våre informanter: Først til representanter fra barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) for at de la forholdene til rette for vår intervjuundersøkelse, samt delte sine synspunkter med oss. Så til de ansatte i ordinær skole som tok av sin tid for å dele sine erfaringer med oss. En stor takk rettes spesielt til foreldrene som stilte opp og delte sine opplevelser og tanker med oss. Denne oppgaven hadde vært vanskelig å skrive uten dere. Tusen takk!

Vi vil begge rette en stor takk til Elisabeth og Ingrid som har vært våre gode støttespillere og kantinevenner gjennom hele studietiden. Takk for at dere har delt gleder og sorger med oss, og for at vi har fått dele våre med dere. Studietiden hadde ikke vært den samme uten dere!

Vi vil også rette en stor takk til familie og venner som har støttet oss på veien. En stor takk rettes spesielt til Marius som med sin dataekspertise hjalp oss med det vi ikke engang klarer å forstå.

Vi vil også rette en stor og hjertelig takk til hverandre. Et vennskap som ikke brister gjennom en slik prosess er virkelig verdt å ta vare på.

Underveis i arbeidet med denne oppgaven har vi begge møtt hver vår fantastiske mann. Vi er utrolig glade for at dere kom inn i livene våre. Tusen takk til Magnus og Jon for deres tålmodighet og støtte!

Oslo, 4.november 2006

Nina Bjerke og Karoline Thaulé

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	13
1.1 PRESENTASJON AV TEMA.....	13
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	13
1.3 TEMAETS AKTUALITET I DAGENS SAMFUNN	13
1.4 PROBLEMSTILLING OG REDEGJØRELSE FOR DENNE.....	15
1.5 AVGRENSING	16
1.6 TEORETISK BAKGRUNNSTEPPE	16
1.7 METODE.....	17
1.8 GANGEN I OPPGAVEN	17
1.9 BEGREPSAVKLARING	18
2. TEORETISK RAMMEVERK.....	19
2.1 AARON ANTONOVSKY "HELSENS MYSTERIUM".....	19
2.1.1 Aaron Antonovsky sitt salutogenetiske perspektiv på helse	19
2.1.2 Begrepet opplevelse av sammenheng (OAS).....	21
2.1.3 OAS begrepets tre elementer	21
2.1.4 Utvikling av en opplevelse av sammenheng.....	25
2.1.5 Hvordan påvirke et individ sin OAS?	25
2.1.6 Hvordan og hvorfor styrker en sterk OAS helsen?	27
2.2 OAS SOM GRUPPEGENSKAP.....	28
2.2.1 Hvilken betydning har en gruppe sin OAS for enkeltindividets helse?.....	28
2.3 URIE BRONFENBRENNERS UTVIKLINGSØKLOGISKE PERSPEKTIV OG MODELL	30
2.3.1 Mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer	31

2.3.2	<i>Aktiviteter, roller og relasjoner; byggesteinselementene i mikrosystemet</i>	32
2.3.3	<i>Økologisk overgang</i>	33
2.4	MESOSYSTEMET	35
2.5	ANTONOVSKY OG BRONFENBRENNER	38
2.5.1	<i>Likhetstrekk og områder teoriene utfyller hverandre</i>	39
2.5.2	<i>OAS og mikrosystemets byggesteinselementer</i>	41
2.5.3	<i>En syntese på bruken av Antonovsky og Bronfenbrenner sammen som analyseredskap</i>	42
3.	PSYKIATRI, ORDINÆR SKOLE OG HJEM	47
3.1	PSYKIATRIEN I DAGENS SAMFUNN	47
3.1.1	<i>Psykiatrien sett i lys av Antonovsky sitt OAS begrep</i>	48
3.1.2	<i>Psykiatrien i et mesosystem med hjem og skole</i>	50
3.2	ORDINÆR SKOLE I DAGENS SAMFUNN.....	53
3.2.1	<i>Ordinær skole sett i lys av Antonovsky sitt OAS begrep</i>	55
3.2.2	<i>Skolen i et mesosystem med hjem og psykiatri</i>	58
3.3	FAMILIEN I DAGENS SAMFUNN.....	60
3.3.1	<i>Familien sett i lys av Antonovsky sitt OAS begrep</i>	61
3.3.2	<i>Familien i et mesosystem med skole og psykiatri</i>	64
4.	METODE	67
4.1	VALG AV METODE	67
4.2	ANDRE METODER	68
4.3	TO ANALYTISKE TILNÆRMINGER TIL KVALITATIVT DATAMATERIALET.....	68
4.4	GRUPPEINTERVJU SOM METODE	70
4.5	UTVALGENE	71

4.5.1	<i>Forberedelser til å skaffe intervjuinformanter</i>	71
4.5.2	<i>Utarbeidelse av forespørsel om intervju</i>	72
4.5.3	<i>Det endelige utvalget</i>	72
4.6	INTERVJUGUIDEN	73
4.6.1	<i>Intervjuguidens oppsett</i>	73
4.6.2	<i>Bruk av Bronfenbrenners og Antonovskys teori i utarbeidelsen av intervjuguiden</i>	74
4.7	FORBEREDELSE TIL INTERVJUUNDERSØKELSEN	75
4.7.1	<i>Informasjon i forkant av intervjuundersøkelsen</i>	75
4.8	GJENNOMFØRING AV INTERVJUUNDERSØKELSEN	76
4.8.1	<i>Intervjusituasjonene</i>	76
4.8.2	<i>Analyse av intervjuene</i>	76
4.8.3	<i>Validitet og reliabilitet</i>	78
5.	RESULTATER FRA INTERVJUUNDERSØKELSEN	82
5.1	OAS OG MESOELEMENTER I GRUPPE 1, 2 OG 3	84
5.1.1	<i>Opplevelse av sammenheng i gruppe 1</i>	84
5.1.2	<i>Mesoelementer i gruppe 1</i>	86
5.1.3	<i>Opplevelse av sammenheng i gruppe 2</i>	89
5.1.4	<i>Mesoelementer i gruppe 2</i>	91
5.1.5	<i>Opplevelse av sammenheng i gruppe 3</i>	94
5.1.6	<i>Mesoelementer i gruppe 3</i>	96
5.2	BAKGRUNN FOR KATEGORISERING AV INTERVJUMATERIALET	98
6.	DRØFTING	101
6.1	PSYKIATRIEN SOM SAMARBEIDSPARTNER I EN TILBAKEFØRINGSPROSESS	102
6.1.1	<i>Psykiatrien sin opplevelse av sammenheng</i>	102

6.1.2	<i>Betydningen av psykiatrien sin OAS for samarbeidet med hjem og ordinær skole..</i>	104
6.1.3	<i>Hvordan kan man styrke psykiatrien sin OAS?.....</i>	107
6.1.4	<i>Psykiatrien i et mesosystem.....</i>	108
6.1.5	<i>Betydningen av psykiatrien sine mesoforbindelser i samarbeid med hjem og ordinær skole</i>	110
6.1.6	<i>Hvordan kan man styrke psykiatrien sine mesoforbindelser?.....</i>	112
6.2	SKOLEN SOM SAMARBEIDSPARTNER I EN TILBAKEFØRINGSPROSESS.....	114
6.2.1	<i>Den ordinære skolen sin opplevelse av sammenheng</i>	114
6.2.2	<i>Betydningen av den ordinære skolen sin OAS i samarbeid med psykiatri og hjem .</i>	116
6.2.3	<i>Hvordan kan man styrke den ordinære skolen sin OAS?.....</i>	120
6.2.4	<i>Den ordinære skolen i et mesosystem</i>	123
6.2.5	<i>Betydningen av den ordinære skolen sine mesoforbindelser i samarbeid med hjem og psykiatri.....</i>	125
6.2.6	<i>Hvordan kan man styrke den ordinære skolen sine mesoforbindelser?.....</i>	127
7.	OPPSUMMERING	130
7.1	AVSLUTTENDE KOMMENTARER	133
8.	ET ETISK TILBAKEBLIKK.....	135
	LITTERATURLISTE	136

VEDLEGG

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foreldrene med samtykkeerklæring.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til psykiatri og ordinær skole med samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguiden for hjem, psykiatri og ordinær skole.

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring fra foreldre til ansatte i psykiatri og ordinær skole.

Nina Bjerke har hatt ansvaret for kapittel 1, 3, 5 og 7.

Karoline Thaulé har hatt ansvaret for kapittel 2, 4, 6 og 8.

1. Innledning

1.1 Presentasjon av tema

Temaet i denne hovedoppgaven er tilbakeføring av barn fra behandling i barne- og ungdomspsykiatri til ordinær skole. Vi vil ta for oss hvordan barne- og ungdomspsykiatri, ordinær skole og hjem samarbeider omkring en tilbakeføringsprosess, og hvordan dette samarbeidet kan virke inn på utfallet av en tilbakeføring.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Våren 2004 var vi begge i praksis i barne- og ungdomspsykiatrien (BUP). Møtet med denne institusjonen og barna der gjorde et stort inntrykk på oss begge, og i løpet av praksisen fattet vi stor interesse for problematikken knyttet til behandlingen av disse barna, og deres utsikter etter endt behandling. Vi ble på bakgrunn av dette inspirert til å skrive en hovedoppgave vedrørende temaet tilbakeføring fra behandling i barne- og ungdomspsykiatrien til ordinær skole. I løpet av vår praksis i BUP opplevde vi begge at en slik tilbakeføringsprosess er en svært krevende oppgave for alle involverte parter. Denne prosessen er slik vi ser det dessuten ikke kun avhengig av at den enkelte institusjon fungerer, men av at alle involverte institusjoner arbeider sammen mot et felles mål. Mange er involvert i arbeidet omkring en tilbakeføringsprosess. På bakgrunn av vår praksis i BUP er vi imidlertid av den oppfatning at samarbeidet mellom psykiatri, ordinær skole og hjem er av særlig stor betydning. Vi har derfor valgt å belyse disse tre institusjonenes rolle i et samarbeidsperspektiv.

1.3 Temaets aktualitet i dagens samfunn

I følge Nina B. J Berg (2005) har det i det medisinske fagfeltet siden begynnelsen av 1990 tallet vært en økende uro knyttet til utviklingen av barn og unges psykiske helse. Politikerne har uttrykt sin bekymring over denne utviklingen ved *Opptrappingsplanen for psykisk helse* (1999-2006). Planen har senere blitt utvidet til 2008, og er det største krafttaket som er gjort

for å bedre den psykiske helsetilstanden til befolkningen, og behandlingsmulighetene for mennesker som har psykiske plager og lidelser (Berg 2005). Satsningen ble ytterligere forsterket i 2003 da regjeringen Bondevik la frem en strategiplan som fokuserer på barn og unges psykiske helse; *Sammen om psykisk helse*. Planen har som et overordnet mål å bidra til en god psykisk helse for barn og unge, og vektlegger betydningen av at alle arenaer der barn og unge ferdes har et ansvar for å bidra til dette. Det påpekes at en utbyggelse av behandlingstilbudet alene ikke er nok. Planen understreker videre at temaet barn og unges psykiske helse må løftes frem i flere sammenhenger, og at det må arbeides for å heve kunnskapsnivået i befolkningen når det gjelder psykisk helse. Planen har dessuten en helsefremmende og forebyggende profil, med sin vektlegging av å styrke barn og unges egne ressurser og evne til selv å mestre de utfordringer de møter i livet (Berg 2005).

Den økende politiske innsatsen rettet inn mot psykiatri viser at dette området, dessverre, er av stor aktualitet i dagens samfunn. Berg (2005) hevder at situasjonen er særlig kritisk for barn og unge. I *Opptrappingsplanen for psykisk helse (1999-2008)*, har det fra politisk hold blitt satt som mål å øke behandlingsskapasiteten i barne- og ungdomspsykiatrien til å kunne dekke fem prosent av barne- og ungdomsbefolkningen. Dette målet er imidlertid langt fra nådd, og fra alle deler av landet får man meldinger om lang ventetid for behandling. Rigmor Grette Moe (1998:10) uttrykker sin bekymring på denne måten: ” *Behovet for barne- og ungdomspsykiatrisk hjelp ser ut til å være større enn vi kan tenke med våre nåværende metoder*”.

En utvikling som tyder på at flere barn og unge i fremtiden vil trenge hjelp av barne- og ungdomspsykiatrien, vil slik vi ser det også stille større krav til den enkelte familie. Familier i dagens mangfoldige samfunn preges allerede av en tidsklemme i forhold til organisering og ivaretagelse av livet innad i familien. Samtidig stilles det gjennom økt institusjonalisering større krav til familien fra samfunnspolitisk hold. Nye familiemønstre gjør hverdagen komplisert for mange, og foreldre søker også i større grad enn tidligere råd hos fagfolk grunnet usikkerhet i sin forelderrolle (Bøe 1998). Utviklingen vil dessuten stille større krav til ordinær skole sin håndterbarhet av denne problematikken, og det vil kunne bli mer utfordrende med en enhetsskole, da elevmassen som en konsekvens av denne utviklingen kan komme til å bli ytterligere segmentert.

På bakgrunn av dette vil det slik vi ser det være svært hensiktsmessig for psykiatri, ordinær skole og hjem å få kunnskap om hvordan man sammen bedre kan håndtere fremtidens utfordringer. Til tross for at barne- og ungdomspsykiatrien er den behandlende part, spiller også ordinær skole og hjem en stor rolle. Harald Bjella med flere skriver i *Veileder i barne- og ungdomspsykiatri* (1996) at behandling av et barn i BUP som oftest vil innebære at barnet ikke kun vurderes ut i fra sine egne forutsetninger, men også ut i fra familie, skole og miljø forøvrig. Solvor Hognestad Halleraker og Ellen Marie Uchermann (red.1998) påpeker at et samspill mellom et barns ulike arenaer vil være av svært stor betydning for et barns utvikling. Johan Klefbeck og Terje Ogden (2003) understreker videre at forskning på nettverk har vist at det som utspiller seg mellom et barns ulike arenaer er viktigere og mer betydningsfullt for et individs utvikling, enn selve det som inntreffer innenfor hver av disse. Vi vil på bakgrunn av dette i neste delkapittel legge frem vår problemstilling, og redegjøre for denne.

1.4 Problemstilling og redegjørelse for denne

På bakgrunn av vår praksis i barne- og ungdomspsykiatrien, og aktualiteten psykiske problemer blant barn og unge har i dagens samfunn, har vi utarbeidet følgende problemstilling:

På hvilken måte kan samarbeidet mellom psykiatri, ordinær skole og hjem virke inn på utfallet av tilbakeføring fra behandling i barne- og ungdomspsykiatri til ordinær skole?

Psykiatri og ordinær skole er naturlige samarbeidspartnere omkring en tilbakeføringsprosess. Barnets familie er imidlertid slik vi ser det en like viktig samarbeidspartner i lys av sin rolle som omsorgsgiver og nærmeste relasjon. Tilbakeføringen til ordinær skole er slik vi ser det en viktig del av målsetningen ved behandlingen i BUP, og det er ved tilbakeføringen til ordinær skole man i stor grad vil se om behandlingen har innfridd de ønskene og mål man hadde innledningsvis. Vektleggingen av den ordinære skole er videre av stor betydning da skolen er i en særstilling i samfunnet ved å være en institusjon som omfavner alle barn. Barn og unge oppholder seg dessuten på skolen store deler av dagen, og ansatte i ordinær skole har derfor en unik mulighet til å se tegn på en uheldig psykisk utvikling, og til å sørge for at det blir iverksatt nødvendige tiltak på et tidlig tidspunkt. Personalet i skolen er videre i en

særstilling ved sin nære tilknytning til hjem og eventuelle hjelpeinstanser som er tilknyttet barnet. Skolen er også gjennom direktiver fra offentlig hold forpliktet til å samarbeide med disse institusjonene. Betydningen av skolen som institusjon i dagens samfunn kommer tydelig frem i planen *Sammen om psykisk helse*, der mange av tiltakene har direkte tilknytning til skolen som livsarena. Skolen og nærmiljøets betydning for barn og unges psykiske helse vektlegges i stor grad i denne planen (Berg 2005).

1.5 Avgrensing

Mange institusjoner samarbeider om oppgaven med å tilbakeføre et barn fra barne- og ungdomspsykiatrien til ordinær skole. Vi vil imidlertid i denne hovedoppgaven avgrense oss til å se på psykiatri, ordinær skole og hjem sine roller. Dette fordi disse tre institusjonene slik vi tidligere har begrunnet slik vi ser det er av spesielt stor betydning. Avgrensingen er også en naturlig konsekvens av oppgavens omfang. Vi vil videre avgrense oss til å redegjøre for tilbakeføringer mot grunnskolen, i vårt tilfelle småskoletrinnet. Lærerplanverket for *Kunnskapsløftet* er fra 1.8.2006 er den nye gjeldende læreplanen for norsk grunnskole. Vi vil imidlertid belyse den ordinære skoles virksomhet på bakgrunn av L-97, da vår intervjuundersøkelse er foretatt før reformen trådte i kraft.

1.6 Teoretisk bakgrunnsteppe

For å finne svar på vår problemstilling ønsker vi i denne hovedoppgaven å benytte to teoretiske perspektiver: Aaron Antonovsky sitt salutogenetiske perspektiv og Urie Bronfenbrenner sitt utviklingsøkologiske perspektiv. Vi vil bruke disse to teoretiske perspektivene gjennomgående i hele oppgaven. Slik vi ser det kan begge benyttes til å belyse vår problemstilling. Problemstillingen omhandler både et helsefremmende perspektiv, ved sitt fokus på tilbakeføring fra psykiatrisk behandling til ordinær skole, og et samarbeidsperspektiv, med vårt ønske om å belyse hvordan psykiatri, ordinær skole og hjem i samarbeid med hverandre kan påvirke utfallet av en tilbakeføring.

Antonovsky vektlegger med sitt salutogenetiske perspektiv og begrepet *opplevelse av sammenheng* (OAS) betydningen av utviklingen av en god helse, slik at mennesket skal kunne takle de utfordringer det møter livet. Bronfenbrenner vektlegger på sin side de ulike

mikromiljøene i et menneskes liv, og betydningen gode forbindelseslinjer mellom disse har for et individ sin positive utvikling. Antonovsky og Bronfenbrenner tar med dette for seg henholdsvis individet og systemet. På denne bakgrunn er de slik vi ser det av stor teoretisk relevans for vår oppgave sin problemstilling som tar for seg hvordan et samarbeid mellom de tre mikromiljøene ordinær skole, psykiatri og hjem, kan virke inn på individet i form av utfallet av en tilbakeføring.

1.7 Metode

Vi har i denne hovedoppgaven valgt å benytte en kvalitativ tilnærming til alle tre institusjoner. I denne tilnærmingen har vi valgt å benytte intervju som metode. Dette på bakgrunn av at det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden fra intervjuinformantenes side, slik at betydningen av et menneskes erfaringer og opplevelser av verden kommer frem (Dalen 2004). Ut i fra oppgavens problemstilling anser vi begge denne tilnærmingen til å være den mest anvendelige for vår oppgave, da betydningen av det personlige møtet og samtaler med alle tre institusjonene er av stor betydning (Dalen 2004). Man kan ikke foreta noen form for generalisering på bakgrunn av en slik kvalitativ tilnærming. Resultatene kan imidlertid være med på å belyse områder av betydning for psykiatri, ordinær skole og hjem sitt samarbeid omkring en tilbakeføringsprosess.

1.8 Gangen i oppgaven

Vi vil i kapittel 2 presentere Antonovsky og Bronfenbrenner sine teoretiske perspektiver. Vi vil framstille de to teoretiske perspektivene sitt helhetlige innhold, og vektlegge elementer som i særlig stor grad er av relevans for vår bruk av teoriene. Vi vil videre presentere Antonovsky og Bronfenbrenner sammen, for å vise til likheter mellom dem og gjøre rede for hvordan de kan utfylle hverandre. I kapittel 3 vil vi først skildre psykiatri, ordinær skole og hjem sine roller i dagens samfunn. Vi vil videre ta for oss disse tre institusjonene og se de i lys av Antonovsky sitt OAS begrep. Deretter vil vi med utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske perspektiv ta for oss de ulike institusjonene sett i et samarbeidsperspektiv i lys av forbindelseslinjer i mesosystemet. Kapittel 4 utgjør vårt metodekapittel. Her vil vi gjøre rede for og begrunne vår bruk av intervju som

forskningsmetode. I kapittel 5 vil vi fremsette resultatene fra vår intervjuundersøkelse, og se disse i lys av Antonovsky og Bronfenbrenner sine teoretiske perspektiver. I kapittel 6 vil vi drøfte dagens tilbakeføringspraksis i lys av våre empiriske funn, Antonovsky og Bronfenbrenners teoretiske perspektiver og annen relevant teori presenteret tidligere i oppgaven. I kapittel vil vi 7 legge frem en konklusjon på bakgrunn av vår drøfting, og komme med avsluttende kommentarer rundt oppgavens problemstilling. Avslutningsvis vil vi i kapittel 8 foreta et etisk tilbakeblikk på vårt arbeid med oppgaven.

1.9 Begrepsavklaring

I denne hovedoppgaven vil enkelte begreper bli brukt gjennomgående gjennom hele oppgaven. Vi vil derfor nedenfor forklare vår bruk av disse.

Tilbakeføring: En fysisk forflytning av et barn fra behandling i barne- og ungdomspsykiatri tilbake til sin ordinære skole.

Tilbakeføringsprosessen: Perioden fra oppstarten i behandlingen i barne- og ungdomspsykiatrien til perioden etter tilbakeføringen har funnet sted.

Barne- og ungdomspsykiatri, BUP og psykiatri: Disse begrepene vil bli benyttet om hverandre. I alle tilfeller viser vi med dette til barne- og ungdomspsykiatri.

Institusjon: Vi har i oppgaven valgt å bruke definisjonen institusjon om henholdsvis, hjem, ordinær skole og psykiatri. Dette på bakgrunn av at definisjonen på en institusjon: *innretning, organisasjon, norm, ordning* (Taule 1992) slik vi ser det er best egnet som en fellesbetegnelse for alle tre parter.

Instans: Tidvis vil vi omtale psykiatri og ordinær skole som en instans, da denne betegnelsen i større grad enn definisjonen institusjon viser til deres offentlige rolle.

Samarbeid: I denne oppgaven vil samarbeid for oss være en betegnelse på samspill mellom de tre institusjonene i et mesosystem.

2. Teoretisk rammeverk

I det følgende kapittelet vil vi gjøre rede for Aaron Antonovsky og Urie Bronfenbrenner sine teoretiske perspektiver. Disse vil som nevnt innledningsvis ligge til grunn for denne hovedoppgavens helhetlige innhold, både som et teoretisk bakgrunnsteppe og som analyseredskap. Vi vil først presentere Aaron Antonovsky sitt teoretiske perspektiv. Deretter vil vi ta for oss perspektivet til Urie Bronfenbrenner. Vi har i redegjørelsen av begge teorier valgt å vektlegge de elementene som har størst relevans i forhold til vår problemstilling. Vi har likevel lagt vekt på å skape et helhetlig inntrykk av begge teorier, slik at de utvalgte elementene kan sees i en sammenheng. Til slutt i dette kapittelet vil vi begrunne hvilke likheter og forbindelser det finnes mellom disse to teoriene slik vi ser det.

2.1 Aaron Antonovsky "Helsens mysterium"

Vi vil i dette kapittelet redegjøre for Aaron Antonovsky sitt salutogenetiske perspektiv. Redegjørelsen vil være utarbeidet på bakgrunn av Antonovsky sin bok *Helbredets mysterium* (2000). Dette er en dansk oversettelse av den engelske originalkilden, *Unravelling the mystery of health* (1987).

2.1.1 Aaron Antonovsky sitt salutogenetiske perspektiv på helse

Alle mennesker utsettes for påkjenninger i løpet av livet. Slike påkjenninger kan være av enten kroppslig, psykisk eller sosial art. Er påkjenningene kraftige, langvarige og gjentakende kan de gjøre de berørte menneskene syke. Noen blir også syke, mens andre forblir friske til tross for at de utsettes for de samme påkjenningene. Aaron Antonovsky (1923-1994) stiller i sin bok *Helbredets mysterium* (2000) spørsmålet om hvordan det kan ha seg at noen mennesker overvinner motstand, kriser og voldsomme begivenheter uten å bli syke. Antonovsky tar med dette utgangspunkt i et salutogenetisk perspektiv. Erik Larsen (2004:140) beskriver det salutogenetiske perspektivet slik: "*Salus på latin betyr helse, og salutogenesen er læren om eller forståelsen av hva som skaper helse, utvikling og fremgang*". Perspektivet ble utviklet av Antonovsky selv, og ble offentliggjort i 1979, i hans bok *Health, Stress and coping*. Perspektivet står i kontrast til det dominerende patologiske

perspektivet som springer ut i fra medisin og samfunnsvitenskapen. Det patologiske perspektivet forsøker å forklare hvorfor mennesker blir syke, og hva som gjør at de havner i en bestemt sykdomskategori. Det salutogenetiske fokuserer på sin side i stedet på helsen opprinnelse. Dette fordi det sett bort fra stressfaktorer som er direkte ødeleggende for mennesket, er umulig å forutsi et menneskes helse. Det er dette mysterium det salutogenetiske perspektivet ønsker å løse. Antonovsky mener videre det er viktig å studere helse og uhelse som to dimensjoner som står i et sammenhengende forhold til hverandre, ettersom man mens man er i live naturlig er ved relativt god helse. Den salutogenetiske innfallsvinkelen ønsker derfor å studere hver enkelt person ved et bestemt tidspunkt, for å se hvor vedkommende befinner seg i denne kontinuiteten mellom helse og uhelse.

Den salutogenetiske og den patologiske retningen vil i følge Antonovsky ha ulik betydning i en behandlingsprosess. I følge Antonovsky får det patologiske perspektivet forskere, behandlere etc. til å konsentrere seg om den spesifikke sykdomsdiagnosen, eller om forebyggingen av en bestemt sykdom, og ikke om det mennesket som har et bestemt medisinsk problem. Han mener dette medfører et snevert syn på et individs sykdom, da mennesket som er innehaver av sykdommen blir oversett. Antonovsky hevder at det å være blind for et menneskes sykdomsopplevelse, livssituasjon og lidelse er inhumant, og kan føre til at man mislykkes med å forstå hvilke faktorer som ligger bak helsetilstanden. Dette kan i følge Antonovsky føre til en mangelfull forståelse av personens helsetilstand.

Det salutogenetiske perspektivet ønsker på bakgrunn av dette å unngå å kun fokusere på et individs diagnose, og søker i stedet å forstå enkeltindividet ut i fra både sykdom og livshistorie. Perspektivet fokuserer på problematikken omkring å tilpasse seg til stresserelementer i omgivelsene. Man ønsker ikke å se på stresserelementer som noe som alltid må bekjempes, men som noe som alltid vil være en del av et menneskes tilværelse. Man ønsker ved bruk av det salutogenetiske perspektivet å fokusere på hvilke faktorer som bidrar til å opprettholde posisjonen i dimensjonen mellom helse og uhelse. Dette gjøres ved å søke etter kilder som har negativ innvirkning på individet, og kilder som kan føre til bevegelse mot den friske polen. En slik bevisstgjøring av hvilke kilder som kan hemme eller fremme helsen, vil gjøre det lettere for individet å tilpasse seg sine omgivelser og benytte seg av sine forutsetninger på best mulig måte. Stresserelementer vil derfor ikke alltid være av negativ art, men kan også være helsefrembringende, da økt bevissthet om disse vil gjøre det lettere for individet å bevege seg i retning av den friske polen i kontinuiteten.

Vi vil i neste delkapittel ta for oss begrepet opplevelse av sammenheng (heretter OAS), og gjøre rede for hvordan et individ kan utvikle en høyere opplevelse av sammenheng i sin tilværelse.

2.1.2 Begrepet opplevelse av sammenheng (OAS)

Som svar på det salutogenetiske spørsmålet, *hvorfor overvinner noen mennesker motstand, kriser og voldsomme begivenheter uten å bli syke*, utviklet Antonovsky begrepet *opplevelse av sammenheng* (OAS). Begrepet er utviklet på bakgrunn av Antonovsky sin oppdagelse av at alle generelle motstandsressurser har det til felles at de gjør det mulig å sette de stressfaktorer vi konstant bombarderes med inn i en meningsfylt sammenheng. Dette skyldes at man ved å gjøre seg gjentatte erfaringer over tid vil utvikle en opplevelse av sammenheng. Antonovsky har liten tro på å fremme helse ved å unngå å utsette mennesker for påkjenninger. Han mener man i stedet må lære mennesker å takle de påkjenningene de møter i livet. Menneskets tilværelse må gjøres sammenhengende ved at den blir gjort forståelig, håndterbar og meningsfull. Antonovsky definerer på bakgrunn av dette OAS som følger:

”Opplevelsen av sammenheng er en global innstilling, som uttrykker den utstrekning, i hvilken man har en gjennomgående, blivende, men også dynamisk følelse av tillitt til, at (1) de stimuli, som kommer fra ens indre og ytre miljø, er strukturerte, forutsigelige og forståelige; (2) en har tilstrekkelige ressurser til rådighet til å klare de krav disse stimuli stiller; og (3) disse krav er utfordringer, det er verdt å engasjere seg i” (Antonovsky 2000:37, vår oversettelse).

Antonovsky hevder på dette grunnlag at OAS er en viktig faktor bak opprettholdelsen av ens posisjon i dimensjonen helse - uhelse, og for bevegelse i positiv retning i dimensjonen.

Vi vil i neste delkapittel ta for oss OAS begrepets tre elementer, og gjøre rede for hvordan disse kan være med på å påvirke et individs helse i positiv og negativ retning.

2.1.3 OAS begrepets tre elementer

Begrepet *opplevelse av sammenheng* har tre sentrale elementer: *Begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet*. Elementet *begripelighet* innebærer i hvilken utstrekning man opplever indre og ytre stimuli som noe fornuftsmessig forståelig; som informasjon som er organisert, sammenhengende og strukturert. Et menneske med stor evne til begripelighet

forventer at den stimuli han eller hun vil komme til å møte i fremtiden er forutsigbar, eller, hvis de kommer som overraskelser, i det minste lar seg ordne og forklare.

Håndterbarhet innebærer i hvilken grad man opplever å ha ressurser til å møte de krav som stilles av de stimuli man møter i hverdagen. Disse ressursene kan være under ens egen kontroll, eller kontrolleres av andre, som ektefelle, venner, kolleger etc. Med andre ord mennesker en kjenner og som man stoler på. Hvis man har stor følelse av håndterbarhet vil man ikke føle seg som et offer i forhold til omgivelsene, eller synes at livet er urettferdig.

Den tredje komponenten, *meningsfullhet*, er OAS begrepets motivasjonskomponent, og går ut på om man kjenner at livet har en følelsesmessig betydning, at noen av de problemer og krav som livet utsetter en for er verdt å bruke energi på, å engasjere seg i og å henge seg til. Utfordringer i tilværelsen blir slik noe velkomment i stedet for noe man helst skulle ha vært foruten. De mennesker som har en høy verdi av meningsfullhet vil konfrontere den vanskelige situasjonen når en ulykkelig situasjon oppstår, forsøke å finne en mening i den og gjøre sitt beste for å komme igjennom de vanskelige tidene med verdigheten i behold.

De tre komponentene i OAS er i følge Antonovsky uoppløselig bundet sammen. Det kan likevel være slik at et menneske kan komme til å plassere seg høyt på et komponent og lavt på et annet. Dette trenger ikke være tilfellet kun i tilfeldige situasjoner, men kan også forekomme i generelle livssituasjoner. Man kan for eksempel inneha en sosial rolle som skaper livserfaringer preget av entydighet og med balanse mellom under og overbelastning, men som allikevel ikke gir individet noen følelse av delaktighet når det gjelder utformingen av resultatet. Individet vil på bakgrunn av dette ikke se på sin tilværelse som særlig betydningsfull. Det finnes åtte ulike typer dynamiske sammenhenger mellom de tre komponentene i OAS. Disse er skissert i tabellen på neste side.

Tabell 1. Dynamiske sammenhenger mellom komponentene i OAS.

Type	Komponent			
	Begripelighet	Håndterbarhet	Meningsfullhet	Prediksjon
1	Høy	Høy	Høy	Stabil
2	Lav	Høy	Høy	Uvanlig
3	Høy	Lav	Høy	Press oppover
4	Lav	Lav	Høy	Press oppover
5	Høy	Høy	Lav	Press nedover
6	Høy	Lav	Lav	Press nedover
7	Lav	Høy	Lav	Uvanlig
8	Lav	Lav	Lav	Stabil

Ut av tabellen ovenfor kan man lese at type 1 og 8 er de ideelle typene, da de ligger henholdsvis høyt eller lavt på alle tre komponenter. Det betyr at disse individene enten ser en høy eller lav sammenheng i verden, og deres mønster er dermed ganske stabilt. I følge Antonovsky er type 2 og 7 svært sjeldne da høy håndterbarhet i stor grad avhenger av høy begripelighet. Han begrunner dette med at når man møter krav krever det et klart bilde av hva disse kravene er for at man skal kunne føle og oppleve at man har ressurser til å møte dem. Det er derfor vanskelig å tro at man vil ha høy håndterbarhet dersom man lever i en verden man oppfatter som kaotisk og uforutsigbar.

Antonovsky påpeker imidlertid at det ikke er slik at det å ha en høy følelse av begripelighet nødvendigvis betyr at man vil klare seg bra. Dette hevder han kommer til uttrykk i type 3 og 6, som har en iboende ustabilitet. Høy begripelighet kombinert med lav grad av håndterbarhet fører til et sterkt press mot forandring. Hvilken retning denne forandringen tar

avhenger av følelsen av meningsfullhet. Er man engasjert og har en forståelse for de problemene man står overfor, vil individet ha en sterk motivasjon for å søke etter ressurser for å løse problemene, og vil neppe avslutte søket før man har funnet dem. Uten denne motivasjonen kommer imidlertid individet til å slutte å reagere på stimuli, slutte å lete etter ressurser og verden blir som et resultat av dette ubegripelig.

Dette viser at graden av meningsfullhet er av svært stor betydning. Antonovsky fremsetter denne som den mest betydningsfulle komponenten, da begripelighet og håndterbarhet ikke vil kunne være til stede over lang tid uten motivasjon. Antonovsky fremsetter videre begripelighet som den nest viktigste komponenten, ettersom høy håndterbarhet forutsetter forståelse. Håndterbarhet er imidlertid også et viktig element, da man må ha troen på at man har ressurser til å løse de problemer man møter i livet. Mestring avhenger altså av OAS som en helhet, og alle tre komponenter i OAS er dermed betydningsfulle for fremgangsrisk problemløsning.

Antonovsky påpeker at det er mulig å ha en sterk OAS, men allikevel ikke se hele sin verden som sammenhengende. Han forklarer dette fenomenet med at alle mennesker setter opp grenser. Hva som foregår utenfor disse grensene, selv om det er begripelig, håndterbart og meningsfullt, rett og slett ikke er av interesse for oss. Denne grensesettingen kan variere fra person til person, og innebærer at man ikke behøver å føle at alt i livet er begripelig, håndterbart og meningsfullt, for å ha en sterk OAS. Det er allikevel av betydning at det enkelte individ har livssektorer som det opplever som viktige. Uten denne følelsen av meningsfullhet, vil det være svært usannsynlig at individet har en sterk OAS. Intet menneske ville imidlertid innsnevre sine betydningsgrenser så mye at man utelukker fire områder: Sine indre følelser, sine nærmeste interpersonelle relasjoner, sin primære rolleaktivitet og eksistensielle forhold som død, personlige mangler, konflikter, uunngåelige fiaskoer og isolasjon. Det er i følge Antonovsky ikke mulig å lukke disse fire områdene ute, og samtidig ha en sterk OAS, da vi har investert for mye av oss selv og vår energi i disse områdene til å kunne benekte at de er betydningsfulle. Antonovsky påpeker imidlertid at det er viktig å bemerke at det avgjørende i dette henseendet er en indre tilfredsstillelse. Til tross for at man kanskje ikke finner stor glede i sitt arbeid, kan man hvis man er overbevist om at ens arbeid er meningsfylt fordi man forsørger sin familie, allikevel ha en sterk OAS.

Vi vil i delkapittelet under redegjøre for hvordan opplevelsen av sammenheng utvikler seg gjennom livet. Videre vil vi ta for oss hvordan opplevelsen av sammenheng kan styrkes, og hvordan og hvorfor dette kan påvirke et individs helse.

2.1.4 Utvikling av en opplevelse av sammenheng

Det er i følge Antonovsky en tydelig sammenheng mellom OAS og sosialklasse, og samfunnsmessige og historiske vilkår. Dette fordi disse faktorene er med på å bestemme de generelle motstandsressurser det enkelte individ har til rådighet. De vil derfor skape prototypiske opplevelsesmønstre, som igjen vil være bestemmende for ens plassering på kontinuumet mellom helse og uhelse. Livsopplevelser er også med på å påvirke OAS. Erfaringer karakterisert ved en indre sammenheng utgjør grunnlaget for komponenten begripelighet. En hensiktsmessig belastningsbalanse danner grunnlaget for komponenten håndterbarhet, og medbestemmelse utgjør grunnlaget for komponenten meningsfullhet. Uten aktiv deltakelse reduseres mennesket til objekter, og hvis en opplever at ens handlinger ikke har noen innvirkning i verden blir våre handlinger meningsløse for oss. Antonovsky hevder det er av avgjørende betydning at mennesket forholder seg positivt til de oppgaver de stilles ovenfor, at de har et visst ansvar for utførelsen og at deres handlinger påvirker utfallet. Hvorvidt individet føler at sine handlinger blir sosialt verdsatt eller ikke har også betydning for om medbestemmelsen vil kunne føre til meningsfullhet.

Antonovsky påpeker at et stort problem når det gjelder utvikling av OAS er manglende entydighet. Ulike instanser har ofte forskjellige forventninger til et individ, og belønner og straffer dermed individet ulikt. Et barn kan for eksempel komme til å oppleve å bli stilt ovenfor ulike krav fra foreldre, lærere i ordinær skole og ansatte i psykiatrien. Dette vil gjøre det svært vanskelig for barnet å se en sammenheng i sine livsopplevelser. Et godt samarbeid mellom disse tre partene vil derfor i følge Antonovsky være av stor betydning for at et barn skal ha gode utsikter for å utvikle en sterk OAS.

2.1.5 Hvordan påvirke et individ sin OAS?

Profesjonelle aktører, men også andre som er villige til å påta seg ansvaret, for eksempel foreldre, andre familiemedlemmer, venner etc., kan medvirke til å endre et individ sin OAS. Denne medvirkningen kan ha både negativ og positiv virkning. Antonovsky hevder at

profesjonelle aktører kan komme til å svekke OAS ved å være for lite bevisst på sin egen fremtreden i forhold til sine klienter. Antonovsky begrunner dette eksempelvis med at det nødvendigvis ikke er det budskapet klienten mottar som overvelder han eller henne, men snarere den rekkefølge av hendelser som følger av budskapet. Den profesjonelle aktør kan med sin oppførsel skape en opplevelse klienten ikke forstår, og klienten vil som en følge av dette streve etter å finne en mening. Et barn som får beskjed om at hjemstedsskolen ikke lenger vil ha barnet som elev ved skolen, vil muligens ikke først og fremst bli satt ut av selve budskapet, men av de konsekvenser som budskapet fører med seg: Barnet må bytte skole, forholde seg til nye lærere, få nye venner ved den nye skolen etc. Ved kun å fortelle barnet om selve skolebyttet, ikke om konsekvensene som følger av denne handlingen, vil barnet bruke tid og krefter på å forstå og finne mening i hva et skolebytte vil innebære. Antonovsky mener det er viktig at den profesjonelle aktør, og andre som har påtatt seg oppgaven, blir mer bevisst sin oppførsel i forhold til klienter. Dette kan gjøres ved bedre planlegging av møter med klienter, og ved å sørge for at klientene får tilstrekkelig informasjon slik at de føler de har en viss kontroll over situasjonen. Ved å foreta slike endringer vil man ikke bare unngå fremtidige skader, man vil også kunne reparere midlertidige skader som har oppstått.

OAS kan i følge Antonovsky også bevisst styrkes. Dette kan gjøres ved at profesjonelle aktører, eller andre som har påtatt seg oppgaven, er bevisst sin egen praksis og stiller seg spørsmål knyttet til klientens opplevelse av behandlingen. Antonovsky mener en slik bevissthet kan oppnås ved at man ved hvert møte stiller seg spørsmål om klienten føres frem mot en opplevelse av indre sammenheng. Om klienten har en sunn belastningsbalanse, og om klienten opplever en meningsfull medbestemmelse eller det motsatte. Klienten bidrar selvfølgelig med sitt i møte med de andre aktørene, men Antonovsky påpeker at man må være bevisst på den påvirkning som springer ut i fra den objektive situasjonen. Denne vil sannsynligvis være preget av den profesjonelle aktørs skoloring, maktforholdet mellom denne aktøren og klienten og møtets sosiale struktur. Dette betyr imidlertid ikke at det ikke finnes grader av frihet. Profesjonelle aktører har i lys av sin posisjon som fagfolk en viss autonomi og handlefrihet. Det vil dessuten alltid være rom for manøvrering innenfor sosiale strukturer. Bevissthet rundt egen rolle, møter med klienten, klientens oppfattelse av disse møtene og bruk av den frihet som følger av det å være en profesjonell aktør, vil på denne måten kunne være med på å styrke klientens OAS.

Den siste metoden å iverksette en forandring av OAS på, er i følge Antonovsky også den vanskeligste. Antonovsky (2000) viser her til Meichenbaum og Cameron (1983) sine teorier om stressvaksinasjon (*stress inoculation*), og Rosenbaums (1983) teori om lært beredskap (*learned resourcefulness*). Begge disse teoriene har mye til felles med OAS - modellen. De er likevel begrenset av at de ikke gjør, eller kan gjøre noe for å endre de livssituasjoner som former menneskers erfaringer. Disse teoriene vektlegger viktigheten av å utruste klienten selv til å oppsøke erfaringer som kan styrke OAS innen de gitte rammer. Dette vil kunne føre til en forandring som vil være mer vedvarende og konsekvent enn de tidligere nevnte metodene, og den vil derfor være av svært stor betydning for klienten også utenfor behandlingsapparatet. Denne metoden er spesielt relevant i situasjoner der profesjonelle aktører har betydelig kontroll over klientens livssituasjon over en lengre periode.

2.1.6 Hvordan og hvorfor styrker en sterk OAS helsen?

Antonovsky skiller mellom stressende livssituasjoner og stressende livsbegivenheter. Det første begrepet viser til motstandsunderskudd, som skaper livsopplevelser som er skadelige for OAS. Det andre viser til det man ofte omtaler som stressfaktorer. Det vil si krav som ikke har noen umiddelbar eller automatisk adaptiv respons. Kilden til stressfaktorer kan finnes både i individets indre og ytre verden. De kan være akutte eller kroniske stressfaktorer, eller daglige irritasjonsmomenter, og disse kan både ha blitt påtvunget individet, eller individet kan ha valgt dem selv. Uansett blir individet stilt ovenfor stimuli som det ikke har noen automatisk respons på, men som det allikevel er tvunget til å reagere på. Det oppstår en spenningstilstand, og individets evne til å mestre denne vil få stor betydning for hvorvidt OAS vil svekkes eller styrkes. Det avgjørende blir om de krav individet møter vil belaste eller overstige individets ressurser eller ikke. I verste fall kan for store krav medføre en trussel mot individets helse.

En person med sterk OAS vil i følge Antonovsky med større sannsynlighet definere stimuli som ikke stressfaktorer, og anta at han eller hun automatisk er i stand til å tilpasse seg de krav som blir stilt. Personen vil med dette unngå å komme i en spenningstilstand, og vil derfor heller ikke oppleve at de krav som følger av stimuli forvandles til stress. *”Evnen til kognitivt og følelsesmessig å kunne strukturere sin oppfattelse av en stressfaktor og akseptere å skulle håndtere den, bidrar til mestring”* (Antonovsky 2000:153, vår oversettelse). Antonovsky påpeker imidlertid at det å ha en sterk OAS ikke vil si det samme

som å ha en bestemt mestringsstil. En person med sterk OAS er kjennetegnet av at han eller hun velger den mestringsstrategi som virker til å være mest velegnet til å håndtere den stressfaktor som vedkommende står ovenfor. Personen velger den mest hensiktsmessige kombinasjonen av spesifikke og generelle motstandsressurser som hun eller han innehar. Ut i fra en slik overbevisning om at problemer kan struktureres og forstås, vil en person med sterk OAS gå i gang med å forandre kaos til orden, og forvirring til klarhet. En person med svak OAS vil derimot tenke at kaos er unngåelig, og vil allerede på forhånd oppgi et hvert forsøk på å gjøre stressfaktoren forståelig. Resultatet blir som en konsekvens av dette kun et halvhjertet og ineffektivt mestringsforsøk.

I delkapittelet under vil vi ta for oss OAS som gruppeegenskap. Vi vil videre gjøre rede for hvordan en gruppes OAS kan virke inn på et individ sin helse.

2.2 OAS som gruppeegenskap

Antonovsky benytter først og fremst begrepet OAS når han omtaler individers opplevelse av sammenheng i tilværelsen. Antonovsky hevder imidlertid at en hver sosial enhet også kan være karakterisert av en opplevelse av sammenheng. Det ligger noen forutsetninger til grunn for at man skal kunne uttale seg om en gruppes OAS. Antonovsky begrunner dette slik:

”En forutsetning for at man skal kunne uttale seg om en gruppes OAS, er at det må foreligge en følelse av gruppebevissthet, av et subjektivt identifiserbart kollektiv. En annen dimensjon som er av stor relevans i dette henseendet er kollektivets levetid. For overhodet å kunne snakke om en gruppes OAS, er det nødvendig at gruppen har hatt en relativt stabil kontekst og en kontinuitet i gruppens sosiale betingelser over tid. Dette er av stor betydning fordi en gruppe som blir identifisert gjennom sine medlemmer, også må være i stand til å overleve utskiftninger av individuelle medlemmer over tid” (Antonovsky 2000:190, vår oversettelse).

2.2.1 Hvilken betydning har en gruppe sin OAS for enkeltindividets helse?

En gruppes OAS kan i følge Antonovsky ha vesentlig betydning for enkeltindividets utvikling av OAS. Dette fordi det sosiale miljøet er en svært viktig stimulans for skapelsen av opplevelser, og disse er igjen avgjørende for dannelsen av henholdsvis sterk eller svak OAS. Dette gjelder særlig for barn og unge. Voksne mennesker søker mer bevisst grupper som har en OAS som passer deres egen. En person med sterk OAS vil for eksempel i stor

grad knytte seg til grupper med sterk OAS. Dette vil allikevel ikke bety at personens OAS forblir sterk, og uforandret. Endringer i gruppens OAS vil kunne påvirke personens OAS i både positiv og negativ forstand. Grupper med sterk OAS vil imidlertid oftere enn grupper med svak OAS strukturere situasjoner som over tid vil virke styrkende på de enkelte medlemmenes OAS. Gruppens OAS er også av stor betydning når det gjelder håndtering av stress.

Antonovsky hevder at viktige problemer i et menneskes liv ikke kan påvirkes av den enkelte persons mestringsreaksjoner. En håndtering av disse problemene kan forutsette kollektive intervensjoner. Et barn som grunnet store adferdsvansker opplever sosiale problemer i sin skolehverdag, vil ikke alene kunne hjelpes av sine foreldre. Skolen, og andre instanser som for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste og barne- og ungdomspsykiatrien vil sammen måtte arbeide for å finne årsaker som ligger til grunn og løsninger til problemet, og på denne måten kunne gjøre skolehverdagen til en mer positiv opplevelse for barnet. Antonovsky (2000) viser i dette henseendet til Pearlin og Schooler (1978) som påpeker at viktige problemer ofte bunner i sosiale og samfunnsøkonomiske forhold. Disse innvirker i stor grad på den enkeltes liv, men forholdene som ligger til grunn for problemene lar seg ikke endre av enkeltindivider. I situasjoner, hvor et individ står ovenfor en stressfaktor hun eller han ikke kan håndtere uten hjelp fra gruppen, men hvor også gruppen som helhet rammes av den samme stressfaktoren, spiller den enkelte person sin OAS liten rolle. I forhold til slike kollektive stressfaktorer er det gruppens OAS og handlinger som er avgjørende for håndteringen av spenningstilstander og stress. Dette betyr at gruppens OAS ikke bare vil kunne virke inn på enkeltindividet i stor grad, men at den også vil kunne komme til å være avgjørende for hvorvidt gruppen har evne til å takle stress og håndtere problemer. Hjemmets, den ordinære skoles og psykiatriens OAS vil med andre ord ikke bare være av betydning for klientens individuelle OAS, men kan også være avgjørende for utfallet av tilbakeføringen.

Vi vil i neste del ta for oss Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og perspektiv.

2.3 Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske perspektiv og modell

Utviklingsøkologi beskrives av Inge Bø (1993) som en studie av og læren om hvordan mennesket utvikles, sosialiseres og vokser i et dynamisk vekselspill. Uttrykket økologi assosieres oftest i forbindelse med fagområder innenfor naturfag, som for eksempel innenfor biologi. Med et biologisk utgangspunkt kan man se for seg et eksempel av arter som lever i et avhengighetsforhold av og i forhold til hverandre innenfor et avgrenset område. Dette kalles et økosystem. Det er ofte lite som skal til for å endre det finstemte avhengighetsforholdet. En forandring i et økosystem kan få store og eventuelle katastrofale ringvirkninger for arters liv og utvikling. Trekkes denne assosiasjonen videre til fagområder innenfor samfunnsfag, som for eksempel psykologi, pedagogikk og sosiologi, og dermed videre i forhold til systemtenkning i menneskets verden, får man det som omtales som utviklingsøkologi. Gjennom utviklingsøkologi forenes to perspektiver; nettverkstenkning og sosialøkologi. Det vil si *"[...] en helhetsforståelse eller et systemperspektiv, hvor temaet er hvordan mennesket utvikles og preges i samspill med omgivelsene"* (Bø 1993:24).

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) er gjennom sin introduksjon av utviklingsøkologi på 1970-tallet og ut i fra hans utviklingsøkologiske modell, i følge Bø (1993:24) *"[...] en av pionérfigurene i denne systemiske måten å tenke vekst, sosialisering og allmennmenneskelige livskår på"*. Bronfenbrenners (1979:21) egen definisjon av utviklingsøkologi er:

"The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the setting is embedded".

Betegnelsen *"the developing person"* eller *"individet under utvikling"* brukes både om barn og voksne under utvikling. Bronfenbrenner anser det økologiske miljøet som et sett av konsentriske sirkler. Dette medfører fire nivåer som omtales fra innerst til ytterst som mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer (Bronfenbrenner 1979). Disse fire nivåene utgjør en dynamisk helhet som flyter langs tidsaksen (Bø 2000). Vi vil kort redegjøre for de fire nivåene i modellen i påfølgende delkapittel. Slik vi ser det er et innblikk i modellen som helhet viktig for å kunne trekke ut enkelte av systemene som teoretiske analyseredskaper

som er relevante for denne oppgaven. Dette vil som nevnt tidligere hovedsakelig gjelde mesosystemet, men også mikrosystemet vil vektlegges. Det er imidlertid viktig å vise til modellen i sin helhet da modellens oppbygning og struktur av de fire systemene står i et påvirkningsforhold til hverandre enten direkte eller indirekte, noe som kan gjøre det vanskelig å se de ulike systemene uavhengig av hverandre.

2.3.1 Mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer

Vi vil i dette delkapittelet kort redegjøre for de fire nivåene eller systemene som utgjør den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner. Vi viser til en bearbeidet modell i delkapittel 2.5.3 for en illustrasjon av den utviklingsøkologiske modellen. Se figur 1.

Mikrosystemer beskrives som "[...] a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics" (Bronfenbrenner 1979:22). "Mikrosystemer utgjøres med andre ord av alle de situasjoner i hjem, skole, nærmiljø, blant venner og så videre hvor noen er sammen og gjør noe og/eller møter og påvirkes av andre mennesker eller ting" (Bø og Helle 2002:161). Elementene aktiviteter, roller og relasjoner er selve byggeklossene i mikrosystemet (Bronfenbrenner 1979). Dette vil vi komme tilbake til under delkapittel 2.3.2. Et annet viktig aspekt blir i denne sammenheng en *økologisk overgang*. Dette vil vi komme tilbake til i delkapittel 2.3.3.

Mesosystemet beskrives til å omfatte "[...] 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 neighborhood peer group; for an adult, among family, work and social life)" (Bronfenbrenner 1979:25). Et mesosystem kan derfor anses som et system av mikrosystemer, men også som forbindelseslinjer mellom ulike mikromiljøer. Et mesosystem formes eller utvides når individet under utvikling beveger seg inn i en ny situasjon eller setting (Bronfenbrenner 1979). Da mesosystemet er av stor relevans i denne oppgaven, vil vi komme mer detaljert inn på mesosystemets innhold, struktur og funksjon i delkapittel 2.4.

Eksosystemet som det tredje nivået "[...] refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person" (Bronfenbrenner 1979:25). James Garbarino (1992) omtaler eksosystemer som en referanse til mikrosystemer

eller steder hvor barnet (individet under utvikling) ikke har direkte innflytelse. Påvirkninger individet under utvikling kan bli utsatt for gjennom eksosystemet, er dermed av en indirekte karakter.

Makrosystemet er det siste nivået i modellen. ”*The macrosystem refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso-, and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole along with any belief systems or ideology underlying such consistencies*” (Bronfenbrenner 1979:26). Det samfunnet et menneske lever i vil være preget av bestemte verdisystem som vil ha en innflytelse på samfunnet som helhet, samt dets enkelte bestanddeler. Individet i et samfunn vil derfor preges av samfunnets verdisystem ved å tolke virkeligheten gjennom et utgangspunkt i dette systemet (Bø og Helle 2002).

Vi vil nå ta for oss elementene aktiviteter, roller og relasjoner innenfor mikrosystemet, samt økologisk overgang.

2.3.2 Aktiviteter, roller og relasjoner; byggesteinselementene i mikrosystemet

Ut i fra et sosialiseringssynspunkt vil de viktigste byggesteinselementene innenfor ulike settinger eller situasjoner som individet under utvikling opplever, være *aktiviteter* som individet observerer og/eller deltar i, *relasjoner* til andre mennesker, og *roller* som individet går inn og ut av, samt utsettes for i møte med og i relasjon til andre mennesker (Bø 2000).

Bronfenbrenner (1979) fremhever ulike betydninger aktiviteter kan ha for et individ under utvikling. Han definerer ”*molar activities*” som de mest betydningsfulle aktivitetene som i størst grad kan og vil prege utviklingen. ”*A molar activity is an ongoing behavior possessing a momentum of its own and perceived as having meaning or intent by the participants in the setting*” (Bronfenbrenner 1979:45). Aktiviteter og hendelser som sterkest er med på å påvirke utviklingen, er aktiviteter som individet er engasjert i sammen med andre, eller hendelser som inntreffer i individets nærvær i de nære omgivelsene (Bø 2000).

Det andre elementet er relasjoner. Bronfenbrenner viser til denne definisjonen av relasjoner: ”*A relation obtains whenever one person in a setting pays attention to or participates in the activities of another*” (1979:56). Eksistensen av den ene eller andre

formen for relasjon utgjør minimumskravet til en *dyade*. En dyade blir i følge Bronfenbrenner” [...] *formed whenever two persons pay attention to or participate in one another’s activities*” (1979:56). Dyaden fremstilles som et sentralt utviklingspotensial hos Bronfenbrenner. Han beskriver tre ulike typer dyader i mikrosystemet: Observasjonsdyaden, samhandlingsdyaden, og primæradyaden. Primæradyaden fremstilles som særlig sentral. Den omhandler to deltakere som eksisterer fenomenologisk og vedvarende for hverandre. De påvirker hverandre selv når de er atskilt (Bronfenbrenner 1979). ”*Slike dyader innebærer spesielle muligheter for motivasjon for læring og for å påvirke utviklingens retning*” (Bø 2000:167). Bronfenbrenner (1979) beskriver tre karakteristika som er gjeldende for alle dyadeformene; gjensidighet, maktbalanse og følelser. Klefbeck og Ogden (2003) viser til Bø (1991) som hevder at utviklingsmuligheter ligger i miljøer der samhandlingen er preget av ”å gi og ta”, samt en gradvis overføring av makt i form av økt kompetanse og relasjoner preget av positive følelser.

Den siste av de tre byggesteinselementene i mikrosystemet er roller. En rolle beskrives som “[...] *a set of activities and relations expected of a person occupying a particular position in society, and of others in relation to that person*” (Bronfenbrenner 1979:85). En hver rolle i samfunnet gir assosiasjoner til et sett av rolleforventninger om hvordan individet forventes å oppføre seg, og hvordan andre er forventet å oppføre seg overfor dette individet. Disse forventningene kan spores videre i innholdet av aktiviteten og relasjonen mellom de to deltakerne sett i lys av de tre karakteristika ved dyader nevnt ovenfor (Bronfenbrenner 1979). Bø (2000) trekker frem et skille han mener Bronfenbrenner gjør mellom roller på mikronivå; roller barnet selv etter hvert går inn i, og roller barnet møter. Det er av stor betydning at individet er eksponert for kontakt med mennesker som innehar varierte roller, slik at et større repertoar av roller utvikles hos individet. Bronfenbrenner (1979) beskriver rollers kraft nærmest som magisk sett ut i fra den påvirkning roller har på hvordan en person behandles, hvordan man oppfører seg, hva man gjør og derfor også hva man tenker og føler. Dette spiller ikke bare en betydning for personen i utvikling, men også for andre mennesker som omgås denne personen.

2.3.3 Økologisk overgang

”*Folks sosiale relasjoner er bestemmende for deres utvikling på alle områder – intellektuelt så vel som sosialt, moralsk og kulturelt*” (Bø 2000:172). Et individs stabile personlighet og

identitet over tid kan blant annet ses i sammenheng med opplevelsen av gjentakende rolleforskrifter i lys av individets pendling mellom ulike mikro- og mesosettinger. Det er viktig at individet under utvikling opplever struktur og ensartede forventninger i det økologiske miljøet individet pendler i. Dette gjelder særlig for barn. Samtidig må individet oppleve og erfare miljøer som står i motsetninger til hverandre (Bø 2000). Med utgangspunkt i dette, fremlegger Bronfenbrenner uttrykket *økologisk overgang* som en betegnelse på slike forandringer: "*An ecological transition occurs whenever a person's position in the ecological environment is altered as the result of a change in role, setting, or both*" (Bronfenbrenner 1979: 26).

En økologisk overgang inntreffer hver gang et individ forflytter seg fra et mikromiljø til et annen. I denne sammenheng vil det være aktuelt å skille mellom to ulike former for økologisk overgang; de daglige overgangene, og de mer varige overgangene. Et eksempel på en daglig overgang kan være når barnet forlater hjemmet for å gå på skolen. Et eksempel på en mer varig overgang kan være når barnet begynner med behandling i psykiatrien. Ved en økologisk overgang er en fellsnevner at individet endrer rolle, status og livsfelt uavhengig av hvordan og hvor på tidsaksen overgangene oppleves. En økologisk overgang kan derfor ha stor betydning for vekst, men samtidig også være en fase hvor både stagnasjon og feilutvikling kan oppstå (Bø 2000).

Det fremheves ulike forhold som kan ha stor betydning for hvordan et barn vil reagere på forskjellige økologiske overganger. Det gjelder ofte derfor å kunne forberede seg i forkant av slike overganger på områder som hvilke følelser som omgir barnet og overgangen, hvilke andre deltakere som er involvert, samt hvordan det hele foregår (Bø 2000). Hvis det oppleves store forskjeller mellom en setting til en annen, for eksempel mellom foreldrenes språkkode og oppdragelsesnormer i motsetning til skolens, bør det i enda sterkere grad vektlegges en forberedelse for å gjøre overgangen så ukomplisert som mulig. Der foreldre og skolepersonalet har en felles forståelse og forventninger til barnet, samt bruker sammenfallende metoder for å påvirke barnets atferd, kan og blir overganger enklere (Klefbeck og Ogden 2003). Økologiske overganger blir som nevnt en overgang fra et mikrosystem til et annet, noe som etablerer mesosystemet. Vi skal i det neste delkapittelet ta for oss mesosystemet og dets forbindelseslinjer.

2.4 Mesosystemet

Et individ under utvikling tilhører kontinuerlig flere mikromiljøer gjennom hele livet. I den neste sirkelen av den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner finner vi mesosystemet. Mesosystemet er tidligere blitt definert som et slags sett av mellommenneskelige forhold mellom to eller flere situasjoner eller settinger, hvor personen under utvikling blir en aktiv deltaker. Meso blir igjen derfor å forstå som et nett eller system av mikromiljøer som individet pendler mellom. Med utgangspunkt i barne- og ungdomsproblemer beskriver Bø (2000) en tendens som viser seg ved at et enkelt problem ofte blir isolert ut i fra den helheten det egentlig er en del av. Tiltakene har dermed lett for å bli splittet opp, og heller ikke her innlemmes som en del av helheten. Med bakgrunn i et utviklingsøkologisk perspektiv vil slike tiltak fremstå med lav verdi eller tilslutt verdiløse, grunnet mangelen på et helhetsperspektiv, samt at relasjonene mellom de andre mikromiljøene ikke aktiveres. Samværet kan da sies å mangle kontekst, det vil si både til forbindelseslinjene til folk og fellesskap, samt til arbeid og ansvar. De oppsplittede tiltakene når derfor ikke inn til kjernen av problemene. Det kan i ytterste konsekvens anses som farlig og uforsvarlig med utgangspunkt i at de tildekker de egentlige problemene, og dermed ytterligere isolerer de unge. Mesosystemet fremheves dermed som en mulighet som kan gagne individet i mye større grad med tanke på helheten.

Et rikt utviklingspotensial ligger i mesosystemet gjennom oppretting av forbindelseslinjer mellom de ulike mikromiljøene, sammen med en mulig kvalitetsforbedring av de forbindelseslinjer som eventuelt allerede eksisterer. ”*Meso betyr med andre ord forbindelseslinjer mellom de ulike mikromiljøene*” (Bø 2000:162). Det finnes fire ulike forbindelseslinjer:

1. *En eller flere personer deltar aktivt på to eller flere arenaer* (Multisetting participation). Dette er den mest grunnleggende formen for relasjoner mellom to situasjoner/settinger. For at mesosystemet skal eksistere må minimum en av disse relasjonsformene være gjeldende. Et eksempel ut i fra en hjem – psykiatri relasjon vil være når foreldre tilbringer tid både hjemme og i psykiatrien hvor barnet deres får behandling. Denne deltakelsen skjer nødvendigvis i sekvenser. Flere situasjoner hvor foreldrene deltar aktivt både hjemme og i psykiatrien kan derfor defineres som et direkte eller førstehånds sosialt nettverk på tvers av situasjoner. Eksistensen av et

slikt nettverk, og dermed også et mesosystem, er først etablert når individet under utvikling beveger seg over i en ny situasjon eller setting. Når dette inntreffer skjer en økologisk overgang. ”Avgjørende for hvordan overgangen forløper, er hvilke følelser den er omgitt med, hvem som er involvert, og hvordan den foregår” (Klefbeck og Ogden 2003:57). Når individet under utvikling deltar i flere situasjoner i mesosystemet, blir dette individet referert til som *primærforbindelse* eller *primærtenke*, for eksempel når et barn starter med behandling i psykiatrien. Andre personer som deltar i de samme settingene som individet under utvikling, blir referert til som en *sekundærforbindelse* eller *supplementærtenke*, for eksempel hvis mor og far deltar på et møte i forbindelse med barnets behandling i psykiatrien. Sekundærforbindelse eller supplementærtenke kan også omtales som en *transkontekstuell dyade*.

2. *Indirekte sammenlenkning* (Indirect linkage). Når den samme personen ikke aktivt deltar i begge situasjoner vil en forbindelse mellom disse to allikevel være mulig gjennom å introdusere en tredje part som fungerer som en *mellomtenke* mellom personene i begge situasjonene. Med dette som utgangspunkt møtes dermed ikke deltakerne i de to situasjonene ansikt til ansikt, og man kan omtale disse personene som medlemmer av et slags annenrangs nettverk mellom situasjoner/settinger. Slike annenrangs forbindelser kan også være utydelige, og omhandle to eller flere mellomtenker i nettverkskjeden. Bø (2000) fremhever at gjennom flere og flere mellomtenker vil to mikromiljøer oppfattes som lengre fra hverandre, og dermed bidra til ”mindre” av meso.
3. *Kommunikasjon mellom ulike arenaer* (Intersetting communication). Dette er formidling av ulike budskaper mellom personer i et mikromiljø til personer i et annet mikromiljø. Kommunikasjonen kan skje på mange forskjellige måter, eksempelvis gjennom ansikt til ansikt, telefonsamtaler eller brev. Kommunikasjonen kan være enveis eller toveis.
4. *Ulike miljøers gjensidige kunnskap om hverandre* (Intersetting knowledge). Det refereres til utveksling av informasjon eller erfaring om et mikromiljø i forhold til et annet. Slik kunnskap kan videreføres gjennom ulike former for kommunikasjon, eller fra andre eksterne involverte kilder (Bronfenbrenner 1979:209-210).

Eksistensen av forbindelseslinjer mellom situasjoner eller settinger har fundamental betydning for utvikling og vekst. Videre er det av betydning at slike forbindelseslinjer er kvalitativt forenlige. Med dette som utgangspunkt legges det stor vekt på meso som en pedagogisk ressurs: *"Barns og ungdoms utvikling profitterer på at de ulike mikrosystemene "trekker" sammen og i samme retning – at det er verdi- og interessemessig konvergens mellom enhetene i sosialiseringen, og at personene i de ulike miljøene kjenner og støtter hverandre"* (Bø 2000:164). Ut i fra Bronfenbrenner trekker Klefbeck og Ogden (2003) frem mesosystemet som en nøkkelfunksjon i barns oppvekst. Kvalitetene i mesosystemet representerer på en avgjørende måte utviklingsmuligheter eller risiko. Dette viser at samarbeid mellom de tre institusjonene hjem, psykiatri og ordinær skole, vil kunne virke inn på det enkelte individs videre utvikling i henholdsvis positiv eller negativ forstand.

Bronfenbrenner (1979) omtaler den mest grunnleggende og mest betydningsfulle forbindelsen i mesosystemet ut i fra at en eller flere personer deltar aktivt på en eller flere arenaer. Denne forbindelseslinjen forsterkes ytterligere når flere personer samhandler på en eller flere arenaer. En sekundærforbindelse eller supplementærleuke får derfor stor betydning med tanke på utvikling. Når for eksempel mor og/eller far deltar sammen med barnet i psykiatrien, gir dette foreldrene status som supplementærleuke. Dette fordi de sammen med barnet forflytter seg fra et mikromiljø, hjemmet, til et annet mikromiljø, psykiatrien. Bronfenbrenner innfører i denne sammenheng uttrykket støttelenke som betegnelsen på *"[...] supplementærleuke-personer som aktivt støtter opp om det gjensidige tillitsforhold, de fellesverdier, felles mål og orienteringer som finnes mellom miljøer en person/et barn pendler mellom"* (Bø 2000:209). Dette indikerer ikke at det bare er utviklende å delta i aktiviteter som er felles, men at utviklingspotensialet øker i forhold til antall toergrupper et individ under utvikling er en del av. Antallet støttelenker mellom et mikromiljø og andre mikromiljøer kan derfor være av betydning for mikromiljøets pedagogiske mulighet. Hvis supplementære forbindelser ikke er støttende eller totalt fraværende gir de den minst gunstige forutsetningen for utvikling. Den pedagogiske effekten er størst hvis alle drar i samme retning og samhandler på tvers av mikromiljøene.

Bronfenbrenner (1979) er opptatt av et nivå av kontinuitet mellom de ulike sosialiseringsagentene i livet til et individ under utvikling. Dette gjelder også innenfor de arenaene individet pendler mellom. Graden, virkningen og formen av kommunikasjon fremheves som meget betydningsfull. Gjensidig flyt av informasjon mellom ulike

miljøsettinger individet beveger seg i fremstår som helt essensielt. Virkningen av kommunikasjon ansikt til ansikt virker best. Minst virkning har skriftlig kommunikasjon, for eksempel felles rundskriv etc. Flere hypoteser utviklet av Bronfenbrenner fremhever betydningen av at foreldre følger opp barna sine i de miljøsettingene barna befinner seg innenfor. *"Når utviklingsøkologien er så opptatt av kommunikativ, kulturell og verdimelessig samklang mellom agentene og arenaene, er det for å sikre enhetlighet og felles "retning" i oppdragelsesmønsteret"* (Bø 2000:211). Krysspress og lojalitetskonflikter som for eksempel et barn ikke er modent for å takle, er viktig å forhindre. Et sett med felles grunnverdier som plattform, og et stabilt og trygt utgangspunkt er noe et barn trenger.

I følge Bø (2000) hevder Bronfenbrenner likevel at barn og unge også trenger å møte ulike mikromiljøer med få likhetspunkter til tidligere miljøer de har blitt konfrontert med. Dette vil gagne barnet erfaringsmessig, samt styrke selvtilliten. Barn og unge i dagens moderne samfunn oppholder seg innenfor mange ulike mikromiljøer eller arenaer som ofte er separert fra hverandre både geografisk sett, "ideologisk" og sosialt. Til tross for at Bronfenbrenner mener at møter med ulike mikromiljøer har et utviklingspotensial på flere områder, kan dette medføre en risiko hvis avstanden i verdsett innenfor de ulike mikromiljøene blir for stor. I slike tilfeller kan individet stå overfor krysspress, som igjen kan medføre lojalitetskonflikt som nevnt ovenfor. Som nevnt tidligere kan det for eksempel mellom hjem og psykiatri oppstå store sprik i språk- og kulturkoder, da disse to institusjonene kan ha et meget ulikt utgangspunkt sett ut i fra et sosiokulturelt perspektiv. Det samme kan gjelde mellom hjem og den ordinære skolen, samt mellom den ordinære skolen og psykiatrien. Det gjelder derfor å forberede individet på økologiske overganger der det anses som nødvendig, for å gjøre overgangen minst mulig komplisert og belastende for individet.

I det neste kapittelet vil vi belyse Antonovsky og Bronfenbrenner sammen gjennom likhetstrekk og områder de to teoriene utfyller hverandre.

2.5 Antonovsky og Bronfenbrenner

Vi vil i denne delen ta for oss forbindelseslinjene mellom Antonovsky og Bronfenbrenner sine teorier. På grunnlag av vår tidligere redegjørelse av de to teoriene ønsker vi i denne

delen å vise til likheter mellom dem, samt begrunne hvordan disse to teoriene slik vi ser det kan utfylle hverandre.

2.5.1 Likhetstrekk og områder teoriene utfyller hverandre

Antonovsky tar med sitt salutogenetiske perspektiv i stor grad utgangspunkt i et individperspektiv ved at han fokuserer på individets opplevelse av sammenheng i tilværelsen, og hvordan individet ved å styrke denne sammenhengen kan bevege seg mot den friske polen i kontinuiteten mellom helse og uhelse. Bronfenbrenner på sin side kan med sin utviklingsøkologiske modell og perspektiv sies å ha et metaperspektiv; et mer overordnet perspektiv, med vekt på hvordan mennesket utvikles, sosialiseres og vokser i et dynamisk vekselspill med andre mennesker (Klefbeck og Ogden 2003). Det kan se ut til at Bronfenbrenner og Antonovsky står i motsetning til hverandre, da deres teoretiske perspektiver vektlegger henholdsvis individ og system. Begge teoriene legger imidlertid stor vekt på interaksjon, og på hvordan interaksjon kan ha en positiv virkning på individet. Dette kommer til syne ved at Bronfenbrenner er opptatt av hvordan en velfungerende interaksjon vil kunne danne et grunnlag for en positiv utvikling. Antonovsky retter på sin side fokuset mot interaksjonens positive effekt på menneskets helse.

Bronfenbrenner fokuserer på betydningen av et individs utvikling gjennom relasjonene mellom ulike mikromiljøer dette individet er en aktiv del av. Klefbeck og Ogden (2003) understreker som tidligere nevnt at forskning på nettverk har vist at det som utspiller seg mellom de enkelte mikrosystemene er viktigere og mer betydningsfullt for et individs utvikling, enn selve det som inntreffer innenfor hvert av mikrosystemene. I tilfeller der et individ er i en vanskelig livssituasjon er utviklingsøkologien mer opptatt av å analysere hele livssituasjonen til den eller dem det vedgår, enn å rette blikket isolert mot individet og problemsymptomet. Antonovsky deler denne oppfatningen av at et individs sosiale nettverk er av svært stor betydning for det enkelte individ, da et sosialt nettverk i følge han er en ufravikelig betingelse for en opplevelse av sammenheng. Dette fordi en opplevelse av sammenheng i følge Antonovsky kun kan utvikles i samspill med individets omgivelser. Betydningen av et støttende nettverk fremheves ytterligere av Bø (1993:155): *”Et støttende nettverk representerer en viktig mestringsdimensjon fordi det muliggjør tilgang på informasjon og emosjonell bearbeiding samt muligheter for praktisk veiledning og hjelp”*. Man kan dermed si at et støttende nettverk kan fungere som en buffer i vanskelige og

belastende livssituasjoner. Et slikt nettverk vil dessuten være med på å fremme en tilstand av indre ro, styrke og selvtillitt som på en måte gjør det enklere å motstå sykdomsfremmende ”fristelser”, samtidig som det vil gjøre det lettere for individet å takle vanskelige livssituasjoner (Bø 1993). Et nettverk vil dessuten ikke kun være en støtte i seg selv, men i følge Antonovsky (2000) være en nødvendighet for å kunne forstå et menneske fullt ut.

Med et utviklingsøkologisk utgangspunkt vises det til gode resultater der intervensjonsprogrammer rettes både mot barnet som har et problem, samt mot andre nettverkskontakter, og da særlig omsorgspersoner. Bø (1993) beskriver at visse typer nettverk, samt visse deler av et individs nettverk kan være en belastning. Allikevel vises det til mengder med dokumentasjon hvor nettverk som gir en opplevelse av sosial forankring, er en avgjørende ressurs i sosialisering og utvikling av livskvalitet/helse. Spørsmålet Bø stiller i denne sammenheng, er i relasjon til *”[...] hvilke muligheter det ligger i å utnytte sosiale nettverk planmessig til å fremme barns og unges vekst, fremme helse og livskvalitet, og behandle mentale lidelser”* (Bø 1993:268). Et sosialt nettverk kan både fremstå som problemløsende og problemskapende. Dette sett ut i fra hvert enkelt nettverks kvalitet og art. Allikevel viser det seg at man ikke kan overdrive betydningen av nettverk som både sosial, mental og pedagogisk ressurs.

Dette viser slik vi ser det at det finnes flere likhetstrekk, og forbindelseslinjer mellom Antonovsky og Bronfenbrenner sine teorier. Disse to teoriene kan også i stor grad virke utfyllende på hverandre. Dette fordi Antonovsky sin teori kan benyttes for å belyse individet i miljøet, mens Bronfenbrenner på sin side kan tydeliggjøre miljøets påvirkning på individet. Verken Bronfenbrenner eller Antonovsky kan vise til særlig fokus på tiltak i sammenheng med sine teoretiske perspektiver. Utarbeidelse av tiltak bør imidlertid slik vi ser det utvikles i tråd med elementer og begreper fra begge teoretiske perspektiver. Dette vil være av stor betydning, da disse begrepene og elementene må være velfungerende for at en positiv utvikling skal kunne finne sted og for at en opplevelse av OAS skal være så optimal som mulig.

Forbindelseslinjene mellom de to teoriene og områder de kan sies å utfylle hverandre vil konkretiseres ytterligere i neste delkapittel. Vi vil der ta for oss elementene som utgjør begrepet OAS og mikrosystemets byggesteinslementer, og se disse i forhold til hverandre.

2.5.2 OAS og mikrosystemets byggesteinselementer

Elementene i Antonovsky sitt OAS begrep består som vi tidligere har redegjort for av begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Bronfenbrenners byggesteinselementer består på sin side av elementene aktiviteter, roller og relasjoner. Vi ønsker her å trekke linjer mellom disse.

Antonovsky (2000) påpeker som tidligere beskrevet at mennesker setter individuelle grenser for seg selv. Dette innebærer at ikke alt i livet behøver å oppleves som begripelig, håndterbart eller meningsfullt for at et individ skal inneha en sterk OAS. Fire områder beskrives imidlertid til å gjelde alle mennesker, og disse kan ikke utelukkes for å kunne oppleve en sterk OAS. Disse fire områdene er som nevnt tidligere individets indre følelser, de nærmeste relasjoner, primær rolleaktivitet og eksistensielle forhold. Tre elementer ligger til grunn for Antonovsky sitt OAS begrep. *Begripelighet* viser til i hvilken grad ytre og indre stimuli gir en fornuftsmessig forståelig sammenheng. *Håndterbarhet* beskrives på bakgrunn av i hvilken grad man opplever å ha ressurser i seg selv, eller gjennom andre til å møte disse stimuliene. *Meningsfullhet* finner sitt grunnlag i motivasjon, ved at man føler at livet har en følelsesmessig betydning, og at det er verdt å engasjere seg i utfordringer man møter i livet.

Innholdet i elementene til begrepet opplevelse av sammenheng, kan observeres i Bronfenbrenners (1979) beskrivelse av mikrosystemets aktiviteter, roller og relasjoner. "Molar activities" er som tidligere nevnt Bronfenbrenners begrep på aktiviteter som gir mening, og som derfor er et potensial for videre læring og grobunn for forståelse og motivasjon. Aktiviteter som derimot oppleves som mindre betydningsfulle, eller helt betydningsløse, gir liten mulighet for utvikling og læring hos individet da disse aktivitetene kan gi lav begripelighet. Lav opplevelse av håndterbarhet kan på tilsvarende måte ses i sammenheng med lav opplevelse av meningsfullhet. Dette vil vanskeliggjøre en påvirkning av OAS og en styrking av denne. Bronfenbrenner påpeker at aktiviteter eller hendelser som oppleves sammen med andre, har størst utviklings og læringspotensial, særlig i samhandling med mennesker (dyader) som er betydningsfulle for individet under utvikling. Som nevnt tidligere legger også Antonovsky (2000) vekt på roller og relasjoner, da OAS kun kan utvikles i samspill med individets omgivelser.

Bronfenbrenner vektlegger videre betydningen av roller i samspillet mellom et individ og dets omgivelser. Han underbygger som tidligere nevnt betydningen av å utsettes for ulike

settinger slik at et bredt utvalg av roller utvikles. Dette fordi den menneskelige utvikling skjer i samspill med mikromiljøer individet er en aktiv del av. Individet må derfor beherske roller innenfor hvert av disse mikromiljøene for å ha optimale muligheter for en positiv utvikling. Antonovsky vektlegger på sin side betydningen av at et individ opplever sin tilværelse som begripelig, i den forstand at indre og ytre stimuli er fornuftsmessig forståelig. Roller og begripelighet kan ved dette ses på som to ulike måter å forstå og håndtere sin tilværelse på.

Antonovsky (2000) påpeker videre at hvis verden til et individ under utvikling skal være meningsfull, må den også være begripelig og håndterbar; håndterbar sett med utgangspunkt i en sunn belastningsbalanse ut i fra individets ressurser. Klefbeck og Ogden (2003) beskriver risiko og utviklingsmuligheter i mikrosystemet, hvor de blant annet trekker frem betydningen av balanse eller likevekt som forutsetning for at barnet skal tilpasse seg, utvikle seg og lære. Bevissthet rundt balanseforskyvning og hva man kan gjøre for å etterstrebe likevekt, er veldig viktig, da et balansert mikrosystem gir grobunn for at individer under utvikling skal kunne utvikle kompetanse og selvtillit. I lys av meningsfulle aktiviteter og en belastningsbalanse som er håndterbar for individet, påpeker Steven J. Apter (1982) med utgangspunkt i den økologiske modellen, at barn med psykiske lidelser ikke bare nødvendigvis er et resultat av intrapsyriske konflikter eller mangel på sosial læring. Den psykiske forstyrrelsen hos barnet kan like mye gjenspeile interaksjonen mellom et barn og dets omgivelser. Mer spesifikt påpekes det fra økologiske standpunkter at det vi kjenner som emosjonelle forstyrrelser eller adferdsproblematikk, faktisk er et resultat av en diskrepans mellom et barns evner og muligheter, og krav og forventinger fra barnets miljø. Entydighet på tvers av barnets mikromiljøer i møte med barnets evner og miljøenes krav er av stor betydning. Dette vil igjen lette økologiske overganger og styrke barnets opplevelse av sammenheng i et mesosystem.

2.5.3 En syntese på bruken av Antonovsky og Bronfenbrenner sammen som analyseredskap

Med utgangspunkt i det foregående delkapittelet hvor vi så på mikrosystemets byggesteinselementer og OAS begrepets elementer i lys av hverandre, har vi utformet en syntese for hvordan vi mener disse elementene fra Bronfenbrenner og Antonovsky sine teorier kan stå i forhold til hverandre. En syntese er av Taule (1993) beskrevet som en

sammenfatning av et mangfold til en helhet. For å visualisere vår syntese på hvordan elementer fra Antonovsky og Bronfenbrenners teorier kan utgjøre en helhet har vi utformet en modell. Modellen er plassert inn i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, i mikromiljøet, som utgjør den innerste sirkelen. Til grunn for denne plasseringen ligger våre beskrivelser i forrige delkapittel av hvordan mikrosystemets byggesteinselementer på flere områder kan ses i sammenheng med OAS begrepet.

Utformingen av vår modell av Antonovsky og Bronfenbrenner er inspirert av den didaktiske relasjonsmodellen til Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg (1978). I den didaktiske relasjonsmodellen står de didaktiske grunnkategoriene i et avhengighetsforhold, eller spenningsforhold til hverandre. Arbeid i lys av den didaktiske relasjonsmodellen er bygget på at ingen av kategoriene i modellen nødvendigvis er styrende eller endelige. De må hele tiden justeres og evalueres i forhold til hverandre (Engelsen 1997). Det er dette vi ønsker å legge til grunn og vise til ut i fra elementene i OAS og elementene i mikrosystemet. Vi vil i neste avsnitt gjøre rede for vår plassering av de seks elementene fra henholdsvis Antonovsky og Bronfenbrenner i modellen.

Forbindelseslinjen mellom elementene håndterbarhet og aktiviteter er slik vi ser det den mest fremtredende forbindelsen, og disse elementene er derfor plassert rett ovenfor hverandre i modellen. Antonovsky vektlegger med elementet håndterbarhet at individet må oppleve utfordringer som håndterbare ut i fra sine ressurser, slik at de kan fremstå som meningsfulle for individet. Bronfenbrenners aktiviteter må på sin side oppleves som betydningsfulle hvis de skal ha en positiv påvirkning på et individ sin utvikling. I begge henseender vil dette føre til høy grad av meningsfullhet. Meningsfullhet er derfor plassert ved siden av aktiviteter, som en forlengelse av forbindelseslinjen mellom håndterbarhet og aktiviteter.

Meningsfullhet er videre plassert ovenfor relasjoner i modellen, da både Antonovsky og Bronfenbrenner vektlegger det sosiale aspektet i utviklingen av henholdsvis en sterk OAS og en positiv utvikling. Til sist har vi plassert begripelighet og roller ovenfor hverandre, da de begge påpeker betydningen av å ha en forståelse av sin tilværelse. I lys av Antonovsky blir dette vektlagt ved betydningen av en evne til å kunne strukturere utfordringer man møter i livet, og i lys av Bronfenbrenner kommer dette til syne ved betydningen av å bli utsatt for og benytte seg av ulike roller i sin tilværelse. Både begripelighet og roller blir slik vi ser det en måte å strukturere verden på. På bakgrunn av at vår syntese er inspirert av den didaktiske relasjonsmodellen, vil vi nå ved hjelp av summasjonsformelen (Rottmann 1999) nedenfor

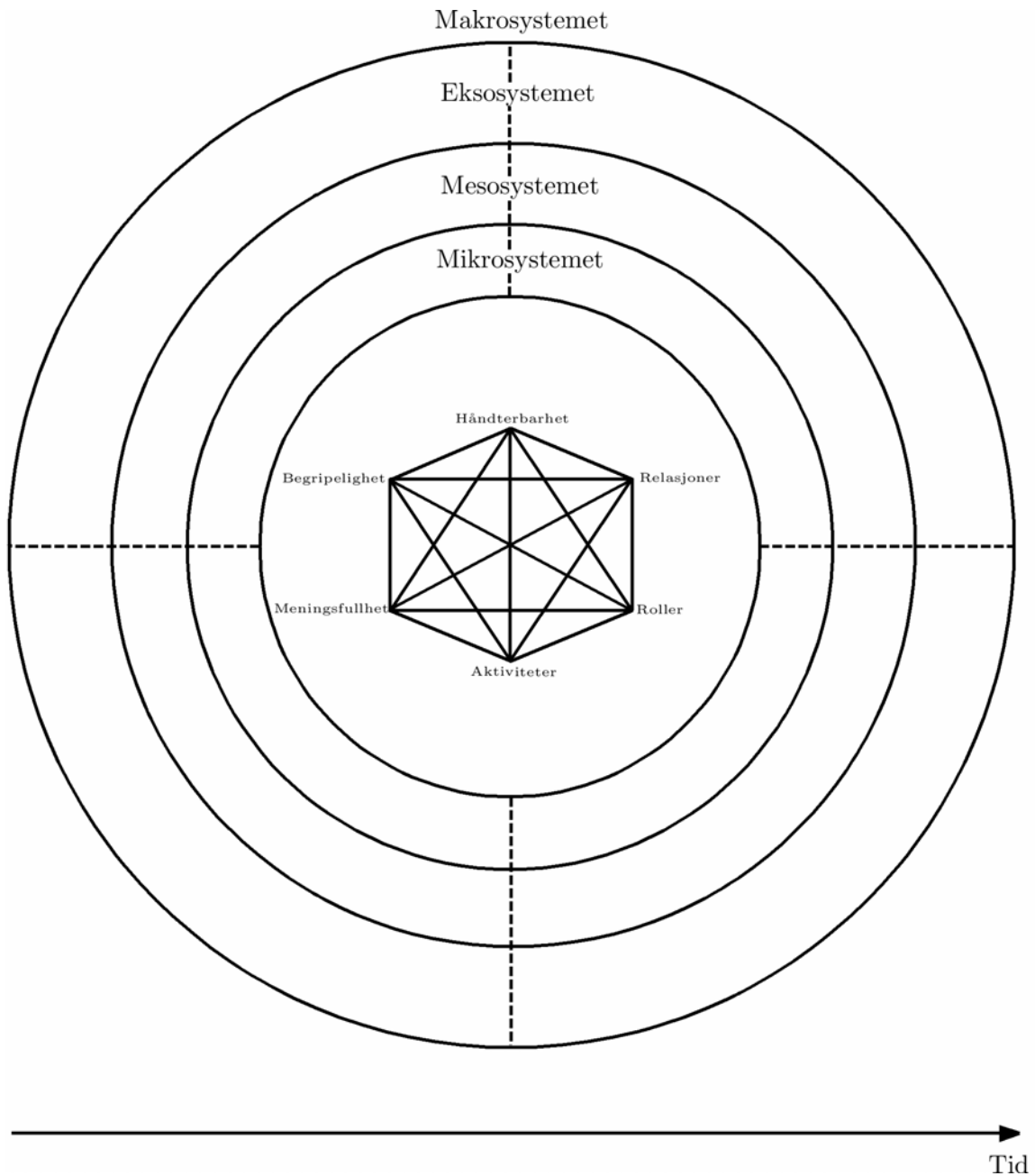
regne ut relasjonsfrekvensen mellom de seks elementene i vår modell, og ved dette vise antall forbindelseslinjer mellom disse. Summasjonsformelen fremstår slik:

$$\sum_{k=1}^{n-1} k = \frac{n(n-1)}{2}.$$

Summasjonsformelen brukt for å regne ut relasjonsfrekvensen mellom de seks elementene:

$$\frac{6(6-1)}{2} = 15.$$

Denne utregningen viser at relasjonsfrekvensen mellom de seks elementene er 15. Dette betyr at det finnes 15 mulige forbindelseslinjer mellom de seks elementene i vår modell.



Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell med utgangspunkt i mikrosystemet og dets elementer sammen med Antonovsky sine OAS elementer.

Den utarbeidede modellen kan benyttes til å belyse alle tre institusjoner, da alle tre vil oppleve å stå i forhold til hverandre gjennom mesosystemet som igjen står i påvirkningsforhold til de to gjenværende systemene, nemlig ekso- og makrosystemene. De stiplede linjene skal illustrere påvirkningen disse systemene har på hverandre sett i sammenheng med bevegelse på tidsaksen.

Vi har med vår modell vist at det slik vi ser det er en tydelig sammenheng mellom elementene i Antonovsky sitt OAS begrep og byggesteinselementene i Bronfenbrenners mikrosystem. Vi vil allikevel i det videre arbeidet med denne hovedoppgaven bruke Antonovsky sitt OAS begrep og Bronfenbrenners mesosystem som analyseredskap, da disse begrepene er av størst betydning for besvarelsen av vår problemstilling. Mikrosystemets byggesteinselementer vil imidlertid bli belyst indirekte gjennom bruk av OAS begrepet, da det som vist er en sammenheng mellom disse elementene slik vi ser det.

Vi vil i neste kapittel ta for oss de tre mikromiljøene psykiatri, ordinær skole og hjem hver for seg, og skildre disse i lys av deres rolle i samfunnet. Deretter vil vi gjøre rede for den enkelte institusjon i lys av Antonovsky sitt OAS begrep, før vi avslutningsvis vil vi se på hver enkelt institusjon sine mesoforbindelser til henholdsvis psykiatri, ordinær skole og hjem.

3. Psykiatri, ordinær skole og hjem

I dette kapittelet skal vi ta for oss mikrosystemene psykiatri, ordinær skole og hjem. Vi ønsker med dette å bedre vår evne til å se de tre i forhold til hverandre i et mesosystem, og de forbindelseslinjer dette innebærer. Vi vil innledningsvis i hvert delkapittel redegjøre for de tre mikromiljøenes situasjon i dagens samfunn. Vi vil kun gjøre korte historiske tilbakeblikk der det er nødvendig. Oppgavens omfang er av en slik karakter at dagens samfunnssituasjon er mest relevant for vår problemstilling.

Vi vil deretter på bakgrunn av Antonovsky sitt OAS begrep belyse hvordan den enkelte institusjon kan legge opp sin samarbeidsvirksomhet for å gjøre den begripelig, håndterbar og meningsfull innad i institusjonen, og for institusjonens samarbeidspartnere. Perspektiver i lys av OAS begrepet vil som tidligere vist også kunne sees i sammenheng med elementene i mikrosystemet. Disse sammenhengene vil som tidligere nevnt ikke påpekes direkte.

Med bakgrunn i Bronfenbrenners rolledefinisjon beskrevet i delkapittel 2.3.2, vil vi beskrive psykiatriens, den ordinære skolens og hjemmets rolle i et samarbeidsperspektiv. Vi vil med dette redegjøre for de ulike institusjonenes rolle, se på hvilke forventninger som knyttes til den enkelte og vise sammenhenger mellom dem. Dette vil bli belyst med utgangspunkt i mesosystemet og dets forbindelseslinjer.

3.1 Psykiatrien i dagens samfunn

”Jordsmonnet for faget barnpsykiatri er dannet lag på lag gjennom århundrene, med avleiringer fra epokenes skiftende levesett, holdninger og livsanskuelser” (Sommerschild og Moe 2005:19). Faget barnpsykiatri kjennetegnes ved at det er mangesidig, og har derfor røtter innenfor ulike fagområder, så vel som folkebevegelser. Dette er fagområder som for eksempel psykiatri, psykoanalyse, psykologi, pedagogikk og pediatri, og folkebevegelser som mentalhygiene og filantropi. I Norge ble barnpsykiatrien først etablert som en egen fagdisiplin etter andre verdenskrig (Sommerschild og Moe 2005).

Innenfor barne- og ungdomspsykiatrien behandles barn og unge som har psykiatriske lidelser. Dette er lidelser som hemmer blant annet emosjonell, kognitiv, fysisk og/eller

atferdsmessig fungering. Barnet evalueres derfor som regel ikke kun ut i fra egne forutsetninger, men også med utgangspunkt i hjemmemiljø, skolemiljø og øvrige miljøer rundt barnet. Utredning og tiltak vil av den grunn opptre på ulike nivåer ut i fra en behandlingsplan. Krevende utfordringer blir en naturlig konsekvens av at dette feltet i aller høyeste grad er tverrfaglig, samtidig som det tverrfaglige gir store muligheter for en helhetlig behandling (Bjella m.fl. 1996).

Barne- og ungdomspsykiatrien blir stilt overfor store utfordringer i møte med et samfunn som er i rask endring. Hurtige forandringer i samfunnet får også konsekvenser for barn og unges oppvekstvilkår, samt livskvalitet. Det er en kompleks oppgave å finne sammenhenger og årsaksforhold mellom samfunnets utvikling og barn og unges psykiske helsetilstand (Moe red. 1995). Psykososiale belastninger og sykdomsspekteret blant barn er kontinuerlig i endring, og må derfor møtes med skiftende faglige kunnskaper. Barne- og ungdomspsykiatrien må se nødvendigheten av å ha løpende kontakt med sitt fagområde, og dermed la de vekslende behovene i barnebefolkningen styre den faglige bemanningen, mer enn ideologiene. En hver som søker bistand i barne- og ungdomspsykiatri skal kunne regne med å bli møtt med den nødvendige kompetansen de trenger (Sommerschild og Moe 2005).

3.1.1 Psykiatrien sett i lys av Antonovsky sitt OAS begrep

I psykiatrien beskrives flere retningslinjer for hvordan denne instansen kan imøtekomme barn og foreldre som trenger psykiatriens kompetanse og støtte. Med utgangspunkt i Antonovskys tankegang kan retningslinjer ut i fra elementet begripelighet være å gi god informasjon til barnet og familien. Psykiatrien bør også sørge for at den gjentas etter behov. Med håndterbarhet i fokus kan inkludering av barnet og foreldrene i planleggingen av tiltak, samt vektlegging av barnets og foreldrenes egen innsats i behandlingen være en annen retningslinje å følge. Retningslinjer i forbindelse med meningsfullhet kan gis i form av kontinuerlige tilbakemeldinger og anerkjennelse. Det er viktig å gi en vedvarende og grunnleggende stemning av håp, særlig i lys av de små fremskrittene som barnet og familien som helhet kan gjøre (Grøholt m.fl. 2001).

Liv Frøyland (1998:76) trekker frem systemisk tenkning hvor man understreker at "*[...] problemer foregår mer mellom mennesker enn inni dem*". Dette kan videre forklares ved at man med utgangspunkt i et barns depresjon, ikke kun ser depresjon som en sykdom i barnet,

men at depresjonen er en måte å kommunisere noe til noen. *”Når man ser sin egen eller andres ”gale” eller patologiske atferd i samspill med omgivelsene, kan man lettere se den som den eneste rimelige i sammenheng, man kan til og med se den som normal”* (Frøyland 1998:76). Ved å nærme seg et normalitetssyn på ens egen eller andres atferd kan man oppleve å ta mindre avstand fra atferden. I stedet kan man bruke muligheten til å gripe fatt i atferden som noe begripelig og håndterlig. Dette kan bidra til å styrke individets OAS.

Et menneskes syn på egne livsproblemer gjenspeiler seg i menneskets tro på å mestre problemene. Et godt virkemiddel innenfor psykiatrien er i den sammenheng å hjelpe klienten til å bevege seg bort fra å se seg selv som offer, til det å være aktør for eget liv. Å forstå barnet i dets kontekst er et godt hjelpemiddel her. Betrakter man psykiske problemer mer som en kommunikasjon på at noe ikke fungerer fremfor kun en diagnosetilstand for barnet, vil det kunne medføre mer dynamiske syn på problemene og et større håp om forandring. Det er derfor også viktig for en klient å bevege seg bort fra rollen som avviker. Dette særlig med tanke på at individer som av omgivelsene oppfattes som avvikende, ofte blir behandlet annerledes enn andre. Man ser i dag en endring i utviklingen der ansatte i psykiatrien kan hjelpe foreldre og barn med å se atferden i en relasjonssammenheng. *”Man ansvarliggjør både den som oppfører seg vanskelig og personene omkring”* (Frøyland 1998:77).

Innenfor barne- og ungdomspsykiatri har familierapi vært en egen behandlingsform siden 1970-tallet. Familieperspektivet hadde også før dette en sterk plass i psykiatrien, selv om barn og foreldre ble observert og behandlet hver for seg. Problemene ble uansett forsøkt forstått i en familiesammenheng. Mange og skiftende teorier har preget denne endringen mot en helhetlig familierapi. Sommerschild (1998) stiller spørsmålet om det kan være snakk om et paradigmeskifte innenfor psykiatriens familierapi, fordi familierapeuten etter hvert har endret rolle fra styrende samtalepartner til samtalepartner på lik linje med familien som helhet. Dette begrunner hun i at mestringsaspektet synes å gjennomsyre arbeidet. Den grunnleggende interessen er nå flyttet bort fra et tilbakeskuende fokus på roten til problemene, og heller mot mulighetenes verden gjennom jakten på ressursene hos familien. Dette innebærer også å bevege seg bort fra fokuset på selve sykdomsbildet. Dette kan ses i tråd med Antonovsky sitt fokus på de ressurser og evner som fremmer helse på tross av sykdom. Frøyland (1998) beskriver hvordan ansatte i psykiatrien sammen med klienten blir slått av hvor stor betydning fokus på det positive virkelig kan inneha. Foreldre viser glede

over at positive sider ved barnet deres fremheves. Konsekvensen av dette er en styrkende selvfølelse som er utrolig viktig, kanskje det viktigste for å bli gode foreldre.

I boken *Lærebok i barnepsykiatri* av Berit Grøholt med flere (2001) beskrives flere teorier med utgangspunkt i erfaringer vedrørende barn som ikke utvikler seg slik det forventes ut i fra normalen. Det refereres videre til ulike studier som har ført til en utvidelse og utforming av hypoteser for utvikling av god mental helse. *"I den senere tid har oppmerksomheten gradvis blitt flyttet fra det avvikende individ til det mestrende individ og fra den avvikende familie til den mestrende familie"* (Grøholt m.fl. 2001:69). Når en familie opplever kritiske hendelser og endringer i livet som fører til en overbelastning, er erfarne klinikere mer opptatt av hvordan familien tar disse utfordringene enn hvordan familien har det. Kritiske hendelser fører til at selve mestringsprosessen kan gå to veier. Enten rettes et utforskende blikk mot den gode mestringen, salutogenese, eller så rettes fokuset mot den sykdomsfremmende og svake mestringen, patogenese (Grøholt m.fl. 2001).

Sommerschild skriver at Antonovsky introduserer sitt salutogenetiske perspektiv og salutogene modell som en teoretisk veiviser som kan oppfattes virkningsfull, omfattende og systematisk både for forskning samt helsefremmende arbeid. Antonovsky anbefaler bruken av OAS som rettesnor i helsefremmende arbeid, slik at *"de individer eller grupper som tiltakene rettes mot, bedre kan forstå sin situasjon, styrkes i sin tro på å finne løsninger og finne god mening i å forsøke på det"* (Sommerschild 1998:55). Sommerschild i Antonovskys ånd legger til at for å oppnå slike effekter som beskrevet over, må tiltakene være av en kollektiv art, men samtidig ha en karakter av individuell tilpasning (Sommerschild 1998). Dette bringer psykiatrien videre over i neste delkapittel med fokus på mesosystemet.

3.1.2 Psykiatrien i et mesosystem med hjem og skole

Innledningsvis i delkapittel 3.1 ble det nevnt at barn ikke bare evalueres ut i fra egne forutsetninger, men også ut i fra hjemmemiljø, skolemiljø, samt øvrige miljøer rundt barnet. Dette medfører utredninger og tiltak på ulike nivåer som gir krevende utfordringer i et tverrfaglig samarbeid, samtidig som det gir muligheter for en mer helhetlig behandling.

For behandling, prognose og hjelpebehov ut i fra psykiatrien, fremheves betydningen av grundig utredning for å gi en diagnose. Dette må allikevel ikke kun bli et område for eksperter, men samtidig åpne for innsyn og medvirkning som både barnet og dets foreldre

har krav på. ”Barn, ungdom og foreldre må inviteres til en samarbeidsprosess som skrittvis skal føre fram mot erkjennelse, mestring og utvikling. En slik prosess vil i seg selv nesten alltid inneholde elementer som vil være terapeutiske” (Zeiner og Nøvik 1996:10).

Grunnlaget for frivillig og likeverdig samarbeid bør og skal utvikles på bakgrunn av respekten for foreldrene og barnets egne ønsker og mål. Dette sett i tråd med den behandlingen og hjelpen de ytrer behov for. ”Samarbeid med foreldrene er viktig og nødvendig, både for å kunne forstå barnets behov og kunne gi et meningsfylt tilbud til familien samlet” (Moe 1998:9). Mesosystemets kanskje viktigste forbindelseslinje blir tydelig her, særlig i lys av familien hvor de viktigste og nærmeste for barnet er med på å styrke behandlingsprosessen rundt barnet gjennom deltakelse.

Familiens nettverk er av stor betydning for familien som funksjon samt barnets oppvekst. Dette er godt dokumentert gjennom flere nettverksstudier. Grøholt med flere (2001) viser til Killén (1993) som hevder at nettverket kan spille en avgjørende rolle for hvordan familien opplever mestring og de ulike familiemedlemmenes mentale helse i møte med ulike risikosituasjoner. I arbeidet med familier der barn har, eller er i faresonen for å utvikle mentale lidelser, vil det være viktig å styrke familiens og barnets nettverk for så å bruke det på en god måte. Organisering av nettverksmøter for den enkelte familie kan føre til at hjelpeinstanser kan være med på binde sammen gode nettverk (Kloster 2001). Inge Kvaran (1996) beskriver nettverksmøter som en viktig del av metoden innenfor en helhetlig psykiatrisk behandling, både i tidlig kartleggingsfase for problemdefinering og midlertidig målsettinger, og gjennom selve behandlingsperioden. Kvaran påpeker at hensikten med denne møteformen er å kunne samle de personer som kjenner klienten, klientens utvikling samt situasjon. Samtlige individer i et nettverksmøte er av stor betydning fordi alle sitter med den fellesnevneren at de har informasjon om klienten, og kjenner til det som måtte være de aktuelle problemene. De ulike representantene innenfor en slik møtesetting vil ha ulike svar på de samme spørsmål som vedrører klienten. Dette vil være svært nyttig informasjon. Her kommer betydningen av forbindelseslinjer i mesosystemet tydelig frem.

Klefbeck og Ogden (2003) omtaler undersøkelsen ”*Nettverksarbeid i multiproblemfamilier*” (1987) gjort rundt nettverksforandringer blant mennesker som har blitt klienter ved et sosialkontor. Den tydeligste forandringen blir påvist i mesosystemet, hvor det videre påvises en sterk forbindelse mellom større forandringer i nettverket og forbedring av symptomer. Forandringer innenfor et system alene gir ikke den samme tydelige koblingen mellom

forandring og bedring av symptomene. Denne undersøkelsen, som flere andre, understøtter perspektivet om at hva som skjer mellom systemene er viktigere for barn, enn hva som skjer innenfor de enkelte systemene. Klefbeck og Ogden (2003) trekker frem Lennart Svedhems doktoravhandling: ”*Sosialt nettverk og atferdsproblemer i skolen for 11-13 åringer*” (1991), som viser at nettverk som mangler kommunikasjon mellom mikrosystemene gir en økt fare for problematisk atferd. Dette er perspektiver og forhold som ut i fra et psykiatrisk behandlingsstøsted i aller høyeste grad er relevant i forhold til betydningen av et samarbeid rundt et barns behandling og tilbakeføring fra psykiatri til ordinær skole.

Norsk barne- og ungdomspsykiatri beskrives helt fra etableringen av dette fagområdet som en arena med utgangspunkt i tverrfaglig samarbeid. Barn og unge som ble henvist skulle møte et hjelpetilbud med utgangspunkt i fagfolk fra ulike profesjoner med ulik kompetanse. Barnepsykiatrien har endret seg mye siden begynnelsen, men det barnepsykiatriske fokus på team og teamarbeid fortsetter (Sommerschild og Moe 2005). Ellen Marie Uchermann (1998) fremhever ulike spørsmålsstillinger som setter et søkelys på teamarbeid i dag, og om denne formen for arbeid blant annet utnyttes i tilstrekkelig grad. Hun stiller seg videre spørsmål om de barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikkene heller tar sakene selv. Dette mener hun er problemstillinger som drøftes ved de ulike poliklinikkene. Behovet for samarbeid mellom de ulike etater har vokst frem med utgangspunkt i saker hvor flere instanser er inne i bildet. Dette har ofte medført en forbedring av struktur, rutiner og organisering av de ulike etaters og institusjoners hjelpetiltak på bakgrunn av tverretatlige møter samt ansvarsgruppemøter. Eksempler på ulike etater og institusjoner hvor et enda tydeligere tverrfaglig samarbeid har stor betydning, er blant annet barnevernet, pedagogisk-psykologisk tjeneste og skolen. Betydningen av flere linjer i mesosystemet kommer frem i dette sitatet som definerer målsettingen med teamarbeid:

”En målsetting med teamarbeid er således at de enkelte medarbeiderne som utfører et direkte eller indirekte hjelpetiltak rundt den henviste pasienten i form av individualterapi, foreldrearbeid, konsultasjon til skolen eller at annet terapeutisk arbeid, samarbeider systematisk med tanke på å se helheten i barnets livssituasjon både i forhold til foreldrene og nettverket for øvrig” (Uchermann 1998:200).

I det påfølgende delkapittelet skal vi ta for oss ordinære skole i lys av OAS og mesosystemet.

3.2 Ordinær skole i dagens samfunn

Familien er en viktig arena for barn og unge, men gjennom forrige århundre, og fram til i dag har skolegang fått økende betydning. Med ti års obligatorisk skolegang, og rett til tre års videregående utdanning er skolen en stor del av barn og unges hverdag (Heggen m. fl.1999). Skolen får med dette større makt til å påvirke intimsfæren i hjemmet, og får større innvirkning på hvordan den enkelte familie organiserer sin hverdag. Måten skolen definerer barnet på kan på denne bakgrunn få store ringvirkninger i familielivet. Skolen har fått en så viktig rolle i dagens samfunn at enkelte spør seg om foreldre eller lærere veier tyngst i sosialiseringen av barna (Ericsson og Larsen 1999).

Skolen har de siste tiårene gjennomgått en omfattende desentralisering, med det resultat at sentralt utformede detaljregler er erstattet av målstyring og et utbygd kontrollapparat. Det utarbeides på nasjonalt plan lovverk som omhandler hvordan skolen skal drive sin virksomhet, og på det lokale plan legger kommunale myndigheter rammene for denne virksomheten (Berg 2005). Skolene skal videre planlegge og gjennomføre opplæringen innenfor de rammene som læreplanverket gir (forord til Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (heretter L-97) var det gjeldende styringsdokumentet for norsk skole fram til 1.8.2006. Som en del av regjeringens skolereform *Kunnskapsløftet* ble det denne datoen introdusert en ny læreplan for grunnskolen og videregående opplæring: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Målet for planen beskrives slik:

"[...] alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet. Norsk skole er en inkluderende skole der det skal være plass for alle. Alle skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner. Kunnskapsløftet skal bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever og legge økt vekt på læring" (Kunnskapsdepartementet).

Da vi i denne oppgaven belyser skolens praksis før denne læreplanen trådte i kraft, vil vi imidlertid se på skolens virksomhet i lys av L-97.

Ønsket om foreldremedvirkning er stor i dagens skole, og foreldrene blir regnet som en svært viktig samarbeidspartner. Dette kommer tydelig frem blant annet i L-97 der det står som følger: *"Foreldre/dei føresette har hovudansvaret for oppsedinga av sine eigne barn, og må derfor ha medansvar i skulen. Samarbeidet mellom heimen og skulen er eit gjensidig ansvar. Skulen pliktar å leggje tilhøva til rettes slik at samarbeidet med heimen kjem i*

stand” (L-97:60). Også innad i skolen oppfordrer L-97 til samarbeid: ”*Samarbeid mellom elevar, lærarar og skuleleing er nødvendig for å utvikle skulen som læringsmiljø og arbeidsplass. Skal elevane komme med i eit sosialt, fagleg og kulturelt fellesskap og få utfordringar etter føresetnader og interesser, må personalet samarbeide*” (L-97:60). L-97 vektlegger vidare skolens ansvar for å utvikle et godt læringsmiljø, og et trygt og stimulerende oppvekstmiljø. Det understrekes at: ”*Samarbeid i skulen og mellom skule, heim og nærmiljø er ein viktig føresetnad for ei slik utvikling*” (L-97:60). L-97 legger også føringer på virksomheten innad i skolen:

”Gjennom utviklingsarbeid skal skulen ut frå lokale forhold setje i verk tiltak for å fornye si eiga verksemd i høve til dei forpliktande måla og prinsippa i lærerplanverket. Arbeidet må sikre heilskapen og breidda i måla for opplæringa og gjere sitt til at skulen utnyttar det rommet for handling og tilpassing som lærerplanverket gir. I utviklingsarbeidet er skulebasert vurdering eit viktig ledd” (L-97:63).

I L-97 kan man lese at opplæringens overordnede mål er: ”[...] å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre: Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi” (L-97:15). For å kunne møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre, er man avhengig av å ha en god psykisk helse. I 2003 la regjeringen Bondevik som tidligere nevnt frem sin strategiplan for barn og ungdoms psykiske helse: *Sammen om psykisk helse*. Mange av tiltakene planen legger frem har tilknytning til skolen som livsarena. Da er det viktig at skolen har en oppdatert og aktiv holdning når det gjelder å tenke helsefremmende og forebyggende psykisk helsearbeid (Berg 2005). Planens helhetlige perspektiv legger vekt på at: ”[...] barn, unge og deres familier skal oppleve helhet i de samlede tjenester som ytes på både kommunalt og statlig nivå. Det handler både om organisering, samspill og samarbeid mellom berørte tjenester, og om kontinuitet oversikt og tilgjengelighet” (Berg 2005:56). Berg (2005) hevder man ved strategiplanen endelig får en nødvendig konkretisering av begrepene psykisk helse og psykiske vansker. Dette vil gjøre det lettere å handskes med denne siden av elevenes helseutvikling.

Et annet viktig styringsdokument for norsk skole er *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*, av 17. juni 1998 (heretter Opplæringslova). Dette felles lovverket for grunnskole og videregående opplæring, representerer samfunnets syn på hvordan skolen skal drive sin undervisningsvirksomhet, samt elevenes juridiske rettigheter

når det gjelder opplæringen i skolen (Berg 2005). I følge Opplæringslova § 1-2 har alle elever rett til å få opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger, og grunnskolen skal med dette gi alle elever tilpasset opplæring som hjelp i deres personlighetsutvikling (Opplæringslova 1998). I april 2003 fikk Opplæringslova en tilføyelse i form av kapittel 9a. Kapittelet skal sikre alle elever et godt fysisk og psykososialt miljø, som fremmer helse, trivsel og læring. Skolen er pålagt å arbeide for å oppfylle disse kravene, og skoleledelsen har ansvaret for at dette blir gjennomført (Berg 2005).

Vi vil i neste delkapittel se på den ordinære skoles virksomhet i lys av Antonovskys sitt begrep om opplevelse av sammenheng (OAS).

3.2.1 Ordinær skole sett i lys av Antonovskys sitt OAS begrep

Dagens ordinære skoler skal håndtere mange utfordringer. De skal være effektive samtidig som de skal romme et stort mangfold blant elevene. De skal ha en toleransegrense for hva slags adferd som er akseptabel, samtidig som de skal være sosialt inkluderende. Å komme hver enkelt elev i møte er en utfordring, og i tilfeller der vanlige skoler ikke makter å gi elever som faller utenfor et tilbud, kan hele skoleadministrasjonen bli satt på prøve (Ogden 2002). Ogden hevder at avvikende adferd i et skoleperspektiv er et uttrykk for at skolen ikke mestrer hele variasjonsbredden i elevgruppen. Elevens spesielle forutsetninger, bakgrunn og behov passer ikke med det skolen har å tilby.

Det kan være vanskelig for skolen å ta et kritisk perspektiv på sitt eget miljø og sin egen praksis. I en opphetet stemning utløst av en krevende elevsak kan det være vanskelig for skolen å se på hvilke forhold i skolemiljøet som kan være med på å vedlikeholde og forsterke problemadferden (Ogden 2002). Det kan også være vanskelig å forstå at det kan være noe galt med skolemiljøet, ettersom de aller fleste elevene synes å finne seg godt til rette. Det er videre lett å påpeke sammenhengen mellom problemadferden og elevens hjemmeforhold. Ogden (2000) påpeker imidlertid at alle elever opplever den samme skolen kvalitativt forskjellig, og viser til Maughan (1988) som understreker betydningen av å forstå den spesielle sosiale verden som hver enkelt elev ved skolen opplever, og hvordan denne opplevelsen kan føre til en konfliktfylt tilpasning. Maughan vektlegger med dette i likhet med Antonovskys (2000) betydningen av å se hele eleven, for å forstå hvilke faktorer som ligger til grunn for elevens situasjon slik den er i dag. Da norsk skole er styrt gjennom

læreplaner og andre offisielle styringsdokumenter på nasjonalt nivå, og virksomheten ved skolene utformes kommunalt, blir utfordringen for den enkelte skole å styrke sin OAS ved å benytte det uutnyttede handlingsrommet mellom de ytre og indre grensene til å bedre sin virksomhet. Dette kan innebære at den etablerte kulturen i skolen må bli mindre bestemmende for skolens virksomhet, og at den helt eller delvis erstattes av andre kulturer. Kulturer som legger premisser for skolens virksomhet i det stille, må avdekkes og bli diskutert og analysert (Berg 1999).

Som tidligere beskrevet er skolen gjennom L-97 og Opplæringslova pålagt å arbeide for å ta vare på elevenes personlighetsutvikling. Berg (2005) påpeker i sin bok *Elev og menneske, psykisk helse i skolen*, personlighetsutviklingens betydning for den enkeltes psykiske helse, da barn og unge som har opplevd at noe har gått galt under sin personlighetsutvikling, vil stå i fare for å utvikle psykiske plager og lidelser. For at skolen skal kunne utvikle en holdning og praksis som er med på å fremme elevenes positive helse, må de ansatte ved skolen i følge Antonovsky (2000) også utvikle en opplevelse av sammenheng. Det er i det sosiale miljøet opplevelser skapes, og elevenes opplevelser i skolemiljøet er ved dette med på å styrke eller svekke den enkelte elevs OAS. En skole med sterk OAS vil dermed kunne ha en mer positiv innvirkning på den enkelte elev enn en skole med svakere opplevelse av sammenheng.

Skolens OAS vil dessuten være viktig for skolen selv, da mange situasjoner som inntreffer i skolen ikke kan påvirkes av kun en persons mestringsreaksjoner. I situasjoner der en lærer står overfor utfordringer i forhold til en elev, og er avhengig av hjelp fra skolen som helhet, og hvor skolen som helhet også er rammet, spiller den enkelte læreren sin OAS liten rolle. I følge Antonovsky er det gruppens OAS og kollektive handlinger som er avgjørende i slike situasjoner. Psykiatrien kan være en god støttespiller for skolen i dannelsen av en helsefremmende holdning ved å hjelpe skolen til å se hvilke faktorer som kan ha henholdsvis positiv eller negativ innvirkning. En slik bevisstgjøring vil i følge Antonovsky gjøre det lettere for skolen å tilpasse seg sin elevgruppe og benytte sine forutsetninger som skole på best mulig måte (Antonovsky 2000).

Man kan på dette grunnlag spørre seg hva som kan være med på å styrke en skoles OAS. Ogden (2002) påpeker at det finnes store ulikheter i måten sammenlignbare skoler håndterer elever med problemer. Skoler som lykkes har ofte bedre oversikt over forholdene ved egen skole, og er i stand til å beskrive hvilke forhold som fremmer, og hvilke forhold som

hemmer virksomheten. Videre kjennetegnes disse skolene av pedagogiske og mellommenneskelige kvaliteter som kan påvirkes av de som arbeider der (Ogden 2002). Dette viser at skoler der de ansatte har overblikk over virksomheten, der virksomheten er håndterlig og forståelig for de ansatte og der ansatte har mulighet for påvirkning og dermed meningsfull aktivitet, i større grad enn skoler med en svakere opplevelse av sammenheng har mulighet og forutsetninger for å drive helsefremmende skolevirksomhet.

I dagens skole ønsker man å legge til rette for at foreldrene skal være en aktiv samarbeidspartner med skolen. Dette kommer som tidligere vist frem i L-97. I følge Antonovsky (2000) vil dette kreve at skolens praksis blir gjort begripelig, og på denne måten håndterbar for foreldrene. Foreldrene vil da ha større forutsetninger for å kunne delta aktivt i samarbeidet. Foreldre kan imidlertid ha ulike evner til begripelighet. Skolen må derfor ordne og forklare informasjon eller hendelser slik at det blir begripelig for den enkelte forelder. Ingrid Berglyd (2003) hevder imidlertid at et godt skole - hjem samarbeid ikke bare forutsetter at læreren forteller foreldrene om skolens innhold, arbeidsmetoder og pedagogiske ideer. Hun hevder at kunnskap om samarbeidspartneren er en forutsetning for et godt samarbeid. Dette er i tråd med Antonovskys (2000) tankegang om å se individet i et helhetsperspektiv. For å kunne gjøre skolens praksis forståelig for den enkelte forelder, bør man derfor ha noe kjennskap til forelderens liv, og ta hensyn til dette (Berglyd 2003). Det vil dessuten være nyttig for samarbeidet å ta i bruk en salutogenetisk innfallsvinkel. Dette betyr at man bør samarbeide med foreldrene ut i fra hvem de er her og nå, og ikke dømme de ut i fra handlinger eller begivenheter som hører fortiden til (Antonovsky 2000).

I følge Antonovsky (2000) er det også viktig at man føler at de krav som stilles til en føles meningsfulle, og at de har en følelsesmessig betydning. Dette vil virke motiverende, og vil gjøre at utfordringer blir sett på som noe velkomment. Man kan da spørre seg hvordan samarbeidet kan gjøres meningsfullt for lærere. Christer Ferm (1994) hevder at når man som lærer innser hvor mye lenger man kan nå hvis samarbeidet med hjemmet fungerer, er det naturlig å oppfatte foreldrene som en mulighet, ikke en trussel. Det helhetssyn en får på eleven når både hjem og skole er representert kan dessuten være avgjørende for personens personlighetsutvikling og oppfostring. Ask og Gorseth (2002) viser til Andersen og Rasmussen (1996) som understreker at samarbeidet bør være et mål i seg selv, og et ledd i en felles utviklings- og læringsprosess, slik at begge parter blir aktive i prosessen. Samarbeid

med foreldrene vil slik kunne bli meningsfylt når man innser verdien av dette, og kan da i seg selv virke som et sterkt motivasjonsmoment.

Ansatte i skolen kan komme til å vegre seg mot å stille for store krav til foreldre de anser som ressurssvake i en eller annen forstand. Antonovsky (2000) har imidlertid liten tro på å skåne foreldrene, ved å stille færre krav til disse i et samarbeid med skole og psykiatri.

Antonovsky mener man må lære foreldrene å takle de påkjenningene de møter i livet. Skolen må derfor hjelpe foreldrene til å takle de krav som følger av å ha et barn på skolen. Ved å gjøre kravene begripelige, håndterbare og meningsfulle, som vist ovenfor, vil foreldrenes situasjon oppleves sammenhengende, og foreldrene vil som en følge av dette kunne utvikle en høyere opplevelse av sammenheng (Antonovsky 2000).

3.2.2 Skolen i et mesosystem med hjem og psykiatri

Skolen er en viktig møteplass for utveksling av impulser mellom voksne og barn. Ofte kommer barnas problemer til syne i skolen. I skolen søkes det også naturlig etter et samarbeid når barna trenger hjelp og støtte. Voksenpersoner i oppvekstmiljøet vil i denne sammenheng kunne få en viktig rolle, og bli gode samarbeidspartnere for skole og psykiatri. Dersom foreldrene har såre minner fra sin egen skoletid, og som en følge av dette er mer tilbakeholdne til samarbeidet, kan ansatte i psykiatrien fungere som en brobygger og være en tolk for foreldrenes følelser og tanker. Slik kan en fruktbar kommunikasjon mellom familie og skole oppstå, samtidig som et trygt rom for samarbeid skapes (Kloster 2001). Psykiatrien vil i noen tilfeller måtte følge opp samarbeidet mellom hjem og skole for at kontakten blir selvbærende. I enkelte tilfeller kan da samarbeidet mellom hjem og skole alene være god nok hjelp for barnet. I andre tilfeller med behov for særlig tilrettelagte sosialpedagogiske forhold, vil det behøves mer varige og systematiske samarbeidsformer mellom hjem, skole og psykiatri (Kloster 2001). Dette viser at forbindelseslinjer mellom de tre institusjonene hjem, skole og psykiatri vil være av stor betydning i et samarbeidsperspektiv.

Skolen er i stor grad avhengig av gode mesoforbindelser til hjelpeapparatet utenfor skolen. Alvorlige adferdsproblemer kan som tidligere beskrevet sette en skoleadministrasjon på prøve, og i slike situasjoner er skolen avhengig av at samarbeidet med andre tjenester og instanser fungerer godt. Kloster (2001) fremhever betydningen av at de samarbeidende parter må anerkjenne hverandre. Barnets problemer kan berøre mange livsområder og

nettverksforhold. En god behandling bør derfor ta sikte på å ta hensyn til og ta i bruk alle tilgjengelige ressurser. Mangler man kunnskap om og respekt for andres fagområde og rammebetingelser, vil mulighetene for konflikter være større for barnet, noe som igjen kan føre til at potensialet for å få tilstrekkelig hjelp svekkes (Kloster 2001). Kloster understreker med dette betydningen av gode forbindelseslinjer mellom alle involverte parter i en tilbakeføringsprosess, da dette vil medføre kunnskap om samarbeidspartnerne, og dermed legge grunnlag for en mer helhetlig behandling.

Læreplanverket for grunnskolen (L-97) presiserer at det er de profesjonelle i skolen som har et særlig ansvar for å legge til rette for et godt samarbeid med foreldrene. Skolen har også et ansvar for å engasjere foreldrene og komme i dialog med dem (Ask og Gorseth 2002). Dette viser at skolen anser forbindelseslinjene mellom skole og hjem til å være av stor betydning. Stortingsmelding 14: *Om foreldremedverknad i grunnskolen (1997-1998)*, påpeker imidlertid at også foreldrene må være aktive dersom samarbeidet skal fungere. Både skole og hjem kan gjennom et godt samarbeid få et helhetssyn på eleven, og med dette øke forståelsen av barnet (Ferm 1994). Samarbeidet kan også være av betydning for barnet selv. Ask og Gorseth (2002) viser til Nordahl og Sørli (1998) som påpeker at et godt samarbeid mellom skole og hjem er viktig for barnet da det kan komme i en lojalitetskonflikt hvis samarbeidet mellom hjem og skole ikke fungerer.

I boken *Skole - hjem samarbeid: avstand og nærhet*, skriver Berglyd (2003) imidlertid at læreren skal vise medmenneskelighet og nærhet når det gjelder samarbeidet om barnet, men avstand når det gjelder familieproblemer i hjemmet. Det er ved å ta i bruk sin egen pedagogiske profesjonalitet og sette nødvendige grenser for sin egen deltakelse i problemene at læreren kan bli en profesjonell samarbeidspartner. Når samarbeidet har sitt utgangspunkt i at skolen og hjemmet er to supplerende verdener, er det barnet og barnets skolesituasjon det skal samarbeides om, altså et begrenset område. Ingerid Bø (1996) mener på sin side at for å forstå barnet er det viktig å kunne forstå foreldrene. Hun etterlyser et kunnskapsgrunnlag for bedre å kunne forstå nettopp foreldrene og deres livssituasjon, da dette slik hun ser det er en nødvendighet for samarbeidet. Hun hevder at elevenes foreldre ofte kun blir betraktet som en side av elevenes sosiale forutsetninger, og at det er blitt lite fokusert på foreldrenes mulighet til å bidra i et samarbeid. Bø hevder at en forståelse av foreldreforutsetninger, personforutsetninger og situasjonsforutsetninger er en nødvendighet for fagfolk, både når de skal legge til rette for samarbeidet med foreldrene og når de skal gjennomføre arbeidet.

”Foreldrene, eller de som er i foreldrenes sted, er de viktigste voksne for barna. Er vi opptatt av barns liv, og skal vi arbeide med barn, må vi være opptatt av foreldrenes liv” (Bø 1996:17).

Bø (1996) hevder videre at det er svært viktig å se på hvilke livsbetingelser de foreldrene en skal samarbeide med har. Man bør videre se på hvorledes disse virker inn på barnets situasjon, og deretter vurdere hva man kan gjøre og hvordan man skal gå frem for å styrke alle parter best mulig. Hun kan med dette synes å dele Bronfenbrenners (1979) syn på at problemer ikke bør isoleres ut i fra den helheten de er en del av. Har barnet problemer i hjemmet vil disse influere på barnets skolehverdag, og det vil være lite hensiktsmessig å sette inn tiltak når man ikke vet kjernen til problemene. Disse tiltakene vil da lett bli splittet opp, og vil få lav verdi da de ikke har blitt utarbeidet i et helhetlig perspektiv. Bø (2000) hevder som tidligere nevnt at det kan være uforsvarlig og direkte farlig å sette inn tiltak som tildekker de virkelige problemene. Betydningen av forbindelseslinjene mellom skole, hjem og psykiatri kan på dette grunnlag sies å ha stor betydning for oppfatningen av barnets problem og for igangsettingen og virkningen av tiltak.

Vi vil i neste delkapittel ta for oss familien i dagens samfunn. Vi vil belyse familien i lys av Antonovsky sitt OAS begrep, og familien i lys av et mesosystem med ordinær skole og psykiatri.

3.3 Familien i dagens samfunn

I dagens samfunn skjer det endringer i raskt tempo. Som en konsekvens av dette må dagens unge utvikle en identitet i et samfunn som er i stadig forandring, og der forrige generasjoners kunnskap og erfaringer ikke strekker til som støtte. Den unges identitet må formes av den unge selv gjennom kontinuerlige valg. Mange og stadig skiftende roller må beherskes, og ulike krav og forventninger imøtekommes. Familiens rolle har også blitt endret. Mange barn har ikke kun en, men mange forelderfigurer å forholde seg til (Berg 2005). Jan Bjarne Bøe (1998) hevder dessuten at foreldre i dagens samfunn er langt mer usikre. Gjennom massemediene møter de en rekke ulike råd om oppdragelse, og dette fører til større usikkerhet omkring egen forelderrolle, og større tiltro til fagfolk. Samtidig institusjonaliseres barna stadig mer. Utbygging av barnehager, lenger skolegang og skolefritidsordning fører

også til en isolering fra de voksnes familieliv, og barna overlates i større grad til barneeksperter og medienes massekultur. Det økende mangfoldet i dagens samfunn preger også familiens, og barnas hverdag. Barn får flere tilbud og muligheter, og for mange har familielivet blitt avhengig av god administrering og god tidsorganisering av familiemedlemmenes gjøremål. De fleste ektefeller forventer i dag å være selvstendige både økonomisk og sosialt, og dette vil igjen virke inn på relasjonene familiemedlemmene i mellom, og for organiseringen av familien som helhet. Disse endringene i familielivet og i relasjonene mellom foreldrene, har ført til at barn for mange blir selve symbolet på at man er en familie (Lidén 1998).

Barnas hverdag er full av forventninger om å mestre utfordringer, og det ofte på egen hånd (Lidén 1998). Berg (2005) spør seg om det er nettopp den unges evne til å håndtere alle valg, mestre den store informasjonsmengden, tilfredsstille krav om fleksibilitet og samtidig være spesiell og unik, som gjør at den unge lykkes eller ikke i dagens samfunn. Familieforhold og forhold utenfor familien har også stor betydning. Kvaliteten på barns samvær med foreldrene vil ha innvirkning på barnas kompetanse, adferd og skoleprestasjoner. Varme og støttende foreldre, som er følelsesmessige tilgjengelige for barnet, og som gir tilsvar på barnets behov vil gjøre at barnet føler seg sett og verdsatt. Samarbeidende foreldre er også viktig da dette er med på å skape trygghet i tilværelsen. Gode relasjoner utenfor familien vil også ha stor betydning for det enkelte barns helse, da betydningsfulle andre vil hjelpe barnet til å føle seg verdsatt og betydningsfullt. I familier der det er mangel på disse faktorene vil det være en risiko for barnets helse (Berg 2005).

3.3.1 Familien sett i lys av Antonovsky sitt OAS begrep

Som beskrevet tidligere er det både fra psykiatriens og skolens side svært ønskelig at foreldre spiller en aktiv rolle i samarbeidet. Erfaringer foreldre har gjort seg gjennom livet vil imidlertid kunne influere på deres adferd i hjemmet, og på deres samarbeid med skolen og psykiatrien. Dette kan påvirke samarbeidet i positiv eller negativ retning. Forhold i nåtiden kan imidlertid influere positivt på sårbarhet som er skapt av motgang i tidlig barndom. Dette gir et godt utgangspunkt for å engasjere seg i samarbeid med foreldre (Bø 1996). Fjell og Mohr (2001) understreker dessuten at alle foreldre ønsker det beste for sine barn. Det å være i en situasjon hvor man søker hjelp, kan sette i gang følelser og fantasier om å ha sviktet som omsorgsgiver. Foreldre med barn som trenger behandling i BUP kan

oppleve å bli møtt som ”bærere av det ondes rot”. Ofte blir de også tilbudt behandling uten at de selv har ytret ønske om det. Dette har for mange foreldre følt til en følelse av å ha forårsaket og være skyld i sitt barns problemer. En konsekvens av dette har for mange blitt et anspent forhold mellom hjem og behandlingsapparat. Når foreldre derimot blir invitert til å samarbeide for å *hjelp*e barnet og blir møtt som behandlernes *allierte*, vil en mer positiv atmosfære mellom hjem og psykiatri oppstå (Fjell og Mohr 2001).

Holdningene til ansatte i skole og psykiatri vil derfor være av stor betydning for å sette i gang en god hjelpeprosess. Opplevs disse parter som distanserte og vurderende av foreldrene vil dette kunne skape utrygghet i en allerede presset situasjon. Det blir da svært vanskelig for foreldrene å gå inn i et åpent samarbeid om barnet. Fjell og Mohr (2001) vektlegger betydningen av respekt for den enkelte familie, anerkjennelse av foreldrenes følelser, vilje til å forstå foreldrenes emosjonelle verden og til å ta deres perspektiv, som viktige ledd i arbeidet mot et godt samarbeid mellom skole, psykiatri og hjem. Dette er i tråd med Antonovsky (2000) som hevder at enkeltindividet må forstås ut i fra både sykdom og livshistorie. Ved å søke etter kilder som har negativ innvirkning på foreldrenes mulighet til samarbeid, kan man gjøre det lettere for foreldrene å delta i samarbeidet. I dette henseendet er det av stor betydning at de ansatte i skole og psykiatri er bevisst sine holdninger til foreldrene, og forsøker å finne kilder hos seg selv som kan virke fremmende og hemmende på samarbeidet.

Psykiatri og skole er som tidligere beskrevet i stor grad ansvarlige for å legge til rette for et godt foreldresamarbeid, men samarbeidet avhenger slik vi ser det i vel så stor grad av foreldrene. På samme måte som skole og psykiatri må gjøre sin praksis begripelig og håndterlig for foreldrene, må foreldrene forsøke å innlemme fortrolige ansatte i skole og psykiatri i sin hverdag, og på denne måten gjøre sin hverdag begripelig for sine samarbeidspartnere. Skole og psykiatri vil dermed lettere kunne forstå hvilke forutsetninger den enkelte forelder har, og hvilke ressurser de har til rådighet. Barn som blir søkt til psykiatrisk behandling har imidlertid ofte foreldre som selv trenger hjelp. Fjell og Mohr (2001) understreker derfor betydningen av at foreldrene får et eget tilbud, hvor de blir tatt imot og sett, blir respektert og får en tydelig rolle i behandlingsprosessen. Denne kontakten med foreldrene vil kunne åpne opp for innpass i familien som helhet. Familiens situasjon kan med dette bli begripelig for skole og psykiatri, og det vil være lettere for disse instansene å hjelpe familien til å håndtere sin situasjon (Antonovsky 2000).

Familier med sammensatte problemer søker imidlertid ikke alltid selv hjelp. Tidligere skuffelser i møte med offentlige instanser, personlige forutsetninger og mistro til hjelpesystemene kan være årsaker til at familier ikke søker hjelp på eget initiativ. I tilfeller hvor dårlige erfaringer danner utgangspunktet for samarbeidet mellom hjem, skole og psykiatri, er den største utfordringen at et forhold basert på tillit oppstår. Man bør derfor strebe etter å etablere et kontaktforhold preget av en anerkjennende relasjon, som omfatter og ivaretar foreldrenes behov for bekreftelse, respekt, innlevelse og forståelse. Mange nederlag kan være bakgrunnen for kontakten med psykiatrien. En god relasjon mellom foreldre og behandlere vil derfor kunne være en forutsetning for et godt samarbeid, da det er vanskelig å hjelpe et barn uten at det er skapt en god relasjon mellom skole og psykiatri og foreldrene, som har barnets sterke lojalitet (Kloster 2001).

Bø (1996) hevder at en involvering fra skolen og psykiatriens side vil kunne føre til mer overskudd i foreldrenes hverdag, da tilbakeholdenhet til personalet ikke nødvendigvis er det letteste for foreldrene. Hvis foreldrene opplever usikkerhet omkring hvor mye og hvordan de skal delta, kan dette skape en skyldfølelse og utrygghet omkring samarbeidet. Dårlig kontakt mellom foreldre og ansatte kan slik bli en belastning i hverdagen. Uklarheter omkring forventninger til samarbeid kan videre føre til at foreldrene trekker seg bort. Antonovsky (2000) understreker betydningen av et samarbeid ved å påpeke at uten aktiv deltakelse blir mennesket redusert til objekter. Det er derfor av stor betydning at mennesket er positivt innstilt til de oppgaver de blir stilt overfor, at de har ansvar for utførelsen og at de er med på å påvirke resultatet. Dette vil også kunne føre til at foreldrene føler seg sosialt verdsatt, noe som igjen vil kunne føre til meningsfullhet.

Styrke til forelderarbeidet bunner nettopp i stor grad ut av en opplevelse av å se mening. Mening kan oppnås ved at man klarer å se sammenhenger, har en bevissthet rundt det man prøver å oppnå og tanker om hvorfor en bestemt innsats er viktig. Man trenger også å føle at man har innflytelse; å føle at det man gjør betyr noe, at man kan påvirke sin egen og barnets situasjon og utvikling. For det tredje trengs en opplevelse av å ha støtte; å vite at det finnes folk som bryr seg om deg og din familie, og som vil hjelpe når det trengs (Bø 1996). Det er dessuten viktig å se på sammenhengen det vil være mellom utgangspunktet for samarbeidet og den betydningen resultatet har for den enkelte deltager. Det er av stor betydning at saken det skal samarbeides om, oppleves som vesentlig av begge parter, og at begge parter opplever sine posisjoner som sentrale (Ask og Gorseth 2002).

3.3.2 Familien i et mesosystem med skole og psykiatri

Kloster (2001) hevder at det er i den daglige samhandlingen i nærmiljøet at barn opplever å høre til et sted. Barn kan ikke forstås uten i sammenheng med foreldrene, familien og andre nettverkskrefter som utgjør barnets omverden. Kloster viser til Svedhem (1985) som mener at behandlingsmiljøene har undervurdert de skapende mulighetene som finnes i slike mellommenneskelige fellesskap, og i for stor grad har avgrenset sin interesse til forhold rundt forelder- og barn forholdet. Svedhem (1985) mener det i arbeidet med vanskeligstilte barn er viktig å hjelpe foreldre som kun orienterer seg kun mot sitt eget arbeid, sine venner og familie, til å søke mer kontakt med sitt og barnas nærmiljø. Dette er viktig ettersom en isolert familie er mer sårbar, og derfor mer utsatt for å få problemer. Kloster (2001) viser til Finset (1992) og Fyrand (1994) som fremhever betydningen av nettverk for en familie, da barna gjennom dette nettverket kan finne viktige rollemodeller, og foreldrene vil kunne utvide sin kunnskap om barneoppdragelse og omsorg.

Turid Suzanne Berg-Nielsen (1998) støtter opp om dette synet på betydningen av nærmiljøet. Hun skriver at barneoppdragelse er noe av det vanskeligste og mest krevende man gjør i sitt voksne liv. Til tross for at dette hevder hun at man lett føler seg flau og mindreverdige når man opplever å komme til kort som forelder. Hun hevder at den største feilen man gjør kanskje er å fortie at man ikke strekker til, da man gjennom gjensidig åpenhet om utilstrekkeligheter i forelderrollen kunne ha vært et korrektiv for hverandre. Flere og forsterkede forbindelseslinjer mellom de ulike mikromiljøene kunne på denne måten ha minsket behovet for offentlig inngripen. Betydningen av nettverk og gode forbindelseslinjer mellom de ulike mikromiljøene blir dessuten av svært stor betydning for barn med problemer, da disse har enda større behov for foreldrenes støtte enn andre barn. Kloster (2001) viser til Dalgard og Fyrand (1992) som ytterligere understreker betydningen av foreldrenes rolle ved å hevde at psykisk helse og sosialt nettverk henger sammen. Foreldrene er av spesielt stor betydning for et barn, da de er basen for et barns tilknytning, tilhørighet og vekst. Familien er dermed barnas viktigste behov og nettverk.

I tilfeller der forelder/foreldrene selv har psykiske vansker, eller belastninger i boforhold, helse og økonomi, kan det oppstå vanskeligheter med å skille mellom sine egne behov og barnas behov. Gode forbindelseslinjer til psykiatrien blir viktig i så henseende, da psykiatrien kan hjelpe den voksne til å bli bedre kjent med sine egne følelsesnyanser. Det vil

da kunne bli lettere å forstå og gi plass til barnet som en person med egne følelser (Kloster 2001). Kloster viser til Sussenwein og Treseder (1985) som påpeker at både barn og voksne kan være preget av motløshet og dårlig selvbilde i møte med psykiatrien. Det vil derfor komme barna til gode at foreldrenes selvrespekt øker. Videre er det viktig å styrke håpet om at en vanskelig situasjon kan forandres.

Kloster (2001) hevder at foreldre ofte er uvitende om hvor stor påvirkningskraft de har på sine barn, og mange forstår heller ikke hvor mye de betyr for barna sine. Ved hjelp av sterke og gode forbindelseslinjer til skole og psykiatri kan barnas positive initiativ overfor foreldrene tydeliggjøres, og gjøre dem mer bevisst sin rolle. Dette kan videre være med på å fremme forelderstoltheten og foreldrenes selvrespekt, og samtidig bidra til å understreke foreldrenes betydning som rollemodeller. Kloster fremhever betydningen av rollemodeller ved å vise til en undersøkelse gjennomført av Rutter (1985). Denne viste at de voksne i barnas hverdag, ikke minst lærere, har avgjørende betydning for barnas psykiske helse. Når barn vokser opp med mange belastninger, men likevel klarer seg uten store problemer, skyldes det særlig relasjonen til en av foreldrene. Dersom denne relasjonen mangler, viste undersøkelsene at en lærer eller annen voksenperson hadde hatt en vedvarende engasjert og støttende rolle.

Erik Larsen (2004) mener gode forbindelseslinjer mellom hjem og psykiatri vil være av svært stor betydning for barnet, da dette er en forutsetning for at barnet selv kan begynne å arbeide med sine problemer. Når barnet ser at foreldrene blir akseptert, respektert og ivaretatt, kan barnet slappe av og slippe å bekymre seg for foreldrene. Videre vil foreldre som føler seg akseptert bevisst eller ubevisst, gi sin tillatelse til at barn kan motta og gjøre seg nytte av behandlingen (Larsen 2004). Gode forbindelseslinjer til skolen er også av stor betydning da samarbeidet mellom hjem og skole i stor grad avhenger av at barnet bidrar til samarbeidet. Ved å ikke dele informasjon om sin skolehverdag med foreldrene, og ved å ikke fortelle lærer om situasjonen i hjemmet, kan barnet opprette et informasjonsmonopol, da foreldrene langt på vei er avhengige av barnet for å få vite hva som foregår på skolen, og læreren er avhengig av barnet når det gjelder for å få vite hva som foregår i familien (Ericsson og Larsen 1999).

I forhold til både psykiatri og ordinær skole er det videre viktig at man forsøker å unngå å se på barnet som et problem som administreres fra den ene institusjonen til den andre. Dette vil

skape svært liten sammenheng i barnets tilværelse, og kan også være med på å opprettholde problemene. En organisering av og tilretteleggelse av behandlingstilbudet til barn som faller utenfor må motvirke en slik følelse av segmentering og forvirring. For å kunne skape trygge rammer rundt barnets behandling må derfor psykiatri og ordinær skole arbeide for å skape gode forbindelseslinjer til hverandre, slik at de kan samarbeide om å skape et så helhetlig tilbud som mulig. Dette er av svært stor betydning, da en dårlig organisering av disse institusjonene kan resultere i en ytterligere fragmentert hverdag og ved dette i seg selv utgjøre en risikofaktor (Larsen 2004).

Det kan også være svært hensiktsmessig å observere forbindelseslinjene mellom familiemedlemmene som utgjør familien. Hvis man ser på hvert enkelt familiemedlem som et mikromiljø, og videre betrakter hvilke forbindelseslinjer som finnes mellom disse mikromiljøene innad i familien, vil man kunne få svært mye informasjon om hvordan familien som gruppe fungerer. Dette vil kunne ha stor betydning da familier som kommer i kontakt med BUP ofte har en dynamikk som i seg selv kan være en problemskapende faktor. Dårlig integrasjon, samspillsvansker og forvirring kan for enkelte familier ha ført til en strategi der overlevelse er det overordnede målet. Ved å studere forbindelseslinjene innad i familien vil psykiatrien kunne arbeide for å styrke svake, og betydningsfulle forbindelseslinjer, og familiene kan ved dette styrke sin struktur og utvikle en strategi som i større grad ivaretar familien som et helhetlig mikromiljø (Larsen 2004).

Vi vil i neste kapittel gjøre rede for vårt valg av metode og bruken av denne.

4. Metode

Ved en hver form for forskning er det nødvendig å bruke ulike forskningsmetoder ut i fra det som skal studeres og forskes på. Dette for å kunne bidra til å oppnå vitenskapelig kunnskap (Malterud 2003). Vi vil i følgende delkapittel gjøre rede for vårt valg av metode.

4.1 Valg av metode

Det finnes utallige forskningsmetoder og teknikker for å utforske de problemstillinger en forsker ønsker å belyse gjennom empiri. Det skilles hovedsakelig mellom to forskningsmetoder; kvalitative og kvantitative metoder. Med utgangspunkt i problemstillingen, har vi lagt oss på en kvalitativ tilnærming av empiri. Dette for å forsøke å belyse vår problemstilling gjennom intervju som metode. Dette vil vi komme tilbake til under påfølgende delkapitler.

Monica Dalen (2004:16) påpeker: *"Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet"*. Hun trekker i denne sammenheng frem begrepet *"livsverden"* som ofte benyttes til å belyse hvordan mennesket forholder seg til sin livssituasjon. Livsverden omhandler individets opplevelse av sin hverdag, og hvordan individet forholder seg til denne. Livsverden beskrives til å være et godt egnet begrep i forhold til kvalitativ tilnærming innenfor forskning. Dette begrepet er med på å gi en beskrivelse av forhold individet lever under, men også individets opplevelser. Innsikt i hvordan verden oppleves blir dermed et stikkord i kvalitativ tilnærming. Spørsmål som hvordan en forsker har mulighet til å få innsyn i et individs livsverden, og hvor langt det er mulig for en forsker å forstå andre individers livssituasjon, blir aktuelle. Individets tilgjengelighet, forskers bakgrunn og hvilke fenomen som studeres er faktorer som gir svar på disse spørsmålene.

Det kan ofte være vanskelig å vite hvilken metode som er mest skånsom og hensynsfull for individer som befinner seg, eller har befunnet seg i en vanskelig livssituasjon. Noen ganger kan et upersonlig spørreskjema være lettest å forholde seg til. Andre ganger kan den personlige henvendelsen ved intervju og samtaler være den beste (Dalen 2004). *"Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, å få*

frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer” (Kvale 2001). Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og omfang vil vi benytte en kvalitativ tilnærming gjennom intervju av alle de tre institusjonene; psykiatri, ordinær skole og hjem, for å fremskaffe empiri.

4.2 Andre metoder

Kvantitative metoder har historisk sett stått i sterk motsetning til kvalitative metoder. Grunnet ulikheter i prosedyrer har ofte kvalitative og kvantitative forskningstilnærminger forskjellige typer problemstillinger. De kvalitative metodene sikter mot å kunne forstå, ikke forklare. Målet blir å kunne beskrive og dermed ikke predikere og forutse. En annen vesentlig stor forskjell ligger i håndtering av datamaterialet, som med et kvalitativt utgangspunkt er representert med tekst, i motsetning til et kvantitativt utgangspunkt som er representert med tall. Ingen forskningsmetode kan imidlertid ta på seg bevisføring. Det nærmeste man kommer er i beste fall å sannsynliggjøre noe. Dette gjelder for kvalitative metoder så vel som kvantitative metoder (Malterud 2003:39-40).

4.3 To analytiske tilnærminger til kvalitativt datamaterialet

Innenfor kvalitativ forskning brukes ulike tilnærminger i analyse av empirisk forskningsmateriale. De ulike analyseretningene har en felles fortolkende tilnærming til det datagrunnlaget som foreligger. Dalen (2004:19) skriver: *”En slik tilnærming bygger på at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer. Dermed blir virkeligheten ikke entydig, men mangfoldig. Den blir avhengig av den som ser; aktøren ”*. Det eksisterer ulike analytiske tilnærminger innenfor et kvalitativt datamateriale. Vi har valgt å presentere to; hermeneutikk og fenomenologi, da vi anser disse som mest relevant for vår oppgave. Vi vil kort beskrive begge tilnærmingene. Hovedvekten vil imidlertid ligge på fenomenologi som vi vil komme tilbake til i delkapittel 4.8.2.

Hermeneutikk beskrives som et vitenskapelig fundament gjennom den kvalitative forskningstilnærmingens sterke vekt på fortolkning og forståelse. *”Det sentrale er å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes. For å få tak i en dypere liggende mening må budskapet settes inn i en sammenheng eller*

helhet” (Dalen 2004:20). Begrepet hermeneutikk betyr ”læren om tolkning”. Innenfor hermeneutikk er det en vekselvirkning mellom helhet og del i forståelsesprosessen. Dette kan beskrives som den hermeneutiske sirkel. Videre er det den hermeneutiske spiral, som bygger sin hermeneutiske tolkning på bakgrunn av samspillet mellom del og helhet, forsker og tekst, samt det forskeren har av forforståelse.

Fenomenologi omtales av Dalen (2004) som en filosofisk tradisjon med stor påvirkning på samfunnsvitenskapelig tenkning. Innenfor denne teoretiske tilnærmingen ønsker forsker å få en forståelse av et annet individ gjennom å ha muligheten til å se det tilsvarende som individet ser. For at dette skal være mulig må forsker få inngående kjennskap til individets verden. Den subjektive opplevelsen av individet står sentralt innenfor denne filosofiske tradisjonen (Alvesson og Sköldbberg 1994). Dalen (2004) viser til Wormnæs (1996) som ikke beskriver fenomenologi som en entydig tradisjon, men derimot et antall ulike retninger hvor Edmund Husserls arbeid trekkes frem som utgangspunktet for den moderne tradisjonen innenfor fenomenologi. Gjennom beskrivelse og analyse av den måten mennesket konstruerer og skaper sin verden på, kan man i følge Husserl komme frem til en forståelse.

Et analysesystem for fenomenologisk tilnærming er utviklet av Amedeo Giorgi. Denne analysen er i følge Malterud (2003) beskrevet av Giorgi (1985) med det formål ”[...] å utvikle kunnskap om informantens erfaringer og livsverden innen et bestemt felt” (Malterud 2003:99). Forsker søker etter essenser eller vesentlige kjennetegn ved fenomener, og forsøker å sette egne forutsetninger til side i møte med empiri. Dette omtales imidlertid som et uoppnåelig mål. Derfor må forsker påta seg ansvar til å ha et reflektert forhold til egen påvirkning på innsamlet data. Dette er av stor betydning fordi materialet i størst grad må kunne gjenfortelles i lys av informantens opplevelser og meningsinnhold uten at forsker anser egne tolkninger som fasit (Malterud 2003). ”Denne empiriske, fenomenologiske metoden kan være til hjelp for å analysere lange og ofte komplekse intervjuetekster. Forskeren leter etter naturlige meningsenheter og uttrykker hovedtemaet for disse” (Kvale 2001:128).

Kvale (2001) hevder at den empiriske fenomenologiske analysen basert på meningsfortetting ut i fra Giorgi (1975), har fem trinn. Det første trinnet omhandler forsøk på å forstå helheten av den innsamlede dataen. I det andre trinnet avgjøres hvilke temaer forsker vil se etter som kan representere det undersøkelsen ønsker å studere. I det tredje trinnet av analysen ønsker

forsker å identifisere meningsbærende enheter i sammenheng med de temaene som det blir fokusert mot i det andre trinnet av analysen. Her gjelder det å lese intervjueteksten på en så uforutinntatt måte som mulig. En systematisering av de meningsbærende enheter forsker finner i datamaterialet er her nødvendig gjennom koding. I det fjerde trinnet studeres meningsenheten i ut i fra undersøkelsens formål. I det femte og siste trinnet i analysen blir de viktigste emnene i intervjuet bundet sammen i et deskriptivt utsagn. En vurdering av hvorvidt resultatene fortsatt gir en gyldig redegjørelse av den sammenheng hvor de opprinnelig var hentet ut i fra blir nå aktuelt (Kvale 2001, Malterud 2003).

4.4 Gruppeintervju som metode

Kvalitativt datamateriale kan også fremskaffes gjennom gruppeintervjuer. *”Denne tilnærmingen er spesielt godt egnet hvis vi vil lære om erfaringer, holdninger eller synspunkter i et miljø der mange mennesker samhandler”* (Malterud 2003:134). Dette gjelder først og fremst med utgangspunkt i det som beskrives som fokusgrupper.

Fokusgrupper må oppfylle diverse formelle krav for å være gjeldende som forskningsgrunnlag, men det er mulig å gjennomføre gruppeintervjuer uten å måtte oppfylle de formelle kravene som stilles til fokusgrupper. Med gruppeintervju som et forskningsdesign eller metode, blir validitet særdeles viktig (Malterud 2003). Vi vil komme tilbake til validitet i forskning i delkapittel 4.8.3

Da denne oppgavens problemstilling omhandler psykiatri, ordinær skole og hjem sett i et samarbeidsperspektiv, ble gruppeintervju en meget interessant tilnærming til vår bruk av intervju som forskningsmetode. Et større gruppeintervju kan bidra med utstrakt bredde sett i lys av at det aktuelle temaet er tilstrekkelig avgrenset, samt at de ulike informantene kommer til orde i mer eller mindre lik grad (Malterud 2003). Dette kan oppleves særlig utfordrende med gruppeintervju som metode, særlig i større grupper. Alle informanter bør føle at de får tilnærmet lik sjanse til å uttrykke sine synspunkter og meninger. Et annet interessant aspekt ved gruppeintervju er om alle informanter som deltar vil uttrykke sine oppriktige synspunkter, eller tilpasse seg det som kan fremstå som kollektive synspunkter. Dette er spesielt vanskelig for forsker å få god innsikt i.

4.5 Utvalgene

”Valg av informanter er et særlig viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning. Hvem skal intervjues, hvor mange og etter hvilke kriterier skal de velges ut?” (Dalen 2003:51).

Antallet informanter bør ikke være for stort. Dette begrunnes med hensyn til den tidkrevende prosessen intervju er både ut i fra gjennomføring og bearbeiding. Likevel må forsker sitte igjen med empiri av god kvalitet som gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse. Når det gjelder gruppeintervju kan det være hensiktsmessig å bruke mer enn en informantgruppe for å kunne belyse hvordan ulike parter opplever de samme situasjoner. Intensjonen bak dette er å få innsyn i nyanser og mangfold. Ofte ønsker ulike fagområder å belyse forhold knyttet til grupper med mennesker som lever under vanskelige livsvilkår. Slike forhold må møtes med stor forsiktighet og ydmykhet av forsker. Forsker må også i den sammenheng være forberedt på utfordringer vedrørende utvalg med for liten variasjon. Forsker kan her tillate seg å tenke utradisjonelt, og dermed blant annet avvike fra de opprinnelige kravene til utvalgssammensetning. Dette kan bli et nødvendig alternativ for i det hele tatt å kunne gjennomføre forskningsprosjektet (Dalen 2004).

4.5.1 Forberedelser til å skaffe intervjuinformanter

I sammenheng med denne oppgavens problemstilling ønsket vi å komme i kontakt med personer innenfor hver av de tre institusjonene som hadde deltatt i og hadde kjennskap til prosessen rundt tilbakeføring. Vi etablerte derfor kontakt med en ansatt i BUP i et Østlandsfylke. Vi hadde begge kjennskap til, og tidligere vært i kontakt med denne personen gjennom vår praksis i BUP. Denne personen ble vår kontaktperson, og forble det gjennom hele intervjuprosessen. Siden BUP er en behandlingsinstitusjon, var et samarbeid med ansatte i psykiatrien en forutsetning for å komme i kontakt med aktuelle informanter fra hjem og ordinær skole, da det ikke ville vært mulig for oss å komme i kontakt med dem på egen hånd grunnet pålagt taushetsplikt i BUP.

For å kunne utføre intervjuene var vi forpliktet til å meddele om vårt prosjekt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). *”Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer”* (Dalen 2004:111). Dersom forskningsprosjekter som omfatter personopplysninger blir behandlet med elektroniske hjelpemidler, er det med utgangspunkt i

personopplysningsloven anno 2001 innført meldeplikt. Gjennom et hvert forskningsprosjekt som involverer personer, er forsker derfor pliktig til å melde til NSD (Dalen 2004). Vi måtte videre få klarsignal på gjennomføring av intervjuene i form av en godkjenning av brev med forespørsel om intervju, og intervjuguider til alle de tre gruppene.

4.5.2 Utarbeidelse av forespørsel om intervju

Av vår kontaktperson i BUP fikk vi råd i forhold til hvordan forespørselen om intervju burde fremstilles slik at foreldrene ville kunne stille seg positive til det å delta. På bakgrunn av disse rådene, samt i henhold til NSD, utarbeidet vi et brev til foreldrene. Se vedlegg 1. I dette brevet gjorde vi rede for hvem vi var og vår interesse for psykiatrien som fagområde. Vi la stor vekt på at all informasjon ville bli behandlet under taushetsplikt vi var pålagt fra flere hold. Vi gjorde foreldrene oppmerksomme på at de hadde mulighet til å trekke seg underveis, og at alt innsamlet materiale da ville bli slettet.

Vi la i vår henvendelse stor vekt på gjøre det så enkelt som mulig for foreldrene til å si ja til å delta, blant annet ved at svarslippen med informert samtykke kunne sendes i retur i en ferdig adressert og frankert konvolutt. Denne svarslippen med informert samtykke skulle sendes i retur til vår kontaktperson i psykiatrien, og vi skulle videre ta kontakt med psykiatrien når svarfristen hadde gått ut, for å få vite antall foreldre som hadde gitt et positivt samtykke til å delta. Vi ville da sende en henvendelse til ansatte i ordinær skole og psykiatri som hadde hatt en aktiv rolle i forbindelse med tilbakeføringen av de aktuelle barna. Vårt primære mål var å komme i kontakt med ansatte i ordinær skole og psykiatri som hadde vært involvert i tilbakeføringsprosessen over lengst mulig tid.

Vi valgte å lage en felles skriftlig henvendelse til ordinær skole og psykiatri, da begge er offentlige instanser. I likhet med skrivet til foreldrene presenterte vi oss, og gjorde rede for bakgrunnen for vår henvendelse. Vi skrev at vi ønsket å intervju representanter fra BUP og ordinær skole hver for seg; i form av gruppeintervjuer. Se vedlegg 2.

4.5.3 Det endelige utvalget

Vi fikk tre positive svar fra foreldre på i alt åtte henvendelser. Vår kontaktperson i psykiatrien sendte nødvendig informasjon slik at vi kunne ta kontakt og bli enige om tid og

sted for intervjuene. I dette skrevet fra psykiatrien stod navnene på de tre barna de tre foreldrene representerte, i tillegg til informasjon om hvilke ordinære skoler barna var elever ved. Vår kontaktperson i psykiatrien viderefremidlet vår skriftlige henvendelse om intervju til rektorene ved de tre aktuelle skolene. Vedlagt lå et følgeskriv fra psykiatrien. Vi fikk deltakere fra alle de tre ordinære skolene. Ved to av skolene hadde nåværende lærere for to av barna ikke vært lærer for barna i forkant av deres behandlingsopphold i psykiatrien. Ved en av skolene var det mulig å kontakte læreren et av barna hadde hatt før behandlingen. Denne læreren ønsket imidlertid ikke å stille til intervju. Ved to av skolene stilte to lærere tilknyttet hver sin elev til intervju.

Vår kontaktperson i psykiatrien viderefremidlet videre vår skriftlige henvendelse til ansatte i BUP som hadde deltatt i tilbakeføringsprosessen av disse tre tidligere klientene. Det var fra vår side ønskelig å intervjuer både representanter fra skoleenheten og behandlingsenheten innenfor BUP. Vår kontaktperson organiserte etter dette ønsket et gruppeintervju vedrørende hvert barn, hvor en representant fra skoleenheten og en fra behandlingsenheten deltok.

4.6 Intervjuguiden

”I alle prosjekter som anvender intervju som metode, vil det være behov for å utvikle en intervjuguide. En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse” (Dalen 2004:29-30).

4.6.1 Intervjuguidens oppsett

Med utgangspunkt i problemstillingen og med bakgrunn i teoriene til Antonovsky og Bronfenbrenner, utarbeidet vi en intervjuguide til hver av de tre institusjonene. Alle tre intervjuguidene følger den samme tematiske strukturen, men enkelte steder er spørsmålene nyansert ut i fra hvilken institusjon vi retter oss mot.

De tre intervjuguidene er alle delt opp i fem like tematiske deler. Disse tar for seg perioden fra samarbeidet mellom hjem, ordinær skole og psykiatri tok til, til perioden etter at tilbakeføringen hadde funnet sted. Vi ønsket med dette både å skape en sammenheng mellom temaene i spørsmålene, samt å fremlegge spørsmålene i en kronologisk rekkefølge. Dette ble gjort med den intensjon å gjøre intervjuene mer forståelige og håndterlige for

intervjuinformantene, samt å gjøre det lettere for dem å huske tilbake i tid. Vi ønsket også at dette skulle oppfattes meningsfullt slik at de kunne ha muligheten til å forstå spørsmålene som en del av en helhet. Se vedlegg 4.

4.6.2 Bruk av Bronfenbrenners og Antonovskys teori i utarbeidelsen av intervjuguiden

I arbeidet med vår intervjuguide la vi stor vekt på å innlemme de to teoriene vi har lagt til grunn for oppgaven i spørsmålsutformingen. Vi ønsket å bruke disse to teoriene aktivt gjennom hele intervjuguiden, og med dette få en mer helhetlig og sammenhengende oppgave. Dessuten ville dette kunne gi et mer helhetlig syn på foreldrene, og de ansattes opplevelse av tilbakeføringsprosessen. Dette på bakgrunn av at spørsmål utviklet i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori vil kunne gi synspunkter på spørsmål knyttet til skole, psykiatri og hjem som mikrosystemer, samt forbindelseslinjene mellom disse. Antonovsky sin teori vil på sin side kunne gi synspunkter på individets opplevelse av systemet og dermed opplevelse av sammenheng. I et samarbeidsperspektiv som denne oppgaven legger til grunn, fremstår derfor teoriene som svært anvendelige.

Eksempel på bruk av Antonovsky i spørsmålsutformingen til intervjuguiden for foreldre/foresatte (hjem):

12.a) Alle mennesker har ytre faktorer i sin hverdag som kan føre til stress. Hvordan gikk psykiatrien frem for å endre stresselementene i ditt barns hverdag? (Eksempler).

Eksempel på bruk av Bronfenbrenner i spørsmålsutformingen til intervjuguiden for ansatte i ordinær skole:

17.a) Hvordan kontakt hadde du som lærer i ordinær skole med foreldre under elevens behandling i psykiatrien?

Vi henviser til intervjuguiden som helhet. Se vedlegg 4.

4.7 Forberedelser til intervjuundersøkelsen

I forkant av intervjuene var det nødvendig og ønskelig å foreta et prøveintervju. Vi hadde store utfordringer med å finne informanter som kunne ha inngående kjennskap til området vi ønsket å utforske utenom den utvalgsgruppen vi hadde fått tilgang til. Derfor valgte vi å intervju en medstudent som kunne gi tilbakemeldinger på spørsmål og struktur i intervjuguiden. Samtidig fikk vi også utforsket bruken av den digitale båndopptakeren vi skulle benytte under intervjuene. Prøveintervjuet ga oss mange tilbakemeldinger på førsteinntrykk av spørsmål, og vi følte det nødvendig å justere flere spørsmålsformuleringer slik at det vi ønsket å spørre om kunne komme tydeligere frem. Prøveintervjuet var derfor til stor hjelp.

4.7.1 Informasjon i forkant av intervjuundersøkelsen

I forkant av intervjuene til foreldrene undertegnet de en samtykkeerklæring. Se vedlegg 3. Gjennom dette ga foreldrene oss sitt informerte samtykke til å gjennomføre intervju med ansatte i psykiatri og ansatte i ordinær skole som var tilknyttet deres barn.

Før alle intervjuene tok til informerte vi intervjuobjektene om at vår bruk av betegnelsen psykiatri omfattet både skoleenheten og behandlingsenheten innenfor psykiatrisk behandling ved BUP. Dette for at intervjuobjektene ikke skulle utelate en av disse enhetene i sin besvarelse, men gi et helhetlig svar på bakgrunn av sin overordnede oppfattelse av tilbakeføringsprosessen. Vi gjorde dessuten foreldrene klar over at spørsmålene vedrørende psykiatri var knyttet til den psykiatriske institusjonen deres barn hadde vært en del av under behandlingen i BUP.

Innledningsvis informerte vi intervjuobjektene om intervjuets oppbygning bestående av fem deler. I forkant av hver del fortalte vi intervjuobjektene hva vi kom til å stille spørsmål om. Det vil si hvilken periode av den helhetlige tilbakeføringsprosessen de kommende spørsmålene kom til å omhandle. Dette som nevnt tidligere for at spørsmålene skulle bli mer forståelige, lettere å besvare og for at informantene skulle kunne se at spørsmålene utgjorde en sammenheng i en kronologisk rekkefølge gjennom behandlingsperioden.

4.8 Gjennomføring av intervjuundersøkelsen

Dalen (2004) beskriver et intervju som en ”utveksling av synspunkter” hvor en forsker henvender seg og ber om informantenes meninger og synspunkter. Innenfor kvalitative intervju er det vanligvis utarbeidet en mer eller mindre strukturert intervjuguide på forhånd. Et forskningsintervju blir derfor ikke oppfattet som en vanlig dialog mellom to eller flere samtalepartnere. Det er først og fremst informantens opplevelser og synspunkter som er i fokus. *”Forskere egne oppfatninger og synspunkter bør som regel holdes utenfor. I et forskningsintervju skal det verken argumenteres eller moraliseres. Det viktigste er å ha evnen til å lytte og til å kunne vise en genuin interesse for det informanten forteller”* (Dalen 2004:37).

4.8.1 Intervjusituasjonene

Det var svært ønskelig for oss å skape en god stemning i intervjusituasjonene med alle parter. Vi skulle intervju tre informantgrupper om samarbeidserfaringer omkring tre tilbakeføringsprosesser. Dette var likevel ganske ulike grupper. Den ordinære skolen og psykiatrien er begge faglige grupper som ville uttale seg på et profesjonelt grunnlag, og ut i fra sitt profesjonelle liv. Foreldrene ville på sin side intervjues på bakgrunn av sitt personlige liv. Denne gruppen ville naturligvis være en mye mer sårbar gruppe. Det ble derfor spesielt viktig for oss å skape en god stemning i intervjusituasjonene med foreldrene. Vi var svært bevisst på vår egen fremtreden ved å være ydmyke og ved å fortelle at vi satte stor pris deres bidrag.

4.8.2 Analyse av intervjuene

”All forskning bygger på fortolkning av representasjoner av den virkeligheten vi ønsker å studere. Den kvalitative forskningsprosessen omformer virkeligheten til tekst fra observasjon eller samtaler. Den kvalitative analysen forutsetter at materialet er sammenfattet til tekst på en tilgjengelig og håndterbar måte” (Malterud 2003:77). Det er viktig å ta til etterretning at når muntlig tale omsettes til tekst skjer en fordreining av hendelsen, selv ved gjengivelse ord for ord. Transkripsjon fra lydbånd til skriftlig datamateriale kommer inn her. Malterud (2003) anbefaler at forsker selv transkriberer sine egne lydopptak, og på den måten kan være mellomledet mellom tale og tekst, gjenoppleve materialet fra intervjusituasjonene, samt ha

muligheten til å gjøre seg kjent med materialet på en annen og ny måte. ”Analyse av kvalitative data består i å stille spørsmål til materialet [...], lese materialet i lys av dette, og organisere og gjenfortelle svarene på en systematisk og relevant måte” (Malterud 2003:93). Vi valgte å transkribere intervjuene så ordrett som mulig. Der informantene snakket om hendelser eller perspektiver som ikke var relevant for det som ble diskutert ut i fra spørsmålsformuleringene, valgte vi å forkorte disse sekvensene i den transkriberte teksten med sammendrag av det som ble sagt.

Kvale (2001) beskriver fem metoder for kvalitativ analyse: Meningsfortetting, meningskategorisering, narrativ strukturering, meningstolkning, og meningsgenerering gjennom ad hoc-metoder. Vi vil gå nærmere inn på hvordan vi har forholdt oss til meningsfortetting i vårt innsamlede materiale, men først vil vi nevne kort hva de fire andre metodene innebærer. *Meningskategorisering* fører til at intervjusamtalene kodes i kategorier. *Narrative struktureringer* tar utgangspunkt i å få frem meningen i teksten gjennom en tidsmessig og sosial organisering av den. *Meningstolkning* retter seg forbi struktureringen av tekstens først antatte betydning. *Meningsgenerering gjennom ad hoc-metoder* beskrives som en eklektisk metode som innebærer blant annet ulike analyseformer basert på sunn fornuft (Kvale 2001).

Med bakgrunn i Kvale sin (2001) redegjørelse av den fenomenologiske meningsfortettingsmetode fremsatt av Giorgi (beskrevet i delkapittel 4.3), vil vi nedenfor gjøre rede for vår bruk av denne metoden i forbindelse med vår intervjuundersøkelse.

Etter at transkriberingsprosessen var gjennomført satt vi igjen med ni intervjusamtaler i tekstformat. Vi leste gjennom et og et intervju for å få en følelse av helheten. Med bakgrunn i teoriene til Antonovsky og Bronfenbrenner bestemte vi oss for de meningsenhetene vi ønsket å fokusere på. Vi forsøkte å lese de transkriberte intervjuene på en minst mulig forutinntatt måte, samt å tematisere resultatene ut i fra de meningsenhetene vi hadde bestemt oss for. Meningsenhetene ble valgt ut på bakgrunn av elementer i OAS og fra mesosystemet. Videre utforsket vi meningsenhetene i lys av selve oppgavens fokus. Vi fokuserte på de utvalgte meningsenhetenes temaer gjennom spørsmål som for eksempel: Hva sier denne uttalelsen om samarbeidet rundt tilbakeføringsprosessen? Avslutningsvis ble meningsenhetene, heretter resultatene, beskrevet i mer deskriptive utsagn samt i tabeller. Dette vil bli fremstilt i kapittel 5.

4.8.3 Validitet og reliabilitet

”Kvalitativ forskning bygger på den grunnforutsetningen at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer. Dette innebærer at det ikke finnes en ”sann” virkelighet eller universelle lover. [...]. De meningssammenhengene informantene eller aktørene skaper og påviser, er knyttet til hvert enkelt individ” (Dalen 2004:101). Meningskonstruksjonene som kommer frem ses i lys av debatten som finnes i samfunnet rundt det fenomenet det forskes på, sammen med de aktuelle forholdene informantene befinner seg i. Vi vil i dette delkapittelet ta for oss problemstillinger rundt validitet ut i fra forskerrollen, forskningsopplegget, datamaterialet og analytiske tilnærminger. Vi vil også belyse utfordringer rundt reliabilitet i kvalitativ forskning.

Utfordringer knyttet til forskers rolle i lys av validitet viser seg først og fremst i forskers redegjørelse av sin spesielle tilknytning til fenomenet som studeres. Leseren gis dermed muligheten til kritisk å kunne vurdere i hvilken grad slike forhold kan ha påvirket resultatene. Kritikkk vedrørende subjektivitet i tolking av intervjumaterialet blir derfor viktig å motarbeide gjennom tydeliggjøring av forskerrollen. Uttalelser som kommer frem under intervjuet bør være så nær informantenes forståelse og opplevelser som det lar seg gjøre. Fortolkning gjort av forsker med utgangspunkt i disse uttalelsene vil være influert av forholdene mellom forsker og informantene. *”Det å legge forholdene til rette for at det skapes intersubjektivitet styrker validiteten i fortolkningen av informantenes uttalelser”* (Dalen 2004:106). I forbindelse med intervjuundersøkelsen vår var det viktig at vi i forkant informerte potensielle deltakere om at vi begge hadde kjennskap til BUP gjennom praksisperioder på studiet. Dette informerte vi om skriftlig i forespørlene i forbindelse med intervjuene. Muligheten for subjektivitet i forhold til tolkningen av intervjumaterialet ble redusert ved at vi var to personer som gjennomførte alle forberedelser og selve forskningsopplegget sammen.

Validitetsdrøfting vedrørende utvalg og metodisk tilnærming inngår i forskning. *”I kvalitative intervjustudier er det nesten alltid snakk om forholdsvis små, hensiktsmessige utvalg nært knyttet opp mot fokus for en aktuell studie”* (Dalen 2004:106). Dette var tilfellet i vår intervjuundersøkelse slik vi har beskrevet i delkapitlene under 4.5. Søkelyset flyttes naturlig nok over på generaliserbarhet i denne sammenheng. I hvilken grad kan resultatene fra vår intervjuundersøkelse overføres til andre grupper enn de som ble utforsket i denne

sammenheng? Dalen (2004) viser til Andenæs (2001) i forbindelse med dette. På bakgrunn av at begrepet generaliserbarhet er hentet fra kvantitative studier hvor det vanligvis handler om store utvalg og representativitet, blir det derfor snakk om en annen måte å tilnærme seg begrepet generaliserbarhet på innenfor kvalitative studier. Den som mottar informasjon om forskningsresultatene avgjør hvor anvendelig et resultat er for andre situasjoner. Forsker må i denne sammenheng være nøye med å frembringe dekkende og relevant informasjon. *”Det handler ikke bare om å forholde seg til en aktuell hendelse eller uttalelse, men også om å reflektere over handlingens kommunikative aspekter”* (Dalen 2004:107).

Med utgangspunkt i vår intervjuundersøkelse som hovedsakelig er basert på grupperintervju, blir validitetsspørsmålet særdeles viktig. Betydningen av antall deltakere blir ett spørsmål. Et annet hvorvidt temaet er tilstrekkelig avgrenset og de ulike deltakerne får mulighet til å komme til orde i lik grad. Her blir det viktig å vurdere inngående om data er blitt tilstrekkelig ufordret underveis for å unngå gjetninger (Malterud 2003). I våre gruppeintervjuer var det to deltakere. Spørsmålene ble rettet mot begge informantene hvor de ofte seg i mellom ble enig om hvem som skulle svare, og hva svaret kunne være, men de utfylte også hverandres svar. En faktor som kan være med på å styrke validiteten her, er at forsker stiller ”gode” spørsmål som utgjør en mulighet for informantene til å utarbeide innholdsrike samt utfyllende svar. Målet blir gjennom intervjuene å kunne fange *opp ”informantenes meninger og forståelse i forhold til bestemte episoder eller handlinger”* (Dalen 2004:108).

De to siste områdene vi skal ta for oss innenfor validitet er tolkning og analytiske tilnærminger. Når forsker skal tolke datamaterialet søker han eller hun etter en indre sammenheng. Gjennom denne tolkningsprosessen utvikles en dypere forståelse av det studerte temaet. *”En forutsetning for senere fortolkning er dermed at det foreligger valide, rike og fyldige beskrivelser fra informantene”* (Dalen 2004:108). Tolkningen må forflytte seg fra situasjonsbildene der og da, for å kunne valideres mer i relasjon til en større helhetsforståelse. Dette har blitt særlig viktig i forhold til den forskningsmetoden vi har lagt til grunn for dette studiet. Utfyllende svar fra informanter var høyst ønskelig i forhold til å kunne kategorisere svarene innenfor OAS elementene, samt elementer rundt forbindelseslinjer i mesosystemet. Validitet innenfor en teoretisk forståelse av de fenomenene som studiet omfatter, er mer abstrakt og sikter inn på å kunne forklare sammenhenger. *”En slik validitet krever at de sammenhengene som avdekkes og forklares,*

kan dokumenteres i datamaterialet og forskerens sammenstilling og fortolkning av dette” (Dalen 2004:109-110).

Problemstillinger rundt reliabilitet er en utfordring innenfor kvalitative forskningsmetoder. Dette begrunnes fra mange ståsteder med at reliabilitet er et begrep som mange mener kun er egnet innenfor kvantitative forskningsmetoder. Reliabilitet innenfor kvantitative studier innebærer at innsamling og analysedata skal kunne etterprøves på eksakt samme måte av andre forskere. I kvalitativ forskning blir dette en meget stor utfordring da forskers rolle er en så viktig faktor og utvikles i samspill med deltakerne og den aktuelle situasjonen. ”*En måte er å være veldig nøyaktig i beskrivelsene av de enkelte leddene i forskningsprosessen slik at en annen forsker i prinsippet kan ta på seg de samme ”forskerbrillene” ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet*” (Dalen 2004:103).

Vi har i tidligere delkapitler nøye beskrevet vår metodiske fremgangsmåte og praktiske håndtering av data. For å ha størst mulighet til å ivareta og sikre reliabiliteten innenfor vår intervjuundersøkelse, var det viktig at vi var to stykker som arbeidet sammen om hele forskningsprosessen. Vi forberedte oss grundig i forkant av hvert intervju om hvem som skulle si hva og så videre, slik at dette ikke skulle gå ut over gjennomføringen og tolkningen av resultatene. Videre har begge to transkribert intervjuene direkte ut fra en digital båndopptaker slik vi oppfattet det som ble sagt, samt at vi har lest igjennom all transkribert intervjuetekst. Da våre intervjuundersøkelser i stor grad bygger på gruppeintervju, har vi vært meget bevisste på hvem utvalgene representerer. Slik det tidligere er redegjort for i forbindelse med gjennomføringen av intervjuene, var det ved to av de ordinære skolene to lærere som stilte tilknyttet hver sin elev. Dette var vi gjennomgående bevisst på i forbindelse med at disse to lærerne uttrykte egne meninger, og ikke representerte den ordinære skolens kollektive syn. Dette har vi tatt hensyn til i forbindelse med tolkningen av intervjuresultatene fra de to ordinære skolene dette gjelder.

Avslutningsvis i dette metodekapittelet vil vi kort ta for oss Bronfenbrenners begrep om *økologisk validitet*. Bronfenbrenner definerer dette begrepet på følgende måte: ”*Ecological validity refers to the extent to which the environment experienced by the subjects in a scientific investigation has the properties it is supposed or assumed to have by the investigator*” (1979:29). I forbindelse med bruken av Bronfenbrenners økologiske utviklingsteori, er det interessant å gjøre seg noen tanker rundt økologisk validitet i lys av

vår intervjuundersøkelse. Økologisk validitet er omtalt av Bronfenbrenner (1979) som et begrep som skal kunne si noe om gyldigheten av forskningsresultater ut i fra de omgivelsene forskningen er utført i, samt hvordan informanter opplever og påvirker forskningen i dens omgivelser. Vi var i vår intervjuundersøkelse veldig bevisst på å møte våre informanter der det følte mest naturlig for dem. Dette gjaldt særlig foreldrene som i denne situasjonen er i en mer sårbar posisjon ved å snakke om noe som er personlig utfordrende og vanskelig i livet deres. På bakgrunn av foreldrenes ønsker fant disse tre intervjuene sted på helt ulike steder. I forbindelse med intervjuene av ansatte i psykiatri og ordinære skole ble disse informantene intervjuet på sin arbeidsplass. Vi føler på dette grunnlaget at vi tok tilstrekkelig hensyn til miljøets mulige påvirkning i vår intervjuundersøkelse.

I det neste kapittelet vil vi presentere resultatene av intervjuundersøkelsen gruppevis ut i fra hvert barn.

5. Resultater fra intervjuundersøkelsen

Med utgangspunkt i vår problemstilling og fokus på samarbeid mot og rundt en tilbakeføring av et barn behandlet i psykiatrien, har vi som redegjort for i kapittel 4, intervjuet aktører innenfor hver av de tre institusjonene; hjem, psykiatri og ordinær skole. Utvalget er utformet på bakgrunn av tre barn. I kapittel 4 har vi også redegjort for hvilken analysemetode vi har lagt til grunn for de ni intervjusamtalene vi har gjennomført. Vi vil derfor ikke gå videre inn på dette her.

I delkapittel 5.1 vil vi først fremstille vår skalering av intervjuene i to tabeller. Vi har valgt å utforme to typer tabeller: En som kan skildre den enkelte institusjon sin opplevelse av sammenheng (OAS), og en som kan beskrive forhold rundt mesosystemet. Vi har skalert tabellene på bakgrunn av Antonovsky sin tabell i kapittel 2 (tabell 1.). Vi bruker på bakgrunn av dette skaleringen høy og lav. I tillegg har vi tatt i bruk skaleringen moderat, som vi har valgt å benytte som en nyansering av skaleringen høy. Dette fordi skillet mellom høy og lav ut i fra vår tolkning ikke var dekkende for resultatene. Denne skaleringen blir brukt i begge tabelltyper.

I de to tabelltypene har vi kategorisert de tre institusjonene hjem, skole og psykiatri. Eksempel på forkortelser ut i fra gruppe 1 er: Forelder 1 = F1, Psykiatri 1 = P1, Ordinær skole 1 = S1. Vi vil videre heretter omtale barna innenfor den enkelte gruppe som henholdsvis B1 tilhørende gruppe 1, B2 tilhørende gruppe 2, og B3 tilhørende gruppe 3. To av de enkelte lærerne som deltok i intervjuundersøkelsen vil heretter bli omtalt som henholdsvis L1 som tilhører S1, og L2 som tilhører S2. Dette begrunnes i at L1 stilte som representant for S1, og L2 som representant for S2. Ved skole S3 stilte spesialpedagog og sosiallærer. S3 vil på bakgrunn av dette gjennomgående refereres til som S3.

Under hver tabell vil vi komme med en redegjørelse for vår skalering av henholdsvis OAS og mesoforbindelser i hver intervjugruppe. Vi vil gjøre rede for vår skalering av ett element av gangen. Skaleringene er utarbeidet på bakgrunn av Antonovsky og Bronfenbrenner sine teorier, med særlig vekt på OAS begrepet og mesosystemet, da disse teoretiske elementene som tidligere nevnt i stor grad ligger til grunn for vår oppgave. Vi har under redegjørelsen av vår skalering lagt vekt på å få frem et helhetlig bilde av hvorledes vi oppfattet den enkelte institusjon sin OAS og opplevelse av mesoforbindelser i samarbeidet med de andre

institusjonene. Redegjørelsene vil på bakgrunn av dette samtidig bære preg av å være et sammendrag. Vi vil videre sitere intervjupersonene i deler av teksten. Dette for å ytterligere begrunne vår skalering, og for å belyse de ulike intervjuobjektene opplevelser av tilbakeføringsprosessen i større grad.

I tabellene som skisserer den enkelte institusjon sin OAS vil vi i siste kolonne antyde hvorvidt den enkelte institusjon sin OAS, ut i fra sin OAS per i dag, vil ha et press oppover, være stabil eller ha et press nedover i fremtiden. I likhet med våre skaleringer, er også disse antydningene utarbeidet på bakgrunn av Antonovskys sin tabell i kapittel 2 (tabell 1.). I følge Antonovskys vil en høy/moderat grad av begripelighet kombinert med lav grad av håndterbarhet føre til et sterkt press mot forandring. Press oppover indikerer at individet med en forståelse og engasjement for problemene, vil søke etter ressurser for å løse problemene, mens press nedover med en lav opplevelse av meningsfullhet vil føre til at individet slutter å lete etter ressurser for å løse problemene. Verden kan som følge av dette føles mer og mer ubegripelig for individet. Grad av meningsfullhet vil imidlertid avgjøre om dette presset mot forandring vil få et positivt eller negativt utfall. En OAS preget av skaleringen høy/moderat på alle elementene er stabil, og vil i følge Antonovskys være det mest ideelle for utviklingen av sterk opplevelse av sammenheng.

Vår intensjon med disse antydningene er å vise hvorvidt den enkelte institusjon ut i fra vår tolkning vil bevege seg i retning av den positive eller negative polen i Antonovskys sin dimensjon helse – uhelse. Vi ønsker med dette å antyde om institusjonen dermed vil kunne komme til å styrke, eller stå i fare for å svekke sin OAS. I redegjørelsen for forbindelseslinjene i mesosystemet vil vi avslutningsvis oppsummere gjennomsnittet den enkelte gruppe har av opplevelsen av disse. Vi ønsker med dette å vise den enkelte institusjon sin helhetlige opplevelse av samarbeidet. Disse prediksjonene vil ikke bli belyst i dette kapittelet, men vil bli omhandlet i vår drøfting i kapittel 6.

5.1 OAS og mesoelementer i gruppe 1, 2 og 3

Vi vil i de kommende delkapitlene ta for oss gruppe 1, gruppe 2 og gruppe 3 sin opplevelse av sammenheng, samt opplevelse av samarbeid i lys av elementer i mesosystemet. Dette vil bli illustrert både gjennom tabeller og tekstredgjørelser.

5.1.1 Opplevelse av sammenheng i gruppe 1

Vi vil i tabellen nedenfor vise institusjonene i gruppe 1; F1, S1 og P1 sin opplevelse av sammenheng.

Tabell 2. OAS i gruppe 1

Gruppe 1	Begripelighet	Håndterbarhet	Meningsfullhet	Antydninger
F1	Moderat	Lav	Moderat	Press oppover
S1	Moderat	Lav	Lav	Press nedover
P1	Moderat	Moderat	Moderat	Stabil

Begripelighet. F1 gav under intervjuet uttrykk for at det var vanskelig å vite hvilke rettigheter F1 hadde, og hva man skulle forvente seg i forkant av behandlingen. F1 syntes videre det var vanskelig å akseptere at B1 måtte få behandling i BUP, men gjennom kriseutredningen fikk F1 et innblikk i hvordan behandlingsopplegget ville utarte seg, og det ble da lettere å akseptere at B1 trengte behandling. Vi har ut i fra dette skalert F1 sin begripelighet til å være moderat. Lærer til B1, heretter L1, viste stor begripelighet for B1 sin situasjon, men gav klart uttrykk for manglende innsats fra ledelsen på S1 i B1 sitt tilfelle. Dette kommer tydelig frem i utsagn som ”Men jeg spekulerer på om B1 ikke hadde gått der (refererer til psykiatrisk behandling) hvis B1 hadde hatt en annen lærer fra 1-4 klasse”. Videre utsagn som ”Jeg synes ikke B1 har blitt behandlet som han skulle på S1 i den perioden før”, understreker dette. L1 kan med dette sies å ha høy begripelighet, mens S1 som helhet på sin side kan synes å ha lav begripelighet. Vi har på denne bakgrunn valgt å

skalere S1 sin helhetlige begripelighet til å være moderat. P1 hadde på sin side god innsikt i B1 sin bakgrunnshistorie, og dette gjorde det lettere for P1 å forstå B1 sin problematikk. P1 gav imidlertid uttrykk for at B1 var ganske lukket som person, og at B1 også hadde liten tillitt til voksenpersoner. Disse faktorene vanskeliggjorde forståelsen av B1 sin situasjon og B1 sine behov. Begripeligheten til P1 ble på dette grunnlag skalert til moderat.

Håndterbarhet. F1 gav uttrykk for at hun syntes B1 sin situasjon var vanskelig å håndtere. Det hadde vært stor uenighet mellom F1 og S1 når det gjaldt hvorvidt B1 fortsatt skulle være en elev ved S1. Det var også noe uenighet omkring B1 sin diagnose. Dette var tydelig svært belastende for F1. F1 gav videre uttrykk for at hun følte seg alene om ansvaret. F1 virket til å ha gjort alt hun kunne for å hjelpe B1, men grunnet lite sosialt nettverk, så F1 sine ressurser alene ikke ut til å strekke til. Dette kom til uttrykk ved at F1 selv gav uttrykk for at hun i stor grad trengte P1 sin støtte og veiledning, og at hun satte stor pris på denne. Vi har på denne bakgrunn skalert F1 sin håndterbarhet til lav. Også når det gjelder grad av håndterbarhet så det ut til å være en vesentlig forskjell mellom L1 og S1. L1 var motivert for arbeid med elever som B1, og viste håndterbarhet ved utsagn som "[...] jeg er ikke så sikker på om det hadde vært utfallet hvis det hadde vært en litt annen type lærer som kanskje hadde sett B1 på en litt annen måte. Og vist litt mer varme og omsorg, og tatt litt mer vare på B1 rett og slett. For her handler det mye om å gå inn og ha samtaler med B1 når B1 sliter med de problemene B1 gjør". L1 fortalte videre om organisering av klassen, og utarbeidelse av regler slik at B1 skal kunne bli mer integrert i klassen. L1 fortalte imidlertid at F1 ble anbefalt av S1 å bytte skole: "B1 var et problem som S1 skulle kvitte seg med". Til tross for at L1 viste høy grad av håndterbarhet, blir S1 skalert til å ha lav håndterbarhet på grunnlag av sitt ønske om skolebytte. P1 gav på sin side uttrykk for at grupperingen av barn til behandling ikke var ideell for B1 da B1 var til behandling i psykiatrien: "Altså, jeg tenker på den gruppen B1 var i. Det var en veldig dårlig gruppe egentlig". P1 fortalte videre at noen i gruppen "[...] lagde så mye styr og det var antiterapeutisk for B1". P1 fortalte videre at det var for mye lik problematikk i gruppen B1 var en del av, og fortalte at dette er problematisk i psykiatrien da man er avhengig av at gruppen fungerer. Vi har på bakgrunn av dette skalert P1 sin håndterbarhet til moderat.

Meningsfullhet. F1 gav uttrykk for at B1 sin situasjon var verdt å engasjere seg i, og at F1 fant dette meningsfullt. F1 virket derfor svært motivert og samarbeidsvillig. Likevel virket F1 noe preget av uenighetene rundt B1 sin situasjon, og denne forvirringen rundt hva som

ville gagne B1 mest, medfører at grad av meningsfullhet ble skalert til moderat. Som tidligere beskrevet anbefalte S1 at B1 skulle bytte skole. Slik vi ser det viser dette liten grad av meningsfullhet når det gjelder å engasjere seg i B1 sin situasjon, og skolens grad av meningsfullhet blir på dette grunnlag skalert til lav. P1 antyder på sin side at omstendighetene rundt B1 kan medføre en risiko for at B1 kan komme til å trenge hjelp av psykiatrien også senere i livet. P1 kan på dette grunnlag virke noe moderate når det gjelder B1 sine fremtidsutsikter: *"Jeg har litt dårlige følelser i forhold til det. Kanskje jeg tar feil. Jeg håper det"*. Vi har på dette grunnlag skalert P1 sin grad av meningsfullhet til moderat.

5.1.2 Mesoelementer i gruppe 1

Vi vil i tabellen nedenfor vise til institusjonene i gruppe 1; F1, S1 og P1 sin opplevelse av samarbeid i lys av elementer fra mesosystemet.

Tabell 3. Mesoelementer i gruppe 1

Gruppe 1	Opplevelse av samarbeid med hjem	Opplevelse av samarbeid med psykiatri	Opplevelse av samarbeid med skole	Opplevelse av den enkelte instans sin delaktighet	Elementer av forbindelseslinjer i mesosystemet
F1		Moderat	Lav	Moderat	Moderat
S1	Moderat	Høy		Lav	Moderat
P1	Moderat		Moderat	Moderat	Moderat

Gjennomsnittet til F1: moderat. Gjennomsnittet til S1: moderat. Gjennomsnittet til P1: moderat.

Det totale gjennomsnittet innenfor gruppe 1 er: moderat.

Opplevelse av samarbeid med hjem. L1 ved S1 ga uttrykk for et generelt tilfredsstillende samarbeid med F1 gjennom kommunikasjon på flere plan. L1 opplevde likevel utfordringer i

samarbeidet med F1 på bakgrunn av det L1 beskrev som negative holdninger ved S1 til B1. L1 opplevde at dette kan forstås av F1 som at S1 ikke vil B1 sitt beste, noe som kan vanskeliggjøre samarbeidet mellom L1 og F1. L1 beskrev også utfordringer i forhold til samarbeidet med F1 gjennom det L1 opplevde som en noe ukonsekvent oppfølging av B1 fra F1, både i samarbeidet med L1 og på hjemmebane. På bakgrunn av dette har vi skalert S1 sin opplevelse av samarbeid med hjem til å være moderat. P1 ga uttrykk for at F1 ønsket veldig hjelp, og derfor var svært motivert. P1 antydet at det var mye å ta tak i med bakgrunn i F1 sine evner til å følge opp B1, men F1 var med hjelp fra P1 motivert for å endre forholdene i hjemmet slik at de ble til det beste for B1. P1 opplevde god kommunikasjon med F1 på flere plan som gagnet samarbeidet. På bakgrunn av dette har vi skalert P1 sin opplevelse av samarbeidet med hjem til moderat.

Opplevelse av samarbeid med psykiatri. F1 omtalte samarbeidet med psykiatrien som noe som F1 først var meget tilbakeholden til. F1 hadde svært blandede følelser rundt det faktum at B1 trengte behandling, men også med tanke på selve oppholdet. Dette endret seg etter den rutinemessige kriseutredningen i forkant av selve behandlingsperioden. F1 uttrykte en opplevelse av god og tydelig kommunikasjon med P1, og at P1 var meget støttende mot F1 i behandlingen av B1. F1 opplevde at F1 ble hørt og sett i psykiatrien, og følte dermed at flere var med å trekke i de riktige trådene for B1. F1 opplevde oppholdet til B1 i psykiatrien som like mye en opplæring av F1 som B1. Vi har på bakgrunn av dette skalert F1 sin opplevelse av samarbeidet med P1 til å være moderat. L1 ved S1 ga uttrykk for en særdeles positiv opplevelse av samarbeidet med P1. L1 opplevde tydelig og god kommunikasjon, og at L1 ble sett og hørt av P1. L1 beskrev også en tilfredsstillende oppfølging også ut i fra S1, på bakgrunn av de kriteriene som L1 oppfattet at S1 hadde. S1 sin opplevelse av samarbeidet med psykiatrien er derfor skalert til å være høy.

Opplevelsen av samarbeid med ordinær skole. F1 beskrev en negativ opplevelse av samarbeidet med S1 vedrørende B1 i forkant av behandling i psykiatrien. F1 opplevde at B1 var uønsket på S1 og hadde et meget vanskelig forhold til daværende lærer til B1. Et bytte av lærer for B1 ved S1, samt rektor, endret mye av opplevelsen av samarbeidet med S1 for F1. Graden, formen og hyppigheten av kommunikasjon ble dermed også forbedret. Allikevel ga F1 uttrykk for et ufordrende helhetlig samarbeid med S1 da F1 fortsatt følte en negativ holdning fra S1 til B1. På bakgrunn av dette har vi skalert opplevelsen av samarbeid med ordinær skole for F1 til å være lav. P1 uttrykte et generelt tilfredsstillende samarbeid med S1

på bakgrunn av generelle rutineprosedyrer i forbindelse med kommunikasjon på ulike plan. P1 opplevde at endringen av lærer til B1 ved S1 styrket det generelle samarbeidet på bakgrunn av L1 sitt engasjement i B1. Likevel uttrykte P1 misnøye med at S1 ikke har fulgt opp ettervernstilbudet med veiledning fra P1, slik at kommunikasjonen mellom S1 og P1 har opphørt. På bakgrunn av dette er opplevelsen av samarbeidet med ordinær skole for P1 skalert til å være moderat.

Den enkelte institusjon sin opplevelse av delaktighet. F1 beskrev en sterk delaktighet i forhold til P1. F1 har hele veien opplevd en særlig imøtekommende og støttende P1 som har gjort at F1 har lært mye og fått den oppfølging F1 mente F1 trengte, og fortsatt trenger. Delaktigheten i lys av S1 er i et annet omfang i samme periode, da det har vært mange negative opplevelser rundt F1 sin opplevelse av B1 sin skolesituasjon ved S1. På bakgrunn av sin oppfatning av situasjonen uttrykte F1 allikevel en tilfredsstillende delaktighet i forhold til S1, spesielt da lærerbyttet forandret en del av forutsetningene for samarbeid mellom F1 og S1. Vi har på bakgrunn av dette skalert F1 sin opplevelse av delaktighet til å være moderat. S1 sin generelle opplevelse av delaktighet ble beskrevet gjennom L1. Der kom det frem en sterk opplevelse av delaktighet fra L1, men ikke fra S1 som helhet ut i fra L1. Dette kom frem i utsagn som: ”Jeg hadde mer kontakt med dem (referer til P1) enn jeg hadde med folk på huset her (referer til S1)”. L1 uttrykte en generell negativ holdning ved S1 til B1 som elev ved S1. På bakgrunn av dette har vi skalert S1 sin opplevelse av delaktighet til å være lav. P1 uttrykte en tilfredsstillende opplevelse av delaktighet rundt samarbeidet rundt B1 basert på rutinemessige prosedyrer rundt blant annet kommunikasjon på flere plan, både i forhold til F1 og S1. P1 er derfor skalert til å inneha en moderat opplevelse av delaktighet.

Elementer av forbindelseslinjer i mesosystemet. De tre institusjonene F1, S1 og P1 ga alle uttrykk for tilfredshet rundt møtevirksomhet og deltagelse fra alle parter, kommunikasjonen dem i mellom, samt utveksling av informasjon og kunnskap om hverandre. Dette gjaldt også for hvordan de rutinemessige forholdene i psykiatrien fungerte som utgangspunkt for samarbeidet rundt B1. På bakgrunn av dette har vi skalert både F1, S1 og P1 sin opplevelse av elementer av forbindelseslinjer relatert til mesosystemet til å være moderat.

5.1.3 Opplevelse av sammenheng i gruppe 2

Vi vil i tabellen nedenfor vise til institusjonene i gruppe 2; F2, S2 og P2 sin opplevelse av sammenheng.

Tabell 4. OAS i gruppe 2

Gruppe 2	Begripelighet	Håndterbarhet	Meningsfullhet	Antydninger
F2	Lav	Lav	Moderat	Press oppover
S2	Moderat	Moderat	Moderat	Stabil
P2	Høy	Moderat	Høy	Stabil

Begripelighet. F2 gav under intervjuet inntrykk av at B2 sin situasjon førte til store utfordringer i hjemmet. F2 virket videre noe usikker på sin egen rolle, og innvirkning på situasjonen. F2 gav inntrykk av at hun syntes B2 sin situasjon var noe uoversiktlig, og gav videre inntrykk av å ha noe problemer med å forstå situasjonen, og alvoret i denne. F2 gav dessuten uttrykk for å være mest fokusert på de ytre rammene rundt B2, og ikke årsaker som lå til grunn for B2 sine problemer. Vi skalerte på dette grunnlag F2 sin begripelighet til lav. L2 hadde ikke kjennskap til hele tilbakeføringsprosessen rundt B2, og dette skapte problemer med skaleringen i dette tilfellet, da L2 ikke kunne besvare så mange spørsmål. L2 hadde imidlertid kjennskap til familiesituasjonen til B2, da L2 tidligere hadde hatt B2 sitt søsken som elev. Dette gjorde at L2 i stor grad forstod B2 sin situasjon. Da L2 imidlertid ikke hadde kjennskap til den helhetlige tilbakeføringsprosessen, ble begripeligheten skalert til moderat. P2 hadde på sin side fått informasjon om B2 og F2 fra andre offentlige instanser, og gav på dette grunnlag uttrykk for at de hadde en god forståelse av B2 sin situasjon. P2 sin grad av begripelighet ble på dette grunnlag skalert til høy.

Håndterbarhet. F2 gav uttrykk for at hun hadde problemer med å handskes med B2. Det virket som om B2 forsøkte å kontrollere F2: ”De (refererer til P2) prøvde å gi B2 muligheten til å se at hvis B2 skulle kontrollere meg, så måtte jeg da også kontrollere B2, og B2 vil ikke bli kontrollert”. Det virket til at F2 ikke hadde nok ressurser til å komme B2 i møte. F2 sin håndterbarhet ble på dette grunnlag skalert til lav. L2 gav uttrykk for at L2 og B2 hadde god

kjemi, og at L2 derfor til en viss grad kunne forutsi B2 sin adferd. L2 gav allikevel uttrykk for at det kunne være vanskelig å handskes med B2, da B2 hadde en tendens til å utnytte de rundt seg. S2 sin håndterbarhet blir på dette grunnlag skalert til moderat. Da andre offentlige instanser var involvert i B2 sin situasjon, og F2 hadde negative erfaringer fra dette samarbeidet, virket F2 i følge P2 til å være noe kritisk til P2. Dette vanskeliggjorde i oppstarten av behandlingen arbeidet til P2 i noen grad, og håndterbarheten til P2 ble derfor skalert til moderat.

Meningsfullhet. F2 gav uttrykk for at B2 sitt opphold i psykiatrien har lært B2 noen nye strategier som har gjort hverdagen enklere for B2, og for F2 som forelder. F2 syntes allikevel at dagens situasjon er lik situasjonen før oppholdet i P2. Til tross for dette gav F2 uttrykk for at hun har lært mye, og F2 gav samtidig uttrykk for en vilje til å fortsette arbeidet hjemme etter behandlingsslutt: *"Jeg ble rett og slett strengere. Jo mer struktur, og jo mindre slingringsmann du har liksom, jo lettere er det for henne å tilpasse seg rett og slett"*. Dette viser at F2 så verdien og nytten av å engasjere seg i B2 sin situasjon, og vi skalerte derfor F2 sin meningsfullhet til moderat. L2 ga uttrykk for at hun finner arbeidet med B2 meningsfullt. L2 fortalte at hun har et spesielt øye til B2, ettersom hun vet at B2 har hatt problemer: *"Du ser den ungen litt mer, og det krever mer av deg også. Det er en unge som ikke er usynlig i mengden på godt og vondt"*. L2 gir med dette uttrykk for at L2 finner arbeidet med B2 svært meningsfullt, men da L2 ikke har kjennskap til hele tilbakeføringsprosessen blir S2 sin grad av meningsfullhet skalert til moderat. P2 gav i stor grad uttrykk for at B2 sin situasjon var verdt å engasjere seg i. P2 beskrev B2 som motivert for behandlingen: *"B2 ville til S2, ville bli noe, og ville vokse"*. Grad av meningsfullhet ble derfor skalert til høy.

5.1.4 Mesoelementer i gruppe 2

Vi vil i tabellen nedenfor vise til institusjonene i gruppe 2; F2, S2 og P2 sin opplevelse av samarbeid ut i fra elementer i mesosystemet.

Tabell 5. Mesoelementer i gruppe 2

Gruppe 2	Opplevelse av samarbeid med hjem	Opplevelse av samarbeid med psykiatri	Opplevelse av samarbeid med skole	Opplevelse av den enkelte instans sin delaktighet	Elementer av forbindelseslinjer i mesosystemet
F2		Moderat	Moderat	Moderat	Moderat
S2	Moderat	Moderat		Moderat	Lav
P2	Moderat		Moderat	Moderat	Lav

Gjennomsnittet til F2: moderat. Gjennomsnittet til S2: moderat. Gjennomsnittet til P2: moderat.

Det totale gjennomsnittet innenfor gruppe 2 er: moderat.

Opplevelse av samarbeid med hjem. L2 ved S2 ga uttrykk for et godt samarbeid med F2 på flere måter. L2 følte at L2 og F2 hadde en god kommunikasjon vedrørende samarbeidet rundt B2. L2 tok imidlertid først over som lærer etter tilbakeføringen av B2 hadde funnet sted. Samarbeidet før lærerbyttet hadde vært preget av et anstrengt forhold mellom F2 og daværende lærer som gjorde det vanskelig å kommunisere. På bakgrunn av dette har vi skalert S2 sin opplevelse av samarbeid med hjem til å være moderat. P2 ga uttrykk for et generelt tilfredsstillende samarbeid med F2. Det som var spesielt med tilfellet vedrørende B2 var utgangspunktet for behandlingen, samt F2 sitt utgangspunkt som forelder som trengte mye veiledning. P2 opplevde F2 noe skeptisk til behandlerne i psykiatrien, men dette endret seg etter hvert som P2 avklarte roller og disse kom tydelig frem for F2. På bakgrunn av dette har vi skalert P2 sin opplevelse av samarbeid med hjem til å være moderat.

Opplevelse av samarbeid med psykiatri. F2 uttrykte positive forventninger til behandlingsformen B2 skulle få i psykiatrien ut i fra tidligere erfaringer på et tilsvarende område. F2 omtalte samarbeidet som tilfredsstillende på flere plan i forhold til kommunikasjon rundt og med B2, men også til dels i forhold til seg selv. F2 uttrykte likevel et savn etter manglende oppfølging fra psykiatrien i etterkant av tilbakeføringen av B2. På bakgrunn av dette har vi skalert F2 sin opplevelse av samarbeid med psykiatrien til å være moderat. L2 kom som tidligere nevnt først inn i bildet etter tilbakeføringen av B2 hadde funnet sted. L2 ved S2 gav uttrykk for et tilfredsstillende samarbeid med P2 i perioden etter tilbakeføringen. Etter tilbakeføringen har det vært minimalt med kommunikasjon med P2, og L2 opplyste at L2 ikke følte det var nødvendig. I forhold til B2 sitt tilfelle beskrev L2 andre instanser som mer naturlig å lene seg på i forhold til utfordringer rundt B2. Ut i fra dette har vi skalert S2 sin opplevelse av samarbeidet med psykiatrien til å være moderat.

Opplevelse av samarbeid med ordinær skole. F2 ga uttrykk for et anstrengt forhold til S2 gjennom et dårlig samarbeid med B2 sin daværende lærer før behandlingen i psykiatrien. Under opptakten til behandlingsperioden til B2, og i løpet av behandlingsperioden, var det nærmest ingen kommunikasjon mellom F2 og S2. Dette begrunnet F2 ut i fra at B2 møtte mange udyktige lærere, og at dette gjorde samarbeidet vanskelig. Da B2 kom tilbake på S2, ble bytte av lærer en viktig endring for B2, som igjen påvirket samarbeidet med F2 gjennom god kommunikasjon med L2 på flere plan. På bakgrunn av dette har vi skalert opplevelsen av samarbeid med ordinær skole for F2 til å være moderat. P2 gav uttrykk for et tilfredsstillende samarbeid med S2 basert på rutinemessige strukturer for blant annet kommunikasjon som S2, i følge P2, fulgte opp. Samarbeidet med S2 opplevdes enda mer tilfredsstillende ut i fra P2 da B2 møtte en dyktig lærer, L2, ved tilbakeføringen. Dette kom til uttrykk gjennom utsagn som ”B2 traff en veldig dyktig lærer. En veldig dyktig lærer traff B2 ved tilbakeføringen, og sosiallærer ville også så gjerne. Så jeg opplevde det (refererer til samarbeidet med ordinær skole) bra”. Ut i fra dette har vi skalert P2 sin opplevelse av samarbeid med ordinær skole til å være moderat.

Den enkelte institusjon sin opplevelse av delaktighet. Alle de tre institusjonene ga uttrykk for en tilfredsstillende opplevelse av delaktighet gjennom kommunikasjon på flere plan. På bakgrunn av sine ulike ståsteder og roller i samarbeidet rundt B2, beskrev de tre institusjonene en delaktighet på hver sin måte. Alle tre uttrykte imidlertid at deres rolle og meninger hadde hatt en plass i dette samarbeidet, og alle hadde opplevd å ha blitt hørt og

sett. Vi har derfor skalert F2, S2 og P2 sin opplevelse av delaktighet til å være moderat for alle tre.

Elementer av forbindelseslinjer i mesosystemet. F2 ga uttrykk for at elementer vedrørende informasjon som ble utvekslet og møter som ble holdt i forbindelse med B2 sin behandling i psykiatrien, var av tilfredsstillende karakter for F2. Ut i fra de samme elementene i forbindelse med S2, beskrev F2 at S2 nærmest ikke var til stede. Dette spesielt da S2 ofte ikke var til stede på møter i psykiatrien med F2. På bakgrunn av dette har vi ut i fra F2 sin opplevelse skalert elementer av forbindelseslinjer i mesosystemet til å være moderat. I etterkant av tilbakeføringen beskrev L2 kun ett møte som ble holdt i forbindelse med at L2 skulle overta undervisningen for B2. Med utgangspunkt i dette, og at L2 som tidligere beskrevet kun hadde deltatt i avsluttende fase i tilbakeføringsprosessen, har vi skalert elementer av mesosystemets forbindelseslinjer ut i fra S2 til å være lav. P2 beskrev utfordringer rundt samarbeidet grunnet bakgrunnen for behandlingen, og fordi flere instanser fulgte B2 under oppholdet i psykiatrien. Dette utfordret møtevirksomhet, deltagelse, rolleavklaring og informasjonsutveksling. P2 ønsket i denne sammenheng mer samtlende møter fra ulike nettverk rundt B2 samt en mer åpen kommunikasjon på flere plan. Ut i fra dette har vi skalert elementer av forbindelseslinjer i mesosystemet for P2 til å være lav.

5.1.5 Opplevelse av sammenheng i gruppe 3

Vi vil i tabellen nedenfor vise til institusjonene i gruppe 3; F3, S3 og P3 sin opplevelse av sammenheng.

Tabell 6. OAS i gruppe 3

Gruppe 3	Begripelighet	Håndterbarhet	Meningsfullhet	Antydninger
F3	Høy	Høy	Høy	Stabil
S3	Moderat	Høy	Moderat	Stabil
P3	Moderat	Moderat	Høy	Press oppover

Begripelighet. F3 viste stor innsikt i B3 sin situasjon og diagnose. F3 viste også tydelig tegn på å ha forståelse for situasjonen, og evne til å kunne takle utfordringer F3 kunne komme til å møte i fremtiden. Grad av begripelighet ble på dette grunnlag skalert til høy. S3 gav uttrykk for at de fant det vanskelig å gi B3 et godt tilbud ved S3, og de hadde tidlig i prosessen gitt uttrykk for at B3 ikke fikk godt nok utbytte av å gå på en vanlig skole. S3 følte at det var uenigheter mellom S3 og andre instanser, og at S3 sin frustrasjon ikke ble sett eller hørt i den grad S3 skulle ha ønsket. Da det ble enighet om at B3 trengte behandling, ble det lettere for S3 å samarbeide med F3 og P3. S3 gav uttrykk for at S3 ikke forstod situasjonen som fullstendig organisert, sammenhengende og strukturert. Grad av begripelighet ble på dette grunnlag skalert til moderat. P3 gav uttrykk for at de syntes saken til B3 var noe vanskelig å forholde seg til innledningsvis, da B3 sin sak var preget av konflikt foreldrene i mellom, og fordi B3 hadde blitt utredet av andre instanser, og P3 ikke viste om disse henvisningsgrunnene var reelle for B3. B3 sin sak virket på bakgrunn av dette til å være noe uoversiktlig for P3, og begripeligheten ble derfor skalert til moderat.

Håndterbarhet. F3 hadde også mye kunnskap omkring hvordan F3 på beste måte kunne handskes med B3 sin problematikk. F3 viste videre tegn på selv å ha nok ressurser til rådighet for å imøtekomme krav, samtidig som F3 hadde engasjert et stort nettverk rundt seg for å få hjelp til å gi B3 et så godt liv som mulig. Håndterbarheten ble på dette grunnlag

skalert til høy. S3 gav tydelig uttrykk for at B3 sine behov var vanskelige å komme i møte best mulig. S3 følte ikke at S3 hadde de nødvendige ressurser til rådighet for å kunne møte B3 sine behov, F3 sine krav og P3 sine krav. Da B3 også hadde en noe sjelden diagnose, følte S3 at det var begrenset med støtte å hente andre steder. Grad av håndterbarhet ble på dette grunnlag skalert til moderat. P3 fortalte at de var litt usikre i forhold til saken til B3, da B3 på bakgrunn av tidligere utredning var beskrevet som et sosialt umotivert barn. P3 var usikre på om P3 hadde et godt tilbud til B3. P3 forteller at P3 laget individuelle tilpasninger i forhold til B3 fordi B3 trengte å skjerme seg ganske tidlig, og på en annen måte enn de andre barna. P3 forteller videre at B3 hadde veldig tett voksenkontakt fordi i mange situasjoner var det vanskelig for B3 å vite hva B3 skulle gjøre. Vi har på denne skalert P3 sin håndterbarhet til høy.

Meningsfullhet. F3 var svært motivert for å gi B3 så gode oppvekstvilkår som mulig, og viste et sterkt engasjement for B3 sin situasjon blant annet gjennom søken etter kunnskap om B3 sin diagnose og ved foredragsvirksomhet. B3 gav med dette klart uttrykk for at B3 sitt ve og vel var verdt å engasjere seg i. Grad av meningsfullhet ble på dette grunnlag skalert til høy. Etter at samarbeidet med F3 og P3 kom i gang, og S3 fikk støtte fra utenforstående eksperter på B3 sin problematikk, gjorde S3 det S3 kunne for å gi B3 et godt tilbud ved S3. S3 viste med dette at de til tross for vanskeligheter med å enes med F3 og P3 innledningsvis, at de fant det betydningsfullt å engasjere seg i B3 sin situasjon ved skolen. Grad av meningsfullhet er på dette grunnlag skalert til moderat. Også P3 viste stor grad av meningsfullhet i arbeidet med B3. P3 fortalte at B3 var motivert for å få ned konfliktnivået i familien, og at B3 hadde et sterkt driv i seg: "[...] B3 skal være bedre i både løpe og svømme, og alt dette. B3 ville være best. B3 hadde det drivet i seg". Vi har på bakgrunn av dette skalert P3 sin meningsfullhet til høy.

5.1.6 Mesoelementer i gruppe 3

Vi vil i tabellen nedenfor vise til institusjonene i gruppe 3; F3, S3 og P3 sin opplevelse av samarbeid ut i fra elementer i mesosystemet.

Tabell 7. Mesoelementer i gruppe 3

Gruppe 3	Opplevelse av samarbeid med hjem	Opplevelse av samarbeid med psykiatri	Opplevelse av samarbeid med skole	Opplevelse av den enkelte instans sin delaktighet	Elementer av forbindelseslinjer i mesosystemet
F3		Høy	Moderat	Høy	Høy
S3	Moderat	Høy		Høy	Høy
P3	Høy		Lav	Høy	Høy

Gjennomsnittet til F3: høy Gjennomsnittet til S3: høy Gjennomsnittet til P3: høy

Det totale gjennomsnittet innenfor gruppe 3 er: høy.

Opplevelsen av samarbeid med hjem. S3 gav uttrykk for at tilfellet rundt B3 hadde vært meget utfordrende for S3 grunnet blant annet B3 sin komplekse diagnose. Dette gav samarbeidet mellom S3 og F3 et ganske vanskelig utgangspunkt, da S3 opplevde at S3 ikke mestret å ha et barn som B3 ved S3. F3 ønsket veldig sterkt at B3 skulle fortsette ved S3 etter behandlingen i psykiatrien. Gjennom behandlingsperioden og samarbeidet med P3, endret samarbeidet seg mellom S3 og F3, og alle parter kom i en mer fruktbar samarbeidsposisjon gjennom forbedret kommunikasjon på flere plan som opplevdes som bærende for S3 slik S3 beskrev det. På bakgrunn av dette har vi skalert S3 sin opplevelse av samarbeid med hjem til å være moderat. P3 beskrev også et vanskelig utgangspunkt med tanke på samarbeidet med F3 grunnet forhold rundt foreldrene til B3. Da dette ble avklart, stabiliserte samarbeidet seg særdeles godt mellom P3 og F3. P3 ga uttrykk for en veldig

ressurssterk F3 som gjorde samarbeidet særlig fruktbart gjennom god kommunikasjon. Ut i fra dette har vi skalert P3 sin opplevelse av samarbeid med hjem til å være høy.

Opplevelsen av samarbeid med psykiatri. F3 beskrev en særlig vanskelig oppstart rundt behandlingsprosessen med utgangspunkt i hjemmeforhold, som påvirket forholdet mellom F3 og P3 særdeles negativt i første fase av behandlingen. Da hjemmeforholdene til F3 ble avklart, beskrev F3 en sterk endring i opplevelsen av samarbeidet med P3 på svært mange områder som F3 var viktige for F3. Dette gjaldt særlig kommunikasjon på flere plan og opplevelsen av å bli sett og hørt. Til tross for den tunge oppstarten, har vi på bakgrunn av F3 sin helhetlige opplevelse av samarbeid med psykiatri skalert den til å være høy. S3 beskrev også en utfordrende start i forholdene rundt samarbeidet med P3 ut i fra B3, grunnet S3 sin opplevelse av manglende mestring av B3. Likevel uttrykte S3 en veldig tilfredsstillende samarbeidsopplevelse med P3 gjennom behandlingsperioden, og i etterkant av tilbakeføringen gjennom oppfølging og vedvarende åpen kommunikasjon med P3. På bakgrunn av dette har vi skalert S3 sin opplevelse av samarbeid med psykiatri til å være høy.

Opplevelse av samarbeid med ordinær skole. F3 gav uttrykk for særlig vanskelige forhold rundt samarbeidet med S3 da F3 opplevde at B3 var et problem S3 bare ville bli kvitt. Dette kom til uttrykk gjennom utsagn som ”Og hjemstedsskolen til B3 var kjent som en av to skoler i et Østlandsfylke som ikke ville ha barn med atferdsproblemer”. F3 fortalte at F3 jobbet hardt for å beholde B3 på S3. P3 var en viktig støtte i dette arbeidet. I løpet av, og i avsluttende fase i tilbakeføringsprosessen av B3, opplevde F3 imidlertid en endring rundt samarbeidet med S3 basert på blant annet en holdningsendring til B3 ved S3, samt bedre kommunikasjon. I løpet av behandlingsperioden opplevde F3 S3 nærmest som ikke til stede. Til tross for vanskelige forhold innledningsvis har vi skalert F3 sin opplevelse av samarbeid med ordinær skole til å være moderat. P3 ga uttrykk for et utfordrende samarbeid med S3 da S3 helt i starten av behandlingsperioden ga uttrykk for at B3 burde bytte skole. Dette var en posisjon S3 hadde gjennom hele behandlingsperioden til B3. P3 opplevde det særlig utfordrende å legge forholdene til rette for B3 ved S3 gjennom et fruktbart samarbeid med S3 da S3 ga uttrykk for at S3 ikke hadde et tilfredsstillende skoletilbud til B3. Ut i fra dette har vi skalert P3 sin opplevelse av samarbeid med ordinær skole til å være lav.

Den enkelte institusjon sin delaktighet. De tre institusjonene i gruppe tre; F3, S3 og P3 gav alle uttrykk for veldig tilfredsstillende delaktighet. Alle tre beskrev at de tydelig kunne få

fremlagt sine meninger, og at man oppfattet å bli hørt og at ens meninger ble tatt hensyn til for å finne de beste løsninger for alle parter ut i fra B3. Vi har på bakgrunn av dette skalert F3, S3 og P3 sin opplevelse av delaktighet til å være høy for alle tre.

Elementer av forbindelseslinjer i mesosystemet. F3, S3 og P3 gav alle uttrykk for at elementer av forbindelseslinjer i mesosystemet var til stede. Dette på bakgrunn av møtevirkosomhet på flere plan, informasjonsutveksling og kommunikasjon på tvers av institusjonene, og kunnskaper dette ga om hverandre. På bakgrunn av dette har vi skalert F3, S3 og P3 sin opplevelse av elementer av forbindelseslinjer i mesosystemet til å være høy for alle tre.

I neste delkapittel vil vi redegjøre for bakgrunnen for kategoriseringen av vårt intervjumateriale.

5.2 Bakgrunn for kategorisering av intervjumaterialet

Vi vil i dette delkapittelet kort redegjøre for hvilke spørsmål som er ment å kunne si noe om de ulike kategoriserte meningselementene som vi har lagt til grunn i diskusjonen av denne oppgavens problemstilling. For å eksemplifisere vår bruk av henholdsvis Antonovsky og Bronfenbrenner sine teorier i vår utarbeidelse av intervjuguidene, vil vi i dette delkapittelet ta for oss intervjuguiden utarbeidet for skolen. Alle tre intervjuguiden er utarbeidet på samme teorigrunnlag, og spørsmålsformuleringer er kun tilpasset den enkelte institusjon der det er nødvendig. Intervjuguidene er derfor sammenfallende både i innhold og utforming. Vi har allikevel valgt ut intervjuguiden til skolen som eksempel, da problemstillingen i denne oppgaven omhandler tilbakeføring til ordinær skole.

Vi vil først vise til spørsmål vedrørende elementer knyttet til OAS. Deretter vil vi presentere spørsmål rettet mot opplevelsen av samarbeid med de ulike institusjonene, samt elementer av mesosystemet. Da utarbeidelsen av spørsmålene i intervjuguiden er redegjort for i kapittel 4, vil vi ikke vise til noen direkte sammenheng mellom det enkelte spørsmål og teori i dette delkapittelet. Intervjuguiden til lærere i den ordinære skole er å finne i intervjuguiden som helhet. Se vedlegg 4.

Spørsmål i intervjuguiden til ordinær skole rettet inn mot de tre elementene i OAS:

Spørsmål rettet inn mot elementet begripelighet:

Spørsmål 2: *Opplevde du som lærer i ordinær skole at det forelå en enighet mellom hjem, psykiatri og ordinær skole omkring utgangspunktet for behandlingen?*

Spørsmål 14: *Følte du som lærer i ordinær skole at det ble lagt vekt på faktorer som lå til grunn for problemet, eller faktorer som var med på å opprettholde problemet?*

Spørsmål 26.a): *Med et tilbakeblikk på den helhetlige prosessen, hva kunne sett ut i fra ditt perspektiv vært gjort annerledes?*

Spørsmål rettet inn mot begrepet håndterbarhet:

Spørsmål 11: *Hvordan gikk du som lærer frem for å hjelpe barnet til bedre å kunne håndtere sin situasjon?*

Spørsmål 12: *I hvor stor grad følte du som lærer i ordinær skole at det ble fokusert på hvordan barnet bedre kunne tilpasse seg utfordringer i hverdagen?*

Spørsmål 21: *Hvordan ble essenser fra behandlingen i psykiatrien videreført til den ordinære skole under og etter tilbakeføringsprosessen?*

Spørsmål rettet inn mot begrepet meningsfullhet:

Spørsmål 6: *Hvordan gikk psykiatrien frem for å motivere deg som lærer i ordinær skole til å bidra i behandlingsprosessen?*

Spørsmål 8: *Hvordan kan du bruke din rolle som lærer i ordinær skole til å motivere til behandling?*

Spørsmål 10: *Følte du som lærer i ordinær skole at eleven hadde forstått sin situasjon i forkant av behandlingen?*

Vi vil nå presentere fire spørsmål som omhandler opplevelsen av samarbeid med de ulike instanser, samt elementer av mesosystemet. Vi har valgt å illustrere dette med spørsmål som tar for seg henholdsvis opplevelse av samarbeid med hjem, opplevelse av samarbeid med

psykiatri, opplevelse av delaktighet og opplevelser av tilstedeværelse av elementer i mesosystemet. Under følger de fire spørsmålene som illustrerer hvert av disse områdene.

Spørsmål 17.a): *Hvordan kontakt hadde du som lærer i ordinær skole med foreldrene under elevens behandling i psykiatrien? b) Synes du at denne kontakten i så fall var tilstrekkelig?*

Spørsmål 5: *På hvilken måte ble du som lærer i ordinær skole involvert i psykiatriens arbeid gjennom behandlingsprosessen?*

Spørsmål 4: *I hvor stor grad føler du at du som lærer i ordinær skole fikk gitt uttrykk for ditt perspektiv rundt behandlingen?*

Spørsmål 3 a): *Hvordan foregikk informasjonsutvekslingen rundt behandlingsprosessen? b) Føler du at denne var tilstrekkelig?*

Vi vil i neste kapittelet drøfte våre empiriske funn i lys av relevant teori. Dette vil forhåpentligvis også belyse utfordringer som peker utover vår empiri.

6. Drøfting

På bakgrunn av vår empiri og relevant teori, vil vi i dette kapittelet drøfte psykiatri, ordinær skole og hjem sitt samarbeid omkring tilbakeføring fra barne- og ungdomspsykiatrisk behandling til ordinær skole. Vi vil som gjennomgående i oppgaven også i denne sammenhengen bruke Antonovsky og Bronfenbrenner sine teoretiske perspektiver for å belyse samarbeidet. Antonovsky sitt OAS begrep og Bronfenbrenner sitt utviklingsøkologiske perspektiv, i form av forbindelseslinjer i mesosystemet, blir sentrale også i dette kapittelet. Vi vil først ta for oss psykiatriens OAS. Vi vil videre drøfte betydningen av psykiatrien sin OAS for samarbeidet med skole og hjem. Deretter vil vi diskutere hvordan psykiatriens OAS kan styrkes. Vi vil videre ta for oss psykiatrien i et mesosystem og se på forbindelseslinjer fra psykiatrien til ordinær skole og hjem. Avslutningsvis vil vi ta for oss hvordan forbindelseslinjene mellom psykiatri, ordinær skole og hjem kan styrkes. I del 6.3 vil vi ta for oss den ordinære skolen på samme måte.

Som nevnt innledningsvis vil vi i dette drøftingskapittelet benytte empiri innsamlet gjennom vår intervjuundersøkelse. Som vi gjorde rede for i vårt resultatkapittel, kapittel 5, stilte det fra to skoler kun en lærer til intervju. Som tidligere beskrevet hadde L2, lærer tilknyttet skole S2, lite kunnskap om den helhetlige tilbakeføringsprosessen, da denne læreren ble tilknyttet eleven etter eleven var tilbake i den ordinære skolen. På denne bakgrunn har vi i vår drøfting valgt å utelate skole S2, da vi anser vår empiri til å være for lite dekkende for å belyse S2 sin virksomhet. Som intervjuinformanter fra gruppe 2 vil vi derfor vise til psykiatri, P2, og forelder, F2.

Fra skole S1 stilte også kun en lærer til intervju. Heller ikke denne læreren hadde vært en del av den helhetlige tilbakeføringsprosessen. Læreren hadde imidlertid kjennskap til prosessen som helhet, og er på dette grunnlag slik vi ser det en god informant for S1 i forhold til tilbakeføringen av eleven ved denne skolen. Det er imidlertid viktig å påpeke at L1 sine uttalelser er preget av L1 sitt personlige inntrykk og opplevelse av tilbakeføringsprosessen. Da L1 imidlertid var den eneste informanten som stilte til intervju fra S1, samt at L1 hadde kjennskap til prosessen som helhet, vil vi i vår drøfting til tider vise til L1 som en representant for S1 som helhet. På bakgrunn av at to representanter stilte til intervju ved S3,

samt deres roller og tilknytning til den omtalte eleven ved denne skolen, vil denne skolen gjennomgående bli referert til som S3.

Vi har i denne delen valgt å ikke omhandle familien eksplisitt i eget delkapittel. Dette fordi vi i denne sammenheng anser familien til å være en sårbar gruppe, grunnet sin relasjon til barnet. På denne bakgrunn ønsker vi ikke å bruke det enkelte barns familieforhold som kilde. Familien vil imidlertid bli omtalt både ved sitater fra de intervjuede foreldre, og ved bruk av teori, både i delkapittelet som omhandler psykiatri og ordinær skole. Familiens perspektiv er derfor slik vi ser det i høy grad til stede i dette drøftingskapittelet.

Vi vil i dette kapittelet som helhet forsøke å finne svar på vår problemstilling:

På hvilken måte kan samarbeidet mellom psykiatri, ordinær skole og hjem virke inn på utfallet av tilbakeføringen fra psykiatrisk behandling til ordinær skole?

6.1 Psykiatrien som samarbeidspartner i en tilbakeføringsprosess

6.1.1 Psykiatrien sin opplevelse av sammenheng

Psykiatrien oppfattes som den styrende institusjonen i samarbeidet mellom psykiatri, hjem og ordinær skole. Det er i psykiatrien behandlingen pågår, og det er innenfor disse rammene og i løpet av denne prosessen at foreldre og den ordinære skolen trekkes inn i et samarbeid. Det er psykiatrien som institusjon som legger føringene for tilbakeføringen og samarbeidet rundt denne på bakgrunn av direktiver og forskrifter. Hvilken betydning kan psykiatriens OAS ha for samarbeidet mellom hjem og ordinær skole, særlig med tanke på tilbakeføring? I de tre ulike gruppene fra psykiatrien som deltok i vår undersøkelse har P1 og P2 blitt skalert til en stabil prediksjon av OAS. P3 har blitt skalert til en prediksjon med press oppover. Med en prediksjon på press oppover indikerer dette for P3 en mer ustabil opplevelse av sammenheng grunnet moderat skalering på begripelighet og håndterbarhet, men høy skalering på meningsfullhet. En stabil OAS er som beskrevet tidligere i følge Antonovsky (2000) imidlertid det ideelle, da individet plasserer seg likt på alle tre elementene.

Psykiatrien beskrevet av P1, P2 og P3 fremstår som en institusjon med tydelige og bærende strukturer, organiseringer og rutiner, noe som i seg selv muligens kan gi psykiatrien en stabil OAS. Det er viktig å ha en stabil OAS både for psykiatrien som institusjon, men også som støtte og styrende samarbeidspartner for hjem og ordinær skole. Noen foreldre og lærere ved ordinær skole har i vår intervjuundersøkelse fortalt at de lente seg på psykiatrien på flere områder gjennom behandlingsperioden, og i noen tilfeller også i etterkant av tilbakeføringen. Psykiatriens OAS kan derfor bli svært viktig for de involverte parter under behandlingsprosessen, men også under og etter tilbakeføring. Antonovsky (2000) beskriver at profesjonelle aktører, og andre som for eksempel foreldre, kan medvirke til å endre et individ sin OAS. Denne medvirkningen kan ha både positiv og negativ virkning. Profesjonelle aktører kan komme til å svekke OAS ved å være for lite bevisst på sin egen fremtreden i forhold til sine klienter. På den andre siden kan bevisstheten styrkes gjennom planlegging av møter med klienter, samt sørge for at klienter får tilstrekkelig informasjon slik at de føler at de har en viss kontroll over situasjonen. Man kan gjennom disse retningslinjene unngå fremtidige skader, men også reparere de som allerede har oppstått. P3 beskrev den første fasen opp mot behandling slik:

”Vi har jo forvern som er veldig fastlagt i strukturen om hvordan vi gjør det. I første omgang i samtale med foreldrene, hvor vi gir en så grundig informasjon om tilbudet vårt som overhodet mulig. Slik at de kan ta et standpunkt til om de ønsker plassen eller ikke. Og skolen her i psykiatrien er den som er kontakt til hjemmeskolen og får papirer derfra”.

God og tydelig informasjonsflyt som er gjentakende over tid, kan være veldig viktig fra psykiatriens sin side med tanke på å styrke et individ sin begripelighet (Grøholt m.fl. 2001). Betydningen av dette kan eksemplifiseres med F1: I begynnelsen uttrykte F1 en skepsis til psykiatrien. Dette var før F1 opplevde å bli informert av psykiatrien, og før F1 opplevde selve psykiatrien og dens personale i forkant av selve behandlingsprosessen. *”Når jeg traff dem, det var på en måte det som gjorde at jeg myknet opp litt”.* Her kommer betydningen av god og tydelig informasjon klart frem.

P3 sin prediksjon om press oppover kan ses i lys av utfordringer P3 møtte i samarbeid med S3. B3 var ikke ønsket tilbake som elev ved sin ordinære skole etter behandlingen i BUP. Dette var tydelig uttalt av S3 allerede tidlig i behandlingen, slik både P3 og F3 oppfattet det. P3 beskrev det slik: *”Når de fikk ungen hit var de ferdig med B3”.* Gjennom samarbeidet med F3 og S3 om B3, ble psykiatriens OAS forsterket gjennom bevissthet og spørsmål rundt

egen praksis, samt bevissthet om ordinær skole og hjem sine opplevelser av behandlingen ut i fra problematikken knyttet til S3. Psykiatrien viste bruk av større handlefrihet gjennom omorganisering av ressurser i lys av sin profesjonalitet. Dette medførte en forsterkning av hjem og ordinær skole sin opplevelse av sammenheng, som igjen styrket psykiatriens OAS. Tilfellet med B3 er av alle tre institusjoner i gruppe 3 beskrevet som en suksesshistorie, med P3 som en viktig støttespiller. Tydeligere og tettere samarbeid på alle plan med de nærmeste miljøene barnet pendler mellom kan føre til en sterkere opplevelse av sammenheng både gruppevis og individuelt. Med en forsterket OAS for alle involverte parter ble tilbakeføringen av B3 en positiv opplevelse. I følge Antonovsky (2000) er det kun i samspill med andre at individer kan utvikle og styrke sin OAS. Dette blir særlig viktig i en samarbeidsprosess, og kommer tydelig til syne i gruppe 3 der F3, P3 og S3 alle påvirket hverandres opplevelse av sammenheng gjennom samarbeidet om B3.

6.1.2 Betydningen av psykiatrien sin OAS for samarbeidet med hjem og ordinær skole

Psykiatrien har et ansvar for å legge til rette for et samarbeid med foreldre, men samarbeidet avhenger også i like stor grad av foreldrene. Foreldre må på lik linje med psykiatrien kunne bidra med sin begripelighet og håndterbarhet ut i fra sin hverdag, slik at psykiatrien lettere vil kunne ha muligheten til å forstå hvilke forutsetninger foreldre i denne posisjonen har, og hvilke ressurser de har til rådighet (Fjell og Mohr 2001). F1 beskrev i møte med psykiatrien at F1 følte seg sett og hørt. F1 følte seg ikke dømt som en dårlig forelder selv om B1 trengte hjelp av barne- og ungdomspsykiatrien. Disse faktorene var med på å øke F1 sin tillitt til psykiatrien, og dermed F1 sin mulighet og evne til å være åpen og ærlig i en samarbeidsallianse.

Alle foreldrene i informantgruppen vår uttrykte veldig positive opplevelser gjennom ukentlige møter de hadde med psykiatrien, hvor også barnet var til stede deler, eller hele tiden. I denne settingen opplevde foreldrene at det utviklet seg en samarbeidsrelasjon som styrket forbindelsen mellom foreldre og barn, men også foreldre og barns opplevelse av å bli sett og hørt av psykiatrien. Det er i følge Larsen (2004) viktig å styrke relasjonen mellom foreldre og psykiatri slik at barnet kan oppleve at foreldrene blir respektert og akseptert, da dette gjør det lettere for barnet å slappe av under behandlingsperioden. Videre vil foreldre

som føler seg akseptert, bevisst eller ubevisst, gi sin tillatelse til at barna kan motta og gjøre seg nytte av behandlingen. F1 beskrev disse opplevelsene slik:

”Vi hadde møter først med de som hadde ansvaret for barnet, og den siste halvtimen kommer barnet inn. Så det var litt sånn min time. Og det synes jeg var veldig bra, og veldig uformelt. Og jeg ble rett og slett veldig knyttet til dem. De var en instans som var på min side. Og på barnet mitt sin side. [...]. Jeg måtte ikke forsvare meg for en hel masse, og de kunne også forklare masse for meg. Enten ting skjedde med meg eller med B1. De var rett og slett veldig støttende”.

Videre beskrev F1 beskrev de samme møtene for B1 slik:

”B1 ble veldig sett der på en annen måte enn B1 ikke hadde opplevd før tror jeg. [...]. B1 så frem til de timene selv om det ikke så sånn ut. B1 lå der på bordet og var litt sånn gretten og sur. I hvert fall i begynnelsen, men allikevel når vi sluttet der så sa B1 at det var på toppen av lista over de tingene B1 ville savne da. Så det åpnet veldig for kommunikasjon for B1”.

F2 uttrykte at gjennom de ukentlige møtene med F2, B2 og behandlere, utviklet det seg gode strategier for å bedre forholdene for både F2 og B2. F2 følte også at de begge ble sett og hørt. Bevissthet og veiledning på områder som utfordret relasjonen mellom foreldre og barn ble særlig viktige stikkord her. F1 beskrev opplevelsen av behandlingen i psykiatrien blant annet slik:

”At for å behandle barnet, så må du behandle hele familien på en måte. Og det synes jeg er den eneste riktige måten å gjøre det på, fordi du kan ikke ta et barn og behandle det utenfor sine omgivelser. Og det som påvirker barnet, og det barnet påvirker”.

Grøholt med flere (2003) fremhever videre betydningen av å inkludere barnet og foreldre i planlegging av tiltak, samt å synliggjøre barnet og foreldrenes egen innsats i behandlingen. Fjell og Mohr (2001) trekker frem at der foreldre blir invitert til å samarbeide for å hjelpe barnet, og i denne sammenheng blir møtt som behandlerens allierte, vil det oppstå en mer positiv atmosfære mellom hjem og psykiatri. Dette kan igjen påvirke samarbeidet i en positiv retning. Møtesettingen som er sitert ovenfor skapte trygghet samt en opplevelse av mestring. Frøyland (1998) understøtter betydningen av fokus på det som er positivt. Foreldre viser glede over at positive sider vedrørende samspillet mellom foreldre og barn fremheves, samt at det rettes fokus mot barnets positive sider alene. Konsekvensen av dette er en styrkende selvfølelse som er utrolig viktig, kanskje det viktigste for å bli gode foreldre.

Fjell og Mohr (2001) trekker frem betydningen av at foreldre får et eget tilbud under barnets behandling i psykiatrien, da barn som blir søkt til psykiatrisk behandling ofte har foreldre som selv trenger hjelp. Foreldrene har derfor et behov for et tilbud hvor de blir tatt i mot og sett, samt blir respektert og får en tydelig rolle gjennom behandlingsprosessen.

Sommerschild (1998) beskriver at mestringsaspektet synes å gjennomsyre arbeidet rundt familier til barn som er til behandling innenfor BUP. Det grunnleggende fokuset i møtet med familien og barnet er flyttet bort fra roten til problemene, mot mulighetenes verden gjennom jakten på ressursene hos familien. Dette, hevder Sommerschild, er i tråd med å bevege seg bort fra fokuset på selve sykdomsbildet, noe som igjen er i likhet med Antonovsky (2000) sin tankegang. F3 uttrykte P3 sitt syn på diagnose i forbindelse med B3: *"Nei, de var ikke så opptatt av diagnose. Og takk Gud for det. Takk Gud for det"*.

I forbindelse med å motivere ordinær skole til å bidra som aktiv samarbeidspartner henviste P3 til skolekontrakten, en kontrakt psykiatrien inngår med ordinær skole og foreldre i forbindelse med samarbeidet rundt en elev. Psykiatrien innrømte imidlertid at de ikke hadde fått dette helt til med blant annet S3. S3 var rimelig tilbakeholdne, og ønsket ikke B3 tilbake grunnet det S3 mente var et for dårlig skoletilbud for B3. Dette kom som nevnt tidligere tydelig frem allerede i oppstarten av behandlingsperioden for B3. P3 uttrykte i denne sammenheng: *"Men vi bruker jo en del krefter på å anerkjenne skolene for det arbeidet de har gjort, for det har de veldig ofte gjort. De har slitt i veldig mange år og de er dødsslitne, og det er fullt forståelig. Slik at vi bruker litt krefter på det for å skaffe et godt samarbeidsklima"*. Psykiatrien la frem at de forventer at skolen tar sin del av ansvaret mens en elev er til behandling i psykiatrien. Det ble også understreket at ordinær skole får rapport på tingenes tilstand i psykiatrien, og blir holdt medansvarlig gjennom skolekontrakten i forhold til å forbedre situasjonen ved den ordinære skolen til eleven kommer tilbake. P3 uttrykte i denne sammenheng: *"Så det er liksom et mål fremover for å gjøre dette barnet friskere for å si det sånn"*. Psykiatrien understreker den ordinære skolens ansvar, og jobber med at ressursene skal være på plass før tilbakeføringen tar til. Likevel gav alle informantene fra psykiatrien sterkt uttrykk for at samarbeidet med den ordinære skolen til syvende og sist avgjøres av hvilken lærer barnet får ved den endelige tilbakeføring til ordinær skole. P3 uttalte det slik: *"Jeg ser ikke på at det er den formelle biten på hvor flinke vi har vært på å sette planer i forhold til tilbakeføring, men det er egnetheten til den personen som skal ta i mot eleven som er det absolutt viktigste"*.

6.1.3 Hvordan kan man styrke psykiatrien sin OAS?

I forbindelse med utvikling av OAS påpeker Antonovsky (2000) at manglende entydighet kan være et problem. Innad i psykiatrien kan det virke som om barna møter en rimelig entydighet i sin utvikling av OAS på tvers av avdelinger og så videre. Det kan også virke som en ganske betydelig entydighet utvikles mellom foreldre, barn og psykiatrien i den tette samarbeidsalliansen som det tidligere er referert til. Dette kan med bakgrunn i Antonovskys tankegang bidra til en sterkere OAS for psykiatrien som institusjon. Ut i fra psykiatriens oppfatning om at samarbeidet med ordinær skole avgjøres ut i fra hvilken lærer barnet møter i tilbakeføringen, kan det tyde på en lav OAS hos psykiatrien når det gjelder deres eget syn på mulighet for påvirkning som profesjonell aktør. Psykiatrien kan virke til å lene seg på rutiner og strukturer uten å stille spørsmål til egen praksis på dette området. F3 etterlyste dramatiske endringer i innsats fra psykiatriens side på dette området, slik som det til slutt ble gjort for B3, og B3 sin tilbakeføring til S3. F3 uttrykte følgende:

”Når du da putter barnet inn i psykiatrien, så er det fordi ting ikke fungerer. I en eller annen setting. På alle mulige områder. Og når du da endrer barnet, så er det ikke bare å tro at du kan putte tilbake det endrede barnet i den samme settingen. Det er å tro på julenissen! Og det trodde psykiatrien til og begynne med. Det er en av de tingene de har endret i møte med oss, fordi vi ser at du får ikke bare inn et barn i en slags krise. Du får inn et apparat rundt barnet i krise. Både skoleapparat, foreldre og alt. Og de må også endre seg”.

Forholdene rundt B3, og B3 sin tilbakeføring blir som nevnt omtalt som en suksesshistorie der P3 omorganiserte sine ressurser for å endre S3 sine holdninger til B3, samt etablere et positivt samarbeid til F3. En enda tydeligere bevissthet rundt egen rolle, møter med klienten og klientens oppfattelse av disse møtene kan være med på å styrke psykiatriens OAS.

Psykiatrien har i sin rolle som profesjonell aktør en viss autonomi og handlefrihet (Antonovsky 2000). P3 utnyttet sitt handlingsrom som profesjonell aktør i tilstrekkelig grad slik at S3 til slutt kom i en fruktbar samarbeidsrelasjon med psykiatri og foreldre.

Betydningen av å bevisstgjøre seg sitt handlingsrom og konsekvenser dette medfører blir derfor svært viktig ut i fra samarbeidet rundt B3. Bevisstgjøring rundt slike tanker i forbindelse med tilbakeføring, kan også være med å styrke psykiatriens OAS. P3 beskrev følgende: *”Ofte er det sånn at når foreldrene har vært her en stund så blir foreldrene veldig trygge. Det er mange voksenpersoner rundt barnet, og de blir kanskje litt usikre ved tilbakeføringen i forhold til hvordan dette skal gå. Sånn har jeg opplevd foreldre. Og barna er også utrygge når det nærmer seg, og det er lett for at det blir utagering før de begynner*

etc.”. Refleksjoner som den vist ovenfor, og bruken av sitt profesjonelle handlingsrom blir som beskrevet tidligere, svært viktig for å styrke psykiatriens OAS i forbindelse med opplevelsen av et forsterket samarbeid med ordinær skole. Med tanke på at samarbeidet rundt B3 er beskrevet som en suksesshistorie, uttalte likevel P3 følgende:

”Ellers så tenkte vi at her må vi jobbe mye med holdningene til skolen, at det blir alfa omega. Ting er veldig personavhengig i veldig store deler av systemet vårt på alle plan egentlig, så veldig glad for den spesialpedagogen som jobber med B3 nå. Så jeg tror mye står og faller på spesialpedagogen hvis jeg skal være helt ærlig”.

Frøyland (1998) omtaler betydningen av systemisk tenkning i psykiatrien der problemet foregår mer mellom mennesker enn inne i de personene det gjelder. I samspill med omgivelsene kan en slik tilnærming til barnets atferd oppleves normaliserende. Psykiatrien legger som tidligere beskrevet til grunn å være en arena for tverrfaglig samarbeid med den hensikt å styrke barnets nettverkslinjer og nettverkssystemer, slik at flest mulig strekker seg mot den samme retningen. Målet er å legge til rette for en så optimal utvikling som overhodet mulig for de barna dette gjelder. Ved siden av hjem er ordinær skole en særlig viktig brikke for å kunne forstå barnets atferd. En møtesetting hvor ordinær skole, foreldre og barnet selv i regi og struktur av psykiatrien kunne komme sammen jevnlig i løpet av behandlingsperioden, ville være styrkende for psykiatriens OAS, samt for de andre involverte parter. For overhodet å kunne snakke om en gruppe sin OAS sin påvirkning på individets OAS, er det nødvendig at gruppen har en stabil kontekst og en kontinuitet ut i fra gruppens sosiale betingelser over tid. Dette fremheves som svært betydningsfullt fordi en gruppe må være i stand til å overleve utskiftninger av gruppemedlemmer selv om gruppen identifiserer seg gjennom nettopp disse (Antonovsky 2000). Dette kan ses i lys av det F3 ønsket seg rundt behandlingen og tilbakeføringen av B3; nettopp at hele apparatet rundt et barn må endre seg, ikke bare at man har flaks med den nye læreren. Ved at apparatet som helhet endrer seg, vil individets OAS bli styrket indirekte.

Vi skal i neste delkapittel drøfte psykiatriens mesoforbindelser i samarbeid med hjem og ordinær skole.

6.1.4 Psykiatrien i et mesosystem

Et rikt utviklingspotensial ligger i mesosystemet gjennom oppretting av forbindelseslinjer mellom de ulike mikromiljøene der menneske beveger seg, sammen med en mulig

kvalitetsforbedring av de forbindelseslinjer som kanskje allerede eksisterer (Bø 2000). Kontinuitet mellom de ulike miljøene individet under utvikling pendler mellom samt kontinuitet mellom de ulike agentene individet møter i de ulike settingene, fremheves som særlig viktig i følge Bronfenbrenner (1979). Graden, virkningen og formen av kommunikasjon fremheves også som betydningsfulle. Betydningen og virkningen av vedvarende personlig kommunikasjon virker å være størst. I forbindelse med informasjonsutvekslingen i begynnelsen uttrykte P1 at den var tilstrekkelig: *"Jeg vil si ja. Nå har jeg vært igjennom det der veldig mye nå med flere andre elever, og da synes jeg det er tilstrekkelig. De får jo muntlig hvilke roller vi forskjellige har, og man får det skriftlig også. De får det med teskje"*. P1 beskrev at F1 ble invitert til samarbeid omkring behandlingsprosessen gjennom hovedsakelig ukentlige familiesamtaler. *"Jeg opplevde at F1 både har våknet opp og fått interesse, og fått støtte for barna. [...]. Jeg opplevde at F1 ønsket veldig hjelp, og det har F1 fulgt opp. F1 er en som har kommet veldig mye. Kommet presis"*. P1 beskrev at kontakten mellom hjem og psykiatri innebærer foreldresamtaler. Dette er selve hovedkontaktpunktet inn til alle foreldre. Dette viser at psykiatrien i stor grad vektlegger den viktigste og mest grunnleggende forbindelseslinjen i mesosystemet for å styrke samarbeidet mellom hjem og psykiatri.

Ut i fra skaleringen på de tre ulike psykiatrigruppene, viser P1 og P2 et moderat gjennomsnitt av elementer fra mesosystemet, samt opplevelsen av samarbeid. P3 viser et høyt gjennomsnitt innenfor tilsvarende områder. Hvorfor er det ulikheter mellom de tre psykiatrigruppenes elementer fra mesosystemet når de alle tre jobber ut i fra de samme rutiner og strukturer, og innad i samme psykiatriske institusjon? P3 beskrev at de setter inn mye innsats for å få til en best mulig allianse med foreldrene i oppstartsfasen med den begrunnelse at dette var særlig viktig tidlig i prosessen for å oppnå en felles forståelse av hverandre som samarbeidspartnere. P3 beskrev at en tydelig og avklart samarbeidsrelasjon ofte er avgjørende for i hvor stor grad barnet har utbytte av behandlingsperioden. En god relasjon mellom foreldre og psykiatri er i følge Kloster (2001) en forutsetning for et godt samarbeid, da det uten en slik relasjon vil være vanskelig å hjelpe barnet slik vi har beskrevet tidligere. Bronfenbrenners (1979) begrep om supplementærleuke blir tydelig her gjennom at foreldrene deltar i behandlingen sammen med barnet til en viss grad, og dermed utgjør en forbindelse mellom hjem og psykiatri ved siden av barnet selv. Kommer foreldrene og psykiatri videre i en posisjon som støttelenker for barnet, vil det i følge Bronfenbrenner ytterligere styrke mesosystemet gjennom et gjensidig tillitsforhold, fellesverdier og felles

mål. Antallet støttelenker mellom et mikromiljø og andre mikromiljøer kan derfor være av betydning for mikromiljøets pedagogiske mulighet. Hvis supplementære forbindelser ikke er støttende eller totalt fraværende gir de den minst gunstige forutsetningen for utvikling (Bø 2000).

Dette er videre helt i tråd med Bronfenbrenner (1979) sine tanker vedrørende betydningen av å behandle problemer på tvers av nettverk i stedet for innenfor et av mikromiljøene. Dette gir størst pedagogisk effekt, og utviklingspotensial i en positiv retning. I sammenheng med tilbakeføringen beskrev P3 som nevnt tidligere at foreldre ofte blir bekymret og engstelige. Det blir i denne perioden mye fokus på foreldre og den ordinære skolen i sammenheng med hva slags ansvar og forventninger de har til hverandre. P3 sin høye skalering på elementer av forbindelseslinjer i mesosystemet og opplevelsen av samarbeid, skyldes hovedsakelig den ekstra innsatsen som ble gjort rundt behandlingen og tilbakeføringen av B3 slik vi ser det. P1, P2 og P3 jobber alle ut i fra de samme strukturer og ressurser. P3 har ut i fra beskrivelsen rundt samarbeidet med B3 i mye større grad utnyttet sitt profesjonelle handlingsrom for å styrke opplevelsen og resultatene av tilbakeføringen i en særdeles positiv retning for alle involverte parter.

P2 beskrev forventninger rundt samarbeidet med F2 som varierende da andre instanser var tungt inne. Det lå spesielle omstendigheter bak henvisningen til BUP for B2. Gjennom blant annet tydelige rolleavklaringer fra P2 rundt behandlingen av B2, kom F2 i en samarbeidsposisjon som etter forholdene fungerte bra. De ukentlige foreldresamtalene hvor barnet helt eller delvis også alltid var til stede, var av stor betydning i dette henseendet. Bronfenbrenners mest betydningsfulle forbindelseslinje i form av personlig deltakelse blir tydelig her (Bronfenbrenner 1979).

6.1.5 Betydningen av psykiatrien sine mesoforbindelser i samarbeid med hjem og ordinær skole

F1 beskrev sine forventninger til samarbeid med psykiatrien blant annet slik:

”Jeg har fått flere forventninger etterpå tror jeg. Jeg hadde ikke så mange forventninger i begynnelsen. Jeg ville få hjelp til barnet mitt, men samtidig var det et nederlag å måtte komme seg dit ikke sant. Det var veldig forvirrende rett og slett. Jeg ble veldig imponert. De var veldig inkluderende”.

F1 opplevde P1 som inkluderende og involverende. F1 beskrev blant annet de ukentlige møtene der F1 og B1 deltok sammen, som særdeles tilfredsstillende. F1 begrunnet dette med tetthet og hyppighet rundt kontakten, men også med hva som kom ut av møtene både i forhold til informasjon og B1 sin positive opplevelse av møtene. ”*Det var veldig organisert på en måte. Det var lett tilgjengelig, og det skulle ikke skape noen problemer for meg eller barnet mitt*”. Som tidligere beskrevet, opplevde alle foreldrene som deltok i intervjuundersøkelsen en positiv opplevelse av den tette oppfølgingen de fikk sammen med barna under behandlingen i psykiatrien. Dette var noe barna i følge foreldrene også opplevde som positivt. Kloster (2001) viser til Sussenwein og Treseder (1985) som beskriver at både barn og voksne som møter psykiatrien som behandlingsinstitusjon ofte er preget av motløshet og dårlig selvbilde. Det vil komme barna til gode dersom foreldrenes selvrespekt øker gjennom den behandlingen både foreldre og barn blir møtt med i psykiatrien

Gjennom den tette oppfølgingen forsterkes også supplementærtenker (transkontekstuelle dyader) mellom hjem og psykiatri, der foreldre deltar i begge mikromiljøene barnet pendler mellom. Da styrkes mesosystemet siden det eksisterer flere lenker mellom de ulike mikromiljøene. Antallet støttelenker kan som nevnt i forrige delkapittel være av betydning for mikromiljøets pedagogiske mulighet (Bronfenbrenner 1979).

P3 uttrykte at:

”Samarbeidet med bostedskolen og oss, det starter ganske tidlig. Så man må forberede dem på at de kan sette inn folk. For det er jo veldig hvis du investerer en million her, så er det bortkastet hvis de ikke er i posisjon når eleven kommer tilbake. Vi jobber for at ressursene skal være på plass fra dag en når tilbakeføringen begynner, og ikke at det arbeidet skal begynne parallelt med tilbakeføringen, for vi vil jo gjerne at disse barna skal lykkes”.

Samarbeidet med den ordinære skolen til B3 har vært veldig viktig for P3. P3 opplevde etter mye jobbing med S3 at denne skolen snudde veldig mye av sin tenkning rundt B3. P3 fortalte om en helomvending i holdninger, samt i samarbeidet med hjem. Denne helomvendingen kom blant annet som et resultat av tette og hyppige møter mellom psykiatri og ordinær skole. Den viktigste mesoforbindelsen blir fremtredende også her. Kunnskapsutveksling om og mellom de involverte mikromiljøene ble forsterket gjennom tettere samarbeid. Dette resulterte videre i at den mer varige økologiske overgangen i form av tilbakeføring fra psykiatri til ordinær skole for B3, beskrives som særlig vellykket.

6.1.6 Hvordan kan man styrke psykiatrien sine mesoforbindelser?

F3 beskrev et meget sterkt og godt samarbeid med psykiatrien også den dag i dag, da behandlingseenheten i psykiatrien har rollen som den lokale BUP for B3. Dette er imidlertid ikke en rolle psykiatrien rutinemessig tar på seg, da en lokal BUP vanligvis overtar behandlingen av barnet etter tilbakeføringen til ordinær skole. Det videre samarbeidet med S3 er også tilfredsstillende og positivt. Likevel viste F3 til at F3 fortsatt har behov for, og bruker, psykiatrien ganske tungt i forhold til ordinær skole, for at ordinær skole blant annet skal holde kursen. Betydningen av at flere personer deltar aktivt på flere arenaer får igjen stor betydning.

Gjennom behandlingsprosessen har det gjennom samarbeid både i lys av mesosystemet og OAS ofte utviklet seg en sterk behandlingsallianse mellom foreldre og psykiatri. F3 beskrev det slik under tilbakeføringsprosessen: *"Jeg lente meg vanvittig på dagenheten, på psykiatrien. Lente meg var kanskje litt feil, kanskje jeg skjulte meg"*. P3 opplever generelt at de ordinære skolene er veldig skeptiske til foreldre som har barn til behandling i psykiatrien, og at skolene ikke ser poenget med en så tett foreldrekontakt. Dette til tross for at den tette foreldrekontakten fra psykiatrien gjennom jevnlig møter og oppfølging etablerer muligheten for en sterk samarbeidsallianse med foreldrene som kan gagne tilbakeføringen.

Nettverksmøter beskrives som en særdeles viktig del av metoden innenfor en helhetlig psykiatrisk behandling, både når det gjelder i tidlig kartleggingsfase for problemdefinering og midlertidige målsettinger, og gjennom selve behandlingsperioden. Samtlige personer i et nettverksmøte har informasjon om klienten, og kjenner til det som måtte være de aktuelle problemene (Kvaran 1996). Med tanke på samarbeidsrelasjonene mellom F3, P3 og S3 kunne P3 på et mye tidligere tidspunkt lagt opp til en tydeligere og tettere samarbeidsallianse mellom de tre institusjonene. Klefbeck og Ogden (2003) understreker betydningen av en sterk forbindelse gjennom forandringer i nettverket og forbedring av symptomer, da forandringer innenfor et system alene ikke gir den samme tydelige koblingen mellom forandring og bedring av symptomer.

Skoleenheten innenfor psykiatrien er den enheten som har mest kontakt med den ordinære skolen under behandlingstiden. Dette går hovedsakelig på faglig kontakt. P1 uttrykker at noen ganger må barn som trenger det tas ut av skolen, og dermed ikke ha så mye kontakt med den ordinære skolen. Barna har ofte slitt ut skolen, og det er nødvendig med et lite

frikvarter slik at man kan glemme litt. B1 omtales som et barn som var utenfor i skolemiljøet ved sin ordinære skole før behandlingen i psykiatrien. B1 var også for gammel til å bruke Skole- og fritidsordningen (SFO) som en måte å være integrert ved den ordinære skolen på under selve behandlingsperioden. Primærleken mellom ordinær skole og B1 var også brutt gjennom bytte av lærer ved ordinær skole i løpet av behandlingsprosessen. Brutt primærleke var tilfellet for alle barna i vår intervjuundersøkelse. For å forsterke samarbeidet med ordinær skole og hjem, bør det legges enda mer vekt på psykiatrien som mellomleke mellom hjem og ordinær skole. Igjen blir B3 et eksempel på at dette kan fungere særdeles godt, og at dette videre kan føre til at hjem og ordinær skole kan komme i en fruktbar samarbeidsposisjon.

Uchermann (1998) har tidligere beskrevet psykiatri som en behandlingsinstitusjon hvor tverrfaglig samarbeid står sentralt. Det blir likevel stilt spørsmål om denne arbeidsformen blir utnyttet i tilstrekkelig grad. Behovet for samarbeid mellom ulike etater har blitt mer og mer tydelig etter hvert som problematikken krever det, samt for å kunne se helheten i barnets situasjon. Dette skal ha ført til forbedring på blant annet struktur- og organiseringsnivå av de ulike etaters og institusjoners hjelpetiltak. P3 beskrev sin forventning til samarbeid med S3 slik:

”Det var helt vanlige forventinger jeg har til disse ulike skolene, og den er ikke all verden. Jeg synes det går igjen det samme. Jeg er veldig skeptisk til hva skolene har å bidra med i forhold til informasjon i forkant. Så der tar vi det litt med ro. Jeg liker heller å se barnet selv, men det er vi som dresserer bostedskolen, at dette er et opphold her, at de har ansvaret. Ofte er det sånn at ansvaret skyves over til oss, for da er de ferdig med saken. Og i den saken (refererer til S3 vedrørende B3) var det ganske ekstremt hvor det ikke var all verdens rom for disse elevene som er vanskelig. Så de var veldig sånn på at egentlig behøver ikke B3 tilbake hit. Kanskje skal B3 til et helt annet skoletilbud? Det var veldig tidlig. Det gjaldt særlig sosiallæreren på S3”.

P3 uttrykte at de ønsker seg mer kontakt med ordinær skole også under behandlingen:

”Dette er ikke noe tidsbestemt. Hvor mye man ønsker og hvor mye man får til, og hvor mye har man betalt for, ikke sant?[...]. Jeg tenker jo at det med eksternt samarbeid er et litt uutnyttet potensial på alle fronter; barnevern, psykiatri, skoler, fordi man ikke har ressurser til å reise så mye ut som man kunne ønske”.

P3 beskrev at det alltid ligger en utfordring i å få til en bærende allianse med ordinær skole fordi skolene ofte ikke føler at de strekker til i møte med elever med store problemer.

Psykiatrien sin holdning til de ordinære skolene blir også viktig med tanke på oppbygging og

forsterking av en samarbeidsallianse mellom hjem og ordinær skole med tilrettelegging fra psykiatrien under behandlingen.

Ut i fra tilbakeføringsprosessen refererte P1 til rutiner blant annet gjennom skolekontrakten:

”Der står det akkurat hva man skal gjøre, så der prøver vi å holde dem varm hele tiden så dem vet det. Noen vil ikke vite så mye. Det var jo det med den læreren som ble skiftet, som ble løsningen rett og slett. Det var det jo. B1 var jo et spesielt barn, og det er jo mange av de ungene, så de er jo liksom ikke som vanlige unger når de kommer ut heller. Det er jo fortsatt sånn, og kanskje det er det man må jobbe med at man må ha litt holdningsendring, og at man må kunne akseptere at man er litt annerledes”.

For å kunne oppnå en holdningsendring ved skolene, bør psykiatrien ut i fra Bronfenbrenner fokusere på kontinuitet mellom de ulike sosialiseringagentene gjennom hele behandlingsperioden. Nøkkelord i denne sammenheng blir blant annet vedvarende kommunikasjon. Personlig deltakelse fremheves som mest effektivt (Bronfenbrenner 1979). Kvalitetene i mesosystemet representerer på en avgjørende måte utviklingsmuligheter eller risiko (Klefbeck og Ogden 2003). I sammenheng med psykiatriens helhetlige vurdering av hvordan fremtidsutsiktene er for barna som har vært til behandling, og deres nettverk, uttalte P2 følgende: *”Noen ganger så tenker vi at det kommer til å gå bra, og så går det helt på trynet, og omvendt. Det er umulig å si. Stort sett går det litt bedre enn det gjorde”.*

I det neste kapittelet skal vi drøfte skolens OAS samt mesoforbindelser, og betydningen av disse for et samarbeid mellom hjem og psykiatri.

6.2 Skolen som samarbeidspartner i en tilbakeføringsprosess

6.2.1 Den ordinære skolen sin opplevelse av sammenheng

Den enkelte skole sin OAS kan som tidligere nevnt ha stor betydning for elevene ved at det er i det sosiale miljøet opplevelser skapes. Elevenes opplevelser i skolehverdagen vil derfor kunne være med på å styrke eller svekke elevenes OAS. Betydningen av den enkelte skoles OAS er dessuten svært stor i dagens samfunn der 10-årig obligatorisk skolegang og lange dager i skolens varetekt er en del av tilværelsen for alle barn (Heggen m.fl. 1999). Dagens skole har med dette ikke kun ansvaret for elevenes faglige opplæring, men er dessuten

forpliktet til å sørge for en sunn personlighetsutvikling. Denne oppgaven er som nevnt tidligere pålagt skolen gjennom L- 97 og Opplæringslova (Berg 2005). For at skolen skal kunne bidra til å fremme elevenes positive helse må skolens ansatte i lys av Antonovsky utvikle en opplevelse av sammenheng, slik at dette helsefremmende arbeidet blir begripelig, håndterbart og meningsfullt for de ansatte ved skolen. Ogden (2002) understøtter betydningen av dette ved å hevde at skoler som har god oversikt over sin virksomhet har større forutsetninger for å lykkes i sitt arbeid med elever som faller utenfor.

Med utgangspunkt i Antonovsky fremheves betydningen en skole sin OAS har for eleven som skal tilbakeføres. En elev som blir tilbakeført til en skole med høy opplevelse av sammenheng, vil i større grad være i stand til å styrke sin OAS enn hvis den samme eleven blir tilbakeført til en skole med svakere OAS. Muligheten for en styrking av OAS er svært viktig for elevens utvikling av en god helse, da en høy OAS vil gjøre det lettere for eleven å velge de mestringsstrategier som er mest hensiktsmessige ut i fra elevens forutsetninger, og som er mest anvendelige i den aktuelle situasjon. En styrket OAS vil dermed gjøre det lettere for eleven å kunne strukturere og forstå problemer i tilværelsen, og han eller hun vil på denne måten kunne gjøre sin hverdag mer forståelig.

Resultatene fra vår intervjuundersøkelse i kapittel 5 viser tegn til at S1 som helhet har en prediksjon på press nedover ut i fra opplevelse av sammenheng knyttet til arbeidet med B1, til tross for at L1 viser et stort engasjement for B1. Dette indikerer ut i fra Antonovsky (2000) at individet innehar en lav motivasjon som kan medføre at ufordringer oppleves helt ubegripelige, og man dermed slutter å lete etter løsninger. S3 derimot har en stabil prediksjon av OAS når det gjelder arbeidet med B3, som i følge Antonovsky er det ideelle. Man kan spørre seg hvordan dette kan ha seg da begge skoler er pålagt å legge opp sin virksomhet etter de samme lovpålagte kravene fra offentlig hold. I lys av enhetskolegangen skal dessuten skolene forsøke å komme hver enkelt elev i møte. S1 og S3 skulle ut i fra dette hatt mange likhetstrekk i møte med og arbeidet med B1 og B3. Likevel synes det for oss å være store ulikheter ved S1 og S3 sin praksis. Man kan på denne bakgrunn stille seg spørsmål om hva som ligger til grunn for disse ulikhetene. Finnes det bakenforliggende årsaker i den enkelte skole sin praksis, eller kan faktorer ved samarbeidet med psykiatri og hjem ligge til grunn? Vi vil forsøke å besvare disse spørsmålene i delkapittelet nedenfor.

6.2.2 Betydningen av den ordinære skolen sin OAS i samarbeid med psykiatri og hjem

F3 hadde som tidligere beskrevet en svært negativ opplevelse av oppstarten i behandlingen i psykiatrien. F3 opplevde dessuten at S3 ikke ønsket B3 som elev ved skolen. På spørsmål knyttet til tilbakeføringen uttrykker F3 seg slik: *”Skolen stilte seg særdeles negativt til tilbakeføringen. Det var veldig, veldig negativt. De (S3) ville helst bli kvitt B3”*. Til tross for denne problematikken kom F3, P3 og S3 i løpet av behandlingen i en positiv samarbeidsposisjon. Både skole, psykiatri og hjem i gruppe 3 gav inntrykk av at samarbeidet hadde vært tett gjennom store deler av tilbakeføringsprosessen, og alle tre var svært godt fornøyd med samarbeidet i etterkant. L1 som representant for S1 fortalte på sin side at de hadde hatt liten kontakt med psykiatrien etter tilbakeføringen hadde funnet sted. Hos S1 hadde dessuten spørsmålet om skolebytte for B1 igjen kommet opp. Dette tyder på at opplevelsen av sammenheng knyttet til arbeidet med B1 fortsatt er for lav til at den blir meningsfull ved S1. S3 ser dermed ut til å være den skolen som står mest styrket igjen etter tilbakeføringsprosessen er tilbakelagt. Hva skyldes dette?

Uttalelser fra L1 tydet på at L1 arbeider ut i fra sin personlige OAS, og ikke ut i fra S1 sin OAS som helhet. L1 underbygger denne påstanden med sitt utsagn:

”Men jeg spekulerer litt i om ikke B1 hadde vært i psykiatrien hvis B1 hadde hatt en annen lærer fra 1- 4 klasse. For der har det vært gnisninger, og en helt annen måte å takle B1 på enn det jeg har for eksempel. Så jeg er ikke sikker på om det hadde vært utfallet hvis det hadde vært en annen type lærer som kanskje hadde sett B1 på en litt annen måte. Og vist litt mer varme og omsorg, og tatt litt bedre vare på B1 rett og slett. For her handler det mye om å gå inn og ha samtaler med B1 når B1 sliter med de problemene B1 gjør. [...]. Jeg leste meg en del opp på B1, uten å lese alt som stod i mappen til B1. Jeg følte at litt av problemet på S1 var at B1 var plassert i en bås”.

L1 unngår med dette bevisst å bli påvirket av skolens OAS, som L1 oppfatter som svært negativ i arbeidet med B1. Andre lærere som har en lavere opplevelse av sammenheng i arbeidet med slike elever kan imidlertid lett preges av den helhetlige opplevelsen ved skolen. Det negative elevsynet vil på denne måten kunne gå i arv fra lærer til lærer uten mulighet for forbedring. Arbeidet med eleven kan på denne måten lett ende opp i en ond sirkel. L1 sier det slik:

”Men jeg tror igjen at bytte av lærer var positivt for B1. For B1 fikk en ny start. Virkelig en ny start, fordi jeg ikke kjente B1, og jeg gav B1 muligheten til å starte på scratch da B1 kom tilbake. Fordi det ofte er sånn blant lærere, selv om det ikke burde

være sånn, at en del elever blir omtalt på en lite heldig måte på personalrommet, og det har mye med elevsyn å gjøre”.

Vår intervjuundersøkelse viste som nevnt tidligere at det hadde vært et lærerbytte for alle barna. Samtlige foreldre var meget godt fornøyd med at det hadde kommet en ny lærer inn i bildet. F2 uttrykte seg slik: *”Vi hadde jo fått denne fine lærerinna, så jeg bare sørger for at vi opprettholdt et godt forhold til henne”*. Man kan på dette grunnlag hevde at et lærerbytte kan være en kilde til suksess. L1 sitt utsagn viser imidlertid tegn på at ansatte innen skoleverket kan komme til å jobbe innenfor svært ulike grenser. Utfallet av et lærerbytte vil derfor i stor grad avhenge av hvilken lærer som overtar eleven. Antonovsky (2000) støtter opp under dette synet ved sin påstand om at alle mennesker setter opp sine personlige grenser som omkranser det vedkommende anser for å være av betydning. Det som foregår utenfor disse grensene er derfor ikke av interesse for oss. L1 sitt engasjement i arbeidet med B1, viser dermed at arbeidet med B1 er innenfor L1 sine personlige grenser. Man kan på bakgrunn av L1 sine uttalelser spørre seg om S1 sin lave skalering av OAS antyder at denne skolen som helhet ikke anser problematikken og arbeidet med B1 som betydningsfullt. Hvis dette skulle være tilfellet, hvilke årsaker kan da ligge til grunn?

Antonovsky (2000) påpeker at en personlig grensesetting gjør det er mulig å ha en sterk OAS, men allikevel ikke se hele sin verden som sammenhengende. Antonovsky hevder imidlertid at intet menneske vil kunne snevre inn fire livsområder: Sine indre følelser, sine nærmeste interpersonelle relasjoner, sin primære rolleaktivitet og eksistensielle forhold som for eksempel konflikter. Ut i fra dette kan man hevde at jo nærmere relasjon en skole eller lærer har til en elev, desto større betydning vil denne eleven få for den enkelte lærer, og skolen som helhet. En årsak til at L1 oppfatter sitt arbeid med B1 som svært betydningsfullt bunner muligens i den nære relasjonen L1 har til B1 gjennom sin rolle som lærer. S1 som helhet vil naturlig ha et annet relasjonelt forhold til B1, da deres kontakt er av en annen og mindre relasjonell karakter. Spørsmålet vi stiller oss i denne sammenheng er da hvordan det kan ha seg at S3 som helhet synes å ha en høyere OAS enn S1. Både F3, S3 og P3 beskriver som tidligere nevnt at samarbeidet de tre institusjonene i mellom var av en svært vanskelig karakter innledningsvis. Mange forhold påvirket dette samarbeidet. F3 svarte slik på spørsmålet om F3 oppfattet at det forelå en enighet mellom de tre institusjonene i forkant av behandlingen:

”Nei. Nei, nei, nei. Det var dyp uenighet. For det første var det uenighet på skolen. I selve skolen, mellom administrasjon og spesialpedagogisk personell. Uenighet i lærergruppen, og uenighet mellom spesialpedagogisk personell. [...] For det andre var det uenighet på forelderfronten. [...] Og det var uenighet internt på psykiatrien [...] Så det var ganske mange forskjellige synspunkter. Så svaret er nei!”.

På bakgrunn av Antonovskys og hans definisjon av de fire livsområdene ingen mennesker vil kunne utelate i sin personlige grensesetting, kan det se ut til at konflikten rundt B3 ble så stor at S3 og P3 ikke hadde annet valg enn å ta tak i den, og ble tvunget til å handle. Som et resultat av dette har S3 i stor grad fått hjelp fra P3 for å løse denne konflikten, blant annet ved å strukturere sin virksomhet som i større grad enn tidligere arbeider innenfor de samme grensene i forhold til B3. P3 var imidlertid fortsatt en viktig støttespiller for F3, som uttrykte seg slik om situasjonen i dag: *”Jeg bruker psykiatrien ganske tungt i forhold til skolen for at skolen skal holde kursen. Vi vet jo at det er uenigheter på skolen mellom faglærere, mellom spesialpedagoger og administrasjonen. Det vet vi jo eksisterer”.*

Til tross for at ytre faktorer lå til grunn for S3 sin helomvending i forhold til B3, har S3 ved hjelp av psykiatrien imidlertid klart å opprette et nært samarbeid innad i skolen i ettertid der både rektor, sosiallærer og lærer jobber aktivt sammen. S3 sier dette om psykiatriens veiledning i forhold til praksis ved skolen:

” Det var de (psykiatrien) flinke til, og det gjorde de. Pluss at du måtte finne din egen vei. Du måtte finne ut av situasjoner selv; hvordan du kunne løse det best mulig her. Så det brukte vi en del tid på å for gjøre det beste ut av situasjonen her. Og det er jo en vei som vi går enda ikke sant. Det at du har gjort en feil, også retter du opp igjen. Det er sånn prøving og feiling hele veien”.

Betydningen av en skoles OAS kommer tydelig frem i gruppe 3. S3 viste i begynnelsen en lav opplevelse av sammenheng knyttet til arbeidet med B3, da B3 sin situasjon var lite begripelig og håndterlig. Arbeidet med B3 ble derfor lite meningsfullt for de ansatte ved skolen. Etter at skolen ved hjelp av psykiatrien og ved egen innsats ved skolen la forholdene bedre til rette for B3, steg opplevelsen av sammenheng fra lav til høy. S3 forandret med dette sitt syn på B3 og B3 sine forutsetninger for å være elev ved skolen. Dette samarbeidet er slik vi ser det ikke minst viktig for å endre de ansattes elevsyn. Dette behovet kan begrunnes på bakgrunn av L1 sitt utsagn: *”For det er ofte sånn blant lærere, selv om det ikke burde være sånn, at en del elever blir omtalt på en lite heldig måte på personalrommet, og det har mye med elevsyn å gjøre. At den type elever som har en diagnose, blir satt litt i bås og satt litt til siden”.*

På bakgrunn av denne redegjørelsen for mulige bakenforliggende årsaker til S3 sin OAS, mener vi at det er av svært stor betydning for både den enkelte lærer, og skolen som helhet å arbeide for å utvikle en helhetlig OAS ved skolen, og å danne felles grenser for sin virksomhet. Den ordinære skole har i form av sin virksomhet preget av stabilitet og kontinuitet i gruppens sosiale betingelser over tid, i lys av Antonovskys gode muligheter for å utvikle en sterk OAS som gruppe. En utfordring for skolen er imidlertid å skape en følelse av gruppebevissthet i form av et subjektivt identifiserbart kollektiv. En annen utfordring er om skolen kan håndtere at ansatte i skolen sier opp sin stilling uten at dette svekker gruppen som helhet. Dette kan slik vi ser det være en utfordring da den enkelte lærer som vist spiller en svært betydningsfull rolle. Vår intervjuundersøkelse kan dessuten tyde på at ansatte innen skolen i stor grad handler ut i fra sin personlige grensesetting. Dette kan vanskeliggjøre utviklingen av OAS som gruppeegenskap ytterligere. Et arbeid rettet inn mot å skape en mer helhetlig opplevelse av sammenheng ved den enkelte skole vil imidlertid kunne skape en sterkere gruppefølelse, som igjen kan være med på å legge forholdene til rette for at det utvikles en OAS for skolen som gruppe. Dette kan som tidligere nevnt innebære at kulturer som legger føringer på virksomheten i det skjulte bli avdekket, og at den etablerte kulturen i skolen blir mindre bestemmende for skolen som helhet, ved å bli helt eller delvis erstattet av andre kulturer (Berg 1999).

En sterkere helhetlig OAS ved skolen vil som eksemplifisert med gruppe 3, skape muligheter for et mer positivt samarbeid innad i skolen, og med hjem og psykiatri. En sterk OAS vil også kunne være av stor betydning i samarbeid med andre instanser.

Opptappingsplanen for psykisk helse (1999-2008) vektlegger betydningen av at barn, unge og deres familier skal oppleve en helhet i de tjenestene de mottar fra kommunalt og statlig nivå. Et helhetlig syn på sin egen virksomhet kan være av stor betydning i dette henseendet. Betydningen av et mer helhetlig samarbeid vektlegges blant annet av F1 som sier det slik: ”Det er ikke mye som samstemmer på en måte mellom disse ulike instansene. [...] Jeg føler det er litt vanskelig dette med samstemming; at alle dytter i samme retning. Barnevernet, og BUP og Alle har litt forskjellige mål!”.

Vi vil i delkapittelet under drøfte hvordan man kan styrke den ordinære skole sin OAS.

6.2.3 Hvordan kan man styrke den ordinære skolen sin OAS?

Vår intervjuundersøkelse viste at selv om skolene kan synes å ha lav OAS knyttet til arbeidet med de aktuelle elevene, kan den enkelte lærer på sin side ha høy OAS i arbeidet med den samme eleven. Dette kom tydelig frem i gruppe 1, der L1 ut i fra sine beskrivelser hadde en høyere opplevelse av sammenheng enn S1 som helhet. En utfordring for skolen kan være å utnytte disse positive lærerressursene i større grad, slik at de kommer ikke bare den enkelte elev, men også fellesskapet til gode. Lærere med positive erfaringer knyttet til arbeid med elever som faller utenfor kan på denne måten bli en ressursperson for skolen som helhet. Dette vil videre kunne være av stor betydning for å utvikle en OAS som gruppe, da det kan styrke en følelse av gruppebevissthet.

Antonovsky (2000) skriver at en voksenperson med sterk OAS naturlig vil knytte seg til grupper med sterk OAS. Dette kan tyde på at lærere med høyest OAS knyttet til arbeidet med elever som faller utenfor, vil søke hverandre. Lærere som er motiverte for å arbeide med denne type elever, får også ofte disse elevene i sin klasse. L1 understøtter dette ved sitt utsagn: *"Jeg liker å jobbe med elever som B1. Det er et tema og en gruppe elever jeg synes det er interessant å jobbe med. Derfor havnet nok B1 i gruppen min også"*. L1 forteller videre at: *"Han eller hun som takler slike elever, får da alle elevene. Og det er jo ikke helt heldig"*. Dette kan tyde på at skolens håndterbarhet av elever som faller utenfor i stor grad er avhengig av enkeltlærere. L1 utvikler en høy grad av sammenheng og kompetanse i arbeidet med B1 elevene, da L1 vil gjøre seg gjentatte erfaringer over tid. S1 som helhet vil på sin side ved å skjerme seg fra de stresselementene disse elevene utgjør, ikke lære seg å takle slike elever så godt som de kunne ha gjort. Dette vil i følge Antonovsky hindre en i å utvikle en opplevelse av sammenheng. S1, S2 og S3 er dessuten gjennom L-97 forpliktet til å utvikle sin praksis slik at målene i læreplanverket blir forsøkt innfridd (L-97). Da norsk enhetsskole skal favne om alle elever, er derfor alle skolene i utgangspunktet forpliktet til å gi B1, B2 og B3 et skoletilbud ved sin ordinære skole.

Som tidligere vist spiller enkeltlærere en viktig rolle i en tilbakeføringsprosess. Slik vi ser det er det svært positivt at enkeltlærere til tross for en mulig negativ innstilling fra skolens side, viser et stort engasjement i arbeidet med disse elevene. Man kan imidlertid stille seg spørsmålet om en enkelt lærers engasjement er nok. Antonovsky (2000) påpeker at enkelte problemer i et menneskes liv ikke kan påvirkes av en enkelt person. Vi ser dette i gruppe 1

der L1 til tross for et stort engasjement, likevel ikke strekker til. En bedring av B1 sin situasjon forutsetter kollektiv innsats. L1 etterlyser dette selv: ” *Du skulle ønske du kunne gjøre mer og mer, og blir derfor fortvilet over at kanskje de andre apparatene rundt ikke følger opp. Sitter på møte etter møte, med en beskrivelse av at alt er så fint og flott, men så er det kanskje ikke det*”.

Antonovsky (2000) påpeker at situasjoner der problemene skyldes sosiale og samfunnsøkonomiske forhold ikke kan endres av et enkelt individ. L1 blir derfor hjelpsløs uten hjelp fra gruppen, S1, som helhet, og L1 sin høye OAS alene er ikke nok. Skolen kan på sin side komme til å bli svært avhengig av disse lærerne i sitt møte med elever som faller utenfor, da disse engasjerte lærerne utgjør en stor ressurs for både foreldre og skole. Dette vil videre kunne svekke skolens helhetlige OAS og dens mulighet for å utvikle en OAS som gruppe. Våre intervjuundersøkelser viser svært tydelig at den enkelte lærer har stor betydning. Dette blir understreket ved at samtlige foreldre trekker frem enkeltindivider i form av lærere i sine uttalelser. Inntrykket av skolen som helhet ser i stor grad ut til å avhenge av foreldrenes forhold til læreren som tar imot barnet ved tilbakeføringen. Dette gjør skolen svært sårbar i tilfeller der disse lærerne slutter. Samarbeidet med hjem kan også svekkes da lærerne utgjør viktige supplementærleker, samt innehar en viktig støttefunksjon til barnet og foreldrene. F2 sitt syn på læreren kommer tydelig frem i besvarelsen av spørsmål knyttet til tilbakeføringsprosessen:

”Jeg hadde et vennlig håp om å få en spesiell lærerinne på skolen til B2. Og det fikk jeg! Da jeg fikk vite at det var denne læreren som skulle være lærerinnen til B2, så pusta jeg lettet ut og regnet med at alt skulle gå bra. Og det har det gjort så... Inntil jeg fikk vite det liksom, da var jeg litt bekymra for hvordan ting skulle bli. Men vi var ekstremt heldige med lærerinnen da. Det har hatt mye å si. Ekstremt mye altså. Så det var bare hennes skyld at det gikk så bra”.

F1 sa det på denne måten: ”*Det er grenser for hva en enkelt lærer kan gjøre. Men L1 har gjort mer enn mange andre ville ha gjort. Så det tenker jeg da; at L1 på en måte er skolen*”. Lærerne gir på sin side uttrykk for at arbeidet med elever som faller utenfor kan være krevende. L1 uttrykker det slik: ”*Det er et dilemma å ha slike elever. Man har to muligheter som lærer slik jeg ser det. Det ene er å ikke bry seg, og la det hele gå av seg selv. Det andre er å engasjere seg. Og med en gang du begynner å engasjere deg, så blir du veldig oppslukt av denne jobben*”.

Nina B. J Berg (2005) skriver i sin bok *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*, at mange lærere føler seg presset til å gå ut over sine kompetansegrensene i møte med elever med psykiske problemer. Berg (2005) hevder at hjelpeapparatet har sviktet i situasjoner der en lærer i unormalt stor grad føler ansvar for en elev. En styrking av skolens OAS i møte med denne elevgruppen er på dette grunnlag av stor betydning for de involverte lærernes helse. Antonovsky (2000) understreker videre betydningen av at handlinger bør være sosialt verdsatt, da et individ som over tid føler at det ikke har noen innvirkning på tilværelsen vil utvikle en lavere grad av meningsfullhet. Skolen bør samtidig som de forsøker å legge forholdene til rette ved skolen, anerkjenne disse lærernes innsats. Dette vil kunne bidra til at lærernes meningsfullhet knyttet til arbeidet med denne elevgruppen forblir høy.

Man kan på bakgrunn av dette spørre seg hvilken part som har best mulighet for å styrke skolens OAS. På bakgrunn av vår intervjuundersøkelse ser det ut til at de ansattes OAS knyttet til sitt arbeid ved skolen kan variere i svært stor grad. De som deltar på møter og får informasjon virker til å ha et mer positivt syn på situasjonen. Skolens OAS kan på dette grunnlag styrkes ved at skolens ledelse eller andre involverte i større grad informerer skolen som helhet om arbeidet med den aktuelle elev. S3 gikk frem på denne måten: *"Vi er stadig vekk rundt i klasser for å fortelle om problematikken rundt B3 slik at han skal kunne ha en best mulig hverdag. B3 er spesiell, og vil alltid være spesiell, og kan lett bli mobbeoffer, så for å forhindre det har vi en veldig åpen dialog med alle klasser og lærere"*. L1 som en representant for S1 uttalte seg på sin side slik om forberedelsene til tilbakeføringen: *"Jeg forberedte klassen på det. Vi var ganske ærlige, men det var etter vi hadde hatt en samtale med de i psykiatrien og med mor. Så vi var enige om hva vi skulle si og ikke si. Men elevene vet jo mye allerede, så det er like greit å få ting opp og lufte det før B1 kom tilbake"*.

Dette viser at både S1, representert ved L1, og S3 innså betydningen av å informere skolen om henholdsvis B1 og B3 sin situasjon. S3 ser imidlertid i større grad enn L1 ut til å ha en informasjonsprosedyre som favner om flere trinn i skolens organisasjon, og dermed et større antall ansatte på skolen. L1 vil med sin informasjon til B1 sin klasse kunne skåne B1 i klassesituasjonen, men dette kan imidlertid ha liten effekt på skolens helhetlige oppfattelse og håndtering av B1. Antonovsky påpeker at skolens OAS i større grad vil kunne bli styrket ved inkludering i flere ledd. Antonovsky (2000) påpeker dessuten betydningen av slike endringer ved at de ikke bare vil kunne reparere feil som allerede har oppstått, men også vil kunne hindre lignende feil i fremtiden.

Vi vil i neste delkapittel ta for oss den ordinære skolens mesoforbindelser. Deretter vil vi ta for forbindelseslinjene fra ordinær skole til psykiatri og hjem og se på betydningen av disse i et samarbeidsperspektiv.

6.2.4 Den ordinære skolen i et mesosystem

Garbarino (1992) beskriver mesosystemer som relasjonene mellom to eller flere mikromiljøer et individ deltar aktivt i. Det optimale er et mesosystem bestående av mange mikromiljøer som alle har sterke forbindelseslinjer til hverandre. Slik vi ser det kan skolen som institusjon betegnes ikke bare som ett mikromiljø, men av flere som sammen danner et mesosystem. Erik Larsen (2004) hevder at nettverkene rundt en familie kan bidra til forståelsen av barnet og familien. Larsen påpeker videre at disse nettverkernes organisering, samhandling og påvirkning på hverandre vil kunne være en del av problemet. På bakgrunn av dette, og i lys av vår problemstilling, er det slik vi ser det svært interessant å ikke bare rette blikket utover mot skolen sitt nettverk, men også se på virksomheten innad i skolen, da det er skolen barna skal tilbakeføres til.

L1 kommer i vår intervjuundersøkelse med følgende uttalelse knyttet til spørsmål angående tilbakeføringsprosessen: ” *Jeg hadde mer kontakt med psykiatrien under tilbakeføringsprosessen enn jeg har hatt med folk på skolen [...]*”. Vi stiller på bakgrunn av denne uttalelsen spørsmål til hvordan skolen som helhet skal få kunnskap om hvordan å komme slike elever i møte, når det i stor grad ser ut til å være lærer som mottar eleven som deltar aktivt i prosessen. Muligheten til å styrke skolens evne til å kunne møte lignende elever ved et senere tidspunkt vil med dette bli svært svekket. Tiltak som settes inn i forhold til den aktuelle elev, vil dessuten på denne måten kunne bli isolert fra den helhetlige situasjonen ved skolen, og tiltakene kan i så måte komme til å få liten effekt og tildekke de virkelige problemene (Bø 2000). Ogden (2002) påpeker betydningen av at skolen som helhet engasjerer seg i slike elevsaker, da han hevder at avvikende adferd hos elever kan være et tegn på at skolen ikke klarer å komme disse elevene i møte. Skolen må derfor ta et kritisk blick på miljøet ved skolen og sin egen praksis, slik at de kan foreta eventuelle nødvendige endringer.

Ogden (2002) hevder dessuten at skoler som har god oversikt over sin virksomhet, og som vet hvilke faktorer som er med på å fremme eller hemme virksomheten i større grad vil

lykkes i sitt arbeid med elever som faller utenfor. S3 utaler seg slik om tiden etter tilbakeføringen: *"I ettertid kan man spørre om vi var redde for noe som vi ikke visste. Det gikk jo veldig bra når B3 begynte her. Men du ble sugen på mer lærdom. Du følte at du ikke fikk nok. Du fikk ikke vite nok om B3, hvordan du skulle gjøre det. Du var vel kanskje nervøs for at du liksom ikke skulle gjøre det godt nok"*. Dette viser at S3 ved å ha utviklet en bedre forståelse av sin virksomhet, har fått større begripelighet og håndterbarhet knyttet til sitt arbeid med B3, samtidig som endringene ved skolen har ført til en kunnskapstrang blant de ansatte om hvordan de kan håndtere situasjonen enda bedre. Som tidligere beskrevet ble også S3 sin OAS styrket på bakgrunn av dette.

Aktiv deltagelse fra skolen som helhet er videre av stor betydning da den aktuelle elev og dennes tilbakeføringsprosess i mangel på dette kan komme til å bli en enkelt lærers kampsak. Dette kommer tydelig frem i gruppe 1 der L1 er svært motivert, men føler at skolen som helhet ikke engasjerer seg nok i saken. L1 har mange tanker omkring hva som kunne vært gjort annerledes, men i mangel på støttespillere ved administrasjonen ved skolen, finner L1 det vanskelig å sette disse tankene ut i praksis på egen hånd. Antonovsky (2000) påpeker at ingen aktivitet vil føles meningsfull, hvis aktiviteten i seg selv ikke er begripelig og håndterbar for den enkelte. Slik vi ser det vil det derfor være svært gunstig for den enkelte skole å styrke forbindelseslinjene mellom mikromiljøene innad i skolen, slik at flere ansatte ved skolen får innsikt i den aktuelle elevsak. S3 innså verdien av å inkludere skolen som helhet, og gikk frem på denne måten:

"I tilbakeføringsprosessen bidro vi ved å ha åpenhet rundt B3. Vi er stadig vekk rundt i klasser for å fortelle om problematikken rundt B3 slik at han skal kunne ha en best mulig hverdag. B3 er spesiell, og vil alltid være spesiell, og kan lett bli mobbeoffer, så for å forhindre det har vi en veldig åpen dialog med alle klasser og lærere. Og det ser vi nytter ikke gjøre en gang. Dette må du gjenta".

Betydningen av at flere mikromiljøer ved skolen er en aktiv del av tilbakeføringsprosessen er dessuten av stor betydning for den læreren som mottar et barn fra psykiatrien. Dette kommer tydelig frem i L1 sitt utsagn:

"Det er en helt annen sak om hvordan B1 ble fulgt opp etter at psykiatrien ble borte, og jeg har blitt stående alene igjen på S1. For når selve prosessen er ferdig og psykiatrien trekker seg ut, er det veldig viktig at skolen følger opp. At man har en sosiallærer som tar tak, for det blir veldig lett til at eleven bare blir en vanlig del av klassen. Så glemmer du alle de tingene man faktisk har blitt enige om, for man har faktisk ikke tid til å gjennomføre dem i hverdagen. Nå har vi tatt oss tid til det da, men jeg følte man stod ganske alene da psykiatrien forsvant".

6.2.5 Betydningen av den ordinære skolen sine mesoforbindelser i samarbeid med hjem og psykiatri

Samtlige foreldre i vår intervjuundersøkelse hadde lave, eller ingen, forventninger til samarbeidet med ordinær skole. F1 uttrykte seg slik om sine forventninger til samarbeidet: *”Den lå ganske lavt fordi jeg hadde kjempet så mye med dem (skolen) angående barnet mitt. Og de hadde prøvd å bli kvitt B1 flere ganger, og jeg kjempet for å beholde B1 der, så vi var liksom uenige”*. Samtlige foreldre gav også uttrykk for et nærmest ikke eksisterende samarbeid med ordinær skole under behandlingen i psykiatrien, og i tilbakeføringsprosessen til ordinær skole. Skolene hadde i følge F1, F2 og F3 hatt en svært lite aktiv rolle under tilbakeføringsprosessen, og hadde også i veldig liten grad involvert dem som foreldre. F2 uttrykte det slik: *”Hjemskolen har egentlig bare sittet på vent de altså. Sitti på sidelinja og ikke vært aktive, og bare håpa på at alt skulle bli bra”*. Som tidligere nevnt er skolen gjennom L-97 pålagt å legge til rette for et samarbeid med hjemmet (L-97). Man kan på dette grunnlag spørre seg hvorfor skolene tilsynelatende ikke deltok mer aktivt i tilbakeføringsprosessen sammen med foreldrene? S3 begrunner sin deltagelse slik:

”Når B3 kom til psykiatrien, så var vi faktisk litt utslitte vi på denne skolen. Så vi hadde behov for et pusterom, så lenge B3 var i psykiatrien, så hadde vi ikke mange møter, men vi hadde kontakt med dem, men det var ikke disse hyppige møtene som vi hadde hatt tidligere. Vi deltok ikke i behandlingsprosessen. Det syntes ikke vi var riktig. Vi er ikke behandlere. Vi er pedagoger, og følte at det ikke var vår jobb. Men det er også et ressurs spørsmål, at man ikke har de ressursene som skal til i en skolesammenheng til å følge opp”.

S1, S2 og S3 var alle fornøyd med samarbeidet med psykiatrien. Dette kom både til syne ved at de ønsket å videreføre tiltak fra psykiatrien så godt de kunne i sin praksis i skolen, og ved at de gav uttrykk for at psykiatrien hadde vært en svært viktig støtte i arbeidet med B1, B2 og B3. S3 uttalte seg slik:

”[...] Og det at man er veldig ensom i en slik skolesituasjon liksom, med et barn du har kontakt med hele tiden, som ingen andre har forståelse for. Og det å få en veiledende kontakt med noen som har mer kunnskap enn deg om problemet har vært veldig verdifullt. At du gjør det riktig, at du liksom får en som kan si at det er bra, det du gjør er riktig. Det har vært veldig viktig for at vi skulle kunne gå videre”.

Psykiatrien på sin side gav uttrykk for at samarbeidet med S1 og S2 hadde fungert godt grunnet lærerne som mottok henholdsvis B1 og B2. På S2 hadde også sosiallærer vært veldig samarbeidsvillig, noe som hadde lettet tilbakeføringen. S3 hadde som tidligere omtalt

vært en utfordrende skole for P3 å samarbeide med, da S3 langt på vei i tilbakeføringsprosessen fortsatt ikke ville ha B3 tilbake som elev ved skolen. P1 etterlyste initiativ fra S1 sin side, da de ikke hadde hørt noe fra S1 i ettertid. P1 uttrykte seg slik: *”Altså, det har jo vært veldig rart, for vi har liksom ikke hørt noen ting. [...] Så har jeg snakket litt med andre her i psykiatrien om at når man ikke hører noe så er det gode signaler. Da går det bra”*. L1 som representant for S1 uttalte seg på sin side slik: *”Jeg har ikke hatt så mye kontakt med psykiatrien. Vi hadde et avslutningsmøte hvor vi tok opp de siste tingene, og etter det har jeg ikke hatt noe kontakt med dem. Men det gikk så bra med B1 det første halve året. [...] og da følte jeg at det gikk greit og at ting fungerte”*. Om situasjonen i dag uttalte L1 seg slik: *”Jeg føler at jeg og B1 klarer oss ganske bra. Vi prater og har det greit. B1 forteller meg akkurat hvordan B1 har det”*. Svake mesoforbindelser mellom P1 og S1 blir tydelige her. Det kan imidlertid se ut til at kontakten mellom skole og psykiatri er avhengig av den enkelte skoles forespørsel. P1 uttalte seg slik: *”Det er også litt sånn hipp som happ. Enten vil ikke skolen ha noe, og da ble det ikke noe. Eller så vil dem ha”*.

F1, F2 og F3 gav uttrykk for at de gjerne skulle ha hatt mer kontakt med ordinær skole under behandlingsperioden: F2 sa det slik: *”Jeg skulle ønske at det kunne være litt flere sånne personlige møter kanskje. Kanskje litt mer telefonsamtaler. Litt oftere. Ikke nødvendigvis så formelle. Men når det er et barn som strever litt, at de kunne lagt til litt flere sånne små oppdateringer, fordi du hører ikke noe på månedsvis ikke sant”*. S1 og S3 gav på sin side uttrykk for at de syntes samarbeidet med hjemmet var utfordrende. L1 svarte slik på spørsmål om foreldersamarbeidet: *”Samarbeidet med hjemmet fungerte så godt det kanskje lar seg gjøre. Det er jeg veldig usikker på, for inntrykk du kan få på møter, kan være helt forskjellig fra det som skjer i virkeligheten. Det vet jeg veldig lite om”*. Larsen (2004) understreker betydningen av et samspill mellom foreldre og skole i forhold til barn som har opplevd å falle utenfor i den ordinære skolen. Uten motivasjon for samarbeid fra de voksnes side vil man heller ikke kunne forvente motivasjon fra barnets side. Han påpeker videre at barn som har opplevd å falle utenfor i skolen vil trenge voksne som kan ta ansvar for dem, gir dem trygge relasjoner, tydelige strukturer og stabilitet over tid.

Vi vil i delkapittelet under ta for oss hvordan man kan styrke forbindelseslinjene mellom den ordinære skolen, hjem og psykiatri.

6.2.6 Hvordan kan man styrke den ordinære skolen sine mesoforbindelser?

Vår intervjuundersøkelse viste at både F1, F2 og F3 etterlyste et nærere samarbeid med ordinær skole i en tilbakeføringsprosess tilbake til ordinær skole. S2 og S3 gav uttrykk for å ha noe kjennskap til elevenes familiesituasjon. L1 gav på sin side uttrykk for å vite lite om B1 sitt liv utenfor skolen. En utfordring i arbeidet med å styrke mesolinjene mellom skole og hjem kan ut i fra L1 være at skole og hjem får større kunnskap om hverandre. Det finnes imidlertid delte meninger omkring i hvor stor grad en lærer skal involvere seg i elevens liv utenfor familien. Berglyd (2003) er av den oppfatning at læreren skal vise avstand når det gjelder familieproblemer i hjemmet da dette er en forutsetning for å være en profesjonell samarbeidspartner. Ingerid Bø (1996) hevder på sin side at en forståelse av foreldrene og deres livssituasjon er av stor betydning i et samarbeidsperspektiv, for å kunne involvere foreldre som samarbeidspartnere.

På bakgrunn av vår intervjuundersøkelse kan det virke som om oppholdet i psykiatrien har frigjort ressurser hos F1, F2 og F3 i forhold til deres begripelighet og håndterbarhet av sine barn. F1 svarte slik på spørsmålet om psykiatriens oppfatning av B1 hadde virket inn på F1 sin oppfatning av situasjonen: ” *Jeg kunne slappe av litt som forelder, som har dårlig samvittighet. [...]. Og ikke være så veldig i forsvar hele tiden. Og det hjelper veldig å slappe av på den siden, for da er det lettere å se hva B1 trenger*”. Samtlige foreldre uttrykker dessuten at de er veldig innstilt på å delta i et samarbeid med psykiatrien. F1 sier det slik: ” *Jeg tror ikke jeg var en vanskelig person å få til og samarbeide. Jeg var ganske innstilt på å gjøre hva som helst for barnet mitt*”. S3 omtaler F3 som en aktiv samarbeidspartner. L1 viser på sin side tegn på at de synes det er vanskelig å stille krav til og inkludere foreldrene i samarbeidet rundt B1. L1 uttrykker det slik: ” *Så det er en sånn utfordring som også blir en utfordring for meg som lærer, fordi man skal prøve å gi råd og vink om hvordan det bør være uten på en måte å tråkke på folks grenser på hva de skal gjøre hjemme. Så det er en kjempeutfordring*”.

Bø (1996) understreker at en tilbakeholdenhet til foreldrene ikke nødvendigvis er det beste for foreldrene. Denne påstanden kan underbygges ved at samtlige foreldre gav uttrykk for en bedre opplevelse av samarbeidet med psykiatrien enn med den ordinære skolen, til tross for at psykiatrien stilte store krav til dem som foreldre i form av delaktighet i behandlingsprosessen. Samtlige foreldre var dessuten i stor grad innstilt på å bidra aktivt i

samarbeidet med psykiatrien. F1, F2 og F3 satte også svært stor pris på psykiatriens struktur, i form av avtaler og rutiner. Også S1 og S3 er godt fornøyd med samarbeidet med psykiatrien. L1 utaler seg slik om samarbeidet med psykiatrien sammenlignet med andre hjelpeinstanser tilknyttet B1:

”Det er totalt forskjellig fra psykiatrien. Der var det handling, og konkrete ting som at vi neste gang skal gjøre det og det, vi datofester det, hvem har ansvaret etc. Så kommer man tilbake hit, og i forhold til andre instanser er det bare svada: Ikke snakket om det, ikke rukket det etc. Så jeg føler på en måte at de ikke tar det like alvorlig, eller så har det noe med ressurser å gjøre. At de rett og slett ikke har kapasitet. Jeg håper jo at det ikke er sånn at de ikke bryr seg, jeg regner jo ikke med det, men noen ganger så føler du det”.

Som beskrevet ovenfor har både ansatte i ordinær skole og foreldre gjort seg positive erfaringer knyttet til samarbeidet med psykiatrien. Spørsmålet i denne sammenheng blir hvordan man kan videreføre elementer av dette samarbeidet til den ordinære skolen, og på denne måten styrke forbindelseslinjene mellom skole og hjem. Kari Kloster (2001) understreker betydningen av at et forhold basert på tillitt oppstår. Dette vil gjøre det lettere for foreldrene å involvere ansatte ved skolen i sitt liv, og med dette gi skolen kunnskap om sine muligheter til å bidra i et samarbeid. Tillitt til den involverte institusjon kan dessuten være avgjørende for behandlingens utfall. F3 svarer slik på spørsmål om F3 merket noen endring i B3 sin adferd da F3 endret sin oppfatning av psykiatrien: ” Å ja. Ja, ja. De fikk ikke gjennombrudd på B3 de før da. Gjennombruddet kom da vi begynte å etablere en reell behandlingsallianse, og da jeg begynte å få litt tillitt til behandlingsapparatet. [...]. Jeg erkjenner at flere faktorer spiller inn, men jeg er overbevist om at min holdning til behandlingsapparatet, og støtte til behandlingsapparatet påvirker B3”.

Garbarino (1992) påpeker at det finnes to kritiske punkt ved en økologisk overgang: Hvem som er involvert, og hvordan den blir gjennomført. Psykiatrien gav som tidligere omtalt uttrykk for at både foreldre og barn i siste fase av tilbakeføringen til ordinær skole begynte å vise urolighet. Dette kan tyde på at forbindelseslinjene mellom psykiatri og skole er for svake for å kunne skape en trygg overgang. På bakgrunn av vår intervjuundersøkelse ser det ut til at barnet i stor grad fjernes fra et mikromiljø det senere skal tilbakeføres til uten at det er opprettet sterke nok forbindelseslinjer mellom psykiatri og skole. Dette kan vanskeliggjøre en trygg økologisk overgang. Garbarino understreker betydningen av en trygg overgang til skolen ved at det i dag er av stor betydning for et barn å kunne orientere seg, og tilpasse seg til skolen som miljø. Det å mislykkes i skolen vil derfor kunne medføre

en økt risiko for både sosiale og personlige opplevelser av negativ art. Larsen (2004) påpeker dessuten at alle barn har lyst til å gå på skolen, men de som faller utenfor får det ikke til. Skolen er av stor betydning ikke bare kunnskapsmessig, men også fordi den åpner opp for sosialt samvær og felleskap på fritiden. Skolen blir slik en arena for integrasjon, og det er derfor av svært stor betydning at den representerer et gode også for elever som faller utenom.

En god økologisk overgang fra psykiatri til skole er slik vi ser det også avhengig av at foreldrene har gode forbindelseslinjer til både psykiatri og hjem, da barna sine holdninger og opplevelser av den enkelte institusjon i stor grad vil avhenge av foreldrenes opplevelser av disse institusjonene. På bakgrunn av vår intervjuundersøkelse vil vi hevde at foreldrene i stor grad er en ubrukt ressurs i den ordinære skole. Ved sitt engasjement og deltagelse i samarbeid med psykiatrien viste både F1, F2 og F3 at de som foreldre kan være en svært viktig ressurs i et samarbeid mellom psykiatri, ordinær skole og hjem, og at foreldrenes deltagelse kan ha stor innflytelse på behandlingen. Slik vi ser det kan foreldrene også være en viktig samarbeidspartner innad i den ordinære skolen. F1, F2 og F3 har alle gjennom samarbeidet med psykiatri vist at de kan og vil bidra til en positiv samarbeidsprosess. Utfordringen blir derfor for den ordinære skole og benytte seg at dette uforløste potensialet. Psykiatrien kan være en svært viktig støttespiller både for skole og hjem, da de både har kunnskap om barnets skolehverdag og hjemmeforhold. Ved å inkludere ordinær skole mer i prosessen kan psykiatrien gjøre arbeidet med elever som faller utenfor mer begripelig og håndterbart, og på denne måten gjøre arbeidet mer meningsfullt. Ved å forbedre de forbindelseslinjer som allerede finnes mellom psykiatri, skole og hjem vil man dessuten skape en tryggere tilværelse for barnet, da alle trekker i samme retning.

7. Oppsummering

Vi vil nå oppsummere vår drøfting for å belyse oppgavens problemstilling:

På hvilken måte kan samarbeidet mellom psykiatri, ordinær skole og hjem virke inn på utfallet av tilbakeføring fra behandling i barne- og ungdomspsykiatri til ordinær skole?

Vi har i denne hovedoppgaven tatt for oss hvordan samarbeidet mellom barne- og ungdomspsykiatri, den ordinære skole og hjem kan påvirke utfallet av en tilbakeføring fra BUP til ordinær skole. Vi har gjennom vår intervjuundersøkelse intervjuet foreldre, lærere og behandlere i psykiatrien og lærere i ordinær skole som har tilknytning til tre barn som tidligere har vært til behandling i BUP. Vi vil i dette kapittelet oppsummere vårt drøftingskapittel i grove trekk.

Informantene fra psykiatrien trekker alle frem psykiatriens strukturer og rutiner som bærende i møte med barn som trenger hjelp, deres foreldre og de ordinære skolene barna tilhører. Møtet med B3 og S3 utfordret imidlertid psykiatrien på mange områder, da rutiner og strukturer som de vanligvis lener seg på, måtte endres eller forsterkes. Særlig møtet med S3 har utfordret P3 sterkt i forhold til å kunne tilbakeføre B3 til en skole B3 ikke var ønsket tilbake til. Gjennom tett oppfølging og sterkt press på samarbeid hos S3, gjorde denne skolen en helomvending. Skolen endret sine holdninger til B3, og utviklet en sterkere opplevelse av sammenheng rundt B3 sin situasjon. Dette resulterte i et svært godt samarbeid. En forsterkning av mesosystemets forbindelseslinjer ble viktige her gjennom særlig tett og hyppig møtevirkosomhet på tvers av mikromiljøene. Vi har på denne bakgrunn i stor grad brukt tilfellet med gruppe 3 for å trekke frem betydningen et sterkt samarbeid med vekt på OAS og mesosystemet, og utfallet dette kan ha for tilbakeføringen til ordinær skole. Tilfellet med B3 blir av alle de tre involverte mikromiljøene i gruppe 3 beskrevet som en suksesshistorie.

P1 iversatte ikke de samme tiltakene ved S1 hvor B1 heller ikke var ønsket tilbake som elev etter endt behandling i BUP. L1 gav uttrykk for å være noe alene om sitt engasjement for B1 ved S1, og L1 hadde derfor færre ressurser å støtte seg til enn apparatet rundt B3. L1 opplevde videre ingen holdningsendring til B1 ved sin skole, og stod dermed ganske alene i

samarbeidsalliansen med F1. Dette gjør samarbeidet særlig sårbart, og minsker sjansen for en positiv utvikling.

Psykiatrien gav uttrykk for at de var ganske godt fornøyd med foreldrenes delaktighet i samarbeidet. Det ble trukket frem at samtlige foreldre deltok på bakgrunn av sine forutsetninger, og de gav uttrykk for at behandlingen også var nyttig for dem som foreldre. To av foreldrene omtalte psykiatrien som en svært betydningsfull samarbeidspartner. Psykiatrien oppfattet de ordinære skolene til å ha en negativ holdning til elever som faller utenfor i skolen. Dette begrunnet skolene med at de ofte følte at de ikke strakk til i møte med disse elevene. Psykiatrien fortalte at de ofte opplevde en fraskrivelse av ansvar fra skolens side, og at de ofte satt igjen med et inntrykk av at skolene ønsket å bli kvitt problemet. Psykiatrien uttrykker at i forhold til samarbeidet med ordinær skole er det av svært stor betydning hvilken lærer barna møter ved tilbakeføringen.

Betydningen av ett enkelt individ kan spille en helt avgjørende rolle for tilbakeføringen. Dette kan både anses som en ressurs ved at ett individ i stor grad kan bidra til et positivt utfall, samtidig som det gjør systemet svært sårbart for forandringer. I en tilbakeføringsprosess bør derfor hele det nærmeste nettverket være en del av samarbeidet kontinuerlig. Ved S1 kan man si at samarbeidet virkelig står og faller på en lærer. Dersom denne læreren skulle slutte i sin lærerstilling, vil det ikke bare være negativt med tanke på barnets skolehverdag, men for et samarbeid mellom skole og hjem, og skole og psykiatri. Et lærerbytte for B1 ville medført en svekkelse i B1 sitt utviklingsgrunnlag, da en forutsetning for et best mulig grunnlag for utvikling er en sammenfallende OAS, forsterket gjennom tydelige og gjennomgående mesoforbindelser. Ved et lærerbytte ville OAS bli svekket, og forbindelseslinjene til hjemmet brutt.

Foreldrene i alle tre gruppene hadde gjennomgående en negativ samarbeidsopplevelse med ordinær skole i forkant av behandlingen til barna. Foreldrene hadde heller ikke opplevd deltakelse eller interesse fra ordinær skole i løpet av behandlingsprosessen. I perioden opp mot tilbakeføringen endret dette seg for alle de tre foreldrene ved bytte av lærer ved den ordinære skolen. Dette skapte en bedre skolehverdag for barna, samt bedret samarbeidet mellom hjem og skole. Skolen uttrykte usikkerhet når det gjaldt i hvor stor grad foreldrene hadde ressurser til å delta i et samarbeid. Denne usikkerheten syntes å bunne i uvitenhet om elevenes forhold utenfor skolen, noe som kan være et tegn på svake mesoforbindelser.

Psykiatrien uttrykker betydningen av å komme i en samarbeidsallianse med foreldrene som særdeles viktig for barnets behandling og videre utvikling. Foreldrene i alle tre gruppene beskrev dette som svært positivt for både foreldre og barn. Foreldrene gav uttrykk for at denne nære oppfølgingen medførte at de fikk en bedre forståelse av sin livssituasjon og håndteringen av denne. De tre ordinære skolene var også svært fornøyd med samarbeidet med psykiatrien. Ved alle tre skolene medførte et lærerbytte ved tilbakeføringen positive forandringer for barna, samt for samarbeidet med foreldrene. Ved to av de ordinære skolene var barna som nevnt ikke ønsket tilbake som elever. Vår informant fra S1, L1, var svært misfornøyd med hvordan S1 tok i mot og behandlet barn som er annerledes. L1 sin interesse og engasjement i B1 har i stor grad forandret B1 sin skolehverdag samt samarbeidet med F1. Ut i fra de tre deltakende skolene i intervjuundersøkelsen er det som nevnt kun S3 som viser til en endring av hele skolen som system og institusjon i møte med barn som faller utenom. S3 sin endring inntraff imidlertid først etter sterkt press fra psykiatrien. Tilbakeføringen av B1 og B2 har på sin side fungert tilfredsstillende grunnet lærerbytte.

De ordinære skolene står i et ansvars- og forpliktelsesforhold til både elev og foreldre ved skolen gjennom å kunne møte den enkelte, og kunne samarbeide med foreldrene gjennom forskrifter, direktiver og lærerplaner. Ut i fra vår intervjuundersøkelse er det kun S3 som har vist en vilje eller ønske om endring i skolen som helhet. I forhold til S3 brukte psykiatrien i stor grad sin handlingsfrihet tilknyttet sin rolle som profesjonell aktør, og var med dette en pådriver og støtte for S3 i dette arbeidet. Vår intervjuundersøkelse ut i fra gruppe 3 viste at dette virkelig gav resultater. S3 sin bevisstgjøring av OAS og sine mesoforbindelser ble dermed avgjørende i dette tilfellet.

Ut i fra vår redegjørelse av de tre institusjonene i lys av OAS og forbindelser i mesosystemet, og på bakgrunn av vår drøfting er det slik vi ser det av svært stor betydning at de tre mikromiljøene psykiatri, ordinær skole og hjem har gode forbindelseslinjer til hverandre for at utfallet av tilbakeføringen skal bli så optimal som mulig. Vi har også vist at det innad i institusjonene bør arbeides for å utvikle en helhetlig opplevelse av sammenheng, og en felles grensesetting for virksomheten. Det ideelle hadde i lys av Antonovsky vært at både skole og psykiatri utviklet en felles OAS som gruppe innenfor sin institusjon, da denne ville virket styrkende både på samarbeidet innad i organisasjonen, og i møte med andre institusjoner/instanser. Et barn i en tilbakeføringsprosess vil som beskrevet ha større muligheter til å styrke sin OAS hvis miljøene barnet ferdes i har en høy OAS. Utviklingen

av en sterk OAS vil i følge Antonovsky være svært viktig for barnets fremtid, da det vil gjøre barnet i stand til å takle utfordringer det møter i livet. En høy OAS er imidlertid ikke kun av betydning for barnet i tilbakeføringsprosessen, men også for alle institusjoner som samarbeider rundt barnet. Disse kan påvirke hverandres OAS, og med dette innvirke på samarbeidet i positiv eller negativ forstand. Dette vil videre kunne gi seg utslag i det endelige utfallet.

7.1 Avsluttende kommentarer

I lys av vår problemstilling valgte vi å benytte de teoretiske perspektivene til Antonovsky og Bronfenbrenner i denne oppgaven. Dette fordi vi følte at disse teoriene var særlig relevante for å kunne diskutere betydningen av et samarbeid. Vi har beskrevet at teoriene utfyller hverandre på flere områder, særlig innenfor mikromiljøets byggesteinslementer og elementer av OAS. Disse er også derfor av relevans for mesosystemet. Med det som utgangspunkt utarbeidet vi en syntese for å illustrere hvordan vi mener disse to teoriene påvirker og utfyller hverandre. Elementene fra teoriene er plassert inn i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Se figur 1. Elementenes plassering signaliserer at ingen av elementene nødvendigvis er dominerende. Elementene fra OAS og mikromiljøets byggesteinslementer må hele tiden justeres og evalueres i forhold til hverandre.

Samtlige informanter i vår intervjuundersøkelse gav uttrykk for at samarbeidet skapte en større begripelighet rundt barna. De opplevde som en følge av dette på hver sin måte større håndterbarhet av situasjonen. Aktivitetene knyttet til samarbeidet ble med dette meningsfulle, og gav styrke til forståelse og motivasjon. Dette kommer tydelig frem i gruppe 3, der S3 ved hjelp av P3 opplevde en større håndterbarhet av B3 sin situasjon. Dette gjorde arbeidet meningsfullt og gav inspirasjon. Dette kan videre sees i forhold til den betydningen roller og relasjoner får i samarbeidet med hjem, psykiatri og ordinær skole. Verdien av relasjoner kommer for eksempel frem i gruppe 2, der F2 fremhever lærerens store betydning for samarbeidet. Betydningen av at de tre mikromiljøene i størst mulig grad opplever aktiviteter som er begripelige, håndterbare og meningsfulle gjennom styrking av roller og relasjoner på tvers av de involverte mikromiljøene, kan bidra til en mest mulig optimal utvikling. De tre ulike institusjonene har naturlig ulike roller i et samarbeidsperspektiv. De kan imidlertid både påvirke og lære av hverandre. Psykiatriens rolle kan slik vi ser det være

viktig i dette henseendet, med sin tilknytning til både hjem og skole. Dette viser slik vi ser det at Antonovsky og Bronfenbrenner er av stor relevans for å kunne diskutere betydningen av et samarbeid, noe som tydelig kommer til syne i modellen som visualiserer vår syntese. Denne modellen har som vist ovenfor også stor praktisk anvendbarhet i et samarbeidsperspektiv.

Som vi har gjort rede for i vår drøfting, kan samarbeidet mellom psykiatri, ordinær skole og hjem i stor grad være med på å påvirke utfallet av en tilbakeføring fra behandling i barne- og ungdomspsykiatrien til ordinær skole. Slik vi ser det kan dette samarbeidet ha mulighet for å påvirke utfallet i enda større grad i positiv retning. Ved at alle institusjonene er bevisst sin rolle, og arbeider for å skape relasjoner mellom disse, kan håndterbarheten av situasjonen styrkes. Dette vil videre føre til større grad av meningsfullhet i arbeidet med elever som faller utenfor i den ordinære skole.

8. Et etisk tilbakeblikk

Denne oppgaven retter seg mot samarbeid mellom mennesker innenfor tre svært ulike institusjoner, og de konsekvenser dette gir. Vi har gjennomgående i oppgaven måtte være bevisst på etiske hensyn vi bør ta i denne sammenheng. Forskning som vedrører mennesker vil alltid stille etiske krav. Vi har gjennom intervjuundersøkelsene forsøkt å følge alle de pålagte etiske prosedyrer stilt fra flere hold, men særlig av NSD hvor vi har hatt meldeplikt for å kunne gjennomføre vår kvalitative intervjuundersøkelse. Vi har særlig vektlagt å ivareta anonymiteten til de som valgte å delta. Anonymiteten har særlig vært viktig for oss fordi vi i denne oppgaven behandler materiale som berører barn. Alle informantene har gitt sitt informerte samtykke. Vi har videre i den sammenheng vært svært oppmerksomme på å anonymisere informantene fra intervjuene, samt omformulere alt intervjumateriale og informasjon som kan vise en tilknytning mellom intervjumaterialet og informantene. Dette har vi tatt hensyn til gjennom å kode informantene med bokstaver og tall. Alt av materiale som kan avsløre linken mellom informant og den koden informanten har fått i den ferdigstilte teksten, er makulert og slettet.

Oppgaven omhandler samarbeid rundt barn som har hatt behov for, og fortsatt har behov for hjelp fra barne- og ungdomspsykiatrien. Dette gjelder også barnas foreldre, som i likhet med sine barn ofte har behov for psykiatrisk behandling. De som denne oppgaven omhandler, utgjør på dette grunnlag en svært sårbar gruppe i samfunnet. Det har derfor vært veldig viktig for oss å ta særlig hensyn til foreldrene i denne oppgaven. Foreldrene har bidratt med informasjon rundt utfordringer og problemer som vedrører dem selv og deres barn i aller høyeste grad. Dette er informasjon som er av en helt personlig karakter om deres privatliv. Det har derfor vært viktig for oss i møte med foreldrene å vise vår ydmykhet og takknemlighet for deres verdifulle tanker og bidrag til vår oppgave.

Litteraturliste

- Alvesson, Mats og Kaj Sköldbberg (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund. Studentlitteratur.
- Antonovsky, Aaron (2000): *Helbredets mysterium. At tåle stress og forblive rask*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Apter, Steven J. (1982): *Troubled Children/Troubled Systems*. Pergamon Press Office. New York.
- Ask, Karen Sofie og Stein Gorseth (2002): *Forsterket foreldersamarbeid når barnet viser problemadferd*. Trondheim. Hovedoppgave i pedagogikk - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 2002.
- Berg, Gunnar (1999): *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Gjøvik. Ad Notam Gyldendal AS.
- Berg, Nina B. J (2005): *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Berglyd, Ingrid Regina Worning (2003): *Skole – hjem samarbeid, avstand og nærhet*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Berg-Nielsen, Turid Suzanne (1998): Barneoppdragelsens betydning for barns utvikling. I: Skaalvik, Einar og Øyvind Kvello (red.) (1998) *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det moderne samfunnet*. Otta. Tano Aschehoug.
- Bjella, Harald, Turid Haaland og Torunn Stene Nøvik (red.)(1996): *Veileder i barne- og ungdomspsykiatri. Lysaker*. Den norske lægeforening.
- Bjørndal, Bjarne og Sigmund Lieberg (1978): *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo. H. Aschehoug & CO.

-
- Bronfenbrenner, Urie (1979): *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge. Harvard University Press.
- Bø, Inge (2000): *Barnet og de andre*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Bø, Inge (1993): *Folks sosiale landskaper. En innføring i sosiale nettverk*. Oslo. TANO A.S.
- Bø, Inge og Lars Helle (2002): *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Bø, Ingerid (1996): *Foreldre og fagfolk. Samarbeid i barnehage og skole*. Oslo. Tano Aschehoug.
- Bøe, Jan Bjarne (1998): Økonomiske og materielle forhold – Et historisk perspektiv. I Skaalvik, Einar og Øyvind Kvello (red.) (1998): *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det moderne samfunnet*. Otta. Tano Aschehoug.
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo. Utdanningsdirektoratet.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1998): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen, av 17. juni 1998*. Oslo. Departementet.
- Engelsen, Britt Ulstrup (1997): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- Ericsson, Kjersti og Guri Larsen (1999): Barnet mellom hjem og skole. De voksnes prosjekt eller et handlende subjekt? I: Heggen, Kåre (red.) (1999): *Oppvekst i barnets århundre. Historier om tvetydighet*. Gjøvik. Ad Notam Gyldendal AS.
- Ferm, Christer (1994): *Samarbeid skole – hjem: demokrati i praksis*. Oslo. Universitetsforlaget.

Fjell, Anne og Marianne Mohr (2001): Innledning. I: Fjell, Anne og Marianne Mohr (red.) (2001): *Foreldrearbeid i praksis: samarbeid og behandling*. Oslo. Cappelen akademisk forlag.

Frøyland, Liv (1998): En "psykososial synsmåte" på sosionomens arbeid i BUP. I: Halleraker, Solvor Hognestad og Ellen Marie Uchermann (red.) (1998): *Foreldrene – barnets nærmeste hjelpere og barne- og ungdomspsykiatriens viktigste samarbeidspartnere*. Oslo. Nic Waals Institutt nr.6. Kommuneforlaget.

Garbarino, James (1992): *Children and families in the social environment*. ALDINE DE GRUYTER. New York.

Gjærum, Bente, Berit Grøholt og Hilchen Sommerschild (red.) (1998): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Aurskog. Tano Aschehoug.

Grøholt, Berit, Hilchen Sommerschild og Ida Garløv (2001): *Lærebok i barnepsykiatri*. 3 utgave. Oslo. Universitetsforlaget.

Heggen, Kåre m.fl. (1999): Tvetydigheten i det moderne. I: Heggen, Kåre (red.) (1999): *Oppvekst i barnets århundre. Historier om tvetydighet*. Gjøvik. Ad Notam Gyldendal AS.

Klefbeck, Johan og Terje Ogden (2003): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo. Universitetsforlaget.

Kloster, Kari (2001): Når barn og foreldre har psykososiale vansker. I Fjell, Anne og Marianne Mohr (red.) (2001): *Foreldrearbeid i praksis: samarbeid og behandling*. Oslo. Cappelen akademisk forlag.

Kunnskapsdepartementet (2006): *Hva er kunnskapsløftet?*

<http://odin.dep.no/kd/norsk/tema/kunnskapsloeftet/hvaer/070081-990010/dok-bn.html>

(31.10.2006)

Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal Akademisk.

-
- Kvaran, Inge (1996): *Miljøterapi. Institusjonsarbeid med barn og ungdom*. Kristiansand. Høyskoleforlaget AS.
- Larsen, Erik (2004): *Miljøterapi med barn og unge. Organisasjonen som terapeut*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Lidén, Hilde (1998): Den organiserte barndommen. I: Skaalvik, Einar og Øyvind Kvello (red.) (1998): *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det moderne samfunnet*. Otta. Tano Aschehoug.
- Moe, Einar (red.) (1995): *Barn i risiko i et samfunn i forandring. utfordringer for barne- og ungdomspsykiatrien*. Oslo. Nic Waals Institutt nr.2.
- Moe, Rigmor Grette (1998): "Behov for faglig bredde og metodeutvikling. En utfordring for sosionomer som arbeider med barn, unge og familier". I: Halleraker, Solvor Hognestad og Ellen Marie Uchermann (red.)(1998): *Foreldrene – barnets nærmeste hjelpere og barne- og ungdomspsykiatriens viktigste samarbeidspartnere*. Oslo. Nic Waals Institutt nr.6. Kommuneforlaget.
- Malterud, Kirsti (2003): *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – En innføring*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Ogden, Terje (2002): *Sosial kompetanse og problemadferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gjøvik. Gyldendal Akademisk.
- Rottmann, Karl (1999): *Matematisk Formelsamling*. Oslo. Spektrum Forlag.
- Skaalvik, Einar og Øyvind Kvello (red.) (1998): *Barn og miljø: om barns oppvekstvilkår i det moderne samfunnet*. Otta. Tano Aschehoug.
- Sommerschild, Hilchen (1998): Mestring som styrende begrep. I: Gjærum, Bente, Berit Grøholt og Hilchen Sommerschild (red.)(1998): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Aurskog. Tano Aschehoug
- Sommerschild, Hilchen og Einar Moe (2005): *Da barnepsykiatrien kom til Norge. Beretninger ved noen som var med*. Oslo. Universitetsforlaget.

Taule, Ragnvald (1993): *Escolas ordbok*. Indre Arna. Escola forlag.

Uchermann, Ellen Marie (1998): *Teamarbeid – en tradisjon eller arbeidsform? I: Halleraker, Solvor Hognestad og Ellen Marie Uchermann (red.)(1998): Foreldrene – barnets nærmeste hjelpere og barne- og ungdomspsykiatriens viktigste samarbeidspartnere*. Oslo. Nic Waals Institutt nr.6. Kommuneforlaget.

Zeiner, Pål og Torunn Stene Nøvik (1996): *Diagnostikk i BUP. I: Bjella, Harald, Turid Haaland og Torunn Stene Nøvik (red.)(1996): Veileder i barne- og ungdomspsykiatri*. Lysaker. Den norske lægeforening.

Vedlegg 1.

Universitetet i Oslo den 9. desember 2005

Til foreldre / foresatte

Vi er to studenter, Nina Bjerke og Karoline Thaulé, som studerer ved Universitetet i Oslo. Vi er nå på vårt siste år i studieforløpet til pedagogisk-psykologisk rådgivning, og samarbeider om vår avsluttende hovedoppgave. Vi har valgt å skrive om et tema vi begge fattet interesse for gjennom praksis ved institusjonsskolene innenfor [REDACTED], våren 2004. I løpet av vår praksis ble vi veldig interessert i problematikken omkring tilbakeføring av barn fra institusjonsskolene til ordinær skole. Slik vi ser det er et godt samarbeid mellom foreldre, institusjonsskolene og ordinær skole en fordel for tilbakeføringsprosessen. Vi ønsker derfor i vår oppgave å ta for oss samarbeidsperspektivet mellom disse tre, og vil derfor svært gjerne komme i kontakt med foreldre som kunne tenke seg å dele sine erfaringer og tanker med oss.

Vi ønsker å møte interesserte foreldre til en intervju samtale. Under samtalen ønsker vi å stille spørsmål vedrørende behandlingsprosessen, tilbakeføringen og oppfølging etter tilbakeføringen har funnet sted. Vi håper med dette å ta del i foreldrenes refleksjon, og vi er like interessert i å snakke med de som sitter igjen med negative erfaringer, så vel som positive. Vårt ønske er å få innblikk i foreldrenes egne opplevelser av den helhetlige prosessen.

Samtalene vil finne sted i januar/februar måned ved [REDACTED]. Vi får låne et rom [REDACTED]. Samtalen vil normalt ikke ta mer enn en time. Vi vil bruke båndopptaker under samtalen for å få med oss mest mulig informasjon, samt ta notater underveis. Vi ønsker å møte den/de enkelte forelder/foreldrepar hver for seg. De som ønsker å delta vil ikke måtte forholde seg til andre foreldre verken før eller etter samtalen er avsluttet.

All informasjon vil behandles under taushetsplikt vi er pålagt gjennom studiet og Universitetet i Oslo. Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Det er frivillig å være med, og det er mulig å trekke seg når som helst underveis, uten at man må begrunne hvorfor. Dersom man velger å trekke seg, vil alle innsamlede data fra vedkommende bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven.

Opplysningene anonymiseres, og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen våren 2006.

Vi ønsker tilbakemelding på om du/dere har mulighet til å delta innen 10. januar 2006.

Tilbakemeldingen sendes til [REDACTED]. Nedenfor følger en svarslipp med en samtykkeerklæring. Det er fint hvis dere returnerer denne i vedlagt frankert konvolutt hvis du/dere ønsker å delta. Vi vil ta nærmere kontakt med interesserte. Sammen avtaler vi dato og tidspunkt for samtalen, og transportmuligheter til og fra [REDACTED]. Hvis det er noe dere lurer på ta gjerne kontakt med oss på telefon [REDACTED], eller e-post: [REDACTED]. Vår veileder ved Universitetet i Oslo, [REDACTED], tar også gjerne imot henvendelser. Han kan treffes på telefon [REDACTED], og på e-post: [REDACTED].

Vi håper på positiv tilbakemelding!

Med vennlig hilsen

Nina Bjerke

og

Karoline Thaulle

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

Svarslipp:

Samtykkeerklæring

Jeg/vi har mottatt informasjon om studiet av samarbeidets betydning i tilbakeføringsprosessen, og ønsker på dette grunnlag å stille til samtale.

Dato og underskrift:

Vedlegg 2.

Universitetet i Oslo den 27. januar 2006

Forespørsel om intervju i forbindelse med hovedoppgave ved Universitetet i Oslo

Vi er to studenter, Nina Bjerke og Karoline Thaulé, som studerer ved Universitetet i Oslo. Vi er nå på vårt siste år i studieforløpet til pedagogisk-psykologisk rådgivning, og samarbeider om vår avsluttende hovedoppgave. I løpet av vår praksis ved institusjonsskolene innenfor [REDACTED], våren 2004, ble vi veldig interessert i problematikken omkring tilbakeføring av barn fra disse institusjonsskolene til ordinær skole. Slik vi ser det er et godt samarbeid mellom hjem, institusjonsskolene og ordinær skole en fordel for tilbakeføringsprosessen. Vi ønsker derfor i vår oppgave å ta for oss samarbeidsperspektivet mellom disse tre. Vi vil derfor svært gjerne komme i kontakt med lærere og behandlingspersonell ved [REDACTED] [REDACTED], samt lærere med erfaring fra denne problematikken i ordinær skole, som vil dele sine tanker og erfaringer med oss.

Vi vil fokusere på spørsmål vedrørende forberedelser til tilbakeføring under behandlingsprosessen, selve tilbakeføringen og oppfølging etter tilbakeføring har funnet sted. Vi er interessert i erfaringer og synspunkter av både negativ og positiv karakter. Vårt ønske er å få innblikk i [REDACTED] og ordinær skoles opplevelser og oppfatninger av den helhetlige prosessen rundt tilbakeføring.

Intervjuet vil normalt ikke ta mer enn en time. Vi ønsker å intervjuere representanter fra [REDACTED] [REDACTED] og ordinær skole hver for seg, i form av gruppeintervjuer. Vi vil bruke båndopptaker og ta notater under intervjuet. Det er frivillig å være med, og det er mulig å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne hvorfor. Dersom man velger å trekke seg, vil alle innsamlede data fra vedkommende bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen våren 2006. Foreldre har samtykket til at representanter fra [REDACTED] og ordinær skole kan gi opplysninger om barnet.

All informasjon vil behandles under taushetsplikt vi er pålagt gjennom studiet og Universitetet i Oslo. Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Ved ønske om å delta i dette studiet, returneres svarslippen med samtykkeerklæring nedenfor til utnevnt kontaktperson på arbeidsplassen. Vi vil ta nærmere kontakt med interesserte når det gjelder dato og tidspunkt for intervjuet. Hvis det skulle være noen spørsmål kan vi treffes på telefon [REDACTED], eller via e-post:

[REDACTED]. Vår veileder ved Universitetet i Oslo, [REDACTED], tar også gjerne imot henvendelser. Han kan treffes på telefon [REDACTED], eller via e-post: [REDACTED]

Vi håper på positiv tilbakemelding!

Med vennlig hilsen

Nina Bjerke

og

Karoline Thaulé

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

Svarslipp:

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studiet av samarbeidets betydning i tilbakeføringsprosessen, og ønsker på dette grunnlag å stille til intervju.

Dato og underskrift:

Vedlegg 3.

Samtykkeerklæring vedrørende intervjuundersøkelse i forbindelse med hovedoppgave ved Universitetet i Oslo høsten 2005/våren 2006

Jeg/vi tillater at behandlingspersonalet ved [REDACTED], samt ansatte i ordinær skole tilknyttet mitt/vårt barn kan gi opplysninger til Karoline Thaulé og Nina Bjerke vedrørende mitt/vårt barn i forbindelse med intervjuundersøkelsen.

Jeg/vi er inneforstått med at all informasjon som blir fremlagt av alle parter, vil bli behandlet konfidensielt. Studentene har taushetsplikt, ingen vil kunne bli gjenkjent i den endelige oppgaven, og alle opplysningene anonymiseres ved prosjektslutt våren 2006. Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Deltakelsen til intervjuundersøkelsen er frivillig, og mitt/vårt samtykke kan trekkes tilbake på et hvilket som helst tidspunkt uten at jeg/vi må oppgi en grunn. Dersom jeg/vi trekker meg/oss fra intervjuundersøkelsen, vil ikke det gi innvirkninger på mitt/vårt forhold til behandlere ved [REDACTED] eller ansatte i den ordinære skolen.

Jeg/vi har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i intervjuundersøkelsen.

Dato og underskrift:.....

Vedlegg 4.**Intervjuguide til hovedoppgave høsten 2005/våren 2006****Pedagogisk forskningsinstitutt****Det utdanningsvitenskapelige fakultet****Universitetet i Oslo****Tilbakeføring av barn fra psykiatrisk behandling til ordinær skole,
sett i et samarbeidsperspektiv**

Nina Bjerke og Karoline Thaule

Problemstilling: *På hvilken måte kan samarbeidet mellom psykiatri, ordinær skole og hjem virke inn på utfallet av tilbakeføring fra behandling i barne- og ungdomspsykiatri til ordinær skole?*

Teoribakgrunn:

Vi kommer i denne hovedoppgaven til å benytte oss av to teorier utarbeidet av henholdsvis Aaron Antonovsky og Urie Bronfenbrenner. Vi ønsker å benytte disse to teoriene da de begge er av stor relevans når det gjelder både individ - og systemnivå. Antonovsky med sin vekt på viktigheten av individets opplevelse av sammenheng i tilværelsen, og Bronfenbrenners med sin utviklingsøkologiske modell som tar for seg et individs ulike roller på forskjellige arenaer (mikromiljøer), og forbindelseslinjer og relasjonen disse arenaene (mikromiljøene) i mellom i et mesosystem.

Vi håper at vi ved bruk av disse teoriene som et analyseredskap, samt ved gjennomføring av intervjuer med behandlere og lærere i psykiatrien, lærere i ordinær skole og foreldre, vil kunne få et mer helhetlig bilde av dagens praksis når det gjelder tilbakeføring fra psykiatrisk behandling til ordinær skole. Antonovsky og Bronfenbrenner vil danne et gjennomgående bakgrunnsteppes i oppgaven, og spørsmålene i denne intervjuguiden er derfor også utarbeidet på bakgrunn av disse to teoriene.

Til informasjon:

Vi vil gjennomgående i denne intervjuguiden benytte betegnelsen «psykiatri» om [REDACTED]. Denne betegnelsen omfatter både skole- og behandlingsenheten. Vi vil informere om vår bruk av betegnelsen «psykiatri» i forkant av hvert intervju.

1. Intervjuguide til foreldre/foresatte (hjem)

1.1. Startfasen.

Vi har valgt å dele dette intervjuet inn i fem deler. I denne første delen kommer vi til å stille spørsmål i forhold til oppstarten av behandlingen. Spørsmål vi kommer til å stille i denne delen, vil være knyttet til hvilke forventninger du/dere hadde til samarbeidet i startfasen, og hvordan du/dere opplevde dette.

1. a) Hvilke forventninger hadde du/dere til samarbeidet med psykiatrien?
b) Hvilke forventninger hadde du/dere til samarbeidet med den ordinære skolen?
(Eventuelt gi rettleiding til hva vi legger i begrepet samarbeid).
2. Opplevde du/dere som foreldre at det forelå en enighet mellom hjem, ordinær skole og psykiatri omkring utgangspunktet for behandlingen? Kan du/dere komme med et eksempel der alle parter var enige, og eventuelle eksempler der dere var uenige?
3. a) Hvordan foregikk informasjonsutvekslingen i startfasen?
b) Føler du/dere at denne var tilstrekkelig?
4. Fikk du/dere sagt meningen din/deres rundt behandlingen?

1.2. Tidlig fase i selve behandlingsperioden.

I denne delen vil vi stille spørsmål om hvordan og på hvilken måte psykiatrien og den ordinære skolen involverte deg/dere som forelder/foreldre i behandlingen. Vi vil også stille spørsmål om hvordan barnet ble motivert for behandlingen.

5. På hvilken måte ble du/dere involvert i psykiatriens og den ordinære skolens arbeid gjennom behandlingsprosessen? Kan du/dere gi noen eksempler på dette?

6. Hvordan gikk psykiatrien og barnets lærere i den ordinære skolen frem for å få deg/dere med på samarbeidet?
7. Hvilke virkemidler følte du/dere at psykiatrien brukte for å motivere barnet ditt/deres?
8. Hvilke virkemidler følte du/dere at den ordinære skolen brukte for å motivere barnet ditt/deres?
9. Hvordan forsøkte du/dere som forelder/foreldre å motivere barnet til å motta behandling?
10. Føler du/dere som forelder/foreldre at ditt/deres barn var motivert for behandlingen?
11. Følte du/dere at barnet selv hadde forstått sin situasjon i forkant av behandlingen?

1.3. Under behandlingsperioden.

I denne delen vil vi hovedsaklig stille spørsmål knyttet til psykiatriens oppfatning av barnets situasjon. Vi ønsker her å få innblikk i hvordan du/dere som forelder/foreldre følte at psykiatrien opplevde ditt/deres barn.

12. Alle mennesker har ytre faktorer i sin hverdag som kan føre til stress.
 - a) Hvordan gikk psykiatrien frem for å endre stresseselementene i ditt/deres barns hverdag? (Eksempler).
 - b) Hva gjorde psykiatrien for at barnet bedre kunne tilpasse seg utfordringer i hverdagen? (Eksempler).
 - c) Hva gjorde du/dere som forelder/foreldre? (Eksempler).
13. Hvordan følte du/dere som forelder/foreldre at psykiatrien oppfattet ditt/deres barn:
 - a) I hvor stor grad følte du/dere at psykiatrien fokuserte på barnets diagnose og daværende tilstand?
 - b) I hvor stor grad følte du/dere at psykiatrien så barnets iboende muligheter?
14. a) Føler du/dere at psykiatriens oppfatning av ditt/deres barn har virket inn på din/deres egen oppfatning av situasjonen?

b) Vil du/dere i så fall si at dette har vært en påvirkning av positiv eller negativ karakter?

c) På hvilken måte kommer denne påvirkningen til syne i ditt/deres barn?

15. a) Har du/dere noen synspunkter på hvordan du/dere kan hjelpe barnet slik at det kan håndtere sin tilstand enda bedre?

b) I så måte hvordan kunne psykiatrien bidratt?

1.4. Tilbakeføringsperioden.

I denne delen kommer vi til å stille spørsmål rundt tilbakeføringsprosessen, det vil si planleggingen av når og hvordan barnet skal tilbake i ordinær skole.

16. Ulike instanser kan ha forskjellig syn på når tilbakeføringsprosessen begynner. Når følte du/dere at denne prosessen tok til?

17. Hvordan opplevde du/dere som foreldre at den ordinære skolen stilte seg til tilbakeføringen?

18. a) Hvordan kontakt hadde du/dere som forelder/foreldre med lærer/lærere i ordinær skole under behandlingen i psykiatrien?

b) Synes du/dere at denne kontakten i så fall var tilstrekkelig?

19. Opplevde du/dere at ditt/deres barn følte seg som en elev ved den ordinære skolen selv om barnet fysisk ikke var tilstede ved skolen i behandlingsperioden?

20. Hva gjorde du/dere som forelder/foreldre ved tilbakeføringen til ordinær skole?

1.5. I etterkant av tilbakeføringen.

I denne delen vil vi stille spørsmål knyttet til perioden i etterkant av tilbakeføringen.

21. Hvordan vil du/dere beskrive tiden etter tilbakeføringen hadde funnet sted?

22. Hvordan forløp det videre samarbeidet mellom deg/dere, ordinær skole og psykiatri?

23. Hvordan er situasjonen i dag?

24. a) Med et tilbakeblikk på den helhetlige prosessen, hva kunne sett ut i fra ditt/deres perspektiv vært gjort annerledes?

- b) Hva tenkte du/dere som forelder/foreldre under tilbakeføringsprosessen? (Obs: Hvis skifte av skole, hva tenker du/dere som forelder/foreldre rundt det?)
- c) Og hva tenker du/dere nå i ettertid?

2. Intervjuguide til lærere/behandlere i psykiatrien

2.1. Startfasen.

Vi har valgt å dele dette intervjuet inn i fem deler. I denne første delen kommer vi til å stille spørsmål i forhold til oppstarten av behandlingen. Spørsmål vi kommer til å stille i denne delen, vil være knyttet til hvilke forventninger du/dere hadde til samarbeidet i startfasen, og hvordan du/dere opplevde dette.

1. a) Hvilke forventninger hadde du som lærer/behandler i psykiatrien til samarbeidet med foreldre?
b) Hvilke forventninger hadde du som lærer/behandler i psykiatrien til samarbeidet med ordinær skole?
2. Opplevde du som lærer/behandler i psykiatrien at det forelå en enighet mellom psykiatri, ordinær skole og hjem omkring utgangspunktet for behandlingen?
3. a) Hvordan foregikk informasjonsutvekslingen rundt behandlingsprosessen?
b) Føler du som lærer/behandler i psykiatrien at den var tilstrekkelig?
4. a) På hvilken måte inviterte psykiatrien foreldre til samarbeid omkring behandlingsprosessen?
b) På hvilken måte inviterte psykiatrien den ordinære skolen til samarbeid omkring behandlingsprosessen?

2.2. Tidlig fase i selve behandlingsprosessen.

I denne delen vil vi stille spørsmål om dine/deres forventninger til samarbeidet, og din/deres opplevelse av dette. Vi vil også stille spørsmål om hvordan barnet ble motivert for behandlingen.

5. Hvordan gikk du som lærer/behandler i psykiatrien frem for å motivere foreldre til å bidra som aktive samarbeidspartnere i behandlingsprosessen?

6. Hvordan gikk du som lærer/behandler i psykiatrien frem for å motivere lærere i den ordinære skolen til å bidra som aktive samarbeidspartnere i behandlingsprosessen?
7. Hvilke virkemidler tok du som lærer/behandler i psykiatrien i bruk for å motivere barnet?
8. Opplevde du som lærer/behandler i psykiatrien at barnet var motivert for behandlingen?
9. Hvordan gikk du som lærer/behandler i psykiatrien frem for å gjøre behandlingen til noe meningsfullt for barnet?

2.3. Under behandlingsperioden.

I denne delen vil vi stille spørsmål rundt din/deres rolle og praksis under behandlingen.

10. Hvordan gikk du lærer/behandler i psykiatrien frem for å hjelpe barnet til bedre å håndtere sin situasjon?
11. Hvordan bidro du som lærer/behandler i psykiatrien til at barnet lettere kunne hankses med de stressелеmenter barnet møtte i hverdagen?
12. Føler du som lærer/behandler at det under og/eller etter behandling ble lagt vekt på hvordan utfordringer i hverdagen muligens kan endres for å gjøre hverdagen lettere?
13. Føler du som lærer/behandler i psykiatrien at det ble lagt vekt på faktorer som lå til grunn for problemet, eller faktorer som var med på å opprettholde problemet?

2.4. Tilbakeføringsperioden.

I denne delen kommer vi til å stille spørsmål rundt tilbakeføringsprosessen, det vil si planleggingen av når og hvordan barnet skal tilbake i ordinær skole.

14. Hjem, ordinær skole og psykiatri kan ha forskjellig syn på når tilbakeføringsprosessen begynner. Når tok tilbakeføringsprosessen til sett ut i fra ditt/deres perspektiv?
15. Hvordan opplevde psykiatrien at foreldrene stilte seg til tilbakeføringen?
16. Hvordan opplevde psykiatrien at den ordinære skolen stilte seg til tilbakeføringen?

17. a) Hvordan kontakt hadde du som lærer/behandler i psykiatrien med foreldre under behandlingen i psykiatrien?
b) Synes du at denne kontakten var tilstrekkelig?
18. a) Hvordan kontakt hadde du som lærer/behandler i psykiatrien med lærere i den ordinære skolen under behandlingen i psykiatrien?
b) Synes du at denne kontakten var tilstrekkelig?
19. På hvilken måte var barnet fortsatt integrert i den ordinære skolen under behandlingen i psykiatrien?
20. Hvilken rolle hadde du som lærer/behandler i psykiatrien ved tilbakeføringen til ordinær skole?

2.5. I etterkant av tilbakeføringen.

I denne delen vil vi stille spørsmål knyttet til perioden i etterkant av tilbakeføringen.

21. Hvordan vil du som lærer/behandler i psykiatrien beskrive tiden etter tilbakeføringen hadde funnet sted?
22. Hvordan forløp det videre samarbeidet mellom psykiatri, ordinær skole og hjem?
23. Hvordan er situasjonen i dag?
24. a) Med et tilbakeblikk på den helhetlige prosessen, hva kunne sett ut i fra ditt perspektiv vært gjort annerledes?
b) Hva tenkte du som lærer/behandler i psykiatrien under tilbakeføringsprosessen?
c) Og hva tenker du nå i ettertid?

3. Intervjuguide til lærere i den ordinære skole

3.1. Startfasen

Vi har valgt å dele dette intervjuet inn i fem deler. I denne første delen kommer vi til å stille spørsmål i forhold til oppstarten av behandlingen. Spørsmål vi kommer til å stille i denne delen, vil være knyttet til hvilke forventninger du/dere hadde til samarbeidet i startfasen, og hvordan du/dere opplevde dette.

-
1. a) Hvilke forventninger hadde du som lærer i ordinær skole til samarbeidet med psykiatri?
b) Hvilke forventninger hadde du som lærer i ordinær skole til samarbeidet med foreldre?
 2. Opplevde du som lærer i ordinære skole at det forelå en enighet mellom hjem, psykiatri og ordinær skole omkring utgangspunktet for behandling?
 3. a) Hvordan foregikk informasjonsutvekslingen rundt behandlingsprosessen?
b) Føler du at denne var tilstrekkelig?
 4. I hvor stor grad føler du at du som lærer i ordinær skole fikk gitt uttrykk for ditt perspektiv rundt behandlingen?

3.2. Tidlig fase i selve behandlingsprosessen

I denne delen vil vi stille spørsmål om dine/deres forventninger til samarbeidet, og din/deres opplevelse av dette. Vi vil også stille spørsmål om hvordan barnet ble motivert for behandlingen.

5. På hvilken måte ble du som lærer i ordinær skole involvert i psykiatriens arbeid gjennom behandlingsprosessen?
6. Hvordan gikk psykiatrien frem for å motivere deg som lærer i ordinær skole til å bidra i behandlingsprosessen?
7. Hvordan gikk psykiatrien frem for å motivere foreldrene til å bidra i behandlingsprosessen?
8. Hvordan kan du bruke din rolle som lærer i ordinær skole til å motivere til behandling?
9. Følte du som lærer i ordinær skole at eleven var motivert for behandlingen?
10. Følte du som lærer i ordinær skole at eleven hadde forstått sin situasjon i forkant av behandlingen?

3.3. Under behandlingsperioden.

I denne delen vil vi stille spørsmål rundt din/deres rolle og praksis under behandlingen.

11. Hvordan gikk du som lærer i ordinær skole frem for å hjelpe barnet til bedre å håndtere sin situasjon?
12. I hvor stor grad følte du som lærer i ordinær skole at det ble fokusert på hvordan barnet bedre kunne tilpasse seg utfordringer i hverdagen?
13. Følte du som lærer i ordinær skole at det under og/eller etter behandling i psykiatrien ble lagt vekt på hvordan utfordringer i hverdagen muligens kunne endres for å gjøre hverdagen lettere?
14. Følte du som lærer i ordinær skole at det ble lagt vekt på faktorer som lå til grunn for problemet, eller faktorer som var med på å opprettholde problemet?

3.4. Tilbakeføringsperioden.

I denne delen kommer vi til å stille spørsmål rundt tilbakeføringsprosessen, det vil si planleggingen av når og hvordan barnet skal tilbake i ordinær skole.

15. Ulike instanser kan ha ulikt syn på når tilbakeføringsprosessen begynner. Når følte du som lærer i ordinær skole at denne prosessen tok til?
16. a) Hvordan kontakt hadde du som lærer i ordinær skole med ansatte i psykiatrien under elevens behandling i psykiatrien?
b) Synes du at denne kontakten i så fall var tilstrekkelig?
17. a) Hvordan kontakt hadde du som lærer i ordinær skole med foreldre under elevens behandling i psykiatrien?
b) Synes du at denne kontakten i så fall var tilstrekkelig?
18. I hvor stor grad følte du at eleven fortsatt var integrert i den ordinære skolen under behandlingen i psykiatrien?
19. Når og på hvilken måte begynte den ordinære skole å forberede seg på tilbakeføringen?
20. Hvordan forberedte ordinær skole seg på å ta imot eleven mens eleven var til behandling i psykiatrien?
21. Hvordan ble essenser fra behandlingen i psykiatrien videreført til den ordinære skole under og etter tilbakeføringsprosessen?
22. Hvordan bidro du som lærer i ordinær skole til å lette tilbakeføringen?

3.5. I etterkant av tilbakeføringsprosessen.

I denne delen vil vi stille spørsmål knyttet til perioden i etterkant av tilbakeføringen.

23. Hvordan vil du som lærer i ordinær skole beskrive tiden etter tilbakeføringen hadde funnet sted?
24. Hvordan forløp det videre samarbeidet mellom ordinær skole, psykiatrien og foreldrene?
25. Hvordan er situasjonen i dag?
26. a) Med et tilbakeblikk på den helhetlige prosessen, hva kunne sett ut i fra ditt perspektiv vært gjort annerledes?
b) Hva tenkte du som lærer i ordinær skole under tilbakeføringsprosessen?
c) Og hva tenker du nå i ettertid?