

## 1.0 Forord

Følgende er en masteroppgave i spesialpedagogikk. Det er en samarbeidsmaster mellom NTNU og HiNT, og min hovedveileder er ansatt på HiNT, hvor jeg har fullført det meste av min utdanning. Temaet for oppgaven er samarbeid mellom hjemmeskole og BUP-skole, med fokus på suksessfaktorer i samarbeidet mellom dem. Spørsmål jeg hadde da jeg begynte var for eksempel «hva er viktig for at et samarbeid mellom hjemmeskolen og BUP-skolen skal fungere godt, og gi elevene best mulig utgangspunkt for en vellykket tilbakeføring til hjemmeskolen?» Prosjektet har en kvalitativ tilnærming og egne data er samlet inn via intervju.

I forbindelse med arbeidet med masteren er det noen jeg veldig gjerne vil takke. Jeg vil takke deltakerne som så sporty stilte opp på intervju fordi de synes temaet var viktig og spennende. Jeg vil takke veilederen min som med kommentarer og innspill har gitt meg det ekstra pushet jeg trengte for å komme meg videre når jeg trodde jeg ikke kom til å få til mer. Sist, men ikke minst, vil jeg gjerne takke familien min som har vært forståelsesfulle i intense skriveperioder og godtatt at jeg overhodet ikke har vært til stede. Av dem vil jeg aller mest vil jeg takke min mann, som har vært den som har taklet flest av mine frustrasjoner, men også har vært den som har vært til stede når ting har gått min vei.



## Innhold

1.0 Forord .....	1
2.0 Innledning .....	5
2.1 Aktualisering .....	5
2.2 Problemstilling .....	5
2.3 Oppbygning .....	6
3.0 Metode .....	7
3.1 Utvalg.....	7
3.2 Etiske refleksjoner, informert samtykke .....	8
3.3 Datainnsamling.....	8
3.4 Databehandling og etterarbeid .....	9
3.5 Kvalitet på prosjektet .....	10
3.6 Forskerrollen .....	10
3.7 Teori.....	11
3.8 Begrepet suksess .....	11
4.0 Teori.....	12
4.1 BUP-skolen som fenomen .....	12
4.2 Kort om utagerende atferd .....	12
4.3 Veiledningsteori.....	13
4.4 Samarbeidsteori .....	13
4.5 Bronfenbrenners økologiske modell .....	15
4.6 Systemteori, ledelsesteori og LP-modellen .....	15
4.6.1 Systemteori.....	15
4.6.2 Ledelse.....	16
4.6.3 LP-modellen.....	16
4.6.4 Den lærende skolen – systemrettet arbeid.....	17
4.7 Taushetsplikt .....	18
5.0 Resultater og drøfting .....	20
5.1 Veiledning, formelt og uformelt samarbeid (mål).....	20
5.2 Tid .....	24
5.3 Relasjoner .....	26
5.4 Åpenhet .....	27
5.5 Ansvar .....	30
5.6 Mål.....	32
6.0 Konklusjon og avslutning.....	34

7.0 Referanser .....	37
Vedlegg 1 .....	38
Vedlegg 2 .....	39
Vedlegg 3 .....	41
Vedlegg 4 .....	42
Vedlegg 5 .....	44

## 2.0 Innledning

### 2.1 Aktualisering

Jeg har i dette prosjektet begitt meg ut på en reise som jeg trodde skulle bli mye enklere enn den viste seg å være. Interessen for dette temaet har jeg hatt siden før jeg begynte på lærerutdanningen, og i løpet av den har jeg sett hvor lite vi egentlig har lært om dette. Jeg syns dette sitatet fra det første intervjuet jeg gjennomførte beskriver veldig godt den vage ideen jeg satt med i starten, når jeg skulle bestemme meg for hva jeg skulle fordype meg i:

«Egentlig er det mest den der sosiale og den psykiske biten jeg syns jeg... Jeg ser en trend som jeg ikke helt liker.» Dette sitatet forsterket for meg troen på at det jeg syns er så spennende også er viktig for andre enn meg. Torill Moen(2012) skriver også i boken «Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere» at profesjoner får mer og mer spisskompetanse, og at et samarbeid mellom de forskjellige aktører blir mer og mer viktig. Hun viser også til at denne typen samhandling er lite forsket på. Hvis vi nå ser tilbake på sitatet fra intervjuet med rektor som jeg siterte tidligere, vil jeg tro at dette er et område som kommer til å bli mer og mer viktig ettersom tiden går.

Regjeringen gikk ut så tidlig som i 2003-2004 med en stortingsmelding fra kunnskapsdepartementet kalt «Kultur for læring», hvor det vises til en økende trend med atferdsproblemer i skolen.(*Kultur for læring: St.meld. nr. 30 (2003-2004)*, 2004). I 2009 ble det gitt ut et hefte fra NOU som et resultat av en utredning av et utvalg oppnevnt av Barne- og Likestillingsdepartementet som tok for seg hvordan man kan bedre samordningen av tjenester for utsatte barn og unge. Allerede her så man en tendens til at barn og unge som har tiltak fra flere etater som barnevernet og PP-tjenesten ofte kunne ha tiltak som ikke samordnet seg med hverandre. Ønsket var da å se på hva som kunne gjøres for å bedre samordningen slik at barnet eller ungdommen fikk best mulig behandling(Flatø, 2009).

### 2.2 Problemstilling

Dette prosjektet har fra min side startet med en interesse for BUP-skolen. Med tanke på min lærerbakgrunn og et ønske om å aktualisere prosjektet, ble prosjektets problemstilling bestemt etter ett møte mellom meg, min veileder og BUP-læreren som er intervjuet. Prosjektet var opprinnelig formulert som en casestudie, men på grunn av tidsperspektivet og tilgang til deltakere ble det generalisert før gjennomføring. Problemstillingen for dette prosjektet er som følger:

«Hva er suksessfaktorer i samarbeidet mellom hjemmeskole og BUP-skole når elever blir innlagt på BUP og går i BUP-skolen?»

Problemstillingen handler om samarbeidet mellom to etater, hjemmeskolen og BUP-skolen. Jeg har lagt vekt på suksessfaktorer, derfor valgte jeg en kvalitativ tilnæringsmetode med fokus på intervju.

### 2.3 Oppbygning

Teksten videre er bygd opp av et metodekapittel, et resultat og drøftingskapittel og et avsluttende kapittel. Metodekapittelet viser hvordan jeg utviklet den første tanken til et ferdig prosjekt, inkludert valg av utvalg, datainnsamling og bearbeiding. Resultat og drøftingskapittelet er en kombinasjon av empiri og drøfting fordelt i underkapittel med titler som viser tendensene jeg så i datamaterialet mitt. Det avsluttende kapittelet trekker sammen resultatene av prosjektet, og jeg sier noe om hva jeg har sett, og tanker om veien videre.

## 3.0 Metode

### 3.1 Utvalg

Mitt utvalg for dette prosjektet fant jeg via min veileder. Han ordnet et møte med en lærer på BUP-skolen i området og fungerte i så måte som «sponsor» for meg (Dalen, 2011). I løpet av dette møtet kom BUP-lærer med forslag til mulige problemstillinger som han anså som aktuelle for temaet. Poenget med dette møtet var å aktualisere prosjektet slik at det ble mest mulig relevant for feltet. I utgangspunktet var prosjektet lagt opp som en casestudie hvor planen var å gjennomføre intervju med BUP-lærer, rektor, kontaktlærer, assistent og foreldre, med utgangspunkt at alle var involverte parter i den samme casen. Suksessfaktoren var basert på BUP-lærer, og hans opplevelse av at eleven fikk det bedre etter innleggelsen enn før.

Allerede her ser jeg at noen av problemene med oppgaven kan ha oppstått. Fordi det er snakk om opplevelser av suksess vil dette være høyst personlig, og kan føre til forskjellige oppfatninger av samme situasjon. Det er frivillig å stille opp i en slik studie som den jeg ville gjennomføre, og jeg har ikke fått høre hvorfor mulige deltakere har valgt å ikke være med. Det er derfor bare en følelse jeg hadde, om at suksessfaktoren kan ha hatt noe med utfallet å gjøre. Det ble spurt to caser hvor BUP-lærer hadde kjennskap fra før, og ingen av dem var villige til å delta på de premissene jeg hadde lagt for prosjektet. På grunn av liten tid, og få deltakere som tilfredsstilte kriteriene, ble det til slutt nødvendig for meg å omformulere problemstillingen og gå bort fra casestudien. Jeg hadde et ønske om å gjennomføre prosjektet selv om den opprinnelige planen ikke gikk, og derfor ble det til at jeg i samråd med min veileder endret utgangspunktet for oppgaven og tok kontakt med BUP-læreren og en rektor som tidligere hadde sagt hun gjerne stilte opp, og endte da opp med et utvalg på to personer og et generelt perspektiv på suksessfaktorer i samarbeid mellom hjemmeskole og BUP-skole. Den ene personen i utvalget er en rektor på en skole som har hatt samarbeid med BUP-skolen, den andre personen er en lærer i BUP-skolen, og er da også den som har vært min kontakt inn mot feltet, i tillegg til min veileder.

Intervju 1 er gjennomført med en kvinnelig rektor med bakgrunn som kontaktlærer og veileder av lærerstudenter i grunnskolens ungdomstrinn. Der arbeidet hun i rundt 20 år, før hun tok over stillingen som rektor. Hun sier hun engasjerer seg i, og finner det spennende å kontinuerlig holde seg oppdatert på det som rører seg ute i kunnskapsverdenen, for eksempel nevnte hun didaktikk i forbindelse med veiledningen av studenter i tiden som kontaktlærer. Hun har arbeidet som rektor i snart ti år. Hennes erfaringer innen dette prosjektets tema er tre innleggelsler på familieenheten på BUP, og to som venter på innleggesdato.

Intervju 2 er gjennomført med en mannlig lærer ansatt i BUP-skolen. Han har vært ansatt i samme BUP-skolen siden den ble startet opp i 1996, og arbeidet før dette for en alternativ ungdomsskole. Han har allmennlærerutdanning som grunnutdanning, og har blant annet to år etterutdanning i spesialpedagogikk. Som ansatt i BUP-skolen ble det for meg unødvendig å spørre hvor mange saker han har arbeidet med som omhandler temaet for prosjektet, da det er dette hans stilling går ut på. I intervjuet har han forklart at hans fullstilling er delt opp slik at omtrent halvparten er i klasserommet med ungdommene, mens resten av tiden er fordelt på for eksempel møter, besøk på skoler og veiledning.

### 3.2 Etske refleksjoner, informert samtykke

Studien er meldt inn til Personvernombudet for forskning(NSD), og følger alle deres krav til melding og gjennomføring. De legger spesiell vekt på et krav om informert og fritt samtykke, konfidensialitet, hensyn til utsatte grupper og at den som forskes på skal være informert(Dalen, 2011). I de tilfeller hvor det har vært gjennomført endringer i prosjektet har NSD fått oppdatering per mail. Begge deltakerne gav frivillig sitt informerte samtykke til deltakelse på mail først, og leste gjennom og signerte informert samtykke-skjema før jeg gjennomførte intervjuet den dagen jeg møtte opp. Alt av informasjon er behandlet i forhold til NSDs retningslinjer, og ingen personifiserende detaljer skal være tilstede i det ferdige resultatet.

Et forskningsprosjekt skal balansere mellom intensjonen for prosjektet og hvordan det på best mulig måte kan gi minst mulig uheldige ringvirkninger for deltakeren(Dalen, 2011). Dette prosjektet tar bare utgangspunkt i utsagn fra intervjuene, og i mitt arbeide har jeg gjort mitt beste for å unngå at deltakerne kan kjennes igjen. Deltakerne ga uttrykk for at det var viktig for dem at taushetsplikten ble overholdt. Den ene deltakeren trengte mer betryggelse på dette området enn den andre gjorde, hovedsakelig med tanke på at jeg ønsket å ta opp intervjuet. Det virket som den største tvilen lå i hvem som kunne få tak i opptaket.

Ellers var begge deltakerne veldig positive og virket som de så frem til deltakelsen. Dette sitatet fra rektor beskriver godt hennes syn på sin deltakelse: «Det er spennende for meg også det, for jeg ser at når man bare forbereder seg litt også, så får man jo tenkt igjennom igjen da. Hvordan var det egentlig, og hva tenker jeg egentlig om det?»

### 3.3 Datainnsamling

Prosjektet tar utgangspunkt i personers opplevelse av et fenomen – oppholdet på BUP-skolen med tilhørende for- og etterarbeid. Jeg valgte å bruke semistrukturert intervju som



datainnsamlingsmetode. Det er den mest vanlige formen for intervju i kvalitativ forskningsmetode, og tar utgangspunkt i tema, men har ikke nedskrevet alle spørsmålene på forhånd, noe som gir større rom for å snakke om uforutsette områder intervjuobjektet kommer inn på (Dalen, 2011). Intervjuguidene (vedlegg 2 og 4) er bygd opp i deler, hvor jeg først har generelle spørsmål for å få ett innblikk i erfarings- og utdanningsbakgrunn, og de neste delene inneholdt spørsmål i forhold til forarbeid, under innleggelsen, etterarbeidet, og avslutter med generelle spørsmål igjen. Intervjuguiden inneholdt ikke mange spørsmål og jeg endte opp med å bruke den mer som enn huskeliste enn en guide, fordi deltakerne svarte på flere spørsmål samtidig, for eksempel om forarbeid og etterarbeid samtidig.

Datainnsamlingen resulterte i to intervju, og jeg har hatt mulighet til å ta kontakt i etterkant hvis det var noe jeg lurte på eller for at de skulle kunne godkjenne mine funn før jeg bruker dem i oppgaven. På forhånd var det ytre ønske om å få tema for intervjuet på forhånd av den ene deltakeren, av den grunn har begge deltakerne fått dette tilsendt på forhånd for å sikre likt grunnlag for datainnsamling (vedlegg 3 og 5).

Selv føler jeg at datainnsamlingen preges av at jeg ikke har gjennomført intervju før, mye fordi jeg ikke hadde noen erfaringer med slike situasjoner. I tillegg ser jeg at jeg hadde muligheter til å stille flere gode oppfølgingsspørsmål som jeg ikke så mens jeg gjennomførte, som ville gitt meg et rikere datagrunnlag, og at jeg slet med å trekke samtalen inn på tema hvis den trakk ut mot andre ting. I tillegg skulle jeg vært mer tålmodig med stille pauser i løpet av intervjuet, noe som Dalen (2011) anser som viktig å kunne, men som kommer med erfaring som jeg ikke hadde. Slike pauser kan blant annet gi deltakeren tid til å tenke og resonere hvis han eller hun får spørsmål om noe de kanskje ikke har tenkt over tidligere. Aller helst skulle jeg ønske jeg hadde tid til å gjennomføre et til intervju med hver deltaker hvor jeg kunne dratt nytte av det jeg lærte av de første intervjuene. Med to intervju med hver deltaker tror jeg også jeg hadde hatt et mye bedre empirisk grunnlag for drøftingskapittelet. (Dalen, 2011)

### 3.4 Databehandling og etterarbeid

Begge deltakerne godtok at jeg tok opp intervjuet. Det anbefales å bruke opptaksutstyr ved gjennomføring av kvalitative intervju fordi det er viktig å ta vare på deltakerens utsagn. I tillegg anbefales det at forskeren transkriberer intervjuene han eller hun har gjennomført selv fordi det gir forskeren en unik mulighet til å bli godt kjent med datagrunnlaget sitt (Dalen, 2011). Jeg visste at transkribering kom til å ta tid når jeg begynte med det, men jeg var ikke

klar over nøyaktig hvor lang tid jeg kom til å bruke. Jeg brukte såpass lang tid på transkriberingen at jeg synes jeg fikk dårlig tid til selve tolkningsperioden og skriveperioden.

I tolkningsperioden byttet jeg på å lese teori og å arbeide med det empiriske materialet mitt. Jeg har tatt utgangspunkt i «grounded theory» metoden som blant annet blir beskrevet i Dalen(2011). Grounded theory er tanken om at teorien velges ut fra arbeidet med empirien. Slik sett er det deltakernes egne oppfatninger og perspektiver som danner utgangspunktet for analysene. Jeg hadde lest noe teori før jeg gjennomførte intervjuene, og en del fant jeg frem til samtidig som jeg arbeidet med empirien.(Dalen, 2011) Mens jeg arbeidet med transkriberingen av intervjuene var det en del punkter som åpenbarte seg for meg som hovedtrekk i empirien, og senere kategoriserte jeg funnene mine i forhold til disse hovedtrekkene, som også er grunnlaget for kapittelinnstillingen i kapitlet om resultat og drøfting. Jeg har valgt å vise empiriske funn på to forskjellige måter. Jeg har med både sitater fra empirien, i tillegg har jeg med egne ord gjengitt hva deltakeren har sagt.

Som en del av etterarbeidet sendte jeg drøftingsdelen min til deltakerne slik at de fikk lese gjennom den. Dette gjorde jeg fordi det er viktig at deltakerne føler at det er deres stemme som kommer til synet i det endelige resultatet, i tillegg til at det er det mest etisk forsvarlige for å sikre resultatene i teksten. I Dalen(2011) brukes begrepet «member checking» om det å validere funnene ved å la deltakerne ta del i dem.

### 3.5 Kvalitet på prosjektet

Prosjektet var opprinnelig en casestudie, noe jeg anså som en styrke. Opprinnelig var utvalget mitt planlagt å være foreldre, kontaktlærer, rektor og lærer i BUP-skolen. I tillegg ville jeg intervju assistent hvis eleven i casen hadde det. Slik prosjektet fremstår nå har jeg nok mistet flere viktige aspekter i helhetsbildet ved det samarbeidet som foregår, og dermed har jeg også et mye tynnere grunnlag å bruke i drøftingsdelen. Teorigrunnlaget mitt måtte også endres når jeg ikke lenger skulle ha med foreldresamarbeid. Alt i alt tror jeg dette prosjektet viser mer en antydning til hva som kan røre seg i et felt som ikke er forsket så mye på enda, men om det er direkte overførbart og generaliserbart er jeg mer usikker på. Samtidig har jeg også sett visse antydninger i intervjuene som jeg også har sett i en del litteratur, så om noe vil jeg tro at prosjektet kan være med på å validere en del funn gjort av andre.

### 3.6 Forskerrollen

Som nevnt tidligere er det første gangen jeg har gjennomført intervju. I den forbindelse vil jeg vurdere meg som forsker til å være lite rutinert. Jeg visste ikke hva jeg kunne forvente av en

intervjusituasjon. I tillegg var jeg nervøs. I etterkant sitter jeg igjen med en følelse av at jeg snakket meg bort i unødvendige ting til tider, og er en av grunnene til at jeg skulle ønske jeg hadde mulighet til å gjennomføre to intervju med hver deltaker, da hadde jeg fått muligheten til å rette opp fra første intervjuet i tillegg til å få et rikere empirisk materiale. I ettertid ser jeg at det er mye jeg følte jeg behersket som jeg egentlig ikke hadde skjønt i det hele tatt, og jeg har lært mye og sett mye jeg vet jeg vil gjøre annerledes ved et eventuelt neste prosjekt.

Forskeren er instrumental for datainnsamling, tolkning og resultater i ethvert prosjekt, men spesielt viktig i et kvalitativt prosjekt. Nærhet og engstelse blir forklart i Dalen(2011) som to begrep nært knyttet til hverandre. Begrepet er mest brukt i forbindelse med deltakerne, men Dalen nevner det også i forbindelse med forskerrollen fordi forskeren også er et instrument i datainnsamlingen og er med på å avgjøre resultatet.

### 3.7 Teori

Jeg synes det har vært vanskelig å finne mye relevant teori. Det virker som det ikke har vært fokusert så mye på samarbeidet mellom BUP-skolen og hjemmeskolen tidligere. Jeg har brukt biblioteket på NTNU og på HiNT, og søkt i både nasjonale (som idunn.no) og internasjonale databaser (ERIC og ICI Web of Science). Jeg har funnet noe mer teori om samarbeid mellom skole og PP-tjeneste, og har derfor valgt å bruke også det som teorigrunnlag. Jeg har blant annet brukt en bok som heter «Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere» som blant annet inneholder fire masteroppgaver innenfor temaet, i tillegg til et teoretisk kapittel om samhandling skrevet av Torill Moen. Dette er ikke en bok som er skrevet om samhandling mellom BUP og hjemmeskole, men jeg har likevel benyttet meg av boken som teori, for selv om det ikke alt nødvendigvis er direkte overførbart, er tematikken mye av den samme.

### 3.8 Begrepet suksess

I problemstillingen har jeg valgt å fokusere på suksessfaktorer i samarbeid. Jeg vil derfor definere begrepet slik jeg har brukt det i dette prosjektet. En suksessfaktor slik begrepet er brukt, viser til faktorer som har lettet samarbeidet mellom de to institusjonene BUP-skolen og hjemmeskolen.

## 4.0 Teori

### 4.1 BUP-skolen som fenomen

BUP-skolen er en medisinsk institusjonsskole, som er underlagt opplæringsloven og dens læreplaner. Det er et skoletilbud for barn og ungdom fra 6-18 år som er innlagt på sykehusets BUP-avdelinger; ungdomsposten og familieenheten. Familieenheten har innleggelses av hele familier, og er hovedfokus videre, da rektors erfaringer bygger på familieinnleggelses("BUP skolen en medisinsk institusjonsskole," 2009; Suul, 2014b).

BUP-skolen er underlagt den videregående skolen, noe som kan være et resultat av at det er fylkeskommunen som ifølge loven har ansvar for opplæring og spesialpedagogisk hjelp i medisinske institusjoner, mens sykehusene nå er statlige. Skolen skal oppleves som det friske tilbudet i hverdagen på sykehuset, og ikke forveksles med behandlingen og utredningen som blir gitt på BUP-avdelingene("BUP skolen en medisinsk institusjonsskole," 2009; Suul, 2014a). Likevel gjennomfører også BUP-skolen observasjoner og kartlegging av elevene når det er behov for det. BUP behandler ikke, de utreder og setter diagnoser. Behandling skal primært gis i hjemkommune etter endt opphold(Suul, 2014a).

I tillegg til undervisning vil de på BUP-skolen også observere, kartlegge og skrive rapporter. Før en innleggelse skal det, hvis det lar seg gjøre, opprettes en kontakt mellom BUP-skolen og elevens hjemmeskole. Dette er BUP-skolens ansvar(Suul, 2014a).

### 4.2 Kort om utagerende atferd

I samarbeidet mellom deltakerne i denne studien har det stort sett handlet om utagerende atferd blant barn og unge. Jeg har derfor valgt å gjengi kort litt teori om begrepet.

Atferdsproblematikk i skolen defineres i spesialpedagogikken ved bruk av forskjellige begreper som atferdsvansker, psykososiale vansker, men også mer spesifikke diagnoser som for eksempel ADHD(Nordahl, 2005). Felles for disse barna er at de har en alt for sterk eller alt for svak impulskontroll, som blant annet kan føre til ukonsentrerte, urolige og overaktive elever i skolen. De kan i tillegg vise aggressivitet. Det vanskeligste for mange av dem er å imøtekomme kravet i skolen om langvarig konsentrasjon og stillesitting. Hos de fleste som viser utagerende atferd kan atferden være et tegn på sosiale og emosjonelle vansker. Atferden som vises hos disse barna trenger heller ikke være annerledes enn atferden til normalt tilpassede barn, men vises hyppigere, mer intenst og uavhengig av kontekst. Erfaringsmessig

kan den utagerende atferden minskes eller forverres som konsekvens av vilkårene i omgivelsene (Befring & Tangen, 2012).

### 4.3 Veiledningsteori

Veiledning er en form for rådgivning som skiller seg fra vanlig rådgivning ved at det fokuseres på opplæring av en profesjonell person av en mer erfaren fagperson av samme profesjon. Veilederens oppgave er å bidra til at den som veiledes oppmuntres, opplæres og utvikler sin kompetanse til å ivareta sine arbeidsoppgaver på en tilfredsstillende måte. Fagpersonen sitter på en spisskompetanse som han kan bruke til å gi opplæring både i metodiske framgangsmåter og i problemforståelse til både foreldre og fagpersonell (Befring & Tangen, 2012).

I de tilfeller det er nødvendig å søke råd og veiledning fra andre instanser som BUP blir rådgivningen preget av tverrfaglig og kanskje også tverretatlig arbeid. Uansett hvilken type det er behov for er det viktig å prioritere framgangsmåter som svarer til behovet til den som søker veiledningen. Det er viktig at rådsøker blir møtt med anerkjennelse og støtte, fordi det kan gi fornyet energi og styrke til å ta tak i problemene og fortsette å finne gode løsninger. Uansett hvor god veiledning som blir gitt, er det vel og merke den som blir veiledet sine utviklingsprosesser som er sentrale, og som avgjør om veiledningen har effekt. Det vises til tre krav for å få til et slikt arbeid. De tre punktene er relasjonell kompetanse, kunnskap om alle aktører og systemer involvert og relasjonell handlingskompetanse for å medvirke til positiv endring. Rådgivere må dermed arbeide for å ha en god relasjons- og handlingskompetanse både på individ- og systemplan (Befring & Tangen, 2012).

### 4.4 Samarbeidsteori

En kvantitativ studie gjennomført av Atle Ødegård og Jon Strype har sett på profesjonelles syn på «interprofessional collaboration» i barnehelsetjenester i Norge. Der sier de blant annet at resultatene viser at, generelt sett, har de profesjonelle i denne studien ansett motivasjon, gruppelederskap, sosial støtte og organisasjonskultur til å være de viktigste karakteristiske aspektene i «interprofessional collaboration» (Ødegård & Strype).

Det har vært vanskelig å finne gode forklaringer på begrepet samarbeid. Torill Moen (2012) har forklart det med at samarbeid er et hverdagsbegrep som man intuitivt har et forhold til og forstår hva er. Hun sier også at det i yrker hvor samarbeid er en vesentlig del av profesjonsutøvelsen, er hensiktsmessig å forankre denne intuitive forståelsen teoretisk (Moen & Tveit, 2012). Kapitlet dette er hentet fra er første kapittel i en bok om samhandling mellom

pp-rådgivere og lærere, men teorien oppleves som like relevant for samarbeidet mellom skole og BUP-skole.

Ethvert samarbeid defineres av diverse praktiske barrierer, eller motstandsfaktorer.

Skogen(2006) nevner fire faktorer; tid, ressurser, uklare mål og system. Hvis vi først tar for oss tidsfaktoren sier han at det er viktig å være raus med denne faktoren når noe skal endres. Han nevner TTT-regelen (ting tar tid), og at det er fort gjort å undervurdere hvor viktig tid er for innovasjoner. Erfaringene tilsier at det mest sannsynlig vil oppstå uforutsette problemer en ikke hadde mulighet til å forutse, i tillegg til at det er klokt å forberede seg på at ting som regel tar lenger tid enn man først tror. Ting kan bruke lenger tid på å bedre seg enn det man først tror. Den tiden det tar å forandre noe avhenger også av hvor raskt en blir enige om strategi, hvor god tilgangen til ekspertise er og hvor mye endringen vil påvirke enkeltpersoners eller grupperes posisjoner eller rutiner(Skogen, 2006).

En annen motstandsfaktor er økonomiske og faglige ressurser. Kunnskap og penger er viktige hensyn å ta når noe skal endres. Jo større endringen er jo viktigere er det. I en startfase vil man kunne trenge hjelp utenfra. Faglige ressurser, kunnskaper og ferdigheter er en like stor forutsetning som økonomiske ressurser. For ledelsen blir en viktig del av arbeidet å avgjøre hvor mye av de forskjellige ressursene som trengs for å få gjennomført endringen. Den tredje motstandsfaktoren er uklare mål. Det er mål som ikke oppfattes likt av alle involverte. Det vil være vel anvendt tid å konkretisere mål og sørge for en felles forståelse helt på begynnelsen av et samarbeid(Skogen, 2006).

Den offentlige utredningen «Det du gjør, gjør det helt: bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge» viser til en studie gjennomført i Storbritannia som viser at samarbeidsfremmende faktorer er klare og realistiske mål, klart definerte roller, sterk ledelse og styring på tvers av tjenester, og gode systemer for deling av informasjon. I følge samme utredning har norsk forskning har i stor grad bekreftet disse funnene. Videre vises det til flere norske studier som viser at formelle avtaler eller vedtak om samarbeidet hjelper på rolleavklaring og synliggjøring av grenser, i tillegg til at tydelig ledelse og en klar fordeling av ansvar var nyttige faktorer for å fremme gode samarbeid. En studie viste til at tid og ressurser gikk ut over kontakten med andre. Det er også nevnt at når det skapes et felles grunnlag på tvers av de forskjellige profesjonene og kunnskapene som skal samarbeide er viktig, for de da mest sannsynlig har funnet frem til felles verdier, normer og problemoppfatninger som kan være forskjellige alt etter hvilken instans det er snakk om. En hemmende faktor for samarbeid er liten kunnskap om de andres kompetanse, i tillegg til at en

økt kompetanse innen samarbeidskompetanse av flere studier ansees som en suksessfaktor(Flatø, 2009).

#### 4.5 Bronfenbrenners økologiske modell

Ordet økologi henger sammen med det greske ordet oikos, som betyr hus og hjem, og det interessante i Urie Bronfenbrenners økologiske modell er samspillet mellom de levende organismene (i dette tilfellet elevene) og deres miljø. Bronfenbrenner argumenterer for at man ikke kan se bare på barnets indre for å forstå dets utvikling, man må derimot fokusere mer på barnets omgivelser. Man må gå inn å studere de forskjellige daglige situasjonene barnet befinner seg i. De kvalitative sidene ved kontekstene blir de interessante. (Imsen, 1991).

I følge Bronfenbrenner tilhører et barn flere forskjellige miljøer samtidig, som skolen, hjemmet og fritidsaktivitetene. Disse forskjellige miljøene kalles mikromiljøer og barnet sees som en dagpendler som pendler mellom disse mikromiljøene, som igjen ligger i større miljøer, som bydeler eller boligområder. Det interessante for Bronfenbrenner var å undersøke samspillet mellom de forskjellige mikromiljøene et barn veksler mellom i løpet av en dag, fordi han mente at de ikke kunne sees på som isolerte miljø, heller som miljø som sammen bidrar til en helhet for barnet, og derfor vil ting som skjer i det ene mikromiljøet kunne ha konsekvenser for et eller flere av de andre. Interaksjonen mellom de forskjellige mikromiljøene vil Bronfenbrenner kalle mesonivå. Utenfor mesonivået ligger ekso- og makronivåene. Disse nivåene har betydning for mikromiljøene og mesonivået fordi eksonivået omfatter samfunnskonstellasjoner som barnet ikke er direkte involvert i, som for eksempel foreldrenes omgangskrets, mens makronivået omfatter overbygninger på samfunnsnivå, som for eksempel utdanningssystemet og helsevesenet i landet de bor i(Imsen, 1991).

#### 4.6 Systemteori, ledelsesteori og LP-modellen

##### 4.6.1 Systemteori

Lærende organisasjoner er organisasjoner som søker endring og vil utvikle seg i samsvar med endringer i miljøet de er i. En slik organisasjon tar uløste problemer som utgangspunkt for å utforske nye løsninger, og for å lære noe nytt. Hvis problemer vedvarer kan det være at oppfatningen av problemer og utfordringer og hvordan disse bør løses ikke samsvarer med realitetene. Det kan også hende at de eksisterende oppfatningene og løsningsmetodene er så fremtredende at nye måter å tenke på ikke når frem(Befring & Tangen, 2012).

Nordahl(2005) skriver at en for eksempel kan forklare systemteori ved å ta utgangspunkt i atferdsproblemer. Da vil systemteorien si at vi bør forsøke å avdekke faktorer og sammenhenger som skaper eller opprettholder atferden. Han sier også at når vi vil se på barn og unges handlinger og strategier i skolen vil det ofte være hensiktsmessig å se på andre system enn skolen som eleven er en del av(Nordahl, 2005). Dette avsnittet kan sees i sammenheng med Bronfenbrenners økologiske modell.

#### 4.6.2 Ledelse

I følge en artikkel på forskning.no skrevet av Tom Colbjørnsen er et komplett lederskap bygd på både administrative, kulturelle og relasjonelle fundament. Han viser da til AFFs lederundersøkelser fra 1999 og 2002 hvor de tre fundamentene var tydelige. Ledere har størst mulighet til å ivareta administrative oppgaver, minst mulighet til å endre kulturen på arbeidsplassen, selv om det ikke er helt umulig Colbjørnsens empiriske grunnlag viser at administrasjon og ledelse (management and leadership) ikke kan sees på som to forskjellige ting, heller at begge deler trengs for at ledelsen skal ansees som komplett(Colbjørnsen).

Lederen eller ledergruppen i organisasjonen må gå foran som forbilder for at man skal kunne legge til rette for en lærende kultur. Når ledelsen går foran som gode modeller vil kulturer som er kollegiale, samarbeidende og støttende vokse frem. Skolelederen må også ha en klar visjon for arbeidet, samt være i stand til å kommunisere visjonen til sine ansatte. En felles visjon er viktig for utviklingsarbeidets suksess, og lederen er kritisk for at dette skal fungere. I tillegg må lederen sørge for at alle ansatte er med og arbeider mot samme mål(Samuelsen, 2008). Dette støttes av Skogen(2006), som skriver at det er noe alle bør være ansvarlige for, men hvor ledelsen har et spesielt ansvar(Skogen, 2006).

Også Befring og Tangen(2012) viser til administrative gjennomføringsbetingelser, og at de er tett bundet sammen med faglige oppgaver. De viser til fire kategorier med gjennomføringsbetingelser; organisering, rutiner, ressursstyring og kompetanse. Spesielt organisering og ressursstyring er viktige oppgaver ledelsen legger til rette for. Det er ledelsen som til syvende og sist avgjør hvordan personell og ressurser skal brukes, og hva som er tilgjengelig for bruk.

#### 4.6.3 LP-modellen

Rektoren arbeider på en skole som har implementert LP-modellen. I intervjuet med rektor kom det frem at de har gjort seg flere erfaringer i arbeidet med LP-modellen, erfaringer som



hun sier har endret måten de tenker om enkelte ting på. Jeg har derfor valgt å ha med en forklaring på LP-modellen(Suul, 2014b).

LP-modellen er en systemteoretisk analysemodell som skal brukes av lærere for å komme frem til hensiktsmessige tiltak knyttet til utfordringene, læremessig og atferdsmessig, elever kan møte i hverdagslige pedagogiske situasjoner. Den er utviklet ut fra både teoretiske og empiriske bidrag. Den inneholder ikke prinsipper som beskriver fremgangsmåter i gitte situasjoner, den er en metode for analyse der hensikten er at de som bruker den selv skal utvikle forståelse for, og kunne forbedre de situasjonene som blir gjennomgått ved hjelp av modellen. Den setter søkelyset på miljøet i større grad enn individet, når man vil etablere bedre betingelser i en situasjon hvor man ønsker endring til det bedre. Hensikten med modellen er å få forståelse av de faktorer som utløser, påvirker og opprettholder atferds- og læringsproblemer i skolen. Modellen gir en fellesforståelse og en formalisert måte å gå inn i et problem på Utgangspunktet i arbeidet med modellen er situasjoner lærerne selv har utfordringer, gjerne knyttet til dårlig relasjon mellom lærer og elev, utagerende atferd i klasserommet, mobbing eller lignende ("Læringsmiljø og pedagogisk analyse," 2010; Nordahl, 2005).

Nordahl viser i rapporten fra NOVA om LP-modellen, at lærere med på prosjektet viste til en flere positive endringer på skolen de arbeider på, så som større åpenhet og en mer felles holdning til ting som skjer i skolen. En annen ting han viste til var at flere lærere så ut til å synes veiledningsmetoden i arbeidet med LP-modellen var noe ulik de forventningene de hadde, og at det krevde en omstilling til arbeidet med LP-modellen fordi veiledningen bare besto i å hjelpe dem i å selv finne et svar(Nordahl, 2005).

#### 4.6.4 Den lærende skolen – systemrettet arbeid.

I heftet Lærende skoler - innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid(2008) vises det til to sentrale utviklingstrekk i samfunnsutviklingen; kunnskapens betydning som ressurs og drivkraft i samfunnsutviklingen, og utviklingen mot et stadig mer komplekst og mangfoldig samfunn. Skolene skal utvikles til lærende organisasjoner for å møte denne samfunnsutviklingen. Det vises blant annet til at det ikke bare er elevens læring som skal ha oppmerksomhet, men også lærernes læring. Det ligger i skolens natur at den aldri kan bli god nok, fordi den bestandig skal møte skiftende behov og utfordringer. Kunnskaper blir hurtig foreldet i dagens samfunn, og det som i dag er nytt kan i morgen ha begrenset gyldighet. En lærende skole blir derfor en nødvendighet(Samuelsen, 2008). Lærende skoler vil utvikle seg,

og tar utgangspunkt i uløste problemer for å utforske nye løsninger og lære noe nytt (Befring & Tangen, 2012).

Det fins flere faktorer i arbeidet for å bli og være en lærende organisasjon. Den første og viktigste er den individuelle. Det skjer ingen læring på organisasjonsnivå hvis ikke det skjer individuell læring, men kun individuell læring er ikke nok for organisatorisk læring. Man forbinder vanligvis læring med atferdsendring både på individ- og organisasjonsnivå, selv om læringen ikke trenger å vise seg som endring i atferd. Organisatorisk læring avhenger av i hvilken grad man greier å få virksomheten til å endre sine handlingsteorier (Samuelsen, 2008). I de tilfeller hvor tilvante problemoppfatninger og løsningsmåter er svært toneangivende, vil nye tilnærminger hindres i å vokse frem. Det kan være et symptom på at det ikke er reell sammenheng mellom oppfatningene av problemer og utfordringer og hvordan disse bør løses. Relevante tiltak avhenger av samspeillet mellom et individs forutsetninger og miljøets muligheter, og vil ofte bli til over tid i et samarbeid (Befring & Tangen, 2012).

«Ny kompetanse etableres i organisasjonens struktur gjennom organisatorisk læring. Dette kan gjøres på flere måter, enten ved at flere enn en arbeidstaker får del i kunnskapen, eller ved at man skriver ned nyervervet kunnskap gjennom utforming av prosedyrebeskrivelser og arbeidsinstruksjoner, som gjør at andre også kan sette seg inn i de nye arbeidsmetodene uten å gå vegen om enkeltpersoner.» (Samuelsen, 2008, p. 13) Videre viser Samuelsen til ti kulturelle normer som influerer positivt på skoleutvikling. Noen utvalgte punkter er «Delt målsetting – vi vet hvor vi skal», «Kollegialt samhold – vi arbeider sammen», «kontinuerlig utvikling – vi kan bli bedre», «Bistand – det er bestandig noen som kan hjelpe», «åpenhet – vi kan diskutere våre ulikheter», og «ansvarlighet i forhold til suksess – Vi må lykkes». En nøkkeltynge ved ledelse av skoleutvikling kan da sees som evnen til å skape en skolekultur hvor man tror på kontinuerlig læring og utviklingen av en lærende organisasjon (Samuelsen, 2008).

«I strategiformuleringsfasen registreres hva skolen ser for seg at den vil ha behov for av kompetanse for å møte morgendagens utfordringer (Samuelsen, 2008)

En skole kan gjøre seg nytte av formell og uformell nettverksdannelse som grunnlag for læring. De uformelle nettverkene har vokst frem som et resultat av behovet for å ha kolleger som man kan snakke med og få støtte hos (Samuelsen, 2008).

#### 4.7 Taushetsplikt

Reglene om taushetsplikt om opplysninger tjenesteyter får kunnskap om i forbindelse med arbeid med barn og unge, er spredt rundt i de ulike tjenestelovene. De er formulert til dels

ulikt innen de forskjellige lovene, på grunn av at lovgiver har lagt til grunn at det er forskjellige personvern hensyn som gjelder innenfor de forskjellige tjenestefeltene. Det fins to ulike typer taushetsplikt når det gjelder tjenester som ytes til barn og unge. Den ene typen er forvaltningsmessig og gjelder for alle som deltar i offentlig tjenesteyting, mens den andre er en strengere, profesjonsbasert taushetsplikt som gjelder for helsepersonell. Regelsettene kan kategoriseres ut fra hvilke hensyn som ligger bak. De fire gruppene er ansatte i skole, barnehage og PP-tjeneste, ansatte i sosialtjenesten, ansatte i barnevernstjenesten, og ansatte i helsetjenesten. Felles for alle er opplysningsplikten til barnevernstjenesten. Skolens taushetsplikt i opplæringslovens §15-1 viser til forvaltningslovens §13a om personlige forhold. Tjenesteytere innen helsetjenesten er i tillegg til forvaltningsloven også bundet av en yrkesmessig taushetsplikt som er regulert i helsepersonelloven kapittel 5. Taushetsplikten i helsepersonelloven §21 skiller ikke mellom nøytrale og personsensitive opplysninger på samme måte som forvaltningsloven gjør. De har derfor også taushetsplikt om for eksempel navn, bosted, sivilstatus, fødselsdato, og arbeidsplass(Flatø, 2009).

Det fins noen unntak i taushetsplikten med tanke på ordinært samarbeid mellom ulike tjenestefelt. Både i forvaltningsloven og sosialtjenesten er utgangspunktet for unntakene samtykke og anonymisering. For barn og unge vil det være foreldrene som samtykker på vegne av barnet. Når det gjelder helsepersonell er det helsepersonelloven §25 som regulerer samarbeid og samhandling, og da gjelder det bare mellom helsepersonell. Informasjon kan ikke gis til skole eller PP-tjeneste med mindre det foreligger samtykke fra foreldre eller barnet selv<sup>1</sup>(Flatø, 2009).

---

<sup>1</sup> I helsepersonelloven bestemmer ungdom fullt ut over dette etter fylte 16 år.

## 5.0 Resultater og drøfting

Når noen blir lagt inn på BUP har de gjerne hatt et problem en stund i minimum et mikromiljø, og i de tilfellene BUP-skolen og hjemmeskolen samarbeider mest er det ofte, men ikke alltid, snakk om utagerende atferd i skolen. All atferd som er lik over tid har mest sannsynlig en eller flere opprettholdende faktorer. Både rektor og BUP-lærer sier at utagering på skolen kan være et uttrykk for at eleven har det vanskelig en annen plass, men at elevene viser det på skolen fordi det er en plass de kan bli sett. I så måte kan man se på det som en måte å be om hjelp på, både bevisst og ubevisst.

Videre er kapitlet delt inn i underoverskrifter som jeg syns utmerket seg mens jeg transkriberte intervjuene og sorterte uttalelsene. Flere av underkategoriene flyter inn i hverandre, og noen sitater kan derfor være brukt flere ganger, men på forskjellige måter og med forskjellig fokus i teksten. Jeg har valgt å ha empiri og drøfting sammen.

### 5.1 Veiledning, formelt og uformelt samarbeid (mål)

Det første samarbeidet starter med en gang en familie får innleggelsesdato på familieenheten. Foreldrene signerer på BUPs tilgang til informasjon om deres barn, og den første kontakten med skolen finner sted. Dette kan godt være en telefon til hjemmeskolen for å avtale oversendelse av faglige periodeplaner, og annen informasjon som måtte anses nødvendig. Dette samarbeidet synes for meg å fungere ganske godt mellom de to jeg har intervjuet. Lærer på BUP-skolen ga derimot uttrykk for at dette ikke er tilfelle ved alle innleggelser, og at det fins skoler som ikke vil ha kontakt med dem mens eleven er der. Det kan da synes at dette er en suksessfaktor, at kommunikasjonen fungerer, og at alle arbeider mot et felles, klart mål. Skogen(2006) har forklart uklare mål som en av flere motstandsfaktorer mot et godt samarbeid. Han sier at hvis de involverte arbeider mot uklare mål, vil det kunne være en grunn til at samarbeid ikke fungerer optimalt. Det samme har flere norske studier vist(Flatø, 2009). I de tilfellene hvor BUP-lærer har følt på en motstand mot et godt samarbeid er det mulig at skolen og BUP ikke har hatt et klart felles mål å arbeide mot. Det kan hende at skolens mål var å slippe unna en komplisert situasjon for en stund, og at det målet lettest ble nådd fra deres side ved å motsette seg samarbeid med BUP-skolen. Da vil det nok være riktig at BUP-lærer føler at de ikke vil ha noe med ham å gjøre, og hvis han da fortsetter å ta kontakt kan godt det neste logiske steget for skolen være å klage på dem. Hvis vi da ser på samarbeidet rektor gir uttrykk for å ha med BUP-skolen, viser det et positivt samarbeid, som blant annet kan være et resultat av at skolen og BUP-skolen har samme mål, nemlig at eleven skal ha det best mulig, både med seg selv og omgivelsene.

Hvis man ser for seg to tenkte situasjoner hvor det i den ene situasjonen er forhåndsbestemt hva målet for samarbeidet er, mens det i den andre situasjonen ikke er sagt noe om det, så virker det logisk også for meg at den situasjonen med et klart mål for samarbeidet er den som kommer til å sitte igjen med en best følelse av samarbeid og kommunikasjon. Jeg tror at noe av det vanskeligste man gjør er å prøve å bevege seg fremover i en situasjon hvor man ikke ser hvor man skal hen. Uten et klart mål famler man i blinde, og kan arbeide mot de man skal samarbeide med fordi man kan ha en totalt ulik forståelse for målet. Man kan så klart også arbeide mot to vidt forskjellige mål. Derfor holder jeg med rektoren og BUP-læreren som har så klare retningslinjer og meninger om hva som må til for å få til et godt samarbeid.

Ellers er det to forskjellige typer samarbeid mellom BUP-skole og hjemmeskole. Den ene typen er mer spontan og kan være en telefon eller en mail når det er noe den ene av partene lurte på, mens den andre er bedre planlagt. Dette er møter med alle involverte, som barnevern, PP-tjeneste, skole og BUP, gjerne organisert i en ansvarsgruppe hvor målet er satt i en IP. Hvis vi ser dette i lys av Bronfenbrenners økologiske modell, er dette en måte å føre sammen forskjellige mikromiljø et bestemt barn beveger seg mellom. Det handler om en tilrettelegging av ressurser, og en måte å sikre at alle involverte arbeider mot et felles mål. I forbindelse med en innleggelse på BUP vil BUP være et mikromiljø som har innvirkning på eleven. Skolen er et annet slikt mikromiljø. Et suksessfullt samarbeid mellom disse to mikromiljøene vil være ideelt sett fra elevens ståsted, i og med at begge disse miljøene har så mye å si for eleven.

Hvis vi først tar for oss det planlagte samarbeidet mellom BUP-skolen og hjemmeskolen, så kan man blant annet nevne prosedyrer. Rektors bakgrunn for samarbeidet med BUP-skolen er innleggelser på familieenheten, hvor BUP-lærer sier at de har flere gode prosedyrer enn de har på ungdomsenheten. De har bestemte rutiner de følger hver gang det er snakk om at en ny familie skal legges inn, noe BUP-lærer synes er positivt, og han vil gjerne at ungdomsposten skal lære av familieenheten på det området. Det kan på bakgrunn av dette synes for meg at en suksessfaktor for samarbeid mellom BUP-skolen og hjemmeskolen i dette tilfellet har vært at prosedyrene i den formelle delen av samarbeidet har fungert godt. Det er på en måte snakk om en forutsigbarhet som ikke er mulig å oppnå i et akutt tilfelle. Som mennesker føler de fleste av oss en trygghet ved alt som er kjent, og forutsigbarheten i fastsatte prosedyrer vil kunne gi de involverte en bedre mulighet til å konsentrere seg om innholdet i samarbeidet og ikke når og hvordan samarbeidet skal foregå.

Samarbeidet i forkant og underveis i en case er nok hovedsakelig formelt, strukturert samarbeid, spesielt i familieenhetens innleggelser, hvor det meste er planlagt lang tid i

forveien. Underveis i en innleggelse er BUP-skolen sin største rolle å være med på observasjoner, kartlegginger og rapportskrivning, i tillegg til undervisningen de gjennomfører med eleven. I etterkant av en innleggelse, sett at skolen har bedt om veiledning, har de mulighet til et samarbeid over seks måneder. Rektor har i enkelte tilfeller ønsket at denne tiden hadde vært lenger. Skolen har mulighet til å be BUP-skolen om veiledning i denne perioden på bakgrunn av de observasjonene og kartleggingene som ble gjennomført mens eleven var innlagt. BUP er også en faginstans som sitter på en spisskompetanse på sitt felt, og kan gi opplæring og veiledning i både fremgangsmåter og problemforståelse til skolen og foreldrene. Her kan vi igjen ta med tanken om motstandsfaktorer og anta at disse er på et minimalt nivå. I tillegg til dette er det viktig at skolen som rådsøker blir møtt med anerkjennelse og støtte når de føler de trenger veiledning (Befring & Tangen, 2012). Disse veiledningene formes av skolens følte behov. Der skolen ikke føler behov for ekstra kunnskap kan heller ikke BUP gi den. Man kan nok enkelte ganger sette spørsmålstegn ved dette og lure på om det ikke er dem som unngår å be om veiledning som kanskje skulle hatt den mest, samtidig som det nok ikke er så enkelt å veilede noen som ikke føler at de trenger det. En suksessfaktor i samarbeidet mellom BUP-skole og hjemmeskole vil ut fra dette være at skolen innser at det er noe de ikke kan nok om, og at det er lurt å åpne opp for veiledning og samarbeid fra noen andre som har høyere kompetanse eller bredere erfaring på akkurat det området det her er snakk om.

Et annet moment av formelt samarbeid, er faglig kommunikasjon. Kommunikasjon om elevens fag og planer. Selv om dette ofte foregår på mail eller via telefon, og således kan ligge under uformell kommunikasjon, vil jeg si at det også ligger under formelt samarbeid fordi det er snakk om generell kommunikasjon om fag. Det har, ifølge lærer på BUP-skolen, før en planlagt innleggelse vært en orientering fra kontaktlærer om både faglige og sosial orientering. BUP-skolen prøver så godt det lar seg gjøre å følge de faglige planene fra hjemmeskolen, og da spesielt i matematikk, norsk og engelsk, siden det er basisfag. Ellers består BUP-skolen av mange sosiale aktiviteter. Dette gir BUP-skolen en unik mulighet til å lære eleven bedre å kjenne enn hva som kanskje er mulig på hjemmeskolen, både på grunn av voksentetthet og fokus på en annen type aktiviteter. I veiledningen i etterkant av en innleggelse vil veiledning utenfra for å heve kompetansen til de ansatte på skolen være en forutsetning for å få gjennomført endringen (Skogen, 2006). I innledningsfasen har skolen gitt fra seg informasjonen de har, og de forskjellige tiltakene som har vært utprøvd og hvordan skolen føler de har fungert. I etterarbeidsfasen vil det da kanskje være et behov for veiledning

i andre metoder, spesielt hvis det har vist seg at de tiltakene skolen allerede har prøvd ikke har fungert så veldig bra. Hvis man da også legger til den kunnskapen BUP-skolen kan ha erfart på grunnlag av de sosiale aktivitetene de har hatt mulighet til å gjennomføre, vil jeg si det er enda viktigere at skolen tar imot veiledning fra dem, fordi det gir skolen en mulighet til å ta del i kunnskap om eleven som de ellers kanskje ikke ville fått tak i. For eksempel kan det hende at den litt annerledes måten å legge opp skoledagen på har gitt BUP-lærer innsikt i noe som kan gjøre at eleven vil fungere bedre i skolehverdagen på hjemmeskolen når han eller hun kommer tilbake.

Et annet aspekt av veiledningen kan være at det er noe på systemnivå som ikke fungerer optimalt, og som fungerer som en opprettholdende faktor for elevens atferd i skolen. Da må det til mye større endringer, blant annet i kulturen på skolen. Det kan hende at skolen ikke har så mange trekk som er like på en lærende skole, og at det skolen egentlig trenger er en systemisk forandring. Rektor sa om LP-modellen at den ble som noe som ligger i ryggmargen og som har forandret måten de tenker på. Blant annet hadde de innsett at de ikke kunne legge vekt på andre opprettholdende faktorer enn dem som de kunne identifisere og plassere i skolen. Siden LP-modellen er en systemteoretisk analysemodell kan det da virke som at rektor har ansett det som viktig å gå inn for å implementere modellen på skolen, og at hun sammen med lærerne har sett nytten i å bruke den. Da jeg spurte BUP-lærer om LP-modellen og om han merket forskjell på om skolene arbeidet med slike arbeidsmetoder eller ikke, sa han at han trodde det var kjempeviktig at skolen og ledelsen er bevisst og bruker slike program. For ham er det blant annet dette som kjennetegner en god skole, spesielt hvis ledelsen ikke bare gikk inn for å prøve slike program, men klarte å få med hele lærergruppa på det, at ledelsen prøver å bygge kultur for slikt arbeid. LP-modellen legger vekt på at lærerne selv skal konstruere sin egen hverdag, sine egne tiltak til eget bruk. Dette tror jeg kan være positivt når BUP-skolen blir bedt om å veilede, fordi jeg tror at de selv da har erfaring med en måte å arbeide på som er positiv for arbeidet med å ta tilbake en elev fra BUP-skolen og sørge for at han eller hun har det best mulige utgangspunktet for å se at eleven kan trenge endringer i omgivelsene for å få en positiv endring, siden de allerede har begynt å se på dette med hvilke opprettholdende faktorer som går an å gjøre noe med, og hvilke som ikke går an å gjøre noe med.

Veiledning og informasjon til hele lærergruppa og foreldregruppa ble ansett som suksess fra både rektor og BUP-lærer, og rektor uttalte blant annet om lærergruppa at «noen ganger kan vi jo havne i et spor vi også, og da er det noen ganger å skulle komme seg ut av dette sporet. Og det at vi kan få noen nye tiltak å (...) (prøve)» BUP-lærer på sin side uttalte at «På begge

plassene<sup>2</sup> drev jeg jo veiledning med lærerne (...) den(veiledningen) må være på skolen sitt ønske». Som nevnt i teoridelen har Befring og Tangen(2012) også nevnt at det er viktig at det er den som søker veiledningen og dens behov som står i fokus i et samarbeid. Det vil også si at hvis ikke skolen ber om veiledning, vil heller ikke BUP-lærer kunne gi det, selv om han kanskje ser at det ideelt sett burde vært gjort. En motstandsfaktor, eller praktisk barriere for et samarbeid er systemet(Skogen, 2006). Hvis hjemmeskolen ikke opplever behovet for samarbeid, vil det slik sett motarbeide seg endring, og i så måte heller ikke være en optimal lærende organisasjon(Samuelsen, 2008). Som en lærende organisasjon burde de, som de gjør på den skolen rektor arbeider på, ta initiativ til å motta veiledning ved de mulighetene de får, fordi det på en måte vil kunne fungere som en type videreutdanning, siden BUP-læreren kontinuerlig arbeider dypt i feltet, og da mest sannsynlig også er oppdatert på arbeidsmetoder og utviklinger i feltet. Hvis det da i tillegg er noe tid mellom hver gang skolen har en innleggelse på BUP, eller sakene har forskjellig problematikk, vil det i større grad lønne seg å ta imot veiledning enn hvis de har flere saker på rad med samme type utgangspunkt.

## 5.2 Tid

Å gjøre en god jobb tar tid. I intervjuet med rektor kom det frem at de starter forarbeidet for en vellykket tilbakeføring til skolen allerede før familiene legges inn på BUP. Dette verdsettes også av de ansatte på BUP-skolen, og de vil veldig gjerne stille opp og hjelpe til med kunnskap og veiledning. På bakgrunn av de innleggelsene hun har vært med på, har rektor også erfart at BUP kan ha begynt å «rote i noe» som kan bli et problem når eleven kommer tilbake på skolen. Hun syns i den forbindelse det er viktig å ta imot all veiledning BUP-skolen har mulighet til å gi. Dette sammenfaller med teorier om den lærende skolen, og hvor viktig det er å være bevisst på det hele tiden fins noe nytt å lære. Teorien sier også noe om viktigheten av at ledelsen bruker tid og ressurser på ny kunnskap. Rektoren viser tydelig at all ny kunnskap er viktig, og at man aldri er ferdig utlært, og ifølge Samuelsen(2008) er en av suksessfaktorene for en lærende skole at ledelsen går foran som et godt eksempel.

Veiledningsperioden varer inntil seks måneder etter tilbakeføring på skolen. I løpet av denne perioden har skolen mulighet til å lære mye om hvordan de kan håndtere situasjoner med eleven som dukker opp. Rektor sa også at det var tilfeller hvor de fikk beskjed fra BUP om at det ikke var hensiktsmessig for dem å begynne med behandling av det de hadde rotet opp i eleven fordi eleven for eksempel er for ung enda. I de tilfellene tror jeg det er ekstra viktig at

---

<sup>2</sup> To skoler han skryter av, hvor han har deltatt på veiledning og syns de er flinke.



skolen tar seg tid til å lære av den veiledningen som bys, og at ledelsen på skolen prioriterer utvikling og kunnskap.

I planlagte innleggelse har ansvarlig lærer på BUP-skolen tid til å forberede seg godt på den aktuelle elevens problematikk. I de fleste tilfeller har han vært på besøk på hjemmeskolen, observert eleven og snakket med de ansatte på skolen om hvilke tiltak som er utprøvd, hva som har fungert og hva som ikke har fungert. Dette gir læreren på BUP-skolen et godt grunnlag til sine undersøkelser under oppholdet. Subakutte innleggelse, vel og merke mye mer vanlig på ungdomsposten enn familieenheten, kan bety at BUP-skolen får beskjed på en fredag om at de får en ny elev på mandag. Han sier de flere ganger har bedt om å få noen dager på seg før eleven begynner for å få tatt den første kontakten opp mot skolen for å gi eleven best mulig start på oppholdet. Det kan virke som dette er et område hvor prosedyrene ikke er helt på plass enda. De aller fleste ville nok sagt at de foretrekker tid til forberedelse hvis man spør dem. Både rektor og BUP-lærer var tydelige på at alt tar tid, og det er nok en erfaring de har gjort seg mer enn en gang. Rektors erfaring er atferd, og atferd forandres ikke fra ett øyeblikk til et annet bare fordi man har bestemt at nå skal vi se hva vi kan gjøre med dette. Forarbeidet til et opphold trenger egentlig ikke å bli av bedre kvalitet bare fordi man har god tid, men god tid gir muligheten til å gå inn for å gjøre et godt forarbeid. BUP-skolen er en samlingsplass for alle barna som er innlagt, og elevene kan ha mange forskjellige utgangspunkt, både faglig, sosialt og psykisk. Et godt forarbeid vil kunne gjøre at lærerne på BUP-skolen kan forberede seg på hva som venter dem på jobb og gi elevene et best mulig møte med skolen.

Rektor ga uttrykk for at når eleven kommer tilbake på skolen har de erfart at de må akseptere at det mest sannsynlig kommer til å bli en tøff periode. Hun sa at BUP begynte å rote i noe mens elevene var der, og at det må snakkes om hva som kan bli et problem når eleven kommer tilbake på skolen. Dette støttes i Urie Bronfenbrenners teori om at mikromiljø har innvirkning på hverandre, og da vil det være naturlig at det eleven opplever under oppholdet på BUP og BUP-skolen har betydning for skoledagene på hjemmeskolen. På familieenheten observerer de hvordan familien har det sammen, og de endringene som kommer av det kan være nok til at eleven ikke får til å konsentrere seg ordentlig på skolen den første tiden etter tilbakekomst. Det er disse tilfellene som har gjort at rektor nevner at forberedelsene starter allerede før eleven blir innlagt, fordi hun gjerne vil at skolen skal være forberedt på hva problemene kan bli tidligst mulig. Dette gir også muligheter for å flytte på ressurser, noe både BUP-lærer og rektor hadde de samme formeningene om. BUP-læreren sa blant annet at når

han skal på møte på skolen stiller han egentlig nesten som et krav at det skal være representanter fra ledelsen tilstede, og aller helst skal hele lærergruppa være til stede. Ledelsen sitter på mulighetene for å tildele ressurser både i form av økonomi og faste eller midlertidige endringer på personalfronten. Hvis en skole vier tid til å samle alle ansatte gir det en god mulighet for BUP-lærer å snakke til alle de ansatte. Det vil gi alle mulighet til å for eksempel stille spørsmål hvis det er noe de lurer på, og gir på samme tid alle mulighet til å lære av spørsmålene. Flere mennesker tilstede gir også flere syn og meninger, noe som for eksempel kan føre til at noen lurer på ting andre ikke tenkte på.

Ledelsen på skolen er den som er ansvarlig for ressursbruk, og følgelig også den som har ansvaret for hvor og hvordan ressursene blir fordelt. Ved å ha felles møte med alle lærerne vil det også kunne gi en bedre forståelse for hvordan og hvorfor ressursene eventuelt blir flyttet på. Jo tidligere rektor får ta del i problematikken og hvordan BUP-lærer foreslår å støtte opp for å bedre elevens situasjon, jo tidligere kan rektor starte arbeidet med eventuell omfordeling av ressurser som for eksempel assistenter eller styrket voksentetthet.

### 5.3 Relasjoner

Jeg spurte rektor om hun hadde noen positive eller negative erfaringer med opphold på BUP-skolen. Svaret jeg fikk var «Jeg synes de er så flinke innpå der jeg!» Den entusiastiske responsen tror jeg nok bygger på en god relasjon, og flere positive erfaringer, og oppfylte forventninger. Det viser også troen på samarbeidet. Lærer på BUP-skolen sa også at når han ser at elever han får kommer fra skolen denne rektoren er ansatt på, da vet han at de har kontroll, og at de gjør hva de kan for at det skal gå bra. De er også en skole som ber om veiledning, og hvor ledelsen er bevisst at det krever ressurser i form av penger eller personell for at en situasjon skal bedres. Flere norske og internasjonale studier viser at relasjoner og klare roller er en viktig suksessfaktor i et samarbeid. Rektor og BUP-lærer virker til å ha gode relasjoner til hverandre og hverandres arbeidsplass, i tillegg til at de virker som de har god forståelse for hvilke roller hver enkelt har. Dette gjelder samarbeidet mellom hjemmeskolen og BUP-skolen, om det samme er tilfelle i en eventuell ansvarsgruppe eller annet samarbeid er ikke tatt opp her.

Positiv relasjon mellom BUP-skolen og hjemmeskolen gjør det enklere å si at lærerne er med og opprettholder atferden til elevene. I følge BUP-lærer er det ikke bestandig så greit å antyde at de har oppdaget at det muligens er lærerkollegiet, eller en spesifikk lærer som kan være den opprettholdende faktoren som må endres for at atferden til eleven skal endre seg på skolen.

Rektor sa at det første de måtte slå fra seg når de begynte å arbeide med LP-modellen var at de kunne få til en endring på skolen med å si at det var noen andre enn skolen som holdt de opprettholdende faktorene det gikk an å gjøre noe med for å bedre atferden til eleven. Hvis det er snakk om at det er en spesifikk lærer som viser seg å være den opprettholdende faktoren på hjemmeskolen er det nok sannsynlig at det kan være vanskelig å antyde uansett, det kommer nok an på hvordan læreren er som person, siden det blir så personlig. I den forbindelse kan det være en fordel om relasjonene mellom kolleger, og mellom hjemmeskolen og BUP-skolen er positive og åpne, og det fins rom for å både ta og gi kritikk, ris og ros på en konstruktiv og resultatrettet måte.

Når en elev viser utagerende atferd på skolen kan det tære på mange områder, blant annet relasjonen til lærer og medelever. BUP-lærer sa i intervjuet at selv om han ikke hadde forsket på det, så mente han å se en sammenheng mellom grunnlaget for innleggelse på BUP og hvor aktive hjemmeskolen var i samarbeidet med ham. Han synes, uten å ha statistikk på det, at det var oftest i de tilfellene med veldig synlig negativ atferd at skolen oftest virket som de trengte en pause når eleven var borte. Sånn sett kan man kanskje tenke at når den viktigste relasjonen, den mellom lærer og elev, er blitt negativ, da blir det også vanskeligere å danne seg en relasjon til noen som minner så voldsomt om det de ikke får til i det daglige, som BUP-skolen. Han sa også at det i enkelte tilfeller var veldig vanskelig å få respons i det hele tatt, det var nesten som at skolen skulle følt at de hadde sluppet unna et problem for en periode, og da ble det opplevd som et mas hvis han tok kontakt for å blant annet få periodeplanene til eleven. Disse opplevelsene viser, som Ødegård og Strype også skriver, at blant annet motivasjon er viktig for at de profesjonelle i deres «interprofessional collaboration». Motivasjonen til samarbeid er slikt sett en suksessfaktor. Flere studier som de blant annet viser til i «Det du gjør, gjør det helt» (Flatø, 2009) viser også at motivasjon og relasjon er viktig for et samarbeid mellom instanser.

#### 5.4 Åpenhet

Åpenhet kan bety mye forskjellig. Det kan bety åpenhet for å ta imot konstruktiv kritikk. Eller at man som person er åpen nok til å innrømme feil. Det kan også bety åpenhet om forventninger til et resultat, og til tids- og ressursbruk. Jeg tror åpenhet er viktig for at hjelp, veiledning og samarbeid skal ha et best mulig utgangspunkt. Åpenhet mellom organisasjoner, som skole og BUP, vil kunne være muligheten til å ta kontakt når det er noe man lurer på. For BUP-skolen hvis de observerer noe mens eleven er innlagt, og for hjemmeskolen i etterarbeidsfasen når det er noe de lurer på. Det kan være at de har vurdert en endring i et

tiltak og ringer for å høre med de på BUP-skolen eller på BUP om de tror det de har tenkt høres lurt ut. I en veiledningsfase vil disse telefonsamtalene fra skolens side være en måte å bruke spisskompetansen de har i BUP for å utvide og/eller bekrefte egne teorier. Dette støttes av Befring og Tangen(2012) hvor de sier at i veiledning er fokus at en profesjonell person får opplæring av en mer erfaren fagperson. Veilederens oppgave er blant annet å oppmuntre den som veiledes, og ved å være åpen for å ta slike telefoner fra hjemmeskolen, åpner BUP for muligheten til å gi oppmuntring og bekreftelse på deres arbeidsoppgaver, og metodiske fremgangsmåte. De kan bekrefte det skolen har sett og erfart, eller de kan foreslå endringer i deres planer, og på den måten øke kunnskapen hos lærerne på skolen.

BUP-skolen oppfordrer stort sett alltid til åpenhet i sin veiledning til hjemmeskolen. Allerede i løpet av de første møtene ville BUP-læreren foreslå at han selv kunne komme å snakke med klassen om hva BUP og BUP-skolen er, i tillegg til at han gjerne vil være med på et foreldremøte hvis det passer seg sånn. Rektor viser samme tankegang ved at hun sier at «Hemmelighetene er nesten bestandig verre enn virkeligheten.» Dette gjelder i hovedsak klassekamerater og foreldregruppa, men utsagnene kan brukes mer universelt, og forklare en tankegang som handler om åpenhet og gjennomsiktighet i et samarbeid, som igjen fører til en god relasjon mellom deltakerne. Det fører igjen til et godt, og ærlig, utgangspunkt i et samarbeid.

Rektor, som leder i skolen, går også fremfor med et godt eksempel når hun viser den interessen hun har for å ta imot all ny lærdom de har mulighet til på skolen. I den økologiske modellen av Bronfenbrenner vil dette være et godt eksempel på at to mikromiljø rundt ett barn samarbeider fordi de på hver sin måte har stor betydning for barnet. De har innsett at det vil være positivt for barnet at de samarbeider. Dette støttes også i et sitat fra BUP-lærer om at «Ja, fordi at det er det noe med å formidle ut noe av det vi opplever, det vi erfarer, det vi ser, ut til de andre miljøene. Og det er jo noe av det BUP har fått kjempekritikk for i løpet av mange, mange år, er jo at de henter inn opplysninger og aldri gir noe ut.» Denne typen åpenhet som BUP-lærer snakker om her er en organisatorisk åpenhet som kan synes viktig for kredibiliteten til BUP og BUP-skolen som en veileder.

«Vi sender en skolerapport som vi sender til skolen (...) De skriver en epikrise (...) Den går ikke ut til de andre hjelpesystemene, barnevern, PP-tjeneste, skole. (...) og det er jo egentlig kjempenyttig for dem å ha fått det(...) Men det handler igjen om lovverk.» Dette utsagnet viser til at psykisk helse i Norge er sterkt vernet, og at selv om ønsket fra BUP-skolen er at samarbeidspartnere skal få dra nytte av kunnskap de har ervervet under en innleggelse, er det

ikke alt de har mulighet til å bidra med uten å tenke på lovverk og taushetsplikter. Sykehusene følger en strengere lov om taushetsplikt enn skolen gjør. Dette er nok med på å gi BUPs samarbeidspartnere følelsen av at de gir alt de har av informasjon til BUP, og får ingenting tilbake. BUP-læreren sier han bruker halvparten av sin fullstilling på å reise rundt på møter og i veiledning fordi han synes det er så viktig at andre får ta lærdom av det de har funnet ut. BUP og BUP-skolen har mulighet til å snakke om saker de har lært av, så lenge det ikke kan kjennes igjen i navn eller steder. I samarbeidet mellom hjemmeskole og BUP-skole kan taushetsplikten bidra til å gjøre det vanskelig, spesielt med tanke på etterarbeid. Skolens regelverk viser til forvaltningsloven, hvor personlige forhold er under taushetsplikten, mens navn, bosted og alder for eksempel ikke nødvendigvis er det. BUP og BUP-skolen på sin side er også underlagt en yrkesmessig taushetsplikt som også involverer navn, bosted og alder. Slik sett kan faktisk foreldre eller ungdommen selv avgjøre om BUP skal få lov til å hjelpe hjemmeskolen i sitt arbeid for en bedre hverdag for eleven, ved at det er de som må gi tillatelse til at helsepersonell har lov til å uttale seg ved å oppheve taushetsplikten. Tolkningen av taushetsløftet og hva foreldrene godkjenner er i så måte enten en suksessfaktor eller en hemmende faktor i et samarbeid. Det er bra at helseloven verner om oss som mennesker, og jeg er enig i at skolen ikke trenger å vite alt, men ideelt kan man diskutere om ikke BUP-skolen burde ha mulighet til å gi lærerne på hjemmeskolen best mulig grunnlag for sitt arbeid. Dette kan nok diskuteres opp og ned, fram og tilbake, og det er meget mulig at det i enkelte tilfeller er situasjonsbetinget hva og hvor mye en skole burde få vite. I enkelte tilfeller kan det hende de ikke trenger å vite mer enn hvilke tiltak og løsninger de anbefales å gjennomføre.

Rektor viste til at de har fått i stand en del prosedyrer ved å arbeide med LP-modellen. Hun sier de har fått en del ting i ryggmargen nå som de ikke hadde før. En av de tingene de har som fast punkt er at de vurderer hvem som egner seg best til å arbeide spesielt med den ene eleven det gjelder. I tillegg snakket hun om at det var viktig at de var åpne om gode og dårlige dager, og at hun arbeidet for en kultur hvor det var lov å si at i dag har jeg hatt en tung dag, eller denne situasjonen var vanskelig for meg. Hun sa at noen ganger var det nok å ha tid til en kaffekopp og en samtale før man går videre til neste time eller møte. Her viser rektor at hun respekterer sine ansatte, og at de stiller opp og tar ansvar i situasjoner som kanskje ikke oppleves som enkle bestandig. De har arbeidet med åpenhet både i positive og negative kontekster, og de har en aksept i skolekulturen for at enkelte situasjoner kan være vanskelig og at det skal være lov og akseptert å synes at situasjonene kan være vanskelige å gå gjennom.

Med en slik innstilling tror jeg også at det kan være enklere for en ansatt å ta på seg ansvaret, og være den ressursen som kreves for eleven, hvis det er en aksept på skolen for at det er lov å ha gode og dårlige dager. Dette tror jeg er en positiv egenskap for denne skolen, og er med på å gjøre at tiden etter et opphold på BUP blir positivt for elevene som har vært der.

## 5.5 Ansvar

I etterkant av et opphold på BUP blir det ofte opprettet ansvarsgrupper hvor de er tilstede de som må være det. Dette kan være BUP, barnevern, PP-tjeneste, skole og foreldre.

Ansvarsgrupper er en måte å få organisert samarbeid mellom flere bidragsyttere, og ifølge rektor er det ikke så ofte de har ansvaret for selve ansvarsgruppene, men at de på møtene kan fordele oppgaver, og en suksessfaktor for et vellykket samarbeid er da om de som tar på seg ansvaret også sørger for å gjennomføre det de har lovet. Rektor sier også at det er hardt arbeid å få ting til å fungere etter et opphold på BUP. Dette er både fordi at når elever har vært innlagt på BUP er det snakk om psykiatri, og det de plagdes med før de ble innlagt har ikke forsvunnet bare fordi de har vært inne og blitt observert og undersøkt, det er etter oppholdet at arbeidet begynner. Dette støttes opp av lærer på BUP som sier at sykehuset primært skal undersøke og diagnostisere, mens de skal behandles i hjemkommunen. I teorien snakker de om tid som en viktig faktor for samarbeid, resultater og opplevd suksess (Skogen, 2006). I tillegg legges det vekt på at en aktiv ledelse er viktig, med tanke på ressursfordeling. Ressursfordeling har jeg jo også nevnt tidligere, og da også i forbindelse med ressurser og hvilke muligheter en aktiv ledelse gir.

BUP-skolen vil snakke til hele kollegiet, for det er hele skolens elev, inkludert administrasjon og ledelse. Grunnlaget for å ville sørge for at også ledelse og administrasjon fordi det gir tilgang til økonomiske og praktiske omgjøringer. Ressursflytting for å gjøre hverdagen best mulig for alle er det hovedsakelig rektor som kan styre. I følge rektor er det kontaktlærer som har møtt på tilbakeføringsmøtet på avdelinga i løpet av siste uka før utskriving. BUP-lærer vil helst at ledelsen også skal møte opp på sånne møter, i og med at det er de som sitter med ansvaret for ressursfordeling. Med tanke på hvor bra de har opplevd samarbeidet mellom skolen og BUP-skolen i dette tilfellet, vil jeg tro at ledelsen på den aktuelle skolen er frempå i andre sammenhenger som gir BUP-skolen mulighet til å anbefale bruken av ressurser. Teorien støtter også opp om denne tanken, der de sier at ledelsen er kritisk for at en felles utvikling og at utviklingsarbeidet skal fungere (Skogen, 2006). En skole i utvikling, en lærende skole, har muligens en ansvarlig ledelse som om ledelsen selv ikke er med på alt av møter så ordner de det slik at det den utsendte kommer tilbake med av informasjon blir tatt imot og overveid før

det gjøres en bestemmelse. På motsatt side kan det være at det står en skole hvor ledelsen ikke møter fordi de selv prioriterer andre ting. Da tror jeg ikke det eksisterer åpenhet rundt å vurdere resultatet av møtet i etterkant heller, og da har man en måte å forstå utsagnet fra BUP-læreren på, for hvis han ikke ser ledelsen så vet han jo egentlig ikke hvilken type ledelse det er på skolen før han har gjennomført en saksgang med dem. I de tilfellene det ikke er så viktig for ledelsen å være til stede for å kunne gjøre endringer der det trengs blir det kanskje heller ikke gitt et ønske fra skolen sin side på ønsket veiledning heller, og da opprettes det enda færre muligheter for samarbeid med skolen.

«Det som kjennetegner gode skoler, det er jo der ledelsen vil gå inn å: «Okei, nå har vi et problem i forhold til det og det», og så går de inn. Det fins jo program, det fins metoder, så går de inn og prøver det, og får med hele lærerstaben.» Dette sitatet var noe med det første BUP-lærer sa når det ble snakk om LP-modellen. Han tror det er kjempeviktig at ledelsen er veldig bevisst og bruker slike dokumenterte metoder som LP-modellen er. Som Samuelsen(2008) sier, er det ledelsen som må gå foran som gode modeller når de vil at noe skal gjennomføres. Sitatet jeg åpnet dette avsnittet med viser at en suksessfaktor for et godt samarbeid mellom hjemmeskole og BUP-skole er en god og reflektert ledelse. Innledningsvis i intervjuet med rektor snakket hun om hvor viktig og spennende hun synes det var å være veileder for lærerstudenter mens hun arbeidet som kontaktlærer. Hun hadde tatt etterutdanning i veiledningspedagogikk, og synes det var spennende å være veileder fordi hun måtte holde seg oppdatert på teori, og teorien endret seg så fort. Dette kan forklare hvorfor rektoren synes det er så viktig å ta imot all hjelp de kan få, og hun var stolt over at flere av hennes ansatte var interesserte i å selv ta veiledningspedagogikk. Siden LP-modellen er en systemteoretisk fundamentert modell, og bygger på et ønske om å være en lærende skole(Nordahl, 2005; Samuelsen, 2008) støttes BUP-lærerens tanker om hvor viktig skolens implementering av modeller som LP-modellen er.

Rektor sier deres skolen gjerne tar imot all veiledning og støtte de får i etterkant. De synes det er trygt å vite at de har flere samarbeidspartnere, og at det er godt å kunne ta opp telefonen hvis de vil ha en tilbakemelding på en tanke de har, for eksempel «... høres dette greit ut?». Hun sier det er godt å kunne snakke med noen som har spisskompetansen på et område. Den følelsen av å ha behov for å kunne snakke med noen med spisskompetanse støtter opp om teorien hvor de sier at alt utvikler seg og det blir en større og større spisskompetanse på alle områder, noe som fører til et større behov for samarbeid. Når de snakker med BUP synes rektor også at det er godt å høre at de ansatte på BUP-skolen har sett det samme som de har

gjort på hjemmeskolen, fordi de da får en bekreftelse på egen kompetanse. I teorien forklares dette i veiledningsteori, som forklares med at det er profesjonelle som veileder andre profesjonelle i tema de ikke har like høy kompetanse på. Når da de som ansees å ha høyest kompetanse gir tilbakemelding til skolen på at det skolen har sett og veilederen har sett er noe av det samme, da får jo skolen en bekreftelse på at den kompetansen og observasjonsevnen de har er god, og at de har vurdert situasjonene tilnærmet likt.

BUP-lærer snakket om forskjellene på ungdomsposten og familieenheten når det var snakk om forarbeid. Han sa da at familieenheten er strengere, de har flere prosedyrer. Det gir ham en trygghet og gir en økt følelse av suksess på grunn av forutsigbarheten. Han sier at han vet at han får møte foreldrene, han vet han får møte hjemmeskolen, og han vet han får møte de andre etatene som er inne i casen hvis det er noen, som for eksempel barnevernet. Han la også til at det godt kunne være at prosedyrene fungerer mye bedre på familieenheten enn på ungdomsposten til dels på grunn av at det er veldig sjeldent det er akutte eller subakutte innleggelse på familieenheten, og at det forekommer relativt mye oftere på ungdomsposten. Teoretisk sett kan man se dette opp mot den praktiske barrieren system, og ledelsen av dette. I tillegg er gruppelederskap ansett av profesjonelle som et viktig karakteristisk aspekt (Skogen, 2006; Ødegård & Strype). Flere godt fungerende prosedyrer vitner om en godt ledet avdeling, og en liten eller ingen praktisk barriere i systemet. En suksessfaktor i samarbeidet mellom BUP-skole og hjemmeskole kan da være systemet, både på BUP-siden og skolesiden.

## 5.6 Mål

«For det er det som er målsetningen vår. Kartlegger jo disse elevene litt også. Litt faglig, mye atferdsmessig. (...) Prøver ut andre måter å møte dem på, og så selge det til hjemmeskolen igjen da.» BUP-læreren legger ikke skjul på at de har tett lærerbemanning i forhold til en vanlig skoleklasse, siden de kan være tre voksne på syv elever, men det er ikke det han legger vekt på. Han legger vekt på den muligheten det gir for å prøve ut forskjellige ting som de igjen kan fortelle om på hjemmeskolen, ting som de på BUP-skolen synes var vellykket. Det han legger vekt på at tanken bak det de har fått til å fungere, den må vel gå an å bruke også i deres klasserom, innenfor de rammene de har. Han legger til at da får vi ofte høre at det er lett for dere å si, og det er lett for dere å gjøre, men at det selvfølgelig avhenger av hvem som sitter på andre siden av bordet når han forteller om funnene sine. At suksessen ligger i å arbeide mot samme målet, og at de har samme elevsyn. Hans måte å forklare det på er at lærere grovt sett har en av to måter å tenke på. Enten mener lærerne at elevene har et problem, eller så mener de at elevene er et problem, og legger til at hvis elevene har et problem



istedenfor å være ett, så åpner mulighetene for bedring seg betraktelig. Denne tanken sammenfaller med LP-modellen og systemteorien. Hvis eleven har et problem legger man fokuset på individet, og at individets indre er det som holder den største muligheten for endring. Hvis eleven på den andre siden har et problem, kan man bruke LP-modellen og systemteorien til å finne opprettholdende faktorer i omgivelsene rundt eleven som kan forklare elevens atferd, og avgjøre hvilke av disse faktorene det går an å gjøre noe med og ikke. I en lærende organisasjon, og en skole i utvikling fins det ifølge Samuelsen(2008) ti kulturelle normer som influerer positivt. Et av disse punktene er «delt målsetting – vi vet hvor vi skal.» Når vi i tillegg ser på motstandsfaktoren uklare mål, som i dette tilfellet er det motsatte av den kulturelle normen, kan vi nå se to teorier som viser det samme bare at de er formulert på to forskjellige måter. Rektor sa blant annet at noen ganger er målet klart, men ikke veien mot målet. Det var sagt i sammenheng med at foreldresamarbeid kunne være vanskelig i enkelte tilfeller, men for meg forklarer det også godt hvor viktig det kan være å ha et klart og tydelig mål å arbeide mot. Et generelt mål vil kunne være at eleven skal ha en positiv utvikling i skolen i forhold til før innleggelsen, spesielt med tanke på sosial kompetanse. Det er også for å gjøre det enklest mulig å komme tilbake på hjemmeskolen at de arbeider faglig med samme fagplaner som resten av elevens klasse på hjemmeskolen. Når eleven ikke henger etter faglig blir det enklere å konsentrere seg om det som er viktigst, og grunnen til at eleven ble innlagt på BUP.

## 6.0 Konklusjon og avslutning

Med problemstillingen «hvilke suksessfaktorer i samarbeid mellom hjemmeskole og BUP-skole?» har jeg i dette prosjektet fokusert på suksessfaktorer i et samarbeid. Jeg har innsett at samarbeid kan ansees som positivt når forventningene de involverte har hatt før samarbeidet startet, til en viss grad er nådd i løpet av samarbeidsperioden. For eksempel har rektor og skolen en forventning om at de skal få støtte når de skal i gang med nye tiltak, og at de skal ha mulighet til å snakke med noen med spisskompetanse i den problematikken de møter. Etter å ha arbeidet med dette prosjektet sitter jeg igjen med en følelse av at holdninger hos de voksne involverte om hva som er grunnen til problemene, og hvem som må bidra for å få til en forandring til det bedre, er en av de viktigste ingrediensene for å få til en suksesshistorie. I de tilfellene hvor det har vært aksept for at eleven har et problem, og at det fins noen opprettholdende faktorer som må forandres for å få til en endring, har det vært størst opplevd positiv endring og positivt samarbeid. Dette gjelder både samarbeid mellom skole og BUP-skole, men også skole og foresatte, en type samarbeid som jeg ikke fikk innsikt i på grunn av utvalget mitt. Fra skolens side virker det som at gjennomtenkt systemrettet arbeid kan fremme en slik holdning blant de voksne. Slikt systemrettet arbeid som for eksempel LP-modellen kan da være en suksessfaktor som bidrar til økt følelse av suksess etter et opphold på BUP, særlig hvis ledelsen har gått inn for å virkelig bruke modellen slik den er ment å brukes og har fått alle ansatte med på laget. Selv om det er snakk om systemrettet arbeid kommer man ikke unna individnivået heller, da ethvert system er satt sammen av flere individ. Jeg tror en av grunnene til at ledelsen er så viktig, kan være på grunn av det, fordi ledelsen er så viktig for kulturen i en skole.

Flere av de områdene jeg så i mitt arbeide med intervjuene er mye av det samme som de viser til i de utvalgte masteroppgavene trykt i boken «Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere» av redaktørene Torill Moen og Arne Tveit. Dette viser for meg at samarbeidet mellom BUP-skolen og hjemmeskole møter flere av de samme utfordringene, og har mange av de samme suksessfaktorene som PP-rådgivere og lærere møter i sitt samarbeid. Både tid, relasjoner, ledelse, mål og åpenhet er viktige faktorer som avgjør om et resultat blir positivt eller negativt. PP-rådgivere og lærere har nok oftere samarbeid enn BUP-skolen og hjemmeskolen har, og har i den forbindelse flere muligheter til å rette opp i en eventuell skjevhet i et samarbeid hvis det er noe som ikke fungerer. I så måte kan det være at kvaliteten på samarbeidet mellom BUP-skolen og hjemmeskolen er av såpass mye kortere varighet at det er enda viktigere at det fungerer godt fra starten av.

I datainnsamlingsperioden av dette prosjektet gikk jeg rundt med et enormt ønske om å kunne få lov til å samle inn mer data. Jeg hadde lyst å bare reise videre og snakke med flere forskjellige skoler, flere ansatte på hver skole og gjerne også foreldre. Det er mulig jeg også ville fått et ønske om å også snakke med barna selv, men det er nok en del ting i et slikt samarbeid som de ikke får med seg. Jeg har fremdeles lyst til å gjennomføre et breddeprosjekt, noe som hadde gitt meg muligheten til å snakke med flere involverte i denne problematikken, både for å kunne belyse suksessfaktorer på en bedre måte, men også for å kunne sett nærmere på hvilke hemmende faktorer som er tilstede i tilfeller hvor samarbeidet virkelig ikke fungerer.

Hva er de viktigste suksessfaktorene jeg har sett i løpet av dette prosjektet? Jeg har sett at åpenhet er viktig for god kommunikasjon. Jeg har sett at god kommunikasjon avhenger av en god relasjon. Jeg har sett at prosedyrer og forutsigbarhet gir trygghet som igjen gjør at samarbeid fungerer bedre. Jeg har sett at ledelsens engasjement er viktig, og noen ganger kanskje også avgjørende for hvordan det går. Jeg har sett at det er viktig å ta tiden til hjelp på alle områder, fordi endring sees over tid.

Jeg ante fra starten av, og mener fremdeles jeg har gått glipp av en viktig del av samarbeidsfaktorene i en slik situasjon som en innleggelse i BUP-systemet er, mye fordi jeg ikke har snakket med lærere, miljøarbeidere(assistenter), og ikke minst foreldre. I tillegg hadde det vært interessant å få høre synspunktene til ansatte i skoler hvor for eksempel BUP-skolen opplever vansker med samarbeid og kontakt, og som virker mindre positive til å gjøre en innsats for å få til en god tilbakekomst på hjemmeskolen. Hva er det ved disse skolene som gir denne følelsen? Er det skolens mangel på interesse, er det ledelsens måte å lede på, eller er det andre faktorer som gjør at enkelte samarbeid ikke går så bra? Hva må til for at det også på disse skolene skal bli en suksess?

Er det forskjell på erfart suksess sett fra forskjellige personer i samarbeidet, om de arbeider i BUP-skole eller hjemmeskole? Jeg sitter igjen med en følelse av at det kan være forskjell i erfart suksess mellom dem, og kanskje enda mer mellom profesjonelle og foreldre. Jeg har ingen bekræftelser på det, men jeg tror at dette blant annet har gjort at det ble vanskelig for meg å få til den casestudien jeg opprinnelig skulle gjennomføre, fordi jeg hadde lagt vekt på at casen var en suksess. Dette var jo opplevelsen fra BUP-skolens lærer i første omgang, og jeg ser for meg at dette kanskje ikke bestandig stemmer overens med hva andre involverte i samme case føler. Suksess kan nok av mange defineres på grunnlag av følelser, og det kan hende at hvis jeg hadde tatt kontakt med noen som nettopp har vært på BUP-skolen og har en

positiv erfaring derfra, så hadde de lettere kunnet sagt at de ser en forbedring enn hvis de ikke hadde hatt en positiv erfaring derfra og tiden etterpå kanskje hadde startet bra og eventuelt dalt over tid. Tidsperspektivet kan også være relevant sånn sett, for det kan jo hende at den første tiden etter et opphold går relativt bra, men så skjer det noe nytt i tiden etterpå som gjør at fremgangen daler og kanskje også går helt tilbake til start.

Dette er de to første ordentlige intervjuene jeg noen gang har gjennomført. Jeg ser nå i etterkant at jeg nok ikke har gjennomført de beste intervjuene jeg kunne ha gjort, men jeg har lært utrolig mye på den reisen dette masterprosjektet har vært. Jeg har blant annet erfart hvor lett det er å snakke om ting som ikke er så veldig relevant, og ved å høre opptakene av intervjusituasjonen under transkriberingen etterpå følte jeg at jeg lærte veldig mye om meg selv. Jeg hørte hvordan jeg var i en slik situasjon, og jeg gjorde meg tanker om hva jeg kunne gjort annerledes for å få et bedre resultat. Min erfaring er også at jeg sikkert hadde gjennomført et helt annet prosjekt med samme problemstilling hvis jeg hadde arbeidet i noen år først, enn jeg gjør nå når jeg skriver master uten å ha arbeidet så veldig mye. Det tror jeg kan være for at jeg da hadde gått inn i prosjektet med et annet utgangspunkt. Nå hadde jeg et undrende, men ganske uvitende utgangspunkt, mens jeg nok hadde hatt et annet erfaringsgrunnlag å arbeide ut fra hvis jeg hadde jobbet som lærer noen år først.

Veien videre herfra er nok flerdelt. Dette er et prosjekt som nok ikke graver så veldig dypt i problemstillingen, men som allikevel klarer å vise til tendenser i et samarbeid, og sånn sett er det jo med på å bekrefte tidligere forskning på temaet.

## 7.0 Referanser

- Befring, E., & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- BUP skolen en medisinsk institusjonsskole. (2009). Retrieved 03.02, 2014, from [http://www.hnt.no/ftp/eqspublic/pasientforlop/docs/doc\\_6711/attachments/virksomhetsplan\\_BUP.pdf](http://www.hnt.no/ftp/eqspublic/pasientforlop/docs/doc_6711/attachments/virksomhetsplan_BUP.pdf)
- Colbjørnsen, T. Lederskap = administrasjon og kulturbygging. Retrieved 23.10.14, 2014, from <http://forskning.no/meninger/kronikk/2008/02/lederskap-administrasjon-og-kulturbygging>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Flatø, L. E. (2009). *Det du gjør, gjør det helt: bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge* (Vol. NOU 2009:22). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- Imsen, G. (1991). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. [Oslo]: TANO.
- Kultur for læring: St.meld. nr. 30 (2003-2004)*. (2004). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Læringsmiljø og pedagogisk analyse. (2010). Retrieved 24.10, 2014, from <http://www.forebygging.no/Metode/Konkrete-tiltak-og-programmer/Anbefalte-program-og-tiltak/Primarforebyggendegenerelle-tiltak/LP-modellen-Laringsmiljo-og-Pedagogisk-analyse-/Laringsmiljo-og-pedagogisk-analyse-LP-modellen/>
- Moen, T., & Tveit, A. (2012). *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. Trondheim: Akademika.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (Vol. 2005:19). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Samuelsen, A. S. S. (2008). *Lærende skoler: innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid* (Vol. nr 59). Levanger: Kompetansesenteret.
- Skogen, K. (2006). *Entreprenørskap i utdanning og opplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Suul, M. (2014a). [Intervju med BUP skolelærer].
- Suul, M. (2014b). [Intervju med rektor].
- Ødegård, A., & Strype, J. Perceptions of interprofessional collaboration within child mental health care in Norway. *Journal of Interprofessional Care*, 23(3), 286-296.

## Vedlegg 1

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## «*Samhandling hjemmeskole – BUP-skole*»

### Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å få innsikt i suksessfaktorer i samarbeidet mellom BUP-skole og hjemmeskole. Prosjektet er en samarbeidsmaster mellom Pedagogisk institutt på NTNU og HiNT, siden jeg har resten av min utdanning fra Levanger. Min hovedveileder er Arve Thorshaug ved HiNT, Levanger.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

For deg vil en deltakelse i denne studien kreve at du setter av tid til et intervju hvor vi snakker om din opplevelse rundt opphold på BUP-skolen, samt for og etterarbeid. Intervjuet vil ta fra 30-90 minutter. Jeg vil gjerne ta opp intervjuet.

Spørsmålene vil omhandle din opplevelse av samhandling med kontaktlærere, BUP-skolen og foreldre. To intervju vil være grunnlaget for dette prosjektet, et intervju av rektor, og ett av lærer i BUP-skolen.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare jeg som vil ha tilgang til opptaket av intervjuet. Intervjuet vil under prosjektets varighet være lagret på min private PC, beskyttet med passord.

Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i min masteroppgave som skal leveres ved prosjektets slutt.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.11.2014. Ved prosjektets slutt vil lydopptakene bli slettet. Intervjuet vil bli anonymisert når det blir transkribert.

### Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Marthe Suul på telefon 95110349 eller min veileder Arve Thorshaug på telefon: 99704798

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

## Samtykke til deltakelse i studien

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

---

(Signatur, dato)

## Vedlegg 2

# Intervjuguide REKTOR:

### Del 1 Generell informasjon og spørsmål.

1. Jeg vil igjen spørre deg om det er greit at jeg tar opp intervjuet. Dette er bare for min egen del slik at jeg skal få med meg mest mulig av den informasjonen du gir. Det er bare jeg som skal høre på dette opptaket, og det som skrives ned kommer jeg til å anonymisere. Før jeg skriver noe av informasjonen inn i masterprosjektet mitt kommer jeg til å sende det til deg slik at du får lese over og godkjenne mine tolkninger.
2. Før jeg begynner å stille flere spørsmål må jeg ha en underskrift fra deg på at du frivillig stiller opp i dette intervjuet, kan du signere den for meg?

Så kommer noen spørsmål om deg som jeg har med bare for å danne meg et bilde av din bakgrunn.

3. Hvilken utdanning har du?
4. Hvilke stillinger har du hatt før du ble rektor?
5. Hvor lenge har du vært rektor?
6. Hvor mange saker har du arbeidet med som handler om dette vi nå skal snakke om?

### Del 2

Denne delen kommer til å inneholde spørsmål om forventninger og erfaringer knyttet til forarbeidet til opphold på BUP-skolen.

7. Hvilke forventninger har du til samarbeidet med BUP-skolen og foreldre i forkant av et opphold?
8. Hvilke erfaringer har du hatt med samarbeidet med BUP-skolen og foreldre i forkant av et opphold?
  - a. Hva har gjort de positiv?
  - b. Hva har gjort de negativ?
    - i. Hva kunne gjort de negative erfaringene bedre?
9. Hva har samarbeidet i forkant av et opphold gått ut på?
10. Hvilken informasjon gis til de andre elevene på trinnet til eleven i denne perioden?
11. Har dere et samarbeid med resten av familien til den som skal på opphold, som søsken?

### Del 3

Denne delen kommer til å inneholde spørsmål om forventninger og erfaringer knyttet til selve oppholdet på BUP-skolen.

12. Hvilke forventninger har du til samarbeidet med BUP-skolen og foreldre under et opphold?
13. Hvilke erfaringer har du hatt med samarbeidet med BUP-skolen og foreldre under et opphold?
  - a. Hva har gjort de positiv?
  - b. Hva har gjort de negativ?
    - i. Hva kunne gjort de negative erfaringene bedre?
14. Hva går samarbeidet under oppholdet ut på?

15. Gis det noe mer / annen informasjon til de andre elevene på trinnet under oppholdet?

#### Del 4

Denne delen handler om tilbakeføring til hjemmeskolen.

16. Hvilke forventinger har du til arbeidet med tilbakeføring til hjemmeskolen?

17. Hvilke erfaringer har du til arbeid med tilbakeføring fra BUP-skolen?

a. Positive erfaringer?

b. Negative erfaringer?

i. Hva kunne bidratt til å gjøre de negative erfaringene mer positiv?

18. Når starter arbeidet med tilbakeføring til hjemmeskole og klasse?

a. Hva går dette arbeidet ut på?

#### Del 5

##### Etterarbeid

19. Hvilke forventninger har du til samarbeid i en etterarbeidsfase etter et opphold?

20. Hvilke erfaringer har du fra slikt etterarbeid?

a. Hvis negative erfaringer – hva kunne gjort dem bedre?

21. Hvor lenge pågår samarbeidet etter at eleven er tilbakeført til hjemmeskolen?

Jeg har sett på nett at dere er en LP-skole. Tror du dette har hatt noe å si for hvordan dere håndterer slike situasjoner som dette?

#### Del 6

22. Har jeg mulighet til å kontakte deg i etterkant hvis det er noe jeg lurer på når jeg arbeider med intervjuet i etterkant?

23. Hvordan vil du at jeg skal kontakte deg i forbindelse med godkjenning av mine tolkninger?

Tusen takk for intervjuet!



## Vedlegg 3

# Tema REKTOR

### Del 1 Generell informasjon og spørsmål.

1. Jeg vil igjen spørre deg om det er greit at jeg tar opp intervjuet. Dette er bare for min egen del slik at jeg skal få med meg mest mulig av den informasjonen du gir. Det er bare jeg som skal høre på dette opptaket, og det som skrives ned kommer jeg til å anonymisere. Før jeg skriver noe av informasjonen inn i masterprosjektet mitt kommer jeg til å sende det til deg slik at du får lese over og godkjenne mine tolkninger.
2. Før jeg begynner å stille flere spørsmål må jeg ha en underskrift fra deg på at du frivillig stiller opp i dette intervjuet, kan du signere den for meg?

Så kommer noen spørsmål om deg som jeg har med bare for å danne meg et bilde av din bakgrunn.

3. Hvilken utdanning har du?
4. Hvilke stillinger har du hatt før du ble rektor?
5. Hvor lenge har du vært rektor?
6. Hvor mange saker har du arbeidet med som handler om dette vi nå skal snakke om?

### Del 2

Denne delen kommer til å inneholde spørsmål om forventninger og erfaringer knyttet til forarbeidet til opphold på BUP-skolen.

### Del 3

Denne delen kommer til å inneholde spørsmål om forventninger og erfaringer knyttet til selve oppholdet på BUP-skolen.

### Del 4

Denne delen handler om forventninger og erfaringer knyttet til tilbakeføring til hjemmeskolen.

### Del 5

Denne delen handler om samarbeid i etterarbeidet dere har på hjemmeskolen.

Det er snakk om 3-4 spørsmål i hver del.

## Vedlegg 4

# Intervjuguide LÆRER BUP:

### **Del 1** Generell informasjon og spørsmål.

1. Jeg vil igjen spørre deg om det er greit at jeg tar opp intervjuet. Dette er bare for min egen del slik at jeg skal få med meg mest mulig av den informasjonen du gir. Det er bare jeg som skal høre på dette opptaket, og det som skrives ned kommer jeg til å anonymisere. Før jeg skriver noe av informasjonen inn i masterprosjektet mitt kommer jeg til å sende det til deg slik at du får lese over og godkjenne mine tolkninger.
2. Før jeg begynner å stille flere spørsmål må jeg ha en underskrift fra deg på at du frivillig stiller opp i dette intervjuet, kan du signere den for meg?

Så kommer noen spørsmål om deg som jeg har med bare for å danne meg et bilde av din bakgrunn.

3. Hvilken utdanning har du?
4. Hvilke stillinger har du hatt før du ble lærer i bup-skolen?
5. Hvor lenge har du vært lærer i bup-skolen?
6. Kan du forklare litt om BUP-skolens oppbygning og organisering?
7. Flerfaglighet for BUP-skolen i forhold til hjemmeskolen? Samarbeid med andre profesjoner (for eksempel ansatte på ungdomspost, barnevern, PPT)
8. Hvor mange saker har du arbeidet med som handler om dette vi nå skal snakke om?

### **Del 2**

Denne delen kommer til å inneholde spørsmål om forventninger og erfaringer knyttet til forarbeidet til opphold på BUP-skolen.

9. Hvilke forventninger har du til samarbeidet med hjemmeskolen og foreldre i forkant av et opphold?
10. Hvilke erfaringer har du hatt med samarbeidet med hjemmeskole og foreldre i forkant av et opphold?
  - a. Hva har vært positivt?
  - b. Hva har vært negativt?
    - i. Hva kunne gjort de negative erfaringene bedre?
11. Hva har samarbeidet i forkant av et opphold gått ut på?
12. Hvilken informasjon gis til de andre elevene på trinnet til eleven i denne perioden?
  - a. Har dere på BUP-skolen noen ønsker om hvilken informasjon som skal gis?
13. Har dere et samarbeid med resten av familien til den som skal på opphold, som søsken?
14. Har dere samarbeid med flere instanser enn hjemmeskole og foreldre?

### **Del 3**

Denne delen kommer til å inneholde spørsmål om forventninger og erfaringer knyttet til selve oppholdet på BUP-skolen.

15. Har dere et samarbeid med hjemmeskole og foreldre under et opphold?
16. Hvilke forventninger har du til samarbeidet med hjemmeskole og foreldre under et opphold?
17. Hvilke erfaringer har du hatt med samarbeidet med hjemmeskole og foreldre under et opphold?

- a. Hva har gjort de positiv?
- b. Hva har gjort de negativ?
  - i. Hva kunne gjort de negative erfaringene bedre?
- 18. Hva går samarbeidet under oppholdet ut på?
- 19. Er hjemmeskolen aktiv i denne fasen?
- 20. Gis det noe mer / annen informasjon til de andre elevene på trinnet under oppholdet?

#### **Del 4**

Denne delen handler om tilbakeføring til hjemmeskolen.

- 21. Hvilke forventinger har du til arbeidet med tilbakeføring til hjemmeskolen?
- 22. Hvilke erfaringer har du til arbeid med tilbakeføring til hjemmeskolen?
  - a. Positive erfaringer?
  - b. Negative erfaringer?
    - i. Hva kunne bidratt til å gjøre de negative erfaringene mer positiv?
- 23. Når starter arbeidet med tilbakeføring til hjemmeskole og klasse?
  - a. Hva går dette arbeidet ut på?

#### **Del 5**

Denne delen tar for seg samarbeid i etterarbeidet etter et opphold.

- 24. Hvilken type samarbeid har dere med hjemmeskole og foreldre etter endt opphold?
- 25. Hvilke forventninger har du til samarbeid i en etterarbeidsfase etter et opphold?
- 26. Hvilke erfaringer har du fra slikt etterarbeid?
  - a. Hvis negative erfaringer – hva kunne gjort dem bedre?
- 27. Hvor lenge pågår samarbeidet etter at eleven er tilbakeført til hjemmeskolen?

Jeg vet at enkelte skoler følger forskjellige programmer, som for eksempel LP. Tror du dette kan ha noe å si for hvordan skolene håndterer slike situasjoner som dette?

«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.»

Sitat fra en annen hovedoppgave. Hvilke tanker har du til dette sitatet?

«Likevel uttrykker psykiatrien at det viktigste i forbindelse med en tilbakeføring er hvilken lærer som tar i mot barnet i ordinær skole.»

Sitat fra samme oppgave. Enn dette?

#### **Del 6** avslutning

- 28. Har jeg mulighet til å kontakte deg i etterkant hvis det er noe jeg lurer på når jeg arbeider med intervjuet?
- 29. Hvordan vil du at jeg skal kontakte deg i forbindelse med godkjenning av mine tolkninger? (mail eller telefon?)

Tusen takk for intervjuet!

## Vedlegg 5

# Tema Lærer

### **Del 1** Generell informasjon og spørsmål.

1. Jeg vil igjen spørre deg om det er greit at jeg tar opp intervjuet. Dette er bare for min egen del slik at jeg skal få med meg mest mulig av den informasjonen du gir. Det er bare jeg som skal høre på dette opptaket, og det som skrives ned kommer jeg til å anonymisere. Før jeg skriver noe av informasjonen inn i masterprosjektet mitt kommer jeg til å sende det til deg slik at du får lese over og godkjenne mine tolkninger.
2. Før jeg begynner å stille flere spørsmål må jeg ha en underskrift fra deg på at du frivillig stiller opp i dette intervjuet, kan du signere den for meg?

Så kommer noen spørsmål om deg som jeg har med bare for å danne meg et bilde av din bakgrunn.

3. Hvilken utdanning har du?
4. Hvilke stillinger har du hatt før du ble lærer i bup-skolen?
5. Hvor lenge har du vært lærer i bup-skolen?
6. Kan du forklare litt om BUP-skolens oppbygning og organisering?
7. Flerfaglighet for BUP-skolen i forhold til hjemmeskolen? Samarbeid med andre profesjoner (for eksempel ansatte på ungdomspost, barnevern, PPT)
8. Hvor mange saker har du arbeidet med som handler om dette vi nå skal snakke om?

### Del 2

Denne delen kommer til å inneholde spørsmål om forventninger og erfaringer knyttet til forarbeidet til opphold på BUP-skolen.

### Del 3

Denne delen kommer til å inneholde spørsmål om forventninger og erfaringer knyttet til selve oppholdet på BUP-skolen.

### Del 4

Denne delen handler om tilbakeføring til hjemmeskolen.

### Del 5

Denne delen tar for seg samarbeid i etterarbeidet etter et opphold.

### Del 6

### Avslutning