

Høgskolen i Lillehammer



Masteroppgave

Skoletilbud for barn og unge som er i barnevernstiltak

av
Harold Johansen

Master i spesialpedagogikk
Avdeling for humaniora, idrett og samfunnsvitenskap
Høgskolen i Lillehammer
Høsten 2010



Høgskolen
i Lillehammer

Lillehammer University College • hil.no

Sammendrag

Denne oppgaven setter søkelyset på det skoletilbudet barn og unge får, som har et tilbud i et av barnevernets tiltak. De opplysningene som innhentes, har fokus på de formelle sidene ved tilbudet, ikke det innholdsmessige.

Oppgaven tar utgangspunkt i det skoletilbudet elever fra Hedmark hadde, og som var i et barnevernstiltak i 3. tertial 2009. De som var i ordinære fosterhjem, er ikke med i undersøkelsen. Undersøkelsen ble gjennomført ved innhenting av kvantitative opplysninger av følgende områder som opplæringsloven regulerer: bruk av nærskole, omfang av undervisning og rett til spesialundervisning. I tillegg ba jeg om noen opplysninger for videregående skole.

Problemstillingen som reises er:

Hvordan utøves de formelle kravene til opplæring som opplæringsloven foreskriver for barn og unge i et barnevernstiltak med vekt på spesialpedagogiske tiltak, og hvilke krav stiller barnevernet til oppfyllelse av disse?

For å belyse dette, gir jeg en innsikt i temaet gjennom bakgrunnsstoff og kunnskapsstatus. I teoridelen belyses undersøkelsens teoretiske forståelsesramme som grunnlag for analyse av innsamlede data. I de funn som er gjort, går det fram at det er avvik i det formelle skoletilbudet som gis, på alle de områder som her er tatt med. Det gjelder både for grunnskolen og videregående skoles område.

Av funnene ser en at det er avvik fra opplæringsloven på flere områder. Elever som ikke går på nærskolen har ikke vedtak ut fra lovens krav. Omfanget av undervisningen er redusert i forhold til den klassen eleven går i, uten at det er vurdert av PPT og fattet vedtak. Elever har ikke fått retten til spesialundervisning vurdert av PPT, og det er heller ikke fattet noe gyldig vedtak. Årsakene vil være mange og forskjellige, men jeg kan peke på noen hovedtrekk. Fra skolens side er det utydelig hvem som har det daglige foreldreansvaret, både formelt og hvem de kan kontakte. På institusjonene er ansvaret fordelt på mange personer, eller at den personen som har ansvaret ikke er der på grunn av turnus og arbeidstidsordninger. Kompetanse på skole og bevisstheten om viktigheten av skole, er ikke i alle enheter stor nok. I drøftingen ser jeg på hvordan avvik fra opplæringsloven kan forstås ut fra de bestemmelser som loven gir.

Forord

I mitt arbeid som pedagog i barnvernet, har jeg vært involvert i mange saker som berører opplæring av elever som er i et barnevernstiltak. Henvendelsene har for det alle meste vært spørsmål i forbindelse med rettigheter som denne elevgruppen har til opplæring. Fokuset for denne oppgaven har da også blitt de formelle sidene av opplæringstilbudet, og ikke så mye på den innholdsmessige delen.

For å få gjennomført dette prosjektet, har jeg vært avhengig av de personene som har gitt meg de opplysningene som jeg trengte. Dette har vært primærkontakter eller skolekontakter på de aktuelle institusjonene, og de beredskaps- og familiehjemskonsulentene som hadde ansvar for denne elevgruppen i den aktuelle perioden. Jeg takker dere alle for det bidrag dere har gitt.

Jeg takker også min arbeidsgiver for tilrettelegging slik at dette prosjektet kunne bli gjennomførbart.

Min veileder gjennom prosjektet, Egil Støfring ved Høgskolen i Lillehammer, takkes også for råd og veiledning gjennom arbeidet med oppgaven.

Stange, oktober 2010

Harold Johansen

INNHALDSFORTEGNELSE

Sammendrag	s. 2
Forord	s. 3
Innholdsfortegnelse	s. 4
1. Innledning	s. 7
1.1. Bakgrunn for oppgaven.....	s. 7
1.2. Problemstilling.....	s. 7
1.3. Oppgavens oppbygging.....	s. 8
2. Bakgrunn	s. 9
2.1. Barnevernet i historisk lys.....	s. 9
2.2. Barnevernet i nyere tid.....	s. 10
2.2.1 Det kommunale hjelpeapparatet.....	s. 11
2.2.2 Kompetansebasert barnevern.....	s. 12
2.2.3 Tiltak i barnevernet.....	s. 14
2.3 Noen sentrale trekk ved oppvekst.....	s. 15
2.3.1 Oppvekstvilkår og oppvekstresultat.....	s. 16
2.4 Plikt og rett til skole.....	s. 17
2.4.1 Grunnskoleopplæring.....	s. 17
2.4.2 Videregående opplæring.....	s. 18
2.4.3 Fremtids utfordringer.....	s. 19
2.5 Retten til spesialundervisning.....	s. 19
2.5.1 Sakkyndig vurdering.....	s. 19
2.5.2 Vedtaksfasen.....	s. 20
2.5.3 Gjennomføring av vedtak.....	s. 20
2.5.4 Evaluering.....	s. 20
2.6 Samarbeid mellom skole og institusjon.....	s. 21
2.6.1 Tilpasningsvansker i skolen.....	s. 21
2.6.2 Institusjonens ansvar for skoletilbudet.....	s. 22
2.6.3 Samarbeidsrutiner.....	s. 22
2.7 Oppsummering.....	s. 23
3 Kunnskapsstatus	s. 25
3.1 Forskning om fravær i skolen.....	s. 25
3.1.1 Har vi en skole som skaper barneverns klienter?.....	s. 25
3.1.2 Frafall i videregående skole.....	s. 28
3.1.3 Skoleskulk.....	s. 29
3.2 Barn/unge i offentlig omsorg.....	s. 30
3.2.1 Barnevernsforskning.....	s. 31
3.3 Oppsummering.....	s. 33

4	Teori	s. 34
4.1	Samfunnsvitenskapelige paradigmer.....	s. 34
4.1.1	Den medisinske modellen.....	s. 34
4.1.2	Den sosiale modellen.....	s. 35
4.1.3	Mark Priestleys tilnæringer til funksjonshemmede.....	s. 36
4.2	Oppsummering.....	s. 41
5	Metode	s. 43
5.1	Valg av metode.....	s. 44
5.1.1	Kvalitativ tilnærming.....	s. 44
5.1.2	Kvantitativ tilnærming.....	s. 44
5.1.3	Metodisk innhold.....	s. 44
5.2	Utvalg og svarprosent.....	s. 45
5.3	Fokusområder for undersøkelsen.....	s. 45
5.3.1	Nærskoleprinsippet.....	s. 46
5.3.2	Omfang av undervisningen.....	s. 46
5.3.3	Spesialundervisning.....	s. 47
5.3.4	For videregående elever.....	s. 48
5.3.5	Overgang fra grunnskole til videregående skole.....	s. 48
5.3.6	Barnevernets krav til opplæring for den som er plassert i barnevernets tiltak.....	s. 49
5.4	Gjennomføring av undersøkelsen.....	s. 49
5.4.1	Undersøkelse for 1. tertial 2009.....	s. 49
5.5	Validitet og reliabilitet.....	s. 50
5.5.1	Validitet.....	s. 50
5.5.2	Begrepsvaliditet.....	s. 50
5.5.3	Konklusjonsvaliditet.....	s. 50
5.5.4	Ekstern validitet.....	s. 50
5.5.5	Reliabilitet.....	s. 51
5.6	Etske utfordringer.....	s. 52
5.6.1	Etikk og verdier.....	s. 52
5.6.2	Bevissthet om verdigrunnlag.....	s. 53
5.7	Oppsummering.....	s. 53
6.	Presentasjon av innhentede data	s. 56
6.1	Antall barn/ungdom på ulike tiltak.....	s. 56
6.2	Avvik fra opplæringsloven i gitt skoletilbud fordelt på tiltak.....	s. 57
6.2.1	Avvik fra opplæringsloven for grunnskoleelever og videregående elever fordelt på tiltak.....	s. 57
6.2.2	Hva slags avvik fra opplæringsloven er det disse 16 elevene har?.....	s. 59
6.3	Skolesituasjonen for elever i barnevernstiltak.....	s. 61
6.3.1	Avvik fra opplæringsloven i grunnskole og videregående skole.....	s. 61
6.4	Innsamlede data fra undersøkelsen for 1. tertial 2009.....	s. 62

6.5. Elever som avslutter grunnskolen og starter videregående utdanning samme høst.....	s. 64
6.6. Elever i grunnskolen med spesialundervisning.....	s. 65
6.7. Endring i forutsetningen for rapporteringen.....	s. 65
6.8. Oppsummering.....	s. 66
7. Drøfting.....	s. 68
7.1 Opplæring av barn og unge i barnevernstiltak.....	s. 68
7.1.1. Barn og unge i grunnskole- og videregående alder plassert i tiltak.....	s. 69
7.1.2. Avvik i skoletilbudet, hvor finner vi det?.....	s. 69
7.1.3. Hva skags type avvik fra opplæringsloven har vi?.....	s. 70
7.1.4. Hvordan er skolehverdagen for disse elevene?.....	s. 71
7.1.5. Tidligere undersøkelse.....	s. 73
7.2. Videregående elever i barnevernstiltak.....	s. 74
7.2.1. Ungdommer som starter på videregående skole samme år som de avslutter grunnskolen.....	s. 74
7.2.2. Ungdommer fra barnevernet i videregående skole.....	s. 74
7.3. Spesialpedagogiske behov hos elever i barnevernstiltak.....	s. 76
7.4. Det statlige barneverns krav til oppfølging av opplæringstilbud.....	s. 77
7.5 Oppsummering.....	s. 79
8. Oppsummering / konklusjon.....	s. 81
Litteraturliste.....	s. 85
Liste over figurer.....	s. 90
Vedlegg	
Vedlegg 1: Rapport om skoletilbud.....	s. 91
Vedlegg 2: Følg brev.....	s. 93
Vedlegg 3: Brev om rapportering.....	s. 94

1 Innledning

I innledningen til oppgaven vil jeg gi en bakgrunn for valg av oppgave. Deretter vil jeg presentere problemstillingen og hvordan oppgaven søkes løst for å gi svar på den.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Bakgrunnen for valg av tema for dette masterstudiet, kom etter arbeid med skoleproblematikk for barn og unge som har plassering i barnevernstiltak. Det ble interessant å gå dypere inn i den problematikk som denne elevgruppen reiser. Alle barn har den samme rett og plikt til grunnskoleopplæring. For denne elevgruppen er skoleplikten en utfordring, da det er mange som har problem med å følge den undervisning som de har rett og plikt til å følge.

Denne problemstillingen er ofte framme i samfunnsdebatten, og det understrekes ofte hvor viktig skole er for å fungere godt i samfunns- og arbeidsliv. Enda viktigere blir dette for utsatte grupper, og barn og unge som er plassert i et barnevernstiltak er en slik gruppe. Skolegang, både pliktig grunnskole og frivillig videregående skole, er viktig for en persons videre deltaking i samfunnslivet. Frafall reduserer mulighetene til jobb og øker sjansen for uføretrygd og et voksenliv utenfor arbeidslivet. Frafall øker også sjansen for dårligere levekår og helse gjennom hele livet. Dette er et generelt problem i samfunnet i dag, og for gruppen er barnevernsbarn det et enda større problem, da fravær og frafall har et større omfang for denne gruppen enn for alle elever samlet.

Da barnevernet har ansvaret for ungdommene til de er 18 år, er det naturlig å se på hvordan situasjonen er både når det gjelder grunnskolen og den videregående skolen.

1.2 Problemstilling

For å belyse dette, har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan utøves de formelle kravene til opplæring som opplæringsloven foreskriver for barn og unge i barnevernstiltak, med vekt på spesialpedagogiske tiltak, og hvilke krav stiller barnevernet til oppfyllelse av disse?

For å gi svar på denne problemstillingen, har jeg innhentet opplysninger om hvordan skoletilbudet er for elevene i denne gruppen. Dette innhentede materialet er sammenholdt med statistisk materiale som gjelder for hele elevgruppen.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er inndelt i åtte kapitler. Etter innledningen har jeg i kapittel 2 tatt med forhold jeg mener er viktige for at leseren skal få en god bakgrunn for det som videre skal behandles, det være seg barnevernets historikk, kompetanse i barnevernet og de kommunale etater som berører dette feltet. De plasseringstiltak i barnevernet som benyttes gis en kortfattet framstilling. Da spesialundervisning ofte benyttes til denne elevgruppen, gis det også en framstilling av dette. Plikt og rett til opplæring, og problemene rundt fravær og forfall tas opp i dette kapittel. Utfordringene som skolen har med denne elevgruppen i forhold til samarbeid mellom skole og institusjon, tas også med her. Videre tar jeg med noen sentrale trekk ved oppvekst, oppveksvilkår og oppvekstresultat.

I kapittel 3 tar jeg opp forskning på barnevernsfeltet som relaterer til skole,

I kapittel 4 belyses den valgte teoretiske rammen som undersøkelsen baserer seg på.

I kapittel 5 beskriver jeg de metodiske valg som er foretatt for denne undersøkelsen. Her inngår valg av metode, utvalg og metode design. Her beskrives også oppgavens gyldighet og avsluttes med etikk og verdigrunnlag.

I kapittel 6 presenteres de funn som er gjort i undersøkelsen.

I kapittel 7 drøftes de funn som er gjort i henhold til de forskningsspørsmål jeg har valgt for å utdype problemstillingen.

I kapittel 8 oppsummerer jeg, trekker noen konklusjoner og avrunder oppgaven.

2 Bakgrunn

For å kunne danne seg et bilde av det skoletilbudet som gis til barn og unge som har en plassering i et barnevernstiltak, skal jeg utdype noen sider av dette som en bakgrunn for det som skal drøftes senere i oppgaven. Jeg vil her ta med noe av historien til barnevernet frem til i dag, og videre se på den kompetansen som finnes i barnevernet. Jeg vil også si noe om hvilke deler av det kommunale hjelpeapparatet det er en kommer i kontakt med, inkludert habiliteringstjenesten som er en 2. linjetjeneste. Jeg tar også med de tiltak i barnevernet som er med i denne undersøkelsen. Da spesialundervisning er en viktig del av det som undersøkes, går jeg gjennom den prosedyre en må arbeide etter for å få tilbud om denne undervisningen. Jeg tar med noen sentrale trekk ved oppvekst og oppvekstvilkår, da det ikke er vilkårlig hvilken situasjon det enkelte barn/ungdom er i, Befrings modell i (Befring 2007;13) Denne modellen belyser på en god måte at barn og unge ikke er en ensartet gruppe. De reagerer ulikt på samme type påvirkning.

2.1. Barnevernet i historisk lys

Helt tilbake fra 1600-tallet, - over 200 år før den første barnevernloven kom, var det institusjonslignende tiltak for barn som kom i en vanskelig situasjon. Som regel var det krisetiltak for å avhjelpe fattigdom, og barn som opplevde at foreldrene døde. Den første loven av 1896 ble kalt *Vergerådsloven*. Vergeråd ble opprettet. Barn kunne nå bli plassert i en "*hæderlig familie*" eller plassert i barnehjem. Hvis det ble ansett som viktig, kunne barnet bli plassert i skolehjem (Berfing 2006). Tilstanden i skolehjemmene viste som i barnehjemmene, å være preget av vanskjøtsel og maktmisbruk.

Den neste loven kom i 1953, og bygde på psykologiske forståelsesmåter. Forebygging og veiledning ble vektlagt, samt at den introduserte bruk av fosterhjem. Det er disse prinsippene som er videreført i den nå gjeldende barnevernlov lov av 1992 (ibid).

Loven av 1953 representerte ikke noe vesentlig nytt når det gjaldt vurderinger av kriser. I hovedsak var språkbruken endret. Det var nå snakk om forebyggende tiltak, råd og veiledning istedenfor formaninger. Politisk valgte barnevernsnemnder ble innført, i stedet for vergeråd, fattigvesen og helseråd. Barnevernet skulle ha et tilsynsansvar, og være statens forlengede arm. Fylkesmannen skulle føre tilsyn med barnevernsnemndene. Plassering av barn utenom

hjemmet var siste utvei, og da skulle det fortrinnsvis være fosterhjem. I loven av 1953 ble barnevernet flyttet fra skolevesenet til sosialvesenet.

Loven av 1992 videreførte som nevnt i all hovedsak loven av 1953. En føring var at hjelpetiltak kunne settes inn på et tidligere stadium. Barnevernsnemndenes lovmessighet ble etter hvert borte. I stedet ble det lovfestet at det skulle være en leder for barneverntjenesten. I denne loven ble også fylkesnemdene innført (Befring 2010).

2.2 Barnevernet i nyere tid

Den største endringen i nyere tid kom i 2004 da det fylkeskommunale barnevernet ble overtatt av staten. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufetat) fikk ansvaret for å godkjenne og drive barnevernsinstitusjoner. Denne overtakelsen ble gjennomført ved at landet ble delt opp i fem regioner, og det ble opprettet 27 fagteam som skulle bistå det kommunale barnevernet (Befring 2010).

Barnevernets formål er å hjelpe barn og unge som av ulike grunner blir rammet av omsorgssvikt og mishandling. Gjennom dette skal barnevernet sikre at barn og unge kan vokse opp under akseptable oppvekstvilkår. De tiltak som barnevernet rår over, er forebyggende hjelpetiltak i hjemmet og hjelpe- og omsorgstiltak utenfor hjemmet. Barnevernloven gir de tilsatte vide fullmakter og sterkere virkemidler enn andre instanser som har ansvar for barn og unge. Barneverntjenesten skal også medvirke til at andre instanser som barnehage og skole ivaretar barns og unges interesser (ibid).

Spesielt de siste årene har det vært en stigning i antall meldinger til barnevernet. Prognosen sier at i 2010 vil det bli 40 000 saker som barnevernet vil komme til å engasjere seg i. De aller fleste av disse sakene, - 80 % - er frivillige hjelpetiltak i hjemmet. De øvrige sakene er frivillige hjelpetiltak utenfor hjemmet ved plassering i fosterhjem, beredskapshjem, familiehjem og institusjon. Disse fire tiltakene er de samme som brukes ved ufrivillig plassering av barn og unge (ibid).

2.2.1 Det kommunale hjelpeapparatet

Primæransvaret for barns oppvekst er lagt til foreldrene og det hjem som barnet vokser opp i. Storsamfunnet har imidlertid satt inn hjelpetjenester til hjelp for barn, unge og familier. Dette er satt inn både for å forebygge at noen kommer i en uønsket situasjon, og til å hjelpe dem som er kommet i en situasjon som er lite ønskelig. Sentrale myndigheter har vedtatt en rekke lover som regulerer dette hjelpeapparatet.

Helsetjenesten

Helsetjenesten er regulert i kommunehelsetjenesteloven § 1-2. Kommunen skal gjennom denne tjenesten fremme folkehelse, trivsel, gode sosiale og miljømessige forhold. Den skal også forebygge og behandle sykdom og skade. Følgende tjenester er de mest vanlige:

- *Helsestasjonen* er for familier som har barn fra 0 til 5 år.
- *Skolehelsetjenesten*
- *Helsestasjon for ungdom*
- *Psykisk helsetjeneste til barn og unge*
- *Fastlege*

Pedagogisk- psykologisk tjeneste

Denne tjenesten reguleres av opplæringsloven. Det er for kommunene en lovpålagt tjeneste, men den kan organiseres som en interkommunal tjeneste eller samordnes sammen med fylkeskommunen, som også skal ha denne tjenesten. PP-tjenesten er i første rekke et tjenestetilbud for elever som har vansker i opplæringssituasjonen. Tjenesten skal ha sitt fokus direkte mot enkelteleven, mot skolen og barnehagen som system. Elever med særskilte behov har en lovregulert rett til å få hjelp til tilrettelegging av PP-tjenesten. Spesielt når det skal fattes vedtak som regulerer elevens undervisningssituasjon, skal PP-tjenesten være et rådgivende og sakkyndig organ.

Barneverntjenesten

Denne tjenesten reguleres i lov om barneverntjenester. Tjenestens formålsparagraf er nedfelt i lov om barnevern av 17. juli 1992 nr. 100.

Loven skisserer tre hovedoppgaver for barneverntjenesten:

1. Forebyggende virksomhet. Avdekke problemer så tidlig at de kan forebygges.
2. Samarbeide med andre etater i forvaltningen for å løse oppgaver.

3. Samarbeid med frivillige organisasjoner. Det er ikke et pålegg, men en anmodning.

Barneverntjenesten har mange viktige samarbeidspartnere: helsestasjonen, barnehage, skole, PP-tjeneste, fritidssektoren, politietaten, barne- og ungdomspsykiatrien og arbeidskontoret.

Habiliteringstjenesten til barn og unge

Habiliteringstjenesten har som oppgave å hjelpe barn og unge under 18 år som har varig behov for hjelpetjenester. Tjenesten sørger for at det blir opprettet en ansvarsgruppe, som koordinerer og iverksetter nødvendige tiltak. Personer som har behov for langvarige og sammensatte tjenester, har rett til å få utarbeidet en Individuell plan (IP). Denne retten er hjemlet i pasientrettighetsloven § 2-5 og i sosialtjenesteloven § 4-3a.

2.2.2 Kompetansebasert barnevern

Det norske barnevernet er komplekst og utfordrende og forutsetter kompetanse på mange områder. Barnevernet har fått et samfunnsmandat som gjør at det kreves kunnskap både til politikk, forvaltning, rettsregler og systemforutsetninger. Hjelpetiltak i hjemmet er det tiltak som er mest brukt i barnevernet. Av de som etter en vurdering av barnas beste må bo utenfor hjemmet, bor 80 % i fosterhjem. Forebygging har vært det framtrekkende trekk i lovgivningen for barnevernet. Det krever stor kunnskap om den livssituasjonen som barn og unger vokser opp i. Forebygging setter fokus på tidlig innsats, som er problemforebyggende og mestringsfremmede.

I all yrkesutøvelse er det en forutsetning at en har kompetanse. Vi har forskjellige former for kompetanse. I yrkesutøvelse snakker vi om formalkompetanse og realkompetanse.

Formalkompetanse har en tilegnet seg gjennom utdanning, mens realkompetanse kan en ha tilegnet seg gjennom yrkeserfaring. I det kommunale barnevernet er det to hovedtyper av formalkompetanse, - barnevernspedagoger og sosionomer. Begge utdanningsgruppene har nær på 40% hver av ansatte i barnevernet. 11% har annen høyskole eller universitetsutdanning. I institusjonene er den største gruppen barnevernspedagoger – 28% - mens ufaglærte utgjør her en like stor gruppe (NOU 2000;12). I den formelle utdanningen av disse utdanningene er det mye fellesstoff, men de har likevel sin klare egenprofil.

Barnevernpedagogutdanningen er en treårig høyskoleutdanning, som har fokus rettet mot risikoutsatte barn, unge og familier. Utdanningen sikter mot å kvalifisere studentene til omsorgs-, oppdragelses-, behandlende og forebyggende arbeid. Saksbehandling er også en viktig del av utdanningen. Sosionomutdanningen er en treårig høyskoleutdanning, som skal kvalifisere studentene til arbeid med sosiale problemer. Sosialt arbeid er betegnelsen på det yrkesspesifikke i utdannelsen. Formålet er å dyktiggjøre studentene til forebyggende virksomhet innenfor fagfeltet (ibid).

For begge utdanningene tilbys det videreutdanning opp til mastergradsnivå ved flere av landets høyskoler. Det er også forskjellige etterutdanningskurs, som har som siktemål å vedlikeholde den utdanningen en har. Denne etterutdanningen gir ikke formalkompetanse.

Forebyggende hjelpetiltak

For å være et kompetansebasert barnevern, er det viktig å ha en nær praksisrettet kontakt med forskningsfeltet. Den skoleomfattende tiltaksmodellen PALS, er et eksempel på dette. I arbeidet med store atferdsproblemer for barn, har en tatt i bruk programmet ”Parent Management Training – Oregon modellen” (PMTO). For ungdommene har en tatt i bruk ”Multisystemisk Terapi (MST). Modellene er beregnet for foreldre/foresatte til barn og unge med store atferdsproblemer, hvor målet er at en skal hindre plassering i et tiltak utenfor hjemmet, som for ungdommene vil være en institusjonsplassering. For tiden foregår det utprøving av ”MultiFunC-institusjoner”. Dette er beregnet for ungdommer med et stort atferdsavik, hvor MST har vært prøvd eller vurdert. Alle de nevnte tiltakene har vært prøvd ut i nært samarbeid med institusjoner med forskningsbasert innsikt.

Et viktig spørsmål sett fra samfunnets side, er hvor får en mest igjen for de ressurser som settes inn. Intensjonen for en hver plassering er at barnet/ungdommen skal tilbake til sine foreldre/foresatte så raskt det er forsvarlig, sett ut fra hva som er det beste for den som er plassert. Da blir det viktig å se på den situasjonen som barnet/ungdommer er i, eller skal tilbake til. Det er bakgrunnen for at en styrking av omsorgssituasjonen i hjemmet, har fått et sterkt fokus det siste tiåret. De ovenfor nevnte modellene er eksempler på dette. Det statlige barnevernet synliggjør dette gjennom de tiltak som blir stilt til disposisjon.

Kunnskapsbasert barnevern

Et kunnskapsbasert barnevern betyr at de tiltak som settes inn er utprøvd, og at det kan vises til at de er til hjelp. I forskningen må en studere både den kortsiktige og den langsiktige

virkingen av de tiltak en prøver ut. Det kan ta lang tid, i mange tilfeller mange år, for å teste ut om tiltakene har den ønskede effekt. Denne utprøvingen er viktig for å kunne ta ny kunnskap i bruk. Å ikke kjenne konsekvensene av det vi gjør vil være uetisk. Barnevern handler om å hjelpe sårbare barn til en god utvikling, og å gi dem en god tilværelse som barn. Dette er ikke bare en grunnleggende oppgave for samfunnet, men også en av de vanskeligste (Befring, 2010).

2.2.3 Tiltak i barnevernet

Undersøkelsen gikk ut til alle barn og unge i skolealder i Hedmark fylke som var plassert i et av følgende tiltak i barnevernets omsorg. De fikk tilsendt skjemaet som du finner i vedlegg 1. Skjemaet ble sendt til den institusjonen eller det tiltaket som barnet/ungdommen hadde tilbud ved, for utfylling (se kap. 5).

Det er fire tiltakstypene som er med i denne undersøkelsen:

- Statlige institusjoner
- Private institusjoner
- Familiehjem
- Beredskapshjem

Statlige institusjoner

Statlige institusjoner er institusjoner for ungdom fra 13/14 år og oppover som drives i statens regi. De nevnte institusjonene kan ha noe ulik profil, - det vil si at de har ungdommer med en eller flere typer vansker. Det er Bufetat (barne-, ungdoms- og familieetaten) ved fagteam som tar den endelige bestemmelsen på hvor ungdom skal plasseres. I Hedmark fylke har vi to statlige institusjoner for langtidsplassering: Grue barnevernsenter og Stange ungdomshjem. Det finnes en institusjon for akutt-plassering, Vien-senteret, som tar ungdom som trenger en akutt-plassering i påvente av en mer langsiktig løsning.

Private institusjoner

Dette er institusjoner som de ovenfor nevnte, men de drives i privat regi. Mange av plassene i de nevnte institusjonene har det offentlige kjøpt for en avtalt periode til en avtalt pris. Da betaler det offentlige for plassen enten den brukes eller ikke. Institusjonene er godkjent etter paragrafer i barnevernloven, og kan da ta i mot ungdommer etter hvilken paragraf ungdommene har fått plassering etter.

Familiehjem

Familiehjem er et privat hjem, hvor det er minst en voksen hjemme til en hver tid for å ta seg av den ungdom som er plassert der. Det er meningen at familiene skal kunne ta ungdom som ellers ville ha blitt plassert på en institusjon. Dette kan betegnes som en mellomting mellom institusjon og fosterhjem.

Beredskapshjem

Dette er en type fosterhjem som tar imot barn fra 0 til 12/13 år akutt. Dette fungerer på samme måte som akuttplassing av ungdom på institusjon. Hjemmene står i beredskap, og må ta barn på kort varsel, - det vil si samme dag som barnet får vedtak om akuttplassing. Barnet skal være i hjemmet til barnevernet, sammen med foresatte ved en frivillig plassering, har fått avtalt en mer varig løsning. Det kan være at den akutte situasjonen i hjemmet har opphørt, slik at barnet kan flytte hjem, eller et behov om en mer varig plassering i et fosterhjem.

2.3 Noen sentrale trekk ved oppvekst

Statistisk er det en nær sammenheng mellom oppvekst og oppvekstvilkår. Det øker sjansen til et godt liv dersom man har gode oppvekstvilkår. På den andre side vil de som har en traumatisk oppvekst med omsorgssvikt ha størst risiko for å få psykososiale problemer. Det sterkeste mandatet til oppvekst er tillagt familien. I barnevernutredningen er dette formulert på følgende måte:

”En av familiens primære verdimeslige begrunnelser er omsorg og oppdragelse av barn. Familien har hovedansvaret for barns omsorg, fostring og læring. Alle andre institusjoner er i denne sammenheng å betrakte som et støtteapparat, enten det er tale om helsestasjon, barnehage eller skole” (NOU 2000: 12: 219).

Etter hvert som barna vokser opp, tar de del i nye sosiale arenaer som hjem, skole og arbeid. Rollene blir også mer mangfoldige etter hvert: barnehagebarn, elev, avisbud, supporter etc. For dem som av ulike grunner ikke deltar i denne utviklingen, vil være i en utsatt gruppe når det gjelder oppvekstvilkår.

Befring setter opp sju kvalitetskrav for gode oppvekstvilkår:

- 1 *Verdige vilkår for barn og unge.*
- 2 *Vilkår for individuell variasjon.*
- 3 *Vilkår for framtidorientering.*

- 4 *Aktsomhet om risikoforhold.*
- 5 *Aktivitetslæring og interesseutvikling.*
- 6 *Støtte til barne- og ungdomsfamilien.*
- 7 *Likeverd og inkludering.*

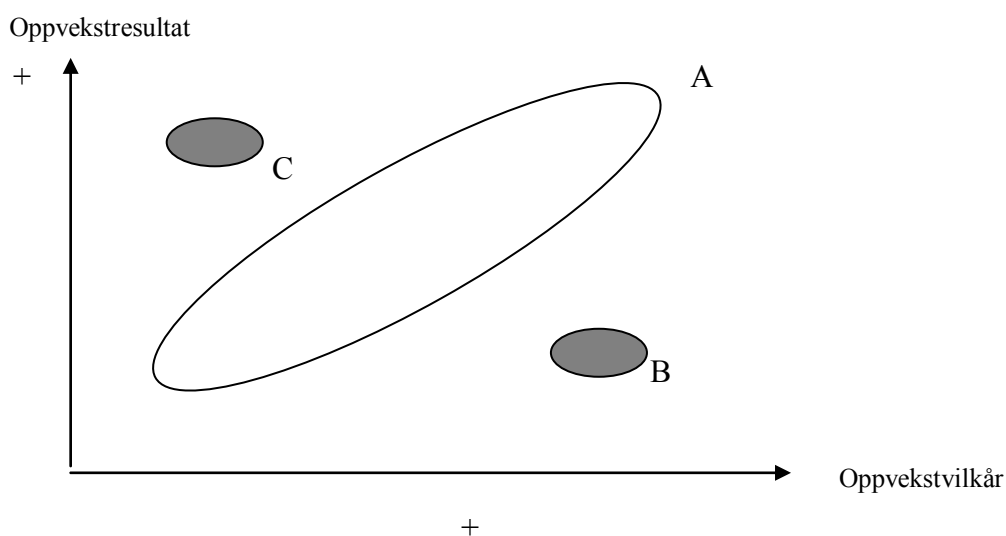
(Befring 2004)

Barn og unge som blir plassert i et tiltak i barnevernet, har ikke fått vokse opp med de kvalitetskravene som her nevnes. For de fleste vil det være flere av kravene som ikke innfris i den familien barnet/ungdommen vokser opp. I mange tilfeller er det foresatte selv som ser at de trenger hjelp til å gi sine barn gode vilkår, mens det i andre tilfeller er slik at barnevernet må gripe inn for å legge til rette for en god oppvekst.

2.3.1 Oppvekstvilkår og oppvekstresultat

Når et barn blir født har de aller fleste i vår kultur de biologiske forutsetningene for å få et godt liv. Men det er ikke alltid at alle får det. For samfunnet er det et sentralt mål at oppvekstvilkårene kan virkeliggjøre dette potensialet. Da må det arbeides med å motvirke de risikomomentene som kan føre til en uheldig utvikling (St. meld. 39; 2001/2002).

I følge statistikken er det en klar sammenheng mellom oppvekstvilkår og oppvekstresultat. I de fleste tilfeller hvor barn vokser opp med en vanskelig barndom, vil de samme barna også få det mer eller mindre vanskelig i voksen alder. Men bilde er ikke entydig. Det finnes også dem som har en vanskelig oppvekst, og som klarer seg godt senere i livet. I en undersøkelse av Werner og Smith som pågikk i over 30 år, viste det seg at 1/3 av den som hadde en vanskelig oppvekst, framstod som en velutviklet 18-åring. Senere i livet var det en enda større del som greide seg godt (Werner og Smith 2003).



Figur 2.1 *Figuren viser sammenheng mellom oppvekstvilkår og oppvekstresultat.* (Befring 2007:13)

Figuren viser oss sammenhengen mellom oppvekstvilkår og oppvekstresultat. De aller fleste faller inn i den store ellipsen A. Den viser oss at jo bedre oppvekstvilkårene er, jo bedre blir oppvekstresultatet. En mindre gruppe B er dem som på tross av gode oppvekstvilkår ikke får et godt oppvekstresultat. Det er også en annen mindre gruppe C som på tross av dårlige oppvekstvilkår får et godt oppvekstresultat.

Alle de her omtalte gruppene av barn og unge kommer barnevernet i berøring med.

Utfordringen for barnevernet blir å gjøre riktige valg i den enkelte situasjon der en må vurdere å ta barnet ut av familien for en kortere eller lengre periode. Vil barnet greie seg om det ikke får vokse opp med optimale eller gode oppvekstvilkår, og dermed slippe den belastningen det er å bli tatt ut av familien og vokse opp et annet sted?

2.4 Plikt og rett til skole

For å forstå elevenes vurderinger når det gjelder søknad til videregående skole, er det viktig å ha klart for seg hvordan grunnskolen og videregående skole fungerer. De første 10 årene, grunnskolen, er obligatorisk, mens et videregående skoleløp er en rett, men ikke en plikt. Eleven selv må søke på videregående skole. For alle elever i grunnskole og videregående skole, vil det være viktig med et godt samarbeid mellom skole og hjem. For denne elevgruppen er det spesielt viktig, da en stor del av elevene har problem med å gjennomføre grunnskolen og/eller videregående skole.

2.4.1 Grunnskoleopplæring

I Norge har vi en grunnskoleopplæring som er felles for alle og som reguleres av opplæringsloven. Det er flere faktorer som virker inn på det resultat elevene presterer. Deler av denne variasjon i elevprestasjoner, har bakgrunn i elevenes forutsetninger, men som gruppe er det også sosiale forskjeller. Foreldrenes utdanningsbakgrunn virker inn på elevenes resultat. Det er dessuten en forskjell på jenter og gutter (NOU 2009: 8 s. 59).

Evalueringsrapport om grunnskolereformen - Reform 97 oppsummerer:

Skulen syns å være best for dei som høyrer til dei gruppene som har tradisjon for å fungere godt i denne skulen. Tolkinga er at vi har ein skule som er lite kjenslevar overfor variasjon, heterogenitet, mangfald, avvik, fargerikdom, det som er annleis og ukjent. Skulen syns å vere sterkast og best for dei som passar inn i det mønsteret som

skulen har skapt gjennom åra. Skulen har konstruert ein standard for kva som skal til for at ein kan få utbytte av å vere der. Dei som ikkje kan møte han som han er, får vanskar. Mange av dei kjem til kort fagleg (Haug 2004).

2.4.2 Videregående opplæring

Alle elever som har rett til videregående opplæring, har rett til å komme inn på ett av tre valgte utdanningsprogram. For å få denne retten må eleven selv søke om inntak. Mange av elevene som er med i denne undersøkelsen, har av forskjellige grunner hatt problemer med fullføringen av den obligatoriske grunnskolen. Av den grunn trenger mange av elevene ekstra hjelp for å komme gjennom et videregående skoleløp.

Opplæringsloven § 3-1 sjette ledd andre punktum lyder slik:

Søkjarar som etter kapittel 5 i lova har rett til spesialundervisning, og som på grunnlag av sakkunnig vurdering har særlege behov for eit særskilt utdanningsprogram på vidaregåande trin 1, har rett til inntak til dette utdanningsprogrammet etter forskrift fastsett av departementet.

Elevene som opplæringsloven § 3-1 sjette ledd omhandler, har også rett til 5 års videregående opplæring – 2 år ekstra. Det går fram av Ot. prp. nr. 44 (1999-2000 s. 50) i merknader til § 3-1:

Ordlyden er her endra slik at elevar på nærmare vilkår får rett til vidaregåande opplæring i inntil to år i tillegg til dei tre åra eleven har rett til vidaregåande opplæring etter § 3-1 første leddet. Vilkåra er for det første at eleven har rett til spesialundervisning etter reglane i kapittel 5, for det andre at den sakkunnige vurderinga konkluderer med at eleven vil ha utbytte av å få utvida tid til vidaregåande opplæring.

Det er et vilkår for å få denne retten at eleven har rett til spesialundervisning etter § 5 i opplæringsloven, og at det er sakkyndig vurdert et behov for utvidet tid til videregående opplæring.

Det er vanskelig å få eksakte tall på spesialundervisning i videregående opplæring. I St. meld. 23 (1997-98) *Om opplæring for barn, unge og vaksne med særskilte behov*, oppgis det at minimum 4,2% og maksimum 5,5% av elevene har spesialundervisning. Det er store variasjoner, og forskning sier at det varierer fra noen steder 4% til noen steder opp til 8%.

Undersøkelsen i denne oppgaven viser at 1/3 av alle elevene i de barnevernstiltak som er tatt med har spesialundervisning (pkt. 6.6), noe som synliggjør den utfordring en har i forhold til denne elevgruppen når det gjelder gjennomføringen av videregående skole.

2.4.3 Framtidige utfordringer

Den samfunnsmessige situasjonen endrer seg. Fra Kunnskapsdepartementet er det kommet klare signaler om økt kunnskap i formalfagene. Vi ser det konkret i fag- og timefordelingsplanen, hvor det er økte timer øremerket til formalfagene. Presset på skolen og elevene blir større, og det blir derav et økt press på segregerte tiltak i formalkravene for den gruppe med elever som ikke greier "å henge med". Elever med sosiale og emosjonelle vansker bl. a., vil være en elevgruppe som raskt merker det økte presset. Da det er i formalfagene, (matematikk, norsk og engelsk) en for det aller meste får tilrettelagt undervisning/spesialundervisning, ser en at en stor andel av barn og unge fra barnevernets tiltak blir berørt av det økte presset på formalfagene (figur 6.9).

2.5 Retten til spesialundervisning

For barn og unge som har en plassering i et barnevernstiltak, har spesialundervisningen et stort omfang i undervisningstilbudet for svært mange i denne gruppen (pkt. 6.6). For å få den nødvendige bakgrunnsforståelsen, vil jeg kort redegjøre for de formelle krav som skal følges for å utløse denne retten til opplæring.

Spesialundervisning blir innvilget etter søknad der et behov er dokumentert, ut fra retningsregler i § 5 i opplæringsloven. Ved søknad må det følges en fast lovbestemt prosedyre. Før det sendes søknad, må PP-tjenesten foreta en utredning og komme med sin vurdering. Foreldre/foresatte må være enige i at en slik utredning blir foretatt. Skoleeier må gjøre et enkeltvedtak etter forvaltningslovens prosedyre. Videre skal det utarbeides en individuell opplæringsplan hvor skolen skal gi en skriftlig vurdering halvårlig, om måloppnåelse ut fra den oppsatte plan.

2.5.1 Sakkyndig vurdering

En sakkyndig vurdering for elever som skal søke om spesialundervisning, skal foretas av PP-tjenesten. Både kommunen og fylkeskommunen skal ha en slik tjeneste. Med bakgrunn i denne vurderingen, gir PP-tjenesten en uttalelse til skoleeier om behov og omfang for spesialundervisning.

2.5.2 Vedtaksfasen

Etter at den sakkyndige uttalelsen er oversendt skoleeier, skal det først vurderes om eleven har rett til spesialundervisning §5-1 første ledd. Finner en at eleven har denne rett, gjøres det vedtak om spesialundervisning som sikrer at eleven får et forsvarlig tilbud, § 5-1 annet ledd. Opplæringsloven stiller ingen krav til vedtaket, men et avslag eller en reduksjon i forhold til den sakkyndige vurderingen og søknad må begrunnes. Siden det ikke er noen saksbehandlingsregler i opplæringsloven, kommer forvaltningslovens regler til anvendelse.

2.5.3 Gjennomføring av vedtaket

Når vedtaket er fattet, starter gjennomføringen av vedtaket. Skolen skal utforme opplæringstilbudet i en individuell opplæringsplan - IOP. Alle elever som får spesialundervisning, skal ha en IOP etter § 5-5 i opplæringsloven:

Reglane om innhaldet i opplæringa i denne lova og i forskrifter etter denne lova gjeld for spesialundervisning så langt dei passar. For elev som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål for og innhaldet i opplæringen og korleis ho skal drivast.

IOP skal vise:

- *Mål for opplæringen*
- *Innholdet i opplæringen*
- *Hvordan opplæringen skal gjennomføres*

2.5.4 Evaluering

Det blir viktig å evaluere opplæringen slik at opplæringslovens § 5-1 annet ledd, som sier at eleven skal ha et forsvarlig utbytte av undervisningen oppfylles. Et viktig ledd i er de halvårsrapportene som skal skrives, se opplæringslovens § 5-5 annet ledd. Det skal utarbeides rapport for alle elever med spesialundervisning. Denne rapporten skal vise hvordan undervisningen har fungert med bakgrunn i oppsatt IOP og innhold i enkeltvedtaket. I veileder til opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2009, side 86) er det satt opp følgende forhold som må tenkes gjennom:

- *Hvordan har elevens opplæring vært – hva har vært bra mindre bra i opplæringen?*
- *Hvordan har elevens utvikling vært sett i forhold til oppsatte mål i IOP-en?*
- *Er de oppsatte målene fortsatt relevante eller er det behov for å justere dem?*
- *Er det fortsatt behov for spesialundervisning?*

- *Hvordan bør det videre arbeidet legges opp? Bør det gjøres justeringer i opplegget for øvrig?*

Prinsippet om inkluderende opplæring forutsetter at skolen legger til grunn en helhetsvurdering i planlegging av tiltak, hvor man vurderer både elevens læring og opplæringens kvalitet. Derfor er det viktig at individuell vurdering og skolebasert vurdering knyttes sammen (ibid).

2.6 Samarbeid mellom skole og institusjon

For de som omfattes av denne undersøkelsen, vil det være behov for en utvidet tilrettelegging av skoletilbudet da skoleprestasjonene for mange er svake. Det er ingen dokumentasjon for å si at elevene i barnevernstiltak som gruppe er evnemessig svake, men de har forskjellige former for tilpasningsvansker som medfører svake prestasjoner i skolen.

2.6.1 Tilpasningsvansker i skolen

Som nevnt er det en stor overgang for et barn eller en ungdom å flytte inn på en barnevernsinstitusjon. Selv om forholdet til foreldre i mange tilfeller har vært vanskelig, er barnet/ungdommen i en sårbar situasjon ved en slik flytting når det gjelder forholdet til foresatte. Skolesituasjonen er også en stor og viktig arena for elever i grunnskolealder. I de fleste tilfeller blir denne skolearenaen en annen. Når en stor del av denne gruppen blir segregert fra den ordinære skole eller det ordinære klasserom, kan det føre til en ekstra belastning for dem det gjelder. Vi har tilfeller hvor eleven flyttes til en institusjon, hvor avstanden er slik at eleven kan få transport og følge klassen sin videre. I mange av tilfellene går det mye bedre, fordi en viktig arena, skolen, forblir den samme. Men i de fleste tilfellene er avstanden så stor, at et skifte av skole er uunngåelig. Det blir derfor viktig å gjøre overgangen til ny skole så trygg og god som mulig. I mange tilfeller, når det blir en institusjonsplassering, tar barnet/ungdommen på seg ansvaret for at det skjer, selv om det er foreldrene som har sviktet i sitt oppdrageransvar. Dersom den samme ungdommen må skifte skole, og der blir segregert fra klassen fordi han/hun bor i en institusjon, kan situasjonen bli vesentlig forverret.

2.6.2 Institusjonenes ansvar for skoletilbudet

Alle barn i Norge har rett til et tilpasset undervisningstilbud. Opplæringsloven sier klart hvordan dette skal reguleres. Foreldre har etter forvaltningslovens § 16 rett til å uttale seg om skoletilbudet. St.meld. 29, (1994-95) sier det enda sterkere, da det der presiseres at foreldre har hovedansvaret for oppdragelse og opplæring av eget barn, og av den grunn må ha medansvar for skolegangen. Institusjonsansatte overtar denne retten, enten ved at foreldre gir dem den ved en frivillig plassering, eller ved at den er gitt dem ved en tvangsplassering etter § 4-12 i barnevernloven. Bestemmelsene pålegger de ansatte på barnevernsinstitusjonene å ha et særlig ansvar for kontakt med den skolen det gjelder. Dette forsterkes også ved det behandlingsansvar institusjonene har fått.

2.6.3 Samarbeidsrutiner

En undersøkelse utført av Tveit/Ollestad utgitt på Embla 2/96, hadde 90 % av elevene fra barnevernsinstitusjonene etablert ansvarsgruppe. I ansvarsgruppene var skole spørsmål tema på 70 % av møtene. De institusjonsansatte mente at samarbeidet om skoletilbudet fungerte godt. Men andre tall tyder på at samarbeidet var formalisert til faste oppgaver hvor skolen hadde et selvstendig ansvar for tilretteleggingen. Det ble mer en informasjon, enn en reell drøfting med ansatte fra institusjonen. Spesielt utformingen av IO-plan var ansatte fra institusjonene i liten grad med på. Skolene er usikre på hvem de skal forholde seg til. Er det de biologiske foreldre, barneverntjenesten som har tatt omsorgen, eller er det omsorgsarbeideren fra institusjonen? Det fører til at de institusjonsansatte ønsker mer innflytelse på utformingen av skoletilbudet, og skolen ønsker mer opplysninger om eleven fra de institusjonsansatte.

Den nevnte undersøkelsen kan gi grunnlag for å si at skole og institusjon framstår som to adskilte og uavhengige systemer når det gjelder utarbeidelse av det konkrete skoletilbud, noe som er betenkelig ut fra barnets behov.

Samme undersøkelse viser videre at det er enighet om at miljøterapeuter er ønsket i skolen. Smith-utvalget (NOU 1995:18) sier i sin innstilling til ny opplæringslov at det er ønskelig med andre profesjoner i skolen, noe som senere vedtatt i revidert opplæringslov. Vi har flere eksempler på at bl. a. miljøterapeuter har fungert godt. Miljøterapeuter har en bedre forståelse

for omsorgspersonens primære oppgave, samtidig som terapeuten arbeider i skolemiljøet og får ved det en sterkere forståelse for det som skjer i skolehverdagen.

2.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for utviklingen av barnevernet fram til i dag, som gir en bakgrunn for det tiltaksapparat som barnevernet har nå. Jeg har sett på forskjellige institusjonstilbud og plasseringer forøvrig, som barnevernet har hatt historisk sett.

Jeg har også nevnt den formalkompetansen som norsk barnevern er basert på (pkt. 2.2.2). Kompetanse vil alltid være viktig innenfor et forvaltningsområde. Innenfor barnevernsfeltet, er det lite kompetanse på opplæring som vi ser i nevnte punkt. Det er grunn til å anta at det kan være medvirkende til de funn som jeg har fått fram når det gjelder avvik fra bestemmelser i opplæringsloven (pkt 6.2).

De viktigste tilbudene som den kommunale forvaltningen har når det gjelder barnevern, er belyst. Av tjenestene vil PP-tjenesten være sentral når det gjelder tilbud om opplæring til den enkelte. I forskningsspørsmålene som er utledet av oppgavens problemstilling, er PP-tjenesten sentral når det gjelder vurdering og uttalelse (pkt. 5.3.2 og 5.3.3). Habiliteringstjenesten blir også en viktig partner der hvor barnet/ungdommen i tillegg til en omsorgssvikt, er mentalt redusert.

Tiltak som kommunal barneverntjeneste kan benytte seg av fra 2. linje-tjenesten, er tatt med. Det mest omfattende tiltaket, ordinære fosterhjem, er ikke tatt med. Her er det den kommunale forvaltningen som har et hovedansvar for plasseringen, og dermed også for det skoletilbud som denne gruppen har. De tiltak som her er tatt med; private og statlige institusjoner, beredskapshjem og familiehjem, har den statlige barnevernsforvaltningen, Bufetat, et direkte ansvar for når det gjelder oppfølging. Det medfører også et oppfølgingsansvar for det opplæringstilbudet som gis.

Da spesialundervisning er en viktig del av det denne oppgaven vil sette sitt søkelys på, er også krav og saksgang i forbindelse med retten til spesialundervisning omtalt. I de funn som jeg har fått fram, er det mange avvik på å oppfylle de krav til spesialundervisning som

opplæringsloven foreskriver (pkt.6.2.2). Det blir derfor viktig å presisere de formelle krav som stilles for at denne retten til opplæring blir gjennomført på en riktig måte.

Jeg har pekt på den rett og plikt barn og unge har til skolegang. Grunnskolens 10 år er en plikt som alle skal gjennomføre. Skolen utfordres av mange elever. Det kan synes som om at skolen lykkes dårligere med de elevene som har dårlige prestasjoner i skolefagene, og best for dem som passer inn det mønsteret skolen har skapt. Spørsmålet kan reises om skolen har vanskelig med å tilpasse seg nye elevgrupper og de utfordringene som det medfører?

Ut fra lover og forskrifter har alle elever rett til en undervisning som er tilpasset den enkelte elev. Det er foreldrene/foresatte som har hovedansvaret for opplæring av eget barn. Det medfører ikke bare en rett til, men også en plikt til å være en partner i tilretteleggingen av det opplæringstilbud den enkelte elev skal ha. Det er også en utfordring for skolen å være med på denne tilretteleggingen. For barnevernsbarn må skolen tilrettelegge, og institusjonspersonalet være en pådriver for at samarbeidet skal kunne fungere slik som intensjonen er. Uten en god tilrettelegging, vil ikke en stor del av barnevernsbarna få det utbytte av opplæringen i skolen de skal ha. Kravene til undervisning av denne gruppen elever er stor, og det er viktig at undervisningspersonalet har de kvalifikasjoner som opplæringsloven krever.

2 Kunnskapsstatus

I dette kapitlet vil jeg se på forskning som er foretatt når det gjelder elever som er plassert i et barnevernstiltak. Vil skolen slik som den fungerer for denne elevgruppen, være med på å hjelpe barn og unge i et barnevernstiltak til å komme ut av den stigmatiserende situasjonen det er å være i et barnevernstiltak? Eller er det slik at skolen stimulerer til at denne gruppen elever forblir i denne situasjonen? Jeg ser på frafall og skulk i skolen for denne elevgruppen i forhold til hele elevpopulasjonen. Graden av fravær og skulk i skolen er en av de viktigste grunnene til at elever stigmatiseres og forblir i en uønsket utvikling i viktige ungdomsår. Jeg belyser forskning som er foretatt når det gjelder barneversbarn og skole. Dette er et viktig utgangspunkt for å kunne sette inn riktig tiltak for å få en prososial utvikling for barn og unge, som for en tid er plassert i et av barnevernets tiltak.

3.1 Forskning om fravær i skolen

Det er foretatt en god del forskning på opplæring og også på barnevern, men mindre på opplæring av barn og unge som er i et tiltak i barnevernet. Thomas Nordahl har foretatt noe som omtales nedenunder (pkt. 3.1.1). I pkt 3.2.1 gjengir jeg også noe forskning som er gjort. Fravær fra undervisning og frafall i videregående skole er en omfattende utfordring for denne gruppen elever. I kapitlet ser vi på forskning som er foretatt på dette området.

3.1.1 Har vi en skole som skaper barneverns klienter?

Dette var tittelen på et foredrag av skoleforsker og professor ved Høgskolen i Hedmark Thomas Nordahl i forbindelse med at Fellesorganisasjonen 10. mars -08 holdt seminar om situasjonen i barnevernet. Søkelyset var på elever med atferdsproblemer, og hvordan denne elevgruppen blir sett på som en belastning for skoleverket. Guttene er klart overrepresentert. Av de som får diagnosen ADHD, får 70,1 % spesialundervisning. Av de som har et atferdsproblem uten diagnose, får 18,8 % spesialundervisning. Det viser at eleven nesten må få en diagnose for å kunne få spesialundervisning. Nordahl hevder at dette er en klar grunn til at antall som får denne diagnosen, har vokst sterkt de siste årene. For de som mottar spesialundervisning, er 50 % av lærerne ufaglært. Det vil si at 50 % av de som trenger ekstra hjelp, får dårligere hjelp enn de som ikke trenger hjelp.

Nordahl finner ingenting i sin forskning som tyder på at de som mottar spesialundervisning, bedrer sine karakterer eller sin motivasjon. Det var heller ikke familiesituasjonen, minoritetsbakgrunn eller ADHD som var årsaken til atferdproblemene. Foruten kjønn (at du er gutt), kunne Nordahl liste opp følgende punkter som var avgjørende for atferdproblemer i skolen:

- *Liten struktur og lavt engasjement i undervisningen.*
- *Manglende klasseledelse og uklare regler.*
- *Dårlig relasjon mellom elev og lærer.*
- *Lite inkluderende elevmiljø.*
- *Manglende tilknytning til skolen.*
- *Segregerte opplæringstilbud.*

Flere av de nevnte punktene er en utfordring for barn og unge som er i et barnevernstiltak. En stor del av dem har flere flyttinger bak seg. Da blir det hyppigere skifte av skole som igjen medfører en større utfordring for læreren relasjonsmessig. At det skiftes skole, ofte flere ganger, medfører også en større utfordring for eleven når det gjelder tilknyttingen til skolen. Av figur 6.9 ser vi at undersøkelsesgruppen har fire ganger så mange elever med spesialundervisning som gjennomsnittet i Hedmark. Vi vet at elever med spesialundervisning har en større grad av segregering enn det andre elever har. I følge Nordahl fører segregerte tiltak til en sterkere grad av atferdsavvik. Mange av de faktorer som fører til atferdsproblemer i skolen, rår skolen selv over. Det aller viktigste er å skape et godt forhold mellom elev og lærer.

Dersom en elev har en uønsket atferd i tidlig skolealder, vil den normalt utvikle seg videre dersom det ikke settes inn tiltak for å stoppe den. Enhver situasjon har faktorer som gjør at situasjonen opprettholdes. Når en elev er kommet i en uønsket situasjon, må en finne faktorene som opprettholder situasjonen og arbeide med å snu dem. Er det dårlig samarbeid mellom skole og hjem, må det endres. Er det dårlig relasjon mellom elev og lærer, må en også arbeide med å endre det osv. (Overland 2007).

For barn og unge er det to viktige arenaer, hjem og skole. Blir det et vanskelig forhold på en av arenaene, smitter det fort over på den andre. Blir det vanskelig på begge områdene, vil eleven søke andre arenaer hvor vedkommende får bekreftelse på seg selv, og det en gjør. For mange elever som har fått et vanskelig forhold til hjem og skole, vil en slik bekreftelse kunne

fås hos antisosiale kamerater. Da vet vi også at veien er kort til lovbrudd og kriminalitet. Mange kommer fra en vanskelig hjemmesituasjon, og vil av den grunn utfordre skolemiljøet for å få anerkjennelse. Dersom ikke skolen greier å gi denne anerkjennelsen, vil den negative utviklingen fortsette (Nordahl og Overland, evalueringsrapport 2008).

Dette kan også skje i motsatt rekkefølge, hvor elevens skolesituasjon blir så vanskelig at hjemmesituasjonen blir den arenaen hvor eleven søker en økt anerkjennelse som kompensasjon. Mange av de barn og unge som får et tiltak i barnevernets regi, har foreldre med svake foreldreferdigheter. Veien blir da kortere til å få en negativ utvikling. Det blir viktig at skolen greier å møte de elevene som utfordrer skolen, på en god måte. Dersom de føler seg avist også her, kan det få svært negative konsekvenser for deres utvikling (ibid.).

I de spørsmålene som jeg har stilt i undersøkelsen, har jeg ikke fokusert på uønsket atferd og hvilke tiltak skolen må sette inn for å minske det. For gruppen barnevernsbarn, er det i mange tilfeller en atferd som er utgangspunktet for en plassering. Så lenge foreldre/foresatte greier å takle barnets atferd, blir det sjelden noen sak i barnevernet. Det er i mange tilfeller atferden som er den utløsende faktor, og gjennom den kommer det fram i den videre undersøkelse, at det er dårlige foreldreferdigheter som kan ligge til grunn. Ofte kan det være en atferdssituasjon, gjerne på skolen, som er grunnlaget for en melding til barnevernet. Skolen prøver så godt den kan å behandle alle likt. Men det er ikke i alle tilfeller at en lik behandling er en rettferdig behandling. Mange av barnevernsbarna som kommer til skolen, mangler ferdigheter i hva som er rett og galt, empati, rettferdighet m.m. Mange har heller ikke mottatt den kjærlighet og omsorg som et barn normalt får i et trygt og godt hjem. Blir barna møtt på den samme måten som andre barn, vil en i noen tilfeller oppleve reaksjoner som er lite ønskelig. Barn og unge må forstås ut fra den konteksten de er i og kommer fra. Skolen må hele tiden søke å møte eleven ut fra den bakgrunn eleven har, hvis ikke vil en misslykkes.

Ut fra dette kan vi med en viss rett stille spørsmålet; skaper skolen barneverns klienter? Svaret vil aldri bli entydig, men det er viktig at skolen ser hvor stor innflytelse den kan ha på en elevs personlige utvikling i skolealderen.

3.1.2 Frafall i videregående opplæring

Følger vi med på de årlige rapporteringene til statistisk sentralbyrå (SSB), ser en at frafallet i videregående skole er svært stort. De funn som kommer fram i denne undersøkelsen, viser at for gruppen som har tilbud i barnevernets tiltak, er frafallet enda større (pkt. 6.5).

Det viser seg imidlertid at det er stor forskjell på hvordan det går en videre om en har tatt videregående utdanning eller ikke. En stor del av dagens unge velger å ikke ta denne utdanningen. En får tilgang på denne utdanningen etter søknad. Det er kun et krav som stilles, - det skal være en forutgående godkjent grunnskoleutdanning.

Det er lagt til rette for et ganske fleksibelt utdanningsløp hvor det er mange retninger å velge mellom. Den gamle yrkesskolen som kvalifiserte for håndverksfagene er integrert i dagens videregående utdanning. Den største forskjellen når det gjelder de praktiske studieretningene, er at de er blitt mer teoretiske enn de var før. Utdanningsløpene blir noe vanskeligere for dem som har, og kun har en mer praktisk tilnærming til faget. Fra statistisk Sentralbyrå, 2006, kan vi se at de som valgte en studieforberedende linje fullførte 74%, mens for dem som valgte et yrkesfag var det kun 36% som fullførte. Dette er på normert tid. Dersom en ser på tallene over en 5-års periode fra start av utdanningen, blir tallene noe bedre.

Prosjektet "Bortvalg og kompetanse" fulgte en 9749 ungdommer på Østlandet ut av grunnskolen og inn og ut av videregående opplæring fra våren 2002 til høsten 2007. Da fikk en med alle som brukte inntil 5 år på videregående utdanningsløp. En fant ut følgende:

- *66% av dem som gikk ut av grunnskolen våren 2002 hadde bestått videregående opplæring og oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år senere.*
- *15% sluttet før de var ferdige.*
- *19% gjennomførte utdanningsløpet uten å bestå og fikk da ikke noen form for kompetanse (NIFU STEP Rapport 13/2008).*

Rapporten forklarer det store antallet som ikke består og som slutter med at det er en større og større del av dem som går ut av grunnskolen, som ikke har kunnskaper nok til å gjennomføre et normalt utdanningsløp i videregående opplæring. Denne elevgruppen bør motiveres til å ta et utdanningsløp på lavere nivå hvor de kan få et kompetansebevis som viser hva de kan.

Fafo-rapport 2010:3 "Gull av gråstein" gir en god oversikt over frafallet i videregående skole. Frafallet er ikke *ett* problem – det har mange årsaker. Det har heller ikke *en* løsning. Men noe av det en har prøvd har virket svært bra.

Det ovenfor nevnte er en sammenfatning av alle elever. Ser vi på elevgruppen som er i en barnevernsinstitusjon, er situasjonen en annen. Fra NOVA's rapport "Barnevernsklinter i Norge" kan vi trekke ut følgende materiale:

- *I forhold til sammenligningsgrunnlaget er det bare halvparten så mange som gjennomfører et videregående utdanningsløp.*
 - *Sammenligningsgrunnlaget hadde 40% på høyere utdanning mens institusjonsbarna kun hadde 3,5% på høyere utdanning.*
- (Barnevernsklinter i Norge 1990-2005, NOVA).

De samme faktorene som fører til frafall i videregående skole, gjelder også for dem som er i et tiltak i barnevernet. Det som er spesielt å merke seg, er at for denne elevgruppen slår det mye sterkere ut. De grunnene som gjelder for alle elever vil gjelde også her, men det vil være noen grunner i tillegg for denne elevgruppen fra barnevernet. På grunn av en for mange turbulent oppvekst med mye flytting og fravær fra skolen av forskjellige grunner, er denne elevgruppen dårligere rustet rent faglig til å gjennomføre et videregående skoleløp. Mange har en følelse av ikke å mestre skolesituasjonen. Fokuset på skole og utdanning har ikke for barnevernsbarn vært så stort som for elever generelt.

3.1.3 Skoleskulk

Skoleskulk er et omfattende problem i skolen i dag for barn og unge som har et tilbud i barnevernets regi. I undersøkelsessaker for barnevernet er det problemer knyttet til skolesituasjonen i de aller fleste sakene. Det er ikke alltid det er atferdsproblemer knyttet til sakene, men barnet/ungdommen har problem med å innordne seg i det systemet som skolen tilbyr.

Skoleskulk begynner alltid i det små med noen få timers fravær av og til. I nesten alle tilfeller utvikler skulk seg til et mer omfattende fravær dersom det ikke settes inn tiltak for å hindre at det skjer. I noen tilfeller kan et tiltak av mer beskjedent omfang være nok, men i mange tilfeller har omfanget av fraværet blitt så stort at et mer omfattende tiltak må settes inn for å få en reduksjon.

Skoleåret 2007/2008 gjennomførte Bufetat ved fagteam Hamar et forebyggende barnevernprosjekt hvor skoleskulk var tema. Bakgrunnen for prosjektet var at gjennomført skolegang er viktig for å hindre omfattende tiltak i barnevernet (NOVA rapport 2005). I prosjektet var 8 ungdommer fra 9. og 10. klasse fra 3 ungdomskoler i Hedmark med. Prosjektperioden varte fra oktober og fram til april det påfølgende år. Ved prosjektstart hadde ungdommene i undersøkelsen i gjennomsnitt 49 % fravær. Ved prosjektets avslutning hadde de samme elevene 12 % fravær i gjennomsnitt (Nordahl og Overland, evalueringsrapport 2008).

Prosjektet baserer sin metode på en sosialøkologisk forståelse (T. Overland 2007). Et sentralt virkemiddel var å etablere en god og til tider daglig kontakt mellom skole og hjem. PP-tjenesten og barneverntjenesten var sentrale aktører og veiledere i prosjektet.

I min undersøkelse har jeg ikke bedt om opplysninger om fravær. Jeg har derfor ikke noen data på eksakt fravær i den gruppen jeg undersøker, eller generelt for barn og unge i et barnevernstiltak. Men at det er et betydelig fravær hos mange elever i denne gruppen, er det grunn til å tro bl. a. med bakgrunn i det nevnte skulkeprosjekt. Det er også mange henvendelser til det statlige barnevernet fra kommunalt barnevern, om hjelp hvor skolefravær har blitt et stort problem. Noen statistikk er det ikke ført over fraværet spesielt, og ut fra opplysninger om fraværsføring i det nevnte skoleskulkprosjektet, viste det seg at fravær generelt, og spesielt timefravær er i mindre grad registrert på mange skoler.

3.2 Barn/unge i offentlig omsorg

Av dem som er i barnevernets omsorg, er ca. 1/5 i institusjon. På 15 år er bruken av institusjon firedoblet (Clausen 2003). I tillegg er det som regel slik at de fleste som blir plassert på institusjon, har vært plassert i andre tiltak, i mange tilfeller flere ganger før plassering i institusjon ble bestemt. Det som skulle bli en tryggere oppvekstarena med stabil voksenkontakt, har for mange blitt hyppige flyttinger med mange skole- og relasjonsbrudd.

Den forskningen som finns i dag, har stort sett sin bakgrunn i det miljøet hvor forskningen har sitt utspring. Vi har en forskning basert på en skolearena og vi har en forskning som har et barnevernfaglig ståsted. Skoleforskning for elever som barnevernet har omsorg for, har fått liten oppmerksomhet som egen gruppe. Solli (2005) har for grunnskolen og videregående skole utarbeidet en kunnskapsstatus for spesialundervisningen. I rapport som ble fremlagt for

tidsrommet 1999-2003, viste at prinsippet om en inkluderende skole var akseptert, men kompetansen på hvordan inkludering rent praktisk skal gjøres er lav. Han refererer til Ogden (2000) som hevder at *"Enhetskolen har en lav toleranse for individuelle variasjoner, og en tendens til å individualisere elevens mestringsvansker"* (Ogden 2000:141). Selv om en rent teoretisk er enig i at situasjonen rundt det enkelte barn/ungdom er av betydning, har det spesialpedagogiske praksisfeltet et sterkt individfokus. Skrtic påstår at spesialundervisningen er utviklet som et fag på bakgrunn av mangler ved den generelle pedagogikken Skrtic (1995). Haug (1999) omtaler spesialundervisningen på lignende måte når han sier at denne undervisningen er individorientert i så sterk grad at den er med på å hindre inkludering.

3.2.1 Barnevernsforskning

En systematisk barnevernsforskning har en kort historie i Norge. I denne forskningen er skolen lite nevnt. Men i den grad skolen er nevnt, kommer prestasjoner i skolen dårlig ut for elever som er plassert i et barnevernstiltak (Blythe 1993). De elevene som gjør det best i denne gruppen, er de som er langtids plassert, men også denne elevgruppen gjør det dårligere enn gjennomsnittet av hele elevgruppen. Grunnen til det er stabiliteten. Men det generelle bilde er at svake skoleprestasjoner ikke blir bedre av at eleven blir plassert utenfor hjemmet (Egelund & Hestbæk 2004).

Havik hevder at de fleste som blir plassert i et tiltak i barnevernet har hatt det vanskelig over lang tid, og stiller derfor dårligere i møte med de krav som skolen stiller. Mange av elevene bor sammen med en mor som er alene om omsorgen av sine barn. Som gruppe har mødrene lav utdanning. Ifølge Havik har elevene en svak sosial kapital i møte med skolen (Havik 2003: 94).

Dette er i tråd med Nordahl & Sørli (1998) undersøkelse som viser at skolen samarbeider best med foreldre som har middelklassebakgrunn og deler skolens verdier.

Haviks undersøkelse viser at barn som er plassert i et tiltak mestrer både fag og regler for atferd dårlig. De fleste barna i denne gruppen, (72%) har spesialundervisning. Foresattes oppfatninger om trivsel og mestring står i motsetning til hva læreren mener. Mestringen er dårligere enn det foreldrene synes å mene, og eleven er lite motivert for skolen (ibid: 106).

Fletcher-Campbell & Hall (1991) har undersøkt hvordan skolen blir prioritert ved en plassering utenfor hjemmet. Her viste det seg at barnas skolegang ble lavt prioritert. Problemet med å finne egnede omsorgsplasser, førte til at elevenes skoleutfordringer ble i liten grad tatt hensyn

til. Innhenting av relevant skolebakgrunn fikk liten prioritet. Samarbeidet med skolen var ofte dårlig.

Simpson (1997) har foretatt en kvalitativ undersøkelse av fem engelske ungdommer og deres skoleerfaringer. Statusen som institusjonsungdom gjorde at de følte seg diskriminert. De savnet hjelp til skolearbeidet.

Andersen (2002) viser til en undersøkelse av 1000 ungdommer som var plassert i et barnevernstiltak. Ungdommene uttrykte at det var på skoleområdet de ønsket hjelp. Broland (1998) viser til at så mye som 70% av skoleungdommene manglet kompetanse på skole ved utskrivning fra fosterhjem eller institusjon.

Egelund & Hestbæk (2004) viser til sin forskningsoversikt at barnevernsinstitusjonene har dårlig læringsmiljø. Personalet er lite flinke til å hjelpe til med skolearbeid. Samarbeidet med skolen fungerer dårlig da det er utydelig oppgavefordeling i personalet. Skolen får lite informasjon for å legge opp et godt opplæringsløp (ibid).

Det er få undersøkelser som viser hvordan det går med plasserte barn over tid. Helgeland (2007) gjennomførte en oppfølgingsstudie hvor plasserte barn ble fulgt til de var 30 år for å se hvordan det var 15 år etter plassering – det såkalte Buskerudprosjektet, NOU 1985: 3: *Tiltak for ungdom med atferdsvansker*.

Prosjektet viser at ungdom som har problematferd på skolen, har stor risiko for at atferden forsterkes i løpet av skolegangen. Tiltakene som skolen setter inn har liten effekt i forhold til elevenes vansker. 1/3 av ungdommene klarer seg rimelig bra, 1/3 kommer svært dårlig ut og 1/3 har det ikke skjedd noen forandring på. Helgeland viser til at andre undersøkelser viser den samme tendens (ibid).

Forskningen viser tydelig at plasserte barn kommer dårligere ut når det gjelder skoleprestasjoner og tidligere avsluttet skolegang for elever i tiltak, sammenlignet med jevnaldrende. Hvorfor dette er slik, er det ikke en entydig forklaring på. Noen undersøkelser viser til tiden før plasseringen (Egelund & Hestbæk 2004), men bildet er ikke entydig. En kan peke på uheldige forhold, men ikke som eneste årsak.

Det som imidlertid er entydig, er at der det på institusjonen fokuseres sterkt på skolegang, er det flere som i sterkere grad lykkes i skolesituasjonen. En har også studier som viser at god skolegang er det som aller mest gjør at en blir godt tilpasset samfunnet og får gode utsikter til et godt livsløp (Berg 2009:45).

3.3 Oppsummering

Frafall i gjennomføringen av videregående skole er et stort problem da 1/3 av alle elevene ikke gjennomfører denne utdanningen. Vi ser at ungdom som ikke har videregående skole, har vanskelig med å komme seg inn på arbeidsmarkedet. I min undersøkelse er gruppen barnevernsbarn som ikke har videregående skole, dobbelt så stor som for hele elevgruppen samlet. Andre undersøkelser viser at frafallet er enda større for denne gruppen. Når vi ser hvor viktig det er å ha gjennomført videregående skole, må innsatsen rettes mot å få flere av barnevernsbarna til å fullføre.

Det er vanskelig å si eksakt hvor mye skoleskulk det er for gruppen barn og unge som er i barnevernets tiltak, da det er lite statistisk materiale. Det jeg bygger min antakelse på, er det inntrykk jeg har fått i enkeltsaker ved søknad om tiltak fra kommunalt barnevern til Bufetat, det statlige barnevernet. Opplysninger som ble innhentet i forbindelse med det tidligere nevnte skoleskulkprosjekt, tyder også på at skoleskulk er et omfattende problem for gruppen barnevernsbarn. Det nevnte prosjekt viser også at omfanget av skoleskulk kan bedres med forholdsvis beskjeden innsats.

Forskning viser at skole blir lavt prioritert for barn som blir plassert utenfor hjemmet (pkt. 3.3.1). Problematferd forsterkes ofte i løpet av skolegangen. Sammenlignet med jevnaldrede, kommer plasserte barn dårlig ut når det gjelder skoleprestasjoner. Men det viser seg også at der det fokuseres sterkt på skolegang fra institusjonens side, er det flere som lykkes i skolesituasjonen.

4 Teori

Det er flere komplekse forhold som virker inn på skoletilbudet til barn og unge, i dette tilfelle barn og unge som er plassert i et barnevernstiltak. I denne delen vil jeg søke å belyse det ut fra ulike teoretiske modeller. Dersom vi bruker funksjonshemmingsbegrepet i vid forståelse, vil en innfallsvinkel være å se dette ut fra subjektivistiske posisjoner versus objektivistiske, og ut fra et mikronivå og fra et makronivå. Lars Grue's fremstilling er i en medisinsk- og en sosial modell. Grue viderefører dette gjennom paradigmemodellen til Mark Priestley. Denne modellen er en mer detaljert framstillingsform av teorier om funksjonshemming ut fra de fire modeller hvor han omhandler materialisme og idealisme ut fra et individ- og samfunnsnivå. Grue belyser det ut fra en individuell synsvinkel som den medisinske modellen er, og ut fra en samfunnsstenkende modell, som den sosiale modellen er. Modellene til sammen gir en god forståelsesramme for de forskningsspørsmålene som denne oppgaven reiser, (Grue 2004).

4.1 Samfunnsvitenskapelige paradigmer

Dersom en definerer personer som har det vanskelig med å tilegne seg kunnskaper, som funksjonshemmet, har en flere hovedretninger i teoretisk forståelse. I følge Grue (2004) kan teorien settes inn i en medisinsk- og en sosial modell.

4.1.1 Den medisinsk modellen

I den medisinske modellen tar vi utgangspunkt i klassifiseringssystemet som Verdens helseorganisasjon (WHO) utarbeidet på 1970-tallet. Dette systemet ble betegnet som *The Internasjonal Classification of Impairments, disabilities and Handicaps (ICIDH)*. Her får begrepet funksjonshemmet en videre betydning enn det vi normalt tenker på. Her har vi tre betydninger av begrepet. "Impairment" betegner en grunnleggende svekkelse som et avvik fra en norm. Den kan være kortvarig eller langvarig, eller det kan være tap av et lem, organ eller en svekkelse av kroppens funksjonsmuligheter inkludert mental fungeringsevne. Begrepet sier ikke noe om årsak og innebærer ikke at personen er syk og trenger medisinsk behandling. Denne betydningen samsvarer med det vi forstår med funksjonshemmet. Det neste begrepet "Disability" betegner individets begrensninger i forhold til å utføre aktiviteter som oppfattes som vanlige. Begrepet "Handicap" betegner en mangel på mulighet til å fylle en rolle

individet, ut fra kjennetegn som kjønn og alder, kan forventes å fylle innenfor en bestemt sosial og kulturell sammenheng, (Grue 2004; 102).

De to siste betydningene finner jeg igjen i den gruppen barn og unge som jeg har med i min undersøkelse, og gjør det dermed interessant å se nærmere på begrepet.

I denne sammenhengen forstås funksjonshemmingen som et individuelt problem der innsatsen må rettes og tilpasses den enkeltes tilpassning til eksisterende rammebetingelser. I kvalifiseringssystemet, som i utgangspunktet er en medisinsk modell, er det naturlig nok blitt slik at leger har en stor plass. Mye av kritikken mot ICIDH er at den medisinske vurderingen har fått for stor plass (ibid). Da mange av de barn og unge fra min undersøkelse får diagnosen ADHD, Asperger og andre lignende diagnoser, er det avgjørende at leger gjør sin utredning. I disse tilfellene er det medikamentell behandling som bare kan foretas av lege.

4.1.2 Den sosiale modellen

Et tidlig kjennetegn av den sosiale forståelsen av funksjonshemming kom bl. a. i bevegelser som *Disabled Peoples Internasjonal (DPI)*. Det ble satt et klart skille mellom svekkelse og funksjonshemming. Det kom i opposisjon til den rådende tenkningen om funksjonshemming slik den ble fremmet gjennom WHO's publisering av ICIDH I. Det sentrale i DPI modellen er at det er ingen årsakssammenheng mellom Impairment og Disability, - svekkelse og funksjonshemming. Det er ikke et kjennetegn ved individet som er bestemmende for om det er funksjonshemmet, men fysiske og sosiale hindringer i omgivelsene. Funksjonshemmingen er et resultat av at omgivelsene er tilrettelagt på en slik måte, at en gruppe mennesker ikke kan bevege seg problemfritt omkring. I denne forståelsen ligger det at funksjonshemmede kan være syke, men da må en være bevisst på hvilke sider av funksjonshemmedes liv som trenger medisinsk behandling og hvilke sider som krever politisk handling. Skille er viktig for ikke å medikalisere andre sider ved funksjonshemmede enn de rent helsemessige (Grue 2004;120).

Den medisinske tilnærmingen uttrykt ved ICIDH I og den sosiale tilnærmingen ved DPI, har klare ulikheter, men har likevel ett felles kjennetegn. Begge tilnærminger forholdt seg til en form for normalitet. Mens det i ICIDH I var den normale kroppen som var malen, var malen i DPI-tilnærmingen et normalt dagligliv (ibid).

For mange av de ungdommene som er med i min undersøkelse, er målet å få et så normalt dagligliv som mulig. Mange opplever at de ikke mestrer det selv om de har et sterkt ønske om

det. En kan spørre om det er sosiale hindringer i omgivelsene som gjør at dette blir vanskelig, eller om det er andre helsemessige aspekter som gjør at de er å betrakte som funksjonshemmet.

4.1.3 Mark Priestleys tilnæringer til funksjonshemming

Mark Priestleys tar i sin modell med to dimensjoner, den materialistiske og den idealistiske dimensjonen, for å få en dypere forståelse for funksjonshemming (Priestleys 1998). Jeg vil i det følgende bruke denne modellen som en teoretisk forklaringsmodell for tilnæringer til funksjonshemming. Det individuelle og det samfunnsmessige har et tydelig motsetningsforhold. Det materialistiske og det idealistiske kan i noen tilfelle gå over i hverandre. Ved å se på disse fire dimensjonene som atskilte posisjoner, vil en få en bedre forståelse til forskning enn å bare behandle dem som to atskilte dimensjoner, - sosial og medisinsk.

Fire paradigmer for teorier om funksjonshemming

	Materialisme	Idealisme
Individ	Posisjon 1 Individbaserte materialistiske modeller Funksjonshemming er resultat av biologiske forhold (sykdom, skade) Enhet for analyse er svekkede (impaired) kropp	Posisjon 2 Individbaserte idealistiske modeller Funksjonshemming er resultat av møte mellom voluntaristisk handlende individer (funksjonshemmede og ikke funksjonshemmede) som skaper identitet og roller Enhet for analyse er oppfatninger og identitet
Samfunn	Posisjon 3 Sosiomaterialistiske modeller Funksjonshemming er resultat av politiske og økonomiske forhold i et samfunn innenfor en bestemt historisk kontekst Enhet for analyse er funksjonshemmede barrierer og materielt baserte maktrelasjoner	Posisjon 4 Sosiokulturelle modeller Funksjonshemming er resultat av samfunnsmessig utvikling innenfor en bestemt kulturell kontekst Enhet for analyse er kulturelle verdier og måten disse fremstilles på

Figur 4.1 Mark Priestleys fire tilnæringer til funksjonshemming. Priestleys (1998:78) med Grues oversettelse (2004:128).

Posisjon 1 – Individuell materialistisk posisjon

Denne posisjonen er den medisinske forståelsen av funksjonshemming. I denne dimensjonen ser en funksjonshemming som et resultat av biologiske forhold og skade som årsaksfaktorer. I følge Priestley blir funksjonshemmingen sett på som en tragedie. Tilnærmingen er ikke egnet til å forstå funksjonshemming som et sosialt fenomen i denne posisjonen, siden det er en individuell skade eller sykdom som blir fokusert. Fra min undersøkelse vil det være flere som er påført en skade gjennom omsorgssvikt. Fysisk avstraffelse og vold kan være utøvd og som har ført til en mer varig skade eller svekkelse. Fra denne posisjonen ser vi også på utredninger og diagnoser. Testing av PPT er avgjørende for at eleven skal kunne motta hjelp utover det som skolen selv planlegger innenfor tilrettelagt undervisning. Systemet er lagt opp slik at det er de som ikke kan motta undervisningen slik som de aller fleste kan, som blir testet og utredet videre. Det er i denne gruppen som blir testet, at de fleste av dem som er med i min undersøkelse er. For gruppen som blir testet videre, er det satt opp visse formelle krav som skal oppfylles for å få den hjelp en har rett på. Krav som utredning, vurdering og vedtak, er viktige for at eleven skal få sin rettsmessige undervisning. Formalkravene synliggjøres gjennom denne posisjonen til Priestley.

Relatert til min undersøkelsesgruppe, kan en som eksempel fra denne dimensjonen ta medisiner av ungdom som har fått diagnosen ADHD, som er en aktuell situasjon for mange. I dag vil de aller fleste som får denne diagnosen bli medisinert for å minske det atferdmessige avviket de representerer. Fra denne posisjonens side vil en ikke se på dette fra andre synsvinkler enn den medisinske. Fra individuell idealistisk posisjon, vil innfallsvinkelen være; hva kan vi gjøre for at denne eleven ikke blir så urolig i undervisningssituasjonen? Det kan være organisering i klasserommet, størrelsen på grupper og andre forhold som vil virke inn på den enkelte elevs atferd. Men da er vi inne i en annen av Priestleys posisjoner. Uansett tilnærming, er det individet som er i fokus innenfor en materialistisk ramme.

Posisjon 2 – Individuell idealistisk posisjon

Denne posisjonen tar også utgangspunkt i individet, men ikke som i posisjon 1 hvor en ser på biologiske forhold. Her ser en på de opplevelsesmessige erfaringene som personen gjør. Mens man i det individbaserte materialistiske perspektivet hos Priestley er opptatt av konkrete beskrivelser og kontroll, er man i det individbaserte perspektivet, ute etter å fortolke og forstå. Oppmerksomheten rettes ikke mot den svekkede kroppen, men mot de erfaringer og opplevelser som personen gjør. Funksjonshemming betraktes med utgangspunkt i personlige

erfaringer og rolleforhandlinger mellom individer (Grue 2004:129). I denne posisjonen er en opptatt av forskning på hvordan den funksjonshemmede kan tilpasse seg sin funksjonshemming. Også holdningene fra ikke-funksjonshemmede er en opptatt av her (ibid). Innenfor denne posisjonen vil en hjelpe funksjonshemmede uten bruk av medikamenter.

Goffmans stigmat teorier har sin gyldighet her. Han deler det inn i tre former. Den første er dem som har avvikende kropp. Det er for denne gruppen helt synlig at de er avvikende. Den andre typen stigma er det vi kan forstå med avvikende rase eller nasjonalitet. Tredje formen for stigmat teori til Goffman er knyttet til sosial klasse (Goffman 1963 i Grue 2004;136). Den første av formene for stigma er tydelig synlig, mens den siste er synlig skjult. I denne kategorien er mange av de som er med i min undersøkelse. Mange av dem vil skjule at de er plassert i et tiltak eller en familie i barnevernet. Det er ikke lett, men i skolesammenheng forsøker de i det lengste å unngå å bli faglig avslørt. Av den grunn er det mange som ikke ønsker å motta spesiell tilrettelegging i en form som kan føre til stigmatisering. Denne gruppen elever har det vanskeligst i den fasen hvor de kjemper for ikke å bli avslørt. Ofte er det fravær av undervisning som har ført til at de har lærestoff som de ikke mestrer, og som gjør at de er redd for å bli ”avslørt”. Noen løser det ved fortsatt å skulke undervisningen, og i verste fall droppe helt ut.

Goffman hevder at det vil være samfunnsmessig enighet blant dem som er ”normale” og dem som er stigmatisert om hvem som tilhører kategorien ”normale” og hvem som ikke gjør det (Grue 2004:137). Forskjellen mellom den første kategorien til Goffman og mange i min undersøkelsesgruppe, er at det vil ta lengre tid å komme dit for mange i min gruppe. Men det er når de kommer i den situasjonen at de erkjenner ”hvor de er”, at det mulig å gi dem adekvat hjelp for å komme videre.

Overført til min undersøkelsesgruppe vil en med atferdsvansker ikke først og fremst søke medisinsk hjelp ut fra denne posisjonen. I skolesituasjonen vil en legge tilrette undervisningen på en slik måte at de atferdsmessige utslag minskes. Gjennom denne tilretteleggingen vil en kunne minske den stigmatisering som vil oppstå når elever reagerer avvikende i forhold til den øvrige elevgruppen. Priestley er i her opptatt av å forstå den funksjonshemmede. Det er avgjørende for å kunne finne ut hvordan den funksjonshemmede skal kunne tilpasse seg den situasjonen som han eller hun er i. Gjennom samspill med andre vil en hjelpe personen til å tilpasse seg sin funksjonshemming samtidig som ikke funksjonshemmede ser på sin holdning

til funksjonshemmede. Dette vil kunne føre til at denne gruppen blir mindre stigmatisert, og i skolesammenheng i sterkere grad bli oppfattet som en del av de andre. Når det gjelder formelle krav til opplæringen, vil de lettere få det oppfylt på samme måte som øvrige elever.

Identitet og selvoppfatning blir viktige begreper innenfor denne posisjonen. Skaalvik og Skaalvik hevder at begrepene brukes synonymt (Skaalvik og Skaalvik 2005:80). De hevder at identitet kan vurderes ut fra hvordan en person beskriver seg selv i forhold til et sosialt miljø. Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv (ibid 75). Vider sier de at selvoppfatning omhandler 5 områder: fysisk, sosial, intellektuell, emosjonell og moralsk eller atferdsmessig selvoppfatning.

Skolesituasjonen for denne gruppen vil alltid i en eller annen grad bli stigmatiserende da denne gruppen barn og unge ikke er i en aldersadekvat situasjon. Det normale for barn og unge i grunnskole og videregående skoles alder, er å bo sammen med sine biologiske foreldre. Ingen av dem som er i min undersøkelse er i en slik situasjon. Dette i seg selv er stigmatiserende. Skolens utfordring blir da i nært samarbeid med de nærmeste foresatte, å legge til rette for en undervisningssituasjon som er så nært opp til det normale som mulig. Gjennom det vil en kunne dempe den stigmatiserende situasjonen som i større eller mindre grad vil være der uansett.

Spørsmålet blir hvilken selvoppfatning har barn og unge som er plassert i et barnevernstiltak? Vi vet at mange har en dårlig mestringserfaring og forventning til seg selv om å imøtekomme de krav og forventninger som de blir stilt overfor.

Posisjon 3 – Sosial materialistisk posisjon

Denne posisjonen omtales vanligvis som den sosiale posisjonen, selv om Grue mener den bør omtales som en av flere sosiale modeller (Grue 2004). Det sosiomaterialistiske er opptatt av det objektivistiske, mens det sosiokulturelle er idealistisk forankret. Funksjonshemming kan sees i forhold til de maktrelasjoner som vi har i den politiske økonomiens utforming (Grue 2004:130). Det vesentlige ved denne posisjonen er at den beskriver den sosialt skapte funksjonshemmingen og ikke en sosialt skapt svekkelse (ibid).

Denne posisjonen er viktig for å kunne forstå hvorfor samfunnet legger tilrette, eller ikke legger tilrette for at funksjonshemmede, her barnevernsbarn, skal kunne få sine rettigheter

ivaretatt på en god måte. Lovgivningen og rettighetene er tilrettelagt slik at den funksjonshemmede i stor utstrekning, skal kunne få et godt liv. Prinsippet om at rettferdig behandling ikke er lik behandling, er en rettesnor i utformingen av politiske vedtak. For å sikre en likeverdig behandling, er det satt en standard for hva som kan kreves og ikke kreves. Dette synliggjøres gjennom lovverk, hvor barnevernsloven har størst inngripen i denne gruppens hverdag. Det opplæringsmessige styres av opplæringsloven. I den praktiske utformingen av politikken vil det være uenighet om hvor langt en skal gå for å legge til rette for grupper som trenger mer tilrettelegging enn andre.

I forhold til barnevernsbarn, har politiske og økonomiske styringsfunksjoner en direkte innvirkning på barnas livssituasjon. For det første er det gitt en sterk maktutøvelse til det kommunale barneverns muligheter til å gripe inn i et barns hverdagssituasjon. Ved behov kan barnevernet bruke politi for å håndheve et vedtak som er fattet. For det andre er det lagt sterke føringer for hva slags tiltak som kan tas i bruk. Det være seg plasseringshjemler i tiltak og hvilke hjemmebaserte tiltak som skal brukes. Dette er samfunnsstyrte tiltak som setter det enkelte barn, og også dens familie i en utsatt posisjon. Det er ikke her sagt at samfunnet setter seg selv i en overgriper situasjon, men spørsmålet må alltid være om en inngripen kan gjøres mer skånsomt og mindre stigmatiserende.

Posisjon 4 – Sosiokulturell posisjon

Denne posisjonen har også en tilnærming som kan beskrives som en sosial modell. Fra denne posisjonen betraktes funksjonshemming som et resultat av en samfunnsutvikling innenfor en bestemt kulturell sammenheng, ikke materielle verdier som i posisjon 3. Mens fysiske funksjonshemminger kan sees over hele verden, er den sosiale identiteten knyttet til det samfunn man lever i. Samfunnsutviklingen i forhold til funksjonshemming, er et resultat av bestemte historiske og kulturelle forhold. Det sentrale i denne sammenhengen er at bidrag innenfor denne posisjonen ofte tar utgangspunkt i ideologiske forståelser uten nødvendigvis å trekke inn materialistiske forklaringer (Grue 2004:130,131).

Ser vi denne samfunnsmessige kulturelle posisjonen til Priestley i et historisk perspektiv, har mye endret seg i de kulturene som vi finner i de forskjellige institusjonene som barnevernsbarna har hatt. Overgrep og mishandling var daglige om en går noen tiår tilbake i tid (pkt. 2.1). De ble sett på og behandlet som annenrangs borgere. I dag har denne gruppen en helt annen situasjon. Men kulturer tar lang tid å endre, og en kan ikke se bort fra at en god

sikring av de formelle kravene til opplæring ikke er så god for denne gruppen som for andre grupper i skolen, har med en sosiokulturell historisk sammenheng å gjøre.

Ut fra den konteksten som barnevernsbarn er i, vil de synspunkter som personalet rundt dem har, komme inn under denne posisjonen. Personalets kultur kan bli bestemmende for hvilke tiltak som ønskes for den enkelte, ut fra hvilke kunnskaper og holdninger personalet til den enkelte med hjelpebehov har. Samtidig tas beslutningene innenfor de rammer som fins, og da dreier det seg mot den materialistiske modell i posisjon 3. Personalgrupper som påvirker vedtak om plassering i bestemte tiltak, vil høre til i denne posisjonen, men kan nærme seg posisjon 2 som er individ- og ideologisk basert.

Vi ser at samme momenter som drøftes kan komme innom flere av posisjonene. Dette gjør ikke modellen uaktuell, men tvert imot svært aktuell da samme tema kan drøftes fra ulike ståsted og derved øke bevissthetsgraden til det som drøftes.

4.2 Oppsummering

Jeg har som teori lagt til grunn den medisinske og sosiale modellen som er gjengitt i Grue 2004, og de fire tilnærminger til funksjonshemming av Mark Priestley. Den medisinske modellen ble lansert av Verdens helseorganisasjon (WHO) på 1970 tallet. Som utgangspunkt forklarer den funksjonshemming ut fra et medisinsk ståsted. Den sosiale modellen hadde sin grobunn på slutten av 1960 tallet som en reaksjon på den stigmatiseringen som fant sted av funksjonshemmede (modellene gjengitt i Grue 2004). Disse to perspektivene finner en igjen i Priestleys fire tilnærminger til funksjonshemming (Priestleys 1998 gjengitt i Grue 2004). Denne modellen er mer spesifikk i sin inndeling enn de foregående, og gir oss en mer detaljert forståelse for de faktorer som virker inn på funksjonshemmingsbegrepet, både av de funksjonshemmede selv og samfunnet de er en del av.

Priestleys individuelle materialistiske posisjon fokuserer på individets mangler, medfødt eller tilført personen i form av akutt skade eller sykdom. Dette forsøkes bedret ved bruk av medisiner eller annen fysisk inngripen i den enkelte person. For min undersøkelsesgruppe vil vurdering og testing av POPT tilhøre denne posisjonen, samt diagnostisering. Om elevene får de formelle krav og vedtak til sin opplæring tilkommer også denne posisjonen.

Den andre posisjonen i Priestleys tilnærming, som også er individbasert, går i retning av de opplevelser den enkelte person har. Her gjelder det å forstå de erfaringer og opplevelse som personen har. Å forstå eleven og legge tilrette for en undervisning som i minst mulig grad fører til stigmatisering, kommer inn under denne posisjonen.

Den tredje posisjonen retter seg mot samfunnet i en sosial kontekst. Den retter fokuset på hvordan samfunnet legger til rette eller ikke legger til rette, strukturer for at funksjonshemmede skal kunne fungere best mulig fysisk sett. Politisk og økonomisk styring er et kjennetegn i denne posisjonen.

Den siste posisjonen til Priestley har sitt fokus også mot samfunnet, men da i en kulturell forståelse. Det fokuseres på samfunnsutviklingen i en sosial kontekst. Den enkeltes opplevelse av hvordan han har det, er viktig. Med bakgrunn i min undersøkelsesgruppe, vil den kulturelle sammenhengen og forståelsen som personalet rundt eleven har få innflytelse.

Ved å se på funksjonshemming ut fra Mark Priestleys firedelte modell, vil det hjelpe oss å skille mellom sykdom og forebygging på den ene side, og helsefremmede tiltak på den andre siden. Dette vil hjelpe oss til å forstå de utfordringer som barnevernsbarn møter i samfunnet, gjennom de tiltak de blir presentert for i en viktig fase av livet.

5 Metode

I dette kapittlet vil jeg vise hvordan jeg går fram for å svare på de forskningsspørsmål som er reist ut fra oppgavens problemstilling. Jeg begrunner valg av metode og presenterer de fokusområdene som undersøkelsen retter seg mot. Deretter behandler jeg validitet og reliabilitet knyttet til denne oppgaven. Noen etiske vurderinger omhandles til slutt i kapittelet.

Selve begrepet metode, kommer fra gresk og betyr ”å følge en viss vei mot et mål”. Det innebærer en viss grad av systematikk (Wangensteen 1997:656). For å komme dit, å nå dette målet, innhentes kunnskap om virkeligheten. Man velger fremgangsmåte og tar stilling til hvordan kunnskapen skal analyseres. Metodelæren gir oss oversikt over hvilke fremgangsmåter vi tar for å få ny innsikt, men også konsekvensene av de valgene vi tar (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2004:30).

Denne oppgaven har følgende forskningsspørsmål som en skal finne svar på:

- 1 *Hvilke opplæringstilbud får barn og unge som er plassert i et barnevernstiltak, og hvordan kan en forstå de opplæringstilbud som barn og unge får?*
- 2 *I hvilken grad starter og fullfører elever som er plassert i et barnevernstiltak videregående opplæring, sett i forhold til elever totalt, og hvordan kan det som faktisk skjer forstås?*
- 3 *Hvilke behov er det for spesialpedagogiske tiltak til barn og unge som har et tilbud i barnvernet, sett i forhold til andre barn generelt, og hvordan kan det som faktisk skjer forstås?*
- 4 *Hvilke krav stiller det statlige barnevernet til opplæringen av barn og unge som får tilbud i et barnevernstiltak, og hvordan kan det som faktisk skjer forstås?*

Den første delen i de tre første spørsmålene er innhenting av opplysninger fra de tiltakene som er med i undersøkelsen, og som har barn og unge plassert i sitt tiltak. Opplysningene danner grunnlaget for en drøfting av hvordan det kan forstås at det er slik som opplysningene sier det er. I drøftingen vil en sammenholde funnene med tilsvarende opplysninger for alle elever. Grunnlaget henter en ut i grunnskolens informasjonstjeneste GSI og Statistisk Sentralbyrå (SSB). Opplysningene kan en få ut for hele landet og for det enkelte fylke. Da får en grunnlag for å drøfte gruppen barnevernsbarn i forhold til elever generelt.

Det siste spørsmålet setter fokus på i hvilken grad det statlige barnevernet setter krav til den opplæringen som gis til de som er plassert i barnevernstiltak. Dette finner en i

plandokumenter og rapporteringer, som skal sendes inn til region, direktorat og departement. Føringsene danner grunnlag for en drøfting av hvordan det kan forstås.

5.1 Valg av metode

I samfunnsforskningen arbeider vi ut fra to retninger når det gjelder valg av tilnæringsmåte til det som det skal forskes på. Valget mellom kvalitativ og kvantitativ metode, avhenger av hvilket fenomen som skal belyses. Det har vært strid om valget mellom metodene helt fra klassikernes dager (Starrin 1991;9). Det var ulike teoretiske skoler som var bakgrunnen for den motsetningen som tidligere fant sted. I dag er forskerne mer opptatt av hva som skal belyses, og da er det det som styrer valg av metode og ikke motsatt.

I denne undersøkelsen skal de data som skal samles inn, kvantifisere en mengde som skal uttrykkes i tall og prosenter. Da blir det en kvantitativ metode som vil passe best.

5.1.1 Kvalitativ tilnærming

En kvalitativ forskningsstrategi bygger på at den sosiale verden konstrueres gjennom individers handlinger. Det betyr at sosiale fenomener ikke er stabile, men er i kontinuerlig endring (Ringdal, 2009; 91). Den kvalitative tilnærmingen dominerte samfunnsfagene i flere tiår. Denne forskningen frembrakte kunnskap om sosiale forholds utbredelse (Aase 2007; 19).

5.1.2 Kvantitativ tilnærming

Kvantitative data er basert på materiale som kan uttrykkes i tall og tabeller. En kvantitativ studie krever et relativt stort antall enheter. Data produseres gjennom tabelloppsett og prosentutregning som blir tolket. I neste omgang tolker forskeren.

5.1.3 Metodisk innhold

Det metodiske innholdet i denne undersøkelsen er lagt opp slik at det kan gi svar på om skoleverket gir den enkelte elev det den har krav på etter opplæringsloven og de forskrifter som følger av den. I denne undersøkelsen er det ikke lagt vekt på det læremessige innholdet i undervisningen. Det er fokusert på de formelle juridiske krav som det offentlige selv har nedfelt i lover og forskrifter. Dette medfører at det blir et hovedfokus på en kvantitativ tilnærming. Det blir en *sammenligning av målbare kategorier*, som Aase kaller det.

Fokusområdene for undersøkelsen er satt på klare målbare områder som er viktige for å kvalitetssikre et formelt skoleløp. Det innholdsmessige i opplæringen er viktig, ja helt avgjørende for sikre en god opplæring. Men for å legge tilrette for at det skal være mulig, er det avgjørende at de formalkrav som lov og forskrifter sier, er ivaretatt. Det er formalkravene denne undersøkelsen søker å belyse.

5.2 Utvalg og svarprosent

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i de elevene som blir plassert i institusjoner i barnevernets regi. Det gjelder både statlige og private institusjoner. For alle institusjonselever har fylkeskommunen ansvar for opplæringen både i grunnskole og i videregående skole. Jeg har også tatt med familiehjem og beredskapshjem som er underlagt den statlige forvaltningen. Bakgrunnen er at dette er ungdommer som er nær på å bli plassert i institusjon. Både familiehjem og beredskapshjem er et fosterhjem, men med en sterk grad av forsterkning. Her er en av foreldrene til en hver tid hjemme for å kunne ta seg av barnet/ungdommen. Økonomisk sett finansieres skoletilbudet til barn og unge i familiehjem og beredskapshjem av kommunen så lenge det er grunnskole de får. Når de kommer på videregående skole finansieres det av fylket som for andre videregående elever.

Når det gjelder utvalg av personer, er hele gruppen av elever med i undersøkelsen. Undersøkelsesskjemaet sendes til alle som er plassert i et av de nevnte tiltakene i Hedmark fylke. Det gjør at en får det aller mest representative utvalget som er mulig. Da svarprosenten er så høg som 90, gjør det også at svarenes gyldighet er svært stor.

5.3 Fokusområder for undersøkelsen

Undersøkelsen fokuserer på tre områder. Retten til å gå på nærskolen, rett til det samme omfang av undervisning som klassen forøvrig, og retten til spesialundervisning ved behov. Skal en gå på en annen skole enn nærskolen, ha et redusert omfang av undervisning, eller ved behov av spesialundervisning, skal det fattes vedtak om det. I tillegg er det noen spørsmål om videregående skole.

5.3.1 Nærskoleprinsippet

I opplæringsloven slås det fast at enhver elev i grunnskolen har rett til å gå på nærskolen. Nærskolen defineres som den nærmeste offentlige grunnskolen til der eleven bor.

Prosedyren er at dersom en ønsker en annen skole for vedkommende elev enn det som er definert som nærskole, må det vedtas et begrunnet enkeltvedtak som synliggjør at for denne eleven er det best at en annen skole benyttes. I svært spesielle tilfeller kan forholdet til de øvrige elevene legges til grunn for vedtaket om at en annen skole skal benyttes.

I skjemaet som benyttes i undersøkelsen spør jeg om dette på følgende måte:

Hvilken skole går barnet/ungdommen på?

Dato for innflytting:

Dato for skolestart:

Er tiltakets nærskole benyttet? Ja Nei

Dersom nærskolen ikke benyttes, er det fattet enkeltvedtak? Ja Nei

For å sikre elevens juridiske rettigheter, er det viktig at dette blir etterspurt slik at det blir orden i de tilfeller hvor dette ikke er formelt riktig. Dette er en rettighet som gjelder for barn og unge i grunnskolen. Videregående skole er et mer spesialisert skoleslag. Her kan det være at den linje en har søkt på bare finnes et sted i fylket. Imidlertid prøver en å ordne det slik at ingen elever trenger å flytte på hybel på grunn av skoletilbudet, men det hender det blir nødvendig i noen tilfeller.

5.3.2 Omfang av undervisning

Elever på ulike klassetrinn har ulikt omfang av undervisning. For grunnskolen er det fastsatt et uketimetall for småtrinnet (1. – 4. klasse), et for mellomtrinnet (5.-7. klasse) og et for ungdomstrinnet (8.-10. klasse). Innenfor hvert trinn kan uketimetallet variere, men summen av timer for hvert trinn skal være etter gjeldende forskrift. Enhver elev skal ha det timetall som klassen/det trinnet vedkommende går i har. Skal det ukentlige timetallet endres fra det som klassen har, skal det være en sakkyndig vurdering fra PPT. På bakgrunn av denne uttalelsen gjør skoleeier et enkeltvedtak. Dersom det ikke kommer noen klage på vedtaket, er det gyldig etter at klagefristen har utløpt. Det er viktig også for skoleeier at vedtaket blir

fattet. Eleven kan ikke da senere komme med en klage på at en ikke har fått den undervisningen en hadde krav på.

I skjemaet som ble sendt ut har jeg spurt om dette på følgende måte:

Følger barnet/ungdommen klassens plan? (antall timer) *Ja* *Nei*

Hvis nei, fyll ut følgende:

Hvor stort timetall har klassen?

Hvor stort uketimetall har barnet/ungdommen?

Foreligger det sakkyndig utredning fra PPT? *Ja* *Nei*

Foreligger det enkeltvedtak på gitt tilbud? *Ja* *Nei*

Hvem har fattet enkeltvedtaket?

Spørsmålene gjelder både for grunnskolen og for videregående skole. For mange elever vil det være aktuelt at det timetall det reduseres med til ordinær undervisning, blir til en utplassering i annen virksomhet på en eller annen måte. Ofte er det elever som er skoletrøtte eller har lav motivasjon for ordinær undervisning.

5.3.3 Spesialundervisning

”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning” (Opplæringsloven § 5-1 første ledd).

Slik er lovgrunnlaget som er grunnlaget for spesialundervisning. Har en elev denne retten, er det en prosedyre som skal følges for at denne retten skal utløses på en riktig måte. For å innhente opplysningene, spør jeg på følgende måte:

Har barnet/ungdommen spesialundervisning? *Ja* *Nei*

Hvis ja, fyll ut følgende:

Foreligger det en sakkyndig utredning fra PPT? *Ja* *Nei*

Foreligger det enkeltvedtak på gitt tilbud? *Ja* *Nei*

Foreligger det individuell opplæringsplan? *Ja* *Nei*

I tillegg til at det også her skal foreligge en sakkyndig uttalelse fra PPT og et enkeltvedtak av skoleeier, skal det også utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP) for den enkelte elev. Denne planen skal skolen som eleven går på utarbeide, på bakgrunn av det enkeltvedtaket

som skoleeier har vedtatt. Skolen skal videre utarbeide en rapport halvårlig som viser hvordan eleven utvikler seg i forhold til den plan som er lagt.

5.3.4 For videregående elever

For ungdom som går i videregående skole, har en i skjemaet et tillegg som bare gjelder for videregående. Videregående skole er frivillig og det er eleven selv som må søke. I tillegg til at ungdommen må ha en godkjent grunnskole for å kunne søke, må eleven søke innen gitte frister. Fristene kan variere noe, men i Hedmark er fristen 1. februar for søknad på spesielle vilkår og 1. mars for ordinært opptak for skolestart påfølgende høst. Fristene er en utfordring for ungdommer som blir plassert i et tiltak i barnevernet. I mange tilfeller blir ungdom plassert etter søknadsfristen og kan da miste over et års skolegang før en får rett til å begynne. I mange tilfeller greier en å få et skoletilbud på plass om ikke disse fristene er overholdt. Jeg spør om dette på følgende måte:

<i>Har ungdommen tilbud i videregående skole?</i>	<i>Ja</i>	<i>Nei</i>
<i>Hvis nei, fyll ut følgende:</i>		
<i>Har ungdommen valgt å søke?</i>	<i>Ja</i>	<i>Nei</i>
<i>Hadde ungdommen søkt innen fristen?</i>	<i>Ja</i>	<i>nei</i>
<i>Ønsket ungdommen å benytte tilbudt skoleplass?</i>	<i>Ja</i>	<i>Nei</i>
<i>Har ungdommen flyttet etter skolestart og mistet plassen sin?</i>	<i>Ja</i>	<i>Nei</i>
<i>Benyttes tilbud fra oppfølgingstjenesten?</i>	<i>ja</i>	<i>Nei</i>

5.3.5 Overgang fra grunnskole til videregående skole

Fra Grunnskolens informasjonstjeneste (GSI) og Statistisk Sentralbyrå (SSB), har jeg tatt ut informasjon om hvor stor andel av dem som avslutter 10. kl. og som ikke begynner i et videregående skoleløp. De ferskeste tallene her er for skoleåret 2008/2009. De nevnte tallene er koblet sammen med tall fra egen undersøkelse. Det gjelder hvor mange som er i videregående alder og som ikke går i et videregående skoleløp. Tallene er ikke direkte sammenlignbare, men de kan gi en indikasjon på hvordan forskjellen er når det gjelder et videregående skoleløp mellom ungdom i Hedmark generelt og ungdom som er plassert i et tiltak i barnevernet i Hedmark.

5.3.6 Barnevernets krav til opplæring for den som er plassert i barnevernets tiltak

Fra 1. jan. 2010 endret Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet grunnlaget for hvilke skoleopplysninger som skal tas med i innrapporteringen for barn og ungdom som er plassert i et tiltak i barnevernet. Tidligere var det presisert at det skulle rapporteres etter opplæringslovens bestemmelser. Fra 1. jan. 2010, skal det rapporteres på det antall elever som ikke har fått tilbud om undervisning 14 dager etter plassering (Bufetat, Virksomhetsplan 2010 – region øst).

5.4 Gjennomføring av undersøkelsen

Undersøkelsen ble gjennomført ved at det ble sendt ut skjema til de institusjonene hvor elevene hadde sitt bosted. Skjemaene skulle fylles ut for alle elever som hadde de nevnte institusjoner/hjem som sitt bosted. Alle som hadde fått bostedet i løpet av 3. tertial 2009 er med i undersøkelsen. Skjemaene ble sendt ut med påført navn og personlige opplysninger. Det var også påført plasseringssted og når plasseringen hadde funnet sted. For den som hadde flyttet ut i løpet av denne perioden, var dato også ført på før utsendelse. Skjemaene ble sendt ut ved årsskifte og det ble satt en frist til 15. januar 2010 for innsendelse. Ved svarfristens utløp ble det sendt en purring til dem som ikke hadde svart (se vedlegg 3). Medio februar var det totalt innkommet 107 svar som gir en svarprosent på 90.

Resultatene ble behandlet manuelt og ført inn i regneark. Det ble ikke brukt noe dataprogram forøvrig i behandlingen av resultatene.

5.4.1 Undersøkelse for 1. tertial 2009

En tilsvarende undersøkelse ble gjennomført for 1. tesimal 2009. I denne undersøkelsen var vedtak om nærscole ikke tatt med. Spørsmål om skoleomfang og spesialundervisning ble det spurt om på samme måte som i undersøkelsen for 3. tertial. Skjemaene ble sendt ut til samme type institusjoner. I denne undersøkelsen ble det ikke påført navn og personlige opplysninger på skjema før utsending. Men det ble sendt ut en liste til hver institusjon over de elever som var i skolealder og som det skulle fylles ut skjema for.

5.5 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet sier noe om hvor sikker en kan være på undersøkelsen gyldighet og pålitelighet.

5.5.1 Validitet

Validitet betyr gyldighet (Skog 2004; 87) og er et måleinstrument for hvor gyldig en undersøkelse er i dets ulike fasetter.

Vi har flere typer validitet.

5.5.2 Begrepsvaliditet

En spør her om en lykkes i å måle det som man ønsker på en pålitelig og tilfredsstillende måte. Begrepsvaliditet stiller spørsmål om det utvalget av observasjonsenheter er adekvat og korrekt trukket (Skog 2004; 89 og 90).

5.5.3 Konklusjonsvaliditet

Konklusjonsvaliditet har med tilfeldigheter å gjøre. Har det vi måler en reell effekt, eller er det bare et resultat av tilfeldigheter (Skog 2004; 101). Jo større utvalg er tar med i målingen eller undersøkelsen, jo mer valid blir resultatet.

I undersøkelsen til denne oppgaven, søker en å si noe om skoletilbudet til de gruppene som nevnt tidligere har et tilbud i barnevernets regi. Da vi tar med hele denne populasjonen en ønsker å si noe om, skulle tilfeldigheter i målingen som konklusjonsvaliditeten sier noe om, være eliminert.

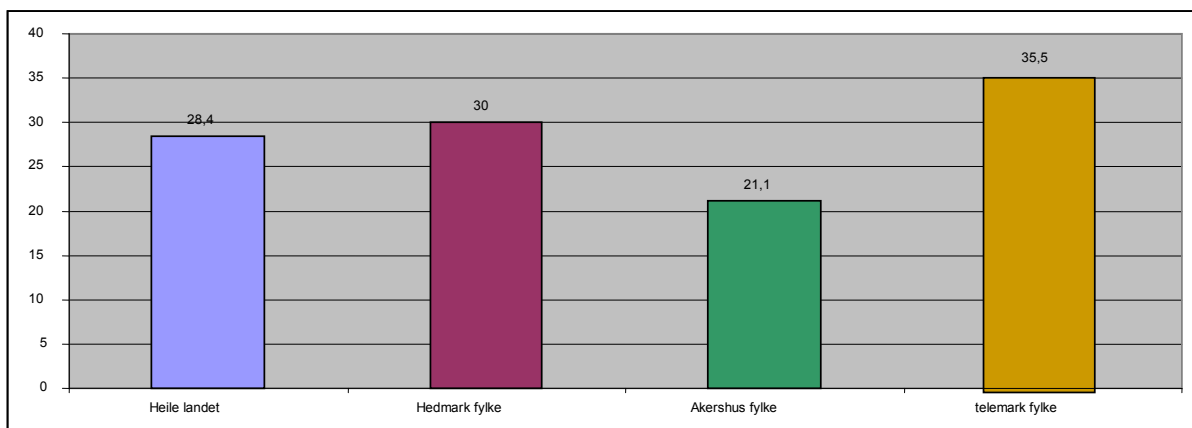
5.5.4 Ekstern validitet

Når en undersøkelse er slutført og konklusjonene er trukket, oppstår spørsmålet om resultatenes generaliserbarhet (Skog 2004; 113). Det vil si å gjøre en vurdering av hvor generaliserbare resultatene er fra en undersøkelse til den populasjonen den er tatt fra. I dette tilfelle er populasjonen en ønsker å si noe om de elevene som bor i en barnevernsinstitusjon inkludert familiehjem og beredskapshjem i Hedmark fylke. Undersøkelsen har tatt med alle i populasjonen i sitt materiale. Med en svarprosent på 90 skulle denne side ved undersøkelsens validitet være godt tilfredsstilt.

Videre kan en spørre om de resultatene som fremkommer i denne undersøkelsen vil være generaliserbare til andre landsdeler.

Nedenfor er en figur som viser antall barn/ungdom i et barnevernstiltak pr. 1000 innbyggere. Vi ser at Hedmark fylke har 30 pr. 1000 som er litt over gjennomsnittet som er 28,4. Akershus har færrest og Telemark har flest.

Dette at undersøkelsen er tatt i et område som har en populasjon i plasseringer i barnevernets tiltak som er nær landsgjennomsnittet, vil være en indignasjon på god validitet. I tillegg er det ikke et typisk storbyfylke og heller ikke et fylke med bare spredt bosetning. Det har både byer, tettsteder og mer spredt bosetning.



Figur 5.1 Antall barn pr. 1000 som er plassert i barnevernstiltak.
(Statistisk Sentralbyrå – publisert 01.09.2009)

5.5.5 Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til dataens pålitelighet. (Kerlinger 1981, i Nordahl & Hausstatter, 2009; 76) sier at det ikke kan gi gode empiriske resultat uten reliabilitet, og at slik er reliabilitet nødvendig. Reliabilitet er imidlertid ikke en betingelse for å drøfte kvalitet innen empirisk forskningsarbeid. Reliabilitet knytter seg til undersøkelsens data; hvilke data brukes, hvordan samles de inn, og hvordan bearbeides de?

Innsamlede data kan testes ved at en gjentar undersøkelsen mot samme gruppe på ulike tidspunkt. Eller en kan la flere forskere teste det samme samtidig (Johannessen 2005; 46). En undersøkelse som bruker en kvantitativ metode vil være godt egnet til å gjøre slike retester. Spørreskjemaer hvor det er presise spørsmål passer godt.

Som vi kan se av beskrivelsen av resultater i denne undersøkelsen, ser en at en tilsvarende undersøkelse ble utført for 1. tertial 2009. De resultatene som framlegges er knyttet til 3. tertial 2009. Ved å sammenligne disse to undersøkelsene, vil en kunne si noe om undersøkelsens reliabilitet. Feilkildene her vil være at det ikke blir eksakt de samme

personene som er med i de to undersøkelsene. Naturlig nok har noen av barna/ungdommene flyttet på seg i løpet av denne tiden og noen nye er kommet til.

En annen feilkilde kan være de personene som fyller ut skjemaene. Selv om spørsmålene er enkle og tydelige, har en ikke noen kontroll på hvordan utfyllingen gjøres. Det er grunn til å tro at noen av spørsmålene for enkelte elever, er slik at tiltaket må undersøke med skolen om hvordan det er. Om det i slike tilfeller blir rapportert på det en tror er riktig, har en ingen kontroll på. Her er en mulig feilkilde, men det er ingen grunn til å tro at feilkildene er av en slik art og omfang at det i vesentlig grad går ut over undersøkelsens reliabilitet.

5.6 Ethiske utfordringer

Etikk er læren om moral, om hva som er rett og galt. Forskningsetikk er de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis (Ringdal 2009).

Mange filosofer skjelner mellom etikk og moral. Etikk er avledet av det greske ordet *eto*, som henspiller på skikker og dydssystemer som danner grunnlag og standard for en gruppes leve- og væremåte. Det samme gjør begrepet moral, som kommer av det latinske ordet *mos*. De to termene har omtrent samme betydningsinnhold (Befring og Tangen 2004; 102,103).

Hvorvidt en mener at en handling er uetisk, har sammenheng med hvilket grunnsyn eller teori som ligger til grunn for handlemåten. Her kan vi peke på to teorier; konsekvensetikk og pliktetikk. Dersom en handling ikke får negative konsekvenser, vil en konsekvensetiker hevde at vedkommende ikke handlet etisk klanderverdig. For en pliktetiker vil det være annerledes. Han vil mene at fordi en for eksempel brøt viktige etiske normer, vil handlingen være uetisk uavhengig av om det får konsekvenser for vedkommende eller ikke (ibid 104).

5.6.1 Etikk og verdier

Etikk har med verdier å gjøre. Vi ser at forskjellige personer handler ulikt i situasjoner som har klare likhetstrekk. En viktig grunn her er at vi har forskjellig verdigrunnlag. Verdiene våre er styrende for våre handlinger. Normer står i nær tilknytning til verdiene.

Menneskerettighetserklæringen og de ti bud er eksempler på normer. Våre verdier og normer vil være bestemmende for hvilke holdninger vi har. Vi kan si at holdningene er konkretiseringer av våre verdier og normer. Eksempler på holdninger er det å være lyttende,

vise respekt, være ærlig osv. Våre holdninger vises igjen i de refleksjonene vi gjør som igjen synliggjøres i handlinger. Handlingene forutsetter en bevisst sammenheng mellom det vi gjør og hvorfor vi gjør det. Dersom denne bevisstheten mangler, fremstår verdier, normer, holdninger og refleksjoner som atferd. Atferd styres selvsagt også av verdier, men det er oss ikke bevisst, de er skjult for oss (Arneberg 2008; 32,33).

5.6.2 Bevissthet om verdigrunnlag

Gunnel Colnerud (1995) i (Arneberg 2008; 34) viser hva lærerne i hennes undersøkelse opplevde som sine verdier i yrkesutøvelsen:

- 1 *Vern av barn og unge mot psykisk og fysisk skade*
- 2 *Respekt for integritet og privatliv*
- 3 *Rettferdighetsprinsippet*
- 4 *Respekt for barn og unges interesser*
- 5 *Forpliktelse på sannhet.*

De nevnte verdiene er gode verdier å kjempe for. Problemet er at de kan komme på kollisjonskurs med hverandre. Dersom vi ser at et barn lider under den første verdien i hjemmesituasjonen og gjør noe med det, vil vi komme i konflikt med den andre verdien. Vi kommer i et reelt etisk dilemma og trenger å tenke oss godt om slik at vi handler riktigst mulig til beste for barnet.

Refleksjon over praksis er et sentralt punkt i utøvelse av yrkesetikk. Det er viktig at forholdene legges tilrette for en felles refleksjon. Dersom det uteblir kan resultatet bli at en privatiserer problemer som igjen lett kan føre til at vi ukritisk forsvarer kollegaer uansett innholdet i kritikken (Arneberg 2008;34).

5.7 Oppsummering

Jeg valgte en kvantitativ metode for innhenting av de opplysninger jeg trengte for å kunne svare på problemstillingen. Undersøkelsen omfatter barn og unge som kommer fra Hedmark fylke, og som er plassert i statlige og private institusjoner, beredskapshjem og familiehjem. Jeg har valgt å sende ut skjema for utfylling til hele denne gruppen, og svarprosenten ligger på 90.

De elevene det gjelder har jeg ikke selv vært i direkte kontakt med. De skjema som ble sendt ut for utfylling, ble sendt til den institusjonen de var på og til de konsulenter som hadde ansvar for beredskapshjem og familiehjem. Opplysningene ble bearbeidet av meg og satt opp slik at de kunne benyttes i den drøftingen som foreligger. I tillegg har jeg brukt datamateriale fra Statistisk sentralbyrå (SSB) for å sammenligne mine innhentede data med hva som er det generelle bilde for alle elever. Spesielt har jeg brukt datamateriale for Hedmark fylke, da det er for dette området mine opplysninger er hentet fra.

I den innhenting av data som jeg har foretatt, har jeg hatt 3 fokusområder som gjenspeiles i de forskningsspørsmålene som er utledet av problemstillingen. I tillegg er det et forskningsspørsmål som fokuserer på det statlige barnevernets forhold til opplæring.

Det første fokusområdet i undersøkelsen er om nærskoleprinsippet. Blir det ivaretatt, og blir de prosedyrer fulgt som det skal når dette avvikes.

Det andre området retter søkelyset mot videregående skole. I hvilken grad starter og fullfører barnevernsplasserte elever videregående skole. Dette sammenlignes med alle elever samlet.

Opplysninger om antall elever som har spesialundervisning innhentes og drøftes mot hvordan situasjonen er for alle elever samlet. Jeg går ikke her inn på omfanget av spesialundervisning til den enkelte elev, bare hvor stor andel av elevene som mottar denne type undervisning og som kommer fra et tiltak i barnevernet.

I tillegg til de tre fokusområdene i undersøkelsen, setter jeg søkelyset på egen organisasjon, og spør om hvilket krav det statlige barnevernet selv stiller til opplæring av de barn unge som er i et tiltak.

I tillegg til at en ser på hvilket tilbud barnevernbarn får innenfor de nevnte områder, setter jeg søkelyset på hvorfor det er slik som det er. Hvordan kan vi forstå det som faktisk skjer? Videre er det tatt med noe om validitet og reliabilitet, og om hvordan denne oppgaven vurderes i forhold til begrepene. Til slutt en etisk refleksjon over verdier og verdigrunnlag.

Hvordan har de metodiske valg for å løse oppgavens problemstilling fungert?

Første del av forskningsspørsmålene er innhenting av datamateriale. Andre del er hvordan innhentet data kan forstås. For å få et best mulig datagrunnlag, var det viktig å få inn opplysninger fra flest mulig som var i målgruppen. Da det jeg vil ha inn var eksakt informasjon om skoletilbudet, var det naturlig å velge en kvantitativ metode. I denne undersøkelsen sendte jeg ut skjema til alle som var i den aktuelle gruppen, ikke et utvalg. Når alle er med og en har en svarprosent på 90, blir det en sterk validitet av de data en får inn. Dette er undersøkelsens styrke. Et stort antall av målgruppen er med i datagrunnlaget og i svarene er det lite grunnlag for vurdering, for det meste ja eller nei.

Men denne måten å løse oppgaven på, har også svakheter. For det første er det ikke personen selv som har svart på spørsmålene. I hvilken grad denne personen som svarte hadde et godt nok kjennskap til fakta i de spørsmålene som det ble bedt om svar på, eller i hvilken grad vedkommende tok seg bryet med å undersøke det, vet jeg ikke. Det jeg ser i noen av de innleverte svarene, er at svarpersonen ikke hadde en full forståelse da vedkommende hadde svart på spørsmål som ikke var aktuelle å svare på. Om dette hadde noen vesentlig betydning for det totale datamaterialet, tror jeg ikke.

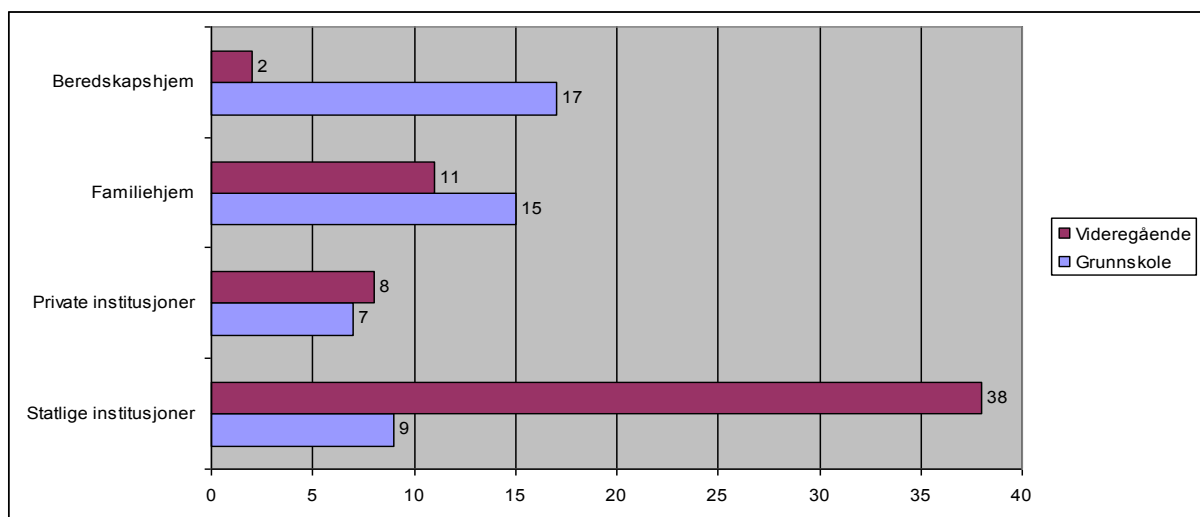
Sammenligningsgrunnlag som jeg har valgt å bruke er relevant for problemstillingen i oppgaven. Opplysningene sammenlignes med statistiske opplysninger fra fylket Hedmark. De personene/elevene som er grunnlaget for informasjonen i undersøkelsen, kommer fra det samme området. I noen tilfeller har jeg i tillegg til å sammenligne med Hedmark fylke, også brukt hele landet. Når det gjelder utdanning ligger gjennomsnittlig utdanningsnivå lavt i Hedmark fylke, i noen undersøkelser helt lavest av alle fylker. Forskjellen i utdanningsnivå blir enda større om en hadde sammenlignet med et gjennomsnittsfylke. Det mest riktige vil likevel være å sammenligne utdanningsnivået av barnevernsbarn med den regionen de samme barna kommer fra.

6 Presentasjon av innhentede data

Undersøkellesperioden er 3. tertial 2009. Det vil si at alle som hadde en plassering i denne perioden fikk tilsendt skjema. 119 skjema ble sendt ut og en fikk svar fra 107. I denne presentasjonen har jeg synliggjort hvor mange som kommer fra de forskjellige plasseringskategoriene, og hvor mange avvik jeg fant. Jeg har også delt avvikene mellom grunnskole og videregående skole. Da får en se om det er noen forskjell mellom et obligatorisk skoleslag og et frivillig skoleslag som videregående skole er. Jeg har også sammenlignet barn/ungdom fra barnevernstiltak med det tallmaterialet som er for alle elever samlet. Sammenligningen er både for Hedmark fylke, som er direkte sammenlignbart, og for gjennomsnittstall for hele landet. For å se om tiltak som ble iverksatt for å redusere avvik, sammenligner jeg to undersøkelser som har de samme forutsetninger, og som ble tatt med 8 måneders mellomrom. I det siste forskningsspørsmålet ønsker jeg å synliggjøre hvilke krav det statlige barnevernet stiller til opplæringen av barn og unge som kommer fra barnevernstiltak. Da det her ble en endring i hva som skulle innrapporteres fra 1. januar 2010, synliggjør jeg det ved å bruke de nye kravene til rapportering på materialet fra undersøkelsesperioden som var 3. tertial 2009.

6.1 Antall barn/ungdom på ulike tiltak

Disse 107 barn/ungdommer var fordelt på de ovenfor nevnte tiltakene på følgende måte:



Figur 6.1 Barn og ungdom fordelt på tiltak

Figuren er for alle 107 elevene som kommer fra grunnskolen og videregående skole.

Vi ser her at de statlige institusjonene har tilnærmet 3 ganger så mange barn/ungdom som de private institusjonene.

Vi ser her stor forskjell på antallet fra de to skoleslag som plasseres i beredskapshjem. Det er fordi beredskapshjem er et tiltak for de aller minste barna. For ungdom som er i videregående alder er det som regel de aller yngste som kan få en plassering i beredskapshjem. Som akutt-plassering, som beredskapshjem er, kommer de fleste ungdommer i akutt-institusjon.

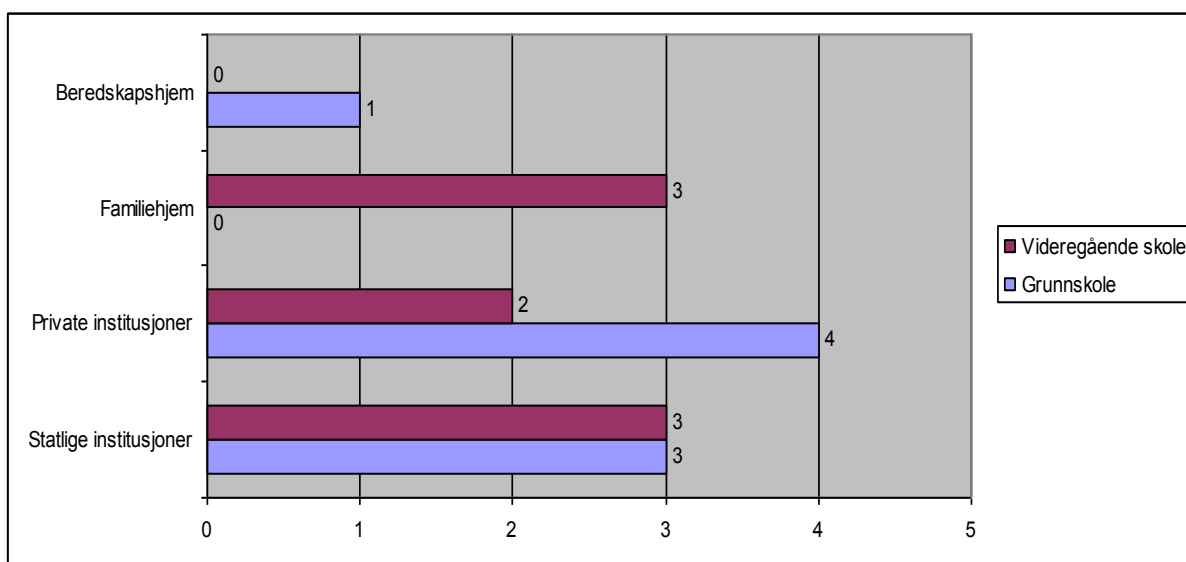
Av tabellen ser vi også at det er en sterk overrepresentasjon av ungdommer i videregående alder som er plassert i statlige institusjoner. Grunnen er at de yngre – som er i grunnskolealder – forsøker en så langt som mulig å plassere i ordinære fosterhjem etter akuttopphold i beredskapshjem. Familiehjem og private institusjoner har et mer tilnærmet likt antall fra grunnskole og videregående skole.

6.2 Avvik fra opplæringsloven i gitt skoletilbud fordelt på tiltak

Vi kan se på hvor avvikene fra opplæringsloven er ved det tilbudet som gis. Det kan være avvik med omfanget av undervisningen, avvik med spesialundervisningen eller riktigheten av å gå på den skolen barnet/ungdommen går på (nærskolen). Det trenger ikke nødvendigvis være noe som er feil ved det tilbudet som eleven får, men det kan være at de nødvendige vedtak ikke er foretatt, - og da er det et avvik i juridisk forstand da de riktige instansene ikke har vært med i vurderingen slik som lov og forskrifter tilsier.

6.2.1 Avvik fra opplæringsloven for grunnskoleelever og videregående elever fordelt på tiltak

For de 107 elevene er det avvik fra opplæringsloven for 16 av de elevene som får tilbud. De er fordelt på følgende måte:



Figur 6.2 Avvik fra opplæringsloven ved skoletilbudet for grunnskoleelever og videregående elever fordelt på tiltak.

Vi ser av denne tabellen at for institusjonene sin del, er det en lik fordeling av avvik fra opplæringsloven mellom de statlige og private tiltakene. Når vi ser på figur 6.1, ser vi at de private institusjonene bare har 1/3 av plasseringene i forhold til de statlige. Det viser da at de private institusjonene har en sterk prosentuell overrepresentasjon av avvik fra opplæringsloven.

Når vi ser på de familiebaserte plasseringene, (beredskapshjem og familiehjem) er det i forhold til plasserte barn som har avvik, markert mindre avvik i disse plasseringstiltakene. I de 45 plasseringene, er det 4 som har avvik. Av de 62 som er plassert i institusjoner, er det 12 som har avvik. Forskjellen tilsier at det er ca. dobbelt så mange elever som har avvik fra opplæringsloven av de som er institusjonsplassert, i forhold til de som er plassert i et familiebasert tiltak.

Når det gjelder avvikene fra opplæringsloven som vi finner i skolen når det gjelder elever som bor i private institusjoner, ser vi av materialet at det er dobbelt så mange fra grunnskolen som fra videregående skole. Som en ser av skjemaet, spør en om vedkommende elev går på nærskolen eller at det er vedtak dersom det ikke er tilfelle. Spørsmålet er barr relevant for grunnskoleelever. For videregående elever blir hele fylket sett under ett, og mange linjetilbud har kanskje bare den ene skolen i fylket. For grunnskolen vil nærskolen bli den nærmeste offentlige skole i alle tilfeller.

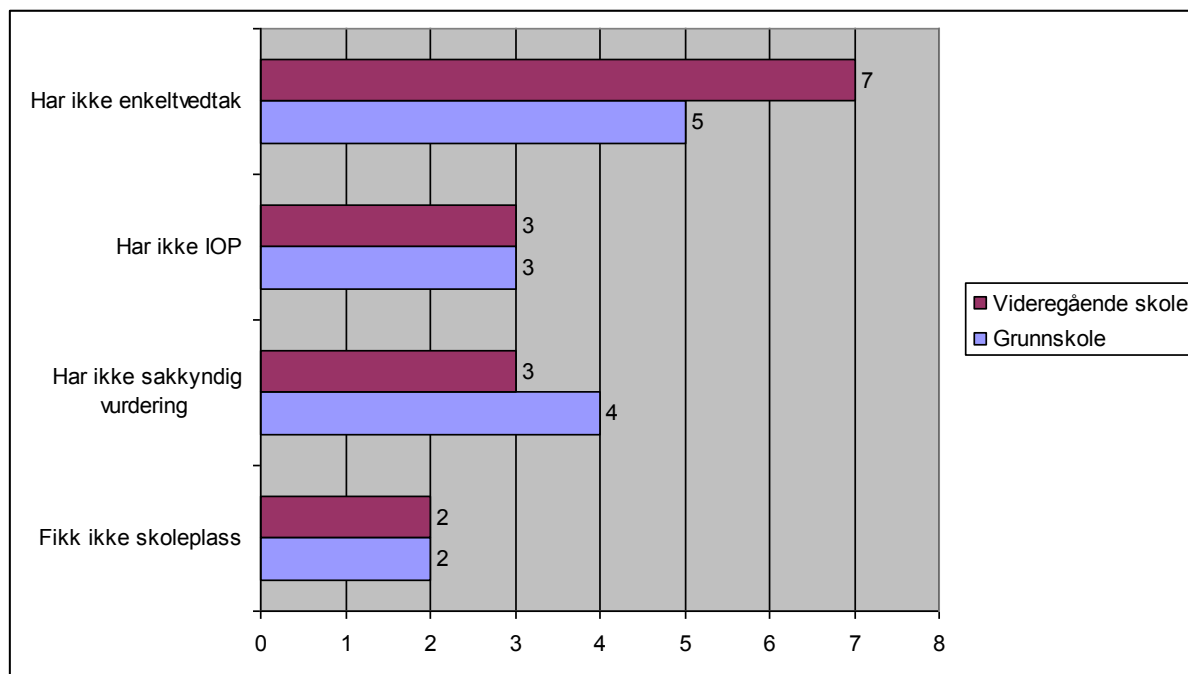
I det materialet vi har her, var det to tilfeller hvor det manglet vedtak på bruk av skole som ikke var nærscole for elever som bodde på en privat institusjon. Denne tabellen gir bare en fordeling av hvor de 16 elevene som har avvik fra opplæringsloven kommer fra. Vi skal se videre at flere av de nevnte 16 elevene har flere enn et avvik fra opplæringsloven.

6.2.2 Hva slags avvik fra opplæringsloven er det disse 16 elevene har?

Totalt sett er det 16 elever som har avvik fra opplæringsloven når vi ser grunnskole og videregående skole under ett. I tallene fokuserer vi kun på systemavvik. Elever som er svært mye borte eller ikke er på skolen i det hele tatt, så sant de har fått en skoleplass, kommer ikke fram her. Det bare registreres avvik fra opplæringsloven når skoleeier ikke tilbyr skole når den skal, eller ikke gjør de riktige formaliteter/vedtak som den skal.

Totalt sett fant vi 29 avvik fra loven på formelle ting fra grunnskole og videregående skoles elever. Det vil si at hos de nevnte 107 elevene som er med i undersøkelsen finner vi 29 formelle avvik ved skoletilbudet.

Vi har samlet dette i 4 hovedgrupper og tabellen viser gruppene fordelt på grunnskole og videregående skole.



Figur 6.3 Avvik fra opplæringsloven for skoletilbudet fordelt på type avvik og skoleslag.

Det avviket fra loven som det er flest av, er mangel på vedtak. Totalt sett er det 12 enkeltvedtak som ikke er effektuert og som skulle ha vært det. Mangel på enkeltvedtak etter

forvaltningsloven har en viktig juridisk betydning. Dersom en elev får 15 timer pr. uke og går i en klasse som har 30 timer, får vedkommende elev bare halvparten av den undervisningen han har krav på. Er det foretatt en sakkyndig vurdering med et påfølgende enkeltvedtak, er det formelt riktig. Eleven/foresatte får 3 ukers klagefrist og etter den tid er vedtaket gyldig. Dersom denne prosedyren ikke følges, vil denne eleven senere kunne kreve erstatning for mangelfull opplæring. Det offentlige – kommunen eller fylket som er skoleeier – taper i de aller fleste tilfeller sakene i følge uttalelse fra Fylkesmannen.

Det er totalt for begge skoleslag 7 tilfeller hvor sakkyndig vurdering ikke er foretatt. Her skyldes det ofte på lang saksbehandling ved den pedagogisk- psykologiske tjenesten. Utdanningsdirektoratet sier i sin siste melding om spesialundervisning, at det ikke skal gå over en mnd. fra en melder en sak til PPT til en får en vurdering. Er det ikke kapasitet nok til det, er det kommunens/fylkeskommunens ansvar å gjøre noe med det.

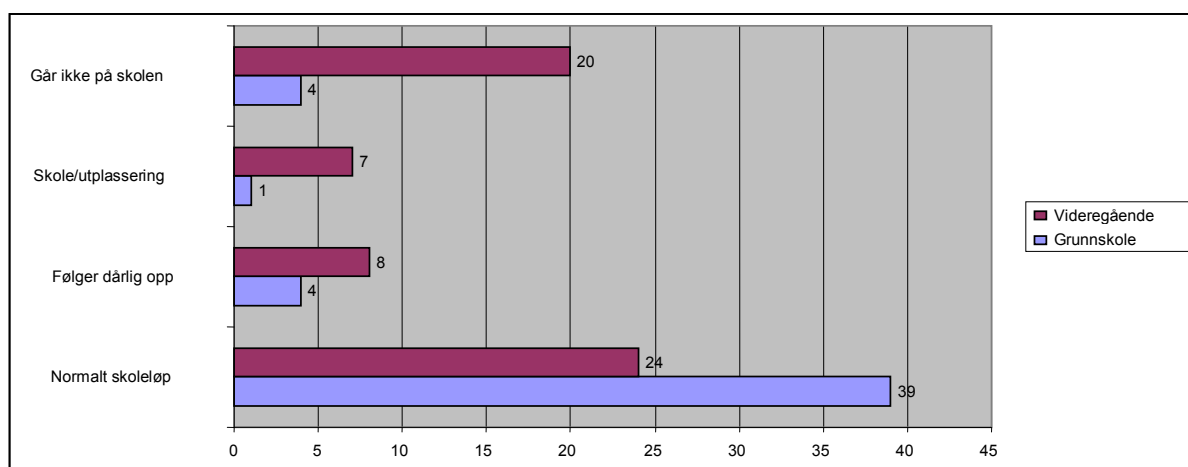
Totalt 6 elever som skulle ha hatt en individuell opplæringsplan, har ikke fått det. Skolen skal utarbeide planen etter at det er fattet et enkeltvedtak på spesialundervisning. Denne planen er også lovfestet og skal danne grunnlaget for en rapport som skolen skal skrive hvert halvår.

4 elever av dem som var med i denne undersøkelsen fikk ikke skoleplass. I videregående skole vil det være mange som ikke har rett på skoleplass da søknaden må være sendt i feb./mars det året en skal begynne på høsten. Mange av ungdommene som er i barnevernets omsorg blir ofte flyttet på flere ganger og på kort varsel. Men i denne undersøkelsen var det 2 elever som ikke fikk skoleplass i videregående av andre grunner. Den ene fikk ikke begynne før elevmappen fra tidligere skole ble oversendt, noe som tok flere uker. I den andre saken sa kommunalt barnevern opp skoleplassen av familiære forhold selv om eleven ville gå på skolen. I de 2 grunnskolesakene fikk den ene ikke skoletilbud fordi det ikke ble tatt noe initiativ fra noen av partene til at eleven skulle få det. Det ble henvist til kort oppholdstid ved institusjonen. Den andre eleven greide de ikke å skaffe noe skoletilbud da skolen ikke vil ta inn denne eleven med de vanskene den hadde. Det var også her en forholdsvis kort periode.

6.3 Skolesituasjonen for elever i barnevernstiltak

Skolesituasjonen er delt inn i fire kategorier. Det ene er de som følger et normalt løp. Denne gruppen elevene er for det aller meste på skolen. Flesteparten av dem har spesialundervisning og en del av denne elevgruppen går ut av grunnskolen og videregående skole uten karakterer. Så har vi den kategorien som har en skoleplass, men de følger den svært dårlig opp. Mange har svært stort fravær, men de er såpass mye på skolen at de får et godkjent opplæringsløp. Videre har vi den kategorien som ikke greier å følge et normalt skoleløp. De blir ofte utplassert i annen virksomhet i deler av skoleuka. For noen vil det være fra 1 til 2 dager mens det for andre vil være opptil 4 dager og i spesielle tilfeller hele uka. Men det er skolen som organiserer denne utplasseringen og har ansvaret for den. Opplegget er sakkyndig vurdert og riktige vedtak er gjort. Slik sett er det et gyldig skoletilbud. Fjerde kategori er dem som ikke går på skolen i det hele tatt.

6.3.1 Avvik fra opplæringsloven i grunnskole og videregående skole



Figur 6.4 Antall elever i grunnskole og videregående skole i forskjellige skolesituasjoner.

Ved sammenligning av tallene mellom grunnskole og videregående skole, må en ha i minne at i undersøkelsen er det 11 flere elever i videregående enn i grunnskolen.

- Videregående elever 59
- Grunnskoleelever 48

De aller fleste av grunnskoleelevene følger et tilpasset normalt skoleløp. Grunnskolen er en plikt og det medfører et større ansvar både fra eleven selv og støttepersoner rundt det å følge opp skolen. Gruppen som følger et normalt skoleløp, utgjør 81 % av elevene i grunnskolealder. I tillegg er det 4 elever til som har sin grunnskoleplass, men det følges dårlig

opp, aller mest av eleven selv. Det er mye skulking som fører til store faglige ”hull” i lærestoffet som igjen fører til at det blir mindre og mindre motivasjon igjen til å gå på skole. I denne gruppen av elever i grunnskolen er det 1 elev som er utplassert i annen virksomhet. Av de 48 elevene som ble plassert i et barneverstiltak i 3. tertial 2009, er det 4 elever som ikke har skoleplass. I noen tilfeller er det nok slik at det ikke blir fokusert sterkt på å få skoletilbudet raskt på plass. En mener at barnet/ungdommen må få tilpasse seg først i den nye bo-/omsorgssituasjonen. Det fører til at det kan ta noe tid før skoleplassen kommer på plass. Likevel er det over 8% av elevene i grunnskolealder som ikke har skoleplass i denne gruppen. Det er en høy prosent når en vet at grunnskolen ikke bare er en rett, men en plikt.

Situasjonen er en annen for ungdommer som er i videregående alder. Her er skolegangen en rettighet og ikke en plikt. Ungdommen må selv søke, og mange som ikke er motivert, lar være å søke. I denne gruppen på 59 elever finner vi at 20 ungdommer ikke går på skole. Det er 33 % av alle ungdommene som tilhører denne gruppen. I tillegg har vi dem som følger skolen dårlig opp, - 8 elever. Statistisk sett vil flere velge å slutte før videregående er gjennomført. 7 av elevene har akseptert en utplassering i store deler av skoleuka. Sannsynligvis vil også flere av denne gruppen velge å slutte med den delen som er skolerelatert før dette 3-årige løpet er avsluttet.

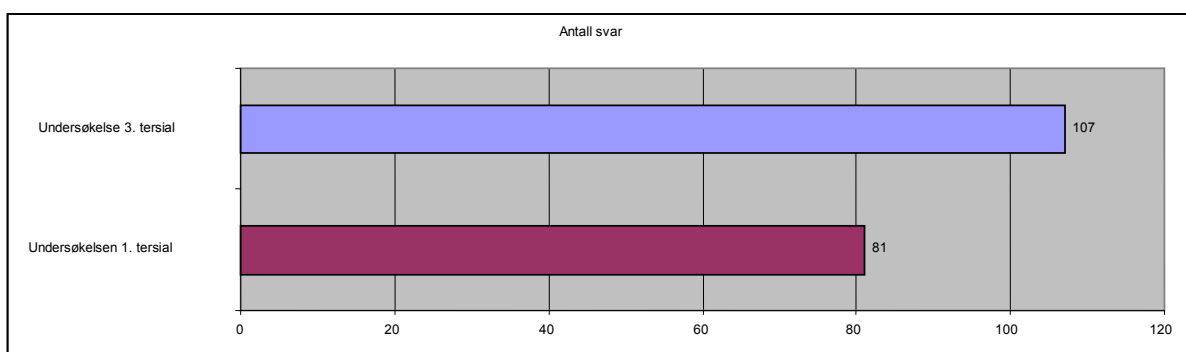
Av gruppen på 59 elever, har vi 24 som er i et videregående skoleløp. Av alle elevene som er i videregående alder er dette 40%. Sannsynligvis vil også noen av elevene i denne gruppen falle fra statistisk sett. Av de 24 elevene er det flere som har så store mangler fra tidligere skolegang, at de er inne på særskilt grunnlag og har ikke karakterer. Flere av dem vil ikke greie å få fagbrev. Ikke fordi de ikke evnemessig kan greie det, men fordi de har store mangler fra tidligere skolegang.

6.4 Innsamlede data fra undersøkelse for 1. tertial 2009

Ved denne undersøkelsen ble det vanskelig å få inn svarene på utsendte skjemaer fra institusjonene. Det ble sendt ut purringer, men totalt sett, selv om en brukte lengre tid på å få inn svar, kom det inn færre svar enn når en fylte ut navn på den enkelte elev og sendte det ut til videre utfylling.

For å sammenligne de manglene en fant på de to undersøkelsene, må en korrigere slik at en teller samme type avvik. Som nevnt ovenfor, er det kun avvik fra loven ved omfang av undervisning og spesialundervisning som kan sammenlignes da det er disse to parametrene som er undersøkt i begge undersøkelsene. En må også se på hvor mange svar en har fått inn fra de to undersøkelsene.

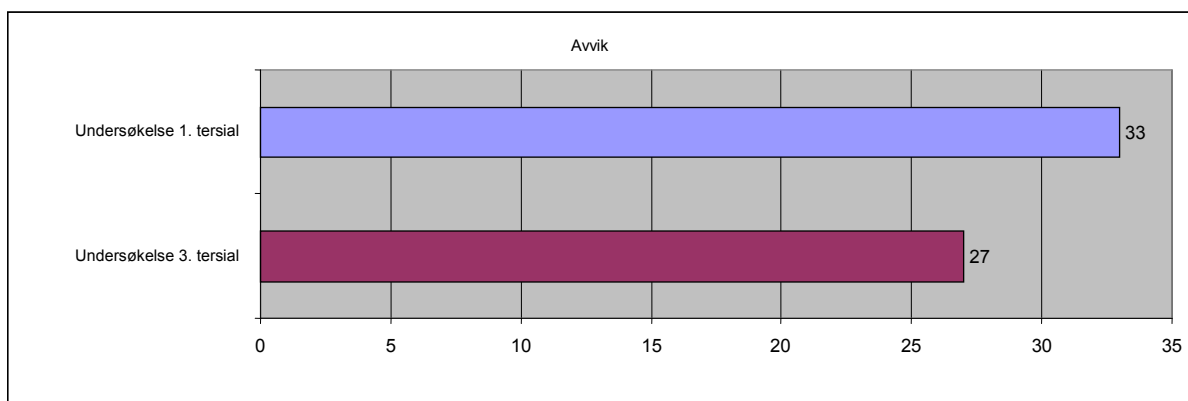
Innkommne svar i de to undersøkelsene:



Figur 6.5 Antall svar ved undersøkelse av skoletilbud for elever plassert i institusjon i Hedmark fylke i 2009.

Det er 24% færre svar i undersøkelsen fra 1. tertial enn fra undersøkelsen i 3. tertial.

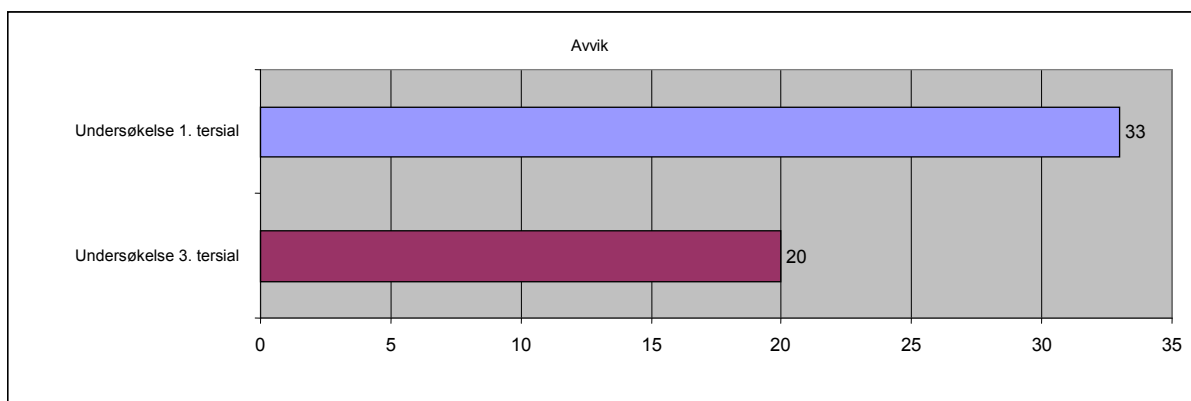
Når vi trekker ut avvikene i undersøkelsen for 3. tertial som gjelder nærskole, får vi følgende avvik ved de to undersøkelsene:



Figur 6.6 Antall avvik ved undersøkelse av skoletilbud for elever plassert i institusjon i Hedmark fylke 2009.

Vi har nå korrigert antall avvik fra opplæringsloven ved de to undersøkelsene til at de omhandler samme type avvik. For å få et riktig sammenlignbart svar, må vi også korrigere for antall innkomne svar i de to undersøkelsene. I undersøkelsen av 1. tertial er det 24% færre innkomne svar enn undersøkelsen fra 3. tertial. Da må vi redusere denne svarmengden på antall avvik med 24%.

Vi får da følgende:



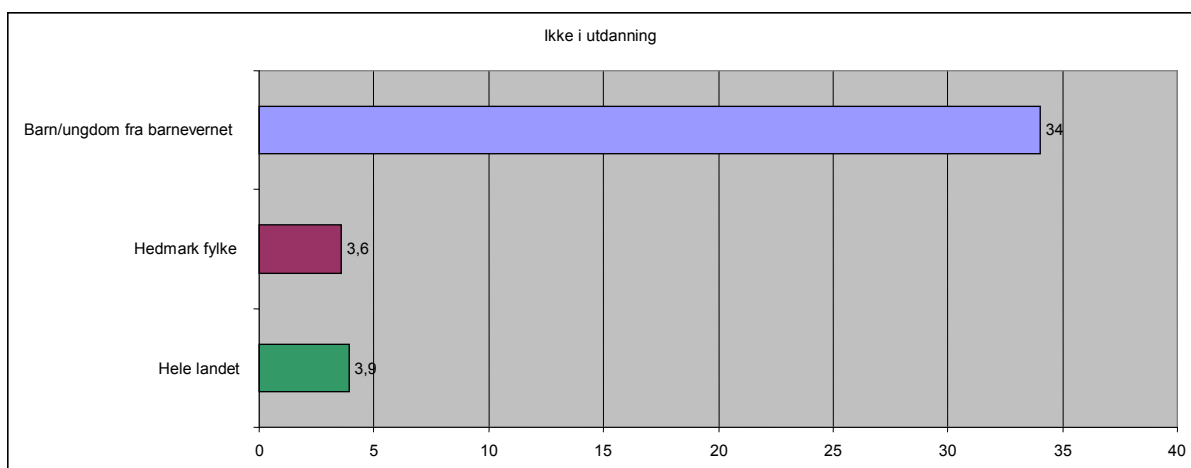
Figur 6.7 Antall avvik korrigert for antall svar gitt i de to undersøkelsene.

Vi har nå fått tall som kan sammenlignes. Når vi korrigerer med antall innkomne svar for de to undersøkelsene og teller opp den samme typen avvik, har mengden avvik blitt redusert fra 33 til 20 fra 1. tertial til 3. tertial 2009. I antall avvik er det en reduksjon på 40%.

6.5 Elever som avslutter grunnskolen og starter videregående utdanning samme høst

For avgangselever i grunnskolen våren 2008 har vi følgende resultat uttrykt i prosent. Det er her satt opp hvordan Hedmark fylke kommer ut i forhold til landsgjennomsnittet. Tallene er for hele ungdomskullet.

Tallet for barnevernet er fra siste tertial 2009. Det uttrykker i prosent hvor stor andel av dem som er plassert i institusjon, beredskapshjem og familiehjem som er i videregående alder og ikke er i en skolesituasjon fra Hedmark fylke.



Figur 6.8 Statistisk Sentralbyrå – Publisert 01.09.2009 og fra denne oppgaves undersøkelse 3. tertial 2009.

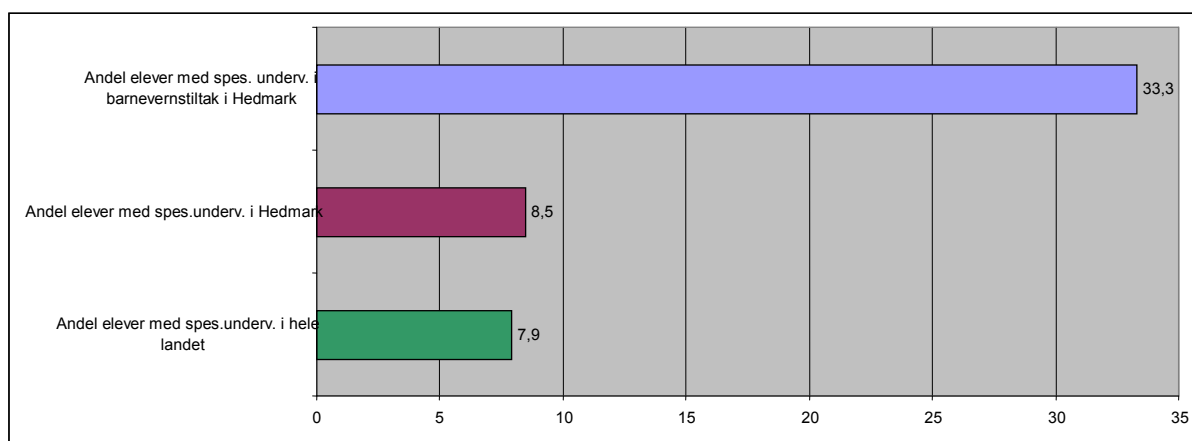
For hele ungdomskullet våren 2008 ser vi at Hedmark fylke ikke avviker mye fra landsgjennomsnittet. Vi ser også at det kun er 3,6% som ikke er i videregående utdanning når det er oppstart samme høst som grunnskolen avsluttes.

Av ungdom i barnevernet er det 20 av 59 som ikke går på videregående skole 3. tertial 2009. Dette utgjør 34 % av ungdommene.

6.6 Elever i grunnskolen med spesialundervisning

Figuren under viser andelen elever med spesialundervisning uttrykt i prosent. Andelen elever med spesialundervisning i barnevernstiltak i Hedmark uttrykker i prosent hvor stor del av alle elever som er i et barnevernstiltak og som har spesialundervisning.

Den røde kolonnen uttrykker det samme for alle elever i grunnskolen i Hedmark og den grønne er et uttrykk for alle elevene i grunnskolen på landsbasis.



Figur 6.9 Elever med spesialundervisning uttrykt i prosent.

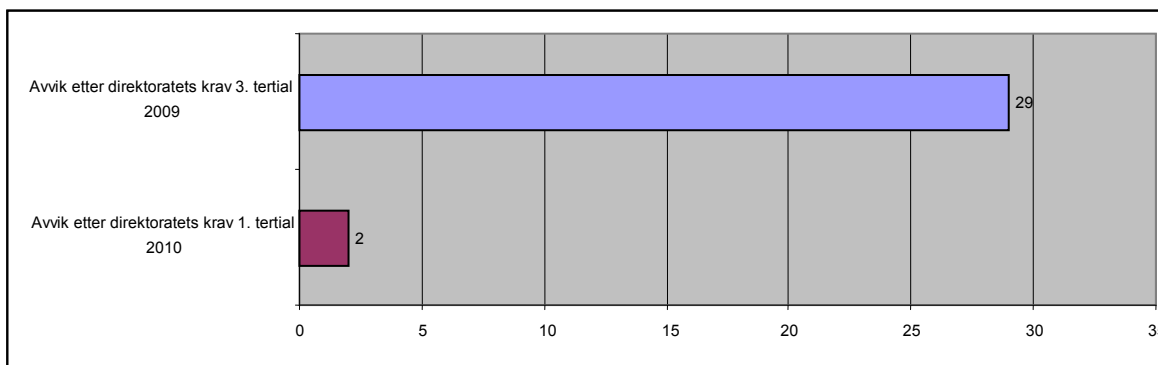
6.7 Endring i forutsetningen for rapportering

Grunnlaget for undersøkelsen foretatt for 3. tertial 2009, er de krav som barne- ungdoms og familiedirektoratet har satt for rapportering vedrørende skole. For undersøkelsen foretatt for 3. tertial 2009 var det opplæringslovens bestemmelser som lå til grunn. Det samme var det for tidligere tertialrapporteringer.

For 1. tertial 2010 ble det imidlertid foretatt en endring i hva som skal være grunnlaget for rapporteringen. Fra at en skulle rapportere på avvik ut fra opplæringslovens bestemmelser, er det endret til kun å gjelde dem som ikke har fått et opplæringstilbud 14 dager etter plassering i

et barnevernstiltak. Omfanget av undervisningen, rett til spesialundervisning og retten til å gå på nærskolen som er lovfestet i opplæringsloven, skal det ikke lenger rapporteres på.

Dersom en legger de krav for avviksføring som skal gjelde fra 2010 til grunn for undersøkelsen som er foretatt for 3.terstrial 2009, får en følgende resultat:



Figur 6.10 Antall avvik fra opplæringslovens bestemmelser ut fra krav som stilles.

Vi ser at de samme elevene, målt i den samme undersøkelsen får ved de nye krav som stilles kun to avvik på sitt opplæringstilbud når kravene endres til ikke å vurderes mot opplæringslovens bestemmelser, men kun etter om de har fått et opplæringstilbud - stort eller lite - 14 dager etter plassering.

6.8 Oppsummering

Funnene viser at det er en forholdsvis stor andel av elevene i barnevernstiltak som ikke får den ramme rundt undervisningen som opplæringsloven krever. Av de 107 elevene som er undersøkt, er det 16 som har et eller flere avvik fra opplæringsloven ved undervisningstilbudet som gis. Totalt er det 29 formelle avvik til denne elevgruppen. Det kan være formelle ting vedrørende omfang av opplæringen eller vedtak som ikke er fattet. I undersøkelsen er det også eksempel på elever som ikke har fått tilbud om skoleplass.

Vi ser en stor forskjell ved overgangen til videregående skole. Av de elevene som avsluttet grunnskolen skoleåret 2008/2009, var det bare 3,6 % som ikke begynte i videregående skole av dem som avsluttet grunnskolen samme år. For ungdom i barnevernstiltak var det 34 % som ikke gikk i et videregående skoleløp høsten 2009 og som var i riktig alder for det. Begge tallene for Hedmark fylke. Tallene er ikke direkte sammenlignbare, men likevel er spriket svært stort.

Når det gjelder behovet for spesialundervisning, er det fire ganger så mange elever i den undersøkte gruppen som får det, sett i forhold til elever generelt i Hedmark. Uttrykt i prosent får 33,3% av elevene i et barnevernstiltak spesialundervisning mot 8,5% for alle elever i Hedmark. Resultatet fra Hedmark avviker ikke mye fra landsgjennomsnittet som ligger på 7,9%. Tallene er for grunnskolen, - ikke videregående opplæring.

Barnevernets eget krav til gjennomføring av et skoleløp endret seg vesentlig fra 1. januar 2010. Dette synliggjøres gjennom den rapporteringen som Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet ber om å få inn for hvert tertial. Før 1. januar 2010 skulle det rapporteres på avvik fra opplæringslovens bestemmelser. For barn og unge i barnevernets tiltak, ble det viktig å se om omfanget av undervisningen, retten til spesialundervisning og bruk av nærskolen var slik som loven presiserer. Etter 1. januar 2010 skal det kun rapporteres dersom eleven ikke har fått et opplæringstilbud 14 dager etter plassering. Antall avvik fra opplæringsloven var 29 for undersøkelsesperioden som var 3. tertial 2009. Dersom en bruker de kravene til rapportering som kom fra 1. januar 2010 til grunn for undersøkelsesperioden, vil det bli 2 avvik å rapportere.

7 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte de innsamlede data i undersøkelsen. Jeg vil se om de barn og unge som er i et barnevernstiltak får de formelle krav til opplæring som opplæringsloven foreskriver. Videre hvordan overgangen fra grunnskolen til videregående skole er, hvordan behovet for spesialundervisning er, og hvilke krav samfunnet, her uttrykt gjennom barnevernet, stiller til skolen når det gjelder gjennomføringen av et skoleløp. Dette vil jeg sammenholde med hvordan det er for alle elever samlet, og drøfte hvilke årsaksfaktorer som kan ligge til grunn for at det er som det er.

Problemstilling:

Hvordan utøves de formelle kravene til opplæring som opplæringsloven foreskriver for barn og unge i et barnevernstiltak med vekt på spesialpedagogiske tiltak, og hvilke krav stiller barnevernet til oppfyllelse av disse?

Til denne problemstillingen er det stilt følgende forskningsspørsmål:

- 1 Hvilke opplæringstilbud får barn og unge som er plassert i et barnevernstiltak, og hvordan kan en forstå de opplæringstilbud som barn og unge får?*
- 2 I hvilken grad starter og fullfører elever som er plassert i et barnevernstiltak videregående opplæring, sett i forhold til elever totalt, og hvordan kan det som faktisk skjer forstås?*
- 3 Hvilke behov er det for spesialpedagogiske tiltak til barn og unge som har et tilbud i barnvernet, sett i forhold til andre barn generelt, og hvordan kan det som faktisk skjer forstås?*
- 4 Hvilke krav stiller det statlige barnevernet til opplæringen av barn og unge som får tilbud i et barnevernstiltak, og hvordan kan det som faktisk skjer forstås?*

Jeg vil nå gå gjennom forskningsspørsmålene og analysere de innsamlede data i undersøkelsen.

7.1 Opplæring av barn og unge i barnevernstiltak

Hvilke opplæringstilbud får denne gruppen, og hvordan kan vi forstå det tilbudet som gis? Av dem som er plassert i en institusjon, er det flest i de statlige institusjonene (pkt. 6.1). Det er et

klart politisk mål for det offentlige å ha egne institusjoner så langt som råd er. Av samme grunn eier det offentlige nesten alle familiehjem og alle beredskapshjem.

7.1.1 Barn og unge i grunnskole- og videregående alder plassert i tiltak

Et fullt skoleløp er 10 år i grunnskole og 3 år i videregående skole. I undersøkelsen er det 48 elever i grunnskolealder og 59 elever i videregående alder (pkt. 6.1.3). Det blir et gjennomsnitt på 4,8 elever på hvert trinn i grunnskolen, og 19,7 elever på hvert trinn i videregående skoles alder. Elever i videregående skoles alder er 4 ganger flere i forhold til dem som er i grunnskolealder.

En hovedårsak til at det er få elever fra institusjon når det gjelder barn i forhold til ungdom, er at dem som blir plassert i ordinære fosterhjem ikke er med i denne undersøkelsen. Et klart mål for barnevernet er at en så langt som mulig skal plassere barn og unge i fosterhjem, spesielt de yngste barna. Barn under 13/14 år blir bare unntaksvis plassert i institusjon.

Før plassering i et barnevernstiltak, bor de aller fleste ungdommen sammen med bare den ene av foreldrene (pkt. 3.2.1 Barnevernsforskning). I et skoleskulkprosjekt foretatt i Hedmark av barnevernet ved fagteam Hamar skoleåret 2007/2008, bodde 8 av 9 av ungdommene bare sammen med mor (Overland og Nordahl, 2008;12).

7.1.2 Avvik i skoletilbudet, hvor finner vi det?

Blant de 107 undersøkte elevene, har 16 av dem en eller flere avvik fra opplæringsloven i sitt skoletilbud. 12 av disse 16 elevene bor i en institusjon. Det vil si at over 2/3 av elevene som har avvik bor i institusjon. Av de 107 elevene som er med i undersøkelsen bor 62 i institusjon. Vi ser at av dem som bor i en institusjon, er det flere med avvik fra opplæringslovens bestemmelser, enn hos dem som bor i en mer familiepreget boform (pkt. 6.2.1).

Årsaken kan være flere og kanskje også til en viss grad tilfeldig, da utslaget ikke er svært stort. I en familiebasert boform som beredskapshjem og familiehjem er, blir det helt tydelig hvem som har ansvaret for å følge opp det som har med skole å gjøre. I en institusjonsbasert omsorgstilværelse blir det mange personer som forholder seg til den samme ungdommen. Selv om det er primær- og sekundærkontakter knyttet til hver enkelt ungdom, blir ansvaret mer utydelig enn det blir i en familiesituasjon. På grunn av turnuser blir det mange forskjellige personer som møter til kontakt- og foreldremøter på skolen. Skolens personale uttrykker at de ikke alltid får tak i kontaktperson, eller at de ikke vet hvem det er. For mange

av ungdommene fører dette til at det blir en mindre tydelig oppfølging av foreldrerollen i samarbeide skole hjem (pkt 3.2.1 Barnevernsforskning, avsnitt 4,5 og 6).

Av ungdommene som bor i institusjon, er 47 plassert i statlige institusjoner, og 15 plassert i private institusjoner. Av de 62 ungdommene er det like mange som har avvik fra opplæringslovens bestemmelser ved sitt tilbud i de private som i de statlige institusjonene, - 6 på hver. Det vil si at hyppigheten av elever som har avvik er fire ganger så stor i de private som i de statlige institusjonene.

De fleste av de private institusjonene har fått godkjent en turnusordning som gjør at de bor sammenhengende sammen med ungdommene over flere dager. Grunnen til denne ordningen er at ungdommene skal ha et mindre antall omsorgspersoner å forholde seg til, og at det da skal være lettere å følge opp det som skjer rundt dem. Likevel ser vi at det er ved de statlige institusjonene at det fungerer best med de formelle rammene rundt skoletilbudet.

Foresatte til en elev har en viktig funksjon når det gjelder å sikre at en elev får de rettigheter den har krav på i forhold til skole. De rettighetene og formalitetene som denne undersøkelsen setter søkelyset på, skal fungere uavhengig av en oppfølging av foresatte, men vi ser likevel at denne oppfølgingen er viktig og avgjørende i mange tilfeller.

Hvorfor er de statlige institusjonene bedre på dette området? Det vi vet er at de statlige institusjonene, som er med i denne undersøkelsen, blir i sterkere grad enn de private institusjonene fulgt opp når det gjelder skole av personer utenfor institusjonen. Barne-, ungdoms- og familieetaten (Bufetat) har gitt et ansvar til de regionale fagteam for å se til at skoletilbudet på lokalt plan følger de retningslinjer som er bestemt. Det kan virke som om at denne oppfølgingen bidrar til at det blir et sterkere fokus på skole, og en bedre kontakt fra de statlige institusjonene mot skolene. Dette vil igjen bidra til at elevens rettigheter følges i sterkere grad.

7.1.3 Hva slags type avvik fra opplæringsloven har vi?

I undersøkelsen er det 16 elever som til sammen har 29 avvik ved sitt skoletilbud ifølge de krav som opplæringsloven foreskriver. Vi ser av funnene at avvikene fordeler seg forholdsvis likt mellom grunnskole og videregående skole. I 12 tilfeller mangler det enkeltvedtak. I 7 av tilfellene er det ikke foretatt en sakkyndig vurdering. Her skyldes det ofte på lang

sakbehandlingstid ved PPT. Individuell opplæringsplan manglet i 6 tilfeller hvor det ble utført spesialundervisning, og 4 av elevene har ikke fått den skoleplassen de har krav på (pkt. 6.2.2).

Det kan være flere grunnene til et så høyt antall avvik. For denne elevgruppen er det ikke mange foreldre som følger opp undervisningen. Institusjonene ligger for de fleste i en viss avstand fra foreldrehjemmet, og det vanskeliggjør kontakten mellom skole og hjem. I mange tilfeller har foreldregruppen, som mister retten til å ha sine barn boende hjemme, en del problemer som overskygger det som skjer i skolehverdagen til sine barn.

Hvorfor blir ikke denne oppfølgingen ivaretatt av de profesjonelle omsorgspersonene som en har på institusjonene? Det er sjelden foreldreretten blir tatt fra biologiske foreldre. I siste instans er det foreldrene som har retten som i juridisk forstand kan kreve at det som ikke blir gjort etter det som lover og forskrifter tilsier, blir rettet opp. I praksis er det institusjonspersonalet som må ta ansvaret, men i mange tilfeller er det en dårlig avklaring på slike forhold. Institusjonspersonalet har et hovedfokus på omsorg, og bevisstheten om viktigheten av skolegang er ikke alltid like sterk(3.2.2 og 3.2.3).

Skolesystemet bør ha så høy integritet at formelle avvik fra opplæringsloven blir ordnet uten at det er noen som følger det opp. Vi kan ikke påstå at det hadde blitt færre avvik om pårørende i større grad hadde stilt spørsmål når de ser det er avvik fra opplæringsloven, men undersøkelsen viser at det kan være tilfelle.

I en tilsvarende undersøkelse som ble foretatt i 1. tertial 2009 (pkt. 6.4), ble de avvikene fra opplæringslovens bestemmelser som en fant, etterspurt i et brev som ble sendt til de som hadde det daglige ansvaret for elevene. Der bad en institusjonene ta kontakt med skolene for å få rettet opp de avvik som kunne rettes opp. Det ble også tatt kontakt pr. telefon til institusjonene og konsulentene. Ved undersøkelsen av 3. tertial 2009, var det langt færre avvik i antall. Som nevnt ovenfor er det grunn til å tro at en påpekning av slike formelle avvik fra bestemmelsene også har en forebyggende effekt for fremtidige situasjoner.

7.1.4 Hvordan er skolehverdagen for disse elevene?

De aller fleste av grunnskoleelevene i undersøkelsen følger et vanlig skoleløp (pkt. 6.3.1). Men mange har, også etter at de er kommet i et barnevernstiltak, vanskelig for å følge et ordinært skoleløp. Grunnen til plassering i et tiltak, er en omsorgssvikt mens de bodde

sammen med en eller begge foreldrene. Denne svikten førte ofte til at foreldrene ikke maktet å følge opp skolen som de skulle (pkt. 3.2.1 Barnevernsforskning, 2. avsnitt). Befringsmodell som vi finner i kap. 2 figur 2.1, synliggjør dette. Fordi at oppvekstvilkårene har vært mangelfulle, vil det for en del være vanskelig å følge et normalt skoleløp. For elevene i videregående alder, er det flere som ikke går på skolen enn det er elever som følger et vanlig skoleløp. Vi vet at videregående skolegang er frivillig og at det er eleven selv som må søke. Det medfører at det er lett for en skoletrett elev å la være å søke. For denne gruppen elever er det ikke mange som står klar for å ”heie dem frem” og som kan motivere dem til å søke videre skolegang. En stor andel av disse elevene har ikke karakterer fra grunnskolen, og må søkes inn på videregående på spesielle vilkår. Vi har ikke grunn til å si at årsaken er at de står evnemessig tilbake for gjennomsnittet av elevgruppen. Men en grunn kan være at en vesentlig del av denne gruppen har et stort fravær i grunnskolen – spesielt ungdomskolen – som fører til store ”hull” i det lærestoffet det forventes at de skal kunne ved avsluttet grunnskole (pkt. 3.1.3). For elever som er kommet i en slik situasjon, kan en ha forståelse for at det skal en sterkere grad av motivasjon til for å søke seg inn på videregående skolegang. De aller fleste elever er i alle fall i perioder i behov av foresatte som motiverer dem og hjelper dem til å forsette sin skolegang. Det gjelder ikke bare i videregående skole, men også i grunnskolen. Mange av de elevene som får en plassering i et barneverstiltak, har ikke fått denne pådriverstøtten av sine foreldre. Det medfører at de selv i større grad må ta ansvaret for å følge opp skole og skolearbeid.

Reform 94 førte til en sterkere teoretisering av opplæringen. Valgfagene falt ut, og i videregående opplæring ble det en sterkere fokusering på teori også i de praktiske fagene. Kanskje det aller viktigste for yrkesfaglinjene, er at det kreves praksis for å få gå opp til fagprøve. Slike praksisplasser er det ikke opprettet nok av. I konkurransen om tilgjengelige plasser, stiller en ikke sterkt dersom en fra den skolen en har gått på, har et stort fravær.

For mange vil en yrkesrettet studieretning i videregående være det mest realistiske alternativet. En stor del av elevene har ofte en dårlig bakgrunn i studieretningsfagene, noe som gjør det vanskelig for dem å følge en teoretisk studieretning i et videregående skoleløp. Men når de teoretiske kravene for de yrkesrettede linjene er slik som nevnt ovenfor, vil det for en stor gruppe føre til at de ikke søker seg inn på noe (pkt. 3.1.2).

7.1.5 Tidligere undersøkelse

Undersøkelsen som ble foretatt for 1. tertial 2009, er ikke identisk med undersøkelsen som ligger til grunn for denne oppgaven. Hovedundersøkelsen for denne oppgaven ble foretatt 3. tertial 2009. Innholdsmessig var ikke spørsmålet om nærskole tatt med i undersøkelsen for 1. tertial 2009. Dette bør ikke ha noe å si for resultatet, når en kun sammenligner med det som var likt i de to undersøkelsene. Når det gjelder svarprosent, ble det i undersøkelsen for 3. tertial påført navn og plasseringssted m. m på hvert enkelt skjema før utsending. Det er nok god grunn til å anta at denne påføringen er en grunn til at flere skjema kom inn til tidsfristen som ble satt.

Grunnen til at disse undersøkelsene blir foretatt, er for å gi Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet opplysninger om hvordan skolesituasjonen er for barn og unge som får omsorg fra et tiltak i barnevernet. Intensjonen er at opplysningene skal danne grunnlag for å sette inn tiltak for at skolesituasjonen skal bli bedre på de områder som kan forbedres. Det som kan forbedres, er de avvikene fra opplæringsloven en finner av formelle tilbud og vedtak. Det en hadde fokus på i undersøkelsen for 1. tertial 2009, var omfang av skoletilbud og spesialundervisning. Spørsmålene i de to undersøkelsene på de nevnte områdene ble stilt helt likt. I etterkant av undersøkelsen for 1. tertial 2009, sendte en ut et brev til de institusjonene som hadde avvik fra gjeldende bestemmelser, hvor en påpekte de avvik en hadde funnet. Videre bad en om at det ble tatt kontakt med den aktuelle skole for å få vedtak og bestemmelser for øvrig, på plass (se vedlegg 3).

Vi ser av funnene, at den undersøkelsen som ble foretatt for 1. tertial 2009, hadde vesentlig flere avvik fra gjeldende lover og forskrifter etter at en hadde endret det slik at avvikene var sammenlignbare (pkt. 6.4). Jeg kan vanskelig se at svarprosenten (som var høy for begge undersøkelsene) har vesentlig betydning for resultatet som ble innrapportert. Det som da kan ha påvirket at antall avvik har blitt mindre, er brev som er blitt sendt ut, og telefonisk kontakt med institusjonene og ansvarlige konsulenter for hjemmene. I brevet påpekte en at det må tas kontakt med skolene, og at en sammen må ta ansvar for at det som ikke er etter gjeldende bestemmelser, blir rettet opp. Dette gjelder både for dem som fortsatt er plassert, og for nye plasseringer. I tillegg til utsendelse av formelle brev, har det blitt muntlig kommunisert på ansvarsgruppemøter og på møter på systemnivå.

7.2 Videregående elever i barnevernstiltak

I dette punktet vil jeg drøfte i hvilken grad elever fra barnevernstiltak starter og fullfører videregående opplæring. Jeg vil se på hvordan det som skjer kan forstås. Jeg ser på overgangen mellom grunnskole og videregående skole, og hva som kan være grunnen til at det er færre elever fra en barnevernsplassering som gjennomfører videregående skole enn det er for alle elever samlet.

7.2.1 Ungdommer som starter på videregående samme år som de avslutter grunnskolen

Utdrag fra statistikk viser at de aller fleste starter på et videregående skoleløp etter endt grunnskoleutdanning. For alle elever samlet i Hedmark fylke er det kun 3,6% som ikke velger å begynne. Det er også som landsgjennomsnittet, som er 3,9%. Tallene er for skoleåret 2008/2009 (pkt. 6.5). Noen vesentlig endring av denne prosenten fra ett år til et annet, er det liten grunn til å anta at det er.

7.2.2 Ungdommer fra barnevernet i videregående skole

I den undersøkelsen jeg har foretatt for 3. tertial 2009, er det omtrent ti ganger så høy andel av ungdom fra et barnevernstiltak som ikke er i videregående skoleløp, sammenlignet med alle elever (pkt. 6.5). Tallet er ikke direkte sammenlignbart, da disse 34 % (pkt. 6.5) er for ungdom i videregående alder, - ikke bare ungdom som kommer rett ut av grunnskolen. Tallet gjelder også ungdom som blir plassert i løpet av hele tertiale frem til årsskiftet. Vi vet også at for ungdomsgruppen som helhet, er det mange som faller fra etter hvert som studietiden i videregående skrider fram. Men mye av den samme effekten får vi også for ungdommene i barnevernets institusjoner, - i mange tilfeller i enda sterkere grad.

Om vi foretar en del korreksjoner, er det likevel en svært stor forskjell på ungdom i videregående opplæring når det gjelder hele populasjonen ungdom, og dem som er i institusjoner i barnevernet.

Fraværspromblematikken i grunnskolen er et forhold som har betydning her. Jeg har ikke funnet noen direkte undersøkelse på fravær, spesifikt for denne gruppen, men det skoleskulkprosjektet som fagteam Hamar gjennomførte skoleåret 2007/2008 synliggjør noe av denne promblematikken (pkt. 3.1.3).

Hva har så dette med oppstart på videregående skole å gjøre? Uansett hvilke muligheter for læring en har, må lærestoffet arbeides med for å bli kunnskap som en innehar og kan bruke. Et stort fravær fører til store ”kunnskapshull”. Å få ungdom frivillig til å søke seg til en opplæring som baserer seg på at en ikke har disse ”kunnskapshullene”, faller forståelig nok vanskelig for mange. Mange av ungdommene har mistet troen på at de kan få til et skoleløp. De har mange mislykkede forsøk. Det fører til at de søker seg til arenaer hvor de kan lykkes, og da er skolearenaen et lite aktuelt sted (Overland og Nordahl 2008:6).

Felles for elevene i min undersøkelse er at de ikke har foreldre i sin umiddelbare nærhet. For ungdommene i denne undersøkelsen, som for ungdom generelt, er det viktig at det er noen som har ”tro på dem” og som ”puffer” dem videre. Generelt ønsker alle foreldre at det skal gå godt med sine barn og at de skal få et godt liv. Mange vet også at utdanning er viktig for å få en god og trygg framtid. Ungdommene i barnevernets institusjoner, hører nok også slike formaninger og ønsker blir sagt til dem. Men det er ikke mange som opplever å få det sagt av sine aller nærmeste, - foreldrene. Foreldrene vil for de aller fleste være de viktigste nærpersionene, - ingen kan erstatte dem fullt ut.

Men det kan også være andre grunner til at skolegangen ikke fungerer som den normalt skulle gjøre. I den medisinske modellen til WHO gjengitt i Grue 2004 (pkt.4.1.1), har denne modellen tre betydninger. ”Disability” betegner individets begrensninger, og ”Handicap” mangel på mulighet til å fylle en rolle det normalt skal være i stand til. I den elevgruppen som denne oppgaven undersøker, er det en hyppighet av diagnoser som ADHD og Asperger. Slike diagnoser kommer inn under den medisinske modellen og må ha medikamentell behandling. Dette finner vi igjen i Priestleys posisjon 1 hvor årsaken ligger i individet selv. Eleven utredes og testes slik at tiltak kan settes inn (pkt.4.1.3).

Goffmans stigmatteorier vil ha sin gyldighet her. Den tredje formen i hans teori er knyttet til sosial klasse. Det er den gruppen hvor funksjonshemmingen ikke sees som en synlig funksjonshemming. Barnevernsbarn er stigmatisert som gruppe. I denne gruppen er det en større hyppighet av diagnoser som nevnt i avsnittet over. Det er grunn til å tro at fordi barnevernsbarn tilhører en gruppe som har en hyppighet av diagnoser, vil det enkelte barn/ungdom lettere få en diagnose som mange i denne gruppen har fått.

7.3 Spesialpedagogiske behov hos elever i barnevernstiltak

Her vil jeg drøfte de behov elever i et barnevernstiltak har for spesialundervisning sett opp mot hele elevgruppen. Jeg vil også drøfte hvordan vi kan forstå det som skjer.

Av barn og unge i grunnskolen som har tilbud i et barnevernstiltak, har omtrent fire ganger så mange spesialundervisning som for hele elevgruppen i grunnskolen (pkt. 6.6). Dette er et uttrykk for hvor mange av elevene som har behov for spesialundervisning. Tallene som er presentert, sier ikke noe om omfanget av spesialundervisning som den enkelte elev får. Det er imidlertid ingen grunn til å anta at elevgruppen, som er i et tiltak i barnevernet, har et mindre omfang av spesialundervisning, enn andre elever. Forskning viser at oppfølging av skolearbeid fungerer dårlig i institusjon (pkt. 3.2.1 avsnitt 6), noe som kan føre til behov for spesialundervisning, og for dem som får det kan omfanget bli større enn det som hadde vært nødvendig dersom det hadde vært en god oppfølging. I rapporter fra PP-tjenesten, står det ofte som årsak at eleven har konsentrasjonsvansker. Vi vet at konsentrasjonsvansker medfører at en ikke tar imot læring på samme måte som om en ikke har denne vansken.

Som vi har vært inne på tidligere, har barns oppvekstvilkår en sterk innvirkning på barns utvikling. Barn som vokser opp i en familie hvor barnevernet må gripe inn med plassering av familiens barn, er i en risikogruppe når det gjelder normalutvikling (pkt. 2.6.1). Barns opplevelser blir ikke slettet ut i barns sinn om de blir plassert i en familie eller en institusjon, som gir dem trygghet og kjærlighet. Den oppveksten de har levd under, har satt sitt preg på dem, og vil påvirke dem i tiden fremover.

Retten til spesialundervisning er en individuell rett som utløses etter opplæringslovens § 5-1 første ledd. Grunnlaget for det behov eleven har, finner vi i Priestleys individbaserte teorier både innenfor materialistisk og idealistisk posisjon (pkt. 4.1.3). Materialistisk i de tilfeller en finner biologiske forhold hos eleven som vanskeliggjør læring, som ADHD og Asberger. Behovet for spesialundervisning kan også ha sitt grunnlag i Priestleys idealistiske individbaserte posisjon. Her har vi ulike former for stigmatisering og elevens identitet og selvoppfatning er viktige forhold som ofte kan styre elevens evne til å ta imot læring.

7.4 Det statlige barneverns krav til oppfølging av opplæringstilbud

Jeg vil her drøfte de krav som det statlige barnevern setter til oppfølging av opplæring for barn og unge i barnevernstiltak. Hvordan kan de krav som stilles forstås?

De krav til avviksrapportering som forelå fra direktoratets side fram til januar 2010, var følgende:

”Alle i skolepliktig alder eller med rett til videregående utdanning skal ha et opplæringstilbud i tråd med opplæringslovens bestemmelser. Kommenter avvik fra kravet. Fagteamene bes registrere og kommentere dette. Grunnlaget må være om fylkeskommunen har behandlet kravet”

(Fra rapportteringsskriv, Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet for 3. tertial 2009).

Dette er i samsvar med de føringer som etaten tidligere har fremhevet i veiledninger og virksomhetsplaner (Virksomhetsplan region øst 2010; 18). Opplæringslovens bestemmelser gjelder for alle barn i skolealder uavhengig av den livssituasjonen de er kommet i.

Fra 1. tertial 2010 kom det en endring i bestemmelsen for avviksrapportering. Nå skulle den utføres etter følgende føring:

”Antall barn som ikke har opplæringstilbud etter 14 dager i statlig barneverntiltak. (gjelder også omsorgssentre)”

(Fra rapportteringsskriv, Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet for 1. tertial 2010).

Føringen er en sterk endring i premissene for avviksrapporteringen. For det første er det ikke nevnt noe om at det skal være etter opplæringslovens bestemmelser. Når det gjelder den gruppen med barn og unge vi har i denne undersøkelsen, er det primært omfanget av undervisningen som gis, og rettigheten til spesialundervisning som det er avvik på. Slike avvik kommer ikke nå med i rapporten. For det andre er det kun når en elev ikke har fått undervisningstilbud etter 14 dager etter flytting at det skal føres avvik. For det tredje spør en ikke om hvordan tilbudet er for dem som har en plassering i private institusjoner. Det er barnevernet som har ansvaret også for private plasseringer, og som også har ansvaret for godkjenning av de private institusjonene.

Som funnene i undersøkelsen viser, ville avvikene som var 29 bli redusert til 2 dersom en skulle ha brukt den nye premiss for avviksrapportering for undersøkelsesperioden som var for 3. tertial 2009 (pkt. 6.7).

En kan undres over hva grunnen er til at premissene er endret. Dersom dette grunnlaget for rapportering blir stående, er det vanskelig å se noe annet enn at opplæringstilbudet til denne gruppen vil bli dårligere. Rapporteringen vil vise at det ikke er avvik på tilbud som kommuner og fylkeskommuner gir, selv om det er store avvik ut fra de krav som opplæringsloven stiller. Dersom en elev eller foresatt vil føre en sak ut fra at en ikke har fått oppfylt opplæringslovens krav, vil det være klart at det er opplæringslovens bestemmelser som gjelder. Men ved at viktige elementer i opplæringsloven, som omfang av undervisningen, retten til spesialundervisning, ikke skal avviksmeldes i denne rapporteringen, vil det føre til at mange avvik på opplæringstilbudet som gis ikke blir synlig.

Etter hvert vil det også bli slik at det ikke spørres etter, ikke vil bli gitt. Det er slik at økonomiske bevilgninger styrer mye av hvilket faglige tilbud som gis. En slik praksis vil føre til at tilbudet til denne gruppen barn og ungdom over tid vil fjerne seg fra viktige sider i opplæringslovens bestemmelser. Deres rettigheter blir svekket. For barne-, ungdoms- og familieetaten er det brysomt med så stor andel avvik som denne rapporten har. Hvis avviket fra opplæringslovens bestemmelser er et gjennomsnitt for hele landet når det gjelder gruppen barn og ungdom i barnevernets tiltak, har etaten en stor utfordring med å få redusert avvikene for å sikre at en stor gruppe barn og unge i barnevernet får sine rettigheter oppfylt. Blir avvikene på det nivå som en her ser etter de nye bestemmelsene for rapportering, vil alle være tilfreds med at opplæringssituasjonen er svært bra for barnevernsbarn, og skjule betydelige avvik for en utsatt gruppe barn og unge.

En teoretisk bakgrunn for det vi her ser, finner vi igjen i Priestleys modell under posisjon 3, sosial materialistisk posisjon. Hva som skjer styres av politiske forhold. Økonomiske hensyn tas. Det kan være grunn til å tro at en ikke ønsker så mange anmerkninger på et regelverk som en tidligere har bestemt. Da er det lettere å endre på forutsetningene enn å gjøre noe med det problemet som oppstår, som i de fleste tilfeller vil belaste økonomien. I en tid hvor knapphet på ressurser og økonomisk balanse er et viktig styringsparameter, vil det være lettere å styre unna problemet med å endre på forutsetningene.

Undersøkelse av Tveit/Ollestad (pkt. 2.9.3) viser at institusjonspersonalet følger dårlig opp relasjoner/samarbeid med skolen. Personalet krever lite av skolen, og skolen opplever det vanskelig å samarbeide med institusjonen. Dette vil slå ut på elevenes prestasjoner. Grunnene kan være mange, men det at det er mange som har et omsorgsansvar medfører at en kontinuerlig oppfølging vanskeliggjøres.

7.5 Oppsummering

Som en oppsummering kan vi si at barn og unge som er plassert i et av de barnevernstiltak som undersøkelsen omfatter, har mange avvik fra bestemmelsene i opplæringsloven når det gjelder det opplæringstilbudet som gis. Undersøkelsen gir ikke svar på om avvikene er flere for gruppen barnevernsbarn enn for andre grupper elever. Det vi imidlertid kan se, er at det er et vesentlig større avvik fra opplæringslovens bestemmelser for de som er plassert i institusjon, i forhold til de som er i en mer familiepreget plassering.

Relatert til Priestleys modeller, vil alle posisjonene i større eller mindre grad gjøre seg gjeldene for denne elevgruppen. Diagnostisering viser at det er en del som får en diagnose hvor det blir satt i gang en medikamentell behandling. Det behandles i den individuelle materialistiske posisjonen (pkt.4.1.3 posisjon 1). ADHD er en av flere diagnoser som vil tilhøre i denne posisjonen. Som gruppe har barnevernsbarn et større behov for spesialundervisning enn andre elever (pkt 6.6). Det er ikke noen klar grunn til å mene at denne elevgruppen er svakere evnemessig sett. En vet imidlertid at barn og unge som får en plassering i et barneverstiltak, kommer fra en familie hvor det har vært omsorgssvikt. I den grad at denne omsorgssvikten har ført til at barnet/ungdommen har fått en eller annen form for skade, svekkelse eller varig men, synliggjøres det i denne individuelle materialistiske posisjonen.

Dersom omsorgssvikten fører til at barnet/ungdommen vil bli stigmatisert, enten i skolesammenheng, eller i det sosiale liv ellers, er vi over i Priestleys individuelle idealistiske posisjon. Spesialundervisning slik den har fungert historisk og for en del også fungerer i dag, kan være stigmatiserende i sin form. Ikke det rent faglige, men mer den formen den kan ha. Elever blir ofte tatt ut av sin klassesammenheng, enten alene eller sammen med andre som trenger ekstra tilrettelegging og oppfølging. Det kan også virke stigmatiserende når en lærer er ved elevens arbeidsplass i klasserommet og hjelper eleven der.

Hvordan hverdagen til funksjonshemmede blir, i dette tilfelle barnevernsbarn, blir styrt gjennom de beslutningsprosesser som samfunnet gjør gjennom politiske vedtak og gjennom økonomiske rammer som tildeles. For barnevernsbarn styres hverdagen for det aller meste ut fra de føringer som barnevernloven gir. Opplæringen av denne gruppen barn og unge, styres gjennom den samme lov som for alle andre barn, opplæringsloven. Dette uttrykker Priestley

gjennom den sosial materialistiske posisjon. Forskningsspørsmål fire som spør etter hvilke krav det statlige barnevernet stiller til opplæringen, kommer inn her. Den reduksjonen i krav til opplæringen som kom med de nye føringene for rapportering, kan være politisk og eller økonomisk motivert.

Overgangen til videregående skolegang, er en vanskelig overgang for mange som er i et barneverstiltak. Generelt for Hedmark fylke er det 3,6 % som ikke starter på et videregående skoleløp etter endt grunnskole. Tilsvarende tall for barnevernsbarn er 34 % (pkt. 6.5). En stor del av elevgruppen barnevernsbarn, har et mislykket forhold til skole (pkt. 3.1.1), og nå når de kan bestemme selv, velger de ikke å søke videre skolegang. Noen i denne gruppen ønsker å gå videre på skole, men er redd for ”å dumme seg ut” eller de ikke tror at de vil greie det. Å føle seg mislykket eller å tro at en ikke greier de utfordringer som skolen presenterer, tilhører også den materialistiske posisjonen hos Priestley. Utfordringen er satt av samfunnet i en materiell kontekst.

8 Oppsummering / konklusjon

I dette kapittelet vil jeg summere opp den drøftingen som er gjort av de forskningsspørsmålene som er satt for oppgaven. Forskningsspørsmålene er utledet av problemstillingen. Deretter vil jeg konkludere og peke på framtidige områder som det ville være viktig å få forskningsbasert kunnskap om.

Problemstilling:

Hvordan utøves de formelle kravene til opplæring som opplæringsloven foreskriver for barn og unge i et barnevernstiltak, med vekt på spesialpedagogiske tiltak, og hvilke krav stiller barnevernet til oppfyllelse av disse?

Hvordan kan vi forstå at det er så mange avvik fra opplæringsloven, når det gjelder opplæring av denne gruppen barn og unge? Vi har ikke datagrunnlag for å fastslå at det er mye større avvik her enn det er for gjennomsnittet av elever generelt. Men det er likevel grunn til å anta at det er det når en ser på omfanget av avvik. I alle fall er det for stort, og det går ut over elevenes rettigheter etter loven. De aller fleste barn vokser opp i en familie og bor sammen med sine foreldre. Foreldrene sørger for at barna vokser opp i trygge oppvekstkår, og sørger for at de møter på skolen og får den undervisning de skal ha og har krav på. Etter opplæringsloven er det også foreldrenes ansvar å sørge for at deres barn får denne opplæringen. For denne gruppen barn er det ikke slik. Barn og unge som er med i denne undersøkelsen, er tatt ut av denne oppvekstrammen og plassert i et barnevernstiltak. En skulle tro at denne ansvarsretten til å følge opp at denne gruppen barn og unge får sin opplæring, blir overtatt av dem som får omsorgsansvaret etter en plassering. Slik er det ikke. Det er etter loven den som har foreldreretten som har den utøvende myndighet når det gjelder opplæring. Det er få tilfeller at denne retten blir fradømt de biologiske foreldre. De biologiske foreldre bor ofte langt fra sitt barn etter en plassering. I tillegg er grunnlaget for en plassering at de ikke har de foreldreferdighetene når det gjelder omsorg som samfunnet ønsker.

Beredskapshjemsforeldre, familiehjemsforeldre og personalet i institusjonene forsøker å ivareta dette så godt de kan. Det er disse som sitter nærmest i å utøve den daglige omsorgen for denne gruppen. Kommunalt barnevern sitter også med et ansvar da det er denne instansen som har plassert barnet der det er.

En kan spørre om en tydeligere plassering av foreldreretten i forhold til opplæring ved en plassering i barnevernet, ville føre til at barns rettigheter ble bedre ivaretatt? Det er vanskelig å være for sikker, men det er grunn til å tro at en del elever vil bli bedre ivaretatt når ansvaret blir plassert tydeligere.

Det statlige barnevernets endrede krav til avviksrapportering fører til at mange avvik ikke synliggjøres. Ved at en slik praksis videreføres, vil det undergrave opplæringslovens bestemmelser og føre til at denne gruppen elever får en dårligere rammer rundt sin opplæring.

I det videre arbeidet med opplæringen for barn og unge som er i barnevernets tiltak, må det tilstrebes at de lovpålagte bestemmelsene effektueres i bedre grad enn det vi ser i denne undersøkelsen. Det må også tydeliggjøres hvem som utøver føresattes rolle for barn og unge som er plassert i et barnevernstiltak. At det er opplæringslovens bestemmelser som må være gjeldende også for denne gruppe elever, må bli tydelig i det statlige barnevernets krav til rapportering.

De nevnte områdene vil være viktig for å sikre denne gruppen barn og unge et opplæringstilbud som er slik som lov og forskrifter har bestemt at det skal være.

Hva kan grunnen være til at barn og unge blir barnevernsbarn? Er det noen fellestrekk som kan være en årsak til at det blir slik? Enhver sosial gruppe har visse kjennetegn som sier noe om den historiske og kulturelle sammenhengen gruppen er i. Priestleys sosiokulturelle posisjon omhandler den samfunnsmessige utviklingen vi har innenfor en bestemt sosial gruppe. Barnevernsforskningen relatert til skole, gir oss noen fellestrekk for denne gruppen: de bor sammen med mor som er alene med foreldreansvaret, har dårlig økonomi, har lav utdanning, lav prioritering av skolegang, dårlig læringsmiljø i institusjonene, dårlig samarbeid med skolen, problematferd forsterkes, etc.(pkt. 3.2.1). Dette gjelder selvsagt ikke alle, men som gruppe er svært mange i en situasjon hvor disse trekkene er tilstede.

Samfunnet har institusjonalisert tiltak for denne gruppen barn gjennom politiske og økonomiske styringssystemer. For denne gruppen er det organisert et barnevern som kan og skal gripe inn med tilbud tilpasset den enkeltes situasjon. Da er vi over i Priestleys sosial materialistiske posisjon. Denne posisjonen kalles den sosiale modellen. Her institusjonaliserer samfunnet tiltak for at den enkelte skal få mulighet til å få et så godt liv som mulig.

Tilrettelagt skoletilbud hører hjemme her. Det tilhører denne posisjonen de krav til opplæring som samfunnet selv har pålagt seg å følge, som bruk av nærskole, undervisningsomfang, rettigheter til spesialundervisning etc.

På det individuelle plan har vi forskjellige former for stigmatisering. For denne gruppen kommer den tredje av Goffmanns former til anvendelse hvor stigmatiseringen er i forhold til sosial klasse. Det er i møte med andre at denne stigmatiseringen kommer til syne. Vi er i Priestleys individuelle idealistiske posisjon. I skolen blir dette synlig ved spesiell tilrettelegging av undervisningen som mange i denne gruppen trenger. Elevens sosiale miljø og sosiale ferdigheter er en vesentlig faktor her, og hvordan eleven påvirker omgivelsene og hvordan omgivelsene påvirker eleven. Teoretikerne er her opptatt av den funksjonshemmedes tilpasning til sin funksjonshemming. For skolen vil utfordringen være hvordan en tilrettelegger og organiserer en fysisk god undervisningssituasjon, for å hjelpe barnevernsbarn som trenger å bedre sine skoleferdigheter.

Den medisinske forståelsen for funksjonshemming finner vi i Priestleys individuelle materialistiske posisjon. I denne gruppen finner vi de biologiske forhold som kan være årsak til funksjonshemming. Dette vil i mange tilfeller utløse en diagnose. En diagnose har vist seg å være et viktig kriterium for retten til spesialundervisning. Noen av barna i denne gruppen vil kunne ha en medfødt funksjonshemming, men de aller fleste vil ha det som en påført skade eller diagnose. Noen vil kunne medisineres.

Av Priestleys modeller er den individuelle materialistiske posisjonen sammen med individuell idealistisk posisjon, viktige grupper for barn og unge i barnevernstiltak. Elevene vil ha behov for spesiell tilrettelegging både på det individuelle og det mellommenneskelige plan.

I forhold til barnevernsbarn er den sosiale modellen uttrykt i Priestleys sosiale materialistiske posisjon også viktig. Denne posisjonen institusjonalisert gjennom sterke samfunnsstyrte modeller som barnevern og skole.

Hvordan kan vi ut fra de funn som er kommet fram i undersøkelsen, forstå den måten de formelle krav til undervisningen er utøvd på? De fleste av elevene som får en plassering i barnevernet kommer til en ny skole og skal ha sitt tilbud der. Slik som systemet er i norsk skole når det gjelder tilrettelagt hjelp som spesialundervisning, er det en lang og tidkrevende

vei å gå. Mange av elevene kommer på en skole i en ny kommune. Da skal PPT i denne nye kommunen sørge for at det blir gjennomført en utredning som uttrykkes i en vurdering som sendes skoleeier der eleven skal gå. Derfra skal de vedtak som er nødvendig fattes og effektueres. Da vårt system nesten i alle kommuner har en forholdsvis lang ventetid når det gjelder utredningsarbeid, blir dette en vanskelig situasjon å få utført på en ryddig og effektiv måte. Det er mange i denne gruppen elever som er i behov av en pedagogisk utredning. Elever som bor på samme sted og har sin elevplass på den samme skolen hele tiden, blir det lettere å følge opp. Derfor er systemet vanskeligere å følge opp for gruppen barnevernsbarn, enn det er for andre barn.

Det er områder som det vil være viktig å få undersøkt nærmere slik jeg ser det.

- Undersøkelsen viser at det er mange barnevernsbarn som får et redusert ukentlig undervisningstilbud. Hvorfor er det slik? En svært stor andel av barnevernsbarn har spesialundervisning. Hvorfor er denne andelen så stor og hvordan er innholdet i denne undervisningen?

- Andelen elever som ikke gjennomfører videregående skole er dobbelt så stor for barnevernsbarn som for hele elevgruppen samlet. Hvorfor er det slik? Det er grunn til å anta at gjennomføringen av grunnskolen er viktig for å gjennomføre videregående skole.

Undersøkelsen viser at det vil være viktig å følge med på hvordan utviklingen på feltet vil være videre. En tydelig oppfølging vil sikre at denne elevgruppen vil få den opplæringen de har krav på. Skole er blitt et prioritert område innenfor barnevernsarbeid, og det er grunn til å anta at et økt fokus på dette området gir resultater. En økt satsing på opplæring vil være et godt forebyggende barnevernsarbeid.

LITTERATURLISTE

- Arneberg, P. (2008): *Pedagogisk dannelse og etikk*. Oslo. Cappelen.
- Askildt, A., Johnsen, B. H. (2004): Spesialpedagogikkens historie og idégrunnlag. I E. Befring og R. Tangen (red.). 2004. *Spesialpedagogikk*, 69-86. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Bachman, K. og Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*, Høgskolen i Volda
- Backe, H. E. (2003): *Barn utenfor hjemmet*. Oslo: Gyldendal forlag
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2009) 3. tertial. *Rapportteringsskriv*. Oslo
- Befring, E. (2004): Spesialpedagogikk: perspektiver og tilnærminger. I E. Befring og R. Tangen (red.). 2004. *Spesialpedagogikk*, 45-69. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Befring, E., Frønes, I. Og Sørli, M.A.:(2010). *Sårbare unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Befring, E. (2007):*Skolen for barnas beste*. Oslo. Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2006): *Spesialpedagogisk utsyn*. Oslo. J. W. Cappelens Forlag AS.
- Berg K. (2009): *I skolens randsoner- opplæring for ungdom under offentlig omsorg*. Universitetet i Tromsø.
- Bufetat, (2007): *Virksomhetsplan 2007 – region øst*. Barne- ungdoms- og familieetaten.
- Bufetat, (2010): *Virksomhetsplan 2010 – region øst*. Barne- ungdoms- og familieetaten.
- Clausen, S. E. og Kristoffersen, L. (2008): *Barnevernsklinter i Norge 1990-2005*. Norsk Institutt for forskning og oppvekst
- Buli-Holmberg, J. og Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget
- Burrell, G. og Morgan, G. (1979): *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London: Heinemann Educational Books.
- Egelund & Hestbæk (2004): *Nordisk sosialt arbeid*. Oslo
- Engen, T. O. og Solstad, K. J. (2004): *En Likeverdig skole for alle?* Oslo: Universitetsforlaget
- Hernes, G. (2010): *Gull av gråstein*. Oslo. Fafo-rapport 2010:03.
- Fuglseth, K. og Skogen, K. (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelens Akademisk Forlag
- Grue, L. (2004): *Funksjonshemmet er bare et ord*. Oslo. Abstrakt forlag AS.
- GSI: *Grunnskolenes informasjonssystem*. <http://www.wis.no/gsi>
- Haug, P. (1999): *Spesialundervisning i grunnskolen*. Oslo: Abstrakt forlag
- Haug, P. (2004): *Resultat fra evalueringa av Reform 97*. Oslo. Norges Forskningsråd

- Hausstätter, R. (2009): Ingen sto igjen – men hvor løp de hen? *Spesialpedagogikk*, 2009/5
- Hausstätter, R. (2007): *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer*. Bergen: Fagbokforlaget
- Havik, T. (2010): *Samvær i barnevernssaker*. Oslo. Universitetsforlaget
- Håstein, H. og Werner, S. (2004): Spesialpedagogikk i en inkluderende skole. I E. Befring og R. Tangen (red.). 2004. *Spesialpedagogikk*, 45-69. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Imsen, G. (2005): *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jenssen, E.S. og Lillejord, S. (2010): Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. *Bedre skole*, 2010/2
- Johannessen, A. (2005): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1971): *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.*
- Killèn, K. (1994): *Sveket*. Kommuneforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Forskrift til opplæringslova fastsett 23.06.2006*
- Kunnskapsdepartementet (2006a): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, Opplæringslova, Lov-2006-06-16-20*
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvelling, Ø. (2007): *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R. og Nordahl, T. (2007): *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007*. Rapport 2007/ 19. Oslo: NIFU STEP
- NIFU STEP (2008): *Rammeverk og kompetansemål*. Rapport 13/2008. Oslo
- Nordahl, T. og Sunnevåg, A. K. (2008): *Spesialundervisningen i grunnskolen*. Rapport 2008/2, Høgskolen i Hedmark
- Nordahl, T. og Hausstätter, R. S. (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Rapport 2009/ 9. Elverum: Høgskolen i Hedmark
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T. og Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nordahl, T. (2003): *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97*. NOVA-rapport 13/03.
- Nordahl, T. (1998): *Er det bare eleven?* NOVA-rapport nr. 12e.
- Nordahl, T. og Overland, T. (1994): *En skole for alle*. Forum for tilpasset opplæring
- NOU 1995:18: Ny lovendring om opplæring. ”...og for øvrig kan man gjøre som man vil...”

- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet
 NOU 2003:16: *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnsopplæringen for alle.*
- Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet
 NOU 2000:12: *Barnevernet i Norge. Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer.* Barne- og familiedepartementet
- NOU 2009:18: *Rett til læring.* Kunnskapsdepartementet
- NOU 2009:8: *Kompetanseutvikling i barnevernet.* Barne- og likestillingsdepartementet.
- NOU 2004:23: *Barnehjem og spesialskoler under lupen.* Barne- og familiedepartementet.
- Ogden, T. (2000): *Alvorlige atferdproblemer hos barn.* Oslo. BDF
- Opplæringslova: Lov 1998-07-17 nr. 61: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa..* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, Lovdata.
- Ot.prp. nr. 46 (1997-98): Om lov om grunnskole og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) i Stette (red.) (2010): *Opplæringslova og forskrifter.* Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon
- Ot.prp. nr. 44 (1999-2000): *Om lov og endringar i lov 17. juli 1998 nr. 61 og grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) m.m.*
- Overland, T. (2007): *Skolen og de utfordrende elevene.* Bergen: Fagbokforlaget
- Overland, T. Of Nordahl, T. (2008): *Fravær i skole.* Evalueringsrapport. Hamar
- Priestley, Mark (1998): *Disability & Society.* Vol. 13, No.1. Leeds: Carfax Publishing Ltd.
- Rambøll, (2008): *Vurdering og videreutvikling av fagteam.* Rambøll Management AS.
- Ringdal, K. (2009): *Enhet og mangfold.* Bergen: Fagbokforlaget
- Rundskriv, (2003): *Strategidokument-statlig overtagelse av fylkeskommunale oppgaver, barnevern og familievern.* Det kongelige barne- og familiedepartement.
- Skaalvik, M. og Skaalvik, S. (2005): *Skolen som læringsarena.* Oslo: Universitetsforlaget
- Skrtic, T. (1995): *Special Education and Student disability as Organizational Pathologies*
- Skog0, O. G. (2004): *Å forklare sosiale fenomen.* Oslo: Gyldendal
- Solli, K. A. (2005): *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge.*
 Utdanningsdirektoratet
- Solvang, P. (1999): *Spesialpedagogikkens differensieringsbehov.* Artikkel, Nordisk pedagogikk, vol 19, nr 3, 1999
- Starrin, B., Larsson, G., Dahlgren, L., og Styrborn, S. (1991): *Frånupptäckt till presentation.*
 Lund: Studentlitteratur
- Statistisk sentralbyrå: *Kostra:* <http://www.ssb.no/kostra>
- Stette, Ø. (red.) (2007): *Saksbehandling ved tildeling av ressurser til*

- spesialundervisningen*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon
- St.meld. nr. 23(1997-98): *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Kunnskapsdepartementet
- St.meld. nr. 30(2003-2004): *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet
- St.meld. nr. 16(2006-2007): *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet
- St.meld. nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen..* Kunnskapsdepartementet
- St.meld. nr.39 (2001.2002): *oppvekst og levekår for barn og ungdom i Norge*. Oslo. Barne- og familiedepartementet
- Støfring, E. (2000): *Forutsetninger for utvikling av spesialpedagogisk kunnskap*. Arbeidsnotat nr. 114/2000, Høgskolen i Lillehammer
- Støfring, E. (2008): *På sporet av inkludering? – Holisme og kulturell bevissthet*. Artikkel, Høgskolen i Lillehammer
- Sørli, M.A. og Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Rapport 98/12a. Oslo. Norsk institutt for forskning og oppvekst, velferd og aldring
- Tangen, R. (2004b): *Retten til utdanning, tilpasset opplæring og spesialundervisning*. i E. Befring og R. Tangen (red.). 2004. *Spesialpedagogikk*, 121-142. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Telhaug, A. O. (2005): *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole?* Oslo: Cappelen
- Tveit, A. og Ollestad, A. (1996) : *Skole - og barnevernansatte: «De møtes og samtaler - men samarbeider de?»* Embla 2/96.
- Utdanningsdirektoratet (2007a): *Dokumentasjon om elever/lærlinger/lærekandidater med spesialundervisning*. Rapport fra Utdanningsdirektoratets arbeidsgruppe Oktober 2007
- Utdanningsdirektoratet (2007b): *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Artikkelsamling
- Utdanningsdirektoratet (2007c): *Likeverdig opplæring*. www.utdanningsdirektoratet.no
- Utdanningsdirektoratet (2009a). *Rapporter fra felles nasjonalt tilsyn 2009*. www.utdanningsdirektoratet.no
- Utdanningsdirektoratet (2009b): *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Veiledning*. Oslo: Læringscenteret

Wilson, D., Hausstätter, R. og Lie, B. (2010): *Spesialundervisning i grunnskolen*. Bergen:

Fagbokforlaget

Aarnes, A. (2008): *IOP i praksis*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon

Aase, T.H. (2007): *Skapte virkeligheter*. Oslo: Universitetsforlaget

Werner, E. E. og Smith, R. (2003): *Att vaxa mot alla odds: från födelse till vuxenliv*.

Stockholm

LISTE OVER FIGURER

Figur 2.1	Figuren viser sammenheng mellom oppvekstvilkår og oppvekstresultat. (Befring 2007:13).....	s. 16
Figur 4.1	Mark Priestleys fire tilnærminger til funksjonshemming. Priestleys (1998:78) med Grues oversettelse (2004:128).....	s. 36
Figur 5.1	Antall barn pr. 1000 som er plassert i barnevernstiltak. (Statistisk Sentralbyrå – publisert 01.09.2009).....	s. 51
Figur 6.1	Barn og ungdom fordelt på tiltak.....	s. 56
Figur 6.2	Avvik fra opplæringsloven ved skoletilbudet for grunnskoleelever og videregående elever fordelt på tiltak.....	s. 58
Figur 6.3	Avvik fra opplæringsloven for skoletilbudet fordelt på type avvik og skoleslag.....	s. 59
Figur 6.4	Antall elever i grunnskole og videregående skole i forskjellige skolesituasjoner.....	s. 61
Figur 6.5	Antall svar ved undersøkelse av skoletilbud for elever plassert i institusjon i Hedmark fylke i 2009.....	s. 63
Figur 6.6	Antall avvik ved undersøkelse av skoletilbud for elever plassert i institusjon i Hedmark fylke 2009.....	s. 63
Figur 6.7	Antall avvik korrigert for antall svar gitt i de to undersøkelsene.....	s. 64
Figur 6.8	Statistisk Sentralbyrå – Publisert 01.09.2009 og fra denne oppgaves undersøkelse 3. tertial 2009.....	s. 64
Figur 6.9	Elever med spesialundervisning uttrykt i prosent.....	s. 65
Figur 6.10	Antall avvik fra opplæringslovens bestemmelser ut fra krav som stilles.....	s. 66

**RAPPORTERING OM SKOLETILBUD FOR BARN/UNGDOM SOM ER/HAR
VÆRT PLASSERT I BARNEVERNTILTAK I 3. TERTIAL (01.09.09-31.12.09)**

NAVN:

FØDT:

VEDTAKSKOMMUNE:

TILTAK

AVDELING

OPPHOLDSPERIODE (fra-til):

Hvilken skole går barnet/ungdommen på? _____

Dato for innflytting: _____

Dato for skolestart: _____

Er tiltakets nærskole benyttet? Ja Nei

Dersom nærskolen ikke benyttes er det fattet enkeltvedtak? Ja Nei

Følger barnet/ungdommen klassens plan? Ja Nei
(antall timer)

Hvis nei, fyll ut følgende:

Hvor stort uketimetall har klassen? _____

Hvor stort uketimetall har barnet/ungdommen? _____

Foreligger det sakkyndig utredning fra PPT? Ja Nei

Foreligger det enkeltvedtak på gitt tilbud? Ja Nei

Hvem har fattet enkeltvedtaket? _____

Har barnet/ungdommen spesialundervisning? Ja Nei

Hvis ja, fyll ut følgende:

Foreligger det en sakkyndig utredning fra PPT? Ja Nei

Foreligger det enkeltvedtak på gitt tilbud? Ja Nei

Hvem har fattet enkeltvedtaket? Ja Nei

Foreligger det individuell opplæringsplan? Ja Nei

På hvilken måte tenker du som foresattrepresentant at barnet/ungdommen nyttiggjør seg skoletilbudet?

For ungdom i videregående:

Har ungdommen tilbud i videregående skole? Ja Nei

Hvis nei, fyll ut følgende

Har ungdommen valgt å søke? Ja Nei

Hadde ungdommen søkt innen fristen? Ja Nei

Ønsket ungdommen å benytte tilbudt skoleplass? Ja Nei

Har ungdommen flyttet etter skolestart og mistet plassen sin? Ja Nei

Benyttes tilbud fra oppfølgingstjenesten? Ja Nei

NN

Deres ref: **Vår ref:** **Arkivkode:** **Dato:** 15.12.09

Unntatt offentlighet § 5a jf bvl. § 6-7

VEDRØRENDE RAPPORTERING FOR 3. TERTIAL 2009

I forbindelse med rapporteringen for 3. tertial har vi behov for å få en oversikt over skoletilbudet til den enkelte barn/ungdom som bor/har bodd i barneverntiltak i perioden 01.09.09 – 31.12.09. Vedlagt følger et skjema for denne rapporteringen.

I skjemaet brukes begrepet tiltakets nærskole. Med dette menes tiltakets nærmeste offentlige grunnskole. Dersom det er spørsmål i forbindelse med utfyllingen ber vi om at dere kontakter rådgiver Harold Johansen fagteam Hamar – tlf: 46616151.

Dersom det har bodd barn/ungdom i ditt tiltak fra fagteamområdet Hamar (Hedmark fylke) i denne perioden enn de det er sendt ut skjema for, ber vi om at dere tar kontakt slik at dere også kan få tilsendt skjema for disse.

Skjemaet returneres til fagteamet innen 8. januar 2010. Vi ber om at fristen holdes da vi har korte frister for videresending.

Kopi til hjemkommunen

(Dette er bare som en orientering til hjemmekommunen, skjema fylles ut av dem som har det daglige ansvaret.

Med hilsen

Per Magne Johansen
fagteamleder

Harold Johansen
rådgiver/pedagog

**Barne-, ungdoms- og familieetaten
Region øst/Fagteam Hamar**

www.bufetat.no

Organisasjonsnr.:
986422498

Saksbehandler: Harold Johansen
Direkte telefon: 46616151
Mobil:
Telefax: 62 54 94 98
fagteam.hammar@bufetat.no

Besøksadresse:
Statens Hus, Parkgt. 36, 2317 Hamar
Postadresse:
Boks 4090 Bedriftssenteret, 2306 Hamar
Telefon: 46 61 64 80

Deres ref:

Vår ref:

Arkivkode:

Dato:

Vedrørende rapportering

Vi kan ikke se å ha mottatt tilsendt rapporteringsmal for skole for 3. tertial 2009 når det gjelder...NN.

NN.....har hatt tilbud vedsiden 21.02.2008.

Med hilsen

Per Magne Johansen
Fagteamleder

Harold Johansen
Rådgiver

Kopi til:

.....kommune, barneverntjenesten

**Barne-, ungdoms- og familieetaten
Region øst/Fagteam Hamar**

www.bufetat.no

Organisasjonsnr.:
986422498

Saksbehandler: Harold Johansen
Direkte telefon: 46616151
Mobil:
Telefax: 62 54 94 98
fagteam.hamar@bufetat.no

Besøksadresse:
Statens Hus, Parkgt. 36, 2317 Hamar
Postadresse:
Boks 4090 Bedriftssenteret, 2306 Hamar
Telefon: 46 61 64 80

