

Aina Berge Wangensteen

”Det urolige barnet” Fra bekymring til handling

En intervjustudie av læreres meldepraksis av ”urolige barn” til PPT og barneverntjenesten

**Masteroppgave i sosialt arbeid
Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for samfunnsfag**

Sammendrag

Urolig adferd er et av de vanligste symptomene på at noe er galt, men å finne årsaken til adferden kan være kompleks fordi det kan være uttrykk for en rekke forhold. Som en aktiv deltaker i barns liv kan lærere spille en viktig rolle i å forandre en utfordrende situasjon for barn. Skolens nærmeste offentlige samarbeidspartnere knyttet til elever med en problematisk skolesituasjon er PPT og barneverntjenesten. Denne studien tar for seg læreres meldepraksis av "urolige barn" til PPT og barneverntjenesten.

Mitt materiale består av seks kvalitative intervjuer med lærere i grunnskolen. Fokuset i studien har vært å finne ut hvilke forståelser lærerne tar i bruk fra en bekymring for et urolig barn oppstår til de melder videre til PPT eller barneverntjenesten. Materialet analyseres med inspirasjon fra sosialkonstruksjonisme og institusjonell etnografi. Ved hjelp av det analytiske begrepet *forhandling*, har jeg forsøkt å vise hvordan lærerne konstruerer forståelser, mening og kunnskap i samhandling med andre. Med elementer fra institusjonell etnografi har jeg forsøkt å nøste opp i de i de lokale og translokale relasjonene lærerne er en del av.

Analysen viser at det ikke er en entydig oppfatning av hva som inngår i fenomenet "urolige barn". Dette kom til uttrykk ved at lærerne trakk frem både indre og ytre uro som karakteristika på kategorien "urolig". Det er først og fremst tegn ved barna som trekkes frem som bekymringsfulle, som angst og utagerende adferd, men tegn ved foreldrefunksjonene ble også gjort relevant. I analysen vises det til flere framstillinger av PPT og barneverntjenesten. PPT ble av flere lærere framstilt som fraværende, mens barneverntjenesten ble beskrevet som et lukket system på bakgrunn av sin strenge taushetsplikt. Lærerne gav uttrykk for at meldeprosessen kan være en krevende affære og trakk fram drøfting med andre kollegaer som svært viktig i prosessen. Interne og eksterne fora, samt drøfting med de to instansene ble også beskrevet som nyttige verktøy for å øke forståelsen og dele kunnskap vedrørende en bekymring.

Abstract

Restless behavior is one of the most common symptoms that something is wrong. Finding the cause of the behavior can be a complex matter because it may reflect a number of factors. As an active participant in the lives of children, teachers can play an important role in changing a challenging situation for a child. The Educational-Psychological Service (EPS) and the Child Protective Services (CPS) are the schools nearest public partners related to students with a problematic school situation. This study examines the teachers' reporting practice of "troubled children" to the EPS and the CPS.

My material consists of six qualitative interviews with teachers in primary schools. The focus of the study was to determine which understandings teachers using of a concern for a troubled child occurs to the reports on to the EPS or the CPS. The material is analyzed with inspiration from social constructionism and institutional ethnography. By using the analytic concept of negotiation, I have tried to show how teachers construct understandings, meaning and knowledge in interaction with others. With elements of institutional ethnography I have tried to unravel the local and trans- local relationships teachers are part a of.

The analysis shows that there is not a clear perception of what is included in the phenomenon of "troubled children". This was expressed by teachers highlighted both internal and external turmoil as characteristics of the category "uneasy". It is primarily character by children who are mentioned as worrisome, such as anxiety and disruptive behavior, but signs of the parental functions were also made applicable. In the analysis reference is made to several presentations of the EPS and the CPS. The EPS was by several teachers portrayed as absent, while the CPS was described as a closed system on the basis of its strict confidentiality. Teachers expressed that the notification process can be an arduous affair and pointed discussion with other colleagues as extremely important in the process. Internal and external forums, and discussion with the two bodies was also described as useful tools to increase understanding and sharing the knowledge regarding a concern.

Forord

Disse to åra er snart forbi
og med det har jeg noen ord jeg vil si
Denne masterreisen er nå ved veis ende
derfor har jeg noen takker å sende

Til mine seks informanter må det rettes en stor takk
for at de i sin travle hverdag tok seg tid til en snakk
Takk til Liv Mette Gulbrandsen for veiledningen jeg fikk
hun har inspirert meg med sitt analytiske blikk
Hun har også bidratt med motiverende ord
og hold meg nede på denne jord

Konstruktiv tilbakemelding og hjelp til å oversette
Hege, Berit og Annette vil jeg gi oppmerksomhet for dette
Hver eneste setning har de lest
de er ikke som folk flest

En hyllest må også rettes til mine medstudenter
masse av omsorg fra de jeg henter
Jentene på lesesalen er gode å ha
støttende ord på veien de ga

Til slutt vil jeg sende en takk til familie og venner
jeg er glad for at jeg de kjenner
De har holdt ut med meg og hatt troen
støttet meg og hjulpet med å holde roen

Oslo, mai 2016

Aina Berge Wangensteen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord.....	4
1.0 Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	7
1.2 Skolens plikter ovenfor PPT og barneverntjenesten	8
1.2.1 Plikter ovenfor PPT.....	8
1.2.2 Plikter ovenfor barneverntjenesten.....	9
1.3 Studiens formål.....	9
1.4 En kort presentasjon av tidligere forskning	10
1.5 Oppgavens oppbygning	12
2.0 Teoretisk perspektiv og analytiske verktøy	13
2.1 Sosiale konstruksjonisme	14
2.1.1 Forhandling.....	15
2.2 Institusjonell etnografi	16
2.2.1 Styringsrelasjoner.....	16
2.2.2 Diskurs.....	17
2.2.3 Work knowledge.....	18
3.0 Metodisk tilnærming.....	20
3.1 Valg av forskningsmetode	20
3.2 Rekruttering av informanter	21
3.3 Beskrivelse av det faktiske utvalget	22
3.4 Gjennomføring og etterarbeid av intervjuet.....	22
3.5 Analytisk framgangsmåte.....	23
3.6 Etske aspekter ved forskingsprosessen.....	24
3.7 Reliabilitet og validitet.....	25
3.8 Etske aspekter ved forskerrollen	26
4.0 Bekymring som prosess.....	28
4.1 Forståelse av fenomenet ” urolige barn”	28
4.2 Tegn som skaper bekymring	30
4.2.1 Indre uro.....	31
4.2.2 Ytre uro.....	32
4.2.3 Når bikker det over til å bli en bekymring?.....	35
5.0 Innsamling og systematisering av tilgjengelig informasjon	36
5.1 Framstilling og kontakt med barna	36
5.2 Framstilling og kontakt med foreldre.....	37
5.3 Drøfting vedrørende bekymringen.....	38
5.3.1 Kollegaer.....	39
5.3.2 Interne fora.....	39
5.3.3 Eksterne fora	39
5.3.4 Drøfting med instansene	40
6.0 Framstilling av PPT og barneverntjenesten	42
6.1 Framstillinger av PPT.....	42
6.1.1 ”Det var jo lettere før”	43
6.1.2 I frustrasjon over barneverntjenesten.....	44
6.2 Framstillinger av barneverntjenesten	45

7.0 Beslutning	48
7.1 Beslutning om instans	48
7.2 Utforming av melding	49
7.2.1 Henvisning til PPT	49
7.2.2 Bekymringsmelding til barneverntjenesten.....	50
7.3 Tilpasning.....	51
7.4 Barrierer for meldepraksis	53
7.4.1 Barrierer for meldepraksis knyttet til loven	53
7.4.2 Barrierer for meldepraksis knyttet til lærerrollen	55
7.4.3 Barrierer for meldepraksis knyttet til strukturelle forhold i skolesektoren.....	56
8.0 Avsluttende diskusjon og implikasjoner for praksis.....	57
8.1 En sosialkonstruksjonistisk og institusjonell etnografisk studie	57
8.2 En langsgående prosess	57
8.3 ” De urolige barna”	58
8.4 En fraværende PPT.....	59
8.5 En lukket barneverntjeneste	60
8.6 Generaliserbarhet	61
8.7 Avsluttende refleksjoner.....	62
Litteraturliste	64
Vedlegg 1. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt	67
Vedlegg 2. Samtykkeskjema	69
Vedlegg 3. Intervjuguide	70

1.0 Innledning

Denne oppgaven handler om læreres meldepraksis av ”uroelige barn” til PPT og barneverntjenesten. Formålet med oppgaven er å belyse hvilke forståelser lærere har med seg i prosessen de gjennomgår fra en bekymring om et ”uroelig” barn oppstår til de sender en melding videre. I dette kapittelet vil jeg presentere bakgrunn for tema og problemstilling, skolens plikter ovenfor PPT og barneverntjenesten, studiens formål, tidligere forskning og oppgavens oppbygging.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Urolig adferd er et av de vanligste symptomene på at noe er galt, og det kan være uttrykk for alt fra ADHD til sorgreaksjoner, mobbing og vanskelige opplevelser generelt (BUP). Årsaken til den urolige adferden kan derfor være vanskelig å oppdage fordi det kan være uttrykk for flere forhold. Skolens nærmeste offentlige samarbeidspartnere knyttet til elever med en problematisk skolesituasjon er PPT og barneverntjenesten. Det er opp til den enkelte lærer å vurdere hvorvidt en situasjon er verdt å melde bekymring om, og av den grunn er det interessant å se på hvilke forståelser som ligger til grunn for deres meldepraksis.

Samhandlingen mellom skole, PPT og barneverntjenesten har jeg kjennskap til fra mitt arbeid som saksbehandler i barneverntjenesten gjennom flere år. De erfaringene jeg har gjort meg i denne jobben er derfor noe av grunnlaget for min interesse. Fra samarbeid med skole har jeg i noen situasjoner fått inntrykk av at enkelte lærere er usikre på egen kompetanse vedrørende meldepraksis, samt har et kritikk inntrykk av barneverntjenesten. Det er derfor interessant å komme nærmere hvordan den enkelte lærer opplever meldeprosessen og samarbeidet med andre offentlige instanser. For å avgrense omfanget har jeg sett på flere mulige innfallsvinkler. Det hele begynte med en ide om å undersøke hvilke saker som blir sendt til PPT, og hvilke saker som blir sendt til barneverntjenesten for å se etter mønster. Dette ble allikevel ikke så aktuelt når jeg valgte å gå i en kvalitativ retning. Dette valget ble på sin side gjort fordi jeg hadde et ønske om å komme tettere på den enkelte lærer, og ha muligheten til å innhente detaljerte beskrivelser av de beslutningene som blir tatt. Selve meldepraksisen ble derfor satt i fokus, og nærmere bestemt hvilke forståelser som ligger til grunn for meldepraksis. Det som kanskje kan sies å gjøre det hele spesielt interessant er at lærere ofte er alene om sitt arbeid i klasserommet. En kan derfor tenke seg at lærere kan oppleve denne prosessen som ensom, og det kan igjen tenkes å gi rom for usikkerhet.

Det er nærliggende å tro at lærere har en dialog med kolleger i situasjoner der det oppstår bekymring for en elev, men en kan også tenke seg at den enkeltes forståelse av meldepraksis vil variere uavhengig av god dialog. Hvilke forståelser er det som ligger til grunn, og hvordan skapes de?

Problemstillingen i oppgaven har på bakgrunn av det ovenstående vært følgende:

Hvilke forståelser ligger til grunn for læreres meldepraksis av "urolige barn" til PPT og barneverntjenesten?

1.2 Skolens plikter ovenfor PPT og barneverntjenesten

Som en aktiv deltaker i barnets liv kan lærere spille en viktig rolle i å forandre en utfordrende situasjon for barnet. Dette er en mulighet man som lærer har i skolen. Med denne muligheten følger også ansvar og en rekke plikter som blant annet er nedfelt i opplæringsloven (Øverlien 2015,10). I denne studien er det skolens ansvar og plikter knyttet til PPT og barneverntjenesten som er hovedfokuset. Først skal vi se på de pliktene en læreren står ovenfor når det gjelder PPT og deretter barneverntjenesten.

1.2.1 Plikter ovenfor PPT

Hele kapittel 5 i Opplæringslova (1998) omhandler saksbehandlingsregler for spesialundervisning, og skolen har et ansvar for både individ- og systemvurderinger av elevens opplæringstilbud (Wilson, Lie, og Hausstätter 2010). Selv om skolen har dette ansvaret betyr det ikke at skolen må ta alle undersøkelser selv. PPT er skolens samarbeidsparter og deres arbeidsoppgaver er regulert i Opplæringslova (1998) § 5-6. PPT er en kommunal eller fylkeskommunal rådgivende tjeneste. PPT har som hovedoppgave å gi skoler råd og veiledning for å tilrettelegge for barn og unge som trenger det, og bistå for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte behov. PPT gir både råd og veiledning på gruppe og individnivå. Videre skal tjenesten sørge for at det blir utarbeidet en sakkyndig vurdering der loven krever det. Elever over 15 år, foreldre, skolen eller andre instanser som er bekymret for utvikling eller læring vedrørende barnet kan kontakte PPT i følge Opplæringslova (1998) § 5-1.

1.2.2 Plikter ovenfor barneverntjenesten

Barneverntjenesten hovedoppgave er å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til riktig tid. I tillegg skal barneverntjenesten bidra til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår. Alle personer kan melde fra til barneverntjenesten når de er bekymret for et barn, men alle offentlig ansatte, samt en rekke yrkesutøvere med profesjonsbestemt taushetsplikt skal av eget tiltak, uten hinder av taushetsplikten melde fra til barneverntjenesten når det er grunn til å tro at et barn blir mishandlet eller det foreligger andre former for omsorgssvikt jf. § 6-4 (Barnevernloven 1993). Det vil si at lærere og annet skolepersonale har både en oppmerksomhetsplikt og en opplysningsplikt. Fordi ansatte på skolen har daglig kontakt med barna, er de pålagt å være oppmerksomme på forhold som barnevernet bør få vite om. Opplysningsplikten inntreer i de mest alvorlige tilfellene og innebærer et unntak fra den lovbestemte taushetsplikten.

Oppmerksomhetsplikten og opplysningsplikten fremgår av Opplæringslova (1998) § 15-3. Opplæringslova (1998) § 15-3 andre ledd omfatter både en opplysningsplikt på eget initiativ, meldeplikten, og en plikt til å gi opplysninger etter pålegg fra barnevernet eller fylkesnemnda. Opplysningsplikten er pålagt den enkelte ansatte, det vil si at hver enkelt ansatt fremdeles har plikt til å si i fra, selv om det er satt i gang tiltak for å hjelpe barnet. Når vilkårene for opplysningsplikten er oppfylt, skal opplysningene gis videre til barnevernet umiddelbart. Ytterligere en plikt som er vesentlig å nevne er avvergeplikten som fremkommer i straffeloven § 139. Denplikten gjelder for øvrig allmennheten, og omfatter en plikt til å forsøke å forhindre alvorlige forbrytelser, for eksempel seksuelle overgrep. Avvergeplikten inntreer om det framstår som sikkert eller mest sannsynlig at handlingen vil bli eller er begått.

1.3 Studiens formål

Mitt kunnskapsprosjekt har ikke vært å finne et mål på hvor mange barn som blir meldt til PPT og barneverntjenesten eller å svare på hva som er gode og dårlige meldepraksiser, men å finne ut hvilke forståelser som ligger til grunn for den praksis lærere har knyttet til å melde et ”uroelig barn” til PPT eller barneverntjenesten. Lærerne er kunnskapsbærere vedrørende sin virksomhet, og det er hva de kan si om denne virksomheten, deres arbeidskunnskap vedrørende meldepraksis av ”uroelige barn” som står i fokus for denne studien. Etersom de i sin hverdag, i den virksomheten de inngår i, ikke alltid kan se de translokale relasjonene som de er vevd inn i er mitt formål derfor å nøste opp i de lokale og translokale relasjonene, det faktiske og det diskursive, lærerne er en del av. Hensikten med å fokusere på translokale relasjoner er både å få innsikt i mikro- og makroforhold for å kunne vise at disse nivåene er

infiltrert i hverandre og for å synliggjøre mulige styringsrelasjoner. At jeg ikke evaluerer praksis innebærer ikke at jeg stiller meg likegyldig til hva som er god og dårlig praksis. Snarere tenker jeg at denne studien kan danne grunnlag for hva som er god og dårlig praksis, når vi forholder oss til de forståelsesmåtene som kommer til uttrykk i skolen. Min ambisjon er derfor at kunnskapen som kommer fram i denne studien kan bidra til å utvide de respektive instansenes utviklingsmuligheter.

1.4 En kort presentasjon av tidligere forskning

Med bakgrunn i at denne studiene tar for seg tre hele instanser har jeg vært nødt til å begrense meg i presentasjonen av tidligere forskning. Jeg blir derfor gjort en utvalg av noe av forskningen som finnes på feltet.

Det kan se ut som det er lite forskning på selve meldepraksisen til PPT. Men derimot samarbeid og opplevelsen av PPT kan det se ut som det er flere studier om. Et eksempel er en forskningsrapport fra AFI utført av Borg et al. (2015). Rapporten inngår som andre og avsluttende del i prosjektet “Et lag rundt læreren”, og utvalget består av fem skoler. Rapporten viser at det er store variasjoner i hvordan PPT oppgavene vektet, og på hvilken måte PPT trekkes inn eller vil la seg trekke inn i arbeidet på skolen. Samarbeid med PPT trekkes frem som viktig på de fleste skolene, men studien viser at det er ulike forståelser om PPT er en del av det primære eller sekundære teamet rundt lærere. Studien viser også at enkelte skoler trekker fram at PPT i liten grad er tilstede på skolen og i klasserommet.

Det er blitt skrevet flere forskningsrapporter som omhandler meldepraksis til barneverntjenesten og opplevelsen av barneverntjenesten. En av dem er Baklien (2009) sin studie som bygger på 58 kvalitative intervjuer med lærere, barnehageansatte, ansatte i barneverntjenesten og helsesøstre på Østlandsområdet. Studien viser at blant annet at denne profesjonsgruppen har liten tillit til barneverntjenesten, og begrunnelsen for mistilliten er av tre slag. Det første er at barneverntjenesten oppleves som et lukket system. Det andre er knyttet til at barneverntjenesten gjør for lite, det nytter ikke å henvende seg dit. Den tredje begrunnelsen går på at barneverntjenesten gjør for mye, at tiltakene deres er for drastiske.

I en NOVA rapport presenterer Stang (2007) en bearbeidet versjon av sin masteroppgave som er en innholdsanalyse av barnevernartikler i VG og Dagbladet i to perioder i 1994/95 og 2004/05. Ett sentralt spørsmål er hvordan barneverntjenesten fremstilles i løssalgspresen.

Av de 118 artiklene som inngår i undersøkelsen, finner hun at bare 5 % sies å ha en positiv omtale av barneverntjenesten, mens 64 % er negativ. Hun finner særlig to negative framstillinger av barneverntjenesten og saksbehandlere. Det karakteriserer barneverntjenesten som den autoritære byråkraten som splitter familier unødvendig ved å plassere barn under offentlig omsorg. Den andre framstillingen er nærmest den motsatte av den første, en barneverntjeneste som er preget av inkompetanse og mangel på dømmekraft og saksbehandlere som ubesluttsomme individer som er ekstremt motvillig til å intervensere i familiers privatliv. Stang viser videre til at media spiller en viktig rolle i påvirkningen av folks oppfatninger av barneverntjenesten. På bakgrunn av at mange har lite erfaring med barneverntjenesten, vil media ha en viktig informasjonsfunksjon og ha en sentral rolle i formingen av den offentlige instansen. I forhold til de fleste andre deler av velferdsstaten, vil det være et mindretall av befolkningen som blir kjent med barnevernet gjennom sitt arbeid eller som klienter. Stang viser til at barneverntjenesten er en institusjon som er avhengig av tillit i befolkningen for å kunne fungere etter sin hensikt og sier følgende:

At samarbeidspartnere (for eksempel lærere, helsepersonell osv) og befolkningen for øvrig har tillit til at barnevernarbeiderne er kompetente til å utføre jobben sin, er en nødvendighet for at barnevernet skal få informasjon om barn som kan få hjelp etter Lov om barneverntjenester. (Stang 2007, 24).

Ødegård (2014) har skrevet en artikkel som inngår i forskningsprosjektet "A Comparative Study of Disruptive Behavior Between Schools in Norway and the United States". Her retter han søkelyset på urolig atferd som å snakke og bevege seg rundt i klasserommet. Han har et fenomenologisk perspektiv og tematiserer hvorvidt lærere evner å se elever som både tenkende og handlende individer, og ikke kun den atferden som kan observeres. Ved hjelp av fenomenologiske begreper diskuterer han hvordan uro utvikles i klasserommet, og hva læreren kan gjøre for å dempe uro og gi elevene muligheter til mestring.

Det kan se ut til at det er lite forskning som omhandler læreres meldepraksis til både PPT og barneverntjenesten. Derfor ønsker jeg med denne studien å gi ny innsikt i forskningen om meldepraksis av barn til PPT og barneverntjenesten ved å løfte frem "de urolige barna". Hensikten med denne vinklingen er å rette fokus mot de "urolige barna" og synliggjøre hvilke forståelser som ligger til grunn for læreres meldepraksis.

1.5 Oppgavens oppbygning

I det neste kapitlet, vil jeg gjøre rede for mitt teoretiske utgangspunkt. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i sosialkonstruktivisme som et overordnet perspektiv. Jeg redegjør kort for de sosialkonstruksjonisme premissene som ligger til grunn for de fleste retningene og et sentralt analytisk begrep, *forhandling*. Videre beskriver jeg institusjonell etnografi og noen hovedbegrep innen dette perspektivet, som jeg har vært inspirert av analysearbeid mitt. Kapittel 3 omhandler metodiske og metodologiske avveielser. I kapittel 4, 5, 6 og 7 presenterer jeg resultater fra analysen. Kapittel 4 ser jeg på hva lærerne legger i fenomenet ” urolige barn” og hva de trekker frem som bekymringsfullt ved barnet. I kapittel 5 vil fokuset være på hvordan lærerne samler inn og systematiserer tilgjengelig informasjon. Kapittel 6 vil ta for seg lærernes framstillinger av PPT og barnverntjenesten. Siste del av analysen, kapittel 7, vil omhandle beslutning om meldeinstans. Kapittel 8, som er den siste delen av oppgaven vil jeg presentere en avsluttende diskusjon og implikasjoner for praksis.

2.0 Teoretisk perspektiv og analytiske verktøy

Når man velger teoretiske innfallsvinkler til forståelse av et fenomen gis det noen muligheter, men også noen begrensninger. I dette kapittelet vil jeg utdype teoretiske perspektiver og begreper som jeg bruker for å belyse forskningsspørsmålet, og gi en presentasjon av mine teoretiske valg.

En mulig tilnærming ville vært å ta utgangspunkt i fenomenologi, som i følge Kvale og Brinkmann (2015) dreier seg om å beskrive det gitte så konkret og fullstendig som mulig, å beskrive, snarere enn å forklare og analysere. En gjennomgang av en del av forskningen på feltet, viste at mye av den tar utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming. Jeg ville rette oppmerksomheten mot hva som bidrar til å opprettholde den situasjonen lærerne beskriver. En måte å gjøre det på var å fokusere på situasjon eller strukturene, noe som innebar at jeg ga struktursiden i samspillet en forrang. Dette er å redusere en kompleks virkelighet, men har en positiv konsekvens ved at jeg retter blikket mot en kulturell kontekst (Thorsen og Toverud 2002)

Teori forstås her som sammenhengende systemer av begreper og underbygde antakelser om et fenomen (Gulbrandsen 2006, 15) Om de mer overordnede teorinivåene brukes gjerne begrepet metateori som i hovedsak handler om filosofiske valg, men også om syn på menneskelighet og menneskelig utvikling (Gulbrandsen 1998, 42). Med et sosialkonstruksjonistisk perspektiv vil man flytte oppmerksomheten fra bestrebelsene ved å kartlegge ”virkeligheten” som den er, til å utforske hvordan virkeligheten konstrueres i en gitt sammenheng (Gulbrandsen 2006, 257). Jeg har valgt å bruke sosialkonstruksjonisme som et overordnet perspektiv i denne oppgaven. Videre er jeg inspirert av institusjonell etnografi som blant annet er opptatt nøste opp i lokale og translokale relasjoner for å få innsikt i menneskers handlinger.

Videre i dette kapittelet vil jeg kort redegjøre for grunntankene i sosialkonstruksjonisme og belyse begrepet forhandlig. Dette begrepet skal anvendes som analytisk verktøy for å besvare forskningsspørsmålet. Deretter vil jeg presentere institusjonell etnografi og noen sentrale begrep innenfor dette perspektivet.

2.1 Sosialkonstruksjonisme

Sosialkonstruksjonisme slik den kommer til uttrykk i dag kjennetegnes først og fremst ved ideene om at kunnskap frembringes som en sosial prosess, at den er kulturtelt og historisk betinget og at de kategoriene som vi benytter oss av i vår kunnskapsforståelse ikke nødvendigvis referer til en objektiv verden utenfor vår erkjennelse (Burr 1995). Det at vår kunnskap om verden og om oss selv er sosialt konstruert, vil si at det vi ser på som kunnskap er forståelser vi er blitt enige om (Burr 1995). Dette innebærer ikke at hver enkelt av oss har vært med i diskusjonen om en oppfatning er riktig eller feil. Vi blir derimot født inn i et kunnskapsunivers der vi gjensidig påvirkes av resultatene av historiske diskusjoner. Gjennom sosial deltakelse innleires disse i de kulturelle betydningssystemene våre, og de tar vi gjerne forgitt (Gulbrandsen 2006).

Burr (1995, 2-5) hevder det ikke finnes en karakteristikk av sosialkonstruksjonisme som dekker alle retningene siden det finnes så mange ulike tilnærminger. Hun operer dermed med fire aspekter:

1) En kritisk innstilling til kunnskap som blir tatt for gitt

Sosialkonstruksjonisme mener vi må ha en kritisk tilnærming til våre egne observasjoner og kunnskaper om verden, som den klare kilden til objektiv sannhet. Virkeligheten er kun tilgjengelig for oss gjennom kategorier, vår viten og våres verdensbilder er ikke speilbilder av virkeligheten ”der ute”, men heller et produkt av våre måter å kategoriserer verden på. Et eksempel kan være forståelsen av fenomenet ”uroelig barn” som flere kategorier. Et sosialkonstruksjonistisk perspektiv gjør det derfor mulig å stille spørsmålstegn ved disse og andre ulike kategorier og betegnelser, noe som gjør det høyst relevant for min studie.

2) Fokus på at forståelser er historisk- og kulturelt spesifikke

Dette aspektet handler om at mennesker er grunnleggende historiske og kulturelle vesener, og at vårt syn på og viten om verden alltid er kulturelt og historisk innrammet. Det vil si at mennesket forstår og fortolker i den historiske, sosiale og kulturelle konteksten fenomenet fremtrer i. Et eksempel som illustrerer dette kan være dagens forventinger til at flere unge kvinner tar utdanning, ettersom kvinner har forflyttet seg fra hjemmets sfære og over til arbeidslivet utenfor hjemmet.

3) Sammenheng mellom kunnskap og sosiale prosesser

Menneskets måte å forstå verden på skapes og opprettholdes i sosiale prosesser.

Kunnskapen skapes i sosial interaksjon og gjennom sosiale forhandlingsprosesser blir det konstruert ulike måter å forstå verden på, hvor det videre bygges opp felles sannheter og kjempes om hva som er sant og usant. ”Sannheter” sees derfor som nåtidige måter å forstå et fenomen siden forståelsen alltid er i endring. Gjennom disse sosiale forhandlingsprosessene konstrueres mange ulike forståelser som videre legger føringer for hvordan mennesker oppfatter og møter for eksempel ”de urolige barna”.

4) Sammenheng mellom kunnskap og sosial handling

I et bestemt verdensbilde blir noen former for handling naturlige, og andre utenkelige. Ulike forståelsesformer blir forhandlet frem, og kan gi en rekke forskjellige uttrykk. Det kan derfor snakkes om et stort antall sosiale konstruksjoner av verden, men hver enkelt konstruksjon inviterer til forskjellige handlinger fra mennesket. Et sosialkonstruksjonistisk perspektiv vil derfor undersøke hvordan kategorier utvikles og hvordan de gitte samfunnsmessige og kulturelle kontekstene vinner frem legitimitet som naturlige eller inneforståtte forståelseskategorier. For eksempel hvilke forståelser av fenomenet ” urolig barn” som vinner frem.

Med bakgrunn i denne framstillinga kan en si at sosialkonstruksjonistiske grunntanker er et overordna blick i denne oppgaven. De representerer et “brillepar” jeg ser verden gjennom, og som dermed både åpner opp og lukker blikket for hva jeg ser og hvordan jeg fortolker det. Gulbrandsen (2002) skriver at et hvert blick vil synliggjøre noen aspekter og skygge for andre og det vitenskapelig produktet vil representere en av mange mulige måter å forstå verden på. Ut fra et sosialkonstruksjonistisk perspektiv vil jeg utforske hvordan lærere konstruerer forståelser i en gitt sammenheng eller kontekst, i meldeprosessen av ” urolige barn”.

2.1.1 Forhandling

Forhandling er grunnleggende i konstruksjonistisk tenkning og er et sentral begrep innenfor sosialkonstruksjonisme som jeg ønsker å bruke som analytisk verktøy i denne studien.

Gulbrandsen (1998, 110) bruker det slik: ”Forhandlingsbegrepet viser til handling, samhandling og kommunikasjon som inngår i bestrebelsene på å skape en felles forståelse av et fenomen eller en situasjon. En forhandlingssituasjon etableres når partene innrømmer hverandres innflytelsesmuligheter. Hvis den ene parten motsetter seg enhver bevegelse, kan

det ikke forhandles.” Et sentralt trekk i denne tenkningen er at mening og betydning ikke er festet, men i stadig bevegelse. Forhandling er dermed et premiss for all meningskonstruksjon og kan brukes som analytisk begrep for å forstå menneskelig samhandling (Ulvik 2007).

Forhandlinger kan foregå på ulike nivåer, i større kontekster der religion og kultur blir gjeldende og i mindre kontekster som for eksempel en skole hvor egne meningsystemer forhandles frem (Hauge 2002, 28). Felles for de ulike nivåene er at de overordna diskursene er i stadig bevegelse. Lettere sagt finnes det ikke en gyldig forståelse. Forståelser og forventninger forandrer seg som er resultat av at betydningen av ulike uttrykk blir gjort til gjenstand for forhandling. Ved hjelp av språket og bruk av fortellinger forhandler mennesket seg fram til et resultat som gir mening, og dette gir i sin tur retning for praksis (Ulvik 2005). I denne oppgaven ser jeg på forhandlingsbegrepet som et premiss for samhandling. Jeg bruker også forhandlingsbegrepet eksplisitt i analysen for å se på hvordan det forhandles om meningsinnholdet i fenomenet ”urolige barn”.

2.2 Institusjonell etnografi

Kjernen i institusjonell etnografi er å utforske institusjonelle relasjoner og styringsrelasjoner fra det ståstedet mennesker befinner seg i (Widerberg 2007). Det fundamentale menneskesynet innenfor institusjonell etnografi, er en forståelse av mennesket som et grunnleggende sosialt vesen (Widerberg 2015), som også er en grunnleggende forståelse innen sosialkonstruksjonisme.

2.2.1 Styringsrelasjoner

Styringsrelasjoner er nøkkelbegrepet i institusjonell etnografi. Begrepet kan beskrives som objektiverte systemer for kunnskap, som er frembrakt av menneskers koordinerte handlinger, men som allikevel framstår som uavhengige strukturer utenfor tid og rom (Nilsen 2015, 35). Styringen vi utsettes for ligger utenfor vår rekkevidde, de er nedfelt i de institusjonelle ordningene som omgir oss og kan for eksempel være lover og regler. Disse ordningene har vokst frem ved hjelp av menneskes samhandling og koordinering av aktiviteter, og de spiller en sentral rolle i det daglige livet. Menneskets handlinger er påvirket av andre menneskers handlinger som er gjort andre steder og til andre tider, og til sammen produseres institusjonelle ordninger som virker inn og regulerer våre handlinger. Hvordan styring oppstår og skjer, vet man imidlertid ikke før man ser på hvordan institusjonelle ordninger brukes og

gjøres i praksis (Nilsen 2015, 35). Utgangspunktet er således relasjonelt: Det er i samspill med andre at styringer skjer. La meg eksemplifisere det: I det en lærer leser i loven om meldeplikten til barneverntjenesten jf § 15-3 i Opplæringslova (1998) inngår han i en konversasjon. Han aktiverer teksten, tillegger den mening og danner seg et oppfatning av det som står skrevet. Han anerkjenner at noen har skrevet loven i en bestemt kontekst og til et bestemt formål. Han vil også vurdere loven og kanskje diskutere andre om hvordan den kan forstås og anvendes. I et institusjonell-etnografisk perspektiv er ikke teksten i seg selv det som er mest interessant, men hvilken betydning teksten har og gis i ulike kontekster og av mennesker i forskjellige situasjoner, og hvilke konsekvenser det får for hvordan mennesker handler. Tekstene fungerer som en kobling mellom det lokale og det translokale, mellom det faktiske og det diskursive. Smith (2005, 79) bruker også begrepet ” regulerende tekster” (”regulatory texts”) som er autoritative. Opplæringsloven er et eksempel på en slik tekst og den legger videre rammer og setter føringer for hvordan tekster på lavere nivå kan utformes. Hvordan en tekst oppfattes og forstås lokalt, gir videre adgang til å forstå hvordan menneskets bevissthet er koblet opp til translokale relasjoner og styringsrelasjoner.

2.2.2 Diskurs

Ved hjelp av begrepet styringsrelasjoner viser Smith til at det alltid vil være noe utenfor den lokale handlingen som setter rammer for hva som kan skje i det lokale. Alle hverdags situasjoner inngår i sosiale relasjoner, de er koblet til noe *utenfor* denne situasjonen. Styringsrelasjonene virker på tvers av konkrete steder, faktiske folk og tider. Ett aspekt ved samfunnet vårt som inngår i disse styringsrelasjonene, er diskurser. I utviklingen av diskursbegrepet har Smith vært inspirert av Foucault (Nilsen 2015, 37). I likhet med Foucault anser Smith styring og makt som noe som er integrert i alle former for sosial samhandling. Likevel skiller Smith seg fra Foucaults diskursbegrep. Smith kritiserer Foucault for å gi diskursene en determinerende rolle overfor mennesket og dets gjøremål. Hun mener at dette gir diskurser en unødvendig overstyrende rolle, som hun hevder kjennetegner poststrukturalistisk og postmodernistisk bruk av diskursbegrepet (Smith 2005, 126-127). Diskurser er i ifølge Smith knyttet til tekster og individets deltakelse i tekst-leser-konversasjonen. Folk tar del i diskurser i det de forholder seg til tekster eller tekstlig medierte diskurser (Nilsen 2015, 38). Det vil videre si at diskursen tilegner en posisjon for subjektet, som for eksempel en lærer. Når diskursene er tekstlig medierte kan man fort miste synet av

folks deltakelse i diskursene, men det er nettopp idet folk benytter sin kjennskap til tale-sjangere og diskursene i sitt dagligliv og omsetter det til språk, at diskursens dynamikk kommer frem (Smith 1999).

2.2.3 *Work knowledge*

En forutsetning for å forstå samfunnet fra hverdagslivets ståsted er det Smith (2005) kaller *work knowledge*. Begrepet betegner den kunnskapen en har tilegnet seg gjennom sitt arbeid og er viktig når en skal finne ut av hvordan menneskers erfaringer er koblet sammen med det institusjonelle, og hvordan en institusjonell prosess foregår. Smith bruker en sjenerøs definisjon av hva arbeid kan inneholde:

By institutional ethnographers, «work» is used in an generous sense to extend to anything done by people that takes time and effort, that they mean to do, that is done under definite conditions and with whatever means and tools, and that they may have to think about. (Smith 2005, 151-152).

Smith presiserer her at en må la mennesker fortelle hva de faktisk bruker tid på. Poenget med en slik tilnærming til arbeid er at forskeren skal lære av folks erfaringer når det gjelder hva de faktisk gjør. Smith (2005) viser selv til et eksempel fra en studie av barneverntjenesten der en kjent måte å formulere seg på innenfor barneverntjenesten er å si at man har en mistanke om omsorgssvikt. Når barnevernsarbeideren «mistenker» ligger det en rekke konkrete aktiviteter bak, som for eksempel å besøke familien, kontakte andre instanser og diskutere saken med andre barnevernsansatte (Smith 2005, 155). Å klare å få øye på alle disse aktivitetene er således nødvendig for å forstå hvordan den *institusjonelle prosessen* foregår.

Hensikten med en slik tilnærming er å komme forbi begreper som virker begrensende og heller se på hva folk faktisk *gjør*. I eksempelet om barneverntjenesten kan det være at de ansatte i barnevernet ikke gir en redegjørelse for aktivitetene, men heller forteller om arbeidet i institusjonelle termer. Mennesker som er skolert og har en posisjon innad i en organisasjon er gjerne opplært til å snakke i slike institusjonelle termer, der aktiviteter og folk kategoriseres gjennom institusjonens forståelsesramme – de tar del i og snakker *institusjonens diskurs*. Innenfor barneverntjenesten har for eksempel begrepet «bekymringsmelding» en bestemt betydning, men hvis en barnevernspedagog forteller om «bekymringsmeldinger» er det ikke selvforklarende hva dette konkret innebærer. Smith bruker begrepet ”institutional capture” for å betegne faren for å bli fanget av institusjonens begrepsfesting av virkeligheten – den

institusjonelle diskursen (Smith 2005, 155-157). Jeg vil komme nærmere inn på dette temaet i min egen analyse av prosessen lærerne gjennomgår fra en bekymring for et ”uroelig barn” oppstår til de sender en melding til PPT eller barneverntjenesten. Ved å bruke elementer fra institusjonell-etnografisk perspektiv er målet å komme forbi og bak slike tomme beskrivelser av arbeidet, og få rede på hvilke aktiviteter som ligger bak institusjonenes begrepsfesting av arbeidet. Ved hele tiden å stille seg spørsmålet ”*hvordan gjøres det?*” kan det synliggjøre hvilke aktiviteter begrepene består av. På denne måten kan man lettere få kunnskap som ikke nødvendigvis er diskursivt anerkjent i institusjonens begrepsfesting av arbeidet (Smith 2005, 157). Ved å få tilgang til lærernes «work knowledge» får jeg en mer nøyaktig redegjørelse for det som skjer og hvilke aktiviteter en institusjon består av knyttet til bekymring for et ”uroelig barn”.

3.0 Metodisk tilnærming

Dette kapitlet tar for seg den metodiske tilnærmingen til studien, der refleksjoner rundt datainnsamlingen, selve gjennomføringen, analytisk framgangsmåte og kvalitet i kvalitativ forskning og metodiske refleksjoner er sentrale momenter.

3.1 Valg av forskningsmetode

Da jeg skulle velge fremgangsmåte for å belyse min kunnskapsinteresse var det viktig at datainnsamling, analyse og fremstilling samsvarte med den sosialkonstruksjonistiske og institusjonelle etnografiske tilnærmingen jeg arbeidet ut fra. Videre gir oppgavens problemstilling føringer for forskningsdesign. Som en kan se er problemstillingen i denne oppgaven formulert ut fra en intensjon om å få innsikt i hvordan lærere forstår, og hva de gjør fra en bekymring om et urolig barn oppstår til barnet blir meldt videre. Jeg var opptatt av å fange opp subjektive meninger og erfaringer hos lærere. For å få innblikk i denne subjektiviteten vurderte jeg det dit hen at det ville være mest hensiktsmessig å velge kvalitativ metode som innebærer en empirisk tilnærming hvor kunnskap søkes produsert i menneskelig interaksjon.

Kvalitativ metode søker generelt å komme til forståelse av meningsbærende fenomen og utfordre kategorier som forhandles frem. Empirien vil derfor ikke være en gjenspeiling av virkeligheten, men en fortolkning av den, et perspektiv og selektivt utvalg (Kvale og Brinkmann 2015). Vitenskapssynet som ligger til grunn for en slik forståelse har røtter i sosialkonstruksjonistisk teori og innebærer at kunnskap er et resultat av sosiale konstruksjoner (Ulvik 2007, 45). Campell og Gregor (2004) i Nilsen (2015, 39) skriver at det kan være til hjelp å fokusere på konkrete hendelser i intervjusituasjonen og forsøke å få tak i informantenes kunnskap om sin virkelighet ved å reflektere over disse hendelsene. I arbeidet med å utvikle en intervjuguide var jeg inspirert av en intervjuform som betegnes som livsformsintervju. Mens livsformsintervju først og fremst blir benyttet til å belyse personers erfaringer og opplevelser ved å ta for seg hendelsesforløpet i en vanlig hverdag (Haavind 1987), brukte jeg elementer fra den intervjuformen for å få ta tak i hendelsesforløpet knyttet til bekymring for et "urolig barn". Dette ga meg inngang til å utforske prosessen lære gjennomgår fra en bekymring oppstår til de melder videre: Hva utløste bekymringen? Hvem snakket du med? Hva konkret gjorde du da du meldte barnet?

En styrke ved kvalitative intervjuer er også at det ikke bare gir kunnskap om det jeg eksplisitt har spurt om, men også om viktige temaer jeg ikke spurte om. Mine data avdekket blant annet viktige hindringer i samspillet mellom de ulike aktørene og instansene som i utgangspunktet bør samarbeidet for å bedre situasjonene til hvert enkelt barn. Dette kan være med på å illustrere at kvalitativ metode også er et gunstig valg med tanke på den forhåndskunnskap forskeren har til feltet. Noe vil overraske, mens andre faktorer kan bekrefte.

3.2 Rekruttering av informanter

Etter at studien ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste startet prosessen med rekruttering av informantene. Med utgangspunkt i problemstillingen og metoden, ønsket jeg å få et utvalg som hadde gjort seg noen erfaringer og refleksjoner rundt temaet for å få frem bredden, mangfoldet og nyansene i hvordan det arbeides med meldeprosessen.

Det var en forutsetning at informantene hadde erfaring med å melde et ”uroelig barn” til både PPT og barneverntjenesten. Dette ble også presisert i invitasjonsbrevet til informantene. I tillegg var det ønskelig at utvalget kunne speile noe av den bredden man finner blant norske lærere slik at begge kjønn var representert, og at det var en spredning i antall år som lærer. Kjønn har betydning i mange sammenhenger i arbeidslivet, og i følge tall fra GSI (2015-2016) var hele 75 % av lærere i grunnskolen kvinner. Videre var det ønskelig med viss geografisk spredning i utvalget for å få best mulig variasjon i informantenes perspektiv.

Jeg hadde ikke bestemt meg på forhånd for hvor mange informanter jeg ønsket å ha med, men det var ønskelig med rundt 5-7 informanter. Jeg startet med å rekruttere deltakere ved å gå via personer i mitt eget nettverk som kunne sette meg i kontakt med lærere som jeg ikke kjente og som kunne tenke seg å delta. Malterud (1996, 61) kaller denne metoden for snøballrekruttering, og den gir en mulighet til å søke etter utvalg fra et større geografisk område. Etter kort tid fikk jeg kontakt med to skoler via to bekjente, som videre resulterte i at sju lærere meldte sin interesse. Før det ble avtalt tid og sted for intervjuene skrev alle informantene under på samtykkeskjema slik at det formelle var i orden. I planlegging av intervjuene var det en informant som falt fra på grunn av arbeidskapasitet, men med tanke på tid og geografisk avstand valgte jeg å ikke rekruttere flere informanter.

3.3 Beskrivelse av det faktiske utvalget

De seks informantene som inngår i undersøkelsen er lokalisert i to ulike fylker, en skole i hvert fylke. Den ene skolen ligger i en kommunen som kan karakteriseres som en småkommune med rundt 1000 innbyggere. Den andre skolen ligger i en kommune som kan karakteriseres som en storkommune med over 35 000 innbyggere og ligger i utkanten av en by. Bygdeskolen er en fådelte skole, det vil si at det er så få elever i hvert klassetrinn at enkelte klassetrinn blir slått sammen. Byskolen derimot er en fulldelt ungdomsskole med flere klassetrinn per årstrinn. Av informantene er to menn og fire kvinner, en mann og to kvinner på hver skole. Informantene har fra fem til seksten års arbeidserfaring i skolen.

3.4 Gjennomføring og etterarbeid av intervjuet

Etter at jeg hadde mottatt samtykkeskjema fra alle informantene fikk de foreslå tid og sted for intervjuene. Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass i ordinær arbeidstid. I invitasjonen stod det at intervjuet vil ta omtrent en time, noe som stort sett ble overholdt.

Utgangspunktet for intervjuet var invitasjonsbrevet, hvor det ble skissert et tema for studien, og hva spørsmålene i hovedsak ville dreie seg om. Jeg hadde også utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 3). Intervjuguiden ble ikke forelagt informantene, og heller ikke brukt aktivt av meg under intervjuene. Den fungerte mer som en referanseliste for de temaene og problemstillingene jeg ønsket å dekke. Både før og under intervjuet var jeg bevisst på å ikke fortelle informantene mine at jeg jobber i barneverntjenesten. Grunnen til at jeg valgte å holde tilbake den informasjonen var for at informantene skulle få fortelle mest mulig fritt uten å ta hensyn til eller være påvirket av min bakgrunn fra barneverntjenesten.

Alle intervjuene ble tatt opp på digital diktafon. Opptakene var av god kvalitet slik at det kun ved ett tilfelle var vanskelig å høre hva informanten sa fordi vedkommende senket stemmen i en setning. Jeg ønsket å transkribere intervjuene selv både med tanke på utvikling av min egen intervjustil og for å få bedre kjennskap til innholdet i intervjuene. Som Kvale og Brinkmann (2015, 207) skriver vil en som transkriberer sine egne intervjuer til en viss grad huske eller gjøre seg noen tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen, og vil allerede ha påbegynt meningsanalysen av det som ble sagt.

Videre bruker jeg sitater fra informantene i teksten. Jeg gjenga den muntlige taleformen så nøyaktig som mulig, men med tanke på anonymisering har jeg gjort noen små justeringer for å unngå at en spesiell dialekt eller talemåte kunne føre til identifisering. I gjengivelsen av sitater er teksten rykket inn og gjengitt i kursiv. Når (...) forekommer i sitatene betyr det at deler av intervjuutsnittene er tatt bort fordi jeg mener de ikke har like stor relevans for analysen. En lengre pause, eller opphold i et ytring, er markert i sitatene med tre prikker... I de tilfeller hvor hele sitatet er markert med parentes er det jeg som intervjuer som snakker. Jeg har også valgt å gi informantene fiktive navn, dette for å at det skal være lettere å følge informantene gjennom prosessen. Jeg har valgt endt opp med navnene Olga, Anne Gro og Rune fra bygdeskolen og Ine, Fathima og Alex fra byskolen. En nærmere beskrivelse av informantene ønsker jeg ikke å presentere, av hensyn til deres anonymitet.

3.5 Analytisk framgangsmåte

Mitt analytiske fokus har først og fremst vært rettet mot prosessen lærere går gjennom fra en bekymring om et ”urolig barn” oppstår til de sender melding videre til PPT eller barneverntjenesten. Videre har jeg vært opptatt av hvilke forståelser lærere legger til grunn og hvordan det henger sammen med det sosiale aspektet ved deres aktiviteter. Analysearbeidet kan på bakgrunn av det sies å være inspirert av sosialkonstuksjonisme og institusjonell etnografi.

Etter å ha lest gjennom transkripsjonene flere ganger foretok jeg en grovkategorisering av materialet og delte inn i følgende kategorier: Barnets adferd, samarbeid med foreldre, innhenting av opplysninger, inntrykk av PPT, inntrykk av barneverntjenesten, prosedyre for melding og bakgrunn for melding. Dette gjorde jeg ved å markere alle utsagn i teksten som var knyttet til samme kategori, slik gjorde jeg med alle intervjuene og samlet de i et dokument. I denne inndelingen skilte jeg PPT og barneverntjenesten. Underveis i grovkategoriseringen og etter nøyere gjennomlesing av materiale oppdaget jeg flere temaer som var interessante. Jeg endte derfor opp med å stille følgende analysespørsmål:

- Hvordan forstår informantene begrepet ”urolig barn”?
- Hva utløser bekymringen?
- Hvilke forklaringsmodeller bruker informantene for å beskrive barnets adferd?
- Hvordan fremstilles barna ?

- Hvordan fremstilles foreldrene?
- Hvem snakker de med i meldeprosessen?
- Hvilke rutiner har de for meldepraksis?
- Hvordan fremstiller informantene PPT?
- Hvordan fremstiller informantene barneverntjenesten?
- Hvilke utfordringer og begrensinger møter informantene på?

I denne fasen markerte jeg alle utsagnene som tilhørte det samme temaet med en bestemt farge og samlet de i samme tekstfil. Det resulterte i at jeg analyserte frem fire hovedoverskrifter som danner grunnlaget for min analysen.

Min analyse er på ingen måte uttømmende, og den vil være en av mange mulig måter å forstå empirien på. Den vil forhåpentligvis kunne bidra til noen mulige forståelser av læreres meldepraksis av ”urolige barn” til PPT og barneverntjenesten.

3.6 Etske aspekter ved forskningsprosessen

Etske betraktninger inngår som en betydningsfull retningslinje for å sikre at studien får god kvalitet. I det en trer inn i forsker -deltaker relasjonen har en et etisk ansvar i forhold til deltakerne. Hele forskningsprosessen kan sies å være gjennomsyret av etske dilemma. De valgene en som forsker tar i forskningsprosessen, har konsekvenser for deltakerne og for resultatene i studien. I forskning innenfor samfunnsfag og humaniora blir en oppfordret til å følge de samfunnsetiske retningslinjene Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utviklet. I praksis vil det blant annet si at etter at forskningsdesignet var utformet måtte jeg få godkjenning av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) før jeg tok kontakt med forskningsdeltakere. Alle empiriske studier som oppretter personregistre, uanhengig av informant/deltakergruppe, skal meldes inn til NSD.

Thagaard (2009) peker på tre etske retningslinjer for studier som innebærer behandling av personopplysninger. Personer som deltar i studien har krav på *informasjon*, krav om *konfidensialitet* og *samtykkekrav*. Deltakerne i denne studien fikk tilsendt et utfyllende informasjonsskriv om studiens formål, framgangsmåte, konfidensialitet og anonymitet (vedlegg 1). Her ble også deltakerne opplyst om at de kunne trekke seg fra studien når som helst uten å videre måtte begrunne det. Vedlagt lå i tillegg samtykkeerklæring som alle måtte

skrive under på og returnere før intervjuet (vedlegg 2). Konfidensialitet ble ivaretatt gjennom å låse inn materiale som lydopptak, samtykkeerklæring og transkriberte intervju. I de transkriberte intervjuene ble alle personidentifiserende opplysninger erstattet med en referansebokstav. Alle data ble under prosessen oppbevart på en passordbeskyttet ekstern hardisk og vil bli slettet ved avslutningen av prosjektet.

I selve oppgaven er informantene presentert med fiktive navn og i gjengivelse av tekstutdrag er beskrivelser som kunne identifisere informanten eller andre personer fjernet eller endret. Som nevnt har jeg også endret eller fjernet språklige særegenheter som enten kan knyttes til *en* informant eller et geografisk område. Historiene som fortelles om PPT og barneverntjenesten er generelle og det vil derfor ikke være mulig å gjenkjenne *en* tjeneste. I de utsagnene informantene forteller om barn og foreldre har jeg vært ekstra påpasselig med å utelukke eller endre beskrivelser som kan identifisere disse personene. Det er også et poeng at man i en institusjonell etnografisk studie er opptatt menneskers arbeidskunnskap og hva vi kan lære *av* dem og ikke *om* dem (Widerberg 2015, 15). Analysene er derfor ikke individuelle analyser om hver enkelt informant, men om styringsrelasjonene som gir føringer for deres forståelser og handlinger.

3.7 Reliabilitet og validitet

Vurderingen av hva man skal gjøre for å kvalitetssikre oppgaven, henger nøye sammen med begrepene validitet og reliabilitet. Reliabilitet handler om oppgavens konsistens, og om resultatet kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale og Brinkmann 2015, 276). Dette aspektet vil jeg forsøke å ivareta ved å skrive så detaljert som mulig om valg, metode og forskningsprosessen i sin helhet. Når det gjelder hvorvidt resultatene kan reproduseres av andre forskere, betrakter jeg det som lite sannsynlig at en annen forsker som ble stilt overfor det samme materialet og benyttet den samme metoden kunne reprodusert denne oppgavens resultater i sin helhet.

Validitet handler om hvordan metoden er egnet til å undersøke det jeg ønsker å undersøke, og om jeg måler det en ønsker å måle. Dette dreier seg om sannhet, riktighet og styrke (Kvale og Brinkmann 2015, 276) Ved å bruke sitater fra informanter vil leseren få innsikt i hva analysen bygger på, og ha mulighet for å vurdere resultatenes validitet.

3.8 Ethiske aspekter ved forskerrollen

Som forsker vil en alltid være posisjonert, og ta med seg kunnskap inn i forskningsprosessen som påvirker både valg av forskningstema, forskningsprosessen og analysen (Merrick 1999, 28). Det vil derfor være lite sannsynlig at en annen forsker vil kunne reprodusere de resultatene jeg kom frem til i sin helhet. Videre vil det si at forskningen bygger på et samspill mellom fagbakgrunn, teori og praksis, samt livserfaringer jeg som forsker har med meg. Forskningen vil derfor ikke kunne være fullstendig objektiv og nøytral. For å imøtekomme de utfordringene velger jeg å presentere begrepet refleksivitet. *Refleksivitet* er et kjent begrep når en omtaler forskerrollen og kvalitet i forskningen. Merrick (1999, 31) skriver at refleksivitet viser til at en bør reflektere over og kritisere studiens tema, design, prosess, sammen med personlige erfaringer. Det vil videre si en form for selvkonfrontasjon, hvor en retter et revidert blikk på egne tanker, verdier og handlinger – en form vitenskapelig selvransaking. Man tar et skritt til sides og belyser egen forskning ut fra et metaperspektiv. Dette gjøres ved å rette blikket mot seg selv, og mot egne forestillinger og egen forskingsvirksomhet. Utfordringen med dette er å være transparent med seg selv, det vil si at det som ligger foran meg i mitt bevissthetsfelt får åpne seg slik at jeg kan se det med nye øyne. I metodekapittelet har jeg forsøkt å gjøre forskningsprosessen transparent ved å forklare hva jeg har gjort underveis, samt hvorfor jeg har valgt slik jeg har gjort.

Videre har jeg i analyseprosessen forsøkt å være selvrefleksiv og bevisst på egen påvirkning ved at jeg har stilt meg kritisk til tolkningene, forsøkt å luke ut feiltolkninger og etterprøve hvordan resultatene fremkommer. Jeg undersøkte om tolkningene jeg gjorde også kunne forstås av en imaginær annen (Haavind 2000, 37). Videre drøftet jeg også tolkningene med blant annet veileder. Her har jeg forsøkt å oppfylle det Haavind (2000, 37) kaller den intersubjektive standarden i kvalitativ forskning. Jeg vil i det videre sette et ytterligere kritisk søkelys på meg selv som forsker.

Tema for oppgaven var det jeg selv som valgte, det samme gjelder teori, metode og analysemetode. Det vil dermed si at den er konstruert ut i fra bare en synsvinkel. Hadde jeg dermed fått et forhåndsvalgt tema hadde jeg kanskje gått inn i prosessen med færre forforståelser og mindre personlig tanker. Jeg gikk inn i arbeidet med forestilling om at lærere opplevde ”de urolige barna” og meldeprosessen som vanskelig og kanskje i mindre grad melder slike saker videre og stilte spørsmål ved om kompetansen deres strakk til. Denne forestillingen hadde bygd seg opp på bakgrunn av flere store oppslag i mediene jf.

”Alvdalsaken” og ”Christoffer-saken”, litteratur jeg hadde lest (Thorkildsen 2015) og erfaringer fra arbeidet i barneverntjenesten. I ettertid vil jeg kalle denne forestillingen overfladisk. Etter å ha fordypet meg i ytterligere teori, gjennom forskingsprosessen og ikke minst gjennom intervju med lærerne har jeg oppnådd større innsikt og ydmykhet, spesielt ovenfor den omfattende jobben lærerne står ovenfor.

Jeg har også kjent på utfordringen ved å presentere funn, tolkning og drøfting, da jeg kan komme til å peke på mulige utfordringer skolen, samt PPT og barneverntjenesten kan stå ovenfor, men tanke på deres kompetanse. Mitt oppriktige ønske er å bidra til en økt bevisstgjøring rundt dette temaet, og jeg tror denne forskingen kan komme til nytte.

4.0 Bekymring som prosess

Mitt første analytiske fokus var på prosessen informantene gjennomgår for å identifisere bekymring. Hvilken adferd og hvilke situasjoner vekker bekymring, og hvordan konstruerer de mening ut av dette? Hvordan de tolker disse tegnene og hvilke forståelsesmodeller som er tilgjengelig for dem i denne prosessen. Men før jeg går inn på den prosessen vil jeg se på hvilke forståelser informantene trekker frem av ” urolige barn”.

4.1 Forståelse av fenomenet ” urolige barn”

”Urolige barn” kan sies å være et relativt vidt begrep, samtidig legger det visse føringer for hvilken adferd som forventes av barnet, at barnet på en eller annet måte viser at det er urolig. Begrepet er ikke kun en betegnelse som forteller noe om de enkelte barna , det er også institusjonell identitet, det vil si at de er formet av de hjelpe, kontroll – og behandlingstilbudene som eksisterer i samfunnet (Järvinen og Mik-Meyer 2003, 11). Institusjonene rundt barnet har ofte som formål å vurdere, påvirke og forandre individuelle handlingsmønstre, holdninger og ferdigheter (Järvinen og Mik-Meyer 2003, 12). I mitt materiale viste det seg at det ikke var en entydig oppfattelse av ”uroelig adferd”, det ble tolket i flere retninger av informantene. Det kan henge sammen med at mening og betydning ikke er festet, men i stadig bevegelse (Ulvik 2007, 64). Siden det eksisterer flere diskurser samtidig kan diskursene konkurrere med hverandre om definisjonsrett til et fenomen eller en kategori (Thorsen og Toverud 2002). Det kom spesielt til syne ved at flere av informantene forhandlet med meg om hva som kunne romme det begrepet ” urolig barn”.

Som jeg sa har han alltid vært litt urolig, alltid vært sånn som kan vandre litt, og som klør litt i beina og trommer litt med fingre...det går an å tilpasse litt rundt, men så begynte det å bli mer aggressivt vil jeg kalle det da... for urolig, hva legger vi i urolig? Det var ikke noe problem før han begynte å bli aggressiv egentlig, i dette tilfellet. Jeg vet ikke om det faller innenfor det du vil ha?(Olga)

Her kan vi se hvordan Olga resonnerer rundt kategorietableringen, hun referer først til ett tegn ” vandre litt”, og fyller på med ” klør litt i beina” og ”trommer litt med fingre”, men det kan se ut som om hun ikke har satt grensen helt ennå. Ut fra disse tegna ser det ut som at dette er adferd som Olga karakteriserer som litt urolig. Det kan derimot se ut som hun setter grensen for ”uroelig barn” i det barnet bikker over til å bli aggressivt. Etter at hun har satt grensen

søker hun bekreftelse for om det faller innenfor min tolkning av kategorien ”urolig barn”; ”Jeg vet ikke om det faller innenfor det du vil ha?”. Järvinen og Mik-Meyer (2003, 6) viser til at når personer plasseres i en problemkategori signaliseres det at de berørte personene har en væremåte som ikke er i overensstemmelse med fremherskende normer i samfunnet. Slik jeg tolker Olga i dette sitatet plasseres gutten først inn i problemkategorien i det han begynner å bli aggressiv, siden de tilpasningene de gjør ikke lenger fungerer. Å forbinde fysisk utagering med kategorien ”urolig” var det ikke bare Olga som gjorde:

Urolig, sånn type fysisk utagerende urolig?

(Ja, det du tenker på når du hører urolig. Det kan være konsentrasjon, det kan være...)

Ja, for det kan være konsentrasjon også? Litt sånn indre uro? Hvem skal vi tenke på da.. jo, jeg har en i hodet.(Fathima)

I dette utsagnet til Fathima kommenterer hun med en gang om det er karakteristikken *fysisk utagerende adferd* som etterspørres. I og med at hun sier: *sånn type fysisk utagerende urolig?* kan det tolkes som hun mener det finnes flere typer innen kategorien. Videre kan vi se hvordan hun prøver seg frem for å se hva som kan inngå i ”urolig” kategorien. Hun trekker frem indre uro, som i enkelte tilfeller kan være motsetningen til ytre uro. I det hun får bekreftelse på at konsentrasjon og indre uro kan inngå i kategorien kan de se ut som hun setter grensen. Olga var også med på å utvide innholdet i begrepet ”urolig”:

Går det an å tenke på hun jenta som slet psykisk?

(Ja, hvis ho var litt urolig?)

Ja, urolig i forhold til, manglende sosiale ferdigheter blant annet da... skal vi se.. det er jo andre også... Neida, vi kan ta henne.(Olga)

På en annen side var det også eksempler i mitt materiale hvor informantene ikke stilte spørsmål ved kategorien ”urolig barn”:

Den eleven her utmerket seg veldig tidlig, faktisk utagerende adferd(...) Det er den eneste jeg har hatt som har vært ordentlig... det jeg kan si urolig.. jeg har jo hatt andre saker til barnevernet, men det er stort sett gått på andre ting.(Ine)

I dette utsagnet kan man se at Ine resonnerer lite rundt kategorietablering, hun har allerede tolket og definert hva som inngår i kategorien urolig, og trekker frem utagerende atferd som en karakteristikk på urolig. På en annen side er det interessant det hun sier med ”*ordentlig... det jeg kan si urolig*”, her kan det se ut som hun indikerer at det finnes flere nivå innen urolig kategorien, men at utagerende adferd inngår som ordentlige urolige.

Utagerende adferd er det karakteristikken flest av informantene tangerer mot når det snakkes om kategorien ”urolig”. Det kan derfor virke som at utagerende adferd er den karakteristikken som har definisjonsrett til fenomenet ”urolig barn”, og den karatersikken som de fleste av lærene tar for gitt. I et institusjonell-etnografisk perspektiv ville man da snakke om utagerende adferd som en institusjonell forståelse av kategorien ”urolig”. Og denne forståelsen har blitt utviklet på bakgrunn av materielle tekster og tekstlig medierte diskurser som er gjeldene for skolene. Eksempler på dette kan man finne flere forskningsstudier som har dokumentert at uro er en av skolens største utfordringer, som definerer uro som alt fra å snakke i timen til mobbing, vold og kriminalitet (Ødegård 2014).

4.2 Tegn som skaper bekymring

Mitt analytiske fokus var på prosessen informantene gjennomgår for å identifisere bekymring. Hva slags adferd og situasjoner vekker bekymring og hvordan konstruerer informantene mening ut av dette? Det kan være vanskelig å stadfeste eksakt når en bekymring oppstår, bekymringer oppstår over tid og på ulike nivå og kan derfor ses på som en prosess. I denne prosessen kan det være faktorer som gjør til at bekymringen øker og andre faktorer som gjør til at bekymringen reduseres eller avtar. Som vi har sett tidligere er det flere karakteristika og forståelsesformer som inngår i betegnelsen ”urolig barn” og bekymringene som blir gjort gjeldende kan derfor være forskjellige. Det som er avgjørende for om tegnet identifiseres som et bekymringsfullt tegn er sammenstillingen med andre tegn og rammen eller konteksten det settes i. I mitt materiale beskriver informantene i hovedsak tegn ved barnet, men tegn ved foreldrene blir også gjort relevant, og flere av informantene ser barnas adferd i lys av foreldreferdigheter. Ut fra informantenes tolkning av ”urolig” kategorien og materialet mitt kan de se ut som bekymringene grovt sett kan deles inn i indre og ytre uro som jeg nå vil se nærmere på.

4.2.1 Indre uro

Parallelt med sosiale utfordringer så hadde jenta mye bekymringer, litt sånn angstlignende bekymringer, ting som ikke var normalt å ha bekymring for. Hun kunne for eksempel stå på trappa i regntøy uten at det regnet men det var grå skyer og hun var livredd for at det skulle bli tordenvær og da hadde pappa sagt at man ikke måtte være ute. Eller hvis det var mange som var syke var hun livredd for å bli smittet...og da ble hun veldig urolig ikke sant(...) far har en type schizofren diagnose og mor har en sånn sosial angst et eller annet, sånn at jeg plukket opp, særlig fra far de samme angstene, og da kobler man etter hvert sammen.(Olga)

Olga trekker frem angstlignende bekymringer som et av tegnene på hennes bekymringer ovenfor jenta, og poengterer det med ”ting som ikke var normalt å ha bekymring for” som denne jenta blir veldig urolig av. Videre bruker Olga eksplisitt fars psykiske diagnose som forklaringsmodell for jentas angstlignende bekymringer, og det kan være rimelig å anta at mors sosiale angst også har innvirkning på jenta, kanskje spesielt de sosiale utfordringer. Videre er en bred enighet blant fagfolk at barn påvirkes av foreldrenes psykiske lidelser og at det påvirker foreldrekompetansen. Det er også veldokumentert at barn av psykisk syke foreldre har en betydelig større risiko for å utvikle en psykiatrisk forstyrrelse i løpet av barndommen (Broberg et al. 2006). Denne økte risikoen kan forstås på bakgrunn av både genetiske og miljømessige forhold ved psykiske lidelser hos foreldrene. Undersøkelser tyder på en genetisk disposisjon for en rekke psykiske lidelser, spesielt ved schizofreni hos foreldrene. Broberg et al. (2006, 54) hevder at det er 15 ganger større risiko for at et barn av foreldre med schizofreni utvikler sykdommen.

Fathima viser også til et eksempel på indre uro:

Veldig innesluttet og tilbakeholden, gjemmer seg litt bort, står med vennene sine men er litt sånn (viser selv med øynene), øya flakker og følger med ”Er det noen som ser på meg? Er det noe med meg?” hun klarer ikke helt å henge med på samtalen med de som står rundt. Hun er litt sånn: ”Må jeg være her? ”Jeg liker ikke å være her”.(Fathima)

Her beskriver Fathima en jente som veldig innesluttet og tilbakeholden. Det kan tolkes som tegn på indre uro.

4.2.2 Ytre uro

Akkurat det barnet jeg tenker på nå var ekstremt utfordrende, ekstrem til å gå i 1. klasse, ekstremt voldelig i både språk og... ja begynte tidlig å ha med seg kniver og andre ting på skolen og sa rett ut at han skulle drepe både den ene og den andre... (...) Foreldrene sa det måtte være noe med skolen fordi det var jo ikke noe problem hjemme, men så kom det jo sakte men sikkert fram at det var jo utfordringer hjemme også. Men jeg skjønnte at dette var litt sånn skuespill, for han har jo en eller to større brødre, ja sånn oppunder 20 år tror jeg som heller ikke fungerer rimelig greit i samfunnet. Og disse sitter mye sammen og spiller spill som sikkert ikke er sunt for denne gutten. Så hvor han har fått dette fra er ikke vanskelig å forstå i det hele tatt. (Rune)

Rune starter med å fortelle at dette er et ekstremt tilfelle, spesielt i forhold til guttens alder. I fortellingen gis det samtidig en beskrivelse av en aktivitet søskenflokket gjør sammen, og Rune virker ganske sikker på at guttens ekstreme adferd henger sammen med og er påvirket av relasjonen til brødrene. Videre kan det også knyttes opp mot foreldrenes oppdragelsespraksis, ved at de ikke setter grenser eller regulerer aktiviteter etter guttens alder. Det kan bety at både guttens utagerende adferd og foreldrenes mangel på grensesetting blir sett på som bekymringsfullt.

Et annet interessant aspekt som fremkom i noen av intervjuene var hvordan noen av informantene gjorde betegnelsen ”normalt barn” relevant for å beskrive bekymringsprosessen.

Dette var jo det jeg i utgangspunktet vil kalle et normalt barn, han var ikke noe faglig sterk men normalt barn, men så begynte han å bli både utagerende og urolig på skolen og når du da i tillegg kjenner til... når man går på en liten skole så vet man veldig mye om bakgrunnen til ungene og familiesituasjoner (...) Det var skillsmisse mellom mor og far... Og far fant seg ny dame som hadde unger på samme skole og det var konflikt mellom barn, stebarn og litt sånne ting som gjorde til at det ble veldig vanskelig (...) Det er klart at når du har jobbet som lærer i såpass mange år som meg har du vært bort i ganske mange unger, så normalen er for så vidt ganske vid. (Anne Gro)

Her gis det få karakteristikk for hva som inngår i kategorien ”normalt barn”, men Anne Gro sier eksplisitt at ut fra hennes arbeidserfaring som lærer er denne kategorien er relativt vid. Hun trekker derimot frem at barnet begynte å bli både ” *utagerende og urolig* ” og at det hadde vært forandringer i barnets familiesituasjon. Det kan tolkes som hun mener det er en sammenheng mellom barnets adferd og foreldrenes skillsmisse, altså bruker hun det som en forklaringsmodell, samtidig som det ser ut til at det utvider hennes forståelse av barnets adferd. En annen informant som gjør kategorien ” normal” relevant er Olga:

Han var i utgangspunktet det jeg vil kalle en normalt urolig gutt som aldri har likt godt å sitte veldig lenge på pulten eller noe sånn men som en klarte fint å holde innefor rammene ved å legge opp til for eksempel...en del sånne fysiske øvelser, at han fikk lov å forlate pulten med jevne mellomrom, det er sånn normalt urolig...tenker jeg da. Men når det ikke lenger fungerer liksom... da begynner problemene for min del da, når de tilpasningene vi gjør lenger fungerer.(Olga).

I dette tekstutdraget referer Olga til hva hun selv ser på som normalt urolig, men i det barnet faller utenfor de rammene og tilpasningene skolen gjør starter ”problemene”. Det trenger ikke nødvendigvis bety at bekymringen ikke startet før barnet falt ut av rammene, men slik hun fremstiller det kan det tolkes som at det var da hun startet arbeidet med selve meldeprosessen. Et annet interessant aspekt ved dette utsagnet er at kjønn gjøres relevant, ” *normalt urolig gutt* ”, ville Olga fortsatt kalt det normalt urolig dersom en jente hadde hatt samme adferd som det denne gutten? Jeg tenker også; har kjønn betydning for hvor langt hun lot det gå?

I intervjuet med Alex fremkommer også begrepet vanlig eller alminnelig som kan sies å være et synonym til kategorien normal. Her brukes imidlertid begrepet for å beskrive hvordan gutten gikk fra å være det de fleste informantene betegner som ”urolig barn” til det Alex kaller en alminnelig elev.

Vi fikk jo mye informasjon fra barneskolen om at han var...det var mye rundt han, mye aggresjon, kunne låse seg helt, bare løpe ut av klasserommet eller hjem, så de sa vi måtte passe på både han og andre(...)Vi trodde derfor det kom til å bli mye med han... men vi fortsatte jo med å følge han opp både med ekstra lærer og gikk gjennom planer med han om hva han skulle gjøre og utelukket det han ikke skulle gjøre og han var helt vanlig i klassen, en helt alminnelig elev. Stille og satt veldig rolig. Det hadde han aldri

gjort på barneskolen. Det gikk bra første halvåret, han var nesten ikke borte. Han var blid, hyggelig og jobbet når han var her, men så ble det plutselig bare stopp, vi fikk han aldri hit lengre. (Alex)

Ut fra dette utsagnet til Alex kan det tolkes som at en alminnelig elev er stille, rolig, blid og hyggelig. I dette utsagnet virker det ikke åpenbart at det er den urolige adferden som vekker bekymring hos Alex, men kanskje mer det at gutten plutselig ikke kom på skolen mer. Men det er nærliggende å tro at den adferden skolen ble forespeilet kan ha påvirket forståelsen av gutten situasjon. Alex forsøker også å finne en forklaring på hvorfor gutten plutselig ikke kom på skolen lengre:

Vi fikk jo høre om den ballasten han hadde med seg...det var litt vold inn i bildet og gutten hadde vært truet, moren hadde vært truet...av far...det var urolig der. Men det er ikke det inntrykket vi fikk av hverken mor, far eller ungen når han var her (...) Så tenkte vi ” har det vært noe mobbing?” Men han har aldri nevnt til moren at det var noe i klassen som gjorde det.. ikke noe som tilsa at klassen eller vi lærere ødela for han, men det er vanskelig å si for han sa ikke noe, men det var det mor sa hvert fall. (...)Kanskje det faglige ødela for han? Men vi pratet jo med både han og mor om fagdagene før han skulle ha det og det virka greit. (Alex)

Det er spennende å se hvordan Alex resonnerer seg gjennom ulike forklaringsmodeller, han er innovert flere temaer som: vold, mobbing og faglig utfordringer. Slik jeg tolker det fremstår ikke Alex som veldig bastant i sin forklaring. Det virker ikke som han ser en klar sammenheng i og med at han umiddelbart gir en forklaring på hvorfor han ikke tror det er grunnen, men det kan se ut som at det bunnar i at denne gutten sier veldig lite og at det er derfor Alex opplever at det kan være vanskelig å se årsaken. På en annen side trekker han frem at noe av dette er mors forståelse, slik at jeg tolker at han ikke avviser at det kan ha vært en årsak.

Jeg har i det foregående vist til eksempel der foreldrene gir uttrykk for at skolen overreagerer eller at foreldrene ser den samme bekymringen som skolen. En fortelling skiller seg klart ut fra disse opplevelsene:

Vi opplevde vel at foreldrene ikke forventet... de kom hele tiden til skolen med at ” ja men han er vel så ille”, i mange år så sa vi at han er ikke det, han er ikke.. han er litt urolig og sånt noe, det var sånn vi opplevde han i hvert fall og de kom nesten å bad om unnskyldning for å ha påført skolen dette urolige barnet, noe som vi synes var veldig forunderlig, det var liksom som om de ikke trodde på oss at han ikke var så ille.(Olga)

I dette utsagnet viser Olga til et eksempel hvor foreldrene hadde en mer negativt forestilling av hvordan barnet deres var enn det skolen hadde. I det samme sier Olga ” *det var sånn vi opplevde han i hvert fall(...) han ikke var så ille* ”. At skolen og foreldrene har en ulikt oppfatning av barnet kan ha en sammenheng med at det er to forskjellige arenaer. Kanskje skolens strukturelle rammer i form av for eksempel fast timeplan bidrar til at gutten blir mer rolig fordi han opplever mer forutsigbarhet der. Samtidig kan det være noe med hjemmeforholdene som gjør til at gutten oppleves ulikt. Eller så kan det være noe i samspillet mellom læreren og foreldrene som bidrar til at de har en ulik oppfatning av barnet.

Etter å ha sett på hva informantene trekker frem som bekymringsfulle tegn er det også interessant å se på kjønnsfordelingen innen disse to kategoriene. Ut fra mitt materiale kan det se ut som indre uro er ofte er knyttet til jenter, mens ytre uro i stor grad trekkes fram hos gutter. Det kan ses i lys av de tekstlig medierte diskursene som råder i samfunnet der gutter ofte fremstår som mer fysisk aktive enn jenter.

4.2.3 Når bikker det over til å bli en bekymring?

En tendens som ser ut til å fremkomme i de fleste intervjuene er at informantene har forsøkt ulike tiltak for eleven, jf §1-3 *Tilpassa opplæring og tidleg innstas* (Opplæringslova 1998) før de har gått videre i meldeprosessen. Tiltakene informantene trakk fram gikk både på gruppe- og individnivå. Flere av informantene presiserte at de i første omgang prøver å tilrettelegge i klasserommet, før de eventuelt tar eleven ut av klassen.

Dette kan ses i lys av en institusjonell forståelse. Skolen som institusjon har et sett med forventinger og forståelser om hvordan elevene og foreldrene bør opptre, hva som er normativt innenfor skolesektoren. Når elevene og/eller foreldrene faller utenfor disse institusjonelle rammene eller forståelsene kan det se ut som det er der lærerne setter grensen og går videre med det som en bekymring.

5.0 Innsamling og systematisering av tilgjengelig informasjon

Mitt andre analytiske fokus var på hvordan informantene innhenter og systematiserer informasjon om barn for å utvide sin egen forståelse av en bekymring og meldepraksis. Først presentere jeg hvordan informantene framstiller barn og foreldre i fortellingene, deretter ser jeg på hvordan de samler inn og systematiserer informasjon fra andre.

5.1 Framstilling og kontakt med barna

De fleste informantene gir utfyllende beskrivelser av barna og kan være som små portretter eller biografier. Barna fremstilles som regel med både kjønn, alder og flere egenskaper. Noen av informantene starter imidlertid med å bruke betegnelsen ”eleven” eller ”barnet”, men skifter etter hvert til å snakke om hun eller han utover i intervjuet. Det kan blant annet bunne i to ting, at de forsøker å anonymisere barnet så mye som mulig men så glemmer de seg og snakker deretter om hun/han eller så kan det være en naturlig måte for dem å snakke på. Fortellingen om barnet starter generelt og går over til å bli mer spesifikk der de blant annet tilegner barnet flere egenskaper og at det da blir naturlig å snakke om hun/han.

I og med at informantene fikk beskjed om å beskrive ”uroilige” barn var det ikke overraskende at de fleste barna ble fremstilt med det jeg assosierer som negative egenskaper som: *dårlig konsentrasjon, forstyrrende, voldelig i både språk og adferd, manipulerende lekeadferd, manglende sosiale ferdigheter*. Imidlertid ble flere av barna også beskrevet med positive sider:

Han var jo en veldig populær gutt. Han kunne jo underholde klassen på sparket i et kvarter med...en sang eller et rollespill. Han var jo en sjarmør og skøyer på en måte da, som likte oppmerksomhet og som hadde en veldig høy sosial status, ikke bare i klassen men både i klassen under og over.(Olga)

Han viste en film av han og noen kompiser som hoppa på trampoline, han kunne jo trikse som ingen andre (...) På tomannshånd var han en veldig trivelig gutt ... absolutt...liten skrue som vi noen ganger lurte på hvordan han tenkte.(Ine)

Han var en veldig blid og hyggelig gutt.(Alex)

Informantene trekker i liten grad frem direkte eller avtalte samtaler med barna, men det trenger ikke bety at de ikke har snakket med barna eller prøvd å snakke med de. Det kan være flere faktorer som spiller inn:

Det kommer litt an på hva man er bekymret for og det er ikke alle elever som synes det er greit å ta en prat heller... og hvis jeg har prøvd i andre settinger og vet at det fungerer dårlig så gjør jeg ikke det i forkant. (Fathima)

I dette utsagnet henviser Fathima til at bekymringen er avgjørende for om de tar en samtale med barna eller ikke, samtidig trekker hun frem personlige egenskaper hos barn.

Jeg tenker at utagerende barn, særlig gutter ofte har et veldig dårlig språk, det er en av hovedårsakene til at de får den aggressive utagerende adferden, det gjelder for så vidt også de som låser seg inni i seg selv, de har heller ikke så veldig mye språk. (Olga)

Olga hevder i dette utsagnet at både utagerende og innagerende barn, eller ytre og indre uro som jeg har brukt tidligere i oppgaven, har dårlig språk. Også her gjør hun kjønn relevant med å trekke fram at gutter spesielt har dårlig språk og knytter det opp som en årsak til den utagerende adferden. Ut fra disse tekstutdragene til Fathima og Olga kan det se ut som at det kan være vanskeligere å ha enkeltsamtaler med ”urolog barn” på grunn av deres personlige egenskaper. Det kan videre være en av grunnene til at enkeltsamtaler ikke er trukket fram i intervjuene. Samtidig kan mine spørsmål og mitt fokus i intervjusituasjonen ha gjort til at det ikke ble naturlig å fremheve elevsamtaler som en del av denne prosessen.

5.2 Framstilling og kontakt med foreldre

I motsetning til barna er det færre framstillinger hvor foreldrene fremstår med kjønn, alder og egenskaper. Dette tolker jeg som uttrykk for to forhold som ikke utelukker hverandre. For det første er beskrivelsene basert på få møter med foreldrene, og det andre er at fokuset i hovedsak har vært rettet mot barna og ikke foreldrene i intervjuet.

På en annen siden var det store forskjeller på hvordan det snakkes om foreldrene fra intervju til intervju, og innen det enkelte intervju. Det var flere tykke beskrivelser av foreldrene i fortellingene der det ble sendt bekymringsmelding til barneverntjenesten fremfor henvisning

til PPT. Dette kan ha noe å gjøre med at hjemmeforholdene gjøres mer relevant i bekymringsmelding til barneverntjenesten, både med tanke på hva som er det primære ansvarsområdet til barneverntjenesten og hvilke forventinger som stilles til skolen i forbindelse med bekymringsmelding til barneverntjenesten. Selv om de fleste barneverntjenester har egne skjema for bekymringsmelding har Barnevernsvakten.no utarbeidet et generelt skjema som gjelder for alle offentlig ansatte i Norge der: ”*opplysninger og samarbeid med foreldre*” er et av punktene som skal fylles ut. En annen måte dette kom til uttrykk på var at flere av informantene referer og henviser ”uroelige” barn til PPT når det ikke er hjemmeproblemer, det vil si at bekymringsmelding til barneverntjenesten pr. definisjon har med hjemmeforhold å gjøre i de fleste av informantenes forståelser.

Et annet interessant skille i fremstillingen av foreldrene var at det var færre beskrivelser av foreldrene der lærerne opplevde at samarbeidet var godt, og mer utfyllende der de opplevde at samarbeid var dårligere. Videre kan det ut fra mitt materiale tolkes som at i de sakene hvor foreldrene var enige i henvisningen eller bekymringsmeldingen opplevde lærerne at samarbeidet var bedre enn i de sakene hvor foreldrene ikke var enig. For eksempel i fremstillingen til Rune: *Bra forhold, de var enige i henvisningen*. Et annet eksempel kan man se i Fathima sin fremstilling: *Jeg har egentlig god dialog med far der altså, synes det(...)Og når vi prata rundt hva jeg var bekymret for så var han jo veldig enig, så det landet vi ganske fint i den praten*. Det kan se ut som det normative ikke krever samme grad av forklaring og beskrivelser som avvikene fordi lærerne i mindre grad trekker frem foreldrene når samarbeidet var godt eller at de var enig i meldingen.

5.3 Drøfting vedrørende bekymringen

Skolen som institusjon har som Smith (2005, s.79) kaller det ”regulerende tekster” (”regulatory texts”) som er autoritative. Opplæringsloven er et eksempel på en slik tekst og den legger videre rammer og setter føringer for hvordan tekster på lavere nivå kan utformes. I mitt materiale fremkom det at lærerne drøfter bekymringen på flere ulike nivå, med det mener jeg både uformelle drøftinger med kollegaer, interne fora, eksterne fora og direkte med instansene.

5.3.1 Kollegaer

Informantene trekker særlig fram kollegaer som viktige støttespillere i arbeidet med bekymringer rundt barna. De trakk frem både andre lærere, sosialrådgiver, spesialpedagogisk rådgiver og rektor som betydningsfulle personer i det jeg velger å kalle uformell drøfting. Det vil si at det ikke er organiserte møter eller samtaler, men at lærerne uanmeldt snakker med kollegaer vedrørende sin bekymring. Noen av informantene sier også at det ikke nødvendigvis er de som lærere som først oppdager en bekymring, det kan være at en elev har hatt samtaler med sosialrådgiveren og at det da har kommet frem informasjon i samtalen som gjør til at sosialrådgiveren blir bekymret og bringer det videre til lærerne. Andre ganger kan det være en kombinasjon av at læreren er bekymret samtidig som det fremkommer i samtale med sosialrådgiveren. Det kan derfor se ut til at drøftingen vedrørende en bekymring kan starte i alle ledd.

5.3.2 Interne fora

På begge skolene snakker informantene om interne fora de kan drøfte sin bekymring med kollegaene. På bygdeskolen kaller de det ”teammøter”. Og ut fra materialet kan det tolkes som at det er organisert et team på hver avdeling: småskolen, mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Det fremkommer få beskrivelser om hva som er innholdet i ”teammøtene”, men Olga gir en kort skisse: *Så da diskuterer vi liksom på teamet. Prøver å systematisere, hva som skjer, når skjer det...prøver å identifisere, er det noen kjennetegn på triggerfaktorer, er det noe som trigger urolig eller aggressiv adferd.* Erfaringsmessig vet vi at barn kan ha forskjellige lærere i de ulike fagene. I og med at Olga sier ”vi” kan det tolkes som at vi betyr lærerne på den avdelingen. Videre kan det ut ifra det Olga sier virke som siktemålet av dette kartleggingsarbeidet er å få et helhetligbilde av barnet, der alle berørte lærere bidrar med informasjon og deltar i drøftingen (Claussen 2010).

På byskolen snakker informantene om ukentlige ”trinnmøter”, slik jeg forstod det samles alle lærerne på for eksempel 8.trinn for å ta opp aktuelle saker. Slik jeg tolker det har trinnmøter mye av det samme innholdet som ”teammøter”.

5.3.3 Eksterne fora

Samhandling mellom de tre instansene er politisk ønsket og prinsippet om samhandling og samarbeid er nedfelt i loven, jf §15-3 *Opplysningsplikt til barneverntenesta* og § 5-6 *Pedagogisk- psykologisk teneste* i Opplæringslova (1998). Mange kommuner har også

adoptert prinsippene om samhandling og samarbeid i sine kommunale planer. I mitt materiale kom det til uttrykk når informantene snakker om tverrfaglig team og SLT-møter. Med tverrfaglig team menes samarbeid mellom ulike faggrupper og profesjoner. I et tverrfaglig team må instansene ta stilling til saken i felleskap og fatte beslutning ved felles enighet. Målet i denne samarbeidsprosessen er ikke at alle instansene skal bli like, men at det skal bli synlige ovenfor hverandre og utfylle hverandre på en hensiktsmessig måte (Glavin og Erdal 2013).

I følge det kriminalitetsforebyggende rådets nettside som er regjeringens spesialorgan for forebygging av kriminalitet er SLT er en samordningsmodell for lokale, forebyggende tiltak mot rus og kriminalitet. SLT skal sikre at de ressursene som allerede finnes hos kommunen og politiet, blir mer samkjørt og målrettet. SLT er i hovedsak rettet mot barn og unge og deres foreldre. Målet er at kommunens barn og unge skal få riktig hjelp til riktig tid, av et hjelpeapparat som samarbeider godt på tvers av etater og faggrupper.

Noen av informantene trakk frem de eksterne foraene som en ressurs, mens andre gav uttrykk for at det ble mye snakking og lite handling. Flere av informantene påpekte at det er for få fora i året og uttrykte en misnøye over at det bare var utvalgte personer fra skolen som deltar på disse møtene.

5.3.4 Drøfting med instansene

Til tross for at både PPT og barneverntjenesten deltar på de eksterne foraene, forekommer disse møtene relativt sjeldent i forhold til antall bekymringssituasjoner som kan oppstå på en skole og det er bare et utvalg av skolepersonale som sitter i disse foraene. Informantene trekker derimot frem at det er flere måter de kan drøfte bekymringer med både PPT og barneverntjenesten. Den ene tilnærmingen er å ta en telefon som blant annet Rune snakker om: *”hvis vi er i tvil på om vi skal sende bekymringsmelding så bruker vi å ringe til barnevernet og diskutere anonymt”* og Fathima *” så det kan jo være at vi tar en telefon og hører, er det her innenfor det spekteret som bør meldes eller ikke? (...) eller ringer PPT å spør, hva gjør jeg nå? I forhold til slik og sånn”*. Den andre tilnærmingen flere av informantene trekker fram er å snakke direkte med instansene når de er innom skolen av ulike grunner, Anne Gro *”Du er jo alltid involvert med PPT i andre saker og da spør man jo.”* og Olga *”Så er det jo klart at man kan ha uformelle samtaler hvis en PPT-rådgiver er innom og man drøfter det anonymt.”* Ut i fra det informantene sier virker det for øvrig ut som at PPT er

offere tilstede på skolen enn det barneverntjenesten er, siden de nevner få direkte samtaler med barneverntjenesten på skolen. Dette kan videre henge sammen med at PPT hovedsak fokuserer på skolesituasjonen, mens barneverntjenesten fokuserer mer på hjemmesituasjonen (Gustavsson 2006).

6.0 Framstilling av PPT og barneverntjenesten

Mitt tredje analytiske fokus var på hvordan informantene framstiller PPT og barneverntjenesten. Jeg vil presentere hvordan PPT og barneverntjenesten fremstår i den virkeligheten informantene konstruerer. Ut fra en sosialkonstruksjonistisk tenkning skapes og opprettholdes vår måte å forstå verden på i sosiale prosesser (Burr 1995), og den ”virkeligheten” informantene i min studie forholder seg til når de snakker om og vurderer sine handlinger i forhold til PPT og barneverntjenesten, er en refleksjon av de sosiale, kulturelle og historiske kontekstene de inngår i. Med bakgrunn i det er det kanskje ikke overraskende at de beskrivelsene og forståelsesformene av barneverntjenesten jeg finner i mitt materiale, i stor grad sammenfaller med rådene fremstillinger av barneverntjenesten, slik det for eksempel kommer til uttrykk i mediene og tidligere forskning. Når det gjelder PPT kommer det til uttrykk at det er store variasjoner i hvordan lærerne framstiller innsatsene, noe som også tidligere forskning antyder (Borg et al. 2015).

6.1 Framstillinger av PPT

Det finnes ingen entydig fremstilling av PPT som gir et fullstendig bilde av hvordan PPT oppleves av alle informantene. Informantene beveger seg mellom ulike oppfatninger, men det var trekk ved flere av utsagnene som kan tolkes som relativt like. Den fremstillingen som flest informanter tangerer mot kjennetegnes ved at de tar i bruk et repertoar hvor PPT beskrives som fraværende, i fysisk forstand.

PPT i enkelte kommuner sitter som bare som saksbehandlere og skriver en sakkyndigrapport uten å nesten ha sett eleven(...) Du kan nå si det sånn at de kommer nå hit en gang i blant...avstanden er vel såpass stor da at det blir lite sånn observasjon over tid. Hvis de kommer for å observere en elev så er det en halvtime, ikke sant. Og det er jo veldig tilfeldig hva som skjer den halvtimen.(Rune)

Rune referer først til ”enkelte kommuner”, og det kan tolkes som at han har en forestilling om at PPT er forskjellige fra kommune til kommune. Men videre sier han at på deres skole kommer PPT en gang i blant, observerer eleven en halvtime og at tilfeldighetene spiller inn for hva PPT får observert. Ut fra det han sier får jeg inntrykk av at han antyder at PPT i denne kommunen er en av de enkelte kommunene som kun sitter som saksbehandlere og skriver en sakkyndigrapport uten å sett eleven noe særlig. I utsagnet til Rune blir også den fysiske avstanden et bilde på en avstand i overført betydning. Når kunnskap om verden skapes i sosial

samhandling, ” through the daily interactions between people in the course of sosial life” som Burr (1995, 4) fremstiller det, vil en mangel på samhandling og kontakt innebære en avstand som gjør det utfordrende for lærere å forstå PPT, dets arbeidspraksis og perspektiv.

6.1.1 ”Det var jo lettere før”

Institusjonelle forståelser er et resultat av tekster og tekstlig medierte diskurser. Disse forståelsene må ses i lys av de sosial og historiske kontekstene de er en del av. Noen av informantene trekker fram at forestillingen om PPT som fraværende ikke nødvendigvis alltid har vært gjeldende:

PPT har gjort om her i kommunen , de har gjort om sine rutiner for å henvise, det var i 2013 tror jeg(...) Det var jo lettere før, da hadde vi ofte formøter med PPT der vi diskuterte saken, de var involvert tidligere. Og de foretok en del av kartleggingen og sånn selv. De kom ofte og tok 6-16 og sånn, men nå skal vi gjøre det selv. Og de var mye mer med... de kunne komme å observere litt, det virka nesten som de hadde bedre tid da for å si det sånn og det kan vel hende.(Anne Gro)

Det jeg syns har blitt vanskelig i forhold til PPT i forhold til slik det var før, når de da kom og observerte elevene og var på en måte med å tenke pedagogisk rundt de. (Hvordan er det nå?)

Nå jobber de kun systemisk, det vil si at de aldri er her å ser elevene vi snakker om. Vi melder jo inn og vi prater... også snakker vi om systemet rundt og hvordan vi kan tilrettelegge og sånn men, og de tar jo inn eleven til utredning hos seg men de er ikke inne å observerer i klasserommet lenger på hvordan eleven er og hva han gjør... for 2-3 år siden startet de med det.(Fathima)

Også her kan det se ut som PPT i nåværende situasjon fremstilles som fraværende. Men slik jeg tolker utsagnene til Anne Gro og Fathima virket PPT mer tilstede før denne endringen, spesielt i fysisk forstand ved at de oftere var på skolen for å observere og tok en del av de kartleggingstestene som nå er lagt til skolen. Det kan også se ut til at endringen har gjort meldeprosessen til PPT til en mer ensom affære for skolen fordi PPT i mindre grad er involvert. Med tanke på at disse utsagnene kommer fra begge skolene kan det tyde på at det har vært en endring på nasjonalt nivå. Dette kan henge sammen med lovendringen av § 5-4 i Opplæringslova (1998) som fremkommer i rundskrivet ”Informasjon om endringer i

opplæringsloven og privatskoleloven” som ble utgitt av Kunnskapsdepartementet (2013). I rundskrivet tillegges det at skolen har plikt til å vurdere og eventuelt prøve ut tiltak med tanke på å gi eleven tilfredsstillende utbytte av opplæringen før PPT kontaktes for en sakkyndig vurdering. I rundskrivet står det også at målet med lovendringen er å bidra til å styrke vektleggingen av et godt tilpasset opplæringstilbud, og i den forbindelse redusere behovet for spesialundervisning. Videre kan det dette være et eksempel på hvordan endringer i en regulerende tekst også endrer rammene og føringene for tekster på lavere nivå (Smith 2005). I denne sammenheng vil det si at endringer i opplæringsloven endrer rutinene til både skolen og PPT i forbindelse med meldeprosessen.

6.1.2 I frustrasjon over barneverntjenesten

Noen av informantene viser også til konkrete eksempler hvor de valgte å samarbeide med PPT fremfor barneverntjenesten, dette utsagnet til Olga kan sies å være representativt for flere lignende utsagn:

Vi opplevde jo stor frustrasjon i forhold til barnevernet så det ble PPT som ble den nærmeste for oss å samspille med... ... fordi barnevernet er sånn som jeg opplever det veldig lite flinke til å komme inn med tiltak på skolen... det er på en måte PPT sitt bord slik jeg har forståelse av.(Olga)

Olga hevder i dette utsagnet at de valgte å samarbeide med PPT fordi de opplevde stor frustrasjon ovenfor barneverntjenesten, det kan og se ut til at mangel på kompetanse hos barneverntjenesten var en avgjørende faktor. Ut fra lignende uttalelser i intervjuene får jeg inntrykk av at PPT fremstår som en enklere instans å samarbeide med fordi informantene trakk frem dårlige erfaringer med barneverntjenesten. I en lignende undersøkelse som ble utført av Backe-Hansen (2009) svarer nesten 70% av barnehagestyrerne at det er enklere å samarbeide med andre instanser som for eksempel PPT fremfor barneverntjenesten.

6.2 Framstillinger av barneverntjenesten

I likhet med fremstillingene av PPT, beskrives også flere forestillinger om barneverntjenesten.

Dette syns jeg er vanskelig fordi vi har ringt flere ganger til barnevernet, og liksom ” hva gjør vi nå? Hvordan skal vi håndtere dette der?” og syns kanskje at vi får litt lite svar. Og det er klart i den saken som jeg nå har referert til har vi på en måte fått tillatelse av foreldra til å snakke med barnevernet da, så der har vi kanskje fått litt mer, men i andre saker så er det litt sånn der, ja barnevernet forteller oss ingenting og vi får ikke høre noe. Vanskelig å samarbeide med...syns jeg da.(Anne Gro)

Hun åpner med å referere til en følelse, *hun* syns det er vanskelig. I fortellingen bruker hun også et flertallspronomen ”vi” når hun snakker om at de får litt lite svar. Det kan indikere at de ansatte på skolen har snakket om dette og har en felles forståelse av barnevernet som et lukket system. På en annen side referer hun til en sak der de fikk mer informasjon, men forskjellen var at de hadde fått tillatelse av foreldrene til å snakke med barnevernet. Det kan tyde på at de ikke har en entydig oppfatning av barnevernet som et lukket system, men i stor grad med tanke på ” *i andre saker så er det litt sånn der, ja barnevernet forteller oss ingenting og vi får ikke høre noe*”. Flere studier peker på at kommunikasjonen fra barneverntjenesten til for eksempel skolen, kan være et hinder for samarbeid av for streng fortolkning av taushetsplikten (Baklien 2009, Kjellevold 2003, Rugset 1996, Strøm 2007). Utsagnet til Anne Gro er for øvrig ikke det eneste utsagn i mitt materiale som indikerer en form for felles forståelse der barnevernet blir fremstilt som lukket:

Men det er klart at vi får ikke veldig mye informasjon av barnevernet så vi vet ikke hva som er årsaken til hvorfor ting ikke fungerer rundt omkring.(Olga)

Nå vet ikke jeg hva som skjer etter vi har varslet, de har jo ikke meldeplikt tilbake om å fortelle hva de har gjort. (...)Det hender kanskje noen ganger at vi syns vi får vite litt lite, men at dem sitter mer å observerer hva som blir sagt og så får ikke vi vite så mye mer.(Ine)

Ut fra disse utsagnene tolker jeg det som at de har en oppfatning av barneverntjenesten som et lukket system. Innen denne forståelsen finner jeg at informantene søker å finne forklaringer på hva som kan ligge til grunn for at barnevernet ikke gir informasjon tilbake. En gruppe av disse utsagnene peker mot begrensningene i de rammevilkårene som barnvernet jobber innenfor, jf § 6-7 i Barnevernloven (1993) som omhandler taushetsplikt.

Alt er mer taushetsbelagt.(Anne Gro)

Det er greit å følge regla, det er ikke det.. det lønner seg sikkert på sikt det.(Rune)

Jeg tenker at det har vel noe med hvordan de jobber da, veldig mye er taushetsbelagt og det er jo ikke alt vi har behov for å vite.(Ine)

Disse utsagnene kan tyde på at lærerne er klar over taushetsplikten barnevernet er pålagt. På en annen side kan det tolkes som de har en viss forståelse ved at de sier ” *greit å følge regla(...)*det lønner seg sikkert på sikt” og ” *det er jo ikke alt vi har behov for å vite*”.

En annen gruppe utsagn peker på en forklaringsmodell som viser til personlige egenskaper ved de barnevernsansatte:

Først hadde vi en saksbehandler som ikke sa et ord på noen av møtene, men når vi henviste saken på nytt igjen så kom det ei som var veldig driftig og som ikke holder kortene så sterkt til brystet som mange andre, men som gjerne informerer skolen litt og som... det går an å ta en telefon og på en måte ” nå er jeg litt usikker her eller noe sånt noe”.(Olga)

Noen vil jo absolutt ikke være med skolen å samarbeide i det hele tatt... og er veldig opptatt av avtale med foreldra hvis det skal samarbeides med skolen uten at foreldra er tilstede.. men det er sikkert stor forskjell.(Rune)

Det er stygt å si det men jeg tror det har litt med hvilken person man har med å gjøre og det tror jeg gjelder for flere instanser.(Ine)

Slik jeg tolker disse utsagnene virker det som det varierer mye etter hvilken person man møter i barneverntjenesten. Noen oppleves som mer åpne enn andre. Det som kan sies å være en felles forståelse er at det er personavhengig hvor mye informasjon man får av barneverntjenesten.

I sine fortellinger om barneverntjenesten var det flere av informantene som henviste til media i sin framstilling av tjenesten. Her er et utsagn fra Alex:

Mange tenker barnevern, det er helt skrekken. Du hører jo alle skrekkehistoriene rundt dette, i media kommer det frem skrekkehistorier... Jeg syns dem var, sånn dem framstod for oss var dem veldig ålreite å ha med å gjøre for som jeg sa, det dem håpet mest på var at han fortsatt kunne bo hjemme hos mor der han hadde de trygge rammene sine... for den siste utveien for dem er jo å flytte på dem.. men til slutt så måtte dem. (Alex)

Alex referer først til en tekstlig mediert diskurs der han peker på hvordan media påvirker folk med sitt negative fokus på barneverntjenesten. Denne oppfatningen Alex viser til kan ses i lys av Stang (2007) sin undersøkelse der 64 % av 118 artikler i media fremstilte barneverntjenesten som noe negativt. Selv om Alex viser til denne oppfatningen mange har, kan det se ut til at han ikke har det samme bilde av barneverntjenesten ved at han sier ” *det dem håpet mest på var at han fortsatt kunne bo hjemme hos mor der han hadde de trygge rammene sine... for den siste utveien for dem er jo å flytte på dem.. men til slutt så måtte dem*”. Dette kan videre tyde på at Alex har en viss innsikt i barneverntjenestens arbeidspraksis.

7.0 Beslutning

Det siste analytiske fokuset var på prosessen lærerne går gjennom når de skal ta en beslutning om hvor de skal melde det ”uroelige barnet”. Her vil jeg presentere kjennetegn ved en melding av ”uroelig barn” til PPT og barneverntjenesten, hvilke tilpasninger informantene trekker fram for å tilnærme seg instansene, samt barrierer informantene trekker fram knyttet til meldepraksis.

7.1 Beslutning om instans

Hvilken instans skolen velger å melde det ”uroelige barnet” til kan se ut å bli avgjørende for hva slags hjelp barnet får videre. Som beskrevet innledningsvis har PPT og barneverntjenesten hver sitt ansvarsområde. PPT jobber primært i forhold barn og unge som trenger ekstra hjelp og oppfølging i skolen. Mens barneverntjenestens viktigste oppgave er å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg. Som jeg har vært inne på tidligere er det flere forhold som spiller inn i prosessen fra bekymringen oppstår til skolen tar en beslutning om hvor det ”uroelige barnet” skal meldes. Barnets bekymringsfulle adferd og oppfatning av foreldre ser ut til å være de to faktorer som spiller størst rolle knyttet til en melding. Det fremkom mange like begrunnelser for hvorfor lærerne valgte å sende sakene dit de gjorde. Til PPT ser det ut som at konsentrasjonsvansker og faglige utfordringer er de karakteristikkene som forekommer i størst grad. Mens til barnevernet fremkommer det flere beskrivelser av utagerende barn, manglende sosiale ferdigheter hos barna og nedsatte eller manglende foreldrefunksjoner. Til forskjell fra PPT-sakene ble familiære forhold i større grad trukket frem i barnevernssakene. Dette kan som jeg har vært inne på tidligere henge sammen med barneverntjenestens ansvarsområdet og at informantene trekker linjer mellom barnets adferd og foreldrefunksjoner. Det kan også tenkes at foreldresamarbeidet er avgjørende for hvor barnet meldes, med tanke på at informantene i større grad trekker frem utfordringer med foreldresamarbeidet i sakene som sendes til barneverntjenesten.

Et annet betydningsfullt skille som fremkom i mitt materiale var en klar forskjell mellom bygdeskolen og byskolen. Samtlige informanter fra byskolen referer til at en av grunnen til at barnet ble meldt til PPT eller barneverntjenesten bunnet i høyt skolefravær. Det kan henge sammen med flere forhold, for det første kan det være alder. Siden byskolen er en ren ungdomsskole er elevene stort sett eldre enn de barna som nevnes i bygdeskolen som er en

grunnskole. Og med alderen følger også mer selvstendighet og friere tøyler. En annet aspekt som kan ha spilt inn er at det er høyere faglig press på ungdomsskolen, eleven får da karakterer og testes i større grad enn tidligere. En siste aspekt jeg tenker kan påvirke høyt skolefravær er sosialt press blant ungdommene.

I mitt materiale ser det ut til å være liten forskjell på kjønnsdelingen til de to instansene. Totalt sett trekker informantene frem omtrent like mange jenter og gutter som meldes til PPT og barneverntjenesten. Det kan derfor tolkes som at det er barnets adferd og til en viss grad foreldrefunksjonen som er avgjørende for hvor barnet meldes, ikke hvilket kjønn barnet har.

7.2 Utforming av melding

Etter at skolen har tatt beslutningen om hvilken instans barnet skal meldes til står selve meldingen for tur. Meldingsskjema til PPT kalles ofte for henvisningsskjema, mens bekymringsmelding brukes til barneverntjenesten. På bakgrunn av at det kreves det to forskjellige skjemaer og tilnærminger som jeg valgt å beskrive det i to avsnitt:

7.2.1 Henvisning til PPT

Vi har noen sånne festlige skjemaer fra PPT som ingen av oss skjønner båret av egentlig og som føles helt idiotisk. Men vi prøver nå å fylle de ut da...også disse skjemaene som en fyller ut i forhold til adferd, jeg vet ikke hva de kaller det jeg altså... men det er vel for å sjekke ut om dette er et barn som tenderer mot ADHD eller om det tenderer mot litt ymse.(Olga)

Vi skal prøve ut ulike løsninger før vi sender henvisning til PPT, og det skrives i henvisningen hva vi har forsøkt.(Rune)

Vi har jo faste kartleggingsprøver hvert år og de resultatene skal da legges ved i en henvisning til PPT. Så de får se hvordan de ca ligger an, sånn at de danner seg et bilde før de kaller inn til utredning...og det er jo fordi PPT trenger å vite hva slags tester de skal ta her, hva skal de begynne med (...)også skal det jo legges ved en pedagogisk rapport som er lang som et ondt år.(Fathima)

De forventer jo at vi sender med resultater fra tester. Vi har tester i basisfagene: norsk, engelsk, matematikk hvert år. Enten det som blir forventet nasjonalt, nasjonalprøve eller så kjører vi noen andre kartlegginger. Også har vi ordkjedetest. (Ine)

Ut fra disse utsagnene kan det se ut til at kreves en del forarbeid i forkant av en henvisning til PPT. Samtidig ser det ut til at en del av informantene har en forståelse av hvorfor det kreves at ulike tester legger ved, dette for at PPT skal få et bedre utgangspunkt når de skal utrede barnet. Videre kan det se ut til at noen av informantene bruker følelser som å beskrive denne prosessen, Olga sier ”Vi har noen sånne festlige skjemaer fra PPT som ingen av oss skjønner bæret av egentlig og som føles helt idiotisk.” mens Fathima sier ”også skal det jo legges ved en pedagogisk rapport som er lang som et ondt år”. Disse utsagnene kan tyde på at det er knyttet noen negative følelser til henvisningen, både at det er utfordrende og omfattende å skrive en slik henvisning.

7.2.2 Bekymringsmelding til barneverntjenesten

Ut fra intervjuene kan det se ut som det er mindre omfattende å skrive selve bekymringsmeldingen til barneverntjenesten, siden informantene i liten grad trekker frem ting de må gjøre i forkant eller ha med i selve meldingen. Rune gir en kort beskrivelse av innholdet i en bekymringsmelding: ” Vi skriver hvordan samarbeidet med foreldra er... så må vi jo skrive det vi er bekymret for da. Og ofte skriver vi litt om hjemmet”. Dette utsagnet kan sies å være representativt for flere lignede utsagn i materialet. I en bekymringsmelding virker det som fokuset er på barnets adferd og familiære forhold blir ofte trukket inn.

Jeg har stort sett skrevet bekymringsmeldinger selv og sendt de. Men jeg vet at det er andre lærere på skolen som gir saken videre til rektor også skriver han de og sender de. Så vi har kanskje ikke noen klar prosedyrer på akkurat det. (Anne Gro)

Anne Gro viser her til en ulikhet i læreres fremgangsmåte knyttet til utarbeidelsen av en bekymringsmelding. Denne forskjellen fant jeg også i flere av de andre intervjuene. I hovedsak kan det se ut som lærere i størst grad skriver bekymringsmeldingen selv, men at de ofte får hjelp av og diskuterer saken med andre kollegaer. I de fleste tilfellene virker det til å være rektor som skriver under på bekymringsmeldingen.

7.3 Tilpasning

Som nevnt tidligere har PPT og barneverntjenesten hver sitt ansvarsområde og ut fra de regulerende tekstene som inngår i de instansene vil det være enkelte forståelsesmåter som gir mer gyldighet enn andre eller *institusjonelle forståelser* som Smith (2005) kaller det. I mitt materiale frembringer enkelte av informantene ulike måter å tilnærme seg instansene, som jeg nå skal se nærmere på. Jeg starter med å se på et utdrag fra Olga:

Det har jeg opplevd da, at det er forskjellig språk, forskjellig språkkulturer og klarer du å tilegne deg den språkkulturer de ulike instansene har så skjønner de ganske fort hva du snakker om selv om du tildekker litt... men klarer du ikke det, hvis du ikke vet hva slags språk som gjelder der så du sitter å tror at du har meldt fra om ganske mye rart, også blir det ikke oppfattet(...)Med den erfaringen jeg har fått etter hvert så vet jeg stor sett hva jeg skal skrive for å få en rask reaksjon liksom(...)Bruke litt sanne type fagbegreper lønner seg ofte da, du blir tatt mer på alvor da hvis du fletter inn noen faguttrykk(...)Mens når jeg leser gjennom det noen andre har skrevet så tenker jeg at det er jo bare...sier jo ingenting i det hele tatt.(Olga)

Olga markerer innledningsvis at det er forskjellige språkkulturer i de ulike instansene, og poengterer fordelene og ulempene ved å tilegne seg disse språkkulturene. Järvinen og Mik-Meyer (2003, 12) bekrefter nettopp dette med å referere til klientgjørelse som en prosess, hvor menneskelige problemer oversettes til ”systemspråk”; hvor individets situasjon avklares ut fra de fastlagte diagnosene og forståelsesrammene som inngår i en institusjon. Og for at klientene skal passe inn i de kategoriene, tiltakene og handlingsmodellene velferdsinstitusjonene som råder over tilpasses klientene. Olga viser til at med den erfaringen hun har opparbeidet seg vet hun som regel hvilke faguttrykk hun skal bruke for å få en rask reaksjon fra instansene, hun har dermed fått innsikt i noen av de institusjonelle forståelsene som råder i PPT og barneverntjenesten. Samtidig henviser hun til ”noen andre” som kan tolkes som andre kollegaer som ikke har tilegnet seg den kunnskapen. Det kan således se ut som at denne tilpasningen ikke er en institusjonell forståelse innad på denne skolen. Et annet eksempel kan vi finne hos Ine:

Hvis foreldrene er enige så tar vi det opp i et møte og blir enige sammen, også skriver vi en bekymringsmelding samtidig som foreldrene melder for da får det mer trykk. Det er en kjensgjerning her Y og barnevern, de har vært overarbeidet i mange år så det er

*liksom, visse saker som blir prioritert. Men hvis det kommer flere
bekymringsmeldinger så prioriterer de dem.(Ine)*

Ine viser en annen måte å tilnærme seg barnverntjenesten på. Hun trekker fram hvordan hun spiller på lag med foreldrene for å få innpass hos barneverntjenesten. Det er interessant det hun sier om ”*kjensgjerning her Y og barnevern*”, det kan indikere at det er flere enn hun som har den oppfatningen selv om de andre informantene fra skolen ikke gjør det relevant i sine intervju.

I mitt materiale var det også flere av informantene som trakk fram at det ofte hjelper å snakke med foreldrene på forhånd, som Fathima sier det: *Det lønner seg jo å ha snakket med foreldrene å si ifra at vi kommer til å sende... og spørre om de er enig, ja sånn at det ikke kommer overraskende på at det kommer et brev i posten om at de må inn til utredning.*

Det er oppsiktsvekkende det Fathima sier om at det ”*lønner seg å ha snakket med foreldrene*”, for i følge Opplæringslova (1998) § 5-4 annet ledd skal det innhentes samtykke fra foreldrene og det står eksplisitt i henvisningsskjemaene til PPT. Det betyr imidlertid ikke at Fathima ikke bruker å snakke med foreldrene på forhånd eller at hun har meldt uten deres samtykke tidligere. Men det kan tyde på en tvetydig forståelse av loven.

Fathima sier også: *Andre foreldre kan bli eitrende sinna, ja...men vi klarer stort sett å snakke det ned til at de forstår hvorfor vi gjør det vi gjør, at det er en grunn til det og at vi er pålagt å melde når vi er bekymret og da skjønner de jo det.* Anne Gro viser også til hvordan hun tok i bruk andre virkemidler for å få meldt opp gutten til PPT etter at foreldrene hadde nektet første gang: *så tok jeg det opp igjen til neste skoleår, og da prøvde jeg å gi...da gav jeg de en annen innfallsvinkel, at jeg ville at vi skulle melde opp på grunn av at jeg måtte vite hvordan jeg skulle jobbe med gutten. Og da fikk jeg medhold så da ble han oppmeldt.* Her kan det se ut som både Fathima og Anne Gro bruker sine samarbeidsferdigheter til å forhandle med foreldrene slik at de får meldt opp barna til de to instansene.

På spørsmålet om informantene alltid informerer foreldrene på forhånd før de melder barnevernet var samtlige kjappe med å svare at de ikke gjør det når de har mistanke om vold eller seksuelle overgrep. Dette tolker jeg som at de er klar over avvergingsplikten som inntreffer ved mistanke om alvorlige forbrytelser, jf § 139 (Straffeloven 1902) og rammene rundt en slik bekymring, at potensielt mistenkte ikke må konfronteres med mistanken før anmeldelse.

7.4 Barrierer for meldepraksis

Samtlige informanter uttaler at de vet hvilken plikt de har til å melde til PPT og barneverntjenesten, jf. §5-1 og §15-3 i Opplæringslova. Likevel trekker de frem ulike barrierer for meldepraksis som vi nå skal se på. Det var tydelig at for de fleste informantene var det en høyere terskel for å melde til barnevernet fremfor PPT. Dette kan kanskje knyttes til en fremstilling av barnevernet i media som kan tolkes som negativ og informantenes inntrykk av barnevernet som jeg var inne på tidligere i oppgaven. De tekstlig medierte diskursene påvirker således læreres oppfatninger. Det var derfor barrierer knyttet til barneverntjenesten som i størst grad ble trukket fram av informantene. Det som imidlertid var interessant var hvilke forklaringsmodeller og barrierer de trakk fram. Et fellestrekk for de fleste barrierene var at de var basert på tidligere erfaringer. Her kan vi se hvordan Olga trekker frem tidligere erfaring som bakgrunn for barriere, noe som er representativt for flere lignende utsagn.

Jeg vil vel si det sånn at i utgangspunktet så hadde jeg veldig lav terskel for å melde til barnevernet, men ut fra erfaringen så drøfter jeg det litt nøyere etter hvert... om dette vil gagne barnet, om det fører med seg noe eller om det bare blir en runddans med papirutfylling og møter uten at det egentlig skjer noe positivt for barnet i det hele tatt. (Olga)

Jeg har videre valgt å dele barrierene inn i: *Barrierer for meldepraksis knyttet til loven, barrierer for meldepraksis knyttet til lærerrollen og barrierer for meldepraksis knyttet til strukturelle forhold i skolesektoren.*

7.4.1 Barrierer for meldepraksis knyttet til loven

Den første barrieren vi skal se på er knyttet til meldeplikten som fremkommer i § 15-3 i Opplæringslova (1998):

Hvis du sender til PPT så er det fordi du vil ha utredet et problem... så når du sender til barnevernet så må du vite at det er et problem nær sagt da. Det er litt forskjell på det... Det går ikke an å bare sende en melding fordi du tror at ting ikke er greit, da skjer det jo ingenting. Du må ha mer konkrete ting å komme med. Om en unge er urolig og ukonsentrert er ikke det nok å sende til barnevernet, du vet ikke noe årsak til det... Mens der er PPT mer en instans som skal undersøke da. (Anne Gro)

Jeg vet ikke, jeg føler at jeg må være ordentlig bekymret for at jeg skal melde barnevernet, det må være flere ting som gjør at, her skurrer det skikkelig (...) i forhold til barnevernet så er det noe med å trampe inn i andres hjem og hvis du ikke helt har grunn til å være bekymret, du bare lurere på om det er noe så...så må du gå noen runder til for å være sikker på at her er vi faktisk bekymret. (Fathima)

Fathima nevner i likhet med Anne Gro at det ikke holder med en vag mistanke for å melde, det bør ” skurre skikkelig”. Denne usikkerheten kan ses i lys av det Skogen (2004, s.76) betegner som psykologiske barrierer, som blir fremstilt i sammenheng med vegring mot å sende bekymringsmelding til barneverntjenesten. Informantenes usikkerhet rundt å melde kan også knyttes opp mot det Backe-Hansen (2009) kaller ” gråsonesaker”, og peker på at slike saker kan være vanskelig å avklare. Det er ikke saken i seg selv som er i gråsonen, men personenes egen uro og bekymring som ikke fullt ut er avklart, systematisert eller avklart. Videre kan denne usikkerheten være bundet med en vag formulering i loven. Dette sammenfaller med at Eriksen og Germeten (2012) hevder lovteksten er for vag med tanke på når meldeplikten trer inn, i loven står det blant annet ” når det er grunn til å tru at eit barn blir mishandla i heimen eller når det ligg føre andre former for alvorleg omsorgssvikt”. Et annet interessant aspekt er fremstillingen i Bufdir (2015) sin veileder for samarbeid mellom skole og barnevern: ”Skolepersonalet skal ikke ta stilling til om de enkelte vilkårene for å fatte vedtak etter barnevernloven er oppfylt. Det er ikke slik at ansatte på skolen må vite at situasjonen til barnet er alvorlig. Det er barnevernets ansvar å foreta denne vurderingen”. Til tross for at denne veilederen er ment å være til hjelp for lærerne i bekymringssituasjoner, kan det se ut som lærerne i liten grad har tilegnet seg og handler ut fra innholdet i veilederen. Det kan derimot se ut til at lærernes tolkning av lovtekstens vage aspekt styrer hvordan de handler.

7.4.2 Barrierer for meldepraksis knyttet til lærerrollen

Som jeg har vært inne på tidligere trekker lærere frem foreldresamarbeid som betydningsfullt. Samtidig kommer det til uttrykk at denne relasjonen også gjør det vanskelig å erkjenne og melde fra.

På større steder kan det være vanskeligere å avdekke hva som skyldes hjemmet, på småsteder er det vanskelig å adressere det fordi det er så små forhold, du er i slekt med halvparten av foreldra, du er naboen eller at du møter de på butikken hele tiden.. det kan være vanskelig på den måten å være mer sånn direkte, også er det vanskelig å håndtere hva som er rykter og hva som er realiteter. Hva er det vi har hørt på bygda og hva er det vi faktisk har sett. Hva kan vi melde om som vi faktisk har sett eller registrert? Det er mye rart man hører på bygda... men det kan også oppleves som frustrerende for det er noen foreldre som er veldig nøye med å passe på at alt som skolen skal ha med å gjøre har de stell på, men så er det ting som ikke fungerer likevel, og da sliter vi jo litt mer med hva vi skal melde fra om. (Olga)

Vi ønsker å være så sikre som mulig før vi gjør det, vi er avhengig av et godt forhold til alle hjem...skolen er jo det...da vil en jo nødig ødelegge det med å gjøre noe som viser seg å ikke være riktig(...)det er selvfølgelig mer utfordrende for alle vet hvem alle er, og du vil før eller senere treffe på de foreldrene du har meldt til barnevernet, du treffer de på butikken eller 17.mai. Så det er sikkert en større belastning enn på et større sted eller om du ikke bor på samme sted. (Rune)

Moren prøvde vel etter hvert å legge skylden på oss da, at vi ikke gjorde det vi skulle og den kjenner du på i ganske lang tid etterpå. Men som sagt jeg møtte på moren på kjøpesenteret, og da var jeg spent! ” hva gjør jeg nå? hva skal jeg si? åssen er hun? slår hun meg rett ned? ”. (Alex)

Killén (2004, s.20) beskriver erkjennelsesprosessen som en ” smertefull faglig utfordring”, fordi det kan utløse sterke reaksjoner både fra foreldrene, sosiale nettverk og samfunnet generelt, som for eksempel gjennom media. Utsagnene som er gjengitt, og som er representative for flere liggende utsagn, viser at informantene uttrykker at dette er en smertefull prosess for dem, fordi de kan komme til å møte foreldrene og de må da håndtere de

vanskelige følelsene og reaksjonene som kan oppstå ved en bekymringsmelding til barneverntjenesten. I utsagnet til Olga kommer det samtidig til uttrykk at kan være utfordrende å skille mellom det de har hørt på bygda og det de faktisk har observert på skolen. Slik jeg tolker det kan det se ut til at vurderingene til lærerne til en viss grad er styrt av egeninteresser i form av å unngå ubehag, og at dette oppleves som vanskelig og skaper usikkerhet i forhold til meldepraksis.

7.4.3 Barrierer for meldepraksis knyttet til strukturelle forhold i skolesektoren

I sine fortellinger om hvorfor det kan være vanskelig å identifisere og melde fra viser informantene til trekk ved skolen av en mer strukturell karakter som kan presentere barrierer.

Særlig etter kunnskapsløftet er skolen blitt sånn enda mer sånn ” sitte på plassen sin å jobbe og testes”, selv om vi ikke er i nærheten av Oslo-skolene (...) Jeg tenker at man i skolen har mistet en enormt verdifull arena når man har fjernet leken fra undervisningsarenaen, at lek kun skal foregå i friminuttene og ikke ha for eksempel frilek slik det var før. For å sette i verk tiltak må du også ha en arena å observere på og sånn som det er organisert i friminuttene nå springer vi rundt og har inspeksjon for hele skolen. Og det skal være en spesiell bekymring før man setter inn observasjon på en enkeltelev i frimuttene. Jeg tenker at det kan ha kommet ganske langt før man egentlig oppdager ting ute i friminuttene, som man kanskje kunne ha oppdaget mye tidligere hvis man hadde større arenaer for lek i... ja sånn som det var tidligere.(Olga).

Ut fra dette utsagnet til Olga kan det se ut til at det kan ta lengre tid før bekymringen oppdages i dag kontra tidligere når skolen var organisert annerledes, da det var mer frilek i undervisningsarenaen. Olga trekker fram at denne endringen spesielt kom til syne ved endringer i lærerplanen, herunder kunnskapsløftet.

Andre beskrivelser som fremkommer i intervjuene som kan knyttes til strukturelle forhold er mangel på relevante kurs. Informantene viser til flere årsaksfaktorer, det første er at det tilbys for få kurs, det andre er dårlig økonomi og det tredje er utfordringer med omorganisering av lærer . Videre trekker samtlige informanter fram at det var for lite fokus på temaer som omhandler PPT og barneverntjenesten når de tok lærerutdanningen.

8.0 Avsluttende diskusjon og implikasjoner for praksis

I de forgående kapitlene har jeg sett på hvordan lærere går fram og hvilke forståelser de har med seg i prosessen de gjennomgår fra en bekymring om et ”urolig” barn oppstår til de sender en melding videre til PPT eller barneverntjenesten. Å forsøke å synliggjøre et komplekst bilde, samt nyansere en sosial virkelighet av meldeprosessen til lærere, er et stort og omfattende prosjekt. Mitt kunnskapsmål har heller ikke vært å se på et helt felt. Jeg har derimot lagt vekt på ”de urolige barna” og hvilke forståelser lærere har med seg i denne meldeprosessen. Ved å belyse disse forståelsene har jeg ønsket å synliggjøre hvordan lærere konstruerer mening og kunnskap i samhandling med andre, og samtidig belyse mangfoldet i denne prosessen. I dette kapitlet vil den foregående analysen være utgangspunkt for drøfting av læreres meldepraksis av ”urolige barn” til PPT og barneverntjenesten. Avslutningsvis vil jeg ta for meg studiens generaliserbarhet, metodiske refleksjoner og studiens relevans.

8.1 En sosialkonstruksjonistisk og institusjonell etnografisk studie

Ved å søke etter forståelser i læreres meldeprosess av ”urolig barn” i denne studien, ønsket jeg å komme nærmere hvordan lærere konstruerer forståelser i samhandling med andre. Det var derfor viktig at den analytiske tilnærmingen la vekt på at forståelser ikke bare er noe som ligger der, men at det skapes i sosiale relasjoner. Valget falt derfor på en sosialkonstruksjonistisk og institusjonell etnografisk tilnærming .

Med utgangspunkt i lærernes ”work knowledge” har jeg forsøkt å vise hvilke aspekter en meldeprosess består av. Jeg har fokusert på at forståelsene skapes gjennom lokale og translokale relasjoner, mellom det faktiske og det diskursive. Hensikten med denne oppgaven har derfor vært å løfte fram de skapte forståelsene som lærerne etablerer og forhandler seg frem til.

8.2 En langsgående prosess

I analysen trekker lærerne særlig fram samhandling med andre som betydningsfullt for å skape forståelser av barns situasjon og meldepraksis. I relasjon med foreldrene kan det se ut til at de forsøker få en økt forståelse barnets situasjon. Det fremkommer også at lærerne i enkelte situasjoner forhandler med foreldrene for å få barnet meldt til en av instansene. Dette kan være et uttrykk for at lærerne ser barnets behov, samtidig som det kan være et uttrykk for at de anerkjenner kompetansen til PPT og barneverntjenesten. Analysen viser også at lærerne

samhandler med andre kollegaer for å utvikle sin forståelse knyttet til barnets situasjon og meldepraksis. I kontakt med andre kollegaer kan det tenkes at de skaper trygghet ved å konstruere felles forståelser.

Flere av lærerne uttrykker et misnøye til begge instansene, bak disse utsagnene kan det tenkes at det ligger et ønske om mer samhandling med instansene for å skape felles forståelser. Noen av informantene beskriver hvordan de gjennom samhandling med barneverntjenesten har tilegnet seg noe av instansens institusjonelle forståelse. Samtidig viser analysen at det ikke er en klar praksis for hvem som skriver eller sender melding til instansene. Det kan videre det se ut til at selve melding til PPT oppleves som mer omfattende enn en melding til barneverntjenesten, fordi det kreves mer forarbeid før meldingen sendes. På en annen side kan det tolkes som at det er flere barrierer knyttet til å sende en melding til barneverntjenesten. Dette kan henge sammen med barneverntjenestens tvangsparagrafer. Dersom barneverntjenesten ser det som nødvendig kan de for eksempel plassere barn i fosterhjem uten foreldrenes samtykke, mens tiltakene fra PPT er frivillig og det kan tenkes at det i mindre grad går direkte på egenskaper ved foreldrene. Medias påvirkning kan også tenkes å spille en sentral rolle for lærernes barrierer knyttet til å melde til barneverntjenesten. Det er i hovedsak negative framstillinger som beskrives i mediene, der barn eller foreldres dårlige opplevelser med barneverntjenesten står i fokus, jf Stang (2007). Dette kan henge sammen med at barneverntjenesten har taushetsplikt slik at de ikke kan uttale seg i enkelt saker. Medias framstilling er ofte bare en side av saken. På en annen side kan det være forståelig at barn og foreldre reagerer negativt på barnevernets handlinger, fordi det kan tenkes at de har blitt fratatt noe av det kjæreste de har, foreldrene eller barna sine.

8.3 ” De urolige barna”

Analysen viser at informantene ikke har en ensartet forståelse av hva som faller innenfor kategorien ”urolig”, både indre uro og ytre uro ble trukket fram. Min tolkning er likevel at utagerende adferd er den karakteristikken som er mest gjeldende fordi den ble trukket fram av flest informanter og kan ses i lys av institusjonelle forståelser som er brakt frem av tekster og tekstlig medierte diskurser som lærerne tar del i. Samtidig kan institusjonelle forståelser være et resultat av lokale og translokale relasjoner, fordi lærerne konstruerer og forhandler frem forståelser seg i mellom og med instansene. Analysen viser videre at tegn på bekymring bærer preg av de forståelsene informantene trakk frem i kategorietableringen av ”urolige barn”. Det

var i hovedsak trekk ved barnas adferd som ble gjort relevant, men tegn ved foreldrene ble også trukket fram. Et betydningsfullt skille som fremkom var at tegn ved jentene ofte ble beskrevet med indre uro, mens guttene ble beskrevet med ytre uro. Det kan tenkes å henge sammen med hvilket syn samfunnet har på kjønn. Rossholt (2012) har i sin doktoravhandling blant annet studert hvordan barnehageansatte møter barns kroppslige uttrykk. Barn uttrykker seg gjennom kroppen sin, gjennom følelsene sine og gjennom hvordan de opptrer i forhold til andre. I denne doktoravhandling kommer det fram at de voksne definerer gutter som mer fysisk aktive og mer urolige. Derfor tillates de ofte å tøyse grenser mer enn jenter. Det kan også henge sammen med at det er to til fire ganger vanligere at gutter utvikler trassyndom og adferdsforstyrrelser enn jenter (Broberg et al. 2006, s.228). Samtidig er det viktig å understreke at forekomsten av diagnoser må ses i forhold til de normer og regler som er rådene i de ulike samfunnene. På en annen side er det betydningsfullt å poengtere at ”urolig” adferd også kan være uttrykk for andre forhold enn psykiske forstyrrelser, barn som for eksempel er utsatt for omsorgssvikt kan også vise ”urolig” adferd (Kvelling 2010). Men til syvende og sist er det den enkelte lærer sin måte å fortolke atferdsmønstre hos den enkelte elev som er avgjørende for forståelsen av fenomenet ”urolig barn”.

8.4 En fraværende PPT

I framstillingen av PPT var det flere informanter som beskrev PPT som fraværende, i fysisk forstand. Denne oppfatningen kan ses i lys av lovendringen i § 5-4 i Opplæringslova (1998). Lovendringen innebar i hovedsak at skolene må foreta nøyere vurderinger, testing og kartlegging før de henviser til PPT. Det kan videre tenkes å resultere i at det blir en høyere terskel for å sende henvisning til PPT, både fordi det blir mer omfattende og fordi det ikke oppleves som et lavterskeltilbud. På en annen side kan denne endringen i loven kanskje bidra til at PPT får et bedre grunnlag for å gå inn i saker og at de får mer bakgrunnskunnskap om eleven når de skal foreta en utredning. Det kan og være interne aspekter ved PPT som er årsak til at de oppleves som fraværende, for eksempel kan de være underbemannet eller presset på tid slik at de ikke får vært like mye ute på skolene som ønsket.

Barns samfunnsmessig posisjon har endret seg betraktelig de siste tiårene. Fra å være et objekt til å bli et subjekt. Et begrep sentralt i denne prosessen er *individualisering*. Barnekonvensjonen har vært betydningsfull for at synet på barn som selvstendige individer med egne rettigheter har vunnet frem. I takt med økt fokus på barns rettigheter har det også vært nødvendig å opprette flere profesjoner som spesialiserer seg på barn. Og alle

profesjonene som arbeider med barn har derfor måtte tilegne seg ny kunnskap slik at de er i stand til å tolke barns kroppslige og verbale signaler (Lidén, 2004). Med bakgrunn i disse endringene kan det tenkes at lærere har økt sin forståelse av barn. Både fordi de regulerende tekstene har blitt endret og de tekstlig medierte diskursene har endret seg i tak med individualiseringen av barn. Et resultat av økende forståelse av barn kan ha bidratt til at lærerne i større grad melder til PPT og barneverntjensten fordi de har tilegnet seg mer kunnskap. Samtidig kan også lærernes forventinger til instansene ha økt, og dersom instansene ikke lever opp til forventningene reduseres tilliten til instansene. Dette kan henge sammen med mistilliten noen av lærerne trekker frem i analysen.

8.5 En lukket barneverntjeneste

I analysen av informantenes fremstilling av barneverntjenesten fremkom det flere beskrivelser av barneverntjenesten som et lukket system. Både streng taushetsplikt og personlige egenskaper ble trukket frem som mulige årsaksforklaringer. Grunntanken bak barnevernets strenge taushetsplikt er at den skal sikre nødvendig beskyttelse av barn og foreldres privatliv. Noen unntak finnes imidlertid, dersom foreldrene samtykker til å oppheve taushetsplikten, eller for å forebygge fare for liv eller alvorlig skade (§6-7 Barnevernloven 1993). Mange opplysninger barneverntjenesten har om barnet og deres foreldre er ofte unødvendig å dele. Dessuten vil det kanskje kunne hindre foreldre og barn å betro seg til barneverntjenesten, dersom de var redd for at alle opplysninger ble gitt videre til skolen eller andre. Samtidig har barneverntjenesten en plikt til å gi tilbakemelding til skolen etter at de har mottatt en bekymringsmelding, og dersom de har opprettet en undersøkelsessak jf §6-7 a i (Barnevernloven 1993). Videre står det skrevet i §6-7 a (Barnevernloven 1993) at barneverntjenesten kan gi skolen tilbakemelding dersom de har eller skal iverksette tiltak som det er nødvendig at skolen har kjennskap til av hensyn til videre oppfølging av barnet. I hvor stor grad barneverntjenesten praktiserer dette er vanskelig å si, men i en rapport skrevet av Stang et al. (2013) for NOVA uttrykker barneverntjenestens samarbeidsinstanser en misnøye over manglende tilbakemeldinger fra barneverntjenesten.

Analysen viser en gjennomgående forståelse av barneverntjenesten som preget av en viss mangel på tillit. Tillit er ofte en forutsetning for handling, og har å gjøre med risiko knyttet til valg og beslutning. Gulbrandsen (2001) påpeker at det kan være et misforhold mellom tillit og mistillit. Mens det kan ta lang tid å bygge opp tillit, kan tillit lett rives ned og gå over i

mistillit. Forståelser forhandles og skapes i sosial interaksjon, noe som kan være med å påpeke at både skolen og barneverntjenesten er med på å danne den antatte forestillingen om en lukket barneverntjeneste. Derfor kan en også si at begge parter bør være involvert dersom forestillingen skal endres.

Skolen på sin side kan kanskje bli flinkere til å invitere barneverntjenesten på personalmøter, foreldremøter og i klassen, hvor barneverntjenesten informerer om tjenesten og synliggjør instansen som en positiv ressurs som hjelper barn og unge i vanskelige situasjoner. I tillegg til å bli flinkere til å gi tilbakemelding kunne barneverntjenesten for eksempel utarbeidet informasjonsmateriell tilgjengelig for flere målgrupper der de bruker et enkelt språk og forklarer fagtermer og forkortelser. Bedre samhandling kunne også vært fremmet ved å invitere til informasjonsmøter eller kurs hvor avdekking og tegn på omsorgssvikt er et sentralt tema.

Ut fra datainnsamlingen gjort i denne studien kan det se ut til at usikkerhet knyttet til om en har et godt nok grunnlag for å sende en bekymringsmelding er en av barrierene for meldepraksis. Denne informasjonen kan en derfor tenke seg kunne vært med å bidra til at lærere får et bedre grunnlag når de skal vurdere barnets situasjon. I det lange løp kan dette videre tenkes å påvirke hvordan samfunnet for øvrig forholder seg til barneverntjenesten. Dette er som sagt bare noen eksempler, ikke konkrete påstander, men heller noen kunnskapsforslag som kan bidra til at synet på barneverntjenesten som et lukket system reduseres.

8.6 Generaliserbarhet

Et spørsmål som stadig blir tatt opp i forbindelse med intervjustudier, er hvorvidt funnene er generaliserbare. Det er stor faglig enighet i dag om at kvalitative studier må vurderes annerledes enn kvantitative studier med tanke på generaliserbarhet. Kvale og Brinkmann (2015, s.291) benytter begrepet *analytisk generalisering*. Begrepet involverer en begrunnet vurdering av i hvor stor grad funnene fra en studie kan brukes i andre situasjoner. Denne vurderingen baseres på en analyse av likheter og forskjeller mellom de to situasjonene, og overføringsverdien må derfor vurderes ut fra hvor de kvalitative dataene kommer fra og hvor de skal brukes. Min studie er basert på en liten gruppe lærere, og det er dermed ikke et representativt tilfeldig utvalg. Dette innebærer at jeg må se bort fra en *statistisk generalisering*, og at jeg derfor ikke kan gjøre mine funn gjeldende for en hel populasjon

(Kvale og Brinkmann 2015). På en annen side viser Haavind (2000, s.41) til at generalisering også kan betraktes som hva resultatene ”gjør”. Hva resultatene kan nyttes til i kunnskapssituasjonene, blir avgjort både gjennom hvordan det er innrettet og hvordan det blir mottatt. Rekkevidden for studien avgjøres antakeligvis like mye av forskerens institusjonelle status og budskapets tema som hva resultatene viser (Haavind 2000, s.41).

Oppgavens vitenskapsteoretiske og metodiske utgangspunkt viser til at universelle sannheter er problematisk. Derfor kan resultatene gi innsikt i hvilke forståelser lærerne bruker i meldepraksisen av ”uroelige barn” i dette materialet, men det kan være problematisk å si noe om utbredelse av disse forståelsesmåtene. Lærere er underlagt skolen som styres av en rekke offentlige lover og forskrifter. Dette kan implisere at konstruksjoner av forståelsene som fremkommer i analysen, kan fremstå som relativt stabile, selv om resultatene ikke kan overføres i statistisk betydning. Resultatene vil likevel kunne være verdifulle, fordi de kan bidra med kunnskap om hvordan forståelsene skapes av lokale og translokale relasjoner og hvilke mulige konsekvenser dette kan få for barn, foreldre, lærerne og samarbeidspartnerne. Denne kunnskapen kan videre brukes som et sammenligningsgrunnlag for andre studier, og forhåpentligvis bli lest og fanget opp av lærere og andre profesjonsgrupper som har et utgangspunkt for å melde fra til PPT og barneverntjenesten. På bakgrunn av min institusjonelle rolle som forsker er jeg forsiktig med å konkludere rekkevidden av studien. Jeg ønsker heller ikke å presentere resultatene som bestemte påstander, men som kunnskapsforslag til feltet.

8.7 Avsluttende refleksjoner

Studiens tema har ført til mange interessante samtaler både med medstudenter, veileder, venner og familie, og ikke minst informantene. Det er tydelig at barns oppvekstvilkår er noe folk engasjerer seg i. Mitt inntrykk er at informantene virkelig brenner for å hjelpe barn, og at de gjør det de kan for at barn skal få best mulig oppvekstvilkår til tross for de sosiale aspektene de er vevd inn i.

I etterkant av studien ser jeg at en prospektiv undersøkelse kunne vært fruktbar for å få et bedre innblikk i prosessen, ved at jeg for eksempel hadde fulgt lærerne i tidsrommet fra en bekymring oppstår til beslutningen om meldeinstans tas. Jeg kunne dermed fått mer eksplisitt kunnskap om hvilke overveielser de står ovenfor i hele prosessen, til forskjell fra en

retrospektiv undersøkelse der informantene trekker frem det de husker eller ser som relevant informasjon. På en annen side tar en retrospektiv undersøkelse, slik jeg gjorde, utgangspunkt i personer eller situasjoner etter et bestemt utfall og deretter kartlegger deres fortid med henblikk på det som har hatt betydning. Ved å gjøre en retrospektiv undersøkelse fikk jeg konkrete beskrivelser av hvordan lærerne hadde gått frem i meldeprosessen av ”urolig barna” fordi de nettopp hadde gjort seg opp noen erfaringer med å melde barn til PPT eller barneverntjenesten. Ulempen med en prospektiv undersøkelse er blant annet at man kan risikere at bekymringen avtar eller at noen i undersøkelsen faller fra slik at man ikke får undersøkt hele prosessen fra bekymring til melding, samt at de som studeres kan påvirkes av å bli testet og undersøkt gjentatte ganger.

I et selvkritisk lys ser jeg i etterkant at jeg med fordel kunne ha begrenset meg til å undersøke meldeprosessen fra skolen til *enten* PPT eller barneverntjenesten. Dette kunne kanskje gitt meg mer detaljerte beskrivelser og innsikt i flere overveielser lærerne står ovenfor. Samtidig har denne studien bidratt til å øke min innsikt i hvilke forståelser lærere legger til grunn når de melder ”urolig barn” til PPT og barneverntjenesten. Studien viser at det ikke er en entydig forståelse av meldepraksisen av ”urolige barn” til PPT og barneverntjenesten. Etter å ha gjennomført denne studien ser jeg det som hensiktsmessig å skille læreres forståelse av ”urolige barn” fra læreres meldepraksis som prosess. Dette fordi mitt datamateriale har vist antydninger til ulike forståelser av urolig barn samtidig som den enkelte lærer forstår og forholder seg ulikt til samhandlingen mellom skole, PPT og barneverntjenesten. Noen lærere trekker frem indre uro, mens andre fokuserer på ytre uro som forståelsen av ”urolige barn”. Noen lærere forhandler med foreldrene for å få barna meldt til PPT eller barneverntjenesten, andre har tilegnet seg språkkulturen til instansene slik meldingen får mer trykk. Enkelte lærer opplever eksterne fora som betydningsfulle, andre mener det er til lite nytte.

En mulig implikasjon for praksis kan være å øke samhandlingen mellom skole, PPT og barneverntjenesten for skape felles forståelse. Samtidig kan en økt samhandling bidra til at terskelen for å melde blir lavere og barn får den nødvendige hjelpen de har krav på.

Litteraturliste

- Backe-Hansen, Elisabeth. 2009. "Å sende en bekymringsmelding - eller la det være? : en kartlegging av samarbeidet mellom barnehage og barnevern." Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Baklien, Bergljot. 2009. "Skole, barnehage, barneverntjeneste- bilder av "de andre" hindrer samarbeid." *Tidsskriftet Norges barnevern* nr. 86 (04):236-244.
- Barnevernloven. 1993. LOV-1992-07-17-100: Lov om barneverntjenester (barnevernloven).
- Barnevernsvakten.no. *Bekymringsmelding (Offentlige ansatte)* Hentet 2.april 2016. <http://barnevernvakten.no/file/bekymringsmeldingoffentlige.pdf>.
- Borg, Elin, Hanne Christensen, Knut Fossetøl, og Øyvind Pålshaugen. 2015. Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen. Oslo: : Arbeidsforskningsinstituttet.
- Broberg, Anders, Kjerstin Almqvist, Tomas Tjus, og Hilde Strømsnes. 2006. *Klinisk barnpsykologi : utvikling på avveier, Klinisk barnpsykologi*. Bergen: Fagbokforl.
- Bufdir. *Samarbeid mellom skole og barnevern: En veileder* 2015. Hentet 1.april 2016 http://www.bufdir.no/Barnevern/Skoleveileder/Samarbeid_mellom_skole_og_barnevern_i_bekymringssituasjoner/.
- BUP. 2016. *Er du sint?* . Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk Hentet 30.mars 2016. Tilgjengelig fra <http://www.bupbarn.no/wips/1953646983/>.
- Burr, Vivien. 1995. *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Cambell, Marie, og Frances Gregor. 2004. *Mapping Social Relations: A Primer in Doing Institutional Ethnography*. Lanham: AltaMira I Widerberg, Karin. 2015. *I hjertet av velferdsstaten : en invitasjon til institusjonell etnografi*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Claussen, Clas Jostein. 2010. *Det er noe med den ungen : fra bekymring til handling*. 2. utg. utg. Oslo: Sebu forlag.
- Det kriminalitetsforebyggende råd. *Dette er SLT*. Hentet 9.april 2016. <http://www.krad.no/slt/modellen/hva-er-slt>
- Eriksen, Evelyn, og Sidsel Germeten. 2012. *Barnevern i barnehage og skole : møte mellom barn, foreldre og profesjoner*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Glavin, Kari, og Bodil Erdal. 2013. *Tverrfaglig samarbeid i praksis : til beste for barn og unge i kommune-Norge*. 3. utg. utg. Oslo: Kommuneforl.
- GSI. *Årsverk - andel pr. kjønn 2015-2016* Hentet 6.april 2016. <https://gsi.udir.no/tallene/>.
- Gulbrandsen, Liv Mette. 1998. *I barns dagligliv : en kulturpsykologisk studie av jenter og gutters utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, Liv Mette. 2002. "Storbyjenter." I *Kulturpsykologi : bevegelser i livsløp*, redigert av Kirsten Thorsen og Ruth Toverud. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, Liv Mette. 2006. *Oppvekst og psykologisk utvikling*. Oslo: Universitetsforl.
- Gulbrandsen, Trygve. 2001. "Makt og tillit." *Sosiologisk tidsskrift* nr. 9:297-327.
- Gustavsson, Ulrika. 2006. Skolen som arena for sosionomer. Hentet 29.april 2016 <http://fontene.no/artikkel-6.47.12242.d3f1fcd476>.
- Haavind, Hanne. 1987. *Liten og stor : mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter, Kvinners levekår og livsløp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haavind, Hanne. 2000. *Kjønn og fortolkende metode : metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hauge, Mona Iren. 2002. Kropp, klær og seksualitet. Konstruksjoner av kjønn blant jenter i 12- 14. årsalderen. Hovedoppgave i psykologi.NTNU

- Järvinen, Margaretha, og Nanna Mik-Meyer. 2003. *At skabe en klient : institutionelle identiteter i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Killén, Kari. 2004. *Sveket : omsorgssvikt er alles ansvar*. 3. utg. utg. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kjellevoll, Alice. 2003. "Barnevernets taushetsplikt og mulighet for samarbeid og kommunikasjon.". Oslo: Kommuneforlaget
- Kunnskapsdepartementet. 2013. *Informasjon om endring i opplæringsloven og privatskoleloven*. Hentet 29.mars 2016.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-04-13-informasjon-om-endring/id732397/>
- Kvale, Steinar, og Svend Brinkmann. 2015. *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Øyvind. 2010. *Barn i risiko : skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Liden, Hilde. 2004. Barns rettigheter-en realiserbar intensjon? Tidsskrift for velferdsforskning. Vol.7, NO.4.
- Malterud, Kirsti. 1996. *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. Oslo: Aschehoug.
- Merrick, Elizabeth. 1999. "An exploration of quality in qualitative research: Are "reliability" and "validity" relevant?" I *Using Qualitative Methods in Psychology*, redigert av Mary Kopola og Lisa Suzuki. Thousand Oaks/London/New Dehli: Sage Publications.
- Nilsen, Ann Christin. 2015. "Barneomsorg: På jakt etter styringsrelasjoner ved "tidlig innsats" i barnehagen." I *I hjertet av velferdsstaten: en invitasjon til institusjonell etnografi.*, redigert av Karin Widerberg. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. 2016. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 30.april 2016. <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Opplæringslova. 1998. LOV-1998-07-17-61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).
- Rossholt, Nina. 2012. Kroppens tilblivelse i tid og rom: Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen. NTNU: NTNU.
- Rugset, Stig Atle. 1996. *Taushetsplikt av hensyn til brukerne? : om taushetsplikt, organisering og faglig samarbeid i de fylkeskommunale barne- og ungdomstjenestene i Aust-Ager [sic] og Hedmark*. Vol. nr 30/1996, ØF-rapport (trykt utg.). Lillehammer: Østlandsforskning.
- Skogen, Kjell. 2004. *Innovasjon i skolen : kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, Dorothy E. 1999. "Telling the truth after postmodernism." I *Writing the Social: Critique, Theory, and Investigations*. Toronto University of Toronto Press.
- Smith, Dorothy E. 2005. *Institutional ethnography : a sociology for people*. Lanham: AltaMira
- Stang, Edda. 2007. *Fremstillinger av barnevern i løssalgspresen: en innholdsanalyse av artikler om barnevern I VG og Dagbladet*, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo
- Stang, Elisabeth Gording, Hilde Anette Aamodt, Sidsel Sverdrup, Lars Bjarne Kristofersen, og Aina Iren Winsvold. 2013. *Taushetsplikt, opplysningsrett og opplysningsplikt : regelkunnskap og praksis*. Vol. 3/2013, NOVA-rapport Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Straffeloven. 1902. LOV-1902-05-22-10: Almindelig borgerlig Straffelov (Straffeloven).

- Strøm, Leif. 2007. "Juridiske bestemmelser." Bergen: Fagbokforlaget
- Thagaard, Tove. 2009. *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Thorkildsen, Inga Marte. 2015. *Du ser det ikke før du tror det : et kampskrift for barns rettigheter*. Bergen: Vigmostad Bjørke.
- Thorsen, Kirsten, og Ruth Toverud. 2002. *Kulturpsykologi : bevegelser i livsløp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulvik, Oddbjørg Skjær. 2005. *Fosterfamilie som seinmoderne omsorgsarrangement : en kulturpsykologisk studie av fosterbarn og fosterforeldres fortellinger*, Psykologisk institutt, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo Unipub, Oslo.
- Ulvik, Oddbjørg Skjær. 2007. *Seinmoderne fosterfamilier : en kulturpsykologisk studie av barn og voksnes fortellinger*. Oslo: Unipub.
- Widerberg, Karin. 2007. "Institusjonell etnografi - en ny mulighet for kvalitativ forskning." *Sosiologi i dag*.
- Widerberg, Karin. 2015. *I hjertet av velferdsstaten : en invitasjon til institusjonell etnografi*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Wilson, Dordy, Branca Lie, og Rune Sarromaa Hausstätter. 2010. *Spesialundervisning i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ødegård, Magnar. 2014. "Uro i skolen og den menneskelige væremåte." *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Hentet 15.april 2016.
https://www.idunn.no/npt/2014/03/uro_i_skolen_og_denmenneskelige_vaeremaate
- Øverlien, Carolina. 2015. *Ungdom, vold og overgrep : skolen som forebygger og hjelper*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

”Det urolige barnet” Fra bekymring til handling

Mitt navn er Aina Berge Wangensteen, og jeg studerer master i barnevern ved Høyskolen i Oslo og Akershus. Jeg holder for tiden på med min masteroppgave, og trenger i den forbindelse informanter til å belyse min problemstilling. Temaet for masteroppgaven er å undersøke hvordan lærere går frem og hvilke vurderinger som gjøres når de er bekymret for et urolig barn.

Som lærer møter en fra tid til annen barn man av en eller annen grunn er bekymret for. Hva man gjør videre med en bekymring blir avgjørende for hvilken oppfølging barnet får senere. Jeg ønsker i denne studien å fokusere på de urolige barna og undersøke hvilke vurderinger lærere legger til grunn når de henviser til PPT og sender bekymringsmelding til barneverntjenesten. Til undersøkelsen ønsker jeg informanter som i hovedsak jobber som lærere fra 1. – 10. trinn i grunnskolen. Jeg ønsker å komme i kontakt med både nyutdannende lærere og lærere med lang erfaring. Det eneste kriteriet er at man må ha erfaring med både henvisning til PPT og bekymringsmelding til barneverntjenesten.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer et intervju på ca. en time. Intervjuene vil i hovedsak handle om hvordan du går frem fra en bekymring om et urolig barn oppstår og hvilke vurderinger som bli lagt til grunn når barnet henvises videre. Spørsmålene vil omhandle både dine erfaringer med et urolig barn som er blitt henvist til PPT og et urolig barn som er blitt meldt til barneverntjenesten. Jeg ber om at du anonymiserer barna i intervjuet. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd, for så å bli transkribert anonymt.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være min veileder og jeg som vil ha tilgang på de personidentifiserbare opplysningene, og disse vil bli slettet når masteroppgaven leveres 13. mai 2016. All informasjon vil bli anonymisert, både i oppgaven og i rådata ved prosjektslutt.

Frivillig deltakelse

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

Jeg ser for meg at intervjuene blir gjennomført i desember 2015 og januar 2016.

Ønsker du å delta i forskningsprosjektet undertegner du samtykkeerklæringen på siste side.

Samtykkeerklæringen sendes tilbake til meg pr. e-post eller pr. post.

Har du spørsmål til studien, kan du ringe meg på tlf: XX XX XX XX eller sende en e-post til s193832@stud.hioa.no. Du kan også ta kontakt med min veileder Liv Mette Gulbrandsen på tlf: XX XX XX XX eller på e-post Liv-Mette.Gulbrandsen@hioa.no

Dette er et komplekst tema som det er forsket lite på tidligere. Jeg håper derfor du vil delta i studien og være med å belyse dette med din erfaring. Jeg tror en nærmere forståelse av utfordringer som skolen møter i slike saker, også vil være en styrke for praksisfeltet.

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

Mvh

Aina Berge Wangenstein

Toftes gate XX

XXXX Oslo

Vedlegg 2. Samtykkeskjema

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg gir herved mitt informerte samtykke til å bli intervjuet som en del av masteroppgaven:
“Det urolige barnet ” Fra bekymring til handling.

Jeg er kjent med at datamaterialet vil bli behandlet av Aina Berge Wangensteen og at opplysningene fra intervjuet vil være konfidensielle og bli anonymisert. Jeg er klar over at det er frivillig å delta i studien og at jeg kan trekke mitt samtykke når som helst uten grunn.

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

Sted: _____ Dato: _____

Signatur: _____

Telefonnummer: _____

E-post: _____

Vedlegg 3. Intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjon

- Hensikten med prosjektet
- Informere om båndopptaker, transkribering, anonymisering og frivillig deltakelse.

Informanten

- Utdanning
- Arbeidserfaring
- Klassesertrinn

PPT

Tenk på et urolig barn der hvor du har sendt henvisning til PPT.

- Hva var det som gjorde at du sendte henvisning til PPT?
- Hvem andre innhentet du opplysninger fra når du vurderte en henvisning?
- Hvilke andre personer var involvert i vurderingen og beslutningen om henvisningen?
- Hvilke andre instanser tok du kontakt med for veiledning i denne saken?

-
- Hvilke prosedyre har skolen for henvisning til PPT?
 - Hvilke muligheter har du hvis du trenger mer kunnskap på et slikt området?

Barneverntjenesten

Tenk på et urolig barn som du har meldt til barneverntjenesten.

- Hva var det som gjorde at du sendte bekymringsmelding til barneverntjenesten?
- Hvem andre innhentet du opplysninger fra når du vurderte en bekymringsmelding?
- Hvilke andre personer var involvert i vurderingen og beslutningen om bekymringsmeldingen?
- Hvilke andre instanser tok du kontakt med for veiledning i denne saken?

-
- Hvilke prosedyre har skolen for bekymringsmelding til barneverntjenesten?
 - Hvilke muligheter har du hvis du trenger mer kunnskap på et slikt området?

Har du et eksempel på en sak der hvor du var i tvil på hvilken instans du skulle melde barnet?

Har du et eksempel på en sak der hvor du ettertid har tenkt at du meldte til feil instans?

Har du et eksempel på en sak der hvor du hadde en bekymring for et barn, men bekymringen avtok av en eller annen grunn?

Avslutning

- Oppsummering av funn. Har jeg forstått deg riktig?
- Er det noe du ønsker å legge til ?