



Rachel Wahlberg Svindal

---

**[Læreres erfaringer med å melde til  
barneverntjenesten]**

**[En kvalitativ studie av læreres erfaringer med omsorgssvikt,  
meldeplikt og samarbeid med barneverntjenesten]**

SBV5910, Masteroppgave i barnevern

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for samfunnsvitenskap

Våren 2023



## Sammendrag

**Bakgrunn, formål og problemstilling:** Omsorgssvikt er et aktuelt tema i dagens samfunn.

Lærere arbeider tett på barn og foreldre, og har dermed en unik mulighet til å oppdage omsorgssvikt og sende bekymringsmelding til barnevernet. Formålet med studien har vært å få en innsikt i hvilke erfaringer lærere har med å oppdage omsorgssvikt og hvilke forhold som har betydning for og innvirkning på meldeplikten. På bakgrunn av dette har jeg utformet problemstillingen «*Hvilke forhold spiller inn på læreres beslutninger/vurderinger om å melde bekymring til barnevernet*».

For å belyse hovedproblemstillingen har jeg utformet forskningsspørsmål

- 1) Hvilken betydning har læreres arbeidssituasjon for meldeplikten?
- 2) Hvilken betydning har ulike relasjoner for læreres meldeplikt?

**Metode:** Studien er basert på en kvalitativ metode med en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming. For å få tak i informantenes meninger, opplevelser, refleksjoner og tanker har det blitt gjennomført semi-strukturerte intervju. Utvalget består av fire lærere fra fire forskjellige barneskoler i tre ulike kommuner.

**Resultater:** Studiens funn viser at lærerne har mange sammensatte oppgaver som både gir og skaper tidspress. Dette henger tett sammen med uklare grenseoppganger (jurisdiksjon) og New Public Management, hvor noen av årsakene til lærernes sammensatte oppgaver sies å være styringsmekanismer som bestemmer hva som skal inn i skolen og at det kan være vanskelig å vite hvilke arbeidsoppgaver som tilhører hvem grunnet uklare grenseoppganger og uklar ansvarfordeling.

Det fremkommer at det er usikkerhet rundt hva som betegnes som omsorgssvikt. Tegn og signaler som ikke omhandler vold eller seksuelle overgrep er enklere å forholde seg til da det ikke er tvil om at det utløser meldeplikten, men at gråsoner er vanskeligere å ta stilling til om utløser meldeplikten. Likevel kan det være vanskelig å vurdere om det de ser er tegn eller signaler på omsorgssvikt. Samarbeidet mellom skolen og barneverntjenesten beskriver lærerne som ikke optimalt, hvor samarbeidet bærer noe preg av uklar jurisdiksjon og ulike

oppfatninger av hva som er alvorlig omsorgssvikt. Det fremkommer et behov for å øke skolens/lærernes kompetanse, og ønsket om å trene på ulike ferdigheter for å utvikle kompetansen om omsorgssvikt. I løpet av skolehverdagen har lærere relasjoner med flere mennesker som elevene, andre kollegaer og foreldre/foresatte. Relasjonene lærere har til både foreldrene, lærere og elever, men også relasjonen mellom elevene kan påvirke læreres beslutninger om å melde.

Resultatene kan dermed antydes til å si at man trenger mer tid og flere ressurser inn i skolen. Lærer og ansatte i skolen har et behov for å øke kompetansen om omsorgssvikt, men også om barneverntjenesten. Samt at det fremkommer et behov for å få til et bedre samarbeid mellom skolen og barneverntjenesten som kan gjøre meldeprosessen tydeligere. Analysen peker i retning av at det er behov for flere ressurser (inkludert sosialarbeidere også), økt kompetanse og et bedre samarbeid med mer informasjonsflyt mellom skolen og barneverntjenesten.

## Abstract

**Background, purpose and problem:** Maltreatment is a current topic in today's society. Teachers work closely with children and parents, and thus have a unique opportunity to detect maltreatment and report concerns to child protection service. The purpose of the study has been to gain an insight into what experiences teachers have with detecting maltreatment and which conditions have an impact on the duty to report. Based on this, I have designed the problem "Which factors influence teachers' decisions/assessment about reporting concerns to child protection service".

To shed light on the main problem, research questions have been formulated

- 1) What significance does teachers' working situation have for the obligation to report?
- 2) What significance do different relationships have for teachers' obligation to report?

**Method:** The study is based on a qualitative method with a phenomenological hermeneutic approach. In order to obtain the informants' opinions, experiences, reflections and thoughts, semi-structured interviews have been conducted. The study consists of four teachers from four different primary schools in three different municipalities.

**Results:** The study shows that the teachers have many complex tasks which both give and create time pressure. This is closely related to unclear border crossings (jurisdiction) and New Public Management, where some of the reasons for the teachers' complex tasks are said to be management mechanisms that decide what goes into the school and that it can be difficult to know due to unclear border crossings and unclear division of responsibilities.

It appears that there is uncertainty about what is termed as maltreatment. Signs and signals that do not deal with violence or sexual abuse are easier to deal with as there is no doubt that they trigger the duty to report, but that gray areas are more difficult to decide whether they trigger the duty to report. Nevertheless, it can be difficult to assess whether what they see are signs or signals of maltreatment. The teachers describe the cooperation between the

school and the child protection service as not optimal, where the cooperation has some traces of unclear jurisdiction and different perceptions of what constitutes serious maltreatment. There is a need to increase the school's/teachers' competence, and the desire to train in various skills to develop competence about maltreatment. During everyday school life, teachers have relationships with several people such as pupils, other colleagues and parents/guardians. The relationships the teachers have with both the parents, teachers and pupils, but also the relationship between the pupils can influence the teachers' decisions to report.

The results can thus be suggested to say that one needs more time and more resources into the school. Teachers and staff in the school have a need to increase their competence about maltreatment, but also about the child protection service. And that there is a need for better cooperation between the school and the child protection service, which can make the reporting process clearer. The analysis points in the direction that there is a need for more resources (including social workers as well), increased competence and better cooperation with more information flow between the school and the child protection service.

## Forord

Dette masterprosjektet har vært et spennende puslespill. Det å skrive en master har vært lærerikt, men også krevende. Det har vært noen nedturer, men mest av alt oppturer. Etter god planlegging og struktur har masterprosjektet vært mest av alt oppløftende. Mange år på skolebenken har resultert i en bachelorgrad og nå rett etter, en master. Jeg er stolt og veldig takknemlig for stort og smått. Jeg ser frem til å bruke kunnskapen jeg har tilegnet meg denne perioden i fremtidig jobb, og håper jeg kan være med å bidra til positive endringer.

Det er flere som fortjener en takk for at masteroppgaven er ferdig, og for at jeg nå er i mål. En spesiell takk til mine kunnskapsrike informanter for at dere ville dele av deres kunnskap og erfaringer. Uten dere ville ikke dette vært mulig. En stor takk til veileder Siri Fjeldheim for inspirasjon og gode tilbakemeldinger gjennom hele prosjektet.

Ellers vil jeg rette en stor takk til mine foreldre. Mine største støttespillere. Takk for at dere alltid har hatt trua, kommet med oppmuntrende tilbakemeldinger og heiet på meg hele veien. Min kjære tvillingbror som har stått i det samme, takk for at du er du. Jeg er glad i dere alle sammen, og ser frem til å tilbringe enda mer tid sammen igjen.

Oslo/Fredrikstad mai 2023

## Innholdsfortegnelse

|   |            |
|---|------------|
| <b>Sammendrag</b> .....   | <b>III</b> |
| <b>Abstract</b> .....   | <b>V</b>   |
| <b>Forord</b> .....   | <b>VII</b> |
| <b>1. Innledning</b> .....  | <b>1</b>   |
| 1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i> .....  | 1          |
| 1.1.1 Forforståelse .....   | 2          |
| 1.2 <i>Forskningskontekst/dagens situasjon</i> .....  | 2          |
| 1.3 <i>Hvorfor forske på dette?</i> .....   | 5          |
| 1.3.1 Omfang.....   | 5          |
| 1.3.2 Lovkrav .....   | 5          |
| 1.3.3 Behovet for mer kompetanse.....   | 6          |
| 1.4 <i>Problemstilling</i> .....  | 6          |
| 1.4.1 Omsorgssvikt .....  | 7          |
| 1.5 <i>Tidligere forskning</i> .....  | 7          |
| 1.5.1 Internasjonalt.....   | 8          |
| 1.5.2 Nasjonalt.....  | 8          |
| <b>2. Teoretiske utgangspunkt</b> .....   | <b>12</b>  |
| 2.1 <i>Systemteori/utviklingsøkologisk teori</i> .....  | 13         |
| 2.1.1 Bronfenbrenners bioøkologiske modell .....  | 14         |
| 2.2 <i>Profesjonsteori (jurisdiksjon)</i> .....   | 18         |
| 2.2.2 Jurisdiksjon .....  | 18         |
| <b>3. Metode</b> .....  | <b>20</b>  |
| 3.1 <i>Vitenskapsteoretisk plassering</i> .....   | 20         |
| 3.2 <i>Kvalitativ forskningsmetode og det kvalitative forskningsintervjuet</i> .....                            | 21         |
| 3.2.1 Halvstrukturert intervju.....   | 21         |
| 3.3 <i>Intervjuprosessen</i> .....  | 22         |
| 3.3.1 Informanter og utvalg .....   | 23         |
| 3.3.2 Intervjuguide.....  | 25         |
| 3.3.3 Prøveintervju .....   | 26         |
| 3.3.4 Gjennomføring av intervjuene.....   | 26         |
| 3.3.5 Transkripsjonsprosessen .....   | 27         |
| 3.3.6 Tematisk analyse.....   | 27         |
| 3.4 <i>Forskningsetikk</i> .....  | 29         |
| 3.4.1 Forskningsetiske hensyn.....  | 30         |
| 3.4.2 Generaliserbarhet og forskerrollen.....   | 30         |
| <b>4. Analyse - Presentasjon og diskusjon av funn</b> .....   | <b>31</b>  |
| 4.1 <i>Arbeidshverdagen på skolen – hvordan den preger utgangspunktet for å melde til barneverntjenesten</i> 31 |            |
| 4.1.1 Skolens sammensatte oppgaver: undervisning, oppdragelse og omsorg.....                                    | 31         |
| 4.1.2 Uklare grenseoppganger .....  | 34         |
| 4.1.3 Samarbeid skole-barnevern.....  | 38         |
| 4.1.4 Kunnskap og usikkerhet knyttet til om grunnlaget for meldeplikt er godt nok .....                         | 42         |



|   |           |
|---|-----------|
| 4.1.5 Tidspress og ressursmangel – som følge av mange oppgaver, sammensatte oppgaver og uklare grenseganger ..... | 50        |
| 4.1.6 Oppsummering og drøfting .....  | 53        |
| <b>4.2 Relasjoner i skolehverdagen.....</b>   | <b>55</b> |
| 4.2.1 Relasjonen mellom elever .....  | 56        |
| 4.2.2 Relasjonen mellom lærer og elev.....  | 59        |
| 4.2.3 Relasjonen mellom skole og hjem.....  | 62        |
| 4.2.4 Oppsummering og drøfting .....  | 65        |
| <b>5. Oppsummering .....</b>  | <b>67</b> |
| 5.1 Oppsummert svar på problemstillingen og viktige poeng.....  | 68        |
| 5.2 Avsluttende refleksjoner .....  | 69        |
| <b>Litteraturreferanser .....</b>   | <b>71</b> |
| <b>Vedlegg 1: Informasjonsskriv.....</b>  | <b>77</b> |
| <b>Vedlegg 2: intervjuguide .....</b>   | <b>82</b> |
| <b>Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....</b>  | <b>85</b> |

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for denne masteroppgaven er læreres erfaringer med omsorgssvikt, meldeplikt og samarbeid med barnevernet og derav hvilke utfordringer lærere har med å melde til barneverntjenesten. Bakgrunnen for valg av tema handler om ønsket å se nærmere på hvilke utfordringer lærere kan møte i vurderingen om å melde til barneverntjenesten, og hvilke tegn og signaler de vektlegger. Jeg ønsket særlig å finne ut av hva som har betydning for valgene læreren tar og hva arbeidshverdagen preges av som kan ha betydning for meldeplikten. Valget av dette temaet kan være med å løfte frem viktigheten av å bruke meldeplikten når man mistenker at et barn er utsatt for alvorlig omsorgssvikt, men også bidra til å avklare hva som må være på plass for å kunne sende inn en bekymringsmelding.

Min interesse for retningen på masteroppgaven bygger på tidligere praksiserfaringer. I en av mine opplevelser som førstegangs praksisstudent på en barneskole opplevde jeg at læreren var mer opptatt av å stemple alt eleven gjorde «galt» enn å se og møte elevens behov. Der og da var ikke jeg veldig gammel selv, og forstod ikke viktigheten av å si ifra når ting ikke følte riktig. Etter å ha levert en bacheloroppgave våren 2021 om «barns rett til et liv i trygghet» økte interessen min rundt omsorgssvikt, barnevernets og læreres rolle.

Studiens tema er relevant for fagfeltet og samfunnet mer generelt da den tematiserer relevant tematikk og hendelser som foregår i læreres arbeidshverdag, som for eksempel tidspresst lærere er under og hvor mye det krever å bygge relasjoner med elever og foreldre. Relasjonen lærere har med foreldrene kan ha innvirkning på meldeplikten og hvordan samarbeidet fungerer med barneverntjenesten når lærere er bekymret for et barn. I snitt vil to til tre barn i en skoleklasse med tjuefem elever oppleve såpass belastende livssituasjoner at de risikerer alvorlige emosjonelle og sosiale konsekvenser (Helgeland, 2008, s. 15).

Flere studier og offentlige utredninger (NOUer) viser til underrapportering av meldinger fra skolen til barnevernet og at grunnskolelærere opplever å ha mangelfull kunnskap om omsorgssvikt etter endt utdanning (Øverlien & Moen, 2016, s. 51-52). Læreres utfordringer

med å melde til barneverntjenesten er viktig fordi det er et aktuelt og relevant tema for de som jobber blant annet i helse og utdanningssektoren. Jo mer erfaring og kunnskap lærere får om meldeplikt, omsorgssvikt og samarbeid med barnevernet desto tryggere får de muligheten til å bli i sin rolle som melder og lærer. Det kan bidra til at barneverntjenesten kan starte med sine tiltak tidlig, og bidra til å skape en positiv tilknytning mellom lærer og elev.

### 1.1.1 Forforståelse

Selv om jeg har forsøkt å være så objektiv og nøytral som mulig, så vil det i tråd med hermeneutikkens beskrivelser av forforståelse være gitt at forskerens egen forforståelse vil påvirke fortolkningen (Dalen, 2011, s. 17). Forforståelsen omfatter meninger og oppfatninger jeg har gjort meg på forhånd. Mitt utgangspunkt vil derfor være preget av mine bevisste eller ubevisste formeninger om tematikken rundt læreres utfordringer om å melde til barneverntjenesten. I dette tilfellet handler de oppfatninger jeg har gjort meg om læreres vurderinger om å melde bekymring til barneverntjenesten, og at mange lærere unnlater å melde i fra til barnevernet. Hvorvidt det er slik, ønsker jeg å utforske i denne oppgaven. Man kan ikke legge bort sin forforståelse, men man kan bli den bevisst og være klar over hvordan den påvirker posisjonen som forsker, og være åpen for lærernes egne fortellinger om tematikken.

## 1.2 Forskningskontekst/dagens situasjon

I dette forskningsprosjektet vil læreres erfaringer med ulike temaer som omsorgssvikt, meldeplikt og samarbeid til barneverntjenesten bli undersøkt.

Barnevernet blir ofte omtalt med mye kritikk i media. Daglig kan man lese om alt barnevernet gjør «feil», ikke gjorde eller burde ha gjort. Et spørsmål man stiller seg er om barnevernet gjør for mye eller om barnevernet gjør for lite? På den ene siden er oppfatningen at meldingen bare havner i den store bunken og på den andre siden at konsekvensene av å melde bekymring kan være for dramatiske (Baklien, 2009, s. 243). Barnevernet får blant annet kritikk for at de er dårlige på å dokumentere arbeidet de gjør. En stor forskergruppe har intervjuet ledere og saksbehandlere i barneverntjenesten i tillegg til å

studere journalene til barn som ble meldt til ulike barneverntjenester. I tjue prosent av undersøkelsene fant ikke forskerne dokumenter som kunne oppsummere hva barnevernet hadde gjort i saken (Jakobsen, 2019). På bakgrunn av manglende dokumentasjon er det dermed vanskelig å ta stilling til om en sak er godt nok utredet eller ikke.

Det har vært mye oppmerksomhet de siste årene rundt saker der hvor barn ikke har fått rett hjelp til rett tid eller hjelp i det hele tatt. Myndighetene har uttalt at det skal være lav terskel for å varsle barnevernet, men at dette kan bli utydelig og misforstått. Det skal meldes i fra om alvorlige forhold, men terskelen kan ikke være så lav at det meldes i fra om mindre alvorlige forhold. Det må foreligge konkrete holdepunkter, det er ikke nok med en mistanke om at «noe» er galt. Når man skal sende en bekymringsmelding til barnevernet trenger man ikke fullstendige bevis, men det må gjøres en faglig vurdering og det må foreligge noen konkrete holdepunkter som kan tyde på at barnet utsettes for alvorlig omsorgssvikt (Moe, 2020). Noen lærere kan bli usikre i en slik situasjon, og det er viktig at de får en opplevelse av støtte og trygghet i situasjonene de står i. Hva som gjør de trygge eller utrygge kan variere fra lærer til lærer og situasjon til situasjon. Som ansatte er man pliktig til å melde i fra til barnevernet jf. bvl §13-2, men det er ikke alltid like tydelig når meldeplikten utløses.

Det kan være en vanskelig balansegang mellom hva som skal meldes eller ikke, og i vurderingen om man skal kan man bli påvirket av ulike forhold i læreres jobbsituasjon.

Det er viktig å få frem at det ikke er tvil knyttet til alle saker. Retningslinjene er i utgangspunktet ganske klare på hva som skal meldes. Likevel, selv om retningslinjene er klare så kan det oppstå usikkerhet da det kan være vanskelig å vurdere om det man ser er omsorgssvikt. Selv om vold og overgrep skal meldes, så er det ikke alltid lett å vite om og når et barn utsettes for vold/overgrep. Det er selve vurderingen som er vanskelig. Selv når man har god oversikt over barnets situasjon vet man i mange tilfeller om det bør meldes eller ikke, men selv da kan det oppstå tvil. Det skyldes at det er mange ulike forhold som kan påvirke læreres vurderinger om å melde bekymring, ikke bare lovkrav. Tegnene på andre former for omsorgssvikt som materielle mangler eller utagerende atferd kan også være vanskelig å vurdere. Selv om lovkravet er relativt tydelig, er det vurderingen om det de ser utløser lovkravet som skaper tvil og usikkerhet. Var det en engangshendelse, var det

forårsaket av noe annet eller er det omsorgssvikt? Her er det viktig å være observant, snakke med kollegaer og/eller andre samt ha kunnskap om lovverket.

Velferdsstatens tjenester har også vært igjennom store endringer siden 1990-tallet hvor de har hentet sin «inspirasjon» fra New Public Management (NPM). Enkelt sagt handler det om effektivisering, og kvantitet fremfor kvalitet. NPM har blitt innført for å effektivisere offentlig sektor etter styringsprinsipper fra privat sektor (Bunkholdt & Kvaran, 2015, s. 17). Denne orienteringen har i henhold til Bunkholdt og Kvaran (2015) «*medført innføring av resultatstyring, kostnadskutt, konkurranseutsetting og anbudsrunder, som stiller krav til samfunnsfaglig og etisk kunnskap hos yrkesutøverne samt kjennskap til arbeid med kvalitetssikring og internkontroll*» (s. 17). Tidsskriftet Norges Barnevern setter lys på dette og legger frem at «*det er flere farer forbundet med det å bygge opp et system hvor kontroll og målbare størrelser settes i førersetet*» (Einarsson, 2014). I andre jobber kan effektivisering være lønnsomt, men hvordan skal vi måle god nok omsorg, barnets beste eller empati? Og hva er effektivitet i barnevern? Det blir stadig færre ressurser og stadig stilt flere krav. Barnet og barnets familie med sine behov skal imøtekommes, samtidig som både læreren og barnevernsarbeideren står ovenfor krav om effektivitet. Det vil ikke gås i dybden av NPM styringsprinsippers betydning for lærernes vurderinger i forhold til å melde, annet enn å påpeke at det i stor grad styrer læreres muligheter for å organisere sin egen hverdag og disponere sin egen tid, og påvirker derav vurderinger om å melde.

En av deres viktigste oppgaver er å undervise elevene. Det er i tillegg forventinger om at de skal forsøke å tilrettelegge for elevenes læring og dekke elevens ulike behov. Lærere har mange og sammensatte oppgaver, både undervisning, oppdragelse og omsorgsoppgaver og mange forventinger utover det som eksplisitt er lagt til deres mandat. I det følgende vil det bli sett nærmere på hvilke arbeidsoppgaver lærerne har samt samarbeidet med barnevernet. Hvorvidt de opplever at deres bekymringer blir tatt på alvor kan ha betydning for det tverrfaglige samarbeidet, og innvirkning på meldeplikten. Lærere står i en posisjon hvor deres rammebetingelser, kunnskap og erfaringer gir de mulighet til å oppdage omsorgssvikt og melde i fra til barneverntjenesten, men at det er ulike forhold som kan gjøre vurderingen om meldeplikten utfordrende.

## 1.3 Hvorfor forske på dette?

### 1.3.1 Omfang

Omsorgssvikt kan være vanskelig å måle. Ofte fordi de fleste familier kan oppleve at tiden eller ressursene er for knappe til å oppfylle alle behov i perioder av livet. I rapporten «vold og voldtekt i oppveksten» var det totalt 8,5% av utvalget som hadde opplevd noen form for omsorgssvikt (Myhre, Thoresen & Hjemdal, 2015, s. 57). I en enda nyere rapport fra NKVTS (2019) fremlegges det at *«omkring en av seks (14%) har opplevd minst en form for fysisk eller emosjonell omsorgssvikt noen ganger eller ofte/nesten alltid i løpet av oppveksten»* (Hafstad og Augusti, 2019, s. 80).

Tidligere forskning viser at et stort antall barn blir utsatt for omsorgssvikt i sine nære relasjoner. Tall fra Verdens helse organisasjon (WHO) sier at vold mot barn omfatter alle former for vold som utøves mot personer under 18 år, enten det utøves fra foreldre, andre omsorgspersoner, partnere, fremmede eller jevnaldrende. Globalt sett er det anslått at opptil én milliard barn i alderen 2-17 år har opplevd fysisk, seksuell eller følelsesmessig vold eller omsorgssvikt det siste året (World Health Organization, 2022).

Skolen kan være en av arenaene hvor man har mulighet til å oppdage omsorgssvikt og melde i fra til barneverntjenesten. Det å sende bekymringsmelding er et lovkrav og det å ha kunnskap om bekymringsverdige forhold er innført som kunnskapsmål i forskrift om plan for grunnskoleutdanning (2016). Ved å være klar over at omsorgssvikt er reelt og ha kompetanse om vold og overgrep (omsorgssvikt) i skolesektoren har lærere muligheten til å observere tegn og signaler som gir grunnlag for å sende bekymringsmelding slik at barnet og familien kan få hjelp.

### 1.3.2 Lovkrav

Lovkravet i barnevernloven stiller krav om meldeplikt. Barnevernslovens formål er at *«loven skal sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp, omsorg og beskyttelse til rett tid. Loven skal bidra til at barn og unge møtes med trygghet, kjærlighet og forståelse. Loven skal bidra til at barn og unge får gode og trygge oppvekstvilkår»* (Barnevernloven, 2021, §1-1, 1. og 2. ledd). I Norge har barn rett og

plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998, §2-1). Dette gir skolen og lærere en unik mulighet til å oppdage omsorgssvikt og identifisere barn i risiko blant annet fordi de ser barna daglig over tid. Meldeplikt/opplysningsplikt til barneverntjenesten er nedfelt i opplæringsloven §15-3 (1998). Barnevernloven går over opplæringsloven. Det vil si at dersom lærere er bekymret for barnet i henhold til barnevernloven §13-2, 1. ledd og bokstav a-d, er de pliktet som ansatte å melde i fra til barnevernet jf. barnevernloven § 13-2.

### 1.3.3 Behovet for mer kompetanse

I «Opptrappingsplan mot vold og overgrep (Prop. 12 S (2017-2021))» fremtres det et behov for kompetanse om vold og overgrep i blant annet skolesektoren. Dette på bakgrunn av mangelfull kompetanse til å gjenkjenne tegn på omsorgssvikt, som for eksempel vold og overgrep. Det belyses at en av årsakene til at skolesektoren med andre sektorer, mangler kompetanse om vold og overgrep forekommer av at det ikke er tilstrekkelig inkludert i de relevante utdanningene innenfor ulike tjenester og sektorer. Rammeplan for grunnskoleutdanningen fikk en endring i 2016 for å heve skolens kompetanse om identifisering og håndtering av skadelig omsorg (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7, 2016). Dagens kunnskapsmål sier etter å ha fullført grunnskolelærerutdanningen skal kandidaten ha kunnskap om «*barn i vanskelige livssituasjoner, herunder kunnskap om mobbing, vold og seksuelle overgrep mot barn (...)*» og «*kan identifisere tegn på mobbing, vold og seksuelle overgrep*» (Forskrift om plan for grunnskoleutdanningen, trinn 1-7, 2016, §2). Selv om mange av dagens lærere er utdannet eller utdannes under dagens rammeplan, er det et stort antall lærere som er utdannet under den gamle rammeplanen, og som ikke har de samme tilsvarende kunnskapsmålene.

### 1.4 Problemstilling

«*Utgangspunktet for problemstillingen er det eller de tema(er) som forskningsprosjektet skal gi informasjon om*» (Thagaard, 2018, s. 46). Problemstillingen jeg har valgt til min masteroppgave er; «*Hvilke forhold spiller inn på læreres beslutninger/vurderinger om å melde bekymring til barnevernet*»?

For å belyse hovedproblemstillingen har jeg utformet et par forskningsspørsmål

- 1) Hvilken betydning har læreres arbeidssituasjon for meldeplikten?
- 2) Hvilken betydning har ulike relasjoner for læreres meldeplikt?

#### 1.4.1 Omsorgssvikt

Før jeg går videre til kapitlet om tidligere forskning vil jeg kort presentere omsorgssvikt. Begrepet omsorgssvikt kan være noe uklart og romme forskjellige definisjoner, typer og innhold. Grunnet dette finner jeg det relevant med en kort avklaring for oppgavens analyse.

Kempe (1979) sitert i Killén (2015) skriver «*med omsorgssvikt (maltreatment) forstår vi at foreldre eller de som har omsorgen for barnet påfører det fysisk eller psykisk skade eller forsømmer det så alvorlig at barnets fysiske og/eller psykiske helse og utvikling er i fare*» (Killén, 2015, s 39). Kvello (2015) skriver at omsorgssvikt også kan benevnes som enten forsømmelse eller vanskjøtsel, hvor «*omsorgssvikt handler mer om mangel på handling*» (Kvello, 2015, s. 213). Kvello deler omsorgssvikt inn i flere deler, hvor offentlig omsorgssvikt beskrives som «*at ansatte i barnehage, skole, SFO, hjelpeapparat, myndighetspersoner osv. Ikke griper inn når de vet eller bør forstå at barn utsettes for omsorgssvikt, mishandling, vold eller seksuelle overgrep eller har alvorlige atferdsvansker, og ikke melder bekymring til barneverntjenesten (eller politi)*» (Kvello, 2015, s. 215).

#### 1.5 Tidligere forskning

I det følgende vil jeg gi en presentasjon av relevant internasjonal og nasjonal forskning på feltet. Den internasjonale forskningen handler om forskning på omsorgssvikt hvor det trekkes frem utviklingen av lærerplaner, plikten om å rapportere omsorgssvikt og underrapportering. Den nasjonale forskningen tar blant annet for seg forskning om behovet for mer kompetanse i avdekking av omsorgssvikt og hvilke tegn og signaler lærere mener vekker deres bekymring, samt læreres opplevelse av melderutiner, tilknytning og relasjoner og forskning på hvordan lærere opplever samarbeidet mellom skolen og barneverntjenesten.



### 1.5.1 Internasjonalt

Det finnes mye forskning internasjonalt om for eksempel 'maltreatment' og statistikk, og noe mindre forskning dersom man presiserte det mer som ulike former for omsorgssvikt. For eksempel sexual maltreatment eller physical maltreatment. Jeg vil presentere viktig informasjon fra forskningen på dette feltet. Barnemishandling og omsorgssvikt er alvorlige sosiale problemer som stiller ekstraordinære krav til læreres kunnskap og profesjonalitet. Implikasjonene av tidligere forskning i Australia trekker frem utviklingen av lærerplaner for barnemishandling og omsorgssvikt er nødvendig for å etablere læreres profesjonelle rykte for å håndtere tilfeller av overgrep, barnemishandling og omsorgssvikt (Walsh & Farrell, 2008, s. 585). Barn som blir utsatt for omsorgssvikt kan ha vansker med å danne relasjoner med jevnaldrende og andre og for eksempel antisosial og forstyrrende atferd (Walsh & Farrell, 2008, s. 586).

I nordamerikansk forskning med fokus på jurisdiksjon går det frem at fagfolk som lærere har en høy plikt til å rapportere mistanke om barnemishandling eller omsorgssvikt, og lærere kan få betydelige straffer for å ikke rapportere. Til tross for at de i stor grad rapporterer inn mange tilfeller av mishandling er det likevel klare bevis på underreportering, hvor mange studier de siste tiårene har vist at lærere ofte ikke rapporterer når de har mistanke om overgrep eller omsorgssvikt (Gallagher-Mackay, 2014, s. 256-257).

### 1.5.2 Nasjonalt

Nasjonalt finnes det mindre grad av forskning på tematikken enn det gjorde på internasjonalt nivå. Jeg har valgt å dele tidligere forskning inn i flere underkapitler for å skape en tydelig oversikt over fremtredende temaer som er aktuelle. Forskningen jeg trekker frem tar for seg behovet for mer kompetanse og derav hvilke tegn og signaler man kan observere. Jeg trekker også frem usikkerhet i forhold til om grunnlaget er godt nok og hvilken betydning tillit og mistillit kan ha. Til slutt trekker jeg frem melderutinen, samarbeid med andre instanser og relasjoner.

#### 1.5.2.1 Behovet for kompetanse

Barn tilbringer store deler av sin oppvekst og hverdag i skolen, og daglig i kontakt med lærere. Killén (2015) trekker frem at lærere har muligheten til å observere barns utvikling og

atferd. For å kunne identifisere et problem trenger læreren kompetanse om omsorgssvikt. Like viktig er det at lærere har kunnskap om barnets normalutvikling slik at de kan oppdage barn som ikke utvikler seg adekvat. Lillevik (2016) skriver at det er grunn til å tro at fagpersoner med utvidet kunnskap kan være med å bidra til at barn får hjelp på et tidligere tidspunkt. Økt kompetanse og økt kunnskap fremmer og har sammenheng med økning i avdekking av omsorgssvikt (Killén, 2004, s. 20). Rapporten *kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle* av Øverlien og Sogn (2007) dokumenterer at lærere ikke får tilstrekkelig kunnskap om barns rettigheter, vold, seksuelle overgrep og samtalemotodikk (Øverlien & Sogn, 2007).

### 1.5.2.2 Tegn og signaler

Lærere i Haugs (2018) undersøkelse *avdekking av omsorgssvikt i barneskolen* er enige om hvilke tegn som vekker deres bekymring, hvor atferd og atferdsendring nevnes av alle. Atferdsendring hos barn kan være et typisk tegn på omsorgssvikt, men selv om atferden endres trenger det ikke automatisk å bety at det foreligger omsorgssvikt. Andre tegn kan være ikke tilstrekkelig oppfølging hjemmefra som skitne klær, mangel på matpakke, dårlig hygiene og lignende. Stille elever kan av og til kan gå under radaren. Disse elevene gjør det de får beskjed om, men ofte er det vanskelig å få de til å snakke. Elevene som blir utsatt for omsorgssvikt og er stille, kan være vanskeligere å avdekke (Haug, 2018, s. 45). Denne forskningen er av betydning for min oppgave fordi det viser at det i noen tilfeller kan være lettere å ha fokus på barn som passer bedre inn i et forutinntatt inntrykk man har av barn som er i eller trenger barnevernets tiltak. Den er med på å belyse min problemstilling ved at det informantene sier har betydning for meldeplikten fordi det viser forhold som er der men vanskelige å avdekke og dermed kan være vanskeligere å melde.

### 1.5.2.3 Usikkerhet, mistillit og tillit

Stang skriver at «*usikkerhet eller manglende kunnskap om hvilke situasjoner som egentlig utløser meldeplikten, for eksempel hva som menes med «alvorlig omsorgssvikt» i bvl. §6-4, 1. ledd<sup>1</sup> og usikkerhet om mulige konsekvenser dersom det viser seg at meldingen var «feil»* (Stang, 2007, s. 149). Det kan være vanskelig for den profesjonelle (læreren) å melde saker

<sup>1</sup> Stang (2007) refererer til Barnevernloven (1992). Ny barnevernslov (2021) omhandler meldeplikten i §13-2, hvor «alvorlig omsorgssvikt» fremdeles er stående.

hvor det er etablert et tillitsforhold til foreldrene. Det handler om frykten den profesjonelle har for å melde feil, og ødelegge for samarbeidet etter meldingen.

Dette understrekes også i Hauge (2019) som har i sin studie har funnet ut at hvis en lærer melder inn sin mistanke om omsorgssvikt så kan det føre til tap av foreldrenes tillit og relasjon til dem. Baklien (2009) skriver at «*mange lærere frykter at en henvendelse til barneverntjenesten vil resultere i lite annet enn en forverret relasjon til foreldrene*» (Baklien, 2009, s. 244). Fra lærernes side er relasjonen til foreldrene viktig (Baklien, 2009, s. 243). Tidligere forskning viser at lærere har liten tillit til barneverntjenesten. Mistilliten til barneverntjenesten bestod av tre begrunnelser. 1) barneverntjenesten oppleves som et lukket system, 2) liten hjelp i å henvende seg dit, og 3) barneverntjenesten er for drastiske (Baklien, 2009, s. 239).

Erfaringer som gjøres er at tilliten til barnevernet øker i takt med kontakt og kunnskap om hvordan tjenesten jobber (Sagbakken & Aanderaa, 1993). Hvilke erfaringer førskolelærere hadde fra samarbeid med barnevernet var ulik. Flere opplevde å få positiv tilbakemelding på rapporter de hadde skrevet og at barnevernet *er åpne og lytter til oss*. De mer negative erfaringene som kom frem omhandlet mangel på informasjon og mangel på oppfølging, hvor lærere mente de fikk for liten informasjon om de ulike sakene der de mente de kunne gjort en bedre jobb dersom de hadde fått mer informasjon (Sagbakken & Aanderaa, 1993, s. 170).

#### *1.5.2.4 Melderutiner og opplevelsen av å melde*

Haug (2018) skriver at hennes gjennomførte intervjuer viste at det er store forskjeller i rutinene for hvordan man skal gå frem når man er bekymret for en elev. Både mellom skolene, men også internt mellom lærere. Tidligere forskning sier at lærere føler kanskje at foreldrene får mange sjanser, at det riktignok er nulltoleranse for *vold og sex*, men at ved andre ting som bekymrer så er det vanskelig hvis man ikke har helt sikre bevis eller andre ting som gjør bekymringen reel. Enkelte lærere påpeker at flere av deres kollegaer ikke er sikre på hva som skal til eller hva som er nok for å gå videre med bekymringen sin på bakgrunn av at man er redd for å trå feil eller ved å for eksempel skade samarbeide de som lærere har med elevenes foreldre (Haug, 2018, s. 49). Det er flere ting som kan bidra til å gjøre terskelen lavere for å melde. Blant annet bedre opplæring i å snakke med foreldre om

vanskelige ting, klare retningslinjer på når det er riktig å melde i fra, bli kjent med ansatte i barnevernet, bedre opplæring i å vurdere når barn viser tegn på å være utsatt for omsorgssvikt (Backe-Hansen, 2009, s. 46).

Det kommer også frem at det er viktig å forstå intensjonene bak foreldrenes handling. Dette understrekes av Hauge (2019) som skriver «I likhet med Schols et al. 2013) hevder Feng et al. (2012) at å vise sympati med foreldrene kan hindre rapportering av omsorgssvikt ved at lærene rasjonaliseres foreldrenes handlinger» (Hauge, 2019, s. 65). Videre i forskningen fremkommer det også at bekymringen først blir meldt til barneverntjenesten når det er benyttet ulike tiltak for å forsøke og bedre omsorgssituasjonen og lærere er sikre på at barnet er utsatt for omsorgssvikt (Hauge, 2019, s. 65). Det vil si at det er læreren som selv tar oppgavene med å vurdere om et barn er utsatt for omsorgssvikt ut i fra det som fremkommer i avsnittet her.

#### 1.5.2.5 Samarbeid med andre instanser

Lærere må kunne samarbeide med andre samarbeidspartnere når deres egen kompetanse ikke lenger er nok, deriblant barneverntjenesten. Erfaringene til enkelte lærere er at samarbeidet med barnevernet oppleves som asymmetrisk. Skolen kan rapportere og gi informasjon, men at de ikke fått så mye tilbake. Læreres dårlige samvittighet bærer blant annet preg av deres erfaring med at barnevernet ikke har gjort jobben sin, og at eleven forsetter å ikke ha det bra fordi tiltakene som er satt i verk ikke har ført til endringer (Haug, 2018, s. 51-52). Det er flere svaralternativer som gir indikasjoner på dårlig samarbeid. Backe-Hansen (2009) kartla samarbeidet mellom barnehage og barnevern, men dette kan ha overføringsverdi til samarbeidet mellom skolen og barnevern. Mangel på tilbakemelding fra barneverntjenesten, tidligere negative erfaringer med samarbeidet og manglende tillit til at barneverntjenesten kan gi god nok hjelp vises til å være indikasjoner på dårlig samarbeid (Backe-Hansen, 2009, s. 45).

#### 1.5.2.6 Tilknytning og relasjoner

Lærere fra studien «Positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt» (2017) var opptatt av at tidligere relasjonelle erfaringer preget av tillit, trygghet, å bli sett og anerkjent er viktig for barn. Omsorgssvikten barna har vært utsatt for kan påvirke relasjonen

mellom lærer og elev. «Disse elevene kan også ha måtte byttet tilknytningspersoner ofte. Og selvfølgelig vil det påvirke deres innsats i å være i relasjon med meg, kanskje de er redde for at jeg også plutselig bare skal bli borte» (Johnsrud, 2017, s. 45). Lærere opplevde at elevene som har opplevd eller vært utsatt for omsorgssvikt i liten grad mestrer eller søker nære relasjoner, både til voksne med også til medelever (Johnsrud, 2017, s. 46).

### 1.5.2.7 Hemmer og fremmer avdekking av omsorgssvikt

I studien «samarbeid mellom skole og barnevern» fremkommer det barrierer knyttet til meldeplikten. Det dreier seg om ulike aspekter ved foreldresamarbeidet, det at taushetsplikten er til hinder for et godt samarbeid og gjensidig informasjonsutveksling og til slutt at informantene ønsket mer kunnskap om lovverk og barnevernets prosedyrer (Roberg, 2014, s. V-VI). Det fremkommer i studien at taushetsplikten i mange saker er til hinder for et godt samarbeid, og at alle er enig om at de ønsker seg mer åpenhet, selv om det understrekes at taushetsplikten er viktig for å beskytte barnet (Roberg, 2014, s. 56-57). Et samarbeid kan oppleves frustrerende når barnevernet ikke kan uttale seg på grunn av taushetsplikten, hvor skolen sier at «vi burde kunne prate med hverandre for å få hverdagen til disse barna bedre» (Roberg, 2014, s. 58). Videre trekkes det frem i tidligere forskning at informantene i studien (lærere og rektor) i liten grad ved hva som er barnevernets prosedyrer og arbeidsmåter, hvor de ikke har vært fornøyd med håndteringen av sakene eller samarbeidet fra barnevernets side. Flere skoler har tenkt tanken på å ikke melde fordi de verken ser noe resultat hos barna og det i liten grad blir et samarbeid med barnevernet, hvor informantene mente at loven er vag når man skal melde, spesielt i gråsonesaker og tidlig omsorgssvikt (Roberg, 2014, s. 59-60).

## 2. Teoretiske utgangspunkt

En teori er alltid en teori om noe. Teorier må bestå av noe, de må bestå av et innhold. «En teori er et sett med antakelser om et fenomen» (Johannessen et al., 2018, s. 29). Som teori har jeg valgt å ta utgangspunkt i systemteorien, nærmere bestemt Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Jeg har også valgt å ta med noen begreper fra profesjonsteorien (jurisdiksjon) og tverrfaglig samarbeid for å skape en helhetlig flyt og en rød tråd. Teorien(e) jeg har valgt er relevante på bakgrunn av sin evne til å belyse mine funn for å svare på studiens problemstilling. Systemteorien ble valgt som hovedteori da den åpner opp for å se

ulike forhold på ulike nivåer og i samspill, og at systemteorien kan suppleres med andre teorier for å løfte frem profesjonsteori (jurisdiksjon) og definisjon(er) fra tverrfaglig samarbeid.

Det finnes ulike varianter av systemteori, men valget havnet på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Dette fordi Bronfenbrenners ulike systemer/nivåer kan ses i sammenheng med mine funn på den måten at arenaene elevene og lærerne ferdes på, hva som preger deres hverdag og relasjonene de inngår i har tilhørighet til de ulike nivåene. Bronfenbrenners modell og viser hvordan man blir påvirket og hvordan man kan påvirke ulike faktorer og forhold. Samtidig er modellen til Bronfenbrenner oversiktlig og ryddig, noe som gjør det forståelig å bruke ved at man kan plassere ulike funn/underkategorier inn i de ulike nivåene, og se i en større setting hvilken innvirkning det kan få for barnet, men også ved bruk av begreper fra andre teorier. De valgte teoriene bidrar til å belyse barnets, foreldrene, lærere og skolens arenaer hvor man deltar i ulike aktiviteter, relasjoner og har ulike roller som spiller inn på læreres beslutninger/vurderinger om å melde bekymring til barnevernet.

## 2.1 Systemteori/utviklingsøkologisk teori

Systemteorien er godt egnet til å svare på hvilke forhold som spiller inn på læreres vurdering/beslutning om å melde til barneverntjenesten, blant annet fordi «*systemteori bidrar med utfyllende teoretisk kunnskap om hvordan påvirkningen mellom individet og omgivelsene faktisk skjer*» (Hansen, 2017, s. 49). Dette er relevant fordi det for eksempel viser hvilke tegn og signaler barna på skolen kan vise grunnet forholdene hjemme, og som lærere kan observere som da blir en del av læreres mange og sammensatte vurderinger.

Systemiske analyser fokuserer på interaksjoner innenfor og på tvers av flere «sosiale» systemer. Disse sosiale systemene kan inkludere mellommenneskelige system, som familie, nabolagssystemer og sosialpolitiske systemer. Systemteori understreker blant annet hvilken rolle disse systemene har i å bidra til både individets og samfunnets velvære, men også for intervensjonen sosialt arbeid gjør for å bedre tilpasningen mellom individet og individets sosiale miljø (Healy, 2014, s. 115; Healy, 2022, s. 127).

### 2.1.1 Bronfenbrenners bioøkologiske modell

Bronfenbrenners systemteori, også kalt den bioøkologiske modellen, fremhever blant annet viktigheten av å inkludere positive prosesser på ulike økologiske systemnivåer (Hansen, 2017, s. 57). *«Økosystemtenkningen er svært relevant og nyttig i utøvelse av profesjonell sosialfaglig praksis når det gjelder samarbeid med mennesker i vanskelige livssituasjoner»* (Hansen, 2017, s. 57). Både utførelsene av oppgaver som lærere gjør og barneverntjenesten er i tråd med dette, men på noe ulike måter. Lærere kan oppdage omsorgssvikt og melde i fra til barneverntjenesten, hvor da barneverntjenesten bestemmer om det er grunnlag for å åpne undersøkelse.

*«Den bioøkologiske modellen tilsier at for å forstå individer og familier må man ta i betraktning hele deres livssituasjon i et historisk perspektiv, med alle de faktorer som påvirker dem og har påvirket dem i en kontinuerlig dynamisk prosess»* (Hansen, 2017, s. 60). Bronfenbrenner mente at forståelsen av menneskelig utvikling krever mer enn en direkte observasjon av atferd fra en av de to personene på samme sted. Det krever at undersøkelse av flerpersoners interaksjonssystemer ikke er begrenset til en enkelt setting, og at man må ta hensyn til aspektet ved miljøet utover den umiddelbare situasjonen som inneholder emnet/tema (Bronfenbrenner, 1979, s. 21). I mitt forskningsprosjekt vil det si at man ikke kun kan se på interaksjonen i en enkelt setting, men at man også se miljøet rundt. Her vil det si at barn som oppfører seg utover «normal oppførsel» kan ha atferd som påvirkes av ulike aspekter i miljøet. Barn er ikke vanskelig, de har det vanskelig.

Den bioøkologiske modellen er delt inn i fem ulike systemnivåer, 1) mikrosystemet, 2) mesosystemet, 3) eksosystemet, 4) makrosystemet og til slutt 5) krono- eller tidssystemet (Bronfenbrenner, 1979, s. 22; Hansen, 2017, s. 57). Modellen er nyttig for kartlegging av hvordan forholdene på de fem ulike systemnivåene påvirker hverandre gjensidig. Jeg har valgt å presentere alle de fem ulike nivåene, men med en dypere fordypning i mikrosystemet og mesosystemet. Dette er fordi jeg finner de to nivåene mest relevant for mine funn da det er i mikrosystemet mange av relasjonene og læreres sammensatte oppgaver foregår, mens skole-hjem samarbeidet tilknyttet mesosystemet. Det bidrar blant annet til å vise hvordan hjemmeforholdene har en innvirkning på barna og hvilke forhold som spiller inn på læreres beslutning/vurdering om å melde. Det betyr ikke at forhold på makronivå ikke kan være

minst like viktig, men at det i hovedsak faller utenfor mitt og mine respondenters fokusområde. Jeg vil derfor først ta for meg mikro og mesonivåene før jeg til slutt kort går inn på ekso, makro og krono.

### 2.1.1.1 Mikrosystemet

I mikrosystemet finner vi økologiske overganger, som finner sted når det skjer en endring i en persons rolle eller setting (mikromiljø) (Solem & Hansen, 2017, s. 198). En økologisk overgang kan både få positive og negative følger for personene det gjelder på grunn av at de økologiske overgangene representerer risikosituasjoner som kan være vanskelig å håndtere (Solem & Hansen, 2017, s. 199). Mikrosystemet består av primære sosialiseringarenaer. *«Is a pattern of activities, roles and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics».*

(Bronfenbrenner, 1979, s. 22). En setting beskriver Bronfenbrenner som et sted hvor mennesker enkelt kan engasjere seg i ansikt-til-ansikt interaksjon som hjem, barnehage, lekeplass og så videre. Det kan for eksempel være familie, barnehage, skole, arbeidsplass, fritidsaktiviteter og/eller andre arenaer som individer møtes og samspiller til daglig (Hansen, 2017, s. 58). Rollene handler om forventninger. Det er forventninger til en bestemt posisjon i ulike miljøer. Det er forventninger til lærere om at de skal undervise barna, og noen forventer kanskje at de skal gjøre mer enn sitt mandat og undervisningsperspektiv. Barn har også ulike roller som i dette prosjektet hvor de er elever, men også en sønn/datter og kanskje som søsken. Barn lærer av rollene, enten det er roller de deltar aktivt i selv eller som de observerer. Aktiviteter handler om at det skapes en god arena for utvikling og læring. Arenaen blir god dersom de både oppmuntres og støttes av gode relasjoner (Hansen, 2017, s. 58). Healy (2014) beskriver Bronfenbrenners mikrosystem som uformelle systemer som for eksempel hjemmet, familien og lokalsamfunnet (Healy, 2014, s. 124, Healy, 2022, s. 137). For et barn eller en elev vil primære sosialiseringarenaer i dette forskningsprosjektet innebære skole og familie, da det er disse arenaene barnet ferdes på, som lærere observerer og deltar i og som også krysses med familien til barnet.

I forhold til mitt prosjekt har blant annet roller betydning for hvordan ulike mikrosystem påvirker læreres meldeplikt og hvordan barnets mikrosystem derav påvirkes av dens miljø.



Økologiske overganger er for eksempel når det blir sendt en bekymringsmelding til barneverntjenesten fordi det skjer en endring i barnets miljø. I analysen brukes økologiske overganger for å vise hvordan det kan henge sammen med relasjoner i mikrosystemet.

#### 2.1.1.2 Mesosystemet

Mesosystemet er samvirke mellom mikrosystemene. Et mesosystem omfatter sammenhengene mellom to eller flere settinger der barnet som læreren vurderer deltar aktivt i. For et barn kan det for eksempel være relasjonen mellom hjem, skole og jevnaldrende i nabolaget. For en voksen kan det for eksempel være mellom familie, jobb og sosialt liv (Bronfenbrenner, 1979, s. 125). Healy (2014) peker også på dette og skriver; *Et mesosystem refererer til formelle systemer som har direkte innvirkning på tjenestebrukerens liv som for eksempel skole og sosiale tjenester* (s. 124). Her er oppmerksomheten rettet på forbindelseslinjene som skjer mellom de ulike mikromiljøene personen inngår i. Dette kan undersøkes på ulike måter ved for eksempel om samhandlingen er preget av overlapping, nærhet, pending eller ikke-fysisk kontakt (Hansen, 2017, s. 58). Et mesosystem er som Bronfenbrenner (1979) sier; et system av mikrosystemer. Et mesosystem dannes eller utvides når personen i utvikling flytter inn i en ny setting.

Mesosystemet kan si noe om å utforske sammenhengen mellom settingene skole og hjem. Skole og hjem er to arenaer barnet beveger seg på i hverdagen, og som samarbeider om barnet. Samarbeidet mellom skolen og hjemmet har betydning og innvirkning for læreres meldeplikt ved at samarbeidet står sterkt og vektlegges tungt i læreres vurdering/beslutning om å melde. Barnets atferd på skolen kan fortelle noe om barnets bo og hjemmesituasjon. Lærere har en mulighet til å oppdage ulike tegn og signaler som kan være reaksjoner på hjemmet, og de står dermed ovenfor en mulighet til å hjelpe barna. I form av å melde eller ta kontakt med rett instans som barnevernet, politi eller BUP. For å yte denne hjelpen kreves det kompetanse om hva man skal gjøre og hvem man skal kontakte. Jeg vil dermed koble mesosystemet og hvorvidt lærer vurderer å melde bekymring eller ikke ved å løfte frem deres erfaringer og opplevelse av meldeplikten og melderutiner, deres bekymring for foreldrenes reaksjoner, og se hvilken innvirkning disse forholdene kan ha på deres meldeplikt.

### 2.1.1.3 Ekso-, makro - og kronosystemet

Eksosystemet utgjøres av systemer man selv ikke er en del av, men hvor det tas beslutninger eller skjer aktiviteter som indirekte påvirker enkeltindividet (Hansen, 2017, s. 59). Det er for eksempel velferdstjenester, næringsliv, massemedia, politiske institusjoner og nærmiljø. I følge Bronfenbrenner (1979) er et eksosystem et system som refererer til en eller flere settinger som ikke involverer personen i utvikling som en aktiv deltaker, men hvordan hendelser oppstår og inntreffer eller påvirkes av og hva som skjer i den type setting (Bronfenbrenner, 1979, s. 25)

Eksempler på dette kan for eksempel være at foreldrene har møte på skolen. Selv om barnet selv ikke er tilstede på selve møtet kan beslutningene som tas der påvirke barnet eller at en beslutning som fattes av barnevernet vil påvirke barnet, ved at det for eksempel blir satt inn tiltak i hjemme for å bedre omsorgssituasjonen til barnet eller at skolen føler seg låst av hvordan barneverntjenesten handler eller ikke handler. Med det menes at det er barneverntjenesten som tar beslutningen om hvilke tiltak som skal settes i gang eller ikke settes i gang.

I makrosystemet finner vi kulturelle normer og verdisystemer. Makrosystemet «*handler blant annet om politiske og kulturelle verdier og holdninger som preget et samfunn og påvirker hvordan samhandlingen skjer på de andre systemnivåene*» (Hansen, 2017, s. 59). De politiske beslutningene på samfunnsnivå kan for eksempel være fødselspermisjon, utdanningspolitikk og helsetilbud. Bronfenbrenner beskriver makrosystemet slik:

«*The macrosystem refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (mico-, meso-, and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies*» (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Det vil si at påvirkningen fra makrosystemet formidles via ekso, meso og mikro og inn til individet, som for eksempel beslutninger som skjer uten læreres direkte innflytelse. I dette tilfellet er det i forhold til virkninger fra New public management.

Det siste systemet til Bronfenbrenner er kronosystemet, også kjent som tidssystemet. I kronosystemet er det tre tidslinjer som kommer i betraktning. 1) en personlig tidslinje, 2) en historisk tidslinje og 3) en generasjonslinje (Hansen, 2017, s. 59).

## 2.2 Profesjonsteori (jurisdiksjon)

Både barnevernspedagoger (barneverntjenesten) og lærere er å anse som profesjoner. Heggen (2010) i Eriksen og Germeten (2012) skriver at det som er felles for alle profesjoner er at man har en spesialisert og formell utdanning hvor man da gjennom utdanningen har skaffet seg både den spesifikke vitenskapelig og en erfaringsbasert kunnskap som utgjør en profesjon (Eriksen & Germeten, 2012, s. 29). Det er vanlig å omtale profesjoner ved å si at de er en type yrke, yrker som for eksempel lærer, barnevernspedagog eller saksbehandler. «*Et yrke er – med Max Webers definisjon – «den spesifisering, spesialisering og kombinasjon av en persons prestasjoner som utgjør grunnen for hans muligheter til kontinuerlig forsørgelse eller erverv»»* (Molander & Terum, 2008, s- 17-18).

### 2.2.2 Jurisdiksjon

Profesjonsteoriens relevans for mitt masterprosjekt omhandler spesielt begrepet jurisdiksjon. Et kjennetegn som er felles for profesjonsutdanningene er at kunnskapsområdene utdanningen består av er rettet mot å løse spesifikke oppgaver i bestemte yrker, de har hver sine ansvarsområder – også omtalt som jurisdiksjon. I henhold til Abbott sier jurisdiksjon noe om hvilke oppgaver en yrkesgruppe gjør krav på og prøver å legitimere som en berettiget del av sin hverdag. «*Jurisdiksjon institusjonaliseres ved at staten gir yrkesgruppen en mer eller mindre eksklusiv rett til å ivareta bestemte arbeidsoppgaver på fellesskapets vegne»* (Molander & Terum, 2008, s. 18). Blant annet er lærere og barnevernsarbeidere yrker som retter seg mot utvikling av ulike tjenester som er til det beste for statens innbyggere, også kalt velferdsstatens yrker (Eriksen & Germeten, 2012, s. 29). Profesjonsteorien og jurisdiksjon er med på å belyse grenseoppganger og uklare grenseoppgaver på bakgrunn av de ulike profesjoners samfunnsmandat og de oppgaver de er satt til å gjøre i arbeidshverdagen.

Jurisdiksjon kan ses i sammenheng med uklare grenseoppganger og New Public Management. NPM har påvirket skolen på avgjørende måter i forsøk på å effektivisere driften og oppnå tydeligere resultater, hvor lærere har blitt utsatt for omfattende endringer som innebærer at de har begrensede muligheter til å regulere sin arbeidshverdag og hvordan de disponerer sin tid. Dette har også hatt betydning for læreres meldeplikt til barneverntjenesten. Utfordringene som fremkommer i læreres arbeidshverdag knyttes til skolens endringer i forhold til organisering av opplæring, arbeidsformer, læreres innflytelse på skolevirksomheten og råderett over egen arbeidstid (Damsgaard, 2013, s. 55).

Abbott (1988) definerer jurisdiksjon som en «*erkjennelse fra samfunnet av at en profesjon har rett til å ta avgjørelser angående et arbeidsområde, for eksempel hvordan arbeidet skal utføres*» (Isaksson & Larsen, 2017, s. 249). Abbott ser på profesjoner som en del av et relativt autonomt system der de konkurrerer om jurisdiksjon til arbeidsområdet. I analysekapitlet vil jeg derav også se nærmere på jurisdiksjon rundt meldeplikt og relasjonene på mikronivå mellom foreldre og lærere. Et av hovedpoengene til Abbott er at profesjoner som er tett knyttet sammen faktisk konkurrerer med hverandre når det gjelder arbeidsområder. Dermed kan man si at jurisdiksjon betyr legitimitet for en profesjons krav til å bestemme hvordan arbeidsinnholdet skal tolkes og hvordan arbeidet skal utføres. Abbott mener det at profesjonene kontinuerlig må forsvare de rettighetene de har oppnådd, men samtidig har de også en tendens til å forsøke å utvide seg ved å gjøre krav på tilstøtende områder. Abbott mener også at arbeidet knyttet til jurisdiksjon foregår på tre ulike arenaer; den juridiske, offentlige og arbeidsplassen (Isaksson & Larsen, 2017, s. 249).

I analysen vil jeg blant annet knytte jurisdiksjon til lærernes sammensatte oppgaver, samarbeid med barneverntjenesten og hvordan uklare grenseoppganger kan påvirke vurderingen av å melde til barnevernet. Nært knyttet til jurisdiksjon er tematikken tverrfaglig/tverrprofesjonelt arbeid. Mens jurisdiksjon handler om avgrensning og skillelinjer, handler det tverrfaglige samarbeidet om å samarbeide på tvers av disse grenseoppgangene.

Tverrfaglig samarbeid er «*samarbeid mellom ulike faggrupper, og profesjoner om en felles utfordring eller et problem, mot et felles mål*» (Galvin & Erdal, 2018, s. 29). Et tverrfaglig samarbeid som beskrives her forutsetter både samhandling og samordning som vil si på

individnivå og systemnivå (Eriksen & Germeten, 2012, s. 27). Kommunikasjon er viktig i samarbeid, og er beskrevet som en nødvendig del av tverrprofesjonelt samarbeid. Dårlig kommunikasjon blir dermed sett på som en barriere for tverrprofesjonelt samarbeid og samarbeid generelt (Ambrose-Miller & Ashcroft, 2016, s. 106). Kommunikasjon er definert som en nøkkelkomponent for effektivt samarbeid (Glaser & Suter, 2015, s. 401). Dette er viktig for min problemstilling fordi det bidrar til å vise forhold som kan få til et bedre eller dårligere samarbeid, og fordi det kan være barrierebrytende og bidra til effektivitet.

### 3. Metode

I det følgende kapitlet vil jeg redegjøre for forskningsmetoden ved å beskrive forskningsprosessen og begrunne foretatte metodiske valg. Jeg vil redegjøre for hvordan prosjektet plasserer seg vitenskapsteoretisk, og deretter beskrive hva som kjennetegner kvalitativ forskning/metode og intervju. Den vitenskapsteoretiske plasseringen henger sammen med hvordan jeg har gått frem og hva jeg har forsøkt å gripe fatt i. I det følgende vil jeg også i kortere trekk redegjøre for intervjuprosessen fra utvelgelse av informanter og frem til tematisk analyse. Avslutningsvis kommer jeg inn på noen forskningsetiske hensyn som er spesielt relevante for oppgaven.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk plassering

Metoden er forankret i de vitenskapsteoretiske retningene kalt hermeneutikk og fenomenologi. Hermeneutikk betyr kunsten å tolke og kunsten å omsette (Jenssen, 2021, s. 121). Det innebærer at jeg tar utgangspunkt informantenes oppfatninger og fortolkninger. En hermeneutisk tilnærming åpner opp for en kontinuerlig veksling på fokus mellom deler og helheter i søken på en dypere innsikt. En fenomenologisk tilnærming innebærer at jeg har tatt utgangspunkt i informantenes livsverden som handler om deres opplevelse av sin hverdag, og hvordan de forholder seg til denne. Jeg har dermed som fenomenologien tilsier forsøk å få tak i informantenes meninger, tanker og refleksjoner og hvordan de erfarer verden fra et subjektivt ståsted.

Jeg forsøker å etterstrebe det Dalen (2011) kaller den hermeneutiske spiral (sirkel). Etter at jeg har transkribert og analysert materialet har jeg dermed sett på det informantene sier, men også det de ikke sier. Jeg har senere plassert disse funnene i ulike «kategorier». Etter

hver gjennomlesning av materialet mitt har jeg stilt spørsmål til materialet som «hvorfors er det sånn?» eller «hva kan årsaken til det være?», og dermed søkt en forståelse ved å lete etter og finne svar i materialet som egnes til å svare på problemstillingen.

Det finnes flere vitenskapsteoretiske plasseringer som jeg kunne valgt. For eksempel paradigmer eller diskurser. Ved å bruke andre vitenskapsteoretiske plasseringer ville jeg kunnet fått andre svar. Det er dermed viktig å være klar over at posisjoneringen innenfor hermeneutikk og fenomenologi kan føre til noe bestemt (min analyse), og dermed utelukke noe annet.

### 3.2 Kvalitativ forskningsmetode og det kvalitative forskningsintervjuet

Dette prosjektet er en kvalitativ undersøkelse. Kvalitativ forskning har en klar forankring i hermeneutikken og brukes for å for å gå i dybden på et felt for å forsøke og forstå den sosiale virkeligheten vi omgir oss med (Brottveit, 2018, s. 65). Jeg ønsket å intervju informanter for å nettopp gå i dybden på ulike forhold som spiller inn på læreres beslutning/vurdering om å melde bekymring til barnevernet.

Kvalitativ forskning kjennetegnes av ulike fremgangsmåter, slik som ulike former for intervju og observasjon. Jeg valgte individuelle intervjuer fordi jeg ville få en innsikt i informantenes livsverden og hvilke tanker og refleksjoner de hadde rundt sin erfaring om utfordringer ved å melde til barneverntjenesten. Begrepet livsverden er godt egnet innenfor kvalitativ tilnærming fordi det ikke bare fokuserer på hvilke forhold personen lever under, men fordi det fokuserer på opplevelsesdimensjonen. «*Livsverden omfatter personens opplevelse av sin hverdag, og hvordan vedkommende forholder seg til denne*» (Dalen, 2011, s. 15). På bakgrunn av dette har jeg funnet det hensiktsmessig å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju forankret i en fenomenologisk hermeneutisk tradisjon for å besvare min problemstilling.

#### 3.2.1 Halvstrukturert intervju

En intervjuguide kan utformes på ulike måter. Valget mitt ble et halvstrukturert intervju med en narrativ form. Fordi jeg ønsker at informantene skulle dele en hendelse av betydning for

dem i begynnelsen av intervjuet, bar starten av intervjuet preg av narrativ form. Alle startet derfor med å fortelle om sin arbeidshverdag, og dermed står fritt til å ta samtalen i den retningen de ønsker, og løfte frem det de selv tenker er relevant fra deres typiske arbeidshverdag.

Et fritt narrativt intervju ville ført intervjuet i en for fri retning, og et strukturert intervju ville gitt lite rom for både informanten og meg til å utforske interessante temaer som dukket opp underveis. Et halvstrukturert intervju har derfor vært egnet her, slik at vi fikk muligheten til å utforske interessante temaer som dukket opp, og samtidig sikret at vi berørte noen sentrale tema som er viktig for å kunne svare på hvilke forhold som spiller inn på læreres beslutning/vurdering om å melde bekymring til barnevernet.

Et halvstrukturert intervju åpner opp for en samtale om erfaringer samtidig som man kan planlegge spørsmålene på forhånd for å sikre en viss struktur på intervjuene. I et halvstrukturert intervju så har forskeren en *«langt friere posisjon, både med tanke på rekkefølgen i spørsmålsstillingen, måten spørsmålene formuleres på i selve intervjuet og muligheten for å stille oppfølgingsspørsmål som ikke er planlagt på forhånd»* (Brottveit, 2018, s. 92). Forskeren har også mulighet til å stille utdypningsspørsmål og/eller oppfølgingsspørsmål. Denne intervjuformen gir *«et godt grunnlag for å bearbeide og kategorisere intervjumaterialet, fordi intervjuet har en felles (men ikke fastlagt) struktur der alle informantene uttaler seg om samme tema»* (Brottveit, 2018, s. 92; Kvale & Brinkmann 2015).

For å utforske min problemstilling finnes det flere alternativer jeg kunne brukt, for eksempel fullt ut gjennomførte narrativer eller helt strukturerte intervjuer. Det ville kanskje kunne fremkalt andre resultater eller andre svar på samme problemstilling. Mitt valg av metodisk fremgangsmåte, semi-strukturerte intervju vil påvirke svarene jeg har fått, og utelukke tematikk og refleksjoner jeg kunne fått om jeg hadde gått frem på andre måter.

### 3.3 Intervjuprosessen

Det er mange faktorer det er viktig å tenke på når man skal forsøke å belyse en problemstilling. Intervjuprosessen omhandler alt fra valg av informanter og rekrutteringsprosessen til intervjuguide, prøveintervju, transkribering og tematisk analyse.

Jeg vil nå komme nærmere inn på sentrale metodiske sider ved utvalget, selve intervjuet og analysen.

### 3.3.1 Informanter og utvalg

Utvalget av informanter til mitt masterprosjekt bestod av fire lærere/kontaktlærere fra fire forskjellige barneskoler, i tre ulike kommuner. Tre av informantene jobber per dags dato som kontaktlærere på barneskolen. En av informantene har jobbet i barneskole i mange år, og byttet for et par år siden jobb til kontaktlærer på en type spesialscole. Spørsmålene tar utgangspunkt i personens tidligere jobb. Alle informantene mine kommer fra samme fylke selv om tre av fire informanter kommer fra ulike kommuner. Det vil si at jeg geografisk har holdt meg til samme område. Dette kan påvirke svarene jeg har fått ved at for eksempel de ansatte forholder seg til noen av de samme rammebetingelsene og kulturer for å melde saker.

I valg av informanter er det foretatt et *strategisk utvalg*, som innebærer et systematisk valg av personer som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Det var ønskelig at mine informanter var/er lærere/kontaktlærere ved en barneskole, at de daglig har kontakt med barn og at de har erfaring med tematikken, noe jeg også spesifiserte når jeg sendte ut mail. Siden utvalget ikke er veldig stort skriver Thagaard (2018) at det er viktig at «*vi anvender en utvelgelsesprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen, slik at analysen av data kan gi en forståelse av de fenomenene vi studerer*» (s. 54).

Selv om utvalget er lite anser jeg det likevel som et godt utgangspunkt for å utforske problemstillingen. Det er en styrke ved at lærerne kommer fra forskjellige skoler. Jeg ønsket et utvalg av læreres fortellinger knyttet til vurderinger om å melde bekymring til barneverntjenesten, og ikke i utgangspunktet sammenlignbare tematikker. Informantenes opplevelse har slik sett en verdi i seg selv, og selv mye også har vist seg å være felles for de fire. Mye av tematikken finner dessuten støtte i forskning og media. Dalen (2011) påpeker at antall informanter ikke må være for stort fordi gjennomføring og bearbeiding av intervjuene er en tidkrevende prosess, som må avgrenses i denne typen oppgaver, men



intervjumaterialet man sitter igjen med må samtidig være av kvalitet slik at det gir godt nok grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2011, s. 45).

Det å ha fire informanter er ikke representativt. Intensjonen med at intervjuene er forankret i den hermeneutiske fenomenologiske tradisjonen er å få frem deres livsverden, deres meninger, tanker og refleksjoner hvor jeg forsøker å tolke, anvende og forstå deres utsagn. Derfor er det ikke det viktigste at utvalget ikke er representativt, men at det kan bidra til å få få kjennskap til informantenes egne erfaringer rundt hva som påvirker deres beslutning/vurdering om å melde bekymring til barnevernet.

Et kritisk, og viktig spørsmål er om jeg hadde funnet noe annet om jeg hadde snakket med flere informanter. Dersom jeg hadde valgt å intervju flere kan de hende at det hadde endret mine funn. Likevel tror jeg at deres fortellinger gir god innsikt i hvordan det kan oppleves for en lærer å skulle melde, og at det også kan være en pekepinn på hva det kan være viktig å utforske videre i fremtiden.

Rekrutteringen av informanter var en tidels lang og tidvis krevende prosess. Planen var at jeg skulle ta kontakt med rektorer på barneskoler hvor de skulle bringe mitt ønske om informanter videre eller via eget nettverk. Ettersom svarende uteble etter purring tok jeg direkte kontakt på telefon. Noen svarte nei, andre hadde glemt henvendelsen min, andre hadde ikke tid, og noen skulle ta det videre med sine ansatte. Jeg kontaktet deretter flere skoler, også denne gangen uten respons. Etter noen uker måtte jeg begynne å se etter andre muligheter for å få tak i informanter. Alternativet ble å gå via «eget nettverk», eller å sende informasjonsskrivet direkte til lærere. Rekrutteringen gikk mye raskere i denne runden. Jeg fikk kontakt med fire ulike informanter som oppfylte mine kriterier. Da begynte prosessen med å avtale tid for intervju.

### *3.3.1.1 Studiens informanter*

De fire informantene mine karakteriseres på følgende måte:

| <b>Første informant</b>   | <b>Andre informant</b>                        | <b>Tredje informant</b>                        | <b>Fjerde informant</b>                      |
|---|---|--|--|
| ved en barneskole i x kommune   | ved en barneskole i x kommune                 | ved en barneskole i x kommune                  | ved en barneskole i x kommune                |
| Lærer 1/informant 1   | Lærer 2/informant 2                           | Lærer 3/informant 3                            | Lærer 4/informant 4                          |
| Mann, 45 år - Tidligere kontaktlærer for fjerdetrinn, nå spesialscole | Kvinne, 50 år - Kontaktlærer for sjette trinn | Kvinne, 35 år - Kontaktlærer for syvende trinn | Kvinne, 49 år - Kontaktlærer for andre trinn |

### 3.3.2 Intervjuguide

Dalen (2011) skriver «I alle prosjekter som anvender intervju som metode, vil det være behov for å utarbeide en intervjuguide. Særlig er dette påkrevd når en anvender et semi-strukturert eller fokusert intervju» (Dalen, 2011, s. 26). Intervjuguidens spørsmål skal bidra til å få svar på problemstillingen: Hvilke forhold spiller inn på læreres beslutninger/vurderinger om å melde bekymring til barnevernet. Spørsmålene som stilles i intervjuet bør derfor være klart formulerte og virkelighetsnære (Brinkmann & Tangaard, 2012, s. 28-30) med tanke på den faktiske situasjonen lærerne til daglig står i og som de skal fortelle om.

Intervjuguiden inneholder introduksjonsspørsmål om deres alder, utdanning, stilling og hva som var deres typiske arbeidsoppgaver hvor jeg ba de fortelle om sine opplevelser. Intervjuguiden ble kategorisert inn i ulike temaer og med underspørsmål til hver av kategoriene. Jeg strukturerte intervjuguiden minn inn i fem hovedtemaer. Omsorgssvikt hvor det er meldt, omsorgssvikt hvor det ikke er meldt, relasjoner, melderutine og samarbeid med barneverntjenesten, med opptil flere underspørsmål.

I tillegg til å være opptatt av å stille åpne spørsmål var jeg også opptatt av at spørsmålene ikke skulle oppfattes som kunnskapstesting. Jeg var ikke opptatt av hva de for eksempel mener ligger i begrepet tverrfaglig samarbeid eller omsorgssvikt, men hva de tenker når jeg sier det og deres erfaringer om temaene. Jeg brukte god tid på å utarbeide relevante spørsmål. Det er en utfordring å finne gode spørsmål som kan bidra til å svare på det man

lurer på. I tillegg til å jobbe grundig med spørsmål som i tråd med Dalen (2011) er tydelige og utvetydelige, og så åpne som mulig (Dalen, 2011, s. 27) forberedte jeg meg på å stille oppfølgings spørsmål som «kan du si mer om det, hva tror du det kommer av» og lignende.

### 3.3.3 Prøveintervju

Etter at utarbeidelsen av intervjuguiden var ferdig gjennomførte jeg et prøveintervju i zoom med en bekjent som passet mine kriterier. *«I en kvalitativ intervjustudie må det alltid foretas ett eller flere prøveintervjuer både for å teste ut intervjuguiden, men også for å teste seg selv om intervjuer»* (Dalen, 2011, s. 30). I et prøveintervju får du ikke bare testet intervjuguiden, men du får også testet det tekniske utstyret og ikke minst deg selv i rollen som intervjuer. Prosessen med prøveintervju var veldig lærerik og innsiktsgivende, og ga meg et perspektiv på hva som burde justeres til selve intervjuene. I etterkant hørte jeg gjennom opptaket og fikk korrigert både intervjuguiden og min egen fremgangsmåte. Jeg la til flere spørsmål og sorterte spørsmålene i flere temaer. Jeg fant også ut at jeg burde være mer bevisst på å stille oppfølgings spørsmål for å kunne få enda dypere og fyldigere svar fra informantene.

### 3.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass og tidsrammen for intervjuene ble satt inntil 90 minutter. Thagaard (2018) skriver at intervjusituasjonen preges også av rammene for intervjuet. Jeg valgte dermed å kjøre ut til deres arbeidsplasser og intervjuer de på jobb fordi det er informantens naturlige miljø. På den måten håpet jeg som forsker at det kunne bidra til å skape trygge rammer, samtidig at det ville være enklere for de tidsmessig. Det var også et av intervjuene som måtte foregå på zoom. Selve prøveintervjuet mitt var på zoom, så jeg hadde fått testet dette på forhånd og viste at opptakene hadde god lyd gjennom datamaskinen. Intervjuet som ble holdt i zoom bød ikke på noen spesielle utfordringer, og jeg merket ingen forskjell på informanten gjennom zoom enn det jeg gjorde med de andre informantene.

*«Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke»* (Thargaard, 2018, s. 22). I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt informasjonsskrivet på mail, og samtykkeskjema ble signert ved oppstart av selve intervjuet. Dette for å sikre seg at de som deltar på prosjektet deltar

frivillig, og at de får mulighet for å trekke seg fra prosjektet når som helst i prosessen (Dalen 2011, s. 35; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104; Thagaard, 2018, s. 22-23). Alle informantene ble informert om at materialet; lydopptakene ville bli slettet.

### 3.3.5 Transkripsjonsprosessen

I transkripsjonsprosessen blir dataene gjort tilgjengelig for analyse ved at den muntlige talen blir omgjort til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188). Det vil i utgangspunkt være lettere å få en oversikt over materialet, samtidig som det kan være vanskelig ettersom det for eksempel i verbalt språk ikke er gitt hvor en setning begynner og en annen slutter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188; Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34). Selv om det er en tidkrevende prosess å transkribere, valgte jeg å transkribere intervjuene selv, for å bli godt kjent med materialet som analyseres (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34). Som Brinkmann og Tanggaard (2012) understreker så bør man transkribere raskt etter selve intervjuet. Derfor gjorde jeg meg ferdig med transkripsjonen senest et par dager etter selve intervjuet. Med fire informanter, utgjorde det totalt cirka fire timer med lydopptak.

### 3.3.6 Tematisk analyse

*«Å analysere betyr bokstavelig talt å dele opp noe i mindre deler [...] I virkeligheten er analyseprosessen en bevegelse mellom å analysere (bryte ned, stille skarpt) og syntetisere (bygge opp, sette sammen), og målet er å ende med et overblikk i materialet som setter en i stand til å se nye sammenhenger [...].»* (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 37). Jeg har foretatt en tematisk analyse av mitt materiale, med utgangspunkt i den forenklete tematiske analysen til Braun og Victoria Clarke (2006) slik den er presentert i Johannessen et al (2018). Den deles inn i fire ulike deler; 1) forberedelse, 2) koding, 3) kategorisering og 4) rapportering. Jeg har hatt mest fokus på eksplisitte sentrale temaer i materialet mitt. Hvis jeg hadde brukt en annen analyseform så kan det hende jeg hadde oppdaget for eksempel mer implisitte kommunikasjonsformer, slik som diskurser. Den tematiske analysen er derav viktig for mitt prosjekt for å skaffe seg en god oversikt over data, og gjøre det enkelt å se dataene i sammenheng med teori og tidligere forskning samt sammenhengen mellom de ulike funnene.

Det første steget forberedelse handler om å skaffe til veie og få en oversikt over dataene. Det er ingen maximum eller minimum grense for hvor mye data du bør eller kan ha. Underveis noterte jeg meg noen notater i marginen på Word-dokumentet slik at jeg enklere skulle finne frem til refleksjoner i neste steg. Jeg forsøke også å få en så god oversikt som mulig ved å lese igjennom transkriberingen flere ganger da det i denne fasen handler det aller mest om å se på datamaterialet som en helhet og få en generell oversikt (Johannessen et al, 2018, s. 283-284).

Det andre steget er koding. Kodingsprosessen handler om at man fremhever og setter ord på viktige poenger i dataene. Kodingen gjøres for å få oversikt over innholdet, tilrettelegge dataene for steg tre og for å generere nyere og dypere innsikter i dataene (Johannessen et al, 2018, s. 284). Jeg valgte å markere viktige poenger i gult, notere stikkord i marginen og markere ut og gjøre refleksjoner til poenger jeg la merke til i marginen. På den måten ble det oversiktlig for neste steg. Underveis tenkte jeg også på analyse av transkripsjonen som en spørsmåldrevet prosess. Jeg stilte spørsmål til materialet som «hva kan være årsaken til at læreren har denne erfaringen av samarbeidet med barneverntjenesten». Gjennom kodingsprosessen hadde jeg også problemstillingen i bakhodet hvor jeg hele tiden tenkte over hva som kunne være avgjørende forhold som har betydning for om lærerne meldte eller ikke.

Det tredje steget er kategorisering. «*Kategorisering innebærer å sortere data i mer overordnede kategorier, også kalt temaer*» (Johannessen et al., 2018, s. 295). En enkel og oversiktlig form for kategorisering kan være å plassere temaene inn i bokser, hvor forskningsspørsmålet spiller en avgjørende rolle i kategoriseringsfasen ved å tenke på hva vi ønsker svar på når vi skal kode (Johannessen et al., 2018, s. 295-296). Etter mange runder med kategorisering, prøving og feiling endte jeg opp med å kategorisere dataene mine inn i to ulike funn. Deretter plasserte jeg såkalte temaer og undertemaer inn i kategoriene og deretter relevant teori, begreper eller viktig poeng jeg ville knytte dataene mine til.

| <b>Funn 1: Forhold ved arbeidshverdagen på skolen som påvirker lærernes vurderinger knyttet til meldinger.</b>  | <b>Funn 2: Hvordan påvirker beslutninger om meldinger relasjoner i skolehverdagen og til hjemmet</b> |
|---|--|
| Tidspress, uklare grenseoppganger, jurisdiksjon, definisjoner fra profesjonsteori, systemteori, tidsmangel, kunnskap og usikkerhet, behovet for mer kompetanse, ulike vurderinger av alvorlighetsgraden og ressursmangel. | Relasjoner mellom elever, relasjon mellom lærer og elev, relasjonen mellom skole og hjem.            |

Flere forsøk på ulike måter å sortere materialet på førte til denne kategoriseringen, som på en oversiktlig måte kan bidra til å belyse min problemstilling.

Det siste steget i tematisk analyse er rapportering. Det handler om «å skrive frem temaene (og deres innhold) i resultatdelen av oppgaven» (Johannessen et al, 2018, s. 301). Funnene vil bli presentert i analysekapitlet.

### 3.4 Forskningsetikk

Thagaard (2018) understreker at om forskningsprosjektet gjennomføres ved universiteter (...) skal prosjektene meldes til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) (Thagaard, 2018, s. 22). Jeg meldte prosjektet mitt til NSD i forkant av intervjuene og fikk dette godkjent.

I mitt forskningsprosjekt har jeg brukt ulike koder i stedet for informantens navn som for eksempel «informant 1» eller «Lærer 1». Dette er fordi data som identifiserer deltakerne ikke avsløres, at man ut i fra det presentere materialet ikke kan identifisere deltakerne, deltakerens identitet forblir skjult, anonymisering for eksempel ved bruk av kodennummer når man transkriberer intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106; Thagaard, 2018, s. 24). Jeg har også beskyttet dokumentene ved bruk av to passord for å komme inn på selve dokumentet, og unnlatt å ta med et par ting i transkriberingen som ville ført til at noen kunne gjenkjennt de dersom dokumentet skulle ha blitt lekket.

### 3.4.1 Forskningsetiske hensyn

En utfordring som kan være knyttet til det kvalitative forskningsintervjuet er å unngå stigmatisering i forhold til lærernes arbeidroller og oppfatning av sin meldeplikt. Det er viktig å understreke at dette prosjektet ikke handler om hva lærere kan eller ikke kan, men hvilke erfaringer lærerne har om temaer relatert til omsorgssvikt, relasjoner til elever og foreldre og meldeplikt til barneverntjenesten. Hva er det de oppdager ved barn som er bekymringsverdig, hva gjør de med det de ser, hva kan hindre eller fremme de til å sende melding til barneverntjenesten og hvordan samarbeidet mellom barnevernet og lærerne oppfattes fra lærernes side?

### 3.4.2 Generaliserbarhet og forskerrollen

Intensive design kan innebære problemer med den eksterne gyldigheten (Jacobsen, 2017, s. 63). Generaliseringsproblemene betyr at det er noe vanskelig å si om det man finner kan gjelde for andre enn de informantene man har undersøkt. Hovedhensikten med kvalitativ metode er ikke å generalisere men å forstå og utdype fenomener. Mine funn kan ikke generaliseres, men det har heller ikke vært hensikten. I mine funn kan det være noe gjennomgående tematikk, og tematikken kan være relevant for flere. Flere av funnene er i tråd med tidligere forskning og noen er med på å bringe noe mer ukjent materialet frem i lyset. Når fire informanter likevel har noe gjennomgående tematikk, åpner det også opp for muligheten at det kan gjelde flere. Hensikten er som nevnt tidligere å utforske opplevelser og erfaringer, ikke å sammenligne og generalisere.

Tidligere har jeg skrevet litt om min rolle i intervjuet. Hvilken «rolle» forskeren har kan ha stor betydning. «*Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Intervjueren er det viktigste redskapet når det gjelder innhenting av kunnskap. En viktig faktor rundt forskerens integritet og som er helt avgjørende er forskerens kunnskap, ærlighet, erfaring og rettferdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). I rollen som forsker har jeg forsøkt å være så objektiv som mulig slik at mine tolkninger ikke skal bli påvirket av mine meninger. Selv om jeg har forsøkt å være så objektiv som mulig, vil det kunne være en fare for at min bakgrunn eller det jeg har av erfaring kan ha vært med å prege oppgaven. Dette kan se i lys at det jeg skrev innledningsvis om

forforståelse. Jeg bestreber å stille meg åpen og undrende til materialet, men min forforståelse vil påvirke i hvilken grad jeg kan stille meg åpen og undrende. Forforståelse kan i følge hermeneutikken ikke legges helt bort, men man kan være bevisst dens påvirkningskraft.

## 4. Analyse - Presentasjon og diskusjon av funn

I den følgende analysen vil jeg løfte frem to temaer som har tredd frem som spesielt viktige med tanke på forhold som påvirker lærerens vurderinger om å melde bekymring til barnevernet i materialet; arbeidshverdagen på skolen og relasjoner i skolehverdagen. Disse vil bli analysert i lys av systemteoriens nivåer og jurisdiksjon.

### 4.1. Arbeidshverdagen på skolen – hvordan den preger utgangspunktet for å melde til barneverntjenesten

I det følgende vil jeg presentere hvordan ulike forhold ved arbeidshverdagen spiller inn på læreres beslutninger/vurderinger om å melde bekymring til barnevernet. Arbeidshverdagen til lærere består av mange ulike arbeidsoppgaver som blant annet undervisning, møter og relasjonsbygging, og den påvirkes også av rådende styringsmekanismer i New Public Management, som blant annet fører til ressurs- og tidsmangel. Dette vil jeg ta nærmere for meg i det følgende. Jeg vil også se nærmere på samarbeidet med barneverntjenesten i forkant eller etterkant av melding, og hvordan behovet for mer kompetanse og usikkerhet rundt meldeplikt og rutiner kan ha betydning for om lærere melder eller ikke.

#### 4.1.1 Skolens sammensatte oppgaver: undervisning, oppdragelse og omsorg

Lærere som ansatte i skolen har flere ulike arbeidsoppgaver å forholde seg til, i tillegg til planlegging og gjennomføring av undervisning. De tar del i ulike møter, de skaper og forsøker å opprettholde relasjoner med elever og deres foresatte. Disse ulike forholdene kan sammen og/eller hver for seg spille inn på læreres beslutning/vurdering om å melde bekymring til barnevernet. Lærere har også i stadig større grad fått oppdragelses -og omsorgsoppgaver. Oppgaver som også tilhører hjemmet.



#### 4.1.1.1 Forhold på mikronivå

Skolens sammensatte oppgaver kan plasseres som et forhold på mikronivå. I tilknytning til mikronivået med utgangspunkt i en av barnets (og lærernes) primære sosialiseringarena, skolen, vil det her ses i sammenheng med læreres rolle og hva de definerer som sine arbeidsoppgaver samt et eksempel på mikronivå som viser hvordan læreres sammensatte oppgaver og forventninger henger sammen.

#### Sammensatte oppgaver og roller

Alle informantene fra studien påpeker at undervisning, forberedelse og planlegging av undervisning også blir sett på som en av lærernes viktigste oppgaver fra deres perspektiv. Mikrosystemet er et mønster av aktiviteter, roller og relasjoner (Bronfenbrenner, 1979, s.22), som blant annet viser hvilke roller en lærer beskriver i løpet av en arbeidsdag. Man er både en lærer, men også en omsorgsperson. Lærere skal ikke bare undervise elevene som informantene uttrykker, de skal også gi elevene omsorg, kjærlighet, sette grenser, gi de mestringsopplevelser og trygge de. Dette er en viktig del av læreres hverdag, og noe som er viktig for at undervisningen skal bli kunnskapsrik. Som lærer har man ikke kun enkeltelever å ta hånd om, men ofte også hele klasser og trinn.

#### Sammensatte oppgaver – lærerne strekker seg langt

I tillegg til at lærere har mange og sammensatte oppgaver, strekker de seg også langt for å sørge for at elevene har det bra og for eksempel møter på skolen. To informanter forteller at:

*«Jeg har vært hjemme og henta han når han nekter å komme på skolen»*

*Mammaen sier: «'hun kan få lov til å være hos deg' - så da bodde hun hos meg i noen uker, så bodde hun hos meg i tre uker på sommeren, å ja og det det ble mye ekstra jobb, men vi har jo hjerte for de barna så vi strekker oss langt for dem»*

Selv om det ikke er et tydelig ansvarsområde er begge lærerne villig til å gjøre mye og strekke seg langt for eleven, og prioriterer sin tid på arbeidsplassen som kunne vært brukt på undervisning. Skaalvik og Skaalvik (2012) i Damsgaard (2013) viser til at arbeidsgledene for en lærer primært er knyttet til samværet de har med elevene og opplevelsen av å mestre

undervisningen. Selv om prioriteringen læreren gjør berører spørsmål knyttet til jurisdiksjon og vil ta tid fra mer tradisjonelle undervisningsoppgaver, så gir det samtidig en mulighet for å oppdage vanskeligheter barn kan ha i hjemmet eller på skolen, og derfor være med på å påvirke hvorvidt en lærer vurderer å melde bekymring til barneverntjenesten.

### **Et utdypningseksempel på sammensatte roller: Gi trygghet og mestring**

Lærerne forteller om arbeidsoppgaver og roller i skolehverdagen. Et eksempel er lærernes ansvar for å sikre at barna føler seg trygge på skolen, som disse lærerne sier:

*«Undervise elevene der de er, og møte de og tilpasse... så er det jo egentlig å trygge elevene, gi de mestring, ja».*

*«Det første er rett og slett å lære dem oppdragelse og livsmestring»*

Å sørge for at elevene føler seg trygge, er en oppgave som ikke typisk handler om undervisning og læring, men som informantene peker på som en av deres sentrale oppgaver. Carson (2011) viser gjennom sin forskning at lærere selv anser sine primære arbeidsoppgaver som det å dekke elevenes behov, og gi trygghet til elevene slik at de føler seg trygge på skolen. Sitatene over viser at arbeidsoppgavene til en lærer ikke bare handler om å undervise, men at man også har andre oppgaver relatert til omsorg. Dette kan vise hvor sammensatte oppgaver lærere har i skolen, og hvordan arbeidshverdagen dermed inneholder mye mer enn det man tradisjonelt oppfatter som læreres undervisningsoppgaver og jurisdiksjonelle ansvarsområde, lære-lære bort forholdet. Selv om det å gi trygghet i seg selv ikke påvirker lærerens vurdering om å melde bekymring til barneverntjenesten, så kan det ha mer indirekte betydning. Dersom elevene opplever seg tryggere i skolehverdagen, er det større sannsynlighet for at de tør å ta opp vanskelige ting med læreren sin og har tillit til dem.

Enkelte oppgaver (der det er uklarheter knyttet til jurisdiksjon) kan overlates til andre. Enkelte oppgaver er læreres plikt, mens andre oppgaver kan andre tenke at de gjør. Det innebærer som Abbott sier at man gjør krav på å og prøver å legitimere oppgaven som en berettighet. Jurisdiksjon blir institusjonalisert ved at man får rett til å ivareta bestemte oppgaver på fellesskapets vegne. I denne konteksten kan det bety at andre yrkesgrupper

med den relevante kompetansen kan hjelpe til eller ta over noen av lærernes arbeidsoppgaver dersom jurisdiksjon institusjonaliseres.

Sett på mikronivå kan lærernes sammensatte oppgaver, spesielt uklare oppgaver som grenser til andre faggrupper (og foresatte) være et forhold som spiller inn på beslutningen/vurderingen om å melde bekymring til barnevernet. Ved å få flere oppgaver kan det ha betydning for tiden man har per tiltenkte oppgave ved at den må fordeles på flere oppgaver enn tidligere. Det fremgår av materialet at det kan føre til blant annet to ting. Det ene er tidspress i forhold til at man kanskje ikke har så god tid på oppgaver som krever nøyere gjennomgang, som i vurderingen om man skal melde til barneverntjenesten. Det andre er at det kan fremkomme jurisdiksjonelle uklarheter med tanke på hva som er en lærers arbeidsoppgaver, og at man dermed forsøker å ivareta oppgaver på fellesskapets vegne. Tidspresset og arbeidspresset øker da stadig flere arbeidsoppgaver blir gitt, men ingen blir tatt bort (Damsgaard, 2013, s. 60). Læreren påtar seg oppgaver som strengt tatt andre yrkesgrupper kunne avlastet de med, som for eksempel en barnevernspedagog eller sosionom. Lærere anser det å skape trygghet for elevene som en av sine arbeidsoppgaver men dette kan også andre yrkesgrupper bidra med. Det vil si at for eksempel å bidra til trygghet i skolemiljøet eller å dra hjem og hente en elev hjemme er oppgaver andre yrkesgrupper kunne tatt hånd om. Det betyr ikke at lærere ikke gjør en viktig jobb, men at noe av ansvaret kan fordeles på andre eller gis bort slik at lærerne kan ha fokus forhold som påvirker deres beslutning/vurdering om å melde, som å se etter tegn og signaler på omsorgssvikt.

#### 4.1.2 Uklare grenseoppganger

Uklare grenseoppganger handler om at det er uklarheter for yrkesutøveren i sitt arbeidsområde. Det handler om ulike forhold på mikro, meso og makronivå og hvordan individet kan bli påvirket av beslutninger som tas i omgivelsene, relasjonen mellom skole og hjem, og hvilken betydning de uklare grenseoppgangene kan ha for læreres beslutning/vurdering om å melde bekymring til barneverntjenesten.

##### 4.1.2.1 Forhold på mikronivå

Forhold på mikronivå relatert til jurisdiksjon handler om at læreren anser noe for å være

en del av sitt ansvar og/eller arbeidsområde, og som kan ha innvirkning på deres beslutning/vurdering om å melde.

### **Hvem har ansvar for hva?**

Uklare grenseoppganger vil si at det er uklarhet i hva som ligger til deres oppgaver, og hvilke oppgaver som kunne blitt gjennomført av andre yrkesgrupper. Uklarheter knyttet til jurisdiksjon viser seg som for eksempel i dette utsagnet:

*«Er det barnevern, er det noe annet med det barnet. Jeg kan ikke finne ut av det, jeg har timene mine i klassen jeg (...))»*

Utsagnet til informanten sier noe om at man selv setter grensene for sitt ansvarsområde ved å antyde at undervisning i klasserommet er hans primæroppgave. Det vil kunne påvirke hvorvidt man oppdager tegn og signaler hos barn, og deretter vurderingen av om det man har oppdaget eller observert bør meldes til barneverntjenesten. Lærere og barneverntjenesten har primært ulike roller, hvor det er barnevernet som har hovedansvaret for å foreta videre undersøkelser, og avgjøre om bekymringsmeldingen gir grunnlag for videre undersøkelser eller henleggelse. Skolen på sin side skal derimot vurdere saken ut fra sin kjennskap til familien og sitt faglige ståsted. Opplæringsloven §15-3 (1998) viser til at ansatte i skolen (blant annet lærere) skal i sitt arbeid være oppmerksomme på forhold som kan føre til tiltak fra barneverntjenesten. Skolen er ikke ilagt en undersøkelsesplikt, kun meldeplikt og det kan derfor se ut til at lærernes refleksjoner om å foreta videre undersøkelser kan strekke seg utover skolens mandat. Lærerne vet at de har meldeplikt, men det er ikke alltid like klart hvem som har ansvar for å følge opp.

### **Rammebetingelser?**

Damsgaard (2013) med henvisning til Vike (2004) kaller det «den store skvisen». Det handler om at det ansvaret lærerne har, ikke står i forhold til muligheten de har for å ivareta ansvaret (Damsgaard, 2013, s. 58). På mikronivået er læreren daglig i kontakt med barnet, og har dermed et grunnlag for å ha kjennskap til barnets utvikling. Killén (2012) skriver at blant annet lærere står daglig ovenfor familier hvor det forekommer omsorgssvikt. Videre skriver hun at de profesjonelle ikke har integrert den kunnskapen de trenger for å se barna godt

nok, og/eller så arbeider de innenfor systemer som gir begrensede muligheter for å se barn som lider (Killén, 2012, s. 13). En lærer bekrefter dette:

*«Vi er pressa, det er mer enn et barn i en klasse, ofte er det mange som trenger deg på en gang, eh du jobber i ett(...)».*

I tråd med den store skvisen og Killén (2012) viser informantene at man som lærer er presset. Dette kan ha innvirkning på meldeplikten ved at lærerne ikke har god nok mulighet til å oppdage om barn utsettes for omsorgssvikt grunnet systemet som begrenser eller at det er for mange rammer og/eller oppgaver. I tråd med det Killén (2012) skriver om begrensede muligheter, uttrykker informantene at uklare grenseoppganger på mikronivå kan være et forhold som spiller inn på deres beslutning/vurdering om å melde bekymring til barnevernet. Lærere har et ansvar om å melde bekymring til barneverntjenesten dersom det er grunn til å tro at et barn blir utsatt for omsorgssvikt, det tilhører deres jurisdiksjon. Ulike forhold i lærernes arbeidssituasjon kan likevel gjøre det vanskelig å melde. Det kan være vanskelig å vurdere/beslutte å sende melding til barneverntjenesten av flere grunner. Blant annet, 1) man kan anse at ansvaret tilhører noe andre, og/eller 2) betingelser ved arbeidssituasjonen gjør det utfordrende eller krevende å melde bekymring til barneverntjenesten.

#### 4.1.2.2 Forhold på mesonivå

På dette nivået er oppmerksomheten rettet mot relasjonsbygging og hvilken innvirkning det kan ha på vurdering/beslutning om å melde. På mesonivå er lærere i dialog med foreldre/foresatte i et skole- hjem-samarbeid.

#### **Relasjonen mellom skole og hjem**

Mesosystemet er sammenhengene mellom to eller flere settinger der personen selv deltar aktivt. Det kan for eksempel være relasjonen mellom hjem og skole (Bronfenbrenner, 1979, s. 125). En av lærerne uttrykker det slik:

*«For den relasjonsbyggingen både til foreldrene og barnet da, så er jo det igjen å ha tid til å ta de samtalene da(...)».*

Utsagnet til informanten sier noe om at relasjonsbyggingen er en del av arbeidsoppgavene, men at det er tidskrevende. Det kan ha betydning for om en lærer beslutter/vurderer å

melde dersom samtalene må vike og man mister tilgang til å skape relasjoner. Relasjoner kan bidra til å skape tillit som kan gjøre det lettere for en familie å innrømme dersom de skulle trenge hjelp eller for en lærer å oppdage omsorgssvikten på egenhånd.

Kunnskapsdepartementet (2009) forenklet lærerrollen til tre hovedområder, hvor to av dem innebærer læreren som en del av et profesjonelt fellesskap, og læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere (St.meld.11 (2008- 2009), s. 12). Tidligere forskning viser at lærere mener at kunnskap til foreldrene og elevene om omsorgssvikt (og barneverntjenesten) vil kunne føre til større åpenhet, og at temaet omsorgssvikt dermed vil bli mindre skambelagt (Haug, 2018). Det kan ha innvirkning på lærernes meldeplikt ved at elevene kan forstå dersom de blir utsatt for noe som ikke er rett og fortelle det til læreren. Et skole- hjem-samarbeid handler i følge Nordahl (2007) om former på interaksjonen og dermed kvaliteten på relasjoner mellom foreldre og lærer. For å få til en god interaksjon og relasjon er dermed gjensidig anerkjennelse og tillit nødvendig (Nordahl, 2007, s. 132). For informanten handler det ikke bare om å bygge relasjoner med barn og foreldre, men det handler også om å ha anledning til å sette av tid til de samtalene.

Profesjonen (læreren) har rett til å ta avgjørelser rundt for eksempel hvordan arbeidet skal utføres (Abbott, 1988, s. 59; Isaksson & Larsen, 2017, s. 249). Slik jurisdiksjon beskrives her vil det si at læreren har en viss grad av frihet innenfor de oppgavene de er gitt. Lærerne gir uttrykk for at det er en forventning til at de skaper et (godt) samarbeid mellom skole og hjem.

*«Man snakker med sosiallærer og rektor og så blir man enig om hvordan man skal løse det. Ofte så snakker vi jo bare med foreldrene, (...) vi har på en måte kjempe-tett samarbeid med de foreldrene».*

Å bygge relasjoner for å få til et godt samarbeid på mesonivå krever tid. Lærere tilbringer mye tid med barna, og har i utgangspunktet godt grunnlag for å skape gode relasjoner til både barna og deres familier og videre til å oppdage omsorgssvikt. Tidspress og utfordrende barn og foreldre kan imidlertid påvirke læreres vurdering av å melde. Uten en god relasjon og dialog med foreldrene, kan det være vanskelig å fange opp reelle bekymringer samt å underrette foreldrene dersom noe vekker bekymring. Det kan dermed være lettere å melde dersom tegnene og signalene er klare og at man har etablert et godt foreldresamarbeid.

#### 4.1.2.3 Forhold på makronivå

Også forhold i større omgivelser rundt barnet kan ha en innvirkning på barnets livssituasjon. Systemteorien kan for eksempel bidra med teoretisk kunnskap om hvordan påvirkningen mellom individet og omgivelsene til individet faktisk skjer (Hansen, 2017, s. 49). Påvirkningen fra makrosystemet formidles via de andre systemene og inn til individet, slik at man kan se og forstå hvordan omgivelsene kan ha en direkte eller indirekte innflytelse på barnet, men også hvordan barnet kan påvirke sine omgivelser.

#### 4.1.3 Samarbeid skole-barnevern

Samarbeidet mellom skolen og barneverntjenesten er et forhold på mesonivå som viser til sammenheng mellom settinger, og i dette tilfelle handler det hvilken opplevelse lærerne har av samarbeidet med barneverntjenesten. Barneverntjenesten er en av skolens viktigste samarbeidspartnere. Herunder hører også læreres og barneverntjenestens ulike oppfatninger av alvorlighetsgraden til barnets livssituasjon, og derav hvilke tiltak det er ønskelig at barneverntjenesten setter i gang.

##### 4.1.3.1 Forhold på mesonivå

Samarbeidet mellom skolen og barneverntjenesten kan ha betydning for læreres beslutning/vurdering om å melde bekymring til barnevernet. Videre kan det være med å belyse viktigheten av et tverrfaglig/tverrprofesjonelt samarbeid, og derav lærernes opplevelse av samarbeidet.

#### **Ulike vurderinger av alvorlighetsgraden av barnets livssituasjon**

Skolen og barneverntjenesten inngår i et tverrprofesjonelt samarbeid, der de sammen jobber for et felles mål, barnets ve og vel. Samarbeidet mellom profesjonene kan bli påvirket av ulike oppfatninger om hvor alvorlig barnets situasjon er, slik lærerne ser det. Flere av informantene i min studie beskriver samarbeidet som utfordrende:

*«(...)Samarbeidet blir jo på en måte dårlig fordi man har veldig ulik opplevelse av... ja, vi synes det er ekkelt å sende han hjem fordi det er mistanke for vold og alle voksne ser det, mens barnevernet føler vel kanskje at de har mer kontroll fordi de er*

*inne og observerer og kanskje følger opp familien tettere, men den delen ser jo ikke vi (...)».*

Et annet eksempel på ulike vurderinger av alvorlighetsgraden til barnets livssituasjon er av informanten beskrevet slik:

*«Barnevernet ringer meg og spør «ja, du kan ikke bare melde, vi må ha en grunn, en bekymring (...) og nesten tok meg for at det .. var feil av meg å melde (..) da kjente jeg at jeg reagerte litt og tenke men i all verdens rike er ikke det her jobben vår, er ikke det jeg skal gjøre? og så følte jeg meg nesten litt sånn slem for at barnevernet liksom sa til meg, hva er grunnen liksom (for meldingen)»*

Forskning viser at barns symptombilder kan være variert. Noen barn viser flere og tydelige tegn på omsorgssvikt, men hos andre kan det være mer diffust (f.eks. Kvello, 2015). Det viser at det derfor kan være ulike vurderinger av barnets livssituasjon. Barneverntjenesten har etter bvl. §13-1 (2021) taushetsplikt etter forvaltningsloven §§13-13e. Som informanten vektlegger så har ikke de kjennskap til hva barnevernet gjør i barnets familie. For dem oppleves det ubehagelig å skulle sende hjem et barn man mistenker blir utsatt for omsorgssvikt, og samtidig frustrerende at barneverntjenesten tilsynelatende ikke har samme oppfatning av alvorlighetsgraden. Det kan ha innvirkning på meldeplikten ved at man i senere anledninger kan velge å ikke sende bekymringsmelding fordi man kan tenke at barnevernet ikke kommer til å ha samme oppfatning om alvorlighetsgraden, og at man derfor prøver å finne andre løsninger.

Samarbeidet på mesonivå kan dermed ha en innvirkning på lærernes meldeplikt ved at de opplever en annen vurdering av hva som kan være tegn på omsorgssvikt fra barneverntjenestens side. Det kan være med å skape mistillit til barneverntjenesten. Dette fordi man i samarbeidet bekymrer seg for om barnevernet har tilstrekkelig informasjon og kontroll over situasjonen. På den andre siden kan det skape en tillit ved at man stoler på at barnevernet tar avgjørelser angående sitt arbeidsområde og hvordan dette arbeidet skal utføres når læreren har gjennomført sin arbeidsoppgave. Når barnevernet mottar en bekymringsmelding skal de etter barnevernsloven (2021) vurdere om det er grunnlag for å gå videre med bekymringen. Dersom en lærer har flere erfaringer med å melde sin



bekymring til barneverntjenesten der barnevernet vurderer alvorlighetsgraden annerledes, kan det medføre at man senere kvier seg for å melde i tilsvarende (tvils)situasjoner.

### **Opplevelsen av å ikke bli tatt på alvor**

Lærerne beskriver også at de i det tverrfaglige samarbeidet ikke alltid opplever å bli tatt på alvor, som kan vises i utsagnet til denne informanten:

*«(...)Det er liksom noen ganger så tenker jeg at dem ikke tar det seriøst nok, og det, nei nå er det den saksbehandleren, nei eh nei det gikk over til den saksbehandleren. Det er litt mye rot, så til slutt så føler du at du sitter igjen med ansvaret selv likevel. Nei! da får du bare brette opp armene og ta tak i det selv da liksom».*

Opplevelsene av det tverrfaglige arbeidet kan knyttes til det Backe-Hansen (2009) skriver om mistillit, hvor det har sammenheng med barnevernets oppfølging, og at mistanken i varierende grad blir tatt på alvor. Informantens opplevelse og ønske om å bli tatt på alvor bekrefter tidligere funn hos Backe-Hansen (2009) hvor det kom frem at det var lite hjelp i å henvende seg til barneverntjenesten, lærerne var usikre på om de ville bli tatt på alvor og om en melding til barneverntjenesten ville bedre barnets situasjon.

Det kan av beskrivelsene ovenfor forstås å være et forhold som kan spille inn på læreres beslutninger/vurderinger om å melde bekymring til barneverntjenesten. Ved å oppleve at barneverntjenesten ikke har oversikt kan det bidra til å en opplevelse av at meldingen ikke når frem. Med det sitter informanten igjen med mye av ansvaret, selv om lærerne forsøker å løse opp i en situasjon hun mener tilhører barneverntjenestens jurisdiksjon og ansvar. Konsekvensen kan være at man unngår å melde i senere saker fordi man tenker at ikke vil bli tatt på alvor. Det kan også være at man forsøker å løse problemet på egenhånd og dermed tar vurderingen om omsorgen er god nok i egne hender og ikke melder til barneverntjenesten.

### **Hvilken betydning kan god og gjensidig kommunikasjon og informasjon ha for tverrfaglig samarbeid?**

God kommunikasjon kan være en bidragsyter til å styre det tverrfaglige samarbeidet, og dermed spille inn på læreres vurdering av om man bør melde eller ikke. For å få til et bedre

samarbeid var informantene enige om et forhold de ville ha endret på, slik denne informanten setter ord på:

*«(...)At man skal ha mer innsikt, at det ikke bare skal være at vi gir informasjon og så skal dem sitte på alt. Jeg tenker at vi har barnet halve dagen, så vi burde jo vite nesten alt! Det er helt krise at vi skal være sammen med et barn som vi ikke skal få vite noen ting om hva som skjer i livet til, fordi dem sitter med taushetsplikt (...) det er helt kokko!».*

Av informantens utsagn uttrykkes det her en tydelig frustrasjon over at man ønsker å hjelpe barna, men det er vanskelig å vite hva som er rett måte å gjøre det på når man opplever å ikke få tilstrekkelig informasjon fra barneverntjenesten. Informantene ønsker også tilgang til mer informasjon om barneverntjenesten.

*«(Saksbehandler) Er mer imøtekommende og at dem (barneverntjenesten) synes mer i skolen. Det er jo litt sånn at det ...hvem er saksbehandler, hvem har ansvaret for vår skole i den regionen vi er i?».*

Tidligere forskning som Søftestad (2008) understøtter dette: lærerne ønsker mer innsikt i og mer kunnskap om hvordan barneverntjenesten jobber, men også at man savner en bedre dialog med barnevernet når de melder sin bekymring. Kommunikasjon i samarbeidet understrekes i Miller og Ashcroft (2016), hvor kommunikasjon anses som en nødvendig del av samarbeidet og dårlig kommunikasjon kan dermed bli sett på som en barriere for tverrfaglig samarbeid og samarbeid generelt (Miller & Ashcroft, 2016, s. 106). Backe-Hansens NOVA studie (2009) snakker om at barnehager ønsker mer åpne og synligere barnevern og dette har overføringsverdi til skolen. Mer informasjon kan gjøre det lettere å sende bekymringsmelding til barneverntjenesten ved at man har en god kommunikasjon i det tverrfaglige samarbeidet, noe som kan bidra til at lærerne føler seg tryggere i valgene de gjør, eller at det er lettere å snakke med noen om hva man skal gjøre dersom man vet hvem (saksbehandler) man kommer i kontakt med.

Felles for forslag til endringer var at fokuset lå på hvilke endringer barnevernet kunne gjøre, men ikke en av informantene nevnte noe skolen kunne endre eller gjort bedre i det tverrprofesjonelle samarbeidet. Hvorfor er det slik? Kanskje det er lettere å plassere feil og

ansvar hos den andre parten? Informantene ønsker en endring i det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og barnevernet, som innebærer mer utveksling av informasjon. Selv om dette er et forståelig synspunkt, er det vanskelig å få til grunnet barnevernets lovregulerte taushetsplikt. Barnevernets mulighet for å informere sine samarbeidspartnere er begrenset av taushetsplikten selv om det kan være frustrerende for informantene. Riktignok betyr ikke det at barneverntjenesten ikke kan ha et godt samarbeid med skolen innenfor de gitte rammebetingelsene. Det er likevel rom for å diskutere saker der man har fått partenes samtykke, og diskutere ulike sider ved arbeidet i barnevernet på generelt grunnlag (for eksempel saksgang).

*«Barnevernet er litt lukka og jeg skjønner jo det på grunn av personvern og sånt, men for at vi skal kunne hjelpe til så føler jeg at vi kanskje må være litt mer åpne i mellom»*

Informanten er klar over de lovregulerte rammebetingelsene, men ønsker likevel bedre kommunikasjon, innsikt og åpenhet for å få til et mer optimalt samarbeid. Ut fra tidligere forskning og informantenes utsagn oppfattes dermed nettopp det tverrfaglige samarbeidet som et forhold som spiller inn på læreres vurdering/beslutning om å melde bekymring til barneverntjenesten. En opplevelse av dårlig samarbeid, og at det kan være lettere å ta tak i problemene selv bidrar til å hindre lærere å melde saker. Dersom barneverntjenesten oppleves som et lukket system der informasjonen bare går en vei, kan det oppleves som vanskelig å opprettholde et godt samarbeid. På den andre siden kan det å være klar over sitt juridiske ansvar og ha kunnskap om hvor grenseoppgangene bidrar til at man beslutter å melde, dersom det er grunnlag, fordi man har tiltro til at barneverntjenesten utfører sine arbeidsoppgaver.

#### 4.1.4 Kunnskap og usikkerhet knyttet til om grunnlaget for meldeplikt er godt nok

Tematikken handler om hva som utløser meldeplikten og om grunnlaget er godt nok i forhold til å melde bekymring til barnevernet. Selve prosessen kan utløse noe usikkerhet hos informantene hvor man av og til baserer sin vurdering på ytre trekk, hvor det deles inn etter forhold på mikronivå og mesonivå.

#### 4.1.4.1 Forhold på mikronivå

Forhold på mikronivå handler om at man i enkelte tilfeller kan føle på at terskelen for å melde er høy, og at man dermed/i tillegg føler at man må rekke å få inn bevis for å kunne ha nok dokumentasjon på det som skjer. Det plasseres her på mikronivå fordi det er å anse som en av læreres roller (arbeidsoppgaver) å melde bekymring til barnevernet dersom det er grunn til å tro at et barn utsettes for omsorgssvikt som for eksempel er av fysisk, psykisk eller seksuell karakter.

For flere av informantene opplevdes terskelen for å melde til barnevernet som høy, men at det var nulltoleranse for vold og seksuelle overgrep. Det uttrykkes at det i enkelte tilfeller kan det være vanskelig å vite om det man ser utløser meldeplikten, og det kan dermed oppstå usikkerhet knyttet til om grunnlaget for å melde er godt nok:

*«(...) Rekke å få inn bevisene samtidig som .....ungen ikke kan leve i det for lenge heller»*

*«Jeg tenker jo at vi må bruke alle som vi har på skolen først for å samle inn informasjon og høre før man, man kan ikke melde bare fordi for å melde»*

Lærerne er opptatt av at de må ha noe å vise til når de skal bringe bekymringen videre, og man må ha relativt sikre bevis. Tidligere forskning (f. Eks. Falkiner et al., 2017) viser at lærerne ser ut til å søke sikkerhet og bevis om barnet er utsatt for omsorgssvikt, for eksempel av barnet selv eller søsken. Killén (2012) viser til at man ofte påtar seg en slags rolle som etterforsker, påtalemyndighet eller advokatfunksjon. Når man dermed har «mistanke» blir det viktig å forsøke å få en form for innrømmelse fra foreldrene eller forsøke å bevise. Enkelte tilfeller blir man også en slags redningsmann for barn eller foreldre (Killén, 2012, s. 77). Tidligere forskning sammen med informantens utsagn viser at man både er opptatt av å få inn bevis, samtidig som man er bevisst på at barnet ikke kan være under de omstendighetene for lenge og at man dermed noen ganger blir som om man erstatter arbeidet med etterforskning (Killén, 2012, s. 77). I lys av dette kan det dermed tenkes å ha en innvirkning på læreres beslutning/vurdering om å melde ved at man bruker for lang tid på å samle inn bevis og at usikkerheten kan hindre lærerne i å melde bekymring. Samtidig kan

det forstås at de dermed bevisst jobber og er oppmerksom på barnet fordi de forstår at barna ikke kan være der for lenge, og derav beslutter å melde til barnevernet.

### **Tegn og signaler på omsorgssvikt**

Tegnene og signalene informantene beskrev som omsorgssvikt handlet ofte om ytre forhold eller atferd. Dette vises i utsagnet til denne informanten:

*«Der er det fordommer som slår inn igjen da. Hadde ho vært sluskete kledd, fett hår.. da hadde jeg tenkt barnevern fortære ikke sant»*

Når vedkommende påpeker dette så sier det at man kan ta med seg fordommer inn i vurderingen, og som en konsekvens av dette så er det lettere å tenke at det er grunn til å tenke barnevern dersom barnet eller familien passer inn i en tiltenkt ramme. Falkiner et al. (2017) peker på at det kan være enklere å ha antagelser om at barn blir utsatt for omsorgssvikt om man tar med seg fordommer inn i vurderingen som tilstanden til klærne, men at noen foreldre ikke tenker det er så viktig (s. 44). Reinar et al, (2018) beskriver ulike tegn på omsorgssvikt ansatte kan observere i skolen (s. 15). Som informanten sier kan det være at man lettere ser etter de barna som passer inn i et tiltenkt bilde. Det kan være et forhold som spiller inn på læreres beslutning/vurdering om å melde bekymring til barnevernet ved at det kan være mulig å overse barn som utsettes for omsorgssvikt hvis fokuset er rettet mot ytre tegn. Det betyr ikke nødvendigvis at lærerne tenker at et barn ikke kan være utsatt for omsorgssvikt hvor barnet har fine og rene klær, men at det kan være lettere å tenke barnevern dersom barna kommer ustelt på skolen. Det kan ha betydning for meldeplikten dersom disse barna meldes raskere. Det vil også bety at barn som er mer velkledd lettere kan unngå disse fordommene, men som også vil si at det kan være vanskeligere å oppdage omsorgssvikt der.

#### *4.1.4.2 Forhold på mesonivå*

Forhold på mesonivå handler om terskelen for å melde til barnevernet og innvirkningen det kan ha på meldeplikten. Som lærer blir man preget av det man ser og det kan i enkelte tilfeller vært fort gjort å bli påvirket av området man jobber innenfor. Tematikken plasseres på mesonivå fordi det er et samvirke mellom mikrosystemer da familie og skole er to av barnets primære sosialiseringarenaer.

Informanten ble spurt om hennes opplevelse av «terskelen» for å melde til barnevernet:

*«Jeg tror man blir litt farga av at man jobber på, vi er jo rød sone, og at man vet at det er veldig mange barn som kommer fra fattige familier, men så ser man samtidig at okei, en fattig familie som kanskje ikke klarer å ha kapasitet til å gi alt det dem trenger, dem kan være like gode omsorgspersoner fordi barna forventer mindre»*

Selv om man har mindre råd så trenger ikke det nødvendigvis å bety at de er dårligere omsorgsgivere. Familier med såkalt «høyere status» får enklere passere enn familier med «lavere» status og kan ses i sammenheng med analysen til Aadnanes (2017). Hun trekker frem at det er vanskeligere fordi sakene med familier med høy status representere spesielle utfordringer, spesielt knyttet til vold, men også psykiatiske problemer og rusmisbruk. Foreldre med høyere status har ofte et større nettverk, de kan mobilisere for å hindre innsikt i familielivet og ta med seg advokater (Aadnanes, 2017, s. 340). Dermed er det foreldrene som kan «kontrollere saken» og ikke saksbehandlerne eller andre profesjoner. Det trenger ikke bare handle om at foreldrene tar med seg ressurser til barneverntjenesten, det kan også være foreldre som snakker bra for seg og går fint kledd på foreldremøter eller i samtale med skolen. I høystatus familier virker det dermed som at enkelte foreldre kompenserer for sitt høye fravær med materielle goder, men også at de har manglende evne til å gi emosjonell omsorg for barna sine (Aadnanes, 2017, s. 342). Det har betydning for lærernes meldeplikt da barna til disse foreldrene har større sannsynlighet for å bli «oversett» av lærere dersom ytre faktorer tilsynelatende er tilstede.

Saksbehandleren fra Aadnanes' (2017) studie forteller at det er lettere å snakke med foreldre med avhengighet eller innvandrerbakgrunn. I den situasjonen vil dermed hun være i en høyere maktposisjon. Dette kan overføres til skolen ved at lærere kan være i en høyere maktposisjon enn familier med lav status, men hvis det kommer en familie med høy status så er lærerne i avmakt. Dette gjenspeiler seg i min problemstilling da forhold som levekår, fattigdom og status (økonomisk, sosial og kulturell) kan spille inn på læreres beslutninger/vurderinger om å melde bekymring til barneverntjenesten. Det kan være ved at man som informanten ovenfor sier, blir litt farget av hvilket område man jobber innenfor, og at arbeidssektoren derav kan være en avgjørende faktor. Aadnanes (2017) understreker også at det er vanskeligere å løfte omsorgssvikt der hvor man fokuserer på det ytre slik som

informanten nevner ovenfor. Hvis terskelen oppleves som høy eller at det er usikkerhet knyttet til meldeplikten, så kan det avgjøre om en lærer melder eller ikke. Selv om de sosiale problemene med familier med høy status ikke nødvendigvis var annerledes enn de sosiale problemene hos familier med lavere status, begrenset høystatusfamiliens maktposisjon i denne sammenheng barnevernets skjønn og handlefrihet, noe som resulterte i andre utfall enn familier med lavere status (Aadnanes, 2017, s. 342). Det betyr at det er en større sannsynlighet for at barn av foreldre med lavere status har lettere for å bli lagt merke til og gi grunnlag for bekymring, selv om de viktigste faktorene som omsorg og kjærlighet er på plass.

#### 4.1.4.3 Behovet for mer kompetanse

Det er et behov for mer kompetanse om omsorgssvikt blant lærere og i skolen, lærerne uttrykker et ønske om å få mer kompetanse rundt og kjennskap til hvordan man skal avdekke omsorgssvikt. Behovet for mer kompetanse vil her plasseres under to ulike nivåer fra systemteorien, mikro og ekso. Dette fordi det både handler om lærernes intuisjon og instruksjoner som kommer ovenfra.

#### **Forhold på mikronivå**

Forhold på mikronivå handler om lærernes egne erfaringer rundt kompetanse om omsorgssvikt. Det kan også plasseres til dels på eksonivået fordi de bestemmer ikke selv hvordan utdanningen er lagt opp, men jeg har valgt å plassere akkurat dette sitatet på mikronivå grunnet lærernes intuisjon og ønske.

Ingen av de fire lærerne fra denne forskningen hadde lært noe særlig om tegn og signaler gjennom utdanningen, men gjennom egen oppdragelse, egne tanker om hva man selv tenker er bra omsorg og mest av alt erfaring. Dette vises i disse utsagnene:

*«Det er som lærer. For du har ikke om det som i utdannelsen (...). , det bare er erfaring, men du må, jeg vet ikke, jeg tror det handler om at vi som har lyst til å jobbe med barn da (...).»*

*«Noe er erfaring(...) det litt tilfeldig ikke sant, (...) det er også kurs vil jeg si. Altså kurs man har deltatt på... oppgjennom årene da»*

Flertallet av lærere ble utdannet under en gammel læreplan, og har derav hatt lite eller ingen utdanning om omsorgssvikt. Selv om man ikke har hatt det i utdanningen er det intuisjon som også trekkes frem. I følge Søftestad (2008) var der pr. 2008 ingen grunnskoleutdanninger på høyskole eller universitetsnivå som hadde obligatorisk opplæring om omsorgssvikt. Selv om forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen ser noe annerledes ut i dag er det mange av dagens lærere som er utdannet under denne planen.

Det oppleves noe urovekkende at informantene ikke har lært om hvordan de skal avdekke omsorgssvikt i utdanningen sin. Det fremgår av tidligere forskning og materialet at dette kan være et forhold som har innvirkning på meldeplikten ved at man rett og slett ikke har lært i utdanningen hva man skal se etter. Derfor kan det tenkes at det er vanskelig å vite hvordan man skal gå frem dersom dette ikke har blitt lært. Videre kan det tenkes at det enten kan føre til at man melder saker fordi man er redd for å ikke oppfylle sin opplysningsplikt, eller at man ikke melder fordi man er redd for at det man ser ikke er grunn til bekymring. Dermed kan det føre til noen vanskeligheter rundt beslutningen om å melde fordi man baserer og vurderer om omsorgen er god nok fra egen erfaring, intuisjon og kurs (for de som har deltatt på det i senere tid). Det kan føre til tilfeldigheter om hvem som meldes eller ikke der man er mer i tvil, og at saker som kanskje burde vært meldt ikke blir det.

### **Forhold på eksnivå**

Tematikken omhandler forhold på eksnivå som her vil si beslutninger som skjer uten lærernes direkte innflytelse, men som man likevel blir påvirket av selv om man ikke er del i. Jeg har valgt å ta med eksnivået her fordi jeg syns at informanten trekker frem et viktig poeng, og det viser hvordan bestemmelser utenfra har innvirkning på mikronivået til lærerne som kan ha betydning for deres meldeplikt.

Det er ikke ukjent at skolene har få ressurser, at det er knapt med tid eller at foreldresamarbeid og andre administrative oppgaver eller møter tar bort mye av tiden til lærere. I tidligere teori og empiri ser det ut til at det er et behov for å øke kompetansen i grunnutdanningen. Informanten uttrykte at de ønsker mer kompetanse:



*«Man trenger kompetanse, men det trenger man også å øve på. For eksempel de modellene som har kommet som man kan snakke med....avatarer da, jeg tror at du skal øve ganske mye på det for å bli god».*

Informanten påpeker ikke bare at man trenger kompetanse, men også at kompetansen i seg selv ikke er nok. For å bli god i noe må man øve. Behovet for å trene på ulike aspekter av omsorgssvikt fremkommer også i tidligere studier. Roberg (2014) har for eksempel funnet ut at en skole hadde god erfaring ved å trene på relevante ferdigheter som for eksempel hva en skoleansatt bør gjøre om man er bekymret for hjemmeforholdene (Roberg, 2014, s. 6). Det å trene på ferdigheter i hvordan man kan snakke med barn kan for eksempel gjøres med den dialogiske samtalemetoden (DCM), som er utviklet for å gjennomføre profesjonelle samtaler med barn hvor målet er å gi barnet gode forutsetninger for å fortelle om vanskeligheter de opplever (Gamst, 2017). Ved å trene på noe har man større sannsynlighet for å vite hva man skal se etter og hvordan man skal gå frem og som dermed kan ha betydning for lærernes meldeplikt. Lærerne bestemmer ikke hva arbeidsplassen skal øve på, men det kan være settinger de selv ikke deltar i, men som de likevel blir påvirket av (Bronfenbrenner, 1979). Slik Bronfenbrenners teori påpeker vil avgjørelser som blir tatt utenfor lærernes setting/arena likevel har en betydning for hvordan utdannelsen og praksisen utfolder seg. De følger lærerutdanningen og lærer om kunnskapsmålene som er satt. På samme måte kan det være rektor, ledelsen eller kommunen som bestemmer hva den enkelte lærer eller skole skal trenes opp i. Det vil kunne påvirke deres muligheter for å vurdere/beslutte å sende bekymringsmelding til barneverntjenesten dersom det er grunn til å tro at et barn utsettes for omsorgssvikt.

#### *4.1.4.4 Usikkerhet rundt meldeprosessen og rutinene*

I denne delen skal jeg ta for meg hvorvidt man er trygge nok på rutinene, men også hvordan man blir møtt av barnevernet. Usikkerheten kan plasseres på tilhørende mikronivå.

#### **Forhold på mikronivå**

Usikkerhet rundt meldeprosessen og rutinene kan være et forhold som spiller inn på læreres vurdering/beslutning om å melde til barneverntjenesten. Det var ikke alle informantene som

var like usikre rundt meldeprosessen, og uttrykte at det å skrive selve meldingen var enkelt. Det finnes noen klare indikasjoner på hva som skal meldes:

*«Men det er veldig sånn klare sånn – er det vold så melder du med en gang (...) hvis barnet ditt er mye borte så er det automatisk bekymringsmelding. Hvis du på en måte har det møte (fraværs møte) og fortsetter (med å ha fravær) så er det bekymringsmelding ferdig snakka! Da er det lett å forholde seg til det for da gjør du bare jobben din, da trenger du ikke mene, føle eller synes eller, da trenger du ikke tenke bare gjøre jobben»*

I slike tilfeller som informanten beskriver er meldeprosessen enkel fordi man gjør bare jobben sin. Det gir indikasjoner på at avklarte forhold på forhånd gir lærerne trygghet til å melde fordi det er satt tydelige rammer. Er man dermed mer usikker på hvordan rutinene fungerer så er det vanskeligere for informantene å vurdere om det er grunnlag for bekymring. Informanten fremstiller det slik:

*«Jeg tror mest at vi ikke tør... og den usikkerheten er nok at vi ikke er trygge nok på ... når vi først gjør det så blir det kanskje ikke møtt fra barnevernet på en god måte, og at man er redd for å gjøre galt da. Det er lettere å la være da».*

Informanten uttrykker at usikkerheten rundt meldeprosessen/rutinene omhandler flere faktorer som de melder, men også hvordan de blir møtt som derav kan føre til at man unngår å sende bekymringsmelding. Tidligere forskning av Stang (2007) påpeker at denne usikkerheten informantene beskriver er koblet til usikkerhet eller manglende kunnskap om hvilke situasjoner som egentlig utløser meldeplikten (s. 149). Det fremgår derav av materialet at usikkerheten til tider kan ta over selve bekymringen som kan ha en innvirkning på om man beslutter/vurderer å melde. Det vil si at lærernes usikkerhet kan bidra til å hindre at barna får den hjelpen de trenger. Usikkerheten rundt meldeprosessen/rutinene kan være et fremmede forhold dersom barneverntjenesten møter de på en god måte. Da kan usikkerheten rundt skolens rutiner vike fordi man får den hjelpen man trenger av barneverntjenesten, og de kan bidra i vurderingen om det er rett eller galt å melde inn. På samme måte kan usikkerheten rundt meldeprosessen/rutinene oppleves som et hemmende

forhold fordi man er redd for å gjøre noe galt, og mangler noe av den tryggheten rundt rutinene som skal til for å melde.

#### 4.1.5 Tidspress og ressursmangel – som følge av mange oppgaver, sammensatte oppgaver og uklare grenseganger

Tidspress og ressursmangel som en følge av lærernes mange og sammensatte oppgaver samt uklare grenseganger viser hvor mange ulike oppgaver en lærer kan ta hånd om i løpet av en arbeidsdag. Det handler ikke bare om lærerens oppgaver og uklare grenseganger, men også hva som forårsaker dette som blant annet tidspress og New Public Management.

##### 4.1.5.1 På mikronivå

Som beskrevet gjennom analysen til nå kan arbeidsdagen til en lærer være preget av en rekke ulike forhold. På mikronivå handler det om å knytte tråder og se sammenhenger på hvordan det som fremkommer i analysen kan ha en innvirkning på læreres meldeplikt til barneverntjenesten.

Arbeidsdagen til en lærer kan være hektisk, og selv med satte arbeidsoppgaver kan dagene fremdeles være ulike. Dagene kan variere i alt fra møter og planlegging til at man må sende inn en bekymringsmelding, snakke med barnevernet eller foreldrene. I skolen opplever lærere et stort tidspress, hvor de direkte og indirekte peker på at det er mange elementer som tar tid. For eksempel papirarbeid, dokumentasjon, utviklingsarbeid og møter. I tillegg til å undervise, kreves det forberedelse til undervisningen. De fleste forberedelsene lærere gjør til undervisningen må ofte gjøres om kveldene og i helgene, det vil si utenfor normal arbeidstid (Skaalvik og Skaalvik, 2012 i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 21). Arbeidsoppgavene som informantene forteller om handler ikke bare om å undervise elevene, men også å skape trygghet og tilpasse undervisningen. Det vil si at det er elementer som tar bort tid fra andre arbeidsoppgaver, som for eksempel da en av informantene var hjemme og hentet en elev. Grunnet uklarhet i grenseoppganger tok informanten ansvaret. Det bidrar til å vise at lærernes oppgaver og uklarheter i hvor grensene går, kan være en årsak til opplevelsen av tidspress og ressursmangel. Dette gjenspeiles i mine funn:

*«Så er det foreldremøter, og så er det lærermøter, og så skal du hjem og så er helt der, og da skal du begynne å ta opp å ringe til barnevernet og så det... tida tar oss litt da (...).»*

Utsagnet til informanten kan bidra til å beskrive ulike årsaker til at lærerne kjenner på tidspress og tidsmangel i arbeidshverdagen. I Skaalvik & Skaalvik (2013) tok lærerne stilling til fem utsagn om tidspress i skolen. Ut i fra svarene viste det at lærere opplever et stort tidspress i skolen, hvor flertallet av lærere sa seg enig i utsagnene; arbeidsdagen for en lærer tar aldri slutt, dagene på skolen er hektiske – det er aldri tid til å roe ned og møter, administrative oppgaver og dokumentasjon «spiser opp» tiden som skulle gått til planlegging og så videre (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 22). Det fremgår av materialet at forhold som dette spiller inn på lærernes beslutning/vurdering om å melde. Ved at lærerne har mange og sammensatte oppgaver som tar tid, og oppgaver med uklare grenseoppganger bruker de mer tid på oppgaver utenfor sitt arbeidsområde og som i utgangspunktet kan gjennomføres av andre eller man får flere ressurser inn i skolen. Det kan igjen kan ha betydning for om lærere har tid til å snakke med barnevernet eller løfte bekymringen, og kan dermed bidra til å være et avgjørende forhold for om en lærer ikke melder eller melder.

#### *4.1.5.2 Fra makro til mikro som følge av NPM*

Forhold på makronivå kan ha betydelig påvirkning på lærernes (og barnets) mikronivå. Makronivå er ikke mitt hovedfokus, men nevnes her fordi det har innvirkning på lærernes arbeidshverdag og derav deres vurdering/beslutning om å melde bekymring til barneverntjenesten.

En annen årsak til tidspress kan være som følge av organisering og standardisering av arbeidet (New Public Management, NPM), som vies i utsagnet til disse informantene:

*«Det er så mange ting som skal være viktig hele tiden og det ser du i samfunnsdebatten. Alt skal inn i skolen, hvis det er et problem så skal det inn i skolen...derfor så blir det veldig mange ting»*

*«Men jeg skulle ønske at jeg hadde en assistent i klassen også så vi kunne se mer, så vi kunne få gjort mer. Som alle andre plasser i kommunen så er vi jo skjært ned til beinet her også»*

Informantene sier noe om hvordan styringsmekanismer påvirker deres arbeidshverdag som igjen kan påvirke kapasiteten til å fange opp tegn på omsorgssvikt og hvorvidt man melder eller ikke til barneverntjenesten. NPM har blitt innført for å effektivisere offentlig sektor, som skolen, etter styringsprinsipper fra privatsektor (Bunkholdt & Kvaran, 2015, s. 17). Som Bunkholdt og Kvaran (2015) nevner så har det ført til blant annet innføring av resultatstyring og kostnadskutt. Hovedmålene til NPM er å forbedre effektiviteten, den økonomiske ytelsen samt forbedre kvaliteten og leveringingen av offentlige tjenester (Nissim, 2016).

Hovedprinsippene eller kjennetegnene til NPM er innovasjon, resultatbasert orientering, styrking av ansvarlighet, privatisering av levering av tjenester, etater og statlige virksomheter og konkurranse (Nissim, 2016). Siden 1900-tallet har lærerprofesjonen vært utsatt for omfattende endringer i organisering og styring, hvor det blant annet har kommet nye lærerplaner. Stenlås (2011) henviser i Bejerot et al. (2015) har beskrevet at transformeringen er preget av to reformideologier. 1) Det terapeutiske som er sentrert rundt elevenes behov, og 2) det teknokratiske, som vektlegger effektivitet og styrbarhet. Målet har vært å endre lærernes rolle og arbeidsmåter, men de nye endringene har ikke tatt hensyn til påvirkningen på arbeidsmiljøet (Bejerot et al, 2015, s. 25). Det viser at lærere ikke har mulighet til å begrense sin arbeidsinnsats eller arbeidstid og det ble identifisert som en avgjørende kilde til stress blant lærere. Personer i ledelsen har blitt rekruttert på bakgrunn av kunnskap om ledelsesteknikker, og ikke profesjoners kunnskapsområde. Dette er i tråd med NPMs vektlegging av en standardisert ledelsesform (Bejerot et al, 2015, s. 26), og har hatt en innvirkning på skolen ved at oppdraget til skolen har blitt utvidet, mens læreres rolle og status har blitt undergravd. NPM i kontekst med skolen og lærernes tidspress og sammensatte oppgaver kan ses i lys av at regler som klassestørrelse forsvant. Det har dermed bidratt til at kodifisert kunnskap og generelle standarder som kan sette rammer for intensivering i arbeidet. For lærere har dermed arbeidet deres blitt stadig mer grenseløst (Bejerot et al, 2015, s. 37-38).

Det fremgår av materialet at lærernes opplevelse handler ikke kun om mangel på tid, men også et ønske om omdisponering av tidsbruken. I desember 2008 nedsatte Kunnskapsdepartementet (KD) et utvalg for å vurdere tidsbruken i grunnskolen, kalt tidsbrukutvalget. Funn i *tidsbrukutvalget* visste at lærere ønsker å bruke mindre tid på blant annet dokumentasjon rundt enkeltelever, fellesmøter på skolen (ikke-faglige) og lokalt

læreplanarbeid. Lærere ønsker å bruke mer tid til undervisningsrelaterte oppgaver, faglig oppfølging av elevene, faglige møter og kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 21). Mer tid på oppfølging av elevene gir lærere større grunnlag for å legge merke til bekymringsverdige forhold. På samme måte som dagens disponering av tidsbruk fjerner noe av oppmerksomheten bort fra oppgaver som å melde til barneverntjenesten.

#### 4.1.6 Oppsummering og drøfting

Lærernes sammensatte oppgaver, tidspres, ressursmangel, grenseopp ganger, behovet for mer kunnskap, usikkerhet rundt melderutiner, opplevelsen av å ikke bli tatt på alvor og organisering og standardisering (NPM) er alle ulike forhold som spiller inn på læreres beslutning/vurdering om å melde bekymring til barnevernet. Ved å ha mange og sammensatte oppgaver kan det være vanskelig å få til å undersøke om et barn er utsatt for omsorgssvikt. Det er ikke lærerne som skal gjøre selve vurderingen, men de må vurdere om det er grunnlag nok for å melde bekymring til barnevernet. Lærerne blir allerede presset på mange oppgaver, og det kan dermed være vanskelig å finne tid til å melde fordi man er usikker på hva som tilhører sine arbeidsoppgaver eller utførelsen av oppgaven. Dersom man for eksempel opplever dette som et tiltak kan det føre til at man ikke tar tak i bekymringen og dermed ikke melder til barneverntjenesten. Et annet forhold kan være at man melder for raskt fordi man tenker det er bedre å sende bekymringen enn å ikke sende i det hele tatt fordi man da har oppfylt sin plikt, men det kan få fatale konsekvenser dersom det skulle vise seg å være feil.

Tidspresset kan ses i sammenheng med det de observerer, og være et avgjørende forhold i om lærere melder eller ikke. Informantene har for eksempel møter de deltar på, men ikke selv bestemmer tiden til. I eksosystemet vil det si at det er en setting på skolen som ikke involverer lærerne, men hvor de påvirkes av hendelsene og det som skjer i den type setting (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Lærerne påvirkes av bestemmelser ovenfra, som kan ta tid bort fra andre forhold som derav kan ha innvirkning på beslutning/vurdering om melding. Det informantene sier kan tolkes dit at ved å ha mange elever i klassen har man ikke tid til å se alt og alle grunnet blant annet få ressurser. Det fremgår derfor av materialet at ved å ha en assistent (ressurser) i klassen kunne bidratt til muligheten for å se flere elever. Det anses derfor som lønnsomt med for eksempel flere miljøterapeuter inn i skolen som kunne tatt

over når en lærer er i startfasen av en bekymring. Da kunne læreren fått muligheten til å bruke tiden på undervisningsoppgaver, og forhåpentligvis blitt frigjort fra noe av den følelsen om at tiden ikke strekker helt til. Da kunne andre bistått i vurderingen om å melde, eller man hadde fått bedre grunnlag til å undersøke bekymringen selv og videre vurdere hva man skal gjøre. Det handler også om at lærerne føler at de har ulik vurdering av hva som er alvorlig og når de først melder så blir de ikke tatt på alvor av barneverntjenesten. Dette sammen med noe usikkerhet rundt melderutiner, fordommer mot å observere omsorgssvikt, og tverrfaglig samarbeid har også alle en innvirkning på meldeplikten. Det kan bidra til stress fordi man vil være helt sikker på det man ser og forsøker derfor å samle bevis, eller at man ikke melder fordi man føler barnevernet ikke er til hjelp. I stedet oppleves samarbeidet som belastende og tidkrevende dersom man opplever at det man møter er kaotisk og man har ulike syn og/eller perspektiver på hva som er omsorgssvikt. Det kan være med å påvirke om man melder eller ikke. Samtidig kan et godt samarbeid og en god opplevelse føre til at man kontakter barnevernet dersom det er grunnlag fordi man føler man fikk den hjelpen man trengte i tidligere saker.

Uklarheter i hva arbeidsoppgavene innebærer og hvor grensene går fremgår av materialet å ha en innvirkning på læreres beslutning/vurdering om å melde bekymring til barnevernet. En konsekvens av NPM i skolen er at lærerne ikke lenger har mulighet til å begrense arbeidsmengde eller arbeidstid. Det kan føre til forhastede beslutninger eller at man overser ulike tegn ved å for eksempel kun ha fokus på de ytre tegnene fordi de kan være enklere å legge merke til. Det kan dermed få betydning for om lærere melder eller ikke til barnevernet på bakgrunn av at lærernes rolle og status har blitt mer undergravd. Det forventes mer, men de har dårlig utgangspunkt med knapp tid, uklare grenseoppganger og få ressurser. Ved uklare grenseoppganger kan man være usikker på hva som egentlig tilhører sine arbeidsoppgaver. Hvis noe for eksempel oppleves som tidkrevende eller stressende og det er uklart hvem som skal ta på seg oppgaven kan det føre til at ingen tar tak, og derav vil ikke bekymringen komme frem til barnevernet. På samme måte sett fra andre siden kan usikkerheten om grenseoppgangen føre til at begge melder fordi begge parter tenker det er sin oppgave, og det kan dermed virke invaderende ovenfor barnet og familien. Det kan påvirke lærer-elev og skole-hjem relasjonen og derav ha betydning for samarbeidet.

Noen av disse utfordringene kan løses på makroplan. Det kan være at NPM ikke bør få styre alene, men at man bør ta i bruk andre styringsmåter. For å få til store endringer i skolen kreves det endringer på et høyere nivå, i de politiske beslutningene som har innvirkning på skolen og enkeltindivider (barnet). Ved å få flere ressurser inn i skolen, endre fra NPM til styrende mekanismene for skolen, og man kan dermed få lettet på noe av tidskravet og presset samt få flere ressurser innad i skolen. Lærernes tid kan dermed bli frigjort til andre oppgaver og. Endringer kan også gjøres på meso- og mikronivå. Informantene ønsker endringer i samarbeidet med barneverntjenesten, blant annet ved å få tilgang til mer informasjon. Dette er ikke endringer som er gjort på kort tid, da det er strenge regler for taushetsplikt. Likevel anses det som relevant da lærerne har elevene store deler av dagen, og med noe mer informasjon kunne gitt de bedre utgangspunkt for å tilrettelegge for elevene. For å få til større endringer i skolen trengs det dermed endringer på systemnivå. En måte å løse dette på er å tydeligere avklare grenseoppgangene. Det kan også løses at skolene trenger mer kunnskap om omsorgssvikt og melderutiner slik at den enkelte lærer blir tryggere i prosessen. Tredje forslag kan være å gi lærerne mer tid til undervisningsrelaterte oppgaver og faglig oppfølging av elever, og at dermed andre profesjoner kunne tatt hånd om andre former for oppfølging. Men det forutsetter at man må få flere miljøarbeidere inn i skolen.

Oppsummert fremgår det tydelig at materialet har innvirkning på hvordan arbeidshverdagen preger utgangspunktet eller terskelen for å melde til barneverntjenesten. Det viser hvordan uklare grenseoppganger fører til spørsmål om jurisdiksjon og tidspress dersom man blant annet påtar seg andre faggruppers oppgaver. Videre viser det hvordan mangel på kunnskap kan være med å føre til unnvikende tilnærming til å melde i fra til barnevernet.

Arbeidshverdagen til lærere bærer også preg av mange ulike relasjoner i forskjellige settinger, og disse relasjonene kan ha stor innvirkning på om lærerne melder eller ikke.

#### 4.2 Relasjoner i skolehverdagen

I det følgende vil jeg presentere hvordan ulike relasjoner i skolehverdagen spiller inn på læreres beslutninger/vurderinger om å melde bekymring til barnevernet. Det innebærer relasjoner elevene har med andre elever, og om relasjonene barnet har med andre elever endrer seg etter at det er meldt bekymring eller satt i gang tiltak. Det innebærer også



relasjonen mellom lærer og elev og hvordan relasjonen mellom skole og hjem (lærer-foreldre) spiller inn på læreres meldeplikt. Det er viktig å løfte frem de ulike relasjonene som forekommer i løpet av skolehverdagen og hvilken innvirkning det kan ha på lærerne som vurderer/skal melde. Det handler om å være oppmerksom på at elevenes relasjoner til hverandre og til de voksne påvirker deres skolehverdag på betydningsfulle måter. Både hvorvidt de lærer, men også om de trives.

#### 4.2.1 Relasjonen mellom elever

I løpet av en skoledag har elevene relasjoner med flere ulike personer, der i blant andre elever. Tematikken tar for seg om lærerne merket noe forskjell i relasjonen barnet hadde med andre elever i prosessen før og etter melding.

##### 4.2.1.1 Forhold på mikronivå

Relasjonen mellom elever er en av barnas hovedrelasjoner og interaksjoner på et av barnas primære sosialiseringarenaer, skolen. Relasjoner på mikronivå handler om at de er i kontakt med andre barn gjennom blant annet ulike aktiviteter i løpet av skoledagen. Relasjonene mellom elevene kan både være positive eller negative, med ulike utfall.

Jeg spurte alle informantene mine om de merket noe forskjell i relasjonen mellom barnet og andre elever i forhold til før og etter det var meldt bekymring:

*«Ikke så veldig mye egentlig, men.. det handler litt om at han fikk mere ressurser og så type assistent tilgjengelig da, så han ble bedre også ivaretatt på skolen».*

Det trenger nødvendigvis ikke å være en endring i relasjonene i barnets liv, selv om livet generelt kanskje endrer seg. Positive jevnaldrende og vellykkede lekeinteraksjoner er fra en tidlig alder assosiert med gunstig sosial, atferdsmessig og akademisk utvikling og tilpasning (Sørli et al., 2020, s. 573). Ved bruk av assistent og flere ressurser har man derav mulighet for å skape positive relasjoner med andre elever fordi man blir mer ivaretatt. Dette kan gi lærerne en mulighet til å observere relasjoner mellom elever og gi en større mulighet til å oppdage og melde i fra om omsorgssvikt. En lærer har som regel ikke bare en elev, men en hel klasse man skal undervise og ivareta. Mer ressurser kan derav bidra til flere observasjoner av hvordan elever er i samhandling med andre elever.

For å forstå barns utvikling er det nødvendig å ta hensyn til dynamiske relasjoner mellom individene og miljøfaktorene. En endring i en barnets primære sosialisingsarenaer kan ha innvirkning på andre arenaer, og derav relasjonen på det spesifikke nivået. I relasjonen mellom elever, og ved at elevene har en god relasjon til læreren sin, blir det gitt en mulighet til å få noe innsikt i barnets hverdag. En endring i barnets liv kan få betydning for barnets relasjoner med andre (elever) som vises her:

*Han har kuttet ut hele den ene gjengen som han har, for han er veldig opptatt av at noen har snitcha (sladret). Ja, at han tror: tenk om noen har sagt det her for å være slemme mot meg. Så prøver jeg å fokusere på at det er nok noen som er veldig glad i deg som vil at du skal ha det bra som har sagt i fra, og da har han på en måte kuttet ut hele den gjengen der han tror dem som har sagt i fra er. Dem snakker han ikke med lenger».*

Det å si i fra til en lærer om at et annet barn ikke har det bra, er som informantene sier gjort av kjærlighet og ikke ondskap. Informantens frembringelse av dette kan være et tegn på at barnet føler seg såret og sviktet og ikke forstår at de andre elevene har forsøkt å gjøre det de tror er rett, og samtidig at andre elever kom med bekymringen de hadde til henne.

Konfliktskapende interaksjoner med jevnaldrende assosiert med negative atferdsmessige og emosjonelle utfall, inkludert vanskeligheter med skoletilpasning (Sørli et al., 2020, s. 573).

Selv om det her er snakk om endring etter melding, så viser det at en inngripende hendelse i familien spiller inn på hvordan eleven er i sin relasjon med andre elever i klassen. Læreren kan dermed legge merke til om det skjer en tydelig endring i relasjonen mellom elevene. Det å føle seg anerkjent, inkludert og respektert av andre som for eksempel medelever regnes som svært viktig og en sterk kilde til psykisk helse og livskvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 240). Ved at andre elever sier i fra slik som elevene gjorde her kan det ha betydning for om en lærer melder eller ikke ved at de får direkte beskjed av en annen elev. Ut fra hva eleven sier må læreren vurdere om det er grunnlag for å undersøke elevens bekymring videre. Ved at elevene har gode relasjoner med hverandre hvor det er rom for å oppdage bekymringsverdige forhold kan det spille inn på læreres vurderinger/beslutninger om å melde bekymringen til barnevernet.

Relasjonen mellom elevene handler ikke bare om at relasjonen kan bli bedre eller dårligere, men at relasjonen til et barn som blir utsatt for omsorgssvikt kan føre til alvorlige handlinger som kan få konsekvenser både for barnet bekymringen gjelder, men også elevene som deltar i relasjonene. Utsagnet nedenfor handler om et barn som ble utsatt for omsorgssvikt og hvordan det preget hans relasjoner i klassen og klassemiljøet:

*«Altså de andre i klassen var jo redde egentlig ... de ville jo, de ville jo, de var ikke sikker på han lenger .... så de trakk seg jo unna» (..) «De andre prøvde jo så godt de kunne, men de gikk jo og var kjemperedde for at han prøvde jo å ta livet av seg, han prøvde jo å henge seg, han skulle ja ... gjøre forskjellige ting så ... jeg fikk jo telefoner etter arbeidstid egentlig om at nå har han, nå skal han gjøre det»*

Det fremgår av informantenes utsagn at elevene får en del ansvar bevisst eller ubevisst i relasjonen med en elev som er utsatt for omsorgssvikt. *«Både internasjonal forskning og den årlige Elevundersøkelsen viser at mobbing, plaging, trakassering eller krenkelser er et alvorlig problem for mange elever i skolen»* (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 243). Det er tydelig at eleven har det vanskelig og at dette går ut over de andre elevene i klassen. Et utrygt og ekskluderende miljø bidrar til å fremme egoorientering og angst (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 240). Læreren måtte i dette tilfelle blant annet melde for å beskytte andre elever mot denne eleven. Elevens atferd kan ha betydning for klassemiljøet og påvirke elevene direkte, som derav kan påvirke læreren til å melde bekymring fordi det er viktig å ivareta hele klassen og samtidig bidra til at den enkelte eleven får den hjelpen han trenger. Fra et systemisk/utviklingsøkologisk perspektiv vil det si at omgivelsene rundt gutten påvirker hans aktiviteter, roller og relasjoner på en av hans primære sosialiseringarenaer, skolen. Dette er med på å vise hvor stor betydning hjemmeforholdene til et barn kan ha for det enkelte barnet, og hvordan det igjen påvirker relasjoner i hans krets som læreren kan observere i sin vurdering/beslutning om å melde. Det er interessant at en av lærerne uttrykker at de andre elevene forsøke å hjelpe. I denne typen utsagn gis elevene et stort ansvar. Ansvaret for å følge opp denne utsatte gutten ligger på skolen og ikke klassekamerater. Medelever kan fortelle det til foreldrene sine som igjen bringer bekymringen videre til læreren. Læreren kan dermed bli satt i en posisjon hvor de «må» melde i fra til barneverntjenesten.

#### 4.2.2 Relasjonen mellom lærer og elev

En annen relasjon som kan spille inn på læreres vurdering/beslutning om å melde til barneverntjenesten er lærer-elev-relasjonen. Relasjonen kan være en relasjon som er tydelig preget av at man er lærer og elev, det kan være en dårlig relasjon eller en god relasjon hvor eleven har tillit til læreren.

##### 4.2.2.1 Endring i relasjonen på mikronivå?

Relasjonen mellom lærer og elev inngår i mikrosystemet, hvor man må kartlegge de ulike aktivitetene, rollene og relasjonene barnet inngår i eller eksponeres for. I tillegg til dette så er skolen en arena for utvikling og læring, og arenaen blir god dersom barnet både oppmuntres og støttes av gode relasjoner (Hansen, 2017, s. 58). Relasjonen mellom lærer og elev kan endre seg etter sendt bekymringsmelding, og det kan ha betydning for meldeplikten.

Jeg spurte informantene om de merket en endring i relasjonen mellom dem og eleven.

Responsen inneholdt noen ulikheter. To av informantene hadde noen likheter i svaret sitt.

*«.....nei, faktisk ikke. Ikke noe sånn spesielt, nei»*

*«Nei, ikke i det hele tatt [ler], det, nja, eller kanskje det ble bedre, men han var en, han hadde energi og egentlig utstrålte en del glede før vi meldte og».*

I det første utsagnet merket informanten ingen endring i relasjonen mellom seg og eleven. I det andre utsagnet brukte informanten litt tid på å tenke etter at jeg hadde stilt spørsmålet og det tok noe tid før han konkluderte seg frem til et svar. Jeg har tenkt litt i etterkant på hvorfor læreren snudde på svaret sitt. Jeg konkluderte med at det var fordi han først ikke tenkte over at det kan skje en endring selv om han som lærer nødvendigvis ikke oppfører seg noe annerledes rundt eleven. Det kan være med å gi barnet en viss grad av «normalitet» i en kanskje kaotisk hverdag. Selv om han konkluderer med at det ikke er en endring eller muligens noe bedre virker det som at personen utstrålte mer glede etter at det var meldt.

*«Et positivt forhold mellom lærer og elev har stor betydning for elevenes motivasjon, trivsel og læring»* (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 238). Det at vedkommende vektlegger dette kan

bety at årsaken til den lille endringen i relasjonen kommer av at barnet føler det fikk hjelp.

Dette kan bety at eleven opplevde emosjonell støtte som *«handler om i hvilken grad elevene*

*opplever å bli verdsatt, akseptert og respektert av læreren»* (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 238). Ved å ha en god relasjon med læreren får læreren mulighet i samtale med barnet til å få innsikt i deres hverdag og om det foregår forhold som skaper bekymring. Det spiller inn på deres vurdering/beslutning om å melde fordi at læreren kan selv merke en endring i relasjonen og forsøke å finne ut av årsaken, som at barnet trekker seg unna, mangel på energi eller glede. Et annet bidrag til å iverksette meldeplikten er hvis barnet går direkte til læreren og forteller det selv eller sier de til andre elever som kan fortelle det til læreren. Hvis relasjonen mellom læreren og eleven ikke er spesielt god, kan det være at læreren ikke legger merke til alle tegnene. Eleven kan forsøke å ikke gjøre læreren mistenksom eller at læreren kan tenke det er andre årsaker bak.

En god kvalitet på relasjonen og god tillit kan fremdeles bestå etter en bekymringsmelding, og det finnes flere karakteristikk ved lærere som gir god støtte for elevene. Det kan for eksempel være at lærerne viser interesse og omsorg for elevenes ve og vel og vise respekt (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 238). En av lærerne forteller at:

*«Det bare blitt sterkere for jeg tror det at når man kan tørre og stå i ubehagelige situasjoner sammen og klarer å få til et samarbeid om det, så vil det jo lage heller en dypere relasjon»*

Som lærer så kan man måtte stå i mange tøffe situasjoner og konflikter som man må vite hvordan man skal håndtere, men også hvordan man skal jobbe i forhold til barnets beste. Det krever en kombinasjon av utdanning og erfaring for å takle og håndtere konflikter, ubehageligheter, men også takknemlighet og samarbeid. Utsagnet til informanten viser at det å tåle og stå i det som er ubehagelig kan lage en dypere relasjon. Det viser at en god relasjon i forkant av en vurdering/beslutning om å melde kan være med på å gi læreren vurderingsgrunnlag ved at eleven forteller læreren om ubehageligheter i sin situasjon. Samtidig kan det også tenkes og man skal ikke se bort i fra at det kan være vanskelig å melde dersom eleven betror seg til læreren i tillit om at dem ikke sier det videre. Det kan sette læreren i en vanskelig etisk situasjon, fordi man har en plikt men samtidig ikke ønsker å bryte tilliten til barnet. Det kan dermed for eksempel føre til at man venter med å sende bekymringsmelding, prøver å samle mer informasjon, melder med en gang eller velger å ikke gjøre det i det hele tatt for å unngå tillitsbrudd.

Et tillitsbrudd kan gjennomføres av andre, men gir konsekvenser for lærer-elev relasjonen. En av informantene hadde en slik opplevelse, og skilte seg noe ut fra de andre informantene. For å gi en forståelse av det som blir sagt i sitatet nedenfor vil jeg gi en kort bakgrunnsbeskrivelse av historikken. Gutten hadde tidligere opplevd å bli hentet av barnevernet, men da skjedde det ingenting. Lærerne ga beskjed til barnevernet at hvis de hentet han på samme måte som tidligere så ville de ødelegge den lille tilliten de hadde klart å bygge opp etter hendelsen med barnevernet sist gang:

*«Han sier klart han stoler ikke på meg lenger, han stoler men han stoler ikke på noen lenger (...) Han...jeg stoler ikke på noen og det ser man veldig godt, han har ikke tillit til noen lenger».*

Det vedkommende sier her kan ses i kontekst med det Bronfenbrenner kaller en økologisk overgang. En økologisk overgang finner sted når det skjer en endring i en persons rolle eller setting (mikromiljø) (Solem & Hansen, 2017, s. 198). Relasjonen består fremdeles av rollene lærer og elev, men settingen rundt endrer seg. En slik overgang kan medføre både positive og negative følelser. De økologiske overgangene representerer risikosituasjoner som kan være vanskelig å håndtere, som i dette tilfellet at barnevernet blir innblandet. Selv om det er nødvendig, så kan det fremdeles være inngripende og det vil eller kan endre ulike settinger og de primære sosialiseringarenaene. Derfor er det viktig å avklare rollene enten direkte eller indirekte på forhånd, samt settingen. Ved å avklare de nevnte faktorene kan man bli mer klar over hvilken innvirkning det kan få for barnet og hvilken betydning det kan ha i vurdering om å melde. Vi ser her at tidligere feil kan få konsekvenser for lærere i senere tid. Det viser at man må forsøke å holde det man lover og ivareta barnet så langt det lar seg gjøre.

Endringer i relasjonen kan spille inn på læreres beslutning/vurdering om å melde bekymring til barneverntjenesten ved at de vektlegger relasjonen når de skal melde. For en av lærerne så skjedde det en tydelig endring i relasjonen, noe som kan føre til at man i senere tilfeller avstår fra å melde fordi man kvir seg for at relasjonen med andre elever skal bli dårlig. Det kan også ha betydning ved at man tenker at det går helt fint å melde fordi barn fra tidligere saker opprettholdt en god relasjon, og at man dermed går inn med det utgangspunktet i andre saker.

### 4.2.3 Relasjonen mellom skole og hjem

I løpet av skole/arbeidsdagen er hjemmet en av de aktuelle arenaene å samarbeide med. Samarbeidet mellom skole-hjem står nedfelt i opplæringsloven. I forskrift til opplæringslova §20-1 *formålet med foreldresamarbeid*, står det nedfelt at skolen skal samarbeide med hjemmet jf. opplæringslova §1-1 og §13-3d. Videre står det at foreldre samarbeidet er en viktig ressurs for å styrke utviklingen av gode læringsmiljø og skape læringsresultater (...) (Forskrift til opplæringslova, 2006, §20-1). Dette betyr at skolen har strenge krav for å legge til rette for et skole-hjem samarbeid. Tematikken omhandler relasjonen mellom skole og hjem, og hvordan relasjonen med foreldrene i enkelte tilfeller står så sterkt at det virker inn på læreres beslutning/vurdering om å melde ved at lærerne forsøker å «tilfredsstille» foreldrene, og dermed noen ganger «overser» barnet.

#### 4.2.3.1 Relasjonen mellom skole og hjem på mesonivå

Lærerne er relativt godt kjent med lovverket tilknyttet meldeplikten dersom det er alvorlige bekymringer som vold og overgrep, men når det gjelder andre former for omsorgssvikt (som også kan være alvorlig) så står fokus på et godt foreldresamarbeid sterkt. Samarbeidet mellom skole og hjem finner sted i Bronfenbrenners mesosystem, hvor det er en overlapp og kontakt mellom barnets mikrosystemer (Bronfenbrenner, 1979; Healy, 2014). Jeg vil se nærmere på hvordan samarbeidet med hjemmet kan være et forhold som har innvirkning på læreres meldeplikt til barnevernet.

Erfaringen med og opplevelsen av foreldresamarbeidet er noe ulik. Alle informantene har den oppfatningen at det er viktig å ha god kontakt med foreldrene, og at man tenker over konsekvensene én bekymringsmelding kan få. To av informantene beskriver det på denne måten:

*«Mmm, jaa, det er helt forferdelig å sende av gårde bekymringsmelding. Du vet at du ødelegger foreldrene i mange uker fremover, kanskje flere år. Det er ikke gøy!»*

*«Jeg gjør jo det .. for at melder man og det skjer store omvekslinger i den familien så er det jo jeg som har gjort det, da er det min skyld (...）」*

Lærerne bekymrer seg over hvilke konsekvenser det kan få for familien dersom man velger å sende en bekymringsmelding. Tidligere forskning av Falkiner et al. (2017) peker på hvorfor det er vanskelig å sende bekymringsmelding, og utsagnet samsvarer med utsagnet ovenfor *“Well, you do want certainty because you don’t want to accuse . . . you could accuse somebody but it might turn out to be nothing, and you can ruin people’s lives”* (Falkiner et al., 2017, s. 43). Relasjonen skolen har til hjemmet kan derav bidra til at man ikke melder fordi man ikke vil ødelegge relasjonen med foreldrene. Det kan også være med å skape en dialog med foreldrene, hvor man snakker med dem og får støtte til å sende bekymringsmelding dersom de forstår at barneverntjenesten skal være til hjelp. Ved å være redd for å ødelegge familien eller relasjonen med familien kan det være en årsak til at man er i tvil om man skal sende bekymringsmelding.

### **Valget om å ikke melde til barneverntjenesten**

Jeg spurte informantene om de kunne fortelle om en sak hvor de tenkte det var snakk om omsorgssvikt, men ikke meldte i fra til barneverntjenesten. Det er ikke tvil om at samarbeidet mellom foreldrene og læreren er betydningsfullt, men at det likevel vektlegges noe ulikt. Dette vises hos denne informanten som sier:

*«Det er mest at man er litt for tålmodig og litt for forståelsesfull, og så, i ettertid var det veldig dumt»*

For en lærer kan det være vanskelig å skulle sende bekymringsmelding til barneverntjenesten hvis man har opprettet et tillitsforhold foreldrene, men også rundt frykten for om det er «feil» (Stang, 2007, s. 149). Det å vise for mye forståelse og tålmodighet ovenfor foreldrene kan føre til at man overser omsorgssvikten et barn utsettes for. For mye fokus på foreldrene kan ta fokus vekk fra barnet, og påvirke om lærerne melder eller ikke. Lærerne kan beslutte å ikke sende melding fordi man er som informanten uttrykker for forståelsesfull. Det kan føre til at man angreer på beslutningen man gjorde i etterkant. I enkelte tilfeller vil man også forsøke å finne en løsning på egenhånd eller med foreldrene i stedet for å melde til barneverntjenesten.

Jeg ønsker derfor å trekke frem utsagnet til en av informantene. Barnet bodde i tre ulike hjem. Både med far, mor og til tider kjæresten til mor hvor det var mange flere søsken å dele



mor med. Gutten flyttet mye mellom de tre ulike hjemmene. Uten å gå i detalj så var det flere ulike faktorer inn i bildet, men det handlet mye om at barnet ønsket mer tid sammen med mor.

*«Skal jeg melde barnevernet så dem kan gå inn å ta det eller skal man høre litt mer på ungen og prøve å snakke litt mer med mor?... og da valgte jeg å ikke ringe barnevernet for å ødelegge relasjonen med mammaen, og vi prøver jo det først, og da fikk vi mange gode samtaler og, vi sammen fikk ryddet litt opp i det».*

Det fremgår av materialet at man forsøker å nøste opp i situasjonen på egenhånd fordi man ikke vil lage brudd i relasjonen med foreldrene. At samarbeidet med foreldrene står sterkt gjenspeiler seg i flere tidligere studier. I intervjustudien til Falkiner et al. (2017) forteller lærere at om en lærer melder inn mistanke om omsorgssvikt kan det føre til tap av både foreldrenes relasjon og tillit til de som lærer. I stedet for å la barnevernet ta vurderingen om omsorgen for barnet er god nok blir det da lærerens beslutning som blir det avgjørende forholdet om det skal sendes en bekymringsmelding til barneverntjenesten eller ikke. Dette viser tydelig hvordan relasjonen og samarbeidet mellom skole og hjem kan være et forhold som spiller inn på læreres vurdering/beslutning om å melde til barneverntjenesten. Læreren vurderer at man kan forsøke å løse det selv, og beslutter dermed å ikke kontakte barnevernet. Som lærer er du både pliktet til å ha et skole-hjem samarbeid, men også med opplysningsplikt til barnevernet. Det viser hvor vanskelig det kan være å vite hvordan man skal handle og hva man skal melde på, og hvilke løsninger man oftere har en tendens til å gå for.

*«Jeg synes vi melder på det som ikke er noe tvil om å melde på, men vi jobber nok mye for å la foreldrene prøve å rydde opp selv først fordi vi vet at barnevernet.. dem tar, det skjer jo ingenting hvis ikke det er ekstreme tilfeller på en måte»*

Det at informanten sier dette er et tegn på at i stedet for å kontakte barnevernet så gir man heller foreldrene muligheten til å rydde opp. Årsaken til dette kommer blant annet av at man føler barnevernet ikke setter i gang noe tiltak, og at man derav tenker det er bedre å ta saken i egne hender. Det er ikke bare relasjonen skolen har til hjemmet som har innvirkning på læreres vurdering/beslutning om å melde til barnevernet, men også samarbeidet med

barneverntjenesten. Schols et al. (2013) trekker i sin forskning at mistilliten til barnevernet kan hindre de i å rapportere.

Sammenfattet kan man dermed si at selv om informantenes erfaringer rundt skole-hjem samarbeidet/relasjonen i mesosystemet er noe ulik, er fellestrekket mellom dem at relasjonen til foreldrene står sterkt. I stedet for å melde til barneverntjenesten og la de vurdere om de vil undersøke eller henlegge saken er det flere tilfeller hvor lærerne tar saken i egne hender, hvor de forsøker å løse det selv, er for forståelsesfulle eller får foreldrene til å løse det fordi de ikke ønsker å ødelegge relasjonen til foreldrene. Derav at det er foreldrene som blir viktige og de man forsøker å tilfredsstille. Dermed kan elevens behov måtte vike for at lærerne skal opprettholde en god relasjon til foreldrene. I stedet for å melde bekymring til barnevernet velger man i flere tilfeller å la foreldresamarbeidet så sterkest.

#### 4.2.4 Oppsummering og drøfting

##### 4.2.4.1 Elev-elev

Informantene har noe varierende erfaringer med relasjonene mellom elevene. Dette kan ha en sammenheng med at elevene er forskjellige og at ingen av sakene er like, og derfor er det også deres opplevelse av sin hverdag og hvordan de forholder seg til den ulik.

Som Bronfenbrenner skriver, er mikrosystemet et mønster av blant annet mellommenneskelige relasjoner personen i utvikling (barnet/eleven) opplever i en gitt setting (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Nesten uavhengig om en elev vil eller ei så har de kontakt med andre elever. Relasjoner mellom elever kan påvirke læreres vurdering og beslutning om å melde til barneverntjenesten på ulike måter. Det kan som nevnt være at andre elever sier i fra til læreren dersom de har fått greie på noe som ikke er slik det skal være. Det kan også være at læreren legger merke til hvordan eleven oppfører seg mot andre elever ved utagering eller truende atferd, men også hvis eleven trekker seg unna. Endringen kan være et forhold læreren legger merke til eller får beskjed om eller at man må melde for å ivareta andre elevers sikkerhet. Når noe skal meldes inn til barnevernet eller vurderes å melde inn er det mange faktorer som tenkes igjennom, blant annet om det er omsorgssvikt. Relasjonen, betydningen av relasjonen og endring i relasjonen kan være indikasjoner på om noe ikke er tilfredsstillende på hjemmebane for barnet, og dermed kan være fremmende eller hemmende i beslutningen/vurderingen til læreren.

#### 4.2.4.2 Lærer – elev

Som lærer er det viktig å ha en god relasjon til elevene sine da de er ansvarlige for deres læring. Læreren befinner seg i barnets mikrosystem og barnet befinner seg i lærerens mikrosystem. Omsorgssvikten elevene har vært utsatt for kan påvirke relasjonen mellom lærer og elev. Studien viser at relasjonen både kan bli sterkere, men også dårligere og svakere. Felles for flertallet av mine informanter var at relasjonen mellom de og eleven endret seg, noe som gir indikasjoner på at en lærer har mulighet til å oppdage omsorgssvikt og melde i fra til barneverntjenesten.

Lærer-elev samspillet og relasjonen kan ha innvirkning på læreres beslutning/vurdering om å melde til barneverntjenesten på ulike måter. Et avgjørende forhold kan være hvor god relasjonen mellom de oppfattes av eleven. Hvis eleven har en god relasjon til læreren kan eleven fortelle om hvordan de har det hjemme, og lærere får dermed i større grad innsikt i hvordan det går i elevens hjem. Læreren får da muligheten til å vite om noe i hjemmet ikke stemmer, og dersom relasjonen er god stille barnet oppfølgingsspørsmål. Læreren har også mulighet til å observere eleven i relasjon med andre elever og i lærer-elev-relasjonen, og kan dermed legge merke til om det har oppstått endringer i for eksempel barnets atferd som vekker bekymring og som kan gi grunnlag for å melde eller ikke melde til barneverntjenesten. Hvis relasjonen ikke er god mellom lærer og elev, så kan eleven sperre seg inne eller utagere. Det kan føre til at læreren blir usikker på hva som foregår hos barnet og om det er noe alvorlig eller annet som preger barnet. Det kan for eksempel føre til en forhastet beslutning fordi man tror noe er alvorlig galt, eller at man legger bekymringen til side fordi man ikke får kontakt med eleven. Det kan også føre til et tillitsbrudd hvor man for eksempel må trå varsomt på grunn av tidligere avgjørelser tatt av andre, og at man derfor kan være redd for å skape flere tillitsbrudd. Relasjonen mellom lærer og elev er derav en av forholdene som spiller inn på læreres vurdering/beslutning om å melde til barneverntjenesten.

#### 4.2.4.3 Skole – hjem

Samarbeidet mellom skole og hjem (mesosystem) kan ses i sammenheng med jurisdiksjon. Er det læreres oppgave å ha kontakt med foreldrene eller er det en forventning om det? Foreldre-hjem samarbeidet står sterkt og er nedfelt i forskrift til opplæringslova § 20-1

(2006). Skolen har dermed strenge krav for å legge til rette for et skole-hjem samarbeid, og hovedregelen for mistanke vil dermed være på minst mulig konflikt, og det er skolens ansvar å legge til rette for et godt samarbeid. Etter forskrift til opplæringsloven §20-1 (2006) kan meldinger til barnevernet droppes eller utsettes da samarbeidet mellom skole-hjem kan bli skadelidende for barnet, spesielt i saker hvor det ikke vurderes som akutt for barnet. Her kan det bli et etisk dilemma da lærere både har en plikt ovenfor foreldrene, men også ovenfor barneverntjenesten. Barnevernloven har forrang ovenfor opplæringsloven, som vil si at det er den som har gjeldende rett. Dermed skal lærere melde i fra til barneverntjenesten dersom det er grunn til å tro at barnet blir utsatt for alvorlig omsorgssvikt. En ting det er viktig å bite seg merke i her er at loven krever at det er nok med grunn til å tro. Det vil si at man ikke trenger å vite med sikkerhet eller prøve å samle bevis, men samtidig må det være noe mer enn en liten magefølelse. Dermed blir det en fortolknings sak der hvor det oppstår noe tvil. Det betyr at det ikke meldes i alle tilfeller hvor man burde melde, men også at noen mener det meldes for mange bekymringsmeldinger.

Foreldresamarbeidet står sterkt, men det står ikke så sterkt at det overgår bvl §13-2. Det vil si at foreldresamarbeidet ikke skal forhindre meldeplikten, men at man lar tvilen komme til gode. Kanskje spesielt i de tilfellene hvor samarbeidet med foreldrene allerede bærer preg av vanskeligheter. Det kan av nevnte årsaker dermed være vanskelig å finne en balansegang på hva som er rett å gjøre, noe som speiler seg hos informantene mine da to lot usikkerheten komme foreldrene til gode og to ga uttrykk for at de melder uansett, men forsøker å løse det med foreldrene. Det kan knyttes til det jeg tidligere har skrevet om hvor det ved noen anledninger derav blir lærere som tar vurderingen om foreldrene utøver god nok omsorg og ikke barneverntjenesten. Selv om det kanskje fungerer der og da så er det ikke sikkert at det fungerer på sikt. Lærerne står derav ovenfor det Abbott (1988) kaller jurisdiksjon.

## 5. Oppsummering

For å kunne besvare min problemstilling gjennomførte jeg fire individuelle kvalitative intervjuer med lærere fra fire ulike barneskoler. Intervjuene var basert på en semi-strukturert intervjuguide forankret i en fenomenologisk hermeneutikk tradisjon.

## 5.1 Oppsummert svar på problemstillingen og viktige poeng

Det er mange forhold som har betydning for om en lærer sender bekymringsmelding til barneverntjenesten eller ikke.

Gjennom prosjektet er det flere ting som fremtrer som viktige poenger i materialet. Lærere har en arbeidsdag bestående av mange ulike elementer som hver for seg og sammen virker inn på meldeplikten til barneverntjenesten. Det er mange oppgaver som skal gjøres og det er mange ulike personer å forholde seg til. De har en viss grad av frihet innenfor satte rammebetingelser og arbeidshverdagen bærer tydelig preg av elementer fra NPM slik som effektivisering og standardiseringstiltak. Det er derfor først og fremst viktig å løfte frem behovet for mer tid og ressurser inn i skolen samt behovet for mer kompetanse i å oppdage omsorgssvikt. Hverdagen og avgjørelsene lærerne tar har en innvirkning på deres meldeplikt som derfor kan få konsekvenser for et barn eller familien til barnet. Det kan være konsekvenser knyttet til hvorvidt familien får hjelp fordi det ikke meldes til barneverntjenesten. Desto mer kompetanse man får om omsorgssvikt og hvordan man skal gå frem i å melde, desto større sannsynlighet er det for å oppdage barna som utsettes for omsorgssvikt og å melde i fra. Får man flere ressurser inn i skolen og har tydeligere rammer på hva tiden skal brukes på kan man få muligheten til å se og hjelpe flere.

Samarbeidet med barneverntjenesten fremstår noe ustødig hvor det bærer preg av usikkerhet i forhold til juridiske ansvarsområder og grenseoppganger, basert blant annet på ulike oppfatninger av hva som er omsorgssvikt. Dette preget samarbeidet og derav hvordan man senere vurderer og håndterer slike saker. Samtidig, for å trygge skolen (lærere), er det viktig å oppleve at man blir tatt på alvor når man løfter en bekymring og erfare at samarbeidet til barneverntjenesten er til hjelp.

Relasjoner har vist seg å ha stor innvirkning på om lærere vurderer/beslutter å sende bekymringsmelding til barneverntjenesten. Det er viktig med et fungerende foreldresamarbeid, men i enkelte tilfeller kan foreldresamarbeidet trumfe barnets behov. I vurderingen kan man tippe mot å ikke melde i tvilssaker for å opprettholde en god relasjon med foreldrene. Relasjoner gir lærere en mulighet til å oppdage og melde i fra om omsorgssvikt, men det kan også gjøre det vanskelig fordi man ikke vil bryte tilliten man har

opparbeidet seg. Dette er et viktig poeng og kan vise at det kan være fint med tydeligere rammer på når man skal velge meldeplikten ovenfor foreldresamarbeidet i saker hvor det kan fremstå uklart eller usikkert.

## 5.2 Avsluttende refleksjoner

Denne studien har ført til mange engasjerende samtaler med erfarne og dyktige lærere. Jeg opplevde at dette er et tema som har interessert dem. Jeg tror og håper at skolene til lærerne som har deltatt på studien og andre skoler retter mer fokus mot læreres erfaringer rundt omsorgssvikt, meldeplikt og samarbeid med barneverntjenesten. Som nevnt i metodekapittelet så er ikke funnene mine representative, men det var heller ikke meningen. Utvalget er lite, men det har bidratt til å utforske interessante og relevante tanker, meninger og erfaringer.

Jeg håper at studien har vist hvor viktig det er å være klar over hvilke forhold som spiller inn på læreres beslutninger/vurderinger om å melde bekymring til barnevernet. Mitt håp er at dette kan inspirere til å ta tak og gripe fatt i de ulike forholdene og jobbe for eksempel for å i enda større grad gjøre barnas skolehverdag trygg og ivaretagende. At lærere får mer kunnskap og kompetanse i utdannelsen sin, men også at skolen tar mer ansvar og trener på ulike caser og situasjoner for å gjøre lærere tryggere i meldeprosessen. Det er viktig å lese pensum, ha forelesninger, være i praksis og så videre, men også å øve seg på ulike scenario i en undervisningskontekst hvor man har muligheten til å prøve seg frem og bli korrigert. Dette gjelder ikke bare underveis i utdanningen, men også i arbeidslivet kan man ha nytte av å øve på ulike caser ved gjennomgang og diskusjon av ulike løsninger. Samtidig at man har en jevnlig gjennomgang av melderutinene, samt at barnevernet gjør seg mer synlig blant skolene og at man blir oppmerksom på hvordan man i enkelte tilfeller setter barnet til side for å opprettholde en relasjon til foreldrene. Det kan handle om å vite at man har en slags ryggdekning gjennom for eksempel møter og dialog med barnevernet, og en kultur hvor man snakker sammen i kollegiet om hvordan man skal håndtere slike saker og forholde seg til de ulike reaksjonene fra foresatte som kan oppstå om man melder. Til slutt håper jeg at både skolen og barnevernet sammen kan se på hva som skal til fra begge sider for at samarbeidet skal fungere optimalt.

Etter å ha jobbet med denne masteroppgaven har jeg opparbeidet meg noen refleksjoner. Dette forskningsprosjektet bekrefter tidligere funn, men det har også kommet frem forhold det ikke er forsket like mye på. Derav har jeg noen forslag til videre forskning

- Hvordan blir andre elever blir påvirket av elev(ers) kontakt med barnevernet, og hvilke påvirkninger kan det ha for klassemiljø?
- Hvordan har barn det i sitt læringsmiljø/skolemiljø når de blir en del av barnevernstiltakene eller at foreldrene blir meldt til barnevernet?
- Hvordan kan lærerutdanningen på mest mulig måte bidra til å forberede studentene på barns læringsmiljø når de har blitt en del av barnevernstiltakene?

For å oppfylle informantenes ønsker kreves det store endringer på systemnivå. Lærerne trenger mer tid og skolen trenger flere ressurser. Det handler til dels om politiske beslutninger, styringsformer og økonomi, selv om det er tungroddede systemer å endre. Hvis man ser hvordan det kan gagne samfunnet bør det likevel gjøres endringer på politisk nivå. Ved å få inn flere ressurser i skolen gir det lærere og andre ansatte i skolen muligheten til å se flere og hjelpe flere barn og familier. Mitt ønske for fremtiden er at barneverntjenesten kan åpne noe opp ved å gi nødvendig informasjon til lærere. Ikke for at de skal vite alt, men nok til at de opplever at de har informasjonen de trenger for videre tilrettelegging og ivaretagelse av barnet. Forskning viser at samarbeidet mellom lærere og barneverntjenesten bærer preg av mistillit og følelsen av å ikke bli tatt på alvor. Det kan bli satt tydeligere rammer ved å oppklare grenseganger og ved å få bedre kjennskap til hverandres profesjon. Dette er ikke endringer som gjøres over natten, men alle store endringer begynner i det små.

## Litteraturreferanser

- Aadnanes, M. (2017). Social workers' challenges in the assessment of child abuse and maltreatment: intersection of class and ethnicity in child protection cases. *Critical and radical social work*, 5(3), 335-350.  
<https://doi.org/10.1332/204986017X15029696790559>
- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the devision of expert labour*. University of Chicago Press.
- Ambrose-Miller, W. & Ashcroft, R. (2016). Challenges faced by social workers as members of interprofessional collaborative health care teams. *Health & Social work*, 41(2), 101-109. <https://doi.org/10.1093/hsw/hlw006>
- Backe-Hansen, E. (2009). *Å sende en bekymringsmelding – eller la det være? En kartlegging av samarbeidet mellom barnehage og barnevern* (NOVA notat 6/2009).  
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5158>
- Baklien, B. (2009). Skole, barnehage, barneverntjeneste – bilder av «de andre» hindrer samarbeid. *Tidsskrift Norges Barnevern*, 86(4), 236-244.  
<http://dx.doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2009-04-03>
- Barnevernsloven. (2021). *Lov om barnevern* (LOV-2021-06-18-97). Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/2021-06-18-97>
- Bejerot, B., Kankkunen, T. F. & Hasselblad, H. (2015). Två decennier av new public management: arbetsmiljön i skola och sjukvård. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 21(3), 23-41. <https://journals.lub.lu.se/aoa/article/view/17734/16081>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brottveit, G. (2018). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I G, Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert* (s. 84-106). Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018). Om forskningsdesign. I G, Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert* (s. 62- 73). Gyldendal Akademisk.
- Bunkholdt, V. & Kvaran, I. (2015). *Kunnskap og kompetanse i barnevernsarbeid*. Gyldendal Akademisk.



- Carson, L. (2011). Læreren- oppgaver, kvalifikasjoner og utdanning. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Duo vitenarkiv.  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30613/MasteroppgavexLisabethxCarsonx2011.pdf?sequence=1>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2013). *Lærertilvskvalitet – erfarne læreres opplevelse av skolehverdagen*, 78(7), 53-64. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2438372>
- Eriksen, E. & Germeten, S. (2012). *Barnevern i barnehage og skole; Møte mellom barn, foreldre og profesjoner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Falkiner, M., Thomson, D. & Day, A. (2017). Teachers' understanding and practice of mandatory reporting of child maltreatment. *Children Australia*, 42(1), 38-48.  
<https://doi.org/10.1017/cha.2016.53>
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7* (FOR-2016-06-07-860). Lovdata.  
<https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-860>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (LOV-1967-02-10). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1967-02-10>
- Gallagher-Mackay, K. (2014). Teachers' duty to report child abuse and neglect and the paradox of noncompliance: Relational theory and "compliance" in the human services. *Law & policy*, 36(3), 256-289. <https://doi.org/10.1111/lapo.12020>
- Galvin, K. & Erdal, B. (2013) *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune-Norge* (3.utg.). Kommuneforlaget.
- Gamst, K. M. T. (2017). *Profesjonelle barnesamtaler: å ta barn på alvor* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Glaser, B. & Suter, E. (2016). Interprofessional collaboration and integration as experienced by social workers in health care. *Social work in health care*, 55(5), 395-408.  
<http://dx.doi.org/10.1080/00981389.2015.1116483>
- Hansen, R. & Solem, M.-B. (2017). Endringsprosesser i sosialt arbeid. I R. Hansen & M.-B. Solem (Red.). *Sosialt arbeid: en situert praksis* (s. 177-211). Gyldendal Akademisk.

- Hansen, R. (2017). Økosystemperspektiver. I R. Hansen & M.-B. Solem (Red.). *Sosialt arbeid: en situert praksis* (s. 49-61). Gyldendal Akademisk.
- Hafstad, G. S. & Augusti, E. M. (Red.). (2019). *Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten* (NKVTS rapport nr. 4/2019). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.  
[https://www.nkvts.no/content/uploads/2019/10/Rapport\\_4\\_19\\_UEVO.pdf](https://www.nkvts.no/content/uploads/2019/10/Rapport_4_19_UEVO.pdf)
- Haug, L. (2018). *Avdekking av omsorgssvikt i skolen: en kvalitativ studie av læreres erfaringer med avdekking av omsorgssvikt i barneskolen* [Masteroppgave, Universitetet i Agder].  
<https://core.ac.uk/download/pdf/225895443.pdf>
- Hauge, A. (2019). *Å melde fra om omsorgssvikt: en litteraturstudie om barrierer blant lærere med hensyn til meldeplikten* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Duo vitenarkiv.  
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/69915?show=full>
- Healy, K. (2014). *Social work theories in context. Creating frameworks for practice* (2.utg.). Palgrave Macmillan Education.
- Healy, K. (2022). *Social work theories in context. Creating frameworks for practice* (3.utg.). Bloomsbury Academic.
- Helgeland, I. M. (2008). Om skolens samarbeid med barnevernet og om å ta bekymring for barn på alvor. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen: Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Kommuneforlaget.
- Isaksson, C., & Larsson, A. (2017). Jurisdiction in school social workers' and teachers' work for pupils' well-being. *Education Inquiry*, 8(3), 246-261.  
<https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1318028>
- Jacobsen, D. I. (2017). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse-og sosialfagene* (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jacobsen, S. E. (2019, 30. november). *Barnevernet er for dårlige på å dokumentere hva de gjør*. Forskning.no. <https://forskning.no/barn-og-ungdom/stor-rapportbarnevernet-er-for-darlige-pa-a-dokumentere-hva-de-gjor/1599867>
- Jensen, D. (2021). *Vitenskapsteori i sosialt arbeid: tilnærmingar og normative spørsmål*. Samlaget.
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johnsrud, S. H. (2017). *Positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt. en*

- kvalitativ studie om hvordan lærere arbeider med å etablere positive relasjoner til elever som har vært utsatt for omsorgssvikt* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Duo vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/58088>
- Killén, K. (2004). *Sveket: Omsorgssvikt er alles ansvar* (3. Utg.). Kommuneforlaget.
- Killén, K. (2012). *Sveket 1. Barn i risiko- og omsorgssviktsituasjoner* (4 utg.). Kommuneforlaget AS.
- Killén, K. (2015). *Sveket 1. Risiko og omsorgssvikt – et helseproblem og tverrfaglig ansvar* (5. utg.). Kommuneforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Rapport fra tidsbrukutvalget*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Rapport-fra-Tidsbrukutvalget/id592307/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lillevik, O.G. (2016). Perspektiver på vold mot barn. I K. Mevik, O.G. Lillevik & O. Edvardsen (Red.), *Vold mot barn* (s. 18-34). Gyldendal Akademisk.
- Moe, E. (2020, 22. januar). *Mange bekymringsmeldinger til barnevernet skulle ikke vært sendt*. Forskning.no. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-hogskolen-i-innlandet-juridiske-fag/mange-bekymringsmeldinger-til-barnevernet-skulle-ikke-vaert-sendt/1624709>
- Molander, A & L. I. Terum (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Universitetsforlaget.
- Myhre, M., Thoresen, S. & Hjemdal, O. K. (2015). *Vold og voldtekt i oppveksten* (NKVTS Rapport nr. 1/2015). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. [https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/vold\\_voldtekt\\_i\\_oppveksten.pdf](https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/vold_voldtekt_i_oppveksten.pdf)
- Nissim, C. (2016). Forgoing New Public Management and Adopting Post-New Public Management Principles: The on-Going Civil Service Reform In Israel. *Public administration and development*, 36(1), 20-34. <https://doi.org/10.1002/pad.1751>
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-

- 07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Prop.12 S (2017-2021). *Opptappingsplan mot vold og overgrep*. Det kongelige barne- og likestillingsdepartementet.
- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-12-s-20162017/id2517407/>
- Reinar, L. M., Vist, G. E., Kirkehei, I. & Kornør, H. (2018). *Hvilke tegn og signaler som kan observeres av personell i barnehage og skole kan ha sammenheng med omsorgssvikt?* (FHI rapport 2018). Folkehelseinstituttet.
- <https://www.fhi.no/publ/2018/hvilke-tegn-og-signaler-som-kan-observeres-av-personell-i-barnehage-og-skol/>
- Roberg, A. B. (2014). *Samarbeid mellom skole og barnevern: en kvalitativ studie av lærere og rektors kompetanse og erfaring med omsorgssvikt, meldeplikten til og samarbeid med barnevernet* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Duo Vitenarkiv.
- <https://www.duo.uio.no/handle/10852/40506>
- Sagbakken, A. & Aanderaa, B. (1993). *Barnevern i barnehagen: en felles utfordring*. Kommuneforlaget.
- Schols, M. W. A., de Ruiter, C. & Öry, F. G. (2013). How do public child healthcare professionals and primary school teachers identify and handle child abuse cases? A qualitative study. *BMC Public Health*, 13(1), 1-16.
- <https://bmcpublikehealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-13-807>
- Skaalvik, M. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. (NTNU rapport 2013) NTNU samfunnsforskning AS. <https://samforsk.no/uploads/files/Kvantitativ-rapport-WEB.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Stang, E. G. (2007). *Det er barnets sak. Barnets rettsstilling i sak om hjelpetiltak etter barnevernloven § 4-4*. Universitetsforlaget.
- St.meld.nr. 11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.
- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>
- Søftestad, S. (2008). *Avdekking av seksuelle overgrep: veier ut at fortielsen*. Universitetsforlaget.

- Sørli, M. A., Hagen, K. A. & Nordahl, K. B. (2020). Development of social skills during middle childhood: Growth trajectories and school-related predictors. *International journal of school & Educational psychology*, 9(1), 569-587.  
<https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1744492>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Introduksjon. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 11-16). Gyldendal Akademisk.
- Einarsson, J. H. (2014). Barnevern i hastighetens tid, *Tidsskrift Norges Barnevern*, 91(2-3), 60-61. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2014-02-03-01>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse; En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Walsh, K. & Farrell, A. (2008). Identifying and evaluating teachers' knowledge in relation to child abuse and neglect: A qualitative study with Australian early childhood teachers. *Teaching and teacher education*, 24(3), 585-600.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.07.003>
- World health organization. (2022, 29. november). *Violence against children*.  
<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children>
- Øverlien, C. & Moen, L. H. (2016). «Takk for at du spør!» En oppfølgingsstudie om kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn blant blivende barnevernspedagoger, grunnskolelærere og førskolelærere (NKVTS Rapport nr. 3/2016). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.  
[https://www.nkvts.no/content/uploads/2016/02/Rapport\\_NKVTS\\_3\\_2016\\_net.pdf](https://www.nkvts.no/content/uploads/2016/02/Rapport_NKVTS_3_2016_net.pdf)
- Øverlien, C. & Sogn, H. (2007). *Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle* (NKVTS Rapport nr. 3/2007). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.  
[https://www.nkvts.no/content/uploads/2018/10/kunnskapmottrygghethandle\\_2007.pdf](https://www.nkvts.no/content/uploads/2018/10/kunnskapmottrygghethandle_2007.pdf)

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet Læreres erfaring med omsorgssvikt, meldeplikt og samarbeid med barnevernet.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvilken erfaring lærere har med meldeplikt, omsorgssvikt og samarbeid med barnevernet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Forskningsprosjektet gjennomføres i forbindelse med min masteroppgave i sosialfag, studieretning barnevern ved OsloMet, Storbyuniversitetet.

Formålet med prosjektet er å se på lærernes erfaringer med omsorgssvikt, meldeplikt og samarbeid med barneverntjenesten. Studien vil også ta for seg tverrfaglig samarbeid og forhåpentligvis belyse viktigheten av lærernes kunnskap og hvordan de kan være en ressurs for barnet.

Den metodiske tilnærmingen er kvalitativ metode, herunder narrativt intervju hvor fire lærere ved fire ulike barneskoler intervjues. Informasjonen som sames inn ved intervjuene skal danne grunnlag for utarbeidelse av en masteroppgave på 67 sider +/- 10%.

Problemstillingen jeg skal analysere er «hvilken erfaring har lærere med omsorgssvikt, meldeplikt og samarbeid med barnevernet»

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Oslomet er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Et narrativt intervju er nyttig når man ønsker en beskrivelse av et avgrenset og sammenhengende hendelsesforløp. Jeg ønsker kunnskap om hvordan skoler samarbeider

med barnevernet og kunnskap om lærernes erfaringer knyttet til omsorgssvikt og meldeplikt. På bakgrunn av dette velger jeg derfor å intervjuere lærere på ulike barneskoler

At du er lærer eller kontaktlærer på en barneskole og har daglig kontakt med barn er kriteriene for deltakelse, og årsaken til at jeg inviterer deg til å delta på mitt forskningsprosjekt. Det er ønskelig at du som deltar enten er kontaktlærer eller lærer.

### **Hvorfor dette temaet og hva skal kunnskapen bidra med?**

Forskning på dette temaet er viktig fordi tidligere forskning viser blant annet at lærere har uttrykt at de ønsker mer kunnskap om omsorgssvikt og samarbeid med barnevernet.

Forskningen kan være med på å belyse aktuelle utfordringer, men også belyse det positive arbeidet som gjøres. Kunnskapen jeg får av deg som informant skal være med å bidra til å belyse problemstillingen min. Den vil være med på å belyse hvilke erfaringer lærere har og hva man kan lære av disse erfaringene, samt hvilken betydning disse erfaringene har for elevenes tilknytning/relasjoner. Kunnskapen vil også bidra til å forstå hva som fungerer og hva som kanskje ikke fungerer like godt, og hvilke endringer man eventuelt kan gjøre.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det at du avtaler et møte med meg og besvarer på noen spørsmål under et intervju som kan vare i alt fra ca. 20 min til 90 min. Intervjuet inneholder spørsmål som blant annet «Fortell meg om din siste situasjon hvor du tenkte at her er det snakk om omsorgssvikt». Dine svar vil registreres på taleopptak.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Din deltakelse vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsgiver eller arbeidsplassen.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang til opplysningene du oppgir i intervjuet er min veileder i masterprosjektet og meg som student
- Navn og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste som er adskilt fra øvrige data. Datamaterialet oppbevares innelåst og vil være utilgjengelig for andre enn meg og min veileder.
- Det vil ikke være mulig å gjenkjenne arbeidsplassen du er ansatt ved eller deg som deltaker i den ferdige masteroppgaven.

Veileder og jeg vil ha tilgang til informasjonen som blir gitt .

For å ivareta dine personopplysninger som f. Eks. navn og kontaktopplysningene vil jeg erstatte de med en kode og lagre datamaterialet kryptert/innelåst.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes etter at masteroppgaven er godkjent. Den skriftlige delen skal leveres 15 mai 2023, og den muntlige forsvaringen av oppgaven vil følge etter tilbakemelding på masteroppgaven. Innen prosjektslutt vil alle personopplysninger være anonymisert og på dette tidspunktet vil lydopptak bli slettet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg



- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet- Storbyuniversitetet ved:  
Rachel Wahlberg Svindal (student)  
Mob: 98244959  
E-post: [s361630@oslomet.no](mailto:s361630@oslomet.no)  
Eller
- Siri Fjeldheim (veileder ved masterprosjektet)  
Mob: 97546125  
E-post [sirifj@oslomet.no](mailto:sirifj@oslomet.no)
- Vårt personvernombud:  
Ingrid Jacobsen, [Ingrid.jacobsen@oslomet.no](mailto:Ingrid.jacobsen@oslomet.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

|                    |                         |
|--------------------|-------------------------|
| (Forsker/veileder) | Student                 |
| Siri Fjeldheim     | Rachel Wahlberg Svindal |

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *«lærenes erfaring med omsorgssvikt, meldeplikt og samarbeid med barnevernet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Å delta i personlig intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.  
16.05.23

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato

## Vedlegg 2: intervjuguide

### Intervjuguide

#### Introduksjon:

*Tusen takk for at du vil delta på mitt masterprosjekt om lærernes erfaring med omsorgssvikt, meldeplikt og samarbeid med barnevernet. I dette intervjuet ønsker jeg å spørre om dine erfaringer rundt dette. Du trenger ikke svare på spørsmålene hvis du ikke vil, og du står selv fritt til å velge hva du ønsker å dele. Du har rett til å trekke din deltakelse fra prosjektet før, under og etter intervjuet. Informasjonen jeg henter inn gjennom intervjuet vil kun bli brukt til dette prosjektet.*

#### Introduksjonsspørsmål

- Hvor gammel er du?
- Hvilken utdanning/yrke har du? –
- Hva er din stilling/hvilken stilling har du?
- I løpet av en arbeidsdag, hva er dine typiske arbeidsoppgaver?

#### Hovedspørsmål

- Kan du fortelle meg om din siste situasjon hvor du tenke at det snakk om omsorgssvikt – og du meldte i fra til barneverntjenesten?
  - Hva var årsaken til at du valgte å melde i fra til barneverntjenesten?
    - Hvilke tegn/signaler oppfattet du som bekymringsverdige?
    - (Angående hvilke tegn/signaler du ser etter/legger merke til – hvor har du tilegnet deg kunnskapen, utdanning, erfaring, begge deler?)
    - (Følte du noen gang på usikkerhet om det du så var alvorlig nok?)
  - Kan du fortelle meg noe om sakens forløp?
  - Ble det mange møter?
  - Hvordan erfarte du samarbeidet med barnevernet?
  - Hvis du ser bort fra omsorgssvikten - Var det noe utover bekymringen for barnet som gjorde at du valgte å melde?
  - Var det noe annet som påvirket valget ditt?
- Hvilken betydning har dine erfaringer for elevenes tilknytning/relasjoner?

- Ble relasjonen annerledes etter at du meldte? (mellom elev-lærer)
- Opplever du en forskjell i barnets relasjon/tilknytning til andre elever etter at du har meldt?
- Hvordan arbeider du som lærer med å etablere positive relasjoner til elever som har opplevd omsorgssvikt?
  - (på hvilken måte?)
- Kan du fortelle meg om din siste situasjon hvor du tenke at det snakk om omsorgssvikt – og du IKKE meldte i fra til barneverntjenesten?
  - Hva var årsaken til at du valgte å ikke melde i fra til barneverntjenesten?
  - Kan du fortelle meg noe om sakens forløp?
  - (Hvis du ser bort fra omsorgssvikten) - Var det noe utover bekymringen for barnet som gjorde at du valgte å ikke melde?
  - Var det noe annet som påvirket valget ditt?
  - når du vurderer om du skal melde eller ikke melde – er familien rundt noe du tenker på?
- Kan du fortelle meg om skolens melderutine/protokoll når man oppdager bekymringsverdige forhold?
  - Hvilken erfaring har du med skolens melderutine?
  - Hvordan opplever du rutinene?
  - (Kan du fortelle meg om din erfaring i forhold til retningslinjene?)
    - Er det noe du opplever som bra, eller noe som ikke er fullt like bra?
    - Hvordan opplever du terskelen for å melde?
- Meldeplikt og samarbeid (endring)
  - Hvis det var noe du kunne endret eller forbedret med tanke på rutinene for bekymringsmelding. Hva ville du endret?
  - Hvis det var noe du kunne endret på i samarbeidet med barnevernet- hva ville du ha endret på?
- 

### **Oppfølgingsspørsmål til hovedspørsmålene**

- Du sier at..... fortell meg mer....
- Fortell meg mer...
- Hva gjorde du..

- Hva tenkte du..
- (nikke bekræftende og bekrefte det de sier underveis)

### **Avslutning**

Er det noe du vil si som du ikke fikk fortalt underveis i intervjuet?

*Tusen takk for at du ville ta del i masterprosjektet mitt. Hvis det er noe, så er det bare å ta kontakt*

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

28.03.2023, 15:06


[Meldeskjema](#) / [Lærernes erfaring med meldeplikt, omsorgssvikt og samarbeid til b...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

| Referansenummer | Vurderingstype | Dato       |
|-----------------|----------------|------------|
| 880665          | Standard       | 10.10.2022 |

### Prosjektittel

Lærernes erfaring med meldeplikt, omsorgssvikt og samarbeid til barnevernet

### Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for sosialfag

### Prosjektansvarlig

Siri Fjeldheim

### Student

Rachel Wahlberg Svindal

### Prosjektperiode

01.09.2022 – 16.05.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 16.05.2023.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

#### OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

#### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

<https://meldeskjema.sikt.no/6319ccaf-0a5a-47da-9cb7-20d9e8b154c8/vurdering>

Side 1 av 2

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>  
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!