

# **MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med  
fordypning i profesjonsrettet pedagogikk**

**August 2021**

En kvalitativ studie om læreres tanker og erfaringer rundt det forebyggende arbeidet med barn som utsettes for omsorgssvikt

A qualitative study of teachers' thoughts and experiences with the preventive work with children who are exposed to neglect

Solveig Haugseth



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Forord

Denne masteroppgaven er skrevet høsten 2020/våren 2021 i forbindelse med studiet «Master i profesjonsrettet pedagogikk» ved Storbyuniversitetet OsloMet. Etter to svært innholdsrike år nærmer jeg meg slutten på min masterutdannelse. Etter å ha vært gjennom mange viktige og spennende emner sitter jeg nå igjen med ny og verdifull kunnskap som jeg kan ta med meg videre i læreryrket. Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg tilegnet meg kunnskap om elever som er utsatt for risiko, og hvordan dette kan påvirke deres forutsetninger for et godt liv i fremtiden. Ved å studere læreres tanker og erfaringer rundt det forebyggende arbeidet med barn som utsettes for omsorgssvikt har jeg ikke bare fått større innsikt i hvilke utfordringer vi står ovenfor, men også hvordan skolen kan fungere som en stor ressurs. Jeg sitter igjen med en oppfatning om at det finnes flere lærere som etterspør mer kunnskap rundt teamet i skolen. Skolens mål er å ruste barn og unge for fremtiden, og økt kompetanse rundt tematikken vil videre kunne bidra til at samfunnet i større grad kan ivareta dette prinsippet.

Jeg vil gjerne takke de fem informantene mine som stilte til intervju og for at de møtte meg med åpenhet og ærlighet rundt temaet. Å få innblikk i deres tanker og erfaringer har vært svært verdifullt for oppgaven. Jeg vil også takke familie og venner som har støttet meg og motivert meg gjennom hele prosessen, særlig når arbeidet har vært krevende. Til slutt vil jeg ikke minst takke min veileder Mette Birgitte Helleve som har vært den største støttespilleren jeg har hatt under arbeidet med oppgaven. Hun har hjulpet meg i riktig retning og gitt meg både nyttig og motiverende veiledning helt siden start. Tusen takk!

Oslo, våren 2021

Solveig Haugseth

## Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg en kvalitativ undersøkelse av læreres tanker og erfaringer rundt det forebyggende arbeidet med barn som blir utsatt for omsorgssvikt. Bakgrunnen for valg av tema handler om å kunne se nærmere på skolens og lærernes muligheter til å både beskytte og ruste barn som står i risiko. Siden barna tilbringer mye av sin tid på skolen gir det også lærerne en helt unik mulighet til å støtte og hjelpe de elevene som opplever slike vanskelige livssituasjoner. Formålet med oppgaven handler om å innhente informasjon som kan fortelle oss noe om hvordan lærere opplever det forebyggende arbeidet. Denne informasjonen kan videre fortelle oss noe om hva som fungerer godt og hva som burde forbedres i et slikt arbeid. Ved å belyse dette kan man også bidra til å øke kunnskapen rundt lærerens arbeid med barn som utsettes for omsorgssvikt.

I oppgavens teoretiske forankring går jeg inn på hva som er konsekvensene av omsorgssvikt for løfte frem viktigheten av at det foregår et forebyggende arbeid i skolen. Her har jeg særlig stort fokus på psykisk helse og hvilken innvirkning psykiske lidelser kan ha på barn og unge. Videre tar jeg for meg lærerens ansvar ved å se nærmere på Aasland, Eide, Grelland, Kristiansen og Sævareid (2003) beskrivelse av ansvar. Jeg går også inn på hva lovverket og styringsdokumentene sier om lærerens ansvar og det profesjonsetiske ansvaret man besitter i læreryrket. Jeg viser så til hvordan det forebyggende arbeidet kan foregå i skolen gjennom tverrprofesjonelt samarbeid, skole-hjem-samarbeid og relasjonsarbeid. Til slutt trekker jeg frem innvirkningen som lærerstress har på lærere for å kunne vise til de konsekvenser det kan ha for det forebyggende arbeidet som skjer i skolen.

Jeg har gjennomført fem kvalitative forskningsintervjuer for å innhente datamateriale til oppgaven. Utvalget mitt bestod av fire lærere og en sosiallærer som alle arbeidet på ulike skoler rundt omkring i landet. I denne oppgaven har jeg valgt å kombinere en fenomenologisk- og hermeneutisk tilnæringsmetode. Mens fenomenologien tar sikte på å løfte frem den subjektive opplevelsen og forståelsen hos et menneske, har hermeneutikken fokus på å finne et dypere meningsinnhold i dem (Thagaard, 2018, s. 36-37). Gjennom å ha fokus på en fenomenologisk tilnærming kunne jeg løfte frem informantenes forståelse for ulike fenomener, noe som ville være hensiktsmessig siden problemstillingen min vektlegger nettopp læreres tanker og erfaringer. En hermeneutisk tilnærming ville samtidig også være nyttig fordi jeg ønsket å bruke min bakgrunn og forforståelse til å knytte de fenomenene som

lærerne løftet frem inn i en dypere meningssammenheng. Videre presenterer jeg en tematisk analyse med fem hovedkategorier. Her viser jeg til sitater fra intervjuene og løfter frem informantenes erfaringer og tanker rundt tematikken.

Jeg viser så til de tre mest sentrale funnene jeg gjorde meg fra analysen. Oppgaven gir ikke noe entydig svar, men belyser noen sentrale elementer som de fleste lærerne snakket om. Gjennom tolkningen av datamaterialet viste det seg at lærernes forståelse av sitt eget ansvar ovenfor barn som utsettes for omsorgssvikt kan styres av de forventningene som stilles til dem fra ulike hold. Samtidig virker det som at ubehaget ved å gripe inn, usikkerheten rundt hvordan de burde gå frem og stresset som kommer av for store arbeidsmengder og å alltid ha mangelen på tid kan forårsake ansvarsfraskrivning i skolen. Det viste seg også at forebyggingsarbeidet rundt de utsatte barna kunne hindres av den taushetsplikten som eksisterte på skolen og mellom instansene. Taushetsplikten blir på denne måten et hinder for et velfungerende tverrprofesjonelt samarbeid og en vellykket behandling. Samtidig ser det også ut til at relasjonsarbeidet mellom lærer og elev og mellom skole og hjem kan fungere forebyggende fordi det reduserer de konsekvensene som omsorgssvikt kan ha på barn og unge.

## Abstract

This master's thesis deals with a qualitative study of teachers' thoughts and experiences with the preventive work with children who are exposed to neglect. The background for choosing this topic is being able to look more closely at the schools and teachers' opportunities to both protect and equip children who are at risk. Since the children spend much of their time at school, it also gives teachers a completely unique opportunity to support and help the pupils who experience such difficult life situations. The purpose of the assignment is to obtain information that can tell us something about how teachers experience the preventive work. This information can further tell us something about what works well and what should be improved in such work. By shedding light on this, one can also help to increase knowledge about the teacher's work with children who are exposed to neglect.

In the theoretical foundation of the thesis I look into what the consequences of neglect is to highlight the importance of preventive work in the school. Here I have a particularly strong focus on mental health and the impact that mental illness can have on children and young people. Furthermore, I consider the teacher's responsibility by looking more closely at Aasland's, Eide's, Grelland's, Kristiansen's and Sævareid's (2003) description of responsibility as experience. I also present what the legislation and governing documents say about the teacher's responsibility and the professional ethical responsibility one possesses in the teaching profession. I then refer to how the preventive work can take place in the school through interprofessional cooperation, school-home-cooperation and through working with relationships. Finally, I highlight the impact that teachers-stress has on teachers in order to be able to point out the consequences it can have for the preventive work that takes place in the school.

I have conducted five qualitative research interviews to obtain data material for the thesis. My selection consisted of four teachers and one socialteacher who all worked at different schools around the country. In this thesis I have chosen to combine a phenomenological and hermeneutic approach method. While phenomenology aims to elevate the subjective experience and understanding of a human being, hermeneutics focuses on finding a deeper meaning content in them (Thagaard, 2018, p. 36-37). By focusing on a phenomenological approach, I was able to highlight the informants' understanding of various phenomena, which would be appropriate since my problem emphasizes teacher's thoughts and experiences. At

the same time, a hermeneutic approach would also be useful because I wanted to use my background and preconceptions to link the phenomena that the teachers highlighted into a deeper meaning context. Furthermore, I present a thematic analysis with five main categories. Here I refer to quotes from the interviews and highlight the informant's experiences and thoughts on the topic.

I then refer to the three most important findings I made from the analysis. The assignment does not give an unambiguous answer, but sheds light on some key elements that most teachers talked about. Through the interpretation of the data material, it turned out that the teacher's understanding of their own responsibility towards children who are exposed to neglect can be governed by the expectations placed on them from different quarters. At the same time, it seems that the discomfort of intervening, the uncertainty about how they should proceed and the stress that comes from too much workload and always having a lack of time can cause disclaimer in school. It also turned out that the preventative work around the vulnerable children could be hindered by the duty of confidentiality that existed at school and between the agencies. The duty of confidentiality thus becomes an obstacle to a well-functioning interprofessional collaboration and a successful treatment. At the same time, it also seems that the focus on working with relationships both between teacher and pupil and school and home can work preventively because it reduces the consequences that neglect can have on children and young people.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1. BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	1
1.2. FORMÅLET MED OPPGAVEN .....	1
1.3. PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	2
1.4. OPPGAVENS OPPBYGGING .....	3
<b>2. TEORI</b> .....	<b>4</b>
2.1. OMSORGSSVIKT .....	4
2.1.1. <i>Omsorgssvikt som begrep</i> .....	4
2.1.2. <i>Ulike former for omsorgssvikt</i> .....	5
2.2. KONSEKVENSER AV OMSORGSSVIKT .....	7
2.2.1. <i>Psykisk helse</i> .....	8
2.3. LÆRERENS ANSVAR.....	10
2.3.1. <i>Ansvar som begrep</i> .....	10
2.3.2. <i>Lovverk og styringsdokumenter</i> .....	11
2.3.3. <i>Et profesjonsetisk ansvar</i> .....	15
2.4. FOREBYGGING AV OMSORGSSVIKT I SKOLEN .....	17
2.4.1. <i>Tverrprofesjonelt samarbeid</i> .....	17
2.4.2. <i>Skole-hjem-samarbeid</i> .....	22
2.4.3. <i>Relasjonsarbeid</i> .....	26
2.4.4. <i>Lærerstress</i> .....	28
<b>3. METODE</b> .....	<b>30</b>
3.1. VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING.....	30
3.1.1. <i>Fenomenologisk tilnærming</i> .....	30
3.1.2. <i>Hermeneutisk tilnærming</i> .....	31
3.1.3. <i>Forforståelse</i> .....	32
3.2. FORSKNINGSDESIGN .....	34
3.3. KVALITATIV METODE .....	34
3.4. DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET .....	35
3.4.1. <i>Utfordringer med kvalitative forskningsintervju</i> .....	36
3.5. UTVALG AV INFORMANTER.....	37
3.6. UTFORMING AV INTERVJUGUIDE .....	38
3.7. GJENNOMFØRING AV INTERVJUER .....	39
3.8. TRANSKRIBERING.....	41
3.9. KODING/KATEGORISERING/KONDENSERING.....	42
3.10. TEMATISK ANALYSE .....	43
3.10.1. <i>Utfordringer med tematiske analyser</i> .....	44
3.11. ETISKE RETNINGSLINJER.....	44
3.12. VALIDITET OG RELIABILITET.....	45
<b>4. ANALYSE</b> .....	<b>47</b>
4.1. OMSORGSSVIKT – FORSTÅELSE AV BEGREP HOS INFORMANTER .....	47
4.2. ANSVAR – FORSTÅELSE AV BEGREP OG OPPFATNING AV LÆRERENS ANSVAR.....	49
4.3. TVERRPROFESJONELT SAMARBEID .....	53
4.4. SKOLE-HJEM-SAMARBEID .....	57
4.5. FOREBYGGING I SKOLEN .....	60
4.6. KONDENSERING .....	63
<b>5. DRØFTING</b> .....	<b>66</b>
5.1. LÆRERNES FORSTÅELSE AV ANSVAR .....	67
5.1.1. <i>Ansvar styres av forventninger</i> .....	67
5.1.2. <i>Årsaker til ansvarsfraskrivning hos lærere</i> .....	69
5.2. FOREBYGGINGSARBEIDET I SKOLEN HINDRES AV TAUSHETSPLIKTEN .....	71

5.3.	BETYDNINGER AV GODE RELASJONER I DET FOREBYGGENDE ARBEIDET .....	73
5.3.1.	<i>Relasjonen mellom lærer og elev</i> .....	73
5.3.2.	<i>Relasjonen mellom skole og hjem</i> .....	75
<b>6.</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>78</b>
6.1.	OPPSUMMERING AV FUNN .....	78
6.2.	OVERFØRBARHET OG BEGRENSNINGER.....	80
6.3.	KONKLUSJON .....	81
6.4.	VEIEN VIDERE .....	82
<b>7.</b>	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>83</b>
	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>90</b>



# 1. Innledning

## 1.1. Bakgrunn for valg av tema

Temaet i denne oppgaven er læreres tanker og erfaringer rundt det forebyggende arbeidet med elever som blir utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Bakgrunnen for valgt av tema handler om et ønske om å se nærmere på skolens og lærernes muligheter til både beskytte og ruste barn som står i risiko i form av omsorgssvikt. Jeg ønsket å finne ut noe mer om hvordan lærere opplever det forebyggende arbeidet rundt disse barna, særlig ettersom at skolens og lærernes forhold til barn som blir utsatt for omsorgssvikt alt for lenge har fått for liten oppmerksomhet (Killén, 2019, s. 304). Videre tenkte jeg at valget av et slikt tema kan løfte frem den betydningen som lærerne kan ha i et forbyggende arbeid.

Etter å ha fullført lærerutdanningen har jeg også gjort meg noen tanker rundt temaet. Jeg sitter igjen med en opplevelse om at omsorgssvikt i alt for liten grad blir prioritert i undervisningen i utdanningen. Samtidig har jeg også inntrykk av at det finnes flere lærere der ute som sitter med den samme oppfatningen som meg. Det har seg nemlig slik at lærerutdanningen har svært begrenset, i noen tilfeller ingen, undervisning om temaet omsorgssvikt (Killén, 2019, s. 304). Dette er uheldig siden lærerne har en helt unik mulighet til å observere barna hver dag. Barna tilbringer mye av sin tid på skolen og dette gir også lærerne muligheter til å støtte og hjelpe dem på en helt annen måte enn hva andre kanskje kan. Samtidig kan det også tenkes at læreren er en viktig tilknytningsperson for de barna som utsettes for omsorgssvikt, og dermed blir også kunnskap om hvordan man burde gå frem i det forebyggende arbeidet en nødvendighet. Killén (2019, s. 77) påpeker at dersom man skal få til en vellykket behandling er det en forutsetning at alle instansene kan bidra inn i samarbeidet. Dette innebærer at de ulike profesjonene må kunne ta ansvar ovenfor barnet, også lærerne. Siden skolen er en av de mest betydningsfulle utviklingsarenaene for barn (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006), burde også fokuset på lærerens rolle i forebyggingsarbeidet fremheves i større grad enn hva det har blitt gjort. Derav falt valget mitt på å skrive om temaet omsorgssvikt i masteroppgaven.

## 1.2. Formålet med oppgaven

Et overordnet formål med denne oppgaven er å bidra til å utvide kunnskapen rundt hvordan det forebyggende arbeidet i skolen foregår rundt barn som utsettes for omsorgssvikt. Ved å

studere læreres tanker og erfaringer kan vi få innsikt i hva som fungerer godt og hva som burde forbedres i et slikt arbeid. Målet med å få kunnskap om disse fenomenene er å kunne forbedre hjelpetilbudet for barn og unge som blir utsatt for omsorgssvikt. En slik forbedring bør alltid være i fokus fordi omsorgssvikt er noe som rammer alt for mange barn og unge i dag. Kvello (2015, s. 233) stipulerer basert på flere studier at forekomsten av ulike former for omsorgssvikt kan omfatte omlag 15-20% av norske barn. Når omfanget er så omfattende viser det også til et økt behov for at samfunnet kan forebygge på alle mulige arenaer, også på skolen.

Omsorgssvikt bringer i stor grad med seg et økt behov for hjelpetiltak i ulike instanser som videre også vil føre til større kostnader for samfunnet (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 4). Dermed blir omsorgssvikt i aller høyeste grad et samfunnsproblem som ikke bare belyser utfordringene rundt folkehelsen, men også rundt det faktumet at det koster samfunnet store økonomiske summer årlig. Likevel er det velferdstapet som det utsatte barnet opplever som er den største kostnaden. Dette handler om at barnet taper livskvalitet og de mulighetene som vedkommende i utgangspunktet kanskje hadde (Rasmussen & Vennemo, 2017, s. 22). Både psykiske- og fysiske helseplager er noen av følgene av omsorgssvikt (Barneombudet, 2018, s. 4). Det er også dokumentert at omsorgssvikt kan ha innvirkning på elevenes læring og utvikling (Uthus, 2017, s. 6). Konsekvensene av omsorgssvikt for barn og unge er ikke noe vi kan regne på, men i seg selv en tilstrekkelig begrunnelse for at samfunnet både bør arbeide for å forhindre at omsorgssvikt skal skje, samt bøte på skadene som oppstår dersom omsorgssvikt allerede har skjedd (Rasmussen & Vennemo, 2017, s. 22). Dette vil også innebære at skolen og lærerne har kunnskap om temaet slik at det forebyggende arbeidet også kan foregå her. Formålet med denne oppgaven er derfor å belyse forebyggingsarbeidet som skjer i skolen og hvordan lærere opplever et slikt arbeid. Dette kan forhåpentligvis bidra til større innsikt og kunnskap rundt lærerens arbeid med barn som utsettes for omsorgssvikt.

### 1.3. Problemstilling og forskningsspørsmål

Ut i fra bakgrunn for valg av tema og formålet med oppgaven har jeg valgt å formulere følgende problemstilling:

«Hvilke tanker og erfaringer har lærere rundt det forebyggende arbeidet med barn som utsettes for omsorgssvikt i skolen?»

Videre har jeg dannet tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever lærere sitt eget ansvar ovenfor barn som utsettes for omsorgssvikt?
2. Hvordan opplever lærere samarbeidet rundt barn som utsettes for omsorgssvikt?
3. Hvordan arbeides det med forebygging av omsorgssvikt i skolen?

#### 1.4. Oppgavens oppbygging

For å svare på problemstillingen vil jeg anvende følgende oppbygning av oppgaven:

Kapittel 1: Innledning

Kapittel 2: Teori

Kapittel 3: Metode

Kapittel 4: Analyse

Kapittel 5: Drøfting

Kapittel 6: Avslutning

Kapittel 7: Litteraturliste

Vedlegg: Intervjuguide

## 2. Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere sentral teori for å kunne svare på problemstillingen og de forskningsspørsmålene som er utformet for oppgaven. Siden oppgaven omhandler læreres tanker og erfaringer rundt forebygging av omsorgssvikt vil jeg gjøre rede for begrepet omsorgssvikt og se nærmere på ulike former for omsorgssvikt. Deretter vil jeg gå inn på hvilke konsekvenser omsorgssvikt kan ha. Her vil jeg særlig trekke frem psykisk helse for å understreke viktigheten av at vi driver et forebyggende arbeid i skolen. Videre i teksten vil jeg vise til lærerens ansvar for å kunne beskrive hva som forventes av lærerne i det forebyggende arbeidet. Her vil jeg gå inn på ansvar som begrep, sentrale lover og styringsdokumenter og lærerens profesjonsetikk. Til slutt viser jeg til hvordan det forebyggende arbeidet kan foregå i skolen. Her vil jeg ta for meg det tverrprofesjonelle samarbeidet, skole-hjem-samarbeid, relasjonsarbeid, samt hvordan lærerstress kan fungere som et hinder for forebygging.

### 2.1. Omsorgssvikt

I det følgende vil jeg med referanse til Killén og Kvello prøve å beskrive hva omsorgssvikt er. Kari Killén er en sosionom, dr. Philos og forsker ved NOVA, og har i flere år studert hva omsorgssvikt er og hvordan det forebyggende arbeidet rundt kan foregå (Gyldendal, u.å.). Øystein Kvello er en forsker ved RBUP Øst og Sør og professor II i psykologi ved UiT. Han har bidratt i en rekke nasjonale utredninger og utarbeidet statlige veiledere for flere hjelpetjenester (Gyldendal, u.å.).

#### 2.1.1. Omsorgssvikt som begrep

Begrepet omsorgssvikt kan oppfattes som vidt og være vanskelig å definere. Kvello (2015, s. 213) viser til at det finnes flere måter å definere omsorgssvikt på, men fordi det dekker et så pass vidt spekter og komplekse mønster er det nærmest ikke mulig å finne en samlebetegnelse på det. Han peker likevel på at omsorgssvikt i hovedsak handler om når et barn opplever å ikke få tilstrekkelig med omsorg fra sine foresatte (Kvello, 2015, s. 318). På samme måte som Kvello (2015) viser Killén (2015) til det samme. Men hun viser også til Kempe som skriver følgende: «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» (Kempe, 1979, sitert i Killén 2015, s. 39). Oppsummert handler altså begrepet om mangel på omsorg eller påføring av skade som kan ha psykiske og fysiske konsekvenser for barnet.

### 2.1.2. Ulike former for omsorgssvikt

For å kunne beskrive grundigere hva omsorgssvikt innebærer kan vi se nærmere på ulike former for omsorgssvikt. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i inndelingen til Killén (2015;2019), nemlig vanskjøtsel, psykiske overgrep, fysiske overgrep og seksuelle overgrep. Det kan være et poeng å nevne at ulike former for omsorgssvikt ofte kan overlappes i hverandre (Kvello, 2015, s 212). Dermed er det også nødvendig at vi kan se de ulike formene i en sammenheng med hverandre og ikke bare hver for seg slik at vi kan forstå omsorgssvikt med et helhetlig perspektiv.

#### *Vanskjøtsel*

Omsorgssvikt i form av vanskjøtsel handler om at et barn ikke får den omsorgen det trenger. Dette kan vise seg gjennom både mangler på fysisk, emosjonell, kognitiv og sosial omsorg (Killén, 2015, s. 40). Kvello (2015, s. 213) viser til det samme, nemlig at vanskjøtsel i stor grad handler om at ivaretagelsen av et barns grunnleggende behov er mangelfull eller ikke tilstedeværende. Begrepet vanskjøtsel tar med andre ord for seg både fysiske og psykiske sider ved omsorgssvikt. Den fysiske vanskjøtselen kan handle om at et barn ikke får tilstrekkelig med tilsyn, at barnet ikke får i seg nok mat eller at barnet har dårlige klær eller dårlig hygiene. Når man snakker om psykisk vanskjøtsel viser Killén (2019, s. 35) til begrepet følelsesmessig vanskjøtsel. Denne formen for vanskjøtsel oppstår når omsorgspersonene er følelsesmessig utilgjengelige for barnet og kan forekomme når foreldre står i livssituasjoner som gjør det vanskelig for dem å være oppmerksom på barnet. Her kan psykiske lidelser, rus, usunne samlivsrelasjoner eller andre prioriteringer være faktorer som er med på å påvirke til at denne formen for vanskjøtsel kan skje. En følelsesmessig vanskjøtsel kan også handle om foreldre som kompenserer for manglende emosjonell omsorg ved å gi overdreven ernæringsmessige, materielle eller sosiale behov. Denne formen for omsorgssvikt kan dessverre være vanskelig å oppdage og barna kan ofte komme fra ressurssterke familier (Killén, 2015, s. 43). Vanskjøtsel er med andre ord dekkende for et vidt spekter av ulike hendelser, men felles for disse hendelsene er at de alle, psykiske så vel som fysiske, kan ha alvorlige konsekvenser for barna det gjelder (Killén, 2015, s. 42).

### *Psykiske overgrep*

En annen form for omsorgssvikt er psykiske overgrep. Denne formen er kanskje den vanskeligste å definere (Killén, 2015, s. 48). Killén viser likevel til følgende:

«(...) en kronisk holdning eller handling hos foreldre eller annen omsorgsgiver, som er ødeleggende for, eller forhindrer utviklingen av, et positivt selvbilde hos barnet. Barnet lever med en kronisk bekymring for om foreldrene vil være i stand til å ta vare på og beskytte barnet og seg selv» (Killén, 2015, s. 48).

Som vi ser handler psykisk omsorgssvikt om når omsorgsgivere hindrer utvikling av et godt selvbilde. Å utsette et barn for psykisk vold kan gå ut på at man kritiserer, latterliggjør, truer, avviser eller ekskluderer barnet (Kvello, 2015, s. 215). Det er viktig å nevne at psykiske overgrep er noe som foregår kronisk over tid. Alle barn kan oppleve avvisning fra tid til annen, men dette vil ikke barnet vil ta skade av. Møter barnet derimot en slik avvisning ved hver anledning vil det kunne være svært ødeleggende (Killén, 2015, s. 49). Barn som blir utsatte for psykiske overgrep kjenner gjerne på store bekymringer og mye frykt gjennom hverdagen. En slik belastning for barn vil igjen kunne ha store konsekvenser for deres helsetilstand (Killén, 2019, s. 37).

### *Fysiske overgrep*

Fysiske overgrep handler om at et barn blir mishandlet gjennom bruk av vold, som vil si at barnet utsettes for fysiske handlinger som påfører dem smerte (Kvello, 2015, s. 215). Det finnes flere ulike tegn på at et barn kan ha blitt utsatt for fysiske overgrep. Blåmerker eller brannsår er noen av de vanligste. Det kan likevel være vanskelig å definere særlig blåmerker som overgrep siden de ofte ikke skiller seg fra blåmerker som barn får gjennom vanlig lek. Konsekvensene av fysiske overgrep kan være svært alvorlige. Ikke bare er en slik form for overgrep ødeleggende for barnet fysisk, men den kan også føre til psykisk skade hos barna som kan være langt mer ødeleggende på sikt. Fysiske overgrep kan påvirke barnets selvfølelse på en negativ måte. Det vil ofte forvente avvisning i alle situasjoner og vil dermed også utvikle ulike overlevelsestrategier og angstfulte tilknytningsmønstre (Killén, 2015, s. 44-46). Fysiske overgrep oppfattes gjerne med forferdelse av alle rundt, og man kan stille seg spørrende til hvordan dette egentlig kan skje. Killén (2015, s. 45-46) peker på at det finnes flere utløsende faktorer for slike overgrep. Det kan blant annet handle om omsorgspersoner

som besitter lav toleranse for frustrasjon, aggresjonsproblemer hos omsorgspersoner som videre tas ut over barnet eller såkalte «desperate oppdragelsesforsøk» eller fysisk avstraffelse.

### *Seksuelle overgrep*

Den siste formen for omsorgssvikt som jeg skal gå inn på er seksuelle overgrep.

«Barn som blir utsatt for seksuelle overgrep i familien eller i det sosiale nettverket, er barn som av voksne omsorgspersoner blir engasjert i seksuelle aktiviteter som de verken emosjonelt, seksuelt eller utviklingsmessig er modne for. Barna er heller ikke i stand til å forstå og ane rekkevidden av disse aktivitetene. De er derfor heller ikke i stand til å gi et informert samtykke til å delta i dem, og dessuten går de på tvers av familierollenes tabu» (Schechter & Roberge, 1976, sitert i Killén 2015, s. 61).

Kvello (2015, s. 216-217) viser til at omsorgssvikt i form av seksuelle overgrep handler om at et barn blir utnyttet for egen eller andres tilfredsstillelse. Seksuelle overgrep skjer når noen utøver en upassende seksuell handling ovenfor barnet som kan føre til fysisk og psykisk smerte. Videre finnes det flere ulike tegn som kan være med å fortelle oss at et barn er utsatt for seksuelle overgrep. For å kunne oppdage at slike handlinger skjer kan det være hensiktsmessig å være oppmerksom på hvordan barn leker og uttrykker seg. Ofte kan man se mer direkte tegn hos de yngre barna enn de eldre. Dette kan handle om at de ofte viser mer konkret hva det kan ha vært utsatt for gjennom lek. De eldre barna kan i større grad fortelle hva de har vært utsatt for til jevnaldrende som så tar det videre til de voksne (Killén, 2015, s. 63). Seksuelle overgrep handler om alvorlig kriminell atferd og skiller seg fra de andre formene for omsorgssvikt fordi den trekker frem sterke tabuer som kan være vanskelige å forholde seg til (Killén, 2015, s. 65).

## **2.2. Konsekvenser av omsorgssvikt**

Omsorgssvikt har vist seg å ha store konsekvenser for de barna som blir rammet av det. I en rapport fra barneombudet (Barneombudet, 2018, s. 4) blir vold og overgrep mot barn beskrevet som et undervurdert folkehelseproblem. Det vises til at omsorgssvikt kan være svært ødeleggende for barna både når det pågår og senere i livet. Konsekvensene handler om at man kan utvikle både fysiske- og psykiske helseplager. Disse plagene vil igjen kunne føre til at man lettere faller utenfor i samfunnet.

ACE-studien er en sentral studie i forbindelse med hvilke konsekvenser omsorgssvikt kan ha. Denne langtidsstudien tok for seg et stort utvalg mennesker som hadde opplevd ugunstige barndomsopplevelser som vold, overgrep, sykdom og omsorgssvikt. Studien indikerer at voksne mennesker som har vært utsatt for omsorgssvikt har en betydelig høyere risiko for å utvikle psykiske vansker, somatiske sykdommer, kriminalitet, rus, fedme og hjerte- og karsykdommer. Den viser også at omsorgssvikt kan påvirke utviklingen av hjernen, som videre kan føre til at de som utsettes for omsorgssvikt utvikler risikoatferd som for eksempel rusmisbruk, prostitusjon, selvskadning og generelt dårlig ivaretagelse av seg selv (Felitti et al., 1998). Videre peker Nordhaug (2018, s. 56) på at når resultatet av omsorgssvikt er en økning i risiko for sykdom, blir det også et av de største helseproblemene vi har. Det forebyggende arbeidet blir dermed viktigere enn noen gang, også fra et samfunnsmessig perspektiv.

Som vi nå har sett kan konsekvensene av omsorgssvikt være psykiske lidelser. Dette er også noe som Justis- og beredskapsdepartementet peker på (Justis- og beredskapsdepartementet 2014, s. 15). Selv om utslagene av omsorgssvikt på et barn vil være avhengig av faktorer som intensitet, varighet og genetikk (Kvelling, 2015, s. 331), finnes det altså en klar sammenheng mellom omsorgssvikt og dårlig mental helse. I skolens styringsdokumenter blir det lagt vekt på at man skal arbeide for livsmestring og god psykisk helse for barn og unge (Udir, 2017). Når en del av skolens arbeid går ut på å bedre den psykiske helsen blant elevene vil det også være relevant å se nærmere på hvordan omsorgssvikt kan opptre som en risikofaktor. Videre i teksten vil jeg derfor gå inn på sammenhengen mellom omsorgssvikt og psykisk helse.

### 2.2.1. Psykisk helse

Psykisk helse er et sammensatt begrep som kan være vanskelig å definere. Verdens helseorganisasjon definerer mental helse på følgende måte:

«Mental health is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community” (WHO, 2014).

Gjennom denne definisjonen gir WHO begrepet en positiv dimensjon, hvor det vektlegges at psykisk helse handler om å kunne utnytte sitt potensial og mestre stressende situasjoner.



Videre vektlegges det at motgang og utfordringer er en normal del av alles liv, og det er hvordan vi forholder oss til disse som kan si noe om vår psykiske helse. Uthus (2017, s. 20) viser også til en slik forståelse av begrepet. Psykisk helse handler om hvordan vi som mennesker evner å mestre livet med alle de utfordringene som følger med.

I en rapport fra folkehelseinstituttet (2009, s. 52-56) viser Mathiesen til sammenhengen mellom omsorgssvikt og psykisk helse. Selv om alle barn kan utvikle symptomer på psykiske lidelser har det vist seg at det er en forhøyet risiko når barn kommer fra familier der belastningene er store, rammer flere livsområder og pågår over lengre tid. Disse belastningene kan blant annet handle om at foreldrene har psykiske lidelser, er rusmisbrukere eller utsetter barna for vold eller seksuelle overgrep. Risikoen for å utvikle psykiske lidelser vil dermed være større for barn som utsettes for omsorgssvikt.

Forskning viser til at det i dag er flere barn som sliter med psykiske helseplager i Norge. I følge Mathiesen (Folkehelseinstituttet, 2009, s. 50) har mellom 15-20% av barn og unge nedsatt funksjon på grunn av psykiske problemer. 8% har alvorlige plager som er diagnostiserbare og hver tredje 16-åring vil ha oppfylt kriteriene for en psykisk lidelse i løpet av årene i barndommen. Videre vises det til at de vanligste psykiske lidelsene er angst, depresjon og atferdsforstyrrelser. Disse tallene forteller oss at psykiske helseplager er noe som preger livene til alt for mange barn og unge.

Det har også blitt dokumentert at psykisk helse påvirker barns læring og utvikling (Uthus, 2017, s. 6). I følge Rossen og Cowan (2014) kan psykiske lidelser føre til at barna får nedsatt konsentrasjon, mindre motivasjon, problemer med selvregulering og oppgaveløsning, og problemer med å ta i mot og følge instruksjoner. Samtidig kan også psykiske lidelser ha innvirkning på det psykososiale, og barn kan trekke seg unna andre mennesker og isolere seg selv. Følgene av dette vil være at barna vil ha vanskeligheter med å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter.

Når omfanget av psykiske lidelser er så omfattende som det er, er det nødvendig at vi ser på hvilke faktorer som er grunn til denne utviklingen. Det finnes en klar sammenheng mellom omsorgssvikt og psykisk helse blant barn og unge. Det har også blitt påvist at psykisk helse påvirker læring og utvikling hos barna. Når skolens formål handler om å bidra til god helse og

utvikling hos barna, tydeliggjøres også viktigheten av at skolen driver et forebyggende arbeid rundt de risikofaktorene som øker sannsynligheten for psykiske lidelser. Omsorgssvikt er en slik risikofaktor.

### 2.3. Lærerens ansvar

Hvordan forebyggingsarbeidet rundt omsorgssvikt foregår i skolen er gjerne et resultat av hvilket ansvar lærerne tar ovenfor elevene. Ansvar som begrep er komplekst og det kan være et poeng å gå nærmere inn på hvordan vi som mennesker oppfatter ansvar for å forstå hvordan vi forholder oss i møte med risikoutsatte barn. Videre vil både lovverk og styringsdokumenter gi oss en pekepinn på hva som forventes av lærerne i det forebyggende arbeidet. Samtidig er lærerprofesjonen preget av ulike etiske og moralske forventninger som styres av våre normer og verdier. Profesjonsetikken kan dermed si oss noe om det etiske ansvaret man har i møte med barn og unge. Med bakgrunn i dette vil jeg derfor ta for meg ansvar som begrep, lovverk og styringsdokumenter og profesjonsetisk ansvar videre i teksten.

#### 2.3.1. Ansvar som begrep

For å kunne si noe om ansvar må vi vite noe om hva det er og handler om. For å redegjøre for begrepet har jeg valgt å ta utgangspunkt i blant annet Aasland et al. (2003). Her vises det til hvordan ansvar er noe som kan oppleves gjennom erfaringer med andre mennesker. Videre pekes det på Levinas som viser til det faktumet at når et menneske blir stilt ovenfor et annet menneske opplever man en slags forventning fra den andre om at man må kunne svare for seg. Denne forventningen kan videre betraktes som et opplevd ansvar. Dette ansvaret trenger ikke nødvendigvis å fremmes gjennom språk, men kan være noe som «setter seg i magen» i det man står ovenfor et annet menneske (Aasland et al., 2003, s. 80-81). Vi stilles i følge Levinas (2008) ovenfor «den andres ansikt» i vårt møte med andre. Jeget står på denne måten ovenfor et annet menneske enn seg selv. Appellen i den andres ansikt kan forstås som et budskap som holder grep om oss. Videre kan «den andres ansikt» også vises gjennom kroppslige uttrykk så vel som ansiktets uttrykk, fordi kroppen kommuniserer subjektets opplevelse av verden (Merleau-Ponty, 1994). Møtet med «den andres ansikt» vil altså bære med seg en forventning om et svar, et ansvar. Dette er også noe som selve begrepet ansvar bokstaveligstalt legger vekt på, an-svar, en forventning om svar. Det samme vises til i begrepet på engelsk, respons-ibility. Ansvar og responsibility vektlegger med andre ord en form for svar eller respons. I følge Aasland et al. (2003, s. 83) er min respons til den andre mitt ansvar. Det

hviler et ansvar på en selv, og ikke bare for seg selv, men også ovenfor den andre. Det kan ha store konsekvenser å si noe som vil forlede andre i en dårlig retning og «fører andre på gale veier» som han beskriver det. Det vil ikke bare ha konsekvenser for den man er i andres øyne, men også i sine egne. I skolen kan det tenkes at lærerne vil møte flere mennesker som vil ha forventninger og intensjoner rettet mot dem. De blir dermed rammet av en forventning om at de skal gi et tilsvarende som videre er opplevd som et ansvar. Barn og unge som utsettes for omsorgssvikt kan forvente et slikt svar fra lærerne fordi han eller hun gjerne er en trygg voksenperson i deres liv. Muligens er det denne forventningen som lærerne kjenner på i det forebyggende arbeidet rundt omsorgssvikt.

### 2.3.2. Lovverk og styringsdokumenter

I Norge finnes det både lover og regler og styringsdokumenter som skolen er pliktig til å følge. Disse danner blant annet grunnlaget for hvordan skolen forholder seg til barn som er utsatt for omsorgssvikt og hvordan man går frem i det forebyggende arbeidet. Lovverk og styringsdokumenter sier oss noe om hvilket ansvar det er forventet at skolen og lærerne tar. Lærere må hele tiden være i stand til å reflektere over om egne verdier og normer er i tråd med det lovverket som er gjeldende for skolens virksomhet (Ohnstad, 2018, s. 54). Videre i teksten vil jeg gå nærmere inn i opplæringsloven, læreplanverket og FNs barnekonvensjon.

#### *Opplæringslov*

Opplæringsloven er en felles lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (Opplæringsloven, 1998). I opplæringsloven er det særlig to paragrafer jeg vil trekke frem, nemlig § 1-1. om formålet med opplæringen og § 15-3. om opplysningsplikt til barnevernet. Videre vil jeg også vise til § 13. om taushetsplikt hentet fra forvaltningsloven. Dette gjør jeg fordi den må ses i en sammenheng med opplæringslovens paragraf om opplysningsplikt.

I formålsparagrafen § 1-1. kommer det frem at:

«Opplæringa skal byggje på grunnleggande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane» (Opplæringslova, 1998).

Videre står det også at: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Opplæringslova, 1998). Selv om omsorgssvikt ikke trekkes frem konkret under formålsparagrafen, kan man likevel koble det sammen med flere av punktene som nevnes ovenfor. Det vises til at opplæringen skal være preget av grunnleggende verdier, respekt for menneskeverdet, verdier som er forankret i menneskerettene, samt at diskriminering skal motarbeides. En av skolens og læreres oppgave blir dermed å arbeide aktivt med forebygging i alle områder som kan utgjøre en trussel for disse punktene, også omsorgssvikt.

I forvaltningsloven § 13. vises det til taushetsplikten som skolen har: «Enhver som utfører tjeneste eller arbeid for et forvaltningsorgan, plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til det han i forbindelse med tjenesten eller arbeidet får vite om noens personlige forhold... (forvaltningsloven, 1967). Paragrafen legger vekt på at alle som arbeider i skolen må opprettholde taushetsplikten om personlige forhold. Videre blir det i under § 15-3. om opplysningsplikt trukket frem at alle ansatte i skolen skal være oppmerksomme på forhold som kan føre til tiltak hos barnevernet i arbeidet sitt. Under paragrafen står det blant annet:

«Tilsette i skolen skal utan hinder av teieplikta melde frå til barneverntenesta utan ugrunna opphald a) når det er grunn til å tru at eit barn blir eller vil bli mishandla, utsett for alvorlege manglar ved den daglege omsorga eller anna alvorleg omsorgssvikt» (Opplæringslova, 1998).

Det forventes altså at alle ansatte i skolen melder i fra til barnevernet dersom det er mistanke om omsorgssvikt. Samtidig legges det i forvaltningsloven vekt på at skolen skal opprettholde taushetsplikten. Likevel blir det nevnt konkret at skolen «uten hinder av teieplikten» skal melde i fra ved mistanke. Med andre ord vil altså teieplikten vike for opplysningsplikten. Ansvarer til læreren blir dermed å alltid opplyse barnverntjenesten om man står i situasjoner hvor det er mistanke om at et barn utsettes for omsorgssvikt.

### *Læreplanverket*

I den overordnede delen av læreplanen går man inn i verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagrafer og overordnede prinsipper for opplæringen. Hovedmålgruppen er alle de som har ansvar for opplæringen, og dermed blir den svært gjeldende for både skolen og

lærerne. Den overordnede delen må alltid ses i lys av opplæringsloven (Udir, 2017). Videre i teksten vil jeg se nærmere på opplæringens verdigrunnlag og hvordan prinsippet om menneskeverdet blir fremhevet. Deretter vil jeg gå inn på det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som danner grunnlaget for opplæringens prinsipper for læring, utvikling og danning. Til slutt vil jeg trekke frem hvordan skole-hjem-samarbeidet blir fremhevet som et prinsipp for skolens praksis.

Som vi nå har sett bygger opplæringens verdigrunnlag på opplæringens formålsparagraf. Den skal gjennomsyre hele skolens virksomhet. Verdiene skal prege hvordan lærere møter elevene og man skal alltid legge til rette for elevens beste (Udir, 2017). I opplæringens verdigrunnlag blir menneskeverdet nevnt som et viktig prinsipp:

«Menneskerettighetene har sitt grunnlag i menneskeverdet og er en viktig del av fundamentet for rettsstaten. De bygger på universelle verdier som gjelder for alle uansett hvem de er, hvor de kommer fra, og hvor de befinner seg. Barnekonvensjonen er en del av menneskerettighetene og gir barn og unge et særlig vern. Opplæringen må være i samsvar med menneskerettighetene, samtidig som elevene skal tilegne seg kunnskap om menneskerettighetene» (Udir, 2017).

Skolen har altså et ansvar for å verne barn og unges rettigheter. Dersom det er mistanke om at et barns rettigheter ikke blir ivaretatt, har man som lærer alltid et ansvar til å handle ut i fra barnets beste. Når et barn utsettes for omsorgssvikt kan det tenkes at de handlingene som foregår ofte vil være i strid med menneskerettighetene.

Under prinsipper for læring, utvikling og danning vises det til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Hovedformålet med dette temaet er at det skal bidra til god fysisk og psykisk helse blant barn og unge (Udir, 2017). Det står følgende:

«Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Udir, 2017).

Det legges altså vekt på at elevene skal få kunnskap og verktøy til å håndtere ulike situasjoner som de kan møte på i livet, også på det personlige planet. Videre står det at: «Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet» (Udir, 2017). Her vises det mer konkret til hva som burde vektlegges i et forebyggende arbeid for å bidra til god folkehelse og livsmestring. Som vi tidligere har sett kan omsorgssvikt ha påvirkning på barn og unges fysiske og psykiske helse. Når målet er å bidra til god fysisk og psykisk helse blant elevene vil skolens ansvar handle om at man kan forebygge de negative konsekvensene omsorgssvikt kan ha på et barn.

Under prinsipper for skolens praksis ville jeg se nærmere på skole-hjem-samarbeidet. Her vises det til at et godt samarbeid vil kunne bidra positivt til elevenes oppvekstmiljø. Det er foreldrene som skal ha hovedansvaret for barnas oppdragelse og utvikling, men skolen har ansvar for å legge til rette for at et godt samarbeid kan skje (Udir, 2017). Lærerens arbeid innebærer følgende:

«Skolen må gi tydelig uttrykk for hva den skal og kan tilby, og hva som forventes av hjemmet. God og tillitsfull dialog er et gjensidig ansvar. Skolen må imidlertid ta hensyn til at ikke alle elever har samme muligheter til å få hjelp og støtte i hjemmet» (Udir, 2017).

En del av lærerens ansvar er med andre ord å ta hensyn til at ikke alle barn vokser opp under gode hjemmeforhold. Også i situasjoner hvor barn utsettes for omsorgssvikt må lærere kunne kommunisere til foreldrene hva som er forventet av dem for at barnet skal få en positiv utvikling. Samtidig burde alltid lærernes mål være å opprettholde en god dialog uavhengig av hvilke situasjoner man står i.

### *FNs barnekonvensjon*

FNs barnekonvensjon tar for seg barns rettigheter (Barne- og familiedepartementet, 2003). Ohnstad (2018, s. 59-60) viser til at menneskerettighetene og barnekonvensjonen skal fungere som en rettesnor for alt det pedagogiske arbeidet vi driver. Samtidig kan de også belyse særlig vanskelige problemstillinger i arbeidet, noe som gjør det lettere for lærerne å håndtere de utfordringene de står ovenfor. Norge ratifiserte seg til barnekonvensjonen i 1991, og er

dermed pliktet til å følge den opp (FN-sambandet, 2018). I FNs barnekonvensjon står det følgende i artikkel 19 om forebygging av misbruk: «Partene skal treffe alle egnede lovgivningsmessige, administrative, sosiale og opplæringsmessige tiltak for å beskytte barnet mot alle former for fysisk eller psykisk vold, skade, mishandling eller utnyttning» (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 16). Videre trekkes det fram i artikkel 29 om utdanningens formål: «Partene er enige om at barnets utdanning skal ta sikte på: a) å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig» (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 23). Barnekonvensjonen legger altså vekt på at man skal forebygge og sette i gang nødvendige tiltak for å bedre barnets situasjon, samt at det må legges til rette for at barnet skal få muligheter til å utvikle seg. Norge har som nevnt tidligere ratifisert seg til barnekonvensjonen, og har derfor et ansvar for å arbeide for nettopp disse formålene.

### 2.3.3. Et profesjonsetisk ansvar

En del av det ansvaret som skolen og lærerne har ovenfor barn som utsettes for omsorgssvikt kan forklares ut i fra det profesjonsetiske ansvaret man besitter i læreryrket. For å videre kunne forklare hva lærerens ansvar innebærer vil det derfor være et poeng å se nærmere på hva profesjonsetikk er. Videre vil jeg også ta for meg hvordan profesjonsetiske dilemmaer kan oppstå i læreryrket. Disse kan belyse hvorfor lærere i noen situasjoner kan oppleve det som vanskelig å påta seg ansvar.

#### *Profesjonsetikk*

I profesjonsetikken vil både begrepet etikk og moral stå sentralt. Ohnstad (2018, s. 18) forklarer begrepet etikk som systematisk refleksjon over moralsk atferd, og begrepet moral som en samling av oppfatninger av hva som er riktig eller galt. Mens etikk fremstår som en «moral-teori», er moral knyttet til egne eller andres handlinger. Ut i fra denne beskrivelsen kan man si at etikk har en mer teoretisk tilnærming, mens moralen har en praksisnær tilnærming. Begge begrepene er relevante når man skal se nærmere på hva profesjonsetikk handler om.

Profesjonsetikk er etikk som er avgrenset for en profesjon. Selv om det finnes ulike oppfatninger rundt hvor vidt man kan kalle læreryrket for en profesjon eller ikke, så forventes det at lærere skal handle ut i fra et bestemt etisk ansvar (Ohnstad, 2018, s. 21-22).

Profesjonsetikken kan dermed si oss noe om hvilket ansvar man besitter som lærer. Men for å finne ut noe om dette må man også være i stand til å utvikle en profesjonell refleksjon. Man må kunne begrunne de handlingene man tar, samt at man må kunne stå ansvarlig i det offentlige rom (Schjetne et. al., 2017, s. 87). Videre viser Ohnstad (2018, s. 27) til at profesjonsetikken for lærere handler både om mellommenneskelige relasjoner, forpliktelser og ansvar og enkeltmenneskers integritet og standard i forhold til gitte verdier.

Profesjonsetikken tar med andre ord ikke bare for seg selve etikken ut i fra et teoretisk ståsted. Den handler i stor grad også om hvordan man handler i situasjoner, altså selve moralen man besitter som yrkesutøver. Oppsummert kan man si at profesjonsetikkens formål må være å opptre på en mest mulig hensiktsmessig måte for å oppnå god yrkesutøvelse.

Profesjonsetikken kan også være med å forklare hvordan lærere forstår sitt eget ansvar.

Videre vil jeg trekke frem to begreper som særlig viktige når man snakker om læreres profesjonsetikk, nemlig verdier og normer. I denne sammenhengen kan verdier beskrives som noe som er grunnleggende viktig for et menneske eller samfunn, såkalte ideal for hvordan vi lever livene våre, mens normer er handlingsdirektiver og oppfattes som oftest som regler, påbud eller retningslinjer (Ohnstad, 2018, s. 37-40). Ulike verdier og normer kan påvirke hvordan lærere møter ulike situasjoner fordi de former holdningene våre og forståelsen vår av omverden og påvirker oss både direkte og indirekte. Ofte er man ikke bevisst på hvordan verdier og normer påvirker hvordan vi tenker og handler. Dette kan være noe som skjer rent automatisk, men som igjen viser seg gjennom handlingene våre (Ohnstad, 2018, s. 36). Når verdier og normer påvirker handlingene våre ubevisst, kan de også ha innvirkning på hvilket ansvar vi tar i møte med barn som utsettes for omsorgssvikt.

### *Etiske dilemma*

I skolen kan man møte på en rekke forskjellige etiske dilemmaer. I følge Ohnstad (2018, s. 71) står vi i et etisk dilemma når vi er usikre på hva som er det riktige valget å ta. Hun peker også på at slike dilemma ofte innebærer en verdikonflikt, som vil si at normer og verdier må legges til side uansett hvilket valg man tar. I lærerprofesjonen har det vist seg å særlig dukke opp etiske dilemmaer som er knyttet til relasjoner, og omsorgssvikt beskrives som et av de vanskeligste dilemmaene man kan stå ovenfor. Som vi har sett har lærere både et lovpålagt ansvar ovenfor disse barna, og de er også etisk ansvarlige for å handle og ivareta barna på best mulig måte. Dessverre er det likevel slik at mange lærere vegrer seg til å ta tak i et slikt arbeid av ulike grunner. Usikkerheten og frykten rundt å gjøre noe feil kan føre til at de forholder seg



passive til situasjonen og i stedet fokuserer på å finne argumenter for å ikke gripe inn (Ohnstad, 2018, s. 77). Som man ser vil en slik tilnærming i verste tilfelle føre til at lærere ikke griper inn, og på denne måten fraskriver de seg også det ansvaret de egentlig har ovenfor barna. Profesjonsetiske dilemmaer er i høy grad eksisterende i skolen og kan fortelle oss noe om hvordan lærere forstår sitt eget ansvar ovenfor elevene. Verdiene og normene man besitter kan være avgjørende for hvilke handlinger man tar og hvilke valg man oppfatter som riktige, også når man arbeider med barn som utsettes for omsorgssvikt.

## 2.4. Forebygging av omsorgssvikt i skolen

Når omsorgssvikt kan ha store konsekvenser for barn og unge fremheves viktigheten av et forebyggende arbeid. I skolen møter vi barna nesten hver eneste dag, og derfor burde også noe av det forebyggende arbeidet foregå nettopp her. Som vi har sett har lærerne et ansvar ovenfor de barna som utsettes for omsorgssvikt, og om man videre skal kunne imøtekomme dette ansvaret på best mulig måte er det en forutsetning at det drives et med forebygging. Dette arbeidet kan foregå på flere ulike måter. I denne oppgaven har jeg valgt å se nærmere på hvordan forebygging kan skje gjennom det tverrprofesjonelle samarbeidet, skole-hjem-samarbeidet og relasjonsarbeidet. Å drive med et forebyggende arbeid kan i tillegg til alle andre arbeidsoppgaver være noe krevende for en lærer. Derfor har helt til slutt valgt å gå inn på hvordan lærerstress kan ha påvirkning på det forebyggende arbeidet i skolen.

### 2.4.1. Tverrprofesjonelt samarbeid

Tverrprofesjonelt samarbeid er en arbeidsmetode som går ut på at flere yrkesgrupper samarbeider på tvers av faggransene for å nå et felles mål. Ved å arbeide på denne måten kan man i fellesskap ta stilling til situasjoner ut i fra ulike synsvinkler. Hver yrkesgruppe besitter en kunnskap som de deler med de andre, og videre kan man på denne måten danne ny kunnskap og viten sammen (Glavin & Erdal, 2018, s. 24-28). Utbyttet man kan ha av et tverrprofesjonelt samarbeid kan med andre ord være langt større enn om man arbeider individuelt. Gjennom at fagfolk med ulik bakgrunn og kompetanse møtes kan man få ny og betydningsfull innsikt i en situasjon. Videre i teksten vil jeg vise til hvordan det tverrprofesjonelle samarbeidet kan forgå rundt barn som utsettes for omsorgssvikt, hvordan taushetsplikten fungerer både som en beskyttende faktor og et hinder i arbeidet, og hvilken rolle skolen har i et slikt forebyggingsarbeid.

### *Tverrprofesjonelt samarbeid rundt utsatte barn*

Glavin og Erdal (2018, s. 20) viser til at det tverrprofesjonelle samarbeidet er en nødvendig faktor for å sikre og styrke oppvekstmiljøet for barn og unge. De barna som opplever å ulike former for utfordringer er avhengige av at det finnes et hjelpetilbud som fungerer godt rundt dem. Å ha fokus på tverrprofesjonelt samarbeid vil kunne være med å bidra til et større og mer helhetlig bilde av situasjonen for alle de ulike instansene, og på denne måten vil det også øke både effektiviteten, kvaliteten og oppfølgingen av de tiltakende som settes i gang rundt barna.

Det tverrprofesjonelle samarbeidet kan foregå blant annet på skolen. Et slikt samarbeid vil da foregå mellom ansatte og ledelse, mellom kollegiet og i team. For å få til et godt samarbeid viser Glavin og Erdal (2018, s. 35-36) til at en hensiktsmessig kultur på skolen vil være en forutsetning. En slik kultur vil ofte være preget av at det finnes felles verdier og forståelsesrammer slik at kollegiets innsatsvilje og lojalitet kan mobiliseres til et vellykket samarbeid. Det krever imidlertid at man har en ledelse som tar ansvar og legger til rette for at et godt samarbeid skal kunne skje. Skaalvik og Skaalvik (2017) viser til at når lærere opplever en kultur som er preget av en positiv innstilling og et støttende forhold til kollegiet bidrar det også til at man kan øke mestringsforventningene til seg selv. Det kan tenkes at dette kan være hensiktsmessig for lærere som står i krevende situasjoner. Har de større forventinger til at de vil klare å mestre situasjonen vil det muligens også bli enklere for dem å gripe inn i situasjoner hvor barn utsettes for omsorgssvikt.

Et tverrprofesjonelt samarbeid foregår også mellom ulike instanser. Når et barn utsettes for omsorgssvikt er et slikt samarbeid særlig viktig. Killén (2019, s. 77) viser til at dersom man skal få til en vellykket behandling må det eksistere et samarbeid mellom de ulike instansene rundt barnet og de må vite noe om hva som er deres ansvar i slike situasjoner. I en rapport fra Helsetilsynet (2009) drøftes også nødvendigheten av at det tverrprofesjonelle samarbeidet må organiseres bedre. Hver instans må kjenne til hva som er deres ansvar ovenfor de utsatte barna og jobbe ut i fra en felles forståelse rundt disse rollene. Et slikt tverrprofesjonelt samarbeid kan likevel være vanskeligere å få til enn hva man tror. Borg et al. (2015, 28-30) har gjennomført undersøkelser som viser at samarbeidet både er vanskelig å etablere og vanskelig å få til å fungere i praksis. Det varierer hvordan skolen for eksempel oppfatter samarbeidet med barnevernet og BUP, men de som opplever at samarbeidet er dårlig peker mot problematikken rundt taushetsplikten. Av tiltak som har blitt gjort for å bedre samarbeidet har

det vist seg at å invitere eksterne samarbeidspartnere til møter hvor man kan diskutere en forbedring av samarbeidet er hensiktsmessige. Det pekes videre på at den usikkerheten som er knyttet til barnevernet gjerne handler om at det er mangel på informasjon og hvordan barnevernets kompetanse kan brukes med større hensikt inn i skolene. En annen viktig instans i forebyggingsarbeidet rundt omsorgssvikt er helsestasjon og skolehelsetjenesten. Glavin & Erdal (2018) viser til at helsestasjonen faktisk er den viktigste arenaen for forebygging og veiledning. Borg et al. (2015, s. 30) peker også på at flere av skolene i deres undersøkelse hadde fått økt helsesøsterressurs og at skolen opplever at en slik økning har ført til et bedre tverrfaglig samarbeid og mer tid til forebyggingsarbeid. Oppsummert ser det ut til at et tettere samarbeid og økt fokus på hvordan skolen og ulike instanser samhandler vil forbedre arbeidet rundt barn som utsettes for omsorgssvikt. Det eksisterer også et ønske og behov for et sterkere samarbeid mellom instansene, men som sagt er taushetsplikten ofte et hinder for en slik utvikling. Skolen får ofte ikke innpass i hva som foregår i de andre instansene, og dermed blir det også vanskelig å vite noe om hvordan lærerne skal forholde seg til barna (Borg et al., 2015, s. 28-29).

### *Taushetsplikt*

Alle statlige og kommunale organer som arbeider med barn er bundet til det man kaller for taushetsplikt. Taushetsplikten skal verne om både offentlige og private interesser, men for lærere er det særlig vernet av de private interessene som står høyt (Ohnstad, 2018, s. 54). Som vi tidligere har vært inne på vises det til taushetsplikten både i forvaltningsloven og opplæringsloven. Hensikten med en slik lov er at de som er omfattet av loven ikke skal gi opplysninger til andre om private eller personlige forhold (Eriksen & Germeten, 2012, s. 76). I følge Nordhaug (2018, s. 129) kan slike private eller personlige forhold innebære informasjon om for eksempel fysisk eller psykisk helse, familieforhold, boforhold eller økonomi. Informasjon rundt et barn som utsettes for omsorgssvikt og familien det gjelder går med andre ord inn under taushetsplikten. Men som vi vet så er en av lærerens oppgaver å alltid handle for elevenes beste, og i visse situasjoner må man bryte taushetsplikten for å kunne ivareta dette prinsippet. Dette er også noe som blir lagt vekt på i forvaltningsloven § 13a, hvor man viser til begrensninger i taushetsplikten (Ohnstad, 2018, s. 55). Slike begrensninger åpner opp for at det i visse situasjoner vil være mulig for at ansatte i skole og andre som arbeider med barn likevel kan dele informasjon om private eller personlige interesser. Taushetsplikten viker med andre ord for opplysningsplikten. Eriksen og Germeten (2012, s. 90) peker på at bakgrunnen for en slik ordning ligger i at barneverntjenesten er

avhengige av å få informasjon om disse barna fra for eksempel skolen for å videre kunne gi dem den hjelpen de har rett på. Men hvor går egentlig grensen for når man skal velge å bryte taushetsplikten? I følge Ohnstad (2018, s. 56) kan man sjeldent være helt sikker i sin sak når man velger å melde i fra til barnevernet. Dersom man er usikker på om det er riktig å bryte taushetsplikten kan det være lurt å drøfte saken anonymt med barneverntjenesten først.

Taushetsplikten i skolen finnes fordi man skal kunne verne om personvernet til barna og deres familier. Som Kjønstad (2001, s. 24-25) skriver så er taushetsplikten der for å beskytte dem det gjelder, og de aller fleste ønsker nok gjerne å få være med på å bestemme hvem som skal få tilgang til private opplysninger om dem. Dermed blir også tillitsbegrepet relevant. Som yrkesutøver er det en viktig forutsetning at det eksisterer tillitt mellom partene. I skolen vil det med andre ord være viktig at barna og foreldrene har tillitt til at personlig informasjon om dem ikke kommer på avveie. Samtidig som at taushetsplikten er der for å beskytte ser man også at den kan ha en betryggende funksjon. Men selv om det finnes flere fordeler ved taushetsplikten kan den likevel i noen tilfelle ha mindre positive utfall. Kjønstad (2001, s. 26) peker på det faktumet at taushetsplikten ofte kan fungere som et hinder i samarbeid på ulike nivåer og at det vanskeliggjør arbeid og teamvirksomhet. Dette kan handle om samarbeid både innad på skolen og mellom ulike instanser. Deling av opplysninger internt i et organ blir vist til i forvaltningsloven § 13b:

«Taushetsplikt etter § 13 er ikke til hinder for at opplysningene er tilgjengelig for andre tjenestemenn innen organet eller etaten i den utstrekning som trengs for en hensiktsmessig arbeids- og arkivordning, bl.a. til bruk vegledning i andre saker... (Forvaltningsloven, 1967)

Som man kan se er det muligheter for å dele opplysninger med andre ansatte innenfor et organ dersom det er hensiktsmessig. Dette vil i følge Matheson (1987, s. 216) være praktisk i skolen i noen tilfeller, men at nødvendigheten av informasjon kan være noe annet når det for eksempel gjelder hjemmeforholdene til barn og unge. Å dele opplysninger mellom instanser er i følge Kjønstad (2001, s. 72) vanskeligere. Dette kan komme av at ulike instanser ofte besitter ulike former for taushetsplikt. For eksempel så har barnevernet en annen form for taushetsplikt enn de andre instansene som arbeider med barn. Når instansene har ulik taushetsplikt kan det tverrprofesjonelle samarbeidet oppfattes som vanskeligere, til tross for at forvaltningsloven har regler som sier noe om hvordan man kan samarbeide tverrprofesjonelt

når det kommer til taushetsplikten (Nordhaug, 2018, s. 129). Taushetsplikten kan altså i noen grad virke hindrende for et samarbeid mellom profesjoner og profesjonsutøvere. Utvekslinger av erfaringer rundt tilfeller hvor barn blir utsatt for omsorgssvikt blir vanskelig. Dette er i følge Kjørstad (2001, s. 26) uheldig fordi man ikke kan komme sammen å drøfte dem. Og på denne måten fører taushetsplikten også til mye hemmelighold av sykdommer og sosiale problemer. Dette vil videre kunne føre til mindre kunnskap og forståelse rundt tematikken blant befolkningen.

### *Skolens rolle i det tverrprofesjonelle samarbeidet*

Skolens rolle blir bare viktigere og viktigere i det samfunnet vi lever i. Utdanningens betydning har økt og barn tilbringer store deler av livet nettopp på skole eller i barnehage. Med dette kommer det et stort ansvar og skolen må være klar over hva deres ansvar og forpliktelse går ut på. En sentral del av ansvaret skolen har handler om å bidra til at utsatte barn og unge skal få muligheter til å lykkes i skolen slik at de videre kan etablere gode liv når de har blitt voksne (Erstad, 2018, s. 58). Vi har tidligere sett at det tverrprofesjonelle spiller en viktig rolle i forebyggingsarbeidet rundt barn som utsettes for omsorgssvikt. Det kan derfor være et poeng å se nærmere på hvordan skolens og læreres rolle skal være i et slikt samarbeid. Videre i teksten vil jeg derfor vise til hva som forventes av lærerne i et slikt samarbeid.

Kreyberg (2016, s. 285-286) påpeker at selv om læreren er den som har meldt i fra om en bekymring betyr ikke det nødvendigvis at man har rett på informasjon om saken videre. Dette betyr likevel ikke at man ikke skal delta i det tverrprofesjonelle samarbeidet. Skolen kan bidra med et godt opplæringstilbud for elevene som er preget av trygge miljøer. Videre løftes det frem at noe av det viktigste skolen kan gjøre er gi «normalitet» og trygghet for barn som kanskje opplever utfordrende situasjoner i andre områder i livet. Skolens oppgave handler i stor grad om å være en institusjon som bidrar til stabilitet i livet for barn og unge. Skolen har også en helt unik mulighet til å være informant i en utredning- og behandlingsfase siden de møter og ser barna hver dag. Det er likevel viktig å huske på hvem og hvilke instanser man har lov å gi informasjon til. Videre er det nødvendig at lærere også er åpne for ny kunnskap og nye perspektiver fra andre som kan bidra til å forbedre situasjonen for barn og unge som har det vanskelig. Et samarbeid innebærer også at man selv bidrar med sin egen kompetanse som videre vil være med på å gi løsninger og forståelser for situasjonen (Kreyberg, 2016, s. 286-288). Ut i fra det jeg har beskrevet ovenfor kan man oppsummere med at lærerens rolle i et tverrprofesjonelt samarbeid i hovedsak handler om å kunne bistå med trygge miljøer og

omgivelser for elevene på skolen, bidra med informasjon som kan være viktig for arbeidet andre instanser pådriver og å bidra med egen kompetanse og forståelse for elevens beste.

#### 2.4.2. Skole-hjem-samarbeid

I skolen blir det lagt til rette for et samarbeid mellom skole og hjem. Dette samarbeidet kan i følge Bæck (2019, s. 23) foregå både på formelle og uformelle arenaer. De formelle arenaene for samarbeidet skjer gjerne i foreldremøte og utviklingssamtaler, mens de uformelle ofte kan dreier seg om samarbeid som skjer blant annet gjennom telefonsamtaler eller ved hjelp med hjemmeleksene. I Norge har vi visse regler og lovverk som forteller oss noe om hvordan dette samarbeidet skal foregå og hvem av partene som har ansvar for hva. Bæck (2019, s. 24-25) viser til at det i flere forskrifter blir lagt vekt på at det er foreldrene som har hovedansvaret for et barns opplæring og utdanning, men at det er skolen som har ansvar for å legge til rette for et godt samarbeid mellom skole og hjem. Berglyd (2003, s. 16) peker på at det skjer et møte mellom de to partene, og at møtet handler om barnet og å legge til rette for at han eller hun skal få en god utvikling og opplæring i skolen. Både lærere og foresatte sitter altså med ulike former for ansvar, men felles for dem er at de skal handle ut i fra hva som er det beste for eleven (Bæck, 2019, s. 25). Videre i teksten vil jeg se nærmere på betydningen av et godt samarbeid mellom skole og hjem, ulike faktorer som kan gjøre samarbeidet utfordrende, og hvordan man som lærer kan arbeide for å forbedre samarbeidet.

#### *Betydningen av et godt samarbeid*

Betydningen av et godt samarbeid mellom skole og hjem har vist seg å være stor. Nordahl (2015, s. 41) peker på at man kan øke både barns læringsutbytte og positive erfaringer fra skolen dersom samarbeidet fungerer godt. På denne måten er man også med på å gi elevene like muligheter i skolen. For å kunne gå nærmere inn på betydningen av et godt skole-hjem-samarbeid kan det være relevant å se på LP-prosjektet, et utviklingsprosjekt som foregikk på 14 skoler. Prosjektet gikk ut på at lærere skulle styrke samarbeidet med hjemmene gjennom at de fikk større kompetanse om temaet og de ble mer oppmerksomme på betydningen som et godt samarbeid kunne ha. De utvalgte skolene som hadde hatt fokus på dette viste seg å ha en positiv utvikling og foreldrene meldte om forbedringer i samarbeidet. Elevenes prestasjoner på disse skolene forbedret seg også, både i faglig og sosial sammenheng. Det så ut til at den positive utviklingen i skole-hjem-samarbeidet hadde hatt betydning for elevenes utvikling og

læring (Nordahl, 2005). Et godt samarbeid vil altså ikke bare være positivt for selve samarbeidet, men kan også være avgjørende for den utviklingen som barna har i skolen.

### *Når samarbeidet er utfordrende*

I skolen møter man på alle typer foreldre. Noen kan være veldig åpne for å samarbeide og ønsker å delta mest mulig, mens andre kan oppleves som mer motvillige eller uinteresserte i å samarbeide. Bæck (2019, s. 51-58) viser til at skole-hjem-samarbeidet kan fremstå som distansert eller ikke-eksisterende i noen tilfeller. For lærere kan det være lett å tenke at foreldrene ikke bryr seg med skole og utdanning når de velger å ikke involverer seg, men slik er det ikke alltid. Det kan være flere grunner til at foreldre velger å ha et distansert forhold til skolen og samarbeidet som foregår der. Særlig i situasjoner hvor det er omsorgssvikt inne i bildet kan det være ulike faktorer som påvirker samarbeidet negativt. Om målet er å bedre samarbeidet er det nødvendig å ha kunnskap om disse ulike grunnene, derfor vil jeg videre i teksten vise til noen av dem.

Skole-hjem-samarbeidet er ofte preget av at en sårbar situasjon for foreldrene. Killén (2019, s. 64) viser også til omsorgssvikt og viktigheten av å møte foreldrene med respekt og aksept, og ikke bare kritikk. Vi må leve oss inn deres situasjon og prøve å forstå hvorfor de kanskje strever i rollen som foreldre. Om foreldrene ikke opplever noen form for annerkjennelse fra læreren vil det kunne resultere i at de trekker seg unna samarbeidet fordi de ønsker å beskytte sin egen verdighet. En slik avstand kan komme av en redsel for å høre at de ikke har prestert i foreldrerollen (Nordahl, 2015, s. 115). Frykten for å bli dømt av andre kan altså hindre foreldrene i å involvere seg i samarbeidet.

Foreldrenes egen bakgrunn påvirker også hvordan de forholder seg til skole-hjem-samarbeidet. Har de dårlige erfaringer fra skolen kan resultatet være at de unngår et samarbeid. Gjennom erfaringer tar de aller fleste av oss med oss ulike oppfatninger om hvordan ting er, og i følge Bæck (2019, s. 52) kan disse erfaringene prege hvordan foreldre forholder seg til skolen og hvilke forventninger de har til både seg selv og læreren. Dersom vedkommende for eksempel sitter igjen med dårlige erfaringer fra egen skolegang vil de gjerne ha negative følelser knyttet til skolen. Dette kan igjen være med på å skape et såkalt motsetningsfullt eller negativt forhold til skolen i voksen alder. Videre vil dette påvirke samarbeidet i en negativ retning. Bare det å møte opp på skolen eller å snakke med læreren kan for foreldrene være ubehagelig og noe man derfor prøver å unngå (Bæck, 2019, s. 53).

Samtidig vil også samarbeidet styres av de oppfatningene foreldrene har rundt utdanning. Når utdanningen oppfattes som mindre viktig kan det være en årsak til at foreldre velger å engasjere seg mindre i samarbeidet. Bæck (2019, s. 54) viser likevel til at det i Norge i dag finnes en felles oppfatning av at utdanning er viktig, men at foreldre kan ha ulike forventninger til hva et godt samarbeid egentlig er. Disse forventningene vil igjen være avgjørende for hvor mye eller hvordan foreldrene velger å involvere seg i skolen.

Maktforholdet i relasjonen mellom skole og hjem kan også være med å påvirke hvor vidt foreldre involverer seg i skolen eller ikke. I samarbeidet er det ofte læreren som fremstår som den parten som sitter med størst makt, og samarbeidet skjer ofte hans eller hennes premisser (Bæck, 2019, s. 55). Nordahl (2003) peker også på at denne oppfatningen eksisterer blant foreldre og at det fra deres side er ønskelig med mer dialog og medvirkning rundt hva som skjer i skolen. Men når maktforholdet fremstår som så asymmetrisk som det gjør fører det gjerne til at foreldrene er varsomme i samarbeidet. Videre kan det også tenkes at en slik asymmetrisk maktbalanse kan føre til at foreldrene føler seg underlegne i samarbeidet. Bæck viser til Maclure og Walker (2000, sitert i Bæck 2019, s. 56) som påpeker at fagspråket læreren velger å bruke ovenfor foreldrene kan være avgjørende for den skjeve maktbalansen i relasjonen. Om man tar i bruk et vanskelig ordforråd kan man altså få foreldrene til å kjenne på en form for underlegenhet. Når foreldrene føler seg underlegne i samarbeidet vil det videre kunne føre til at de også velger å involvere seg mindre i hva som foregår på skolen.

### *Hvordan forbedre samarbeidet?*

Når foreldre er motvillige til å samarbeide kan det være vanskelig å vite hvilken fremgangsmåte man burde ta for å forbedre situasjonen. Killén (2019, s. 108) viser til at viktigheten av at man kan forstå å akseptere at foreldre ikke ønsker å samarbeide. Men det må påpekes at å akseptere ikke er det samme som å godta. Videre i teksten vil jeg gå nærmere inn på hvordan man kan arbeide hensiktsmessig som lærer for å forbedre samarbeidet mellom skole og hjem.

Som menneske vil anerkjennelse og bekreftelse være med på å gi oss mening i tilværelsen. Om man skal få til et godt samarbeid er det nødvendig at det eksisterer en god interaksjon og relasjon mellom skole og hjem. Gjensidig tillit og anerkjennelse vil videre kunne bidra til dette. Gjennom å møte foreldrene med oppmerksomhet, høflighet og takknemlighet vil vi også kunne bidra til at de føler seg godt ivaretatt (Nordahl, 2015, s. 112-115). Dette vil særlig



være viktig i situasjoner hvor det er omsorgssvikt inne i bildet. Ved mangel på anerkjennelse og respekt vil det som sagt være enklere for foreldrene å trekke seg unna samarbeidet for å beskytte seg selv. En måte læreren kan forbedre samarbeidet på vil altså være å ha fokus på at foreldrene skal oppleve anerkjennelse.

Det har også vist seg at gode skole-hjem-relasjoner er preget av at lærere har tro på foreldrenes forutsetninger og ressurser. Disse lærerne har fokus på å ikke ha forutinntatte holdninger, men har heller en oppfatning om at foreldres rolle vil ha stor betydning for barnets utvikling på skolen. Med en slik holdning har ofte lærerne strategier som bidrar til god dialog og foreldremedvirkning, og dermed opplever foreldrene også en form for myndiggjøring (Nordahl, 2003, s. 118). En slik myndiggjøring handler om at foreldrene kan stille opp som en ressurs for barnas utvikling. I situasjoner med omsorgssvikt er det viktig å vise at man har troen på at foreldrene kan bedre situasjonen for seg selv og barnet. Ved å gjøre dette kan man kanskje oppmuntre dem til å gjøre en forskjell. Uavhengig av hvilken bakgrunn foreldrene har vil det at de deltar i samarbeidet være positivt for barnet (Nordahl, 2015, s. 76). Ved å være klar over betydningen som foreldrene kan ha som ressurs kan læreren altså forbedre samarbeidet.

Når samarbeidet er dårlig vil det også ofte være preget av konflikter. Det kan tenkes at skole-hjem-samarbeidet særlig vil være preget av konflikter dersom det er læreren som har meldt i fra ved mistanke om omsorgssvikt. Hvordan man håndterer slike konflikter vil videre være avgjørende for hvilken retning samarbeidet tar. Nordahl (2015, s. 124-125) viser til flere metoder som kan være med å bedre samarbeidet dersom det har oppstått konflikter. En av dem handler om hvordan læreren forholder seg til kritikk. Det er viktig at man evner å ikke ta kritikken personlig, men at man heller prøver å forstå hvorfor foreldrene uttrykker misnøye. Samarbeidet rundt barnet er ofte svært sensitivt tema for foreldrene og eventuelle misnøyer blir da kanskje enda viktigere for dem å uttrykke. En annen metode handler om at lærere må klare å lytte til hva foreldrene sier. For å unngå videre konflikter er det viktig at foreldrene kjenner seg hørt og at læreren tar dem på alvor. Videre kan det være et poeng å ha fokus på fremtiden. Dette innebærer at man en plan for hvordan man kan forbedre noe og hvordan man følger det opp. Ved å opprette en slik plan sammen med foreldrene kan man oppnå en felles forståelse og enighet mellom partene og gjøre samarbeidet lettere. En hensiktsmessig håndtering av konflikter er helt sentralt for forbedring av samarbeidet. Står man fast i

konfliktene og ikke kommer noen vei kan det tenkes at samarbeidet bare vil forverres ytterligere.

Etter å ha sett nærmere på betydningen som et godt skole-hjem-samarbeid kan ha for barn og unges læring og utvikling understrekes også viktigheten av at vi kan arbeide for å forbedre samarbeidet når det er utfordrende. Gjennom å ha fokus på annerkjennelse, relasjoner og håndtering av konflikter vil vi kunne oppnå en slik forbedring. Når barn utsettes for omsorgssvikt kan det tenkes at betydningen av et godt samarbeid vil være enda større. Skolen og lærerne har en helt unik mulighet til å drive et forebyggende arbeid på området, men det krever samtidig at lærerne vet noe om hvordan de burde gå frem.

#### 2.4.3. Relasjonsarbeid

Et sentralt prinsipp i skolen er at det skal opprettes gode relasjoner mellom læreren og elevene. Relasjoner handler om et gjensidig bånd mellom to parter. Disse kan oppstå mellom både lærer og elev og mellom elevene seg imellom. Bøe og Thomassen definerer begrepet relasjon på følgende måte:

«Når det i forholdet mellom to mennesker har utviklet seg kvaliteter, bånd, gjensidig opplevelse av at en betyr noe for hverandre, da blir det etter vår mening naturlig å snakke om relasjon. De bånd som oppstår, kan ha ulike kvaliteter, de kan være følelsesmessige, de kan ha med tro og tanke å gjøre, de kan henge sammen med felles aktiviteter og opplevelser» (Bøe & Thomassen, 2007, s. 186).

Videre har det vist seg at å arbeide med relasjoner er selve kjernen i hjelpeprosessen når barn blir utsatt for omsorgssvikt (Killén, 2019, s. 64). Dermed blir det også et poeng å gå nærmere inn på hvorfor relasjoner er så viktige og hvordan de kan bidra i forebyggingsarbeidet rundt omsorgssvikt. Videre i teksten vil jeg trekke frem betydningen av gode relasjoner i skolen, hva som kjennetegner slike gode relasjoner og hvordan lærer-elev-relasjonen kan fungere som en beskyttende faktor når barn utsettes for omsorgssvikt.

#### *Betydningen av gode relasjoner i skolen*

I følge Drugli (2012, s. 7) hviler skolen som en sosial læringsarena på god kommunikasjon og samhandling for å kunne oppnå de ønskelige målene. Samhandlingen mellom lærer og elev

har som mål å fremme positiv læring og utvikling hos elevene, og hvor stor gjennomslagskraft læreren får for dette er avhengig av lærer-elev-relasjonen. Brandtzæg et al. (2016, s. 12) peker på det faktumet at omsorg i dag har blitt noe kollektivistisk. Med dette menes det at skolen også har et ansvar for omsorgen for barna og ikke bare for opplæringen som skjer på skolen. I omsorgsarbeidet vil alltid relasjonsarbeidet stå sterkt, og for at barna skal kjenne seg trygge er det viktig at lærerne kan ta ansvar for kvaliteten på relasjonene. Om de er gode eller dårlige kan være avgjørende for hvordan vi utvikler oss. Dersom læreren evner å danne gode relasjoner i skolen vil det videre føre til at elevene i større grad kan meste de utfordringene de vil møte gjennom livet (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 71). Gode relasjoner kan på denne måten også fungere forebyggende i arbeidet med barn som utsettes for omsorgssvikt.

#### *Hva kjennetegner de gode relasjonene?*

Drugli (2012, s. 48) peker på at den gode relasjonen ofte kjennetegnes av omsorg, støtte, respekt, involvering og åpenhet. Videre kan både tillit og anerkjennelse fremhevet som sentrale kjennetegn for slike relasjoner. Tillit handler om at læreren må kunne vise ovenfor elevene at man bryr seg om dem, at man støtter dem og at man holder avtaler og er troverdig og rettferdig ovenfor dem. Om det er lite tillit i relasjonen mellom lærer og elev vil det kunne ha konsekvenser for den samhandlingen som foregår mellom dem (Drugli, 2012, s. 52). Videre handler anerkjennelse om at man kan lytte, akseptere og å vise forståelse og bekræftelse (Løv, 2009, sitert i Drugli 2012, s. 49). Om man møter elevene på en sann måte vil man ha muligheter til å hjelpe dem inn i en positiv retning. En anerkjennende relasjon vil både kunne forbedre deres skoleprestasjoner og deres egen selvoppfatning og selvrespekt (Drugli, 2012, s. 49).

#### *Lærer-elev-relasjonen som en beskyttende faktor*

Borge (2018, s. 96) viser til at barn som står i situasjoner med omsorgssvikt er utsatt for stor risiko. Hun peker på at disse barna gjerne opplever en såkalt «sosialt giftig» barndom, noe som innebærer at barndommen er preget av dårlige tilknytninger og dårlige relasjoner. Det har også vist seg at bare en god relasjon til en voksen kan være med på å bedre utviklingen til et barn som er utsatt for omsorgssvikt (Killén, 2009). Det er derfor et poeng å se nærmere på hvordan relasjoner i skolen kan fungere som en beskyttende faktor for barn som er utsatt for risiko.

Risikofaktorer kan i følge Drugli (2017, s. 21) handle om at barnet er utsatt for miljømessige faktorer som utgjør en risiko for barnets utvikling. Når et barn er utsatt for omsorgssvikt vil det også være utsatt for en slik miljømessig risikofaktor. Beskyttelsesfaktorer vil videre kunne dempe den negative innvirkningen som risikofaktoren har på barnet. En slik beskyttelsesfaktor kan handle om gode relasjoner, som fungerer beskyttende fordi de tilbyr omsorg, støtte og beskyttelse. Ut i fra dette kan man se at barn som er utsatt for omsorgssvikt kan ha stor nytte av en god relasjon til læreren. Når gode relasjoner påvirker utfallet som omsorgssvikt kan ha, må det også være et mål at vi vektlegger relasjonsarbeid i det forebyggende arbeidet.

#### 2.4.4. Lærerstress

Å drive et forebyggende arbeid i en allerede ganske så hektisk hverdag kan være krevende. Læreren har et vidt ansvarsområde og ansvaret handler i dag om så mye mer enn bare undervisning. Resultatet av dette kan være at lærerne rammes av såkalt lærerstress. Fordi lærerstress kan være med å påvirke lærerens handlinger og valg i skolen vil det også være relevant å studere nærmere i sammenheng med forebygging av omsorgssvikt.

Bru og Roland (2019, s. 198) viser til at å være lærer ofte innebærer sterke stressopplevelser. Disse opplevelsene kan igjen bli problematiske fordi de kan føre til at læreren har vansker med å opptre som en ressurs for elevene. Slike situasjoner kan oppstå når læreren for eksempel ikke har nok ressurser eller energi til å forholde seg til elevene. Dermed blir det også vanskelig å takle atferd, disiplin og motivasjonsproblematikk. Konsekvensene av lærerstress blir da at man får problemer med å følge opp elevene, både faglig og emosjonelt.

Det finnes flere ulike faktorer som kan være med å bidra til lærerstress. En av disse handler om tidspress. Skaalvik og Skaalvik (2017) peker på at en av de største utfordringene lærerne møter er for stort tidspress og for stor arbeidsmengde. Store variasjoner i elevenes forutsetninger og lav mestringstro hos læreren er også årsaker for lærerstress. Videre viser de til at når lærere står i situasjoner hvor de har lav mestringstro oppfatter de det som krevende og ubehagelig. Bru og Roland (2019, s. 206-2011) påpeker også at dersom lærere vurderer sine egne mestringressurser som for lave vil det i stor grad føre til økt stress. En slik lav mestringstro kan også stille lærerene i en defensiv posisjon, hvor de heller gir opp eller unngår å gripe inn i en situasjon fordi de oppfatter det som alt for krevende. Oppsummert ser

man at både tidspress, arbeidsmengde, forutsetninger hos elever og læreres mestringstro kan ha betydning for stressnivået hos lærere. Og som nevnt tidligere vil et slikt stress videre kunne påvirke hvordan man følger opp elevene (Bru & Roland, 2019, s.198). Lærerstress kan dermed også være avgjørende for hvordan man griper an situasjoner med barn som utsettes for omsorgssvikt. Et høyt nivå av stress vil i verste tilfelle føre til at man ikke klarer å ta det ansvaret man burde ovenfor disse elevene. Lærerstress og problemene som kommer med er noe lærere har gitt uttrykk for i lang tid. Yrket får likevel stadig flere arbeidsoppgaver og arbeidsområder (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Dette er interessant når man samtidig ser hvilken konsekvenser lærerstress kan ha for elevene.

### 3. Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere de metodiske valgene jeg har tatt i bruk i prosjektet for å kunne svare på problemstillingen. Begrepet metode kan forstås som «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99). Jeg vil redegjøre for vitenskapsteoretisk tilnærming, forskningsdesign, metodevalg, forberedelse og innsamling av datamateriale, analyseprosess, etiske betraktninger og validitet og reliabilitet.

#### 3.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming

I denne oppgaven har jeg valgt å kombinere en fenomenologisk- og hermeneutisk tilnæringsmetode. Mens fenomenologien tar sikte på å løfte frem den subjektive opplevelsen og forståelsen hos et menneske, har hermeneutikken fokus på å finne et dypere meningsinnhold i dem (Thagaard, 2018, s. 36-37). Siden problemstillingen min går ut på å få innsikt i læreres tanker og erfaringer vil en fenomenologisk tilnærming være nyttig fordi den har fokus på subjektets forståelse av verden. En hermeneutisk tilnærming vil derimot være aktuell fordi jeg gjennom min bakgrunn og forforståelse kan gi subjektene erfaringer og opplevelser en dypere mening. Van Manen (1997) viser til at poenget i den hermeneutiske fenomenologien er å la fenomenet folde seg gjennom de beskrivelsene som informantene gir, i tillegg til at man gjennom en sirkulær, analytisk fortolkningsprosess kan benytte teoretiske tilnærminger for å forstå funnenes mening. En kombinasjon av disse tilnærmingene vil både kunne rette fokuset mot fenomenene slik de fremstår for informantene mine, samt det dypere meningsinnholdet i dem. Jeg ønsker ikke bare å finne ut noe om hvilke tanker og erfaringer lærere har med barn som utsettes for omsorgssvikt, men også å se nærmere på hvilke sammenhenger som kan være grunn til at lærere har de oppfatningene som de har. Med bakgrunn i dette mener jeg at en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming vil være det mest hensiktsmessige for min oppgave.

##### 3.1.1. Fenomenologisk tilnærming

En fenomenologisk tilnærming tar som tidligere nevnt utgangspunkt i den subjektive opplevelsen til en enkeltperson (Thagaard, 2018, s. 36). Man søker innsikt i opplevelser, sosiale fenomener og menneskers livsverden. Den forståelsen man danner rundt ulike fenomener bygger på aktørens oppfatning og forståelse av virkeligheten. Man kan også si at fenomenologien bygger på en antakelse om at virkeligheten er slik aktøren opplever eller

oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44-45). En fenomenologisk tilnærming er altså sentrert rundt individets forståelse av fenomenet som studeres.

Fenomenologien kan også by på utfordringer. En slik utfordring kan handle om at man som menneske alltid har med seg en forforståelse. I følge Thagaard (2018, s. 33) kan den vitenskapsteoretiske forankringen vi besitter ha betydning for hvilken informasjon vi søker og den forståelsen vi videre danner. Den forståelsen vi har for fenomenet som studeres kan med andre ord påvirke hvordan vi tolker informantenes opplevelse av verden. Å få frem en helt objektiv beskrivelse kan dermed bli vanskelig, og kanskje også nærmest umulig. For å møte en slik hindring på best mulig måte kan det være et poeng å se nærmere på hvilken forforståelse man selv besitter, noe som i mitt tilfelle innebærer at jeg bevisst må reflektere over den forforståelsen og de antakelsene jeg har om hvilke tanker og erfaringer lærere har rundt arbeidet med barn som utsettes for omsorgssvikt. Husserl vektlegger at en slik prosedyre går ut på å suspendere egne, naturlige tilbøyeligheter, også kalt epoché, for å videre kunne innta en åpen og undersøkende holdning. En slik fenomenologisk reduksjon er nyttig fordi den også ser nærmere på hvordan man er delaktig i konstruksjonen av fenomeners meninger (Crotty, 1998). Denne formen for reduksjon vil ikke fjerne vår egen væren-i-verden og dens tatt-for-gitthet, men heller gi oss muligheter til å undersøke fenomener på en ny måte (Zahavi, 2003). Poenget er altså ikke at man skal fjerne egen forforståelse fullstendig, men heller sette den «i parentes» eller «til side» slik at man kan fokusere på hvordan fenomenene fremtrer i sin egenart. En slik parantessetting innebærer å rette oppmerksomheten mot levd persepsjon og om å være i det som møter en (Bengtsson, 2005). En forutsetning for en slik fremgangsmåte er at man er bevisst på hva ens egen forforståelse er. Man må vite noe om hva det er man faktisk setter «i parentes».

### 3.1.2. Hermeneutisk tilnærming

En hermeneutisk tilnærming har fokus på fortolkningslære, altså at man forsøker å finne frem til meningen i noe (Dalland, 2017, s. 45). I stedet for å fokusere på det som er umiddelbart innlysende, fokuserer vi på det dypere meningsinnholdet. Det finnes ikke «en egentlig sannhet», og man må forstå meningen i lys av den sammenhengen et fenomen er en del av (Thagaard, 2018, s. 37). Et sentralt mål i hermeneutikken handler om å presentere en «tykk» eller «tett» beskrivelse. En slik beskrivelse innebærer at vi kan si noe om hva de personene vi studerer kan ha ment med handlingene sine, hvilke fortolkninger de gir og den fortolkningen forskeren har (Geertz, 1973, sitert i Thagaard 2018, s. 37). Hermeneutikken blir på denne

måten en motsetning til fenomenologien. Vi legger ikke til side våre egne tolkninger, men prøver heller å gå inn i dem og skape et større meningsinnhold.

Gadamer, en sentral filosof innenfor hermeneutikken, la vekt på det man kalle for den sirkulære prosess. Denne prosessen viser til en sammenheng mellom tolkning og tekst som videre danner grunnlaget for forståelsen (Befring, 2020, s. 20). Her bør det nevnes at hermeneutikken opprinnelig tok for seg fortolkning av tekster, men i dag kan også andre fenomener «leses» som tekst (Thagaard, 2018, s. 37). I mitt tilfelle vil disse fenomenene være de tankene og erfaringene lærerene har rundt temaet omsorgssvikt, og de fenomenene som belyses i intervjuene. Den sirkulære prosessen tar for seg en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet. Med utgangspunkt i en forståelse av fenomenet som helhet fortolkes dens ulike deler, og fortolkningene setter så delene inn i en ny relasjon med helheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Den sirkulære prosessen kan også beskrives på følgende måte: «All fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det man skal tolke, og den konteksten det tolkes i, mellom det man skal tolke og vår egen forforståelse (Johannesen et al., 2010, s. 364-365). Ved å ha fokus på en hermeneutisk tilnærming skjer det en kontinuerlig veksling mellom deler og helhet, noe som videre kan bidra en dypere forståelse for de fenomenene som studeres.

På samme måte som i fenomenologien står også forforståelsen sentralt i hermeneutikken. Ut i fra en hermeneutisk tilnærming oppsøker man empirien med sine forforståelser, som ofte beskrives som fordommer. Å være bevisst på egne fordommer er nødvendig dersom man skal kunne vurdere hvordan de påvirker arbeidet og de fortolkningene man har gjort. Fordommene blir gjerne beskrevet som en forutsetning for forståelse (Gadamer, 2003). I en hermeneutisk tilnærming står vi med andre ord aldri på bar bakke. Vi tar med oss vår forforståelse og fortolker de fenomenene som blir løftet frem. Når forforståelsen blir et vilkår for den forståelsen vi danner må vi også være bevisst på hva den innebærer.

### 3.1.3. Forforståelse

Vi har nå sett at forforståelse spiller en sentral rolle innen både fenomenologien og hermeneutikken. Prosedyren rundt epoché i fenomenologien og bevisstgjøring av fordommer i hermeneutikken forutsetter at jeg kan vise til hva min forforståelse er. En klargjøring av forforståelsen min vil videre kunne synliggjøre kunnskapen, oppfatningene og erfaringene jeg har rundt fenomenene som studeres, og hvordan de kan påvirke mine fortolkninger og funn.



Min forforståelse er preget av både min egen utdanning og min erfaring som vikarlærer gjennom flere år. Gjennom grunnskolelærerutdanningen og master i profesjonsrettet pedagogikk har jeg tilegnet meg en teoretisk kunnskap som videre har vært avgjørende for den forforståelse jeg har for temaet omsorgssvikt. Særlig har masterutdanningen spilt en stor rolle for den kunnskapen jeg har tatt med meg inn i dette arbeidet. I arbeidet som vikarlærer har jeg også fått erfaring med barn som er utsatt for omsorgssvikt og innsikt i andre læreres oppfatning av arbeidet med disse barna og den generelle holdningen til tematikken i skolen. Denne erfaringen har ikke bare vært avgjørende for den forforståelsen jeg hadde med meg, men også for at jeg valgte å skrive om akkurat dette temaet i masteroppgaven. Jeg opplever selv at den forforståelsen jeg har fått gjennom utdanning og arbeid i skolen har vært en styrke fordi den har ledet meg inn på viktige temaer. I følge Gadamer (2003) vil et forskningsprosjekt mangle retning dersom man ikke har med seg en forforståelse. Da vil det også være utfordrende å vite noe om hvor man skal rette sin oppmerksomhet. Det må også påpekes at mine personlige oppfatninger om hvordan ting er kan ha hatt innvirkning på min forforståelse. Jeg, som alle andre, har både personlige tanker og egenskaper som videre påvirker hvordan jeg oppfatter verden rundt meg.

Siden masteroppgaven har bydd på refleksjoner fra flere hold har også min forforståelse endret seg i arbeidet med den. Jeg gikk inn med en forforståelse om at lærere generelt oppfattet arbeidet rundt barn som utsettes for omsorgssvikt som krevende. Videre dannet jeg tre forskningsspørsmål som omhandlet lærerens ansvar, samarbeid rundt utsatte barn og forebygging i skolen. Når det gjaldt lærerens ansvar hadde jeg inntrykk av at lærere oppfatter sitt ansvar ulikt. Jeg hadde også inntrykk av at samarbeidet rundt disse barna var utfordrende. Når det gjaldt forebygging hadde jeg en oppfatning av at flere lærere hadde mye kunnskap rundt hvordan man kunne forebygge, men at de i liten grad var sikre på hvordan de kunne ta den i bruk i praksis. I etterkant har det vist seg at læreres tanker og erfaringer rundt omsorgssvikt omfatter så mye mer enn det jeg beskriver ovenfor. Dette var noe jeg fikk forståelse for underveis i prosessen. Forforståelsen min har gradvis gått i en sirkulær prosess etter hver som jeg har arbeidet med de ulike delene av oppgaven. Innsamlingen av data, transkripsjon og arbeidet med analysen har blant annet vært med på å videreutvikle den forforståelsen jeg hadde for de fenomenene som ble studert. Å være bevisst på den kontinuerlige endringen av min forforståelse er noe som jeg har oppfattet som nødvendig for å videre kunne forstå de fortolkningene jeg har kommet frem til.

### 3.2. Forskningsdesign

Et forskningsdesign viser til de metodiske grunntrekkene ved et forskningsprosjekt (Befring, 2020, s. 48). Forskningsdesignet gir noen retningslinjer for hvordan prosjektet skal utføres. Altså hva som skal undersøkes, hvem som er passende deltakere for studien, hvor man skal gjennomføre undersøkelsen og hvordan man tenker å gjøre det. Forskningsdesignet må alltid planlegges ut i fra problemstillingen. Det er den som sier oss noe om hva vi skal undersøke, og den vil videre være med på å avgrense og legge føringer for arbeidet (Thagaard, 2018, s. 46-50). I denne oppgaven har jeg valgt å ta i bruk et case-design. Thagaard forklarer case-studier på følgende måte: «Case-studier kan defineres som intensive undersøkelser av et fåtall analyseenheter. Hovedpoenget er å oppnå rikholdig informasjon om de enhetene eller caser som studien retter oppmerksomheten mot» (Thagaard, 2018, s. 51). Case-studier blir altså brukt når man gjennomfører undersøkelser hvor man får mye informasjon om få enheter. Gjennom å ta i bruk dette forskningsdesignet kan man også i følge Befring (2020, s. 50) fange opp komplekse fenomener og kontekster, noe som videre vil kunne øke kvaliteten i et forskningsprosjekt. For å kunne svare på problemstillingen i denne oppgaven oppfattet jeg det som nødvendig å få tak i nettopp disse komplekse fenomenene og kontekstene. Når målet er å få innsikt i læreres tanker og erfaring med barn som utsettes for omsorgssvikt tenkte jeg derfor at det ville være passende å ta utgangspunkt i et case-studie.

### 3.3. Kvalitativ metode

Dalland (2017, s. 52) viser til at metoden er redskapet vi bruker når vi skal forske på et fenomen. Dette redskapet vil gi oss noen retningslinjer for hvordan vi kan gå frem for å samle inn data og gi oss innsikt i informasjon som kan hjelpe oss å svare på problemstillingen. I denne oppgaven har jeg valgt å ta i bruk kvalitativ metode. Dalland skriver: «De kvalitative metodene tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle» (Dalland, 2017, s. 52). Formålet i min oppgave er å få tak i informasjon som ikke kan måles, men som gir innblikk i tanker og erfaringer lærere har gjort seg rundt temaet omsorgssvikt. En kvalitativ forskningsmetode vil derfor være hensiktsmessig fordi den gir innblikk i det «indre livet» til mennesker (Befring, 2020, s. 92). I forskningsdesignet mitt valgte jeg å gå for case-studie. Ved bruk av kvalitativ metode kommer styrken i case-studier tydelig frem siden man har fokus på å studere spesifikke fenomener (Befring, 2020, s. 94). Kvalitative tilnærminger

gir oss nemlig muligheter for å fordype oss i de fenomenene vi studerer (Thagaard, 2018, s. 12).

Det finnes flere kjennetegn på kvalitativ metode. Gjennom kvalitativ forskning søker vi gjerne en forståelse for sosiale fenomener. Dette kan både skje i nærhet med felten ved bruk av intervju eller observasjon eller gjennom analyser av tekst eller visuelle uttrykksformer. Metodeopplegget er ofte preget av fleksibilitet, noe som innebærer at man kan endre på ting underveis i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 15-16). Det er også fleksibelt i den forstand at det åpner opp for det uforutsigbare. I et intervju vil man for eksempel ikke ha faste svaralternativer (Dalland, 2017, s. 53). Muligheten for å oppdage noe man ikke visste på forhånd er dermed til stede. Kvalitativ metode kjennetegnes også av at man gjerne har en nærhet til felten. Intervju og observasjon er for eksempel basert på et subjekt-subjekt-forhold mellom forskeren og de personene som studeres (Thagaard, 2018, s. 16). Siden forskeren vil ha direkte kontakt med feltet eller subjektet som studeres vil man også ha innflytelse på det som skjer. Kompetanse om bruk av kvalitativ metode er derfor nødvendig om man ønsker å forebygge at feilfaktorer skjer (Befring, 2020, s. 92-93).

### 3.4. Det kvalitative forskningsintervjuet

Av de kvalitative metodene fant jeg det kvalitative forskningsintervjuet som best egnet for å kunne svare på problemstillingen. Kvale og Brinkmann skriver: «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Formålet med et intervju handler om å få omfattende kunnskap om folks opplevelser, synspunkter og perspektiver rundt det temaet som studeres (Thagaard, 2018, s. 89). Ved å ta i bruk intervju som metode kan jeg få innblikk i læreres tanker og erfaringer.

Innenfor det kvalitative forskningsintervjuet finnes det igjen flere ulike former for intervjuer. Et intervju kan være preget av en lite strukturert tilnærming, en relativ strukturert tilnærming og en delvis strukturert tilnærming (Thagaard, 2018, s. 90). I denne oppgaven falt valget på en delvis strukturert tilnærming, også kalt et semistrukturert intervju. Dette er også den metoden som er mest brukt i det kvalitative intervjuet (Thagaard, 2018, s. 91). Når man følger en delvis strukturert tilnærming er intervjuet fleksibelt, og det er åpent for å endre på ting underveis.

Temaene for intervjuet er bestemt på forhånd, men rekkefølgen på temaene kan endres. Man får da mulighet til å belyse de temaene som er viktige. Man kan også tilpasse spørsmålene eller stille oppfølgingsspørsmål om man ser det som hensiktsmessig (Thagaard, 2018, s. 91). Jeg så det som en fordel å velge denne formen for intervju fordi den gir muligheter for å gå dybden på informantenes svar dersom det dukker opp noe som kan være interessant å få mer innsikt i.

#### 3.4.1. utfordringer med kvalitative forskningsintervju

I kvalitative metoder ønsker man å oppnå pålitelige og valide funn, men sannsynligheten for at det kan oppstå såkalte feilfaktorer finnes (Befring, 2020, s. 99). Disse feilfaktorene kan være utfordrende fordi de kan ha innvirkning på studiens kvalitet. Videre i teksten vil jeg gå nærmere inn på hvordan kontakten mellom partene i et intervju og et asymmetrisk maktforhold kan påvirke intervjusituasjonen og datamaterialet.

Kontakten mellom to parter vil i stor grad styre hvordan samtalen i et intervju flyter. Thagaard (2018, s. 104-109) peker på at forskeren gjennom å vise interesse og engasjement kan formidle at man er til stede under intervjuet. Gjennom å stille relevante spørsmål, evne å lytte til hva informantene sier, uttrykke reaksjoner til hva som sies og forholde seg til selve intervjupersonen kan forskeren oppnå en god kontakt. Er kontakten dårlig vil vi som oftest registrere dette fort. En dårlig kontakt kan påvirke samtalen og dens flyt og vi kan bli distraherete og anspente. Med bakgrunn i dette bør alltid en god kontakt etterstrebes. I mine intervjuer opplevde jeg selv at kontakten var god. Denne kontakten oppnådde jeg gjennom å særlig ha fokus på å lytte og uttrykke reaksjoner. Thagaard (2018, s. 96) viser til at vi tar i bruk prober for å skape flyt og gi oppmuntrende respons. Prober kan ta form som korte responser som «ja», «mhm» eller at man nikker til informanten. I somme tilfeller syntes jeg likevel at å uttrykke reaksjoner kunne være noe utfordrende fordi jeg var redd for at mine egne verdier skulle komme frem. Dette kunne være problematisk fordi det kunne påvirke intervjupersonens svar. I følge Thagaard (2018, s. 208-109) kan synliggjøringen av egne verdier rette fokuset til informanten mot å fortelle hva man tror forskeren ønsker å høre. Når forskeren ikke klarer å holde seg nøytral vil det igjen ha konsekvenser for resultatet. Jeg var bevisst på dette faktumet underveis i alle intervjuene, og jeg prøvde å ta i bruk uttrykksmåter som var nøytrale. Jeg kunne for eksempel nikke til hva informantene sa eller gi tilbakemeldinger som «spennende», «fortell mer». Generelt lå fokuset mitt på å få frem informantenes tanker og følelser uten at jeg påvirket disse i noen retning.

Et forskningsintervju vil også være preget av et asymmetrisk maktforhold mellom partene. Dette innebærer at den som intervjuer stiller spørsmål, bestemmer temaet for intervjuet og hvilke spørsmål man ønsker å følge opp, mens intervjupersonen svarer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-52). Det asymmetriske forholdet betyr likevel ikke at intervjupersonen ikke besitter noen kontroll. Intervjupersonen kan selv bestemme hva og hvor mye vedkommende ønsker å dele av informasjon (Thagaard, 2018, s. 92). I mine intervju opplevde jeg ikke at det eksisterte noen særlig stor asymmetri i maktforholdet mellom meg og informantene. Informantene var erfarne lærere og sosiallærere som satt inne med mye kunnskap rundt temaet, og i møte med dem opplevde jeg derfor at maktforholdet var utjevnet og balansert. Kvale og Brinkmann (2015, s. 53) påpeker likevel at en asymmetrisk relasjon kan være vanskelig å unngå, men at det heller ikke er et poeng at den skal elimineres. Det viktigste er at man er klar over og kan reflektere over hvilken påvirkning et slikt asymmetrisk maktforhold kan ha på den dataen som samles inn.

### 3.5. Utvalg av informanter

I kvalitative studier bruker man ofte et begrenset utvalg. Man velger et lite antall mennesker og enheter ut i fra hva som vil være hensiktsmessig for problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Det finnes flere former for utvalg, og i denne oppgaven har jeg valgt å foreta det som kalles for et strategisk utvalg. Dalland (2017, s. 74) viser til at et strategisk utvalg handler om å velge personer som har bestemte kunnskaper eller erfaringer. I mitt tilfelle var målet å finne ut noe om hvilke tanker og erfaringer lærere har rundt arbeidet med barn som utsettes for omsorgssvikt. Jeg ville få innsikt i hvilken ansvarsfølelse de oppfatter de har i møte med disse barna, hvordan de opplever samarbeidet rundt barna og hvordan det forebyggende arbeidet foregår i skolen. Det strategiske utvalget mitt gikk derfor ut på å finne informanter som arbeidet i skolen, og da særlig lærere ettersom at det var deres erfaringer og tanker jeg i hovedsak var ute etter.

Jeg endte til slutt opp med fem informanter som alle arbeidet i skolen. Antallet informanter i kvalitative studier bør ikke være større enn at det er mulighet for å gjøre omfattende analyse av datainnsamlingen (Thagaard, 2018, s. 59). I mitt tilfelle opplevde jeg at fem informanter ville være tilstrekkelig for å få et overblikk over temaet, samt å gå i dybden på hvert intervju. Jeg fant alle mine informanter gjennom bekjentskap, tidligere kontakter fra praksisperioder i

utdanningen og gjennom veileder for masteroppgaven. Selve prosessen med å finne spesifikt lærere som ville stille til intervju var noe utfordrende, og jeg valgte derfor å intervju en sosialveileder i tillegg til fire lærere. Dette har vist seg å bli en fordel i etterkant.

Sosialveilederens tanker rundt arbeidet med utsatte barn gav meg mye nyttig innsikt som jeg ikke ville ha fått dersom jeg bare hadde intervjuet lærere. Gjennom sitt arbeid så møtte hun lærere med bekymringer for barn hele tiden, og hun kunne fortelle mye om hvordan hun opplevde at lærere erfarte og tenkte rundt temaet.

Det strategiske utvalget mitt gikk også ut på å finne informanter som jobbet på ulike skoler. Dette var et bevisst valg jeg tok på bakgrunn av at lærere som arbeider på samme skole ofte følger den samme handlingsplanen for håndtering av omsorgssvikt. Ved å gjøre dette kan jeg få inn en større bredde i oppgaven min. Informantene var også bosatt på ulike steder i landet. Dette var ikke en betingelse for mitt utvalg, men kan likevel være et poeng å nevne. Ved bruk av et selektert utvalg er det også viktig å påpeke at utvalget ikke er representativt for en populasjon (Thagaard, 2018, s. 55). Mitt utvalg vil derfor heller ikke være representativt for alle andre lærere og sosialveiledere.

### 3.6. Utforming av intervjuguide

Når jeg skulle utforme intervjuguiden min tok jeg utgangspunkt i problemstillingen og de forskningsspørsmålene jeg hadde. En intervjuguide er i følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 162) et manuskript som bestemmer selve strukturen for et intervjuforløp. I semistrukturerte intervjuer vil guiden ofte bestå av noen forslag til spørsmål som skal stilles. Jeg tok meg god tid og tenkte nøye gjennom hva det var jeg ønsket å få svar på i intervjuene. Å planlegge godt er nødvendig dersom man ønsker å få frem både gode og relevante spørsmål for prosjektet (Thagaard, 2018, s. 95). Videre utformet jeg både introduksjonsspørsmål, hovedspørsmål og avslutningsspørsmål.

Introduksjonsspørsmålene tok for seg informantenes yrkesbakgrunn og deres forståelse av sentrale begreper for intervjuene. Slike spørsmål kan være nyttig blant annet for at informantene selv får fortelle om deres opplevelse av hoveddimensjonene ved et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Hovedspørsmålene dreide seg om informantenes erfaring med utsatte barn, hvordan de opplevde samarbeidet rundt barna, hvordan de oppfattet læreres ansvar ovenfor dem og hvordan forebyggingen av omsorgssvikt foregikk på skolen. Ofte er

slike spørsmål rettet mot informantenes tanker og erfaringer rundt de viktige temaene for oppgaven. For å ha muligheten til å gå enda dypere inn i de utvalgte temaene og for å få informantene til å uttrykke seg mer konkret om dem valgte jeg også å inkludere oppfølgingsspørsmål til noen av hovedspørsmålene. (Thagaard, 2018, s. 95). Siden jeg hadde valgt å gjennomføre semistrukturerte intervjuer var jeg også bevisst på at slike spørsmål var noe som kunne dukke opp underveis i intervjuene. Helt til slutt inkluderte jeg også et avsluttende spørsmål som hovedsak skulle gi informantene mulighet til å tilføye noe mer dersom de skulle ønske det. Jeg oppfattet at dette spørsmålet bidro til en fin og naturlig avslutning på intervjuene.

### 3.7. Gjennomføring av intervjuer

På grunn av situasjonen med koronaviruset i 2020 ble fire av fem intervjuer gjennomført på internett. Planen var opprinnelig å gjennomføre disse på de ulike skolene som informantene arbeidet på, men dette ble bare gjort med et av dem. I dette tilfellet var både jeg og informanten sikre på at intervjuet kunne foregå i trygge omgivelser og at smitterisikoen ville være lav. De andre intervjuene ble gjennomført ved bruk av programvarene Teams eller FaceTime. Begge disse programmene er plattformer hvor man kan møtes og kommunisere ved blant annet video og lyd. Hvilket av de to programmene som ble brukt fikk informantene velge selv. Når intervjuer blir gjennomført på denne måten kalles det for synkrone intervjuer. Slike intervjuer kjennetegnes av at intervjuer og informant møtes på nettet samtidig, noe som videre gir muligheter for direkte respons og spontan interaksjon. Denne formen for kommunikasjon har også flere likhetstrekk med den som foregår ansikt-til-ansikt (Thagaard, 2018, s. 110).

Jeg opplevde intervjuene over nett som noe mer utfordrende enn intervjuet som foregikk ansikt-til-ansikt. I noen tilfeller kunne internettet være dårligere, noe som videre preget både video- og lydkvalitet. Særlig var det problematisk når lyden forsvant eller ble uklar, noe som gjorde det vanskelig for meg og informanten å høre hva som ble sagt. Thagaard (2018, s. 110) peker på at intervjuer over nett kan være utfordrende blant annet fordi de gjerne er preget av uklare overganger og at det kan være vanskelig «å henge med i samtalen». Resultatet av dette er at intervjuene mine inneholder noe mer gjentakelser fra både meg og informantene. Det må likevel nevnes at det ikke er snakk om noen stor økning, og jeg opplever heller ikke at det har påvirket kvaliteten på dataen jeg har fått fra intervjuene.

Jeg syntes også at det var noe lettere å opprette en god kontakt med informantene som jeg intervjuet ansikt-til-ansikt enn informantene jeg intervjuet over nett. Dette kan handle om at det kan oppleves som vanskeligere å åpne seg opp om ulike temaer for informantene når intervjuene skjer over nett. En annen faktor som kan påvirke kontakten er at man ikke har tilgang til ansiktsuttrykk og kroppsspråk i like stor grad (Thagaard, 2018, s. 111). Som nevnt tidligere i kapitlet valgte jeg å ta i bruk prober for å kunne gi informantene respons. Jeg fikk inntrykk av at bruken av prober i intervjuene som foregikk over nett skapte en tryggere atmosfære som gjorde det lettere for informantene å gi utfyllende svar. Til tross for at det kan være vanskeligere å opprette god kontakt med i digitale intervjuer har jeg en oppfatning av at dette var noe jeg fikk til. Det er likevel viktig å huske på hvile begrensninger slike intervjuer kan ha når man videre skal analysere og tolke dataen.

I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 160-161) kan det være nyttig med en brifing og debriefing for at informantene skal føle seg avslappet rundt intervjusituasjonen. Jeg startet alle intervjuene mine med å gi en kort brifing på hvordan intervjuet ville foregå, hva som var formålet med intervjuet og hva som er deres rettigheter når man deltar i prosjektet. Jeg gav dem også muligheter til å stille spørsmål før vi satte i gang. Når intervjuene var ferdig fulgte jeg opp brifingen med en debriefing som gikk ut på at jeg stilte dem spørsmål om hvordan de hadde opplevd intervjuet og om de hadde noen nye spørsmål. Jeg satt igjen med en oppfatning av at informantene hadde fått svar på det de lurte på og at de selv var fornøyde med hvordan intervjuene hadde gått. Men for å være på den sikre siden var jeg tydelig på at de kunne kontakte meg når som helst dersom det skulle være noe eller om de hadde flere spørsmål.

Intervjuene ble også tatt opp ved hjelp av en lydopptaker. Å bruke en lydopptaker er den vanligste formen for intervjuopptak. Den gir intervjueren større muligheter til å konsentrere seg om intervjuets emner og dynamikk. Ved å bruke en lydopptaker kan man også få med seg ordbruk, tonefall og pauser i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Alle intervjuene mine var også omfattende og hadde en varighet på rundt 30 minutter. Uten en lydopptaker ville det vært en utfordring å få med seg alt som informantene sa.



### 3.8. Transkribering

Etter intervjuene var gjennomført transkriberte jeg dem. Transkripsjon handler om en transformasjon fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst. For å kunne analysere et intervju er det nødvendig at man gjør de tilgjengelige på denne måten. Når man transkriberer går man altså fra en form til en annen, og det er først når det har blitt foretatt en slik transkripsjon at man kan betrakte dem som grunnleggende empiriske data i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Å transkribere intervjuene kan være tidkrevende, men jeg følte også at denne prosessen var nyttig fordi jeg virkelig fikk muligheten til å gå gjennom og bli kjent med datamaterialet. En slik gjennomgang av datamaterialet har vist seg å særlig være nyttig i det senere arbeidet med analysen.

Jeg måtte også bestemme meg for hvordan jeg ønsket å gjennomføre transkripsjonene før jeg satte i gang med selve transkriberingsprosessen. Det finnes ikke en universell form for hvordan en transkripsjon skal være, men det er likevel visse valg som må tas. Disse valgene handler blant annet om man skal transkribere ordrett eller ta i bruk en mer formell stil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). I mine transkripsjoner valgte jeg å skrive ned ordrett hva som ble sagt i intervjuene. Jeg har derfor tatt med ord som «eh» og lignende. Pauser og følelsesuttrykk, for eksempel latter, er også tatt med i transkripsjonene. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å bevare mest mulig av den opprinnelige samtalen. Pausene vises til ved at det står «...» i teksten, mens de følelsesmessige uttrykkene vises til ved at de står i parentes. Jeg valgte også å transkribere intervjuene på bokmål og ikke dialekt for å kunne bevare anonymiteten til informantene som deltok i studien.

Et mål med å transkribere er å bevare mest mulig av det som blir formidlet i intervjuet. Det er likevel uunngåelig at vi ikke mister noen av nyansene. For eksempel vil det være vanskelig å få med stemmeleie, ansiktsmimikk eller kroppsspråk inn i en transkripsjon (Dalland, 2017, s. 88-89). Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) viser til at en transkripsjon er en dekontekstualisert gjengivelse av et intervju, og dermed er det også vanskeligere å fange opp det sosiale samspillet. Siden fire av intervjuene mine også var gjennomførte over nett hadde jeg allerede et ganske begrenset utgangspunkt når det kom til ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Selv om jeg har lagt vekt på å gjengi ordrett hva som ble sagt i intervjuene vil det likevel ikke gi et helhetlig bilde av hvordan de faktisk foregikk. Gjennom arbeidet med transkribering har jeg derfor prøvd å være oppmerksom på hva det er informantene egentlig prøver å formidle.

Dette har jeg gjort ved å «ta et steg tilbake» og koble visse utsagn opp i mot de store sammenhengene som blir formidlet i intervjuene.

### 3.9. Koding/kategorisering/kondensering

Etter transkriberingen var gjennomført kodet og kategoriserte jeg datamaterialet. Koding av data handler om at vi betegner utsnitt fra dataen med kodeord. På denne måten finner vi enkelt igjen de utsnittene som omhandler ulike temaer. Kategorisering handler om at man deler inn teksten i mer generelle eller overordnede kategorier. Kategoriene trekker sammen de temaene som kodingen representerer (Thagaard, 2018, s. 153-154). Når man danner overordnede kategorier skjer det en kondensering av meningsinnholdet. Dette styrker i følge Befring (2020, s. 96-97) mulighetene for å få tak i det sentrale tematiske innholdet.

Selve prosessen med koding og kategorisering av datamaterialet gikk ut på at jeg først las igjennom og alle intervjuene. Deretter betegnet jeg alle relevante setninger og avsnitt med kodeord. Kodeordene kunne for eksempel være «taushetsplikt», «ansvarsfraskriving» eller «relasjoner». Vi velger selv de betegnelsene som vi synes fremhever meningsinnholdet best (Thagaard, 2018, s. 153). Når jeg hadde kodet alt datamaterialet hadde jeg fått oversikt over hvilke ulike tema som i hovedsak ble trukket frem i intervjuene. Ut i fra denne oversikten dannet jeg fem kategorier hvor alle kodeordene kunne fordeles. Kategoriene var:

1. Omsorgssvikt
2. Ansvar
3. Tverrprofesjonelt samarbeid
4. Skole-hjem-samarbeid
5. Forebygging

Disse kategoriene tok jeg også med meg inn i analysen. Selv om en slik kategorisering kan være nyttig når vi skal organisere datamaterialet er det også viktig å huske på at det kan bidra til å redusere oppmerksomheten vår mot den dataen som ikke passer inn i noen av kategoriene. For å unngå at dette skal skje kan det være en ide å rette oppmerksomheten mot den «utelatte» dataen (Silverman, 2013, s. 253). I mitt tilfelle følte jeg likevel ikke at dette var noe særlig stort problem. Etter å ha arbeidet nøye med datamaterialet fant jeg ut at det aller meste kunne plasseres i både en og flere av kategoriene jeg hadde utformet.

Selv om jeg allerede hadde utført en form for kondensering når jeg dannet kategorier og sortert de datamaterialet i fem deler, ønsket jeg å gjennomføre en enda dypere kondensering. Dette går ut på at man sorterer ut de meningsbærende enhetene. Man legger da til side den delen av materialet der man ikke har funnet noen meningsbærende enheter (Malterud, 2017, s. 105). Selv om mye av datamaterialet mitt kan knyttes til meningsbærende enheter, har jeg valgt å sortere ut det materialet på denne måten. Jeg valgte ut det viktigste meningsbærende innholdet som ga størst mening for meg å ha med inn i drøftingen. Ved å gjøre dette kan jeg belyse min egen forståelse av datamaterialet.

### 3.10. Tematisk analyse

I en analyse viser man til hva intervjuet forteller, og innholdet skal legges frem på en mest mulig saklig måte (Dalland, 2017, s. 87). Formålet med analysen er å få et innblikk i den informasjonen som finnes i datamaterialet. Videre er det være nødvendig å strukturere og tolke denne informasjonen slik at den kan brukes i faglig sammenheng (Befring, 2020, 95). I denne oppgaven har valget falt på å gjennomføre en tematisk analysemetode.

Temaanalyser retter oppmerksomheten mot utvalgte temaer i et prosjekt. En slik metode kan åpne opp for at man kan gå i dybden på de temaene man ønsker. Man sammenligner hva de ulike informantene sier om temaene og kan på denne måten få en større forståelse for temaene som studeres (Thagaard, 2018, s. 171). Jeg valgte å ta i bruk denne metoden fordi det var utvalgte tema jeg særlig ønsket å gå nærmere inn på fra starten av arbeidet med prosjektet. Disse temaene var ansvar, samarbeid og forebygging. Etter kodingen av datamaterialet var gjennomført forstod jeg raskt at alle disse temaene, i tillegg til noen til, var relevante å løfte frem i analysen. Når jeg utarbeidet kategoriene hadde jeg også en klar visjon om at disse også ville være de temaene jeg gikk inn på i analysen. Med andre ord dannet kodene grunnlaget for kategoriene mine, og kategoriene ble tatt med videre som temaer inn i analysen. Temaene jeg har trukket frem i analysen er altså:

1. Omsorgssvikt – forståelse av begrep hos informanter
2. Ansvar – forståelse av begrep og oppfatning av lærerens ansvar
3. Tverrprofesjonelt samarbeid
4. Skole-hjem-samarbeid
5. Forebygging i skolen

### 3.10.1. utfordringer med tematiske analyser

Kodingen og kategoriseringen er en viktig del av analyseprosessen i temaanalyser (Thagaard, 2018, s. 171). Men de kan også by på visse utfordringer. Når vi sorterer temaene i koder og kategorier løsriver vi det fra konteksten rundt. Fokuset ligger på å finne fram til den informasjonen som informantene gir om et spesifikt tema for å kunne gå i dybden og skaffe en større forståelse av det som studeres. Når vi går ut i fra en slik metode kan den sammenhengen som temaet oppstod både forsvinne eller komme i bakgrunnen. Dette kan være negativt i den forstand at vi mister det helhetlige perspektivet (Thagaard, 2018, s. 171-179). For å unngå å miste et helhetlig perspektiv er det viktig at vi har fokus på å knytte den innsamlede dataen til informantens og den situasjonen og sammenhengen som temaet oppstod i. Man tar altså det enkelte temaet og vurderer opp i mot intervjuet som helhet. Når man gjør dette kan man utvikle en helhetlig forståelse (Thagaard, 2018, s. 172). Videre kan det tenkes at en helhetlig forståelse vil være med å bidra til å øke kvalitet på analysen. Gjennom arbeidet har jeg derfor hele tiden hatt fokus på å vurdere de temaene jeg har utformet ved hjelp av koding og kategorisering opp i mot informantens situasjon og den sammenhengen de oppstod i.

En annen utfordring med tematiske analyser kan handle om at informantene i studien ikke kjenner seg igjen i egen forståelse for temaet fordi vi løsriver den fra de resterende dataene. Temaene er valgt av forskeren, og forskeren besitter en forforståelse for temaene som studeres som videre preger vår forståelse av dataen. Når forskerens forståelse av dataen presenteres kan informantene oppleve at de ikke kjenner seg igjen i den informasjonen som blir lagt frem (Thagaard, 2018, s. 180). Utfordringen blir da at informantene kan kjenne på at deres forståelse for temaet ikke blir presentert i oppgaven eller at informasjonen som ble gitt er feilaktig tolket. Dalland (2017, s. 93) viser til at man som forsker må være tro mot de funnene som er gjort og at de skal formidles på en sann måte at leseren kommer nært på det du har opplevd i arbeidet. Ved å ha fokus på fenomenologisk tilnæringsmåte opplever jeg selv at dette er noe jeg har oppnådd.

### 3.11. Etiske retningslinjer

Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg valgt å følge noen etiske retningslinjer for forskningsvirksomhet. I kvalitativ forskning innebærer dette hvordan man blant annet

behandler personopplysninger (Thagaard, 2018, s. 20-22). Før jeg satte i gang med selve intervjuene sendte jeg inn en søknad om prosjektet mitt til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Når denne hadde blitt godkjent sendte jeg ut et informasjonsskriv til alle aktuelle kandidater. Dette skrevet tok for seg hva som er formålet med oppgaven, hva det innebærer å delta i prosjektet, hvordan personvernet blir ivaretatt og hvilke rettigheter man har som deltaker. Sammen med informasjonsskrivet sendte jeg også ut en samtykkeerklæring. Ved å skrive under på denne bekreftet deltakerne at de hadde forstått informasjonen de var blitt gitt i informasjonsskrivet og at de ville delta i intervju. Thagaard (2018, s. 23) peker på at prinsippet med informert samtykke handler om å respektere et menneskes rett til å bestemme over eget liv og hvilke opplysninger som skal deles om seg selv. Å opprettholde deltakernes konfidensialitet er også noe jeg har hatt fokus på. Dette innebærer at deltakerne anonymiseres i presentasjonen av resultatene og at personlige opplysninger oppbevares på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018, s. 24). Jeg har anonymisert alle deltakere ved å bytte ut navn med «intervjuperson 1, 2, 3, 4 og 5». Videre har jeg fjernet alle opplysninger som kan knyttes tilbake til deltakerne, dette gjaldt særlig stedsnavn og navn på skolene. Selve masteroppgaven og alle dokumentene tilhørende til den har jeg hatt passordbeskyttelse på slik at ingen andre har kunnet få tilgang til dem. I kvalitative undersøkelser må man hele tiden reflektere over mulig skade som kan påføres deltakerne. Summen av potensielle fordeler bør alltid veie tyngre enn risikoen for å skade deltakeren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107).

### 3.12. Validitet og reliabilitet

I kvalitativ forskning kan man vurdere kvaliteten ved å se på validiteten og reliabiliteten i et prosjekt. Validitet handler i følge Thagaard (2018, s. 181) om gyldigheten av de resultatene vi har kommet frem til. «Vi kan presisere begrepet validitet ved å stille spørsmål om de tolkninger vi har kommet frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert» (Thagaard, 2018, s. 189). Et mål i arbeidet med prosjektet har vært å kunne styrke validiteten. Dette har jeg gjort ved å vurdere om mine egne tolkninger i analysen stemmer overens med den virkeligheten jeg har studert. Jeg har gått kritisk gjennom hele analyseprosessen og videre prøvd å tydeliggjøre hvordan jeg har komnt frem til mine fortolkninger i drøftingen. Silverman (2014, sitert i Thagaard 2018, s. 189) kaller dette for transparens, altså at man gjør forskningsprosessen gjennomiktig. Man må kunne vise til det teoretiske ståstedet som videre

representerer grunnlaget for de tolkningene vi har kommet frem til. Dette handler i stor grad om å nettopp vise til hvordan analysen gir grunnlag for mine tolkninger.

Reliabilitet handler i følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) om et prosjekts konsistens og troverdighet. Spørsmålet om resultatet man har kommet frem til kan reproduseres av andre står sentralt. I kvalitativ forskning legges det vekt på at forskeren kan oppnå reliabilitet ved å redegjøre for hvordan man har gått frem i forskningsprosessen. Dette innebærer at man må gi detaljerte skildringer av hvordan man gikk frem i utviklingen av det empiriske materialet (Thagaard, 2018, s. 188). I denne oppgaven har jeg derfor forsøkt å øke reliabiliteten ved å legge vekt på å gi detaljerte og nøyaktige beskrivelser av både de valgene og den fremgangsmåten jeg har tatt i arbeidet med den. Jeg har blant annet forsøkt å gi tydelige beskrivelser av utvalg av informanter, forberedelse til intervjuer, gjennomføring av intervjuer, transkripsjon, koding og kategorisering og analysemetode. Jeg har også lagt vekt på å beskrive hvordan min forforståelse kan ha innvirkning på oppgaven gjennom å beskrive de vitenskapsteoretiske tilnærminger jeg har brukt.

## 4. Analyse

I dette kapittelet viser jeg til resultatene fra datainnsamlingen gjennom en tematisk analyse. Kapittelet er delt inn i 5 ulike deler: 1) Omsorgssvikt – forståelse av begrep hos informanter; 2) ansvar – forståelse av begrep og oppfatning av lærerens ansvar; 3) tverrprofesjonelt samarbeid; 4) skole-hjem-samarbeid; 5) forebygging i skolen. I kategoriene viser jeg til hva informantene hadde å si om de ulike temaene. Jeg prøver også å knytte de fenomenene som informantene trekker frem inn i større sammenhenger. Dette har jeg gjort ved å ta i bruk min egen forforståelse. Til slutt har jeg presenterer jeg en kondensering av meningsinnholdet fra de ulike kategoriene. Her løfter jeg frem de meningsbærende enhetene som jeg ønsker å ta med meg videre inn i drøftingen.

### 4.1. Omsorgssvikt – forståelse av begrep hos informanter

Et av de første spørsmålene jeg stilte til informantene var: «Kan du fortelle hva du legger i begrepet omsorgssvikt?». Alle informantene hadde både tanker og meninger rundt hva omsorgssvikt handlet om, men felles for de fleste av dem var at de oppfattet begrepet som vanskelig å definere. Informant 1 viste til begrepet som svevende ved flere anledninger:

«Fordi det kan være så svevende hva det kan være innenfor, hva det kan være som sånn og si gjør at en får litt vondt i magen av det» (Informant 1).

Videre påpekte hun at det finnes en definisjon på begrepet, men hun viste likevel ikke til den. De andre informantene viste heller ikke til noen konkret definisjon av begrepet. I stedet forklarte de hva omsorgssvikt var gjennom å beskrive ulike former for omsorgssvikt og å vise til erfaringer de hadde fra skolen. Til tross for et noe vanskelig og vidt begrep opplevde jeg at alle informantene hadde god kunnskap om hva omsorgssvikt handlet om. Alle viste til at omsorgssvikt var noe som kunne foregå på flere ulike måter. Ut i fra egne erfaringer forklarte blant annet informant 1 at omsorgssvikt ofte var noe som kunne foregå fysisk:

«Et fåtall er faktisk omsorgssvikt innenfor det området hvor du tar møter med foresatte. Det meste som kommer til oss det er barn som forteller om vold» (Informant 1).

Selv om hun hadde størst erfaring med barn som var utsatt for vold nevnte hun også at omsorgssvikt kunne være både fysisk og psykisk. Dette var også noe de andre informantene pekte på når de skulle forklare hva de la i begrepet:

«Det med både mat og helse og selvfølgelig vold..., og om de blir utsatt for vold, overgrep, psykisk eller fysisk. Ehm, å også det å ikke stille opp for barnet i ulike situasjoner ut i fra det de har behov for» (Informant 2).

At omsorgssvikt kan foregå både fysisk og psykisk virket det som alle informantene var svært bevisste på. Omsorgssvikt var i følge dem ikke bare noe som foregikk fysisk eller trengte å handle om «the worst case» som informant 5 beskrev det som. Det handlet i like stor grad om å blant annet være emosjonelt tilgjengelig for barn og unge. Informant 3 viste til at omsorgssvikt var noe som skjedde når de grunnleggende behovene til et barn ikke ble dekt. En av disse grunnleggende behovene var i følge henne kjærlighet. Å dekke behovet for kjærlighet var like viktig som å dekke andre grunnleggende behov som mat og klær til barnet. Når informanten fortalte dette forstod jeg det som at hun satt inne med en del kunnskap om det vide spekteret som omsorgssvikt faktisk kan dekke. Informantene snakket også i stor grad om vanskjøtsel selv om ingen av dem nevnte selve begrepet konkret under intervjuene. Flere fortalte at omsorgssvikt kunne handle om både mangel på skikkelig mat og gode klær:

«... man kanskje slurver med matpakke på skolen eller dårlige klær eller dårlige sko eller ja. Da tenker jeg at det er noen som ikke har..., som gjør jobben sin som omsorgsperson da» (Informant 4).

Jeg fikk inntrykk av at informantene hadde stort fokus på vanskjøtsel fordi en slik form for omsorgssvikt muligens kan være lett å oppdage i skolen. Mangel på mat og klær følges opp av lærere hver dag, og kanskje kan det være enklere å oppdage nettopp fordi man da har noe konkret å gå etter. Noen av informantene var likevel bevisste på at omsorgssvikt like godt kunne foregå mer i det skjulte. Informant 3 snakket blant annet om erfaringer hun hadde med elever som kunne prøve å skjule omsorgssvikten:

«Å jeg har erfaring med at ungdomsskoleelever de skjuler mye mer. Altså de kommer med koder gjerne for når de vil fortelle oss noe, meden man i barneskolen, der er barna mer direkte.



Så man må være veldig årvåken i ungdomsskolen for ting kan se fint ut på overflaten»  
(Informant 3).

Informant 2 snakket mye om det samme. Hun nevnte at hun hadde stått både i veldig tydelige og mindre tydelige situasjoner med omsorgssvikt. Noen ganger kan situasjonene være veldig åpenlyse, men dette er ikke alltid tilfelle. Informant 5 nevnte også ved flere anledninger at omsorgssvikt ikke er noe som nødvendigvis alltid blir utført av foreldrene, men at det like gjerne kan utføres av andre mennesker som er nær barnet. Dette peker igjen mot at informantene er bevisste på det faktumet at omsorgssvikt dekker et vidt spekter av hendelser.

Etter intervjuene sitter jeg igjen med et inntrykk av at informantene har en generelt god forståelse for hva begrepet faktisk innebærer til tross for at de noen ganger kan ha vansker med å ordlegge seg. Som nevnt i teoridelen så finnes det ikke noen fasit på hvordan begrepet defineres eller avgrenses, og det oppfattes derfor som naturlig for meg at informantene velger å forklare begrepet gjennom å fortelle om de erfaringene de har med omsorgssvikt.

#### 4.2. Ansvar – forståelse av begrep og oppfatning av lærerens ansvar

Under intervjuene stilte jeg også flere spørsmål til informantene rundt temaet ansvar. Det første jeg spurte dem om var hvordan de forstod selve begrepet. Alle informantene forklarte begrepet ved å drøfte hvilket ansvar man besitter ovenfor elevene ut i fra det yrket de har:

«Nei, jeg tenker begrepet ansvar i forhold til den jobben jeg har da, så..., å lærerne sammen med meg, så er det jo det å klare å se, tørre å gjøre noe og handle. Det er på en måte vårt ansvar» (Informant 1).

At informantene forklarte begrepet på denne måten er forståelig. Ansvar er et flertydig ord som kan brukes ulikt avhengig av hvilken situasjon det er snakk om. Informantene var på forhånd innstilte på at intervjuet handlet om omsorgssvikt, og det virket derfor som det falt naturlig for dem å drøfte begrepet opp i mot denne tematikken. Informant 1 viste også mer konkret til dette og fortalte at hvilket ansvar man har i en situasjon er avhengig av hvem man står ansvarlig ovenfor. Begrepet ble også knyttet opp i mot etikk og moral. Informant 3 pekte på at man er etisk forpliktet til å stå opp for andre og handle dersom vi ser andre blir utsatt for urett. Hun var også tydelig på at dette ansvaret er noe som alle voksne mennesker har uavhengig av hvilken rolle man står i.

Lærerens ansvar ovenfor utsatte barn var noe som kom opp flere ganger underveis i intervjuene. Dette var også noe jeg spurte de konkret om. Jeg oppfattet at alle hadde en nok så lik forståelse rundt hva som var lærerens ansvar, som i følge dem handlet om å stille opp som en trygg voksenperson for elevene, være oppmerksom på hva som foregikk i livene deres og å tørre å handle dersom det var mistanke om omsorgssvikt. Noen av dem viste også til at skolen hadde et særlig stort ansvar:

«Så jeg tenker at både de som jobber i barnehage og lærerne i skolen har et veldig, veldig stort ansvar som går på det for det er der alle barna er. Det er ikke alle som er på fotballen eller på taekwondo eller såne ting så» (Informant 1).

I følge informanten kunne man altså ikke se vekk i fra at skolen sitter med et stort ansvar når det er her alle barna oppholder seg i hverdagen. Dette ble videre begrunnet med at man ofte måtte være der hvor barna er for å kunne fange opp de som blir utsatt for omsorgssvikt. Når flere av informantene viste til dette tolket jeg det som at de også var bevisste på den muligheten skolen har til drive et forebyggende arbeid rundt omsorgssvikt.

Selv om det fantes en slags felles forståelse av lærerens ansvar blant informantene, virket det for meg som at noen av dem hadde en mer distansert holdning til temaet enn andre. Mens noen ga lange og detaljerte beskrivelser hadde andre lite å si om det. For å få informantene til å reflektere rundt dette valgte jeg å stille et oppfølgingsspørsmål som ikke var inkludert i intervjuguiden. Spørsmålet handlet om hvor vidt de selv oppfattet om det fantes variasjoner mellom lærere når det kom til hvor mye ansvar man tar ovenfor disse elevene. Her kom det frem at de fleste mente at det fantes slike variasjoner. Det må likevel nevnes at de også mente at det var et fåtall av lærerne som ikke tok noe ansvar og at de fleste bare ønsket det beste for barna:

«Det er ikke mange som er sånn heldigvis, men jeg tror nok der er noen som ja, er lærer fordi det er lange ferier, dessverre. Det er ikke mange som er sånn, men jeg tror den følelsen av ansvar er veldig forskjellig for mange» (Informant 5).

Informantene var også tydelige på at selv om det finnes slike variasjoner mellom lærere trenger det ikke nødvendigvis å være valg som læreren tar bevisst. Det kunne like gjerne

handle om ubevisste valg man tok på bakgrunn av ulike faktorer. Disse faktorene kunne blant annet handle om mangel på erfaring, personlige ulikheter og ubehag ved å gripe inn i en situasjon. Særlig informant 3 viste til hvordan ubehaget ved å gripe inn i en situasjon kunne påvirke læreren til ansvarsfraskrivning. Hun fortalte om en erfaring med en lærer som heller valgte å ordne alt i fra mat og klær for en elev i stedet for å gripe inn og kontakte hjemmet:

«Å så sa jeg til den læreren som holdt på sånn da, at det du egentlig gjør nå ødelegger veldig for denne eleven her. For denne eleven har det kanskje ikke bra hjemme. Å ved at du da ikke stiller foreldre til ansvar for det og finner ut hva som gjør det, så får det som er vanskelig hjemme lov til å fortsette.» (Informant 3)

Det virket som at flere av informantene mente at lignede situasjoner som den over er noe som til stadighet skjer i skolen. Ubevisst ansvarsfraskrivning er altså i følge dem et utbredt problem.

Informantene viste også til andre faktorer som kunne være med å bidra til ubevisst ansvarsfraskrivning. Mangel på tid ble trukket frem av både informant 1 og 4 under intervjuene. Dette var ikke en faktor som informantene selv fortalte kunne ha sammenheng med ansvarsfraskrivning, men jeg opplevde den likevel som relevant i forhold til tematikken. Informant 1 fortalte at mangelen på tid i læreryrket er alt for utbredt og kan i noen tilfeller føre til at man ikke rekker å kjenne etter og reagere på den dårlige magefølelsen man kan ha når et barn blir utsatt for omsorgssvikt. I følge henne er fokuset til lærerne ofte rettet mot andre oppgaver og undervisning, noe mer har man ikke tid til. Informant 4 snakket om det samme. Hun viste til at tiden gjør det vanskelig å strekke til på alle områder:

«Det som jeg har opplevd litt i høst er jo at man faktisk må huske at man klarer på en måte ikke å redde alle heller da. At man på en måte sliter seg ut ved at man går og bekymrer seg for elever, fordi det er veldig fort at du gjør det» (Informant 4).

Videre fortalte hun at hun verken opplevde det som hensiktsmessig for henne eller barna at hun skulle slite seg ut. Noen ganger måtte man bare stole på at andre instanser eller spesielt at barnevernet gjorde jobben sin. For meg virket det som at hun var frustrert over den arbeidsmengden som blir tildelt lærerne og at hun i syntes at det kunne være vanskelig å strekke til på alle områder og ta på seg enda mer ansvar enn det hun allerede hadde. Det virket å være lettere å heller overlate situasjonen til barnevernet og satse på at de ville ordne opp i

problemene. En slik form for forskyvning av problemene viste også informant 3 til ved flere anledninger. Hun mente at dette var et stort og utbredt problem i skolen som flere dessverre ikke var klar over:

«Å så tror jeg der er en tenking at jaja, men dette er sikkert modning, det går seg til. Det går sikkert bedre, vi har jo misforstått noe, så vi bare lar det skure og gå til vi sender dette barnet videre i systemet. Å så kommer det nye lærere som lurer på det samme, og så sender videre og tenker issa det der går sikkert bra. Så den ansvarsfraskrivningen den er kjempe farlig» (Informant 3).

Det virket for meg som at informant 3 mente at flere lærere ofte ikke klarte å gripe skikkelig tak i situasjonene hvor det er mistanke om at barn blir utsatt for omsorgssvikt. Videre fortalte hun også at man på denne måten gjorde barn og unge en stor urett fordi vi aldri tok tak i problemet ved å bare skyve det videre. Jeg fant det også interessant at flere av informantene hadde en oppfatning av at kontaktlærer hadde et større ansvar enn faglærere og assistenter. Informant 4 viste til at det som oftest er kontaktlærer som hadde ansvar for å rapportere inn en sak:

«Jeg har jo tidligere vært assistent, og da har man ikke..., man har selvfølgelig ansvar, men det er jo ikke mitt ansvar å rapportere da, men det vil jo det være som kontaktlærer.» (informant 4)

Siden det ofte er kontaktlærer som har det nærmeste forholdet til barna og familiene er det ikke så rart at det eksisterer en slik oppfatning. Men det kan likevel være interessant med tanke på at det ikke finnes noen regler eller retningslinjer som sier at det er kontaktlærer som sitter med størst ansvar. For meg virket det som at noen av informantene var usikre på hvilken rolle og hvilket ansvar de faktisk hadde i situasjoner hvor man skal melde fra til barnevernet.

Under intervjuene stilte jeg spørsmål til informantene om erfaringene de hadde med omsorgssvikt hadde påvirket dem på noen måte. Tre av informantene fortalte at de hadde stått i situasjoner som hadde påvirket dem på et personlig plan. Informant 3 snakket blant annet om hvordan slike situasjoner kunne være tunge å stå i:

«Å det at då..., være vitne daglig til at barn er i en situasjon der de ikke blir tatt vare på, det er veldig tyngende altså. Å så dette her..., samvittighetskvalene dine. Altså har jeg gjort nok?

Burde jeg ha sett det før? Kunne jeg ha gjort noe annerledes? Er jeg med på å ha ansvar for at dette barnet ikke har det bra?» (Informant 3).

Det virket for meg som at hun kunne kjenne på en følelse av å ikke strekke til. Det samme gjaldt de to andre informantene. Å stå i situasjoner med omsorgssvikt kunne altså være tyngende. Det kunne se ut til at å stå i situasjoner med barn som er utsatt for omsorgssvikt kan være psykisk belastende for lærerne.

#### 4.3. Tverrprofesjonelt samarbeid

Et av de temaene som informantene snakket mest om under intervjuene var tverrprofesjonelt samarbeid på ulike nivåer. I intervjuguiden min hadde ikke jeg forberedt noen spørsmål rundt dette temaet. Jeg fant det derfor veldig interessant at det tverrprofesjonelle samarbeidet dukket opp ved flere anledninger under alle intervjuene. Særlig ble erfaringer med samarbeidet mellom skole og barnevern trukket frem. Noen av informantene hadde spesielt negative erfaringer som de ønsket å dele:

«Ja, altså i utgangspunktet så tenker jeg at barnevernet skal være vår beste samarbeidspartner, og så har vi kanskje opplevd på en del sånne tverrfaglige møter og sånn at dette er de ikke. De ser gjerne ikke det vi ser, de har avsluttet saker veldig fort, og så kommer problemene tilbake igjen» (Informant 3).

Jeg oppfattet det som at informant 3 hadde vært tydelig frustrert over samarbeidet til tider. Hun nevnte også at når samarbeidet mellom skole og barnevern ikke fungerte ville det først og fremst ha konsekvenser for de utsatte barna. Det virket som at informant 2 delte den samme frustrasjonen over å ikke se bedringer i en situasjon etter å ha meldt i fra til barnevernet:

«Det er det å se at barn, at man har meldt i fra og ser at det ikke er bedringer. At det ikke er noen resultat når til og med barna uttrykker at ja men det skjer jo ingenting. Å de føler de bare er i samtale på samtale på samtale, og fremdeles må de bo, eller dra en gang i uken til den personen..., foreldre eller foresatte som utøver omsorgssvikt og det bare stopper opp i en mølle liksom» (Informant 2).

Hun fortalte også om å sitte igjen med en følelse av maktløshet og påpekte at skolen ikke har mandat til å ordne opp disse situasjonene selv. Ut fra dette tolket jeg at noen av informantene hadde liten tillitt til barnevernet og jobben de gjør. Underveis i intervjuene forstod jeg det slik at kanskje denne mistilliten kunne komme av utfordringer rundt taushetsplikten mellom instansene. Det virket for meg som at noen av informantene kunne føle seg utelatt eller forvirret over å ikke få noen konkret informasjon fra barnevernet rundt hva som faktisk skjer med barna:

«Men så vet jeg ikke helt om det går ut over den eleven fordi det er liksom litt problemet når man har kontakt med barnevernet at de kan ikke si så mye. Eh, så med den eleven her så er det litt, det er litt sånn ja viss far dukker opp på skolen så må vi liksom, ja dere må oppholde han og ringe barnevernet, men han har lov til å være der. Det er ikke noe lov som sier at han ikke kan være der. Men han skal helst ikke ta med seg barnet hjem, det er veldig sånn vagt da» (Informant 4).

Når lærerne ikke får noe informasjon om situasjonen kan det også tenkes at de blir usikre på hvordan de egentlig burde gå frem i arbeidet med de utsatte barna. Det virket som at informant 4 hadde kjent på en følelse av uvisshet, noe som videre gjorde det vanskeligere for henne å vite noe om hvilken fremgangsmåte hun burde ta. Informant 1 viste til den samme problematikken:

«Ehm, samtidig så blir det noe hemmet av at noen av instansene har en annen taushetsplikt enn det vi har. Eh, og ergo så..., ja så forebygging, det er et stykke å gå der tenker jeg» (Informant 1).

Selv om informant 1 pekte på utfordringer med samarbeidet, nevnte hun også at det i de siste årene hadde blitt større åpenhet mellom instansene og terskelen for å drøfte anonymt med barnevernet hadde blitt mye lavere. Dette kan tyde på at vi går i en retning med stadig større fokus på tverrprofesjonelt samarbeid. Selv om flere av informantene opplevde samarbeidet mellom skole og barnevern som mindre positivt virket det som at de delte en oppfatning av at det finnes store muligheter for forebygging dersom samarbeidet kan forbedres. En slik forbedring kunne blant annet gå ut på å revurdere hvor hensiktsmessig taushetsplikten er.

Taushetsplikten ble også trukket frem som en utfordring i samarbeidet som foregår på skolen. Den kunne i følge flere av informantene fungere som et hinder i forebyggingsarbeidet. Informant 3 beskrev særlig omsorgssvikt som veldig taushetspliktbelagt på skolen og forklarte hvorfor dette kunne være uheldig:

«Å så tenker jeg at det er uheldig fordi det er ingen andre lærere som kan lære noe av det som skjedde der. Vi har ikke..., det har ikke vært noe erfaringsutveksling i tilfelle det skulle komme lignende situasjoner» (Informant 3).

Tidligere i intervjuet viste hun til at det meste av kunnskapen hun hadde rundt temaet var noe hun hadde fått gjennom erfaring. Dette kan videre være med å forklare hvorfor hun mener det kan være negativt at lærerne ikke kan dele erfaringene sine med hverandre. Informant 4 delte også denne oppfatningen. Hun viste til viktigheten av å kunne drøfte med kollegaer i slike saker, men at dette ofte kunne være problematisk på samme tid:

«..., men nå er jo vi kollegaer og vi har jo taushetsplikt innenfor skolen uansett ikke sant. Sånn at det er jo ikke noe som, det er jo ikke noe som kommer utenfor skolen. Men vi må jo når vi har søsken som har samme problemet så må vi kunne snakke om det selv om vi er på forskjellige trinn» (Informant 4).

Dette var noe hun kunne bli frustrert over til tider. I følge henne gav det ikke noe mening at ting skulle fungere på denne måten i skolen. Ut i fra dette tolker jeg at det finnes et behov blant lærerne for å motta støtte fra andre når de står i situasjoner med barn som utsettes for omsorgssvikt. Et slikt behov for støtte i kollegiet kan muligens bli enda viktigere når lærerne også opplever å få lite konkret informasjon fra barnevernet. Det var flere av informantene som viste til betydningen av å kunne lene seg på kollegaer. Informant 4 fortalte at team-samarbeidet spilte en særlig viktig rolle for hvordan man gikk frem i situasjoner med omsorgssvikt:

«Jeg hadde syntes det hadde vært veldig ekkelt om jeg måtte liksom ta i det sånn helt alene. Jeg vet, jeg vet jo det at, jeg vet jo om lærere som sender bekymringsmeldinger og som får sinte foreldre på nakken liksom. Det er sånne ting også, at man, ja, man blir jo litt sånn badguy som sier fra om dette her og da er det veldig fint å være et team også, så» (Informant 4).

Informant 1 viste til det samme. Hun fortalte at de på skolen hvor hun arbeidet hadde fokus på både team-samarbeid og at de hadde satt sammen et såkalt mestringsteam. Dette teamet bestod av både sosiallærere, sosialveileder, vernepleier, barnevernspedagoger og spesialpedagoger som arbeidet med blant annet bekymringsaker. Når lærere satt med en mistanke om omsorgssvikt kunne de drøfte saken og få hjelp med mestringsteamet. Det virket for meg som at hun mente at et slikt mestringsteam kunne gjøre det enklere å gripe tak i vanskelige situasjoner som lærerne ellers kanskje kunne grue seg litt til. Ved at lærerne fikk klare rutiner og noen overordnede å forholde seg kunne man gjøre forebyggingsarbeidet noe enklere. I følge et par av de andre informantene kunne også ledelsen fylle en slik overordnet rolle:

«Å så heldigvis, i vertfall så opplever vi det her da, at vi har god støtte i ledelsen, som både tar ansvar og hjelper og støtter oss alt de bare kan i sånne saker. Det er kjempe viktig» (Informant 3).

Det virket som at lærerne generelt hadde et behov for å motta støtte fra andre i situasjoner med omsorgssvikt. Jeg oppfattet at flere av informantene var tydelige på at de ikke ønsker å stå alene i disse situasjonene og at de mente at samarbeidet i skolen burde være preget av åpenhet og støtte for å få til et hensiktsmessig forebyggingsarbeid rundt omsorgssvikt.

Samarbeidet mellom skole og helsestasjon og helsesøster var også et tema som dukket opp flere ganger hos noen av informantene. Et velfungerende samarbeid mellom disse instansene kunne i følge dem fungere som en forebyggende faktor for omsorgssvikt. Informant 1 viste særlig til samarbeidet mellom skole og helsestasjon:

«Å at kanskje de, som har kjent familien siden barna var små da, ehm, og kanskje før de ble født og kjent familien. At det kanskje skulle ha blitt en rutine som gikk litt tettere inn på den biten av samarbeidet for å kunne forebygge enda mer. Det kunne jeg tenke meg» (Informant 1).

Hun beskrev et ønske om at helsestasjonen involverte seg mer i det tverrprofesjonelle samarbeidet. Det virket som at hun mente at helsestasjonen hadde en fordel, nemlig at de hadde kjent barnet og familien helt siden start. Jeg tolket det som at hun mente at denne fordelene i større grad burde tas i bruk i selve forebyggingsarbeidet. Informant 5 snakket mer



om samarbeidet mellom skole og helsesøster. Han nevnte at helsesøster var til stede på skolen hvor han jobbet hver uke og at han hadde gode erfaringer med dette. Videre pekte han på at helsesøster kunne fungere som en forebyggende ressurs for både avdekking og forebygging av omsorgssvikt:

«Jeg skulle til å si, de har jo sin utdanning og de klarer å se det på en kanskje helt annen måte også. Å ser tegn som kanskje vi lærere ikke ser da. Så det er jo veldig sann at vi utfyller hverandre» (Informant 5).

Som vi kan se la han vekt på at helsesøster gjerne sitter med en helt annen kompetanse enn hva lærerne gjør. Når han videre forteller at rollene utfyller hverandre forstår jeg det som at han er bevisst på hovedformålet i det tverrprofesjonelle samarbeidet, nemlig at ulike instanser går sammen og bruker hver sin individuelle kompetanse for å åpne opp for en ny forståelse av situasjonen.

#### 4.4. Skole-hjem-samarbeid

Et av de temaene jeg ønsket å gå inn på under intervjuene var skole-hjem-samarbeid. Jeg stilte derfor spørsmål til informantene om hva de tenkte rundt dette samarbeidet og forebygging av omsorgssvikt. Temaet dukket også opp ved flere andre anledninger når jeg ikke hadde spurt informantene om det. Generelt virket det som at alle informantene opplevde samarbeidet som svært utfordrende når det var omsorgssvikt inne i bildet. Flere av dem pekte på at det som var mest utfordrende var å ta tak i selve situasjonen:

«Jeg har aldri følt så fysisk ubehag på kroppen som den telefonen jeg måtte ta til barnevernet. Ikke fordi jeg måtte ringe dem, men fordi jeg tenkte på hva skjer nå etterpå med mitt forhold til mor» (Informant 3).

Som man kan se beskriver informant 3 et stort ubehag når hun har måttet melde i fra til barnevernet om en bekymring. Den samme opplevelsen hadde også informant 2 hatt. Hun forteller at frykten for å svekke samarbeidet med hjemmet alltid er til stede når hun skal melde. Med bakgrunn i hva disse informantene sier ser det ut til at noen lærere kan kjenne på en vanskelig følelse rundt det å melde. Frykten handler gjerne om hvordan foreldrene reagerer og videre om hvordan lærerne vil bli møtt av dem i etterkant. Informant 1 delte blant annet noen negative erfaringer hun hadde med foreldre etter å ha meldt:

«Men det har vært noen tøffe situasjoner med bekymringer om hvordan man er og du er en skam for jobben din og man skriver rundt på en eller annen sånn nabofacebookside, ikke med navn, men bare med tittel og..., å jeg hadde ikke trodd dette om deg og sånn liksom» (Informant 1).

Til tross for situasjonen som er beskrevet ovenfor nevner hun likevel at det bare finnes et fåtall av disse situasjonene. Hun viser til et hypotetisk eksempel og sier at av ca. 100 bekymringsmeldinger så er det bare ca. 4 av dem som har møtt henne på en ugrei måte. Frykten for å bli møtt på en dårlig måte er likevel noe som flere av informantene kjenner på, og det kan være interessant å se nærmere på hvordan denne frykten påvirker lærerne. Til tross for ubehaget ved å måtte melde i fra om en sak, forteller likevel informant 2 at samarbeidet ofte går bedre etter hvert:

«Når man først har satt i gang prosessen så føler jeg at det er..., når man setter ord på det vanskelig så fungerer det jo veldig mye bedre enn i forkant når man kanskje føler at det er utfordrende» (Informant 2).

Det kan tenkes at det for foreldrene kan oppleves som overraskende, krenkende eller overtrampende når læreren melder fra om en bekymring til barnevernet. I følge informant 2 vil ofte de følelsene som kommer med en slik sensitiv situasjon etter hvert bli noe dempet, og videre vil det igjen bli mulig å ta opp samarbeidet når situasjonen er preget av større ro. I noen tilfeller er det likevel ikke alltid sånn at samarbeidet blir bedre. Informant 5 viste til utfordringene med et hjem hvor foreldrene ikke ønsket et samarbeid overhode. Han fortalte om situasjoner med foreldre som ikke likte skolen og heller ikke ønsket å ha noe særlig med den å gjøre. Når en slik holdning eksisterte opplevde han samarbeidet som vanskelig:

«Men er foreldrene i mot så er foreldrene i mot på en måte. Da er det vanskelig å jobbe å få til noe. Det finnes det tilfeller av» (Informant 5).

Ut i fra hva informant 5 fortalte virket det som at han var noe oppgitt over et slikt samarbeid, noe som er forståelig. Å samarbeide med en part som er motvillig til samarbeidet vil naturlig nok være utfordrende. Om foreldrene ikke liker skolen kan det muligens være ulike grunner som er med på å bidra til en slik holdning. Da kan det som informant 4 være hensiktsmessig med en dialog mellom skole og hjem. Denne dialogen beskriver hun som helt nødvendig når

man samarbeidet med foreldre som på en eller annen måte svikter i foreldrerollen. Videre forteller hun at samarbeidet er et veldig «touchy» område og at man må være bevisst på å ikke overkjøre foreldrene ved å trå over visse grenser. Om samarbeidet er dårlig vil det ha dårlige konsekvenser for barnet det gjelder:

«... viss det forholdet til foreldrene blir dårlig så er det også veldig negativt for barnet. Sånn at, ja uansett så må man ha et godt forhold til foreldrene, det må man selvfølgelig» (Informant 4).

I følge informant 4 så er også et godt samarbeid særlig viktig i saker hvor barn blir utsatt for omsorgssvikt. Informant 3 snakket også om det samme. Hun pekte på det faktumet at dialogen også må være positiv:

«Sann at man får denne her dialogen med oss og at den ikke bare er..., vanskelig da. Snakke godt med disse foreldrene, det tror jeg er kjempe viktig. Å at i den grad vi griper inn så gjør vi det for å hjelpe alle parter» (Informant 3).

Videre påpekte hun at en positiv dialog er svært viktig fordi de fleste foreldre ønsker det beste for barna sine til tross for at de pådrar dem omsorgssvikt. Jeg tolket det som at flere av informantene mente at en positiv dialog med foreldrene var nødvendig for å få til et godt samarbeid. Som jeg viste til tidligere mente mange av informantene at samarbeidet med foreldrene ble utfordrende i når det skjer omsorgssvikt i hjemmet. Det virket for meg som at informantene mente at en åpen og støttende dialog kunne forbedre samarbeidet i slike situasjoner. Om dialogen bare var negativ ville foreldrene heller ikke ønske et samarbeid. Videre viste informant 3 til at ved å ha fokus på tillitt og god dialog for å kunne få til forebygging i skolen:

«Å det å bygge opp den tillitten til foreldrene da, at vi ringer dere viss det er noe. Å dere må ringe oss viss det er noe, det går to veier. Det er kanskje det viktigste vi gjør som forebygging på vår skole da, det å ha veldig tett dialog med hjemmene, rett og slett» (Informant 3).

Flere av informantene peker på det samme. Informant 1 pekte på nødvendigheten av at læreren har fokus på å bygge gode relasjoner og skape en trygghet til foreldrene for å få til et godt samarbeid. Det virket som at gode relasjoner videre ville gjøre det enklere for læreren og

foreldrene å komme sammen og handle og ta avgjørelser ut i fra hva som ville være det beste for eleven.

#### 4.5. Forebygging i skolen

Under intervjuene ønsket jeg å få innblikk i hvordan lærerne tenker de kan arbeide forebyggende med omsorgssvikt på skolen. Flere av lærerne snakket både om det tverrprofesjonelle samarbeidet og skole-hjem-samarbeidet som forebyggende under intervjuene, men når jeg spurte dem om hvordan de drev med forebygging var det særlig det konkrete arbeidet med elevene som ble trukket frem, gjerne det som foregikk i klasserommet. Noen av informantene virket også noe usikre på hva jeg mente med forebygging. Informant 2 nevnte at hun heller opplevde at det var fokus på å avdekke og ikke å forebygge i skolen. Etter å ha avklart hva jeg mente med forebygging kom det likevel frem at informantene hadde flere ideer og tanker om hvordan dette arbeidet kunne foregå. En av de tingene de fleste pekte på var viktigheten av en åpen dialog rundt temaet med elevene:

«Eh, nei altså jeg tenker at du må jo snakke om det selvfølgelig. Å snakke om hva dette er for noe, at dette er ikke noe som barna har skyld i, som de ikke skal skamme seg over» (Informant 4).

Informant 1 snakket om det samme. Hun syntes at lærere måtte bli flinkere til å ta opp de viktige temaene i klassemøter og ikke bare bruke tid på å snakke om for eksempel snøballkasting. Hun understreket så viktigheten av at man må tørre å stille helt åpne spørsmål. Dette var noe flere av informantene mente kunne fungere forebyggende. Som informant 3 sa har man nødt til å stille de vanskelige spørsmålene for å gi elevene muligheten til å åpne seg om problemer hjemme. Det virket som at det fantes en felles forståelse blant informantene om at en åpen dialog kunne fungere forebyggende. En slik dialog kunne både gjøre det lettere for elevene å åpne seg opp for læreren, samtidig som den også kunne gi elevene større kunnskap om temaet. Jeg forstod det slik at lærerne mente at en slik kunnskap kunne fungere forebyggende fordi man på denne måten gjør elevene bevisst på hva som er greit og ikke greit. Informant 2 nevnte også kort at en åpen dialog med foreldrene kunne fungere forebyggende:

«Men jeg hører jo om folk som har på planen for alle at man stiller noen veldig konkrete spørsmål i for eksempel utviklingssamtaler. Der man stiller, og på en måte legger alle foreldre under samme kam og spør slår dere barna deres for eksempel» (Informant 2).

I følge informant 2 kunne en slik metode åpne opp tematikken. Kanskje kunne det bli lettere for noen av foreldrene å be om hjelp dersom man fikk disse spørsmålene. Hun nevnte også at slike spørsmål kunne være med på å gjøre temaet mer naturlig, samtidig som at man danner en arena for å kunne prate om det. Generelt virket det som at informantene mente at større åpenhet om omsorgssvikt ville fungere forebyggende på alle arenaer. Jeg oppfattet det som at lærerne mente at en åpen dialog ville gjøre temaet mindre skambelagt. Informant 3 fortalte om erfaringer med elever som opplevde det å være utsatt for omsorgssvikt som veldig skamfullt. Disse elevene kunne i følge henne være redde for at andre medelever skal finne ut at barnevernet var inne i bildet. Dette hadde hun videre løst ved å ha en samtale med klassen sammen med mor og den eleven det gjaldt. Jeg tolker dette som at informanten mente at en åpen samtale med klassen fungerte forebyggende fordi det gjorde situasjonen mindre skambelagt for eleven. En slik samtale kan muligens ha vært med på å gjøre temaet mer naturlig for elevene og på denne måten kan elevene videre få større forståelse for hverandre. Det må likevel nevnes at en slik fremgangsmåte ikke er løsningen i alle situasjoner. Dette var også noe som informant 3 pekte på selv.

Det ble også vist til at man kunne bruke ulike opplegg rundt temaet i klasserommet for å forebygge. Informant 1 fortalte om at de på skolen hvor hun jobbet brukte et opplegg rundt seksuelle overgrep. De brukte også å vise små videosnutter til barna som igjen kunne åpne opp for en samtale rundt temaet. Dette var noe som hadde gjort det mulig for dem å avdekke at omsorgssvikt skjedde i hjemmet. Informant 4 nevnte også en form for et slikt opplegg. Hun viste til at elevene i klassen hennes brukte å skrive dagbokinnlegg. Her stilte hun dem spørsmål om hvordan de blant annet har det på skolen. Videre kunne hun så lese over innleggene og ta en prat med de hun så muligens kunne slite med noe. Det virket for meg som at målet med slike opplegg ville være å åpne opp for en samtale rundt temaet.

Jeg oppfattet også at flere av informantene mente at man kunne arbeide forebyggende gjennom å ha fokus på relasjonsarbeid. Informant 5 drøftet særlig dette med hvilken rolle man burde ha som lærer:

«Du har..., du kan ikke ha denne rollen der du står som lærer framme med tavle og prater og så skal de jobbe. Du må på en måte være med dem og jobbe med dem og du trøster dem og du får

på de klær når de skal ut og passer på at de spiser maten sin og du viser på en måte at du bryr deg da» (Informant 5).

Han vektla at man som lærer ikke bare kunne være lærer. Man måtte også stille opp som en trygg voksen omsorgsperson. Gjorde man dette ville elevene i følge han oppfatte at han brydde seg om dem. Da ville det også være lettere for dem å komme til han dersom de stod i vanskelige situasjoner. I følge informant 3 må elevene føle seg sett og ivaretatt av læreren. Hun drøftet på samme måte som informant 5 at elevene trenger å kjenne på at der finnes en voksen person som passer på dem. Hun mente også at man gjennom å bygge opp en god tillitt til elevene kunne gjøre dem fortrolige med henne som lærer. Videre ville det bli lettere for læreren å se om barna hadde det bra eller ikke. Det informantene på mange måter trekker frem her er at en god relasjon vil gjøre elevene tryggere på dem som personer. De utsatte barna står gjerne i en svært sårbar situasjon og ved å ha en trygg voksenperson som de har tillitt til på skolen kan man gi den både stabilitet og trygghet som de kanskje ikke har hjemme.

Det kom også frem at man som lærer kunne arbeide forebyggende ved å ha fokus på å gi elevene en form for bekreftelse. Informant 3 mente at man burde gi de utsatte barna særlig stor oppmerksomhet:

«Eh, jeg tenker at de elevene som opplever enten det er omsorgssvikt eller andre vanskelige ting hjemme, de må vi skinne på. Det er mitt mantra. Vi må skinne på de elevene og det betyr at de må få oppmerksomhet» (Informant 3).

Jeg forstod dette som at hun mente at disse barna gjerne trenger en form for oppmuntring. Som informant 4 sa kan gjerne de utsatte barna være noe mer «skjøre» enn andre. Det virket som at informantene mente at man som lærer måtte evne å tilrettelegge og arbeide på en sån måte at de ikke bare opplevde motgang. Barna måtte også få oppleve mestring. I sammenheng med dette er det sentralt å se nærmere på hva informant 3 sa om å senke forventningene til eleven:

«Jeg tror vi må ha respekt for at i perioder når barn har det vanskelig så er kanskje ikke skolearbeid det aller viktigste for dem. Kanskje er det aller viktigst å komme på skolen å være her, og ikke ha så store faglige forventninger til dem. Verken det de produserer på skolen eller hjemme, men at jobben din det er å være her sammen med oss. Ikke noe mer» (Informant 3).

Jeg opplevde at informant 3 kom med et viktig poeng når hun snakket om dette. Hun pekte på det faktumet at når barn blir utsatt for omsorgssvikt vil ofte ikke fokuset deres være på det faglige i skolen.

To av informantene viste også til at klasserommiljø kunne spille en stor rolle i forebyggingsarbeidet:

«Forebyggende så har jo du det med for eksempel et godt klasserommiljø. Viss du klarer å skape det så får jo du elevene til å stole mer på deg som voksen også. Å at de da også klare å ta litt ansvar for hverandre» (Informant 5).

Som man kan se over trekker informant 5 frem at å arbeide med klasserommiljø vil bidra til at elevene tar større ansvar for hverandre. Dette var også noe som informant 1 pekte på når hun snakket om klassemiljø som en forebyggende faktor:

«..., og så er det å jobbe med..., generelt med relasjoner i klassen, altså i mellom. Hensyn til hverandre, og du er høy og jeg er liten og du er mørk og jeg er lys og jobbe en del rundt de tingene der» (Informant 1).

Jeg tolket at informantene mente at man gjennom et slikt arbeid kunne skape større aksept for ulikheter blant elevene. Informantene pekte videre på at et slikt miljø gjerne er preget av at barna har gode relasjoner til hverandre. De gode relasjonene kunne igjen oppleves som betydningsfulle for de barna som blir utsatt for omsorgssvikt. Jeg oppfattet det som at flere av lærerne mente at gode klasserommiljø kunne være med å skape noen trygge rammer som videre ville gjøre skolen til en trygg arena for de utsatte barna.

#### 4.6. Kondensering

Generelt sett opplevde jeg at informantene hadde god kompetanse rundt hva omsorgssvikt er og innebærer. Det kom tydelig frem gjennom alle intervjuene når de delte de erfaringene og tankene de hadde rundt fenomenet. Det viste seg også at informantene hadde en oppfatning av hva deres ansvar ovenfor barn som blir utsatt for omsorgssvikt innebærer. For de fleste av dem handlet dette om å være en trygg voksen person for elevene, om å være oppmerksom på hva som foregikk i livene deres og om å tørre å handle ved mistanke om omsorgssvikt. Selv

om de fleste informantene uttrykte dette, virket det for meg som at det eksisterte en noe ulik oppfatning rundt hvor mye ansvar som egentlig lå på læreren. Mens noen pekte på at læreren hadde et svært stort ansvar, virket andre å ha en mer distansert holdning til tematikken. En slik variasjon mellom lærerne var også noe de var bevisste på selv og flere av dem pekte på at det kunne variere fra lærer til lærer hvor mye ansvar man kjente på. Dette tyder på at lærernes opplevelse av ansvar ikke nødvendigvis er den samme for alle. Det kom også frem at ansvaret man kjenner på er avhengig av hvem det er man står ansvarlig ovenfor. Noen nevnte i tillegg at man som lærer besitter et bestemt etisk ansvar ovenfor elevene og andre mennesker som sier oss noe om hvordan vi burde gå frem når noen blir utsatt for urett. Informantene påpekte også at lærere i noen tilfeller kunne fraskrive seg ansvar ubevisst fordi det kunne oppleves som ubehagelig å gripe inn i en situasjon og fordi de hadde mangel på tid og det kunne være psykisk belastende situasjoner å stå i. Ut i fra dette tolker jeg at det finnes flere faktorer som kan være med å bidra til at det er utfordrende for lærere å håndtere situasjoner hvor barn utsettes for omsorgssvikt.

Videre virket det som at informantene generelt oppfattet samarbeidet mellom skole og barnevern som utfordrende. Flere av dem virker å ha liten tillitt til instansen. Det kunne se ut til at denne mistilliten kan komme av at læreren ofte ikke ser noe bedring i situasjonen for barna etter at de har meldt i fra om en bekymring til barnevernet. Det virker også å kunne handle om at lærerne opplever å få liten informasjon og oppfølging fra barnevernet i etterkant. Flere av informantene påpekte at taushetsplikten var et hinder i samarbeidet mellom skole og barnevern, og det virket for meg som at de selv mente at det var denne som hindret et vellykket forebyggingsarbeid med barn som utsettes for omsorgssvikt i skolen. Samtidig fortalte også en av informantene at samarbeidet med barnevernet i dag var blitt langt bedre enn det var før, og at det er mye større åpenhet mellom instansene og lavere terskel for å drøfte anonymt med barneverntjenesten. Taushetsplikten virker å være et problem innad i skolen. Den hindrer i følge informantene erfaringsutveksling, noe som videre er uheldig for det er her flere av lærerne mener de har fått sin kompetanse rundt omsorgssvikt.

Taushetsplikten virker også å hindre lærerne i å stille opp for hverandre. Å motta råd og støtte fra andre virker å være særlig viktig for dem. Videre blir det trukket frem at en slik støtte kan lærerne motta i både det som kalles for mestringsteam og gjennom en ledelse som involverer seg.



Det virket også som at informantene oppfattet skole-hjem-samarbeidet som utfordrende når barn ble utsatt for omsorgssvikt. De fortalte at de kunne kjenne på et ubehag ved å måtte melde i fra om en bekymring fordi de følte de brøt tillitten til foreldrene. Flere av dem virket også å være redde for hvordan de ville bli møtt av foreldrene etter å ha kontaktet barnevernet. Samtidig påpekte informantene at samarbeidet mellom skole og hjem ofte ble bedre etter hvert, men i noen tilfeller kunne man også møte på foreldre som rett og slett ikke ønsket å ha noen ting å gjøre med skolen. Dette var noe som informantene virket å være tydelig frustrert over, men alle virket likevel å være bevisste på viktigheten av at man som lærer arbeidet for en god relasjon til hjemmet, særlig i situasjoner med omsorgssvikt. Uavhengig av hvilken situasjon man stod i måtte man huske på hvor viktig det var å holde en støttende og god dialog til foreldrene. På samme måte som at gode relasjoner til foreldrene var viktig vektla også informantene betydningen av gode relasjoner til elevene. Gjennom å ha fokus på gode relasjoner i det forebyggende arbeidet kan man bygge opp tillitt til eleven og gi dem bekreftelse og anerkjennelse. Samtidig kunne man også gi de utsatte barna en form for stabilitet som de kanskje ikke ellers hadde i livet. Skolen kunne på denne måten være en trygg arena for barna. Informantene pekte på at barn som utsettes for omsorgssvikt trenger å kjenne at noen bryr seg om den og at de har et trygt voksent menneske å henvende seg til i livet. Relasjonsarbeid virket med andre ord å være en av de viktigste forebyggende metodene man kunne ta i bruk når barn ble utsatt for omsorgssvikt i følge flere av informantene.

## 5. Drøfting

Problemstillingen for denne oppgaven er: «Hvilke tanker og erfaringer har lærere rundt det forebyggende arbeidet rundt barn som utsettes for omsorgssvikt i skolen?». Den overordnede hensikten med å se nærmere på dette er å få kunnskap rundt hvordan forebyggingsarbeidet foregår rundt barn og unge. Samtidig vil et innblikk i læreres tanker og erfaringer gi oss en pekepinn på hva som allerede fungerer godt og hva som burde forbedres i et slikt arbeid. Målet må være å få kunnskap om ulike fenomener gjennom lærernes perspektiv som videre kan hjelpe oss å forbedre det forebyggende arbeidet rundt barn i risiko. I etterkant av arbeidet med intervjuene og analysen har det vist seg at tematikken er langt mer kompleks og sammensatt enn jeg tidligere så for meg. Det er flere ulike faktorer som må ligge til grunn for å få til forebygging i skolen. Vi må vite noe mer om ansvar og hvordan man skal gå frem for å sikre gode hjelpetilbud til barn og unge i risiko. Samtidig ser det ut til at lærerne sitter med stor kompetanse som kan brukes til å forebygge de uheldige konsekvensene som omsorgssvikt kan ha.

Et sentralt tema i denne oppgaven er ansvar. Lærerne virker å være bevisste på sitt ansvar ovenfor barn som utsettes for omsorgssvikt og hva det innebærer, men de påpeker også at hvor mye ansvar man tar kan være variere fra person til person. Ansvarsfraskrivning er i følge dem også noe som skjer i skolen alt for ofte. Samtidig kommer det frem at taushetsplikten gjerne oppfattes som et hinder i det forebyggende arbeidet av mange lærere. I følge dem fungerer samarbeidet mellom skolen og barnverntjenesten alt for dårlig, mye på grunn av at det er mangler på instruksjoner og oppfølging fra barnevernets side. Taushetsplikten kan også gjøre det vanskelig å få til et hensiktsmessig forebyggingsarbeid innad i skolen. Videre viser det seg at lærerne i stor grad har fokus på relasjoner når de arbeider forebyggende. De påpeker at gode relasjoner både i forhold til elevene og i forhold til skole-hjem-samarbeidet er noe av det viktigste de kan gjøre.

Lærernes beskrivelse av ansvar løfter spørsmålet om hvorfor vi opplever ansvar ulikt. Dette danner videre grunnlaget for diskusjonen rundt hvor vidt ansvar kan styres av de forventningene som er rettet mot oss som mennesker. Samtidig er det også et poeng å se nærmere på hva som kan være de utløsende faktorene for at lærere ikke tar ansvar. Ved å belyse disse kan man finne hva som er fundamentet for en slik uheldig utvikling. Videre virker det som at den mistilliten som flere av lærerne har til barnevernet kan komme av

taushetsplikten. Dette tyder på at taushetsplikten er lite hensiktsmessig i det forebyggende arbeidet. Et slikt funn danner grunnlaget for diskusjonen rundt hvilke fordeler og ulemper en slik lov bringer med seg, og hvilke funksjoner den egentlig har i arbeidet med barn som utsettes for omsorgssvikt. Lærernes beskrivelse av betydningen av gode relasjoner på flere arenaer tyder også på at de sitter inne med kunnskap rundt hvordan de skal gå frem i det forebyggende arbeidet, til tross for mangler på instruksjoner og informasjon fra barnevernet. Dette danner grunnlaget for diskusjonen rundt relasjonenes betydning i det forebyggingsarbeidet rundt barn som utsettes for omsorgssvikt.

Som vist til ovenfor er det særlig tre funn som har utmerket seg i mitt arbeid med oppgaven. Disse funnene er: 1: Lærernes forståelse av ansvar, 2: Forebyggingsarbeidet i skolen hindres av taushetsplikten, 3: Betydningen av gode relasjoner i det forebyggende arbeidet. Det er disse tre funnene som videre har dannet grunnlaget for de kategoriene jeg vil gå nærmere inn på videre i teksten. Jeg vil videre i dette kapitlet drøfte hovedfunnene som jeg har kommet frem til gjennom arbeidet med analysen opp i mot det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Til slutt vil jeg avslutte med en kort diskusjon rundt hvor vidt de funnene jeg har kommet frem til er overførbare og hvilke begrensninger de har. Det må også nevnes at jeg velger å ta i bruk begrepet informant om lærerne i drøftingen. Dette har jeg gjort for å tydeligere kunne skille mellom hva som er datamateriell og teori og for å skape en bedre flyt i teksten.

## 5.1. Lærernes forståelse av ansvar

### 5.1.1. Ansvar styres av forventninger

Under intervjuene spurte jeg informantene om de kunne forklare hva de la i begrepet ansvar. Flere av dem valgte å forklare begrepet ut i fra hvilket ansvar de oppfattet at de hadde som lærere, men å gi noen konkret definisjon virket å være vanskelig. Dette er forståelig siden begrepet kan oppfattes som vidt og flertydig. Samtidig kan det også tenkes at betydningen av begrepet kan variere noe avhengig av hvilken situasjon man står i. Når informantene forklarte ansvaret ut i fra det yrkesansvaret de besitter selv kan det ha sammenheng med at ansvar gjerne kan knyttes til de forventningene som stilles til oss av andre. Aasland et al. (2003, s. 80-81) viser til Levinas som peker på det faktumet at når et menneske blir stilt ovenfor et annet menneske opplever man en slags forventning fra den andre om at man må kunne svare for seg. Denne forventningen kan videre betraktes som et opplevd ansvar. Ansvar styres på denne måten ut i fra andre menneskers intensjonalitet rettet mot oss. En av informantene pekte på at

hvilket ansvar man hadde var i stor grad avhengig av hvem det var man stod ansvarlig ovenfor. Altså hvem det var som forventet noe av oss, hvem som forventer en respons. Denne forklaringen av begrepet kan knyttes tilbake til Aaslands et al. (2003) beskrivelse av ansvar som erfaring. Når barn utsettes for omsorgssvikt kan det tenkes at det er barnet som forventer en respons fra læreren. Det er denne forventningen om et svar fra barnet som lærerne kan kjenne på i det forebyggende arbeidet. Intensjonaliteten fra barna rettet mot lærerne kan muligens være avgjørende for hvordan lærerne opplever sitt eget ansvar ovenfor dem. Dersom barnas forventninger kan styre lærerens opplevelse av ansvar kan det også tenkes at det vil være variasjoner i hvordan man forstår sitt ansvar. Mens noen barn kanskje har klare intensjoner rettet mot læreren kan andre være mer tilbakeholdne. Dette kan videre være med å forklare hvorfor noen lærere opplever sitt ansvar som større enn andre.

Ut i fra Aaslands et al. (2003) beskrivelse av begrepet er ansvar noe som kan «oppleves» eller «erfares» gjennom de forventningene som stilles til oss. Vi har sett på hvordan elevenes forventninger til lærerne kan være avgjørende for lærerens opplevelse av ansvar, men slike forventninger kan også komme fra flere andre hold. Blant annet kan det tenkes at de kan stilles til lærerne av foreldre, kollegiet, ledelse, andre instanser og gjennom lover og styringsdokumenter. I opplæringsloven, læreplanverket og FNs barnekonvensjon blir forventningene til lærerne formidlet. Her kan man trekke frem sentrale elementer som igjen kan knyttes tilbake til hva som forventes av lærerene når barn utsettes for omsorgssvikt. Disse forventningene vil også være avgjørende for hvordan lærerne opplever sitt eget ansvar.

Under intervjuene fortalte informantene at deres ansvar handlet om å stille opp som en trygg voksenperson for elevene, være oppmerksom på hva som foregikk i livene deres og å tørre å handle dersom det var mistanke for omsorgssvikt. Disse prinsippene finner man også igjen i både opplæringsloven, læreplanverket og barnekonvensjonen. Blant annet blir det i FNs barnekonvensjon vist til at alt pedagogisk arbeid skal bygges på menneskerettighetene og barnekonvensjonen (FN-sambandet, 2018). Her trekkes det frem at alle tiltak skal beskytte barn mot fysisk og psykisk vold, skade, mishandling og utnytting (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 16). Dette kan knyttes tilbake til hva informantene sier om ansvaret som går ut på å være oppmerksomme og å tørre å handle ved mistanke om omsorgssvikt. Samtidig blir det i opplæringsloven (1998) nevnt at opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier om for eksempel nestekjærlighet. Dette kan forklare hvorfor informantene oppfatter at deres ansvar handler om å stille opp som en trygg voksen for

elevene. Målet med lovverket og styringsdokumentene er å fremme de forventningene som stilles til lærerne i deres yrkesutøvelse. Disse forventningene sier noe om lærerens ansvar. Informantene virket å ha en klar oppfatning av hva deres ansvar innebar i denne sammenhengen. Dette kan være fordi forventningene til lærerne her blir formidlet tydelig gjennom skriftlige dokumenter. Det er altså ikke et like stort behov for at man selv skal tolke seg frem til hva andre forventes av oss gjennom «den andres ansikt».

Når informantene snakket om det ansvaret læreren har oppfattet jeg at de hadde noe ulike holdninger til tematikken. Mens noen påpekte at de hadde et svært stort ansvar og at det var deres jobb å passe på barna på alle områder i livet, virket andre å mene at ansvaret for å ordne opp slike saker heller lå på andre instanser og ikke på skolen og læreren. En av informantene viste til det profesjonsetiske ansvaret i læreryrket. Hun fortalte at man som lærer var etisk forpliktet til å stå opp for andre og handle dersom man oppdaget at noen andre blir utsatt for urett. Dette kan bekreftes av Ohnstad (2018, s. 21-27) som peker på at læreren har et bestemt etisk ansvar som bygger på mellommenneskelige relasjoner, forpliktelser og ansvar og enkeltmenneskers integritet og standard i forhold til gitte verdier. Det er med andre ord forventet at læreren skal opptre på en måte som går overens med det profesjonsetiske ansvaret man har i yrket, men samtidig kan det tenkes at de verdiene vi besitter som mennesker kan variere fra person til person. Verdier handler om det som er grunnleggende viktig for et menneske, såkalte ideal for hvordan vi lever livene våre, men de verdiene vi har kan videre påvirke hvordan lærere velger å møte ulike situasjoner fordi de former holdningene våre og forståelsen vår av omverden (Ohnstad, 2018, s. 37-40). Når verdiene våre kan påvirke hvordan vi forholder oss til situasjoner kan det også gjøre det i sammenheng med barn som utsettes for omsorgssvikt. Dette kan være med å forklare hvorfor flere av informantene mente at det fantes variasjoner blant lærere når det kom til hvordan de velger å forholde seg til disse barna. Det virket som noen av informantene mente at dette kunne komme av personlige ulikheter, noe som muligens igjen kan ha sammenheng med våre verdier og hvordan de kan styre vår opplevelse av det profesjonsetiske ansvaret vi har.

### 5.1.2. Årsaker til ansvarsfraskrivning hos lærere

Under intervjuene kom det frem at flere av informantene mente at lærere kunne ta ulikt ansvar i møte med barn som utsettes for omsorgssvikt. De var også tydelige på at en slik ansvarsfraskrivning ikke var noe som trengte å foregå bevisst. En ting jeg særlig merket meg var deres frustrasjon over taushetsplikten mellom ulike instanser. Flere pekte på at de ofte var

usikre på hvordan de burde gå frem i situasjoner hvor barn ble utsatt for omsorgssvikt etter de hadde meldt en bekymring til barnevernet. De fortalte at de sjeldent fikk noen klare instruksjoner eller oppfølging tilbake. Denne mangelen kan komme av at ulike instanser ofte besitter ulike former for taushetsplikt. Barnevernet har for eksempel en annen form for taushetsplikt enn det skolen har (Kjønstad, 2001, s. 72). Videre kan det tenkes at det er denne som hindrer barnevernet i å dele opplysninger med lærerne. Mangel på opplysninger kan muligens igjen føre til at læreren blir usikker på hvilke forventninger som egentlig stilles til dem. Og som vi tidligere har sett er det gjerne den forventningen som stilles av andre som danner grunnlaget for hvordan man igjen oppfatter sitt eget ansvar (Aasland et al., 2003, s. 78-83). Når skolen og lærerne opplever mangel på informasjon og instruksjoner fra barnevernet kan det dermed føre til at de blir usikre på hva som egentlig forventes av dem. Man kan bli usikker på hva som er ens eget ansvar. Videre kan det tenkes at en slik usikkerhet kan føre til ubevisst ansvarsfraskrivning. Killén (2019, s. 77) viser til at om man skal få til en vellykket behandling så må alle ulike instanser vite noe om hva som er deres ansvar. Så kan det også diskuteres i hvilken grad barnevernet egentlig har ansvar for å gi instruksjoner til skolen. Skolen har overordnede lovverk og styringsdokumenter som viser til hvordan lærerne skal gå fram i slike situasjoner, og det er kanskje disse det forventes at lærerne henvender seg til i et slikt arbeid.

Noen av informantene fortalte også at ubevisst ansvarsfraskrivning kunne skje fordi lærere ofte opplevde det som ubehagelig å gripe inn i en situasjon hvor de mistenkte omsorgssvikt. Dette kan handle om at lærerne står ovenfor etiske dilemma. I følge Ohnstad (2018, s. 71) innebærer slike etiske dilemma gjerne det man kaller for verdikonflikter. Når lærere står i situasjoner med hvor de mistenker omsorgssvikt kan det tenkes at de står i en slik konflikt fordi de på ene siden er ansvarlige for å gripe inn i situasjonen, men på den andre siden vegrer de seg til å gripe inn fordi det oppleves som ubehagelig å «overtrampende» i forhold til foreldrene. Noen av informantene fortalte også at de hadde erfaringer med at foreldrene møtte dem på dårlige måter etter å ha meldt en bekymring til barnevernet. Ohnstad (2018, 77) peker på at lærere kan vegre seg for å gripe inn i slike situasjoner fordi de kan være redde for å gjøre noe feil. Dermed blir det også lettere å forholde seg passive i situasjonen eller heller lete etter argumenter for å ikke gripe inn. Dette kan igjen være med på å forklare hvorfor informantene mente at ubehaget ved å gripe inn i en situasjon kunne føre til ubevisst ansvarsfraskrivning.

Gjennom intervjuene kom det også frem at noen av informantene opplevde det som utfordrende å hele tiden ha mangel på tid. De hadde alltid flere oppgaver å forholde seg til. I

følge Skaalvik og Skaalvik (2017) er en av de største utfordringene lærerne møter et stort tidspress og for stor arbeidsmengde. Dette var igjen et problem som i følge informantene gjorde det vanskelig for lærere å kjenne etter og reagere på den dårlige magesfølelsen man kan ha når et barn utsettes for omsorgssvikt. I følge Bru og Roland (2019, s 198) er man som lærer ofte utsatt for sterke stressopplevelser. Disse kan igjen gjøre det vanskeligere å opptre som en ressurs for elevene. Videre kan det tenkes at når lærerne ikke kan stille opp som en ressurs for elevene vil det også være vanskelig å opprettholde det ansvaret man har ovenfor dem. Bru og Roland (2019) peker også på at konsekvensene av et slikt lærerstress vil være at man ikke klarer å følge opp elevene verken faglig eller emosjonelt. Videre kan mangelen på tid vil føre til at lærere ikke klarer å ta på seg mer ansvar og at de ikke er oppmerksomme på barna og deres liv i den grad de burde være det. Et slikt lærerstress kan også være psykisk belastende for læreren. Å være utsatt for stress over lengre tid kan muligens ha en dårlig innvirkning på deres psykiske helsen. Frykten for en enda større arbeidsmengde og et enda større press på seg selv kan kanskje gjøre det vanskeligere for læreren å gripe tak i situasjoner hvor de kanskje opplever å ha «en dårlig magesfølelse». Denne reaksjonen kan komme fordi læreren ønsker å beskytte seg selv, men den vil samtidig bidra til en ansvarsfraskrivning som vil ha konsekvenser for barna.

## 5.2. Forebyggingsarbeidet i skolen hindres av taushetsplikten

Under intervjuene kom det frem at taushetsplikten var utfordrende i det forebyggende arbeidet som foregikk rundt barn som ble utsatt for omsorgssvikt. Flere av informantene beskrev særlig samarbeidet med barnevernet som vanskelig. Frustrasjonen virket å handle om at de sjeldent så noe bedring i situasjonen etter å ha meldt i fra om en bekymring til barnevernet og at de sjeldent fikk noen tilbakemelding på hvordan de som lærere burde forholde seg til situasjonen videre. Dette kan tyde på at det tverrprofesjonelle samarbeidet kan være vanskelig å både etablere og få til å fungere i praksis slik som Borg et. al (2015, s. 28-30) påpeker. Det har blitt gjort undersøkelser som viser at lærere som oppfatter at samarbeidet mellom skole og barnevern er vanskelig gjerne mener at taushetsplikten kan være en årsak for dette. Dette kan handle om at lærerne ikke får innpass i hva som foregår i de andre instansene, og dermed blir det også vanskeligere for dem å vite noe om hvordan de skal forholde seg til selve situasjonen eller til barna i det forebyggende arbeidet. Den mistilliten som noen av informantene virket å ha ovenfor barnevernet kan altså komme av de i mindre grad forstår hva barnevernets arbeid innebærer, fordi barnevernet er hindret av taushetsplikten til å dele denne informasjonen

videre med skolen. Til tross for at flere av informantene oppfattet at samarbeidet var for dårlig, var det også en som mente at samarbeidet i dag var preget av større åpenhet og at det var mye lavere terskel for at lærerne kunne drøfte anonymt med barnevernet enn tidligere. Dette kan igjen tyde på en utvikling hvor det tverrprofesjonelle samarbeidet stadig får større og større fokus. At instansene er bevisste på viktigheten av et slikt samarbeid er i følge Killén (2019, s. 77) nødvendig når barn blir utsatt for omsorgssvikt.

Noen av informantene påpekte også at de oppfattet at taushetsplikten innad på skolen kunne være veldig lite hensiktsmessig i arbeidet med barn som utsettes for omsorgssvikt. Det kunne se ut til at de mente at det både var uheldig at det ikke foregikk en erfaringsutveksling, samtidig som at de også følte et behov for å kunne drøfte med andre kollegaer når man stod i vanskelige situasjoner. Skaalvik & Skaalvik (2017) peker på at når lærerne opplever en kultur som er preget av støttende forhold til kollegiet så bidrar det også til at man kan øke sine egne mestringsforventninger til seg selv. Når taushetsplikten hindrer lærere i å snakke sammen kan muligheten for å motta støtte og å øke mestringsforventninger muligens gjøre det vanskeligere for lærerne å vite noe om hvordan de burde gå frem. Det så ut til at informantene beskrev et behov for noen å forholde seg til, noen de kunne drøfte situasjonen sammen med og noen som kunne bekrefte at de gikk frem på riktig måte. Det virket som at de mente at både et mestringsteam og en støttende ledelse kunne fylle en slik rolle. Videre kan det tenkes at dette behovet er særlig stort fordi informantene forteller at de får vag informasjon og lite konkrete ting å forholde seg til fra barnverntjenesten.

Som vi har sett kom det frem at informantene i stor grad mente at taushetsplikten kunne være et hinder i det forebyggende arbeidet som både foregår mellom instanser og innad på skolen. Kjørstad (2001, s. 26) viser til at taushetsplikten kan ha uheldige konsekvenser når man ikke kan komme sammen å drøfte problematikken rundt saker som omhandler omsorgssvikt. Samarbeidet blir ofte vanskeligere mellom instansene fordi man har ulik taushetsplikt å forholde seg til (Nordhaug, 2018, s. 129). Dette kan forklare hvorfor informantene fortalte at de ikke opplevde samarbeidet med barnevernet som godt og de bare fikk vag informasjon fra dem. Det kan også være et poeng å se nærmere på hensikten med taushetsplikten. I følge Eriksen og Germeten (2012, s. 76) eksisterer taushetsplikten nettopp fordi man ikke skal dele opplysninger om private eller personlige forhold. Dette innebærer at man ikke skal dele informasjon om for eksempel familieforhold (Nordhaug, 2018, s. 129). Taushetspliktene er der for å beskytte privatlivet til dem det gjelder (Kjørstad, 2001, s. 24-25). Informantene



virket ikke å ha fokuset rettet mot fordelene med taushetsplikten. De var tydelige på at den ofte bare førte til mye frustrasjon og gjorde det forebyggende arbeidet i skolen vanskeligere. Men i følge Kjørstad (2001, s. 24-25) er taushetsplikten også nødvendig for at det skal eksistere tillitt mellom to parter. Den skal også ha en betryggende funksjon for elevene og deres familier i skolen.

At flere av informantene mente at taushetsplikten kunne fungere som et hinder i forebyggingsarbeidet kan også handle om at uklare retningslinjer rundt hvilken rolle læreren burde ha ovenfor de utsatte barna. I en rapport fra Helsetilsynet (2009) drøftes nødvendigheten av at det tverrprofesjonelle samarbeidet må organiseres bedre og at hver instans må kjenne til hva som er deres ansvar ovenfor de utsatte barna og jobbe ut i fra en felles forståelse rundt disse rollene. Det kunne virke som at informantene kjente på en usikkerhet rundt hvordan de burde gå frem og hvordan de burde forholde seg til situasjoner med omsorgssvikt, og at de etterlengtet mer støtte og klarere instruksjoner fra barnevernet. Noe som dessverre ikke lot seg gjøre pga. taushetsplikten. Kreyberg (2016, s. 285-286) påpeker at selv om læreren er den som har meldt i fra om en bekymring betyr ikke det nødvendigvis at man har rett på informasjon om saken videre. Man skal likevel delta i det tverrprofesjonelle samarbeidet og skolen hovedrolle ovenfor disse barna handler om å bidra med «normalitet» og trygghet, og danne en arena som er preget av stabilitet. Dette var også noe en av informantene viste til når hun sa at de utsatte barna gjerne står i svært sårbare situasjoner og det å bare ha en trygg voksenperson som de har tillitt til på skolen kan gjøre at de får en stabilitet og trygghet som de trenger og som de kanskje ikke nødvendigvis har hjemme. Videre kan det tenkes at om lærerne hadde fått klarere instruksjoner på hva som forventes av dem i det forebyggende arbeidet ville det også gjøre det lettere for dem å bidra på en god måte i selve samarbeidet.

### 5.3. Betydninger av gode relasjoner i det forebyggende arbeidet

#### 5.3.1. Relasjonen mellom lærer og elev

Som vi tidligere har sett kan omsorgssvikt ha konsekvenser for barn og unges psykiske helse. Mathiesen (Folkehelseinstituttet, 2009, s. 52-56). viser til at det eksisterer en forhøyet risiko for psykiske lidelser når barn kommer fra familier der belastningene er store gjennom for eksempel at foreldrene utsetter barna for omsorgssvikt. Det finnes med andre ord en klar sammenheng mellom omsorgssvikt og psykisk helse. Samtidig vet vi at det i dag er et stort

antall barn og unge som sliter med psykiske helseplager. Mellom 15-20% har nedsatt funksjon på grunn av psykiske problemer. 8% har alvorlige plager som er diagnostiserbare og hver tredje 16-åring vil ha oppfylt kriteriene for en psykisk lidelse i løpet av årene i barndommen (Folkehelseinstituttet, 2009, s. 50). Flere av informantene virket å være bevisste på de mentale utfordringene som omsorgssvikt kan gi barn og unge. De snakket om de «skjøre barna» og hvordan man gjennom å ha fokus på relasjonsarbeid kunne hjelpe dem.

En av informantene pekte på at når man er lærer så er man ikke bare en lærer. Han mente at han også var en omsorgsperson som måtte stille opp for elevene og vise at han brydde seg om dem. Det han her beskriver er at omsorgen ikke lenger er noe som bare er forbehold foreldrene. Brandtzæg et al. (2016, s. 12) viser til at omsorg i dag har blitt noe kollektivistisk. Skolen har ikke lenger bare har ansvar for selve opplæringen i skolen, men også et ansvar for en del av omsorgen for barna. Når lærerens ansvarsområder har blitt utvidet på denne måten vil også relasjonsarbeidet stå sterkt. Flere av informantene virket også å mene at å ha gode relasjoner til barna ville være viktig i situasjoner hvor det var omsorgssvikt.

Killén (2019, s. 64) peker på at selve kjernen i hjelpeprosessen når barn og unge blir utsatt for omsorgssvikt er å arbeide med relasjoner. Bakgrunnen for dette er at gode relasjoner kan påvirke hvordan vi utvikler oss, og videre vil de også hjelpe elevene til å i større grad kunne mestre de utfordringene som de møter på gjennom livet (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 71). Når relasjoner kan ha påvirkning på barnas utvikling kan det også muligens forebygge at barn utvikler psykiske lidelser som en følge av å ha vært utsatt for omsorgssvikt.

Noen av informantene viste særlig til viktigheten av at de relasjonene man har til elevene må være bygget opp av en tillitt. Elevene må få kjenne på at læreren er en trygg voksenperson som er der for dem. Drugli (2012, s. 48-52) peker også på at gode relasjoner må være preget av tillit. En slik tillit vil ofte handle om at læreren viser ovenfor elevene at man bryr seg om dem, at man støtter dem og at man holder avtaler og er troverdig og rettferdig ovenfor dem. Informantene virket å være klar over at når det eksisterte en tillit mellom dem og elevene ville relasjonene være sterkere. Samtidig snakket noen av dem også mye om at man måtte gi de utsatte barna en form for bekreftelse. Barn som ble utsatt for omsorgssvikt ble beskrevet som «skjøre» og det var viktig at man ga dem ekstra oppmerksomhet og at man hadde respekt for den situasjonen de stod i og ikke forventet alt for mye av dem. Dette kan handle om at lærerne kanskje kjenner på et behov for å vise anerkjennelse ovenfor elevene. Drugli (2012, s. 48) viser til at en anerkjennelse også er et sentralt kjennetegn ved en god relasjon. Anerkjennelse

handler nemlig om at man kan lytte, akseptere og vise forståelse og bekreftelse (Løv, 2009, sitert i Drugli 2012, s. 49). Jeg oppfattet også at den ene informanten mente at om man skulle bygge opp en god relasjon til eleven så måtte man klare å vise forståelse for det eleven gikk gjennom. Vi må i følge henne klare å anerkjenne den situasjonen som barnet står i og regulere oss og tilrettelegge ut i fra hva som vil være det beste for vedkommende.

Som nevnt tidligere er gjerne barn som opplever å bli utsatt for omsorgssvikt i større risiko for å utvikle psykiske lidelser enn andre. Borge (2018, s. 96) viser til at barn som står i situasjoner med omsorgssvikt gjerne opplever en såkalt «sosialt giftig» barndom, noe som innebærer at barndommen er preget av dårlige tilknytninger og dårlige relasjoner. Når informantene påpekte at en av de mest hensiktsmessige metodene for å forbygge var å ha fokus på relasjonsarbeid, forstod jeg dette som at de var klar over betydningen en lærer-elev-relasjon kan ha når barnet kanskje ikke opplever å ha gode relasjoner i hjemmet. Killén (2009) viser til at bare en god relasjon til et voksent menneske kan være med å bedre utviklingen til barn som er utsatt for omsorgssvikt. Relasjonen vil fungere som en beskyttende faktor og vil dermed også kunne dempe de negative innvirkningene som en risikofaktor som omsorgssvikt kan ha på barnet. Gode relasjoner kan på denne måten forebygge utvikling av psykiske lidelser hos barn og unge. Dette var noe som informantene virket å være oppmerksomme på. En av de viktigste tingene vi kunne gjøre i følge dem var nettopp å ha stille opp for elevene som en trygg voksenperson og vise forståelse for den situasjonen de stod i. Dette krever at det eksisterer en god relasjon mellom lærer og elev.

### 5.3.2. Relasjonen mellom skole og hjem

Det virket som at informantene oppfattet samarbeidet mellom skole og hjem som utfordrende i sammenheng med situasjoner med omsorgssvikt. Likevel så det ut til at alle var klar over den betydningen som skole-hjem-samarbeidet har i nettopp slike situasjoner. Målet med skole-hjem-samarbeidet er i følge Berlyd (2003, s. 16) at man skal legge til rette for god utvikling og opplæring i skolen. Det har også vist seg at dersom skole-hjem-samarbeidet er godt vil det også være positivt for barnets utvikling og læring (Nordahl, 2005). Dette formidlet også informantene under intervjuene. De mente at begge partene hadde et viktig ansvar i samarbeidet, og at om samarbeidet fungerte godt ville det være positivt for barnet. Bæck (2019, s. 24-25) viser til at både læreren og foreldrene sitter med ansvar i samarbeidet, men at det er skolen som har hovedansvaret for å legge til rette for at et slikt samarbeid skal

skje. Det virket også som at informantene delte den samme oppfatningen, selv om de til tider kunne være frustrert over de utfordringene et slikt ansvar bringer med seg.

Samarbeidet med foreldrene kunne være utfordrende. Noen av informantene beskrev en frykt for å gripe inn i situasjoner fordi de var redde for hvordan foreldrene skulle reagere og hvordan de ville bli møtt av dem i etterkant. Dette kan i følge Killén (2019, s. 64) handle om at skole-hjem-samarbeidet kan være sårbart for foreldrene. Dersom foreldrene føler de blir møtt med kritikk vil resultatet være at de trekker seg unna fordi de ønsker å beskytte egen verdighet. Nordahl (2015, s. 115) forteller også at en slik avstand kan handle om at foreldrene er redde for å høre at de ikke har prestert i foreldrerollen. I situasjoner med omsorgssvikt kan det tenkes at foreldrene særlig vil kjenne på en slik frykt. En av informantene sa også at han hadde prøvd å etablere et samarbeid med foreldre som ikke ønsket å ha noe som helst med skolen å gjøre. Han hadde vært frustrert over situasjonen og klarte ikke å forstå hva han egentlig kunne gjøre for å forbedre samarbeidet. Forelderen det gjaldt likte rett og slett bare ikke skolen. Bæck (2019, s. 52-53) viser til at når foreldre ikke ønsker å samarbeide kan det komme av at de har dårlige erfaringer knyttet til skolen. Bare det å møte opp på skolen eller å snakke med læreren kan da oppleves som svært ubehagelig. Om lærerne kan forstå foreldrenes bakgrunn og de årsakene som ligger til grunn for at de ikke ønsker å samarbeide kan det også tenkes at det blir lettere for læreren å legge til rette for en forbedring av samarbeidet.

Som nevnt var det flere av informantene som var redde for å bli møtt på en dårlig måte etter å ha meldt i fra om en bekymring til barnevernet. Det virket som at de mente det kunne oppstå konflikter som videre ville gjøre skole-hjem-samarbeidet dårligere. En av dem nevnte også at dersom samarbeidet først hadde blitt dårlig så ville det ha konsekvenser for barnet. Nordahl (2015, s. 124-125) viser til at dersom det først har oppstått konflikter er det hvordan læreren forholder seg til kritikken som vil bestemme hvilken retning samarbeidet tar. Dersom man evner å ikke ta kritikken personlig, lytte til hva foreldrene sier og ha fokus på fremtiden kan man få til en hensiktsmessig håndtering av konflikter som muligens kan forbedre samarbeidet. Om lærerne har kunnskap om hvordan de burde gå frem i konfliktsituasjoner vil det kunne bedre relasjonen til foreldrene.

Informantene påpekte også at relasjonen mellom skole og hjem var viktig for å få til et godt samarbeid, særlig i situasjoner med omsorgssvikt. Læreren måtte uavhengig av hvilken

situasjon man stod i alltid ha fokus på å skape en relasjon til foreldrene som var preget av tillit og støtte. Nordahl (2015, s. 112-115) viser til viktigheten av at man kan møte foreldrene med oppmerksomhet, høflighet og takknemlighet slik at de føler seg godt ivaretatt. En av informantene fortalte at selv om foreldrene klarte å pådra barnet sitt omsorgssvikt, så vil de som oftest bare det beste for barnet. Hun understreket så viktigheten av at man kunne holde en støttende og god dialog med foreldrene i stedet for å være kritiserende. Målet måtte være å bedre situasjonen for alle parter, og dette ville være vanskelig å få til dersom man som lærer ikke evnet å danne en god relasjon til foreldrene. Nordahl (2003, s. 118) viser til at skole-hjem-relasjoner som er gode er preget av at lærerne har tro på foreldrenes forutsetninger og ressurser. En slik holdning ville videre kunne være med på å bidra til at foreldrene opplever en form for myndiggjøring. Denne myndiggjøringen vil videre gjøre det lettere for dem å stille opp for barna på en hensiktsmessig måte og muligens endre den vanskelige livssituasjonen de står i. Som en av informantene sa så handler det ikke bare om å hjelpe barnet, i den grad vi arbeider forebyggende så gjør vi det for alle parter. Dette innebærer at skole-hjem-samarbeidet må fungerer på godt og at relasjonen mellom de to partene må være god. Læreren må ta ansvar for at en slik relasjon skal kunne utvikles. Gjennom å ha fokus på å støtte foreldrene og vise dem at man har troen på dem og deres forutsetninger vil man kunne oppnå en slik relasjon.

## 6. Avslutning

I dette kapitlet vil jeg oppsummere oppgavens funn fra drøftingskapitlet. Jeg vil også se nærmere på hvor vidt mine funn er overførbare til andre situasjoner og hvilke begrensninger denne oppgaven har. Deretter vil jeg presentere en kort konklusjon før jeg til slutt løfter noen spørsmål rundt veien videre og videre forskning.

### 6.1. Oppsummering av funn

I oppgaven blir læreres kunnskap rundt forebygging av omsorgssvikt i skolen belyst. Lærerne satt inne med mye kompetanse rundt hva omsorgssvikt var og hvordan de kunne forebygge på skolen, men det kunne virke som at det eksisterte en slags usikkerhet rundt deres rolle i forebyggingsarbeidet likevel. Dette kan komme av at lærerne er usikre på hva som forventes av dem i et slikt arbeid. Selv opplevde de at deres ansvar gikk ut på å stille opp som en trygg voksenperson for elevene, være oppmerksomme på hva som foregikk i livene deres og å handle dersom det er mistanke om omsorgssvikt. Men de nevnte også at lærerens ansvar var avhengig av hvem det var man stod ansvarlig ovenfor. Det er i møtet med barn, foreldre, kollegiet, ledelse, andre instanser og samfunnets lovverk og styringsdokumenter lærerne vil kjenne på hvilke forventninger som stilles til dem, og det er disse forventningene som kan si noe om hvilket ansvar læreren opplever å ha. En slik forståelse av ansvar vil vektlegge lærernes erfaringer i møte med andre. Når lærerne fortalte at det finnes variasjoner i hvordan lærere oppfatter sitt eget ansvar ovenfor barn som utsettes for omsorgssvikt kan det tyde på at det eksisterer noe uklare forventninger til læreren i det forebyggende arbeidet.

Slike variasjoner av opplevd ansvar kan også komme av andre årsaker. Flere lærere påpekte at ansvarsfraskrivning i dag var et utbredt problem i skolen. En slik ansvarsfraskrivning kunne også være noe som foregikk ubevisst. Det var tydelig at taushetsplikten kunne være en årsak til at lærerne var usikre på hva som egentlig forventes av dem i forebyggingsarbeidet. Videre kan det tenkes at en slik usikkerhet vil gjøre det lettere for lærerne å forholde seg passiv i situasjoner hvor barn utsettes for omsorgssvikt. Samtidig ble også ubehaget ved å gripe inn i slike situasjoner løftet frem. Lærerne fortalte om en frykt for å bryte den tillitten man hadde bygd opp til foreldrene dersom man meldte en i fra om en bekymring. De var også redde for å bli møtt på en dårlig måte i etterkant. Dette tyder på at lærerne er bevisste på viktigheten av å opprettholde et godt samarbeid og en god relasjon med foreldrene. Det ser også ut til at mangelen på tid og for store arbeidsmengder kan knyttes til ansvarsfraskrivningen som skjer i

skolen. Om lærerne i utgangspunktet opplever å være stresset kan det være en belastning å ta på seg enda mer ansvar. Stress kan også føre til at læreren får problemer med å observere barna og følge dem opp i hverdagen, og dermed kan det også bli vanskeligere å oppdage og avdekke omsorgssvikt.

Et av mine funn belyser også problematikken rundt taushetsplikten. Lærernes frustrasjon over de begrensningene den setter i forebyggingsarbeidet var tydelig. Det virket også som flere av lærerne hadde liten tillitt til barnevernet og den jobben de gjør, noe som videre kan knyttes tilbake til at lærerne gjerne får liten oppfølging og informasjon fra instansen etter å ha meldt i fra en bekymring. Samtidig mente lærerne at taushetsplikten også er et hinder i det forebyggende arbeidet som foregår innad i skolen. Dette er uheldig fordi man da ikke kan motta støtte eller råd fra kollegiet som lærerne kanskje har ekstra stort behov for når de ellers opplever lite konkrete instruksjoner på hvordan de burde gå frem i forebyggingsarbeidet. Lærernes beskrivelser av taushetsplikten og dens utfordringer kan tyde på at den gjør samarbeidet og det forebyggende arbeidet rundt barn som utsettes for omsorgssvikt utfordrende. Samtidig er den også nødvendig fordi den beskytter både barnas og familiens rett til et privatliv. Lærernes frustrasjon over taushetsplikten kan også være et tegn på at skolens og lærerens rolle i det forebyggende arbeidet ikke er formidlet tydelig nok. Skolens hovedoppgave er først og fremst å bidra til at de utsatte barna skal oppleve en form for normalitet og stabilitet i hverdagen. Skolen skal være en arena hvor barna får muligheter til å utvikle seg under trygge rammer og vilkår.

Betydningen av gode relasjoner er også noe som har blitt belyst. Lærerne var bevisste på det faktumet at gode relasjoner kunne forebygge de uheldige konsekvensene som omsorgssvikt kan ha på barn og unge. Dette tyder igjen på at lærerne sitter inne med kunnskap rundt hvordan de burde gå frem i det forebyggende arbeidet. I følge dem er ikke en lærer bare en lærer lenger. Skolen har også et ansvar ovenfor disse barna og læreren har i dag i større grad blitt en omsorgsperson for elevene. Viktigheten av gode relasjoner til elevene løftes dermed frem. I følge lærerne kan man gjennom å ha fokus på både tillit og anerkjennelse bygge gode relasjoner. En slik relasjon vil også kunne fungere beskyttende når barn utsettes for omsorgssvikt fordi den reduserer de konsekvensene som en risikofaktor som omsorgssvikt kan ha på barna. Lærerne mente også at gode relasjoner til hjemmet var viktig i forebyggingsarbeidet. En vellykket behandling vil kreve at det eksisterer en tillitt mellom skole og hjem. Dette kunne man i følge lærerne oppnå ved å ha fokus på å holde en støttende

og god dialog til foreldrene og ved å ha tro på deres forutsetninger til å endre på den vanskelige livssituasjonen som de gjerne står i når de utsetter et barn for omsorgssvikt. Dersom læreren har fokus på en dette vil man etter hvert også kunne bidra til en myndiggjøring hos foreldrene. Denne myndiggjøringen vil gjøre det letter for foreldrene å endre på de forholdene som er med på å bidra til at omsorgssvikt skjer. En god relasjon vil på dermed ikke bare kunne forbedre situasjonen for eleven, men også forebygge de negative konsekvensene som omsorgssvikt kan ha på barn og unge.

## 6.2. Overførbarhet og begrensninger

Læreres tanker og erfaringer rundt det forebyggende arbeidet med barn som utsettes for omsorgssvikt er et interessant og viktig tema. Overførbarhet handler om hvor vidt de funnene man kommer frem til kan gjelde for andre ut over seg selv og om de kan overføres i andre situasjoner. En vanlig innvending mot intervjuforskning handler om at antallet intervjupersoner er for lite til at man kan generalisere resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I mitt tilfelle intervjuet jeg fem personer. Noe mer enn det ville ha vært vanskelig og kunne ha hindret meg i å gå i dybden i hvert intervju. De funnene jeg har gjort meg gjennom arbeidet med denne oppgaven trenger ikke nødvendigvis å være de samme funnene som andre ville ha kommet frem til. Jeg har gjennom en fenomenologisk hermeneutisk tilnæringsmetode prøvd å beskrive læreres tanker og erfaringer ut i fra deres opplevelse av ulike fenomener, og jeg har videre knyttet disse fenomenene opp i mot min egen forforståelse for å gi dem en dypere mening. Informantenes opplevelse av verden trenger ikke å være gjeldende for alle. Samtidig er også min forforståelse noe særegent og de funnene jeg merket meg trenger derfor ikke å være de samme som noen andre kanskje ville ha merket seg. Likevel kan funnene som jeg har kommet frem til løfte frem noen temaer eller fenomener som andre kanskje kan kjenne seg igjen i, dermed vil den også ha betydning til tross for oppgavens begrensninger når det kommer til overføring. Det er ikke meningen at oppgaven skal gi noe entydig svar, men heller belyse ulike fenomener rundt temaet som videre kan utvide vår kunnskap.

Gjennom arbeidet med oppgaven har det også vær visse begrensninger som kan ha innvirkning på studiens kvalitet. Jeg måtte gjennomføre fire av fem intervjuer digitalt på grunn av situasjonen med koronaviruset i 2020/2021. Digitale intervjuer gir visse begrensninger både når det kommer til å opprette en god kontakt med informantene, samt at



det i noen tilfeller kan oppstå teknologiske problemer som gjør det vanskelig for både forsker og informant å se og høre hverandre. Heldigvis skjedde ikke dette særlig ofte under mine intervjuer. Det kan også være problematisk at et av intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt når resten ble gjennomført digitalt. Dette skaper et slags skille mellom det ene intervjuet og de andre fire. Muligens kan det også ha påvirkning på min tolkning av datamaterialet siden jeg fikk være med «i felten» og observere den ene informanten på en annen måte enn jeg fikk observere de fire andre informantene i de andre intervjuene. Jeg har likevel vært oppmerksom på dette gjennom hele prosessen med innsamling og analyse av datamateriale, og håper dermed at dette ikke har påvirket oppgavens kvalitet. Det kan også være en begrensning at jeg startet selve arbeidet med oppgaven med en annen problemstilling enn den jeg endte opp med til slutt. Denne problemstillingen var «Hvilken rolle kan lærere ha ovenfor barn og unge som utsettes for omsorgssvikt?». Selv om denne problemstillingen også løfter frem mye av de samme temaene som min nåværende problemstilling gjør, kan det ha påvirket den retningen mye av arbeidet mitt tok. Blant annet utformet jeg intervjuguiden min ut i fra den første problemstillingen, og det er mulig jeg ikke ville ha inkludert de samme spørsmålene dersom jeg visste at oppgaven min ville omhandle læreres tanker og erfaringer rundt omsorgssvikt i stedet for lærerens rolle ovenfor utsatte elever.

### 6.3. Konklusjon

Gjennom denne masteroppgaven har jeg forsøkt å besvare følgende problemstilling: «Hvilke tanker og erfaringer har lærere rundt det forebyggende arbeidet med barn som utsettes for omsorgssvikt i skolen?». Gjennom mitt arbeid opplever jeg at jeg har fått innblikk i nettopp dette, men jeg har vært nødt til å avgrense oppgaven til å omhandle noen utvalgte temaer. Derav dannet jeg tre forskningsspørsmål. Mitt første forskningsspørsmål er: «Hvordan opplever lærere sitt eget ansvar ovenfor barn som utsettes for omsorgssvikt?». Flere lærere kunne si noe om hva deres ansvar var i slike situasjoner, som i følge dem innebar å stille opp som en trygg voksenperson for elevene, være oppmerksomme på hva som foregikk i livene deres og å handle dersom det er mistanke om omsorgssvikt. Men de påpekte også at ansvar er avhengig av hvem det er man står ansvarlig ovenfor, altså hvem det er som forventer noe av oss. Dette an forklare hvorfor lærerne mente at lærere tok ulikt ansvar i møte med barn og unge som utsettes for omsorgssvikt, og hvorfor det skjer ansvarsfraskrivning i skolen i dag. Videre er mitt andre forskningsspørsmål: «Hvordan opplever lærere samarbeidet rundt barn som utsettes for omsorgssvikt?». Lærerne mener at samarbeidet rundt barna kan være

utfordrende. Dette gjelder både det tverrprofesjonelle samarbeidet og skole-hjem-samarbeidet. Det tverrprofesjonelle samarbeidet var i følge lærerne utfordrende fordi taushetsplikten i flere tilfeller hindret lærerne og de ulike instansene i å danne et godt samarbeid. Skole-hjem-samarbeidet kunne være utfordrende fordi man står i en svært sensitiv situasjon hvor foreldrenes tillitt til skolen kan bli brutt dersom læreren melder i fra om en bekymring. Til tross for at lærerne opplever samarbeidet rundt utsatte barn som utfordrende, mente de også at et slikt samarbeid var helt nødvendig dersom man skulle få til en vellykket behandling og forbedring av situasjonen til barn og unge. Det siste forskningsspørsmålet mitt er: «Hvordan arbeides det med forebygging av omsorgssvikt i skolen?». Selv om lærerne ikke påpekte det konkret selv når jeg spurte dem om hvordan de arbeidet forebyggende var det tydelig at de gjorde dette gjennom å ha fokus på tverrprofesjonelt samarbeidet og skole-hjem-samarbeid. I tillegg pekte flere av dem på at å arbeide med å opprette gode relasjoner var noe av det viktigste man kunne gjøre som lærer.

#### 6.4. Veien videre

Denne oppgaven tar for seg læreres erfaringer og tanker rundt det forebyggende arbeidet med barn som utsettes for omsorgssvikt. Bakgrunnen for valget av dette temaet handler om et ønske om å se nærmere på skolens og lærernes muligheter til å beskytte og ruste barn som står i risiko i form av omsorgssvikt. Lærerenes rolle har som Killén (2019, s. 304) påpeker alt for lenge fått for liten oppmerksomhet. Samtidig har det vist seg at lærerutdanningen i dag har svært lite fokus på temaet i undervisningen. Behovet for kvalitativ forskning rundt lærerne i det forebyggende arbeidet med barn som blir utsatt for omsorgssvikt er dermed noe som allerede er etterspurt og som muligens videre fremover vil få større og større fokus. Et av funnene i min oppgave løfter frem det faktumet at lærerne er usikre på hvordan de skal gå frem i forebyggingsarbeidet til tross for at de har kunnskap om temaet. Jeg opplever også at det er flere lærere der ute, inkludert meg selv, som etterspør mer kunnskap rundt hva som forventes av oss som lærere i et forebyggende arbeid. Dette kan muligens tyde på at vi trenger mer forskning rundt temaet. I sammenheng med de funnene jeg har gjort meg i denne oppgaven kan det videre være interessant å se nærmere på de ulike instansenes ansvarsområder for barn som utsettes for omsorgssvikt, samt hvorfor det tverrprofesjonelle samarbeidet i dag betraktes som dårlig av flere lærere.

## 7. Litteraturliste

Aasland, D. G., Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., & Sævareid, H. I. (2003). *Fordi vi er mennesker: En bok om samarbeidets etikk* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Arnesen, A., Ogden, T., & Sørli, M. A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* (1989).

Hentet fra

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)

Barneombudet. (2018). *"Hadde vi fått hjelp tidligere, hadde alt vært annerledes": Erfaringer fra barn og unge utsatt for vold og overgrep - 2018*. Hentet fra

<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrappporter/Hadde-vi-fatt-hjelp-tidligere-hadde-alt-vaert-annerledes.pdf>

Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*: Studentlitteratur

Berglyd, I. W. (2003). *Skole-hjem-samarbeid – avstand og nærhet*. Bergen: Fagbokforlaget

Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens – risiko og sunn utvikling* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K., & Pålshaugen Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. (AFI-rapport 6/2015). Hentet fra

[https://www.researchgate.net/publication/291818340\\_Hva\\_laererne\\_ikke\\_kan\\_Et\\_kunnskaps](https://www.researchgate.net/publication/291818340_Hva_laererne_ikke_kan_Et_kunnskaps)

[grunnlag\\_for\\_satsning\\_pa\\_bruk\\_av\\_flerfaglig\\_kompetanse\\_i\\_skolen?channel=doi&linkId=56a631e708aeca0fddcb482d&showFulltext=true](https://doi.org/10.1080/08034269.2016.1191111)

Brandtzæg, I., Thorsteinson, S., & Øiestad G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Bru, E., & Roland, P. (2019). *Stress og mestring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget

Bæck, U-D. (2019). *Hjem-skole-samarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget

Bøe, T. D., & Thomassen, A. (2007). *Fra psykiatri til psykisk helsearbeid: Om etikk, relasjoner og nettverk*. Oslo: Universitetsforlaget

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. London: Sage

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm

Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm

Eriksen, E., & Germeten, S. (2012). *Barnevern i barnehage og skole – møte mellom barn, foreldre og profesjoner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Erstad, I. (2018). Barn og unge i Norge i det 21. århundre: Profesjonsblikk for komplekse og mangfoldige liv. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 44-66). Oslo: Gyldendal Akademisk

Felitti, V., Anda, R., Nordenberg, D., Williamson, D., Spitz, A., Edwards, V., Marks, J. (1998). *Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults*. The Adverse Childhood Experiences Study. *Am J Prev Med* 14:245–258.

Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven)*. (LOV-2021-05-28-47). Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>

FN-sambandet. (2018, 17. juni). *Barnekonvensjonen*. Hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>

Gadamer, H. G. (2003). *Forståelsens filosofi: Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Forlag

Glavin, K., & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til det beste for barn og unge i kommune-Norge* (4. utg.). Oslo: Kommuneforlaget

Gustavsson, U., & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen: Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Oslo: Kommuneforlaget

Gyldendal. (u.å.). Kari Killén. Hentet fra <https://www.gyldendal.no/forfattere/killen-kari/a-19421-no/>

Gyldendal (u.å.) Øyvind Kvello. Hentet fra <https://www.gyldendal.no/forfattere/kvello-oyvind/a-18387-no/>

Helsetilsynet. (2009). *Utsatte barn og unge – behov for bedre samarbeid*. (Rapport 5/2009). Hentet fra [https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplastinger/Publikasjoner/rapporter2009/helsetilsynetrapport5\\_2009.pdf/](https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplastinger/Publikasjoner/rapporter2009/helsetilsynetrapport5_2009.pdf/)

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag

Justis- og beredskapsdepartementet. (2014). *Et liv uten vold: Handlingsplan mot vold i nære relasjoner 2014–2017*. Hentet fra

[https://www.regjeringen.no/contentassets/97cdeb59ffd44a9f820d5992d0fab9d5/hplan-2014-2017\\_et-liv-uten-vold.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/97cdeb59ffd44a9f820d5992d0fab9d5/hplan-2014-2017_et-liv-uten-vold.pdf)

Killén, K. (2019). *Sveket II: Ansvar og (be)handling* (5. utg.). Oslo: Kommuneforlaget

Killén, K. (2009). *Sveket I: Barn i risiko- og omsorgssviktsituasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget

Killén, K. (2015). *Sveket I: Risiko og omsorgssvikt – et helseproblem og tverrfaglig ansvar* (5. utg.). Oslo: Kommuneforlaget

Kjønstad, A. (2001). *Taushetsplikt om barn: Kommunikasjon og samarbeid mellom helse- og omsorgstjenesten, skoleetaten, sosialtjenesten i NAV og barneverntjenesten* (4. utg.). Oslo: Kommuneforlaget

Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.). *Psykisk helse i skolen* (s. 271-288). Oslo: Universitetsforlaget

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Levinas, E. (2008) [1972]. *Den Annens humanisme*. Oversettelse, innledning og innledende essay av Asbjørn Aarnes. Bokklubben.

Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Matheson, W. (1987). *Norsk skolerett*. Oslo: Universitetsforlaget

Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fænomenologi*. Frederiksberg: Det lille Forlag

Mykletun, A., Knudsen, A, K. & Mathiesen, K, S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv* (Rapport 2009:8). Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/rapport-20098-pdf-.pdf>

Nordanger, D, Ø., & Braarud, H, C. (2017). *Utviklingstraumer: Regulering som nøkkelbegrep i ny traumepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget

Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. (NOVA rapport 19/05). Hentet fra <https://evalueringsportalen.no/evaluering/laeringsmiljo-og-pedagogisk-analyse-en-beskrivelse-og-evaluering-av-lp-modellen/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8%20og%20pedagogisk%20analyse.pdf/@@inline>

Nordahl T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. (NOVA Rapport 13/03). Hentet fra [https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/4876/2835\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/4876/2835_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Nordhaug, I. (2018). *Kva ser vi – kva gjer vi: omsorgssvikt, vald og seksuelle overgrep – skulen og barnehagen sine oppgåver*. Bergen: Fagbokforlaget

Ohnstad, F, O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen: Læreres etiske ansvar* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Olsen, M, I., & Traavik, K, M. *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Hentet fra

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Rasmussen, I., & Vennemo, H. (2017). *Samfunnsøkonomiske konsekvenser av omsorgssvikt og vold mot barn*. (Vista Analyse, 2017/12). Hentet fra

[https://www.vista-analyse.no/site/assets/files/6369/va-rapport\\_2017-12\\_samfunnsokonomiske\\_konsekvenser\\_av\\_omsorgssvikt\\_og\\_vold\\_mot\\_barn.pdf](https://www.vista-analyse.no/site/assets/files/6369/va-rapport_2017-12_samfunnsokonomiske_konsekvenser_av_omsorgssvikt_og_vold_mot_barn.pdf)

Raundalen, M., & Schultz, J-H. (2006). *Krisepedagogikk: Hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget

Rossen, E. & Cowan, K. C. (2014). *Improving mental health in schools*. Phi Delta Kappan, 96(4), s.8-13. doi: 10.1177/0031721714561438

Schjetne, E., Afdal, H., Johannesen, N., Anker, T., & Afdal, G. (2017). *Læreres profesjonsetikk i fokus*. Hentet fra

<https://journals.uio.no/prismet/article/view/4502/3955>

Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research* (4. utg.). London: Sage

Skaalvik, E, M., & Skaalvik, S. (2017). *Trivsel og stress blant lærere i grunnskolen og videregående skole*. Bedre skole. Hentet fra

<https://www.utdanningsnytt.no/arbeidsmiljo-fagartikkel-helse/trivsel-og-stress-blant-laerere-i-grunnskolen-og-videregaende-skole/172119>

Strand, V, B. (2019, 20. september). *Barnekonvensjonen*. Store Norske Leksikon. Hentet fra

<https://snl.no/Barnekonvensjonen>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Hentet fra



<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Uthus, M. (Red.). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed. ed.). London, Ont: Althouse Press

World Health Organization (u.å.). *WHO urges more investments, services for mental health*. Hentet fra

[https://www.who.int/mental\\_health/who\\_urges\\_investment/en/](https://www.who.int/mental_health/who_urges_investment/en/)

Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

# Intervjuguide

### **Introduksjonsspørsmål:**

1. Kan du fortelle litt om deg selv og din yrkeserfaring?
2. Kan du fortelle hva du legger i begrepet omsorgssvikt?
3. Kan du fortelle hva du legger i begrepet ansvar?

### **Hovedspørsmål:**

1. Opplever du at det er fokus på forebygging av omsorgssvikt i skolen?
2. Finnes det handlingsplan eller andre retningslinjer på skolen for hvordan man burde gå frem dersom man mistenker at et barn er utsatt for omsorgssvikt?
3. Føler du at du har fått den kunnskapen og de verktøyene du trenger for å kunne oppdage og håndtere barn som utsettes for omsorgssvikt?
4. Har du erfaring med barn som er utsatt for omsorgssvikt?
  - Oppfølgingsspørsmål: Kan du fortelle litt om denne/disse erfaringene?
  - Oppfølgingsspørsmål: Har disse erfaringene påvirker deg på noen måte?
5. Har du noen tanker om hvordan man kan arbeide forebyggende med barn som er utsatt for omsorgssvikt i skolen?
6. Hva er dine tanker rundt samarbeidet mellom skole og hjem og forebygging?
7. Er det noe du tenker kan være vanskelig i arbeidet med barn som utsettes for omsorgssvikt?
8. Hva tenker du er ditt ansvar som lærer i møte med barn som blir utsatt for omsorgssvikt?

**Avslutning:**

1. Har du noe du ønsker å tilføye rundt lærerens rolle ovenfor elever som utsettes for omsorgssvikt som du føler ikke har blitt sagt tidligere?