

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i profesjonspedagogikk**

Mai 2022

*En kvalitativ intervjustudie av lærere og sosiallærere sin erfaring med
samarbeidet mellom skolen og barneverntjenesten*

*A qualitative interview study of teachers and education welfare
officers' perception of the collaboration between schools and the child
welfare service*

Karoline Juberg Skive

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag på norsk

Det har i flere år vært fokus på samarbeidet mellom skolen og barneverntjenesten. Formålet med denne studien er å se på hvordan samarbeidet fungerer i dag, samt å få økt kunnskap om læreren og skolens rolle i samarbeidet for barn som er utsatt for omsorgssvikt. Hva kan lærere og sosiallærere gjøre i situasjoner der elever opplever omsorgssvikt, og hvordan kan barnevernet, i samarbeid med skolen, bidra for å skape best mulig utgangspunkt for elevene i risikogruppens videre livssituasjon. Studien tar utgangspunkt i problemstillingen: *På hvilke måter samarbeider lærere og sosiallærere med barneverntjenesten?*

To forskningsspørsmål belyser problemstillingen:

1. *Hvilke perspektiver og erfaringer har lærere og sosiallærere i tverrprofesjonelt samarbeid?*
2. *Hvilke kompetanser og forutsetninger har lærere og sosiallærere for å imøtekomme elever som er utsatt for omsorgssvikt?*

Denne studien er basert på en kvalitativ metode i form av intervju av læreres og sosiallæreres perspektiv på samarbeide med barnevernet. Det ble gjennomført semistrukturerte intervjuet for å høre informantenes perspektiver, meninger og erfaringer. Utvalget består av seks informanter: fire sosiallærere og to lærere fordelt på fire skoler.

Alle informantene var opptatt av barnets beste og derfor også å samarbeide med barneverntjenesten i saker der det var nødvendig. Informantene peker på flere ting som er utfordrende i samarbeidet.

Når informantene blir bekymret for et barn, går de til ledelsen og/eller andre ansatte på skolen for å drøfte saken. Allerede her kan det oppstå utfordringer fordi partene i dette interne samarbeidet på skolen besitter ulike kunnskapsbaser som kan føre til uenigheter. Tidligere forskning viser også at det er uenighet om hva som skal til for å utløse en bekymring mellom skolen og barnevernet. Lærere som informanter fremhever at etter å ha drøftet saken internt på skolen, må foresatte informeres om saken, med mindre det er mistanke om vold eller seksuelle overgrep. Informantene har gjennom hele året arbeidet med å bygge gode relasjoner med foresatte, men når en bekymringsmelding foretas, blir denne relasjonen og tillitsforholdet til foresatte ofte svekket. Det oppleves som krevende for lærere som er informantgruppen. Det kan være de trenger bistand fra barnevernet, som en sakkyndig innsats i samarbeidet med foresatte.

I samarbeidet med barneverntjenesten er det taushetsplikten som oppleves som den største barrieren for lærerne som er informanter. De peker på at taushetsplikten hindrer dem i å ta vare på barnet i skolesituasjonen. Flere av informantene nevner at de har for lite kunnskap om barneverntjenesten, hvordan de arbeider og jussen bak arbeidet deres. Det kan derfor tenkes at mer kunnskap og kompetanse om barneverntjenesten og barnevernloven hadde gitt informantgruppen av lærere noe mer forståelse av hvorfor barnevernet gjør slik de gjør. Hvis skolens ansatte har mer kompetanse om barneverntjenesten og hvorfor barneverntjenesten tar de avgjørelsene de gjør, kan det føre til økt tillit og mindre mistillit fra skolen sin side.

Selv om det er mange utfordringer og barrierer i et tverrfaglig samarbeid, uttrykker informantene at de gjør så godt de kan for å samarbeide med barneverntjenesten. De sender inn bekymringsmeldinger og er med i møter med barneverntjenesten for å hjelpe de utsatte barna. Alle informantene har erfaringer med det tverrprofesjonelle samarbeidet og derfor også ulike perspektiver om hvordan det fungerer og hva som fremmer og hemmer samarbeidet. Hvilke kompetanser og forutsetninger informantene har for å imøtekomme elever som er utsatt for omsorgssvikt, er avhengig av utdanning og erfaring. De bruker sin kunnskapsbase og skjønn for å imøtekomme elevene på best mulig måte, men informantene påpeker at de gjerne skulle lært mer om både barneverntjenesten og omsorgssvikt.

Abstract

For several years, there has been a focus on cooperation between schools and the child welfare service. The purpose of this study is to look at how this collaboration works today, as well as building increased knowledge about the teacher and the school's role in the collaboration. What can teachers and education welfare officers do in situations where students experience maltreatment, and how can the child welfare service, in collaboration with the school, contribute to create the best possible starting point for vulnerable students later in life. The study is based on the topic question: *In what ways do teachers and education welfare officers collaborate with the child welfare service?*

Two research questions shed light on the topic question:

1. *What perspectives and experiences do teachers and education welfare officers have in interprofessional collaboration?*
2. *What competencies and prerequisites do teachers and education welfare officers possess to accommodate students who are exposed to maltreatment?*

This research project is based on a qualitative method in the form of an interview of teachers and education welfare officers about their perspective on collaborating with the child welfare service. The semi-structured interview was conducted to collect the informants' opinions and experiences. The informant group consists of six informants: four social teachers and two teachers in four schools.

All informants cared about the child's wellbeing and therefore also to cooperate with the child welfare service in cases where it was necessary. The informants raise several areas that are challenging in the collaboration.

When the informants become concerned about a child, they go to the management and / or other employees at the school to discuss the matter. Already here, challenges may arise because all parties to this internal collaboration come with different knowledge that can lead to difference of opinion. Previous research also shows that there is disagreement about what it takes to trigger a concern between the school and the child welfare service. Teachers as informants emphasize that after discussing the matter internally at the school, parents must be informed about the matter, unless there is a suspicion of violence or sexual abuse. Throughout the year, the informants have worked to build good relationships with parents, but when a report of concern

arises, this relationship and trust in parents is often weakened. This is perceived as demanding for the teachers in the informant groups. They may need assistance from the child welfare service, as an expert in collaboration with the parents.

In collaboration with the child welfare service, it is the duty of confidentiality that is perceived as the biggest barrier by the teacher informants. They point out that the duty of confidentiality prevents them from taking care of the child in the school situation. Several of the informants mention that they have too little knowledge about the child welfare service, how they work and the law behind their work. It is therefore conceivable that more knowledge and competence about the child welfare service and the Child Welfare Act would have given the teachers as informants some more understanding of why the child welfare service does what they do. If the school's employees have a greater understanding of the child welfare service and why the child welfare service makes the decisions they make, it can lead to increased trust and less mistrust from the school.

Although there are many challenges and barriers in an interdisciplinary collaboration, the informants express that they do the best they can to collaborate with the child welfare service. They submit a report of concern and attend meetings with the child welfare service to help the vulnerable children. All the informants have experience with the interprofessional collaboration and therefore also different perspectives on how they work and what hinders the collaboration. The competencies and prerequisites the informants have for accommodating students who are exposed to neglect depend on education and experience. They use their knowledge and judgment to accommodate the students in the best possible way, but the informants point out that they would like to learn more about both the child welfare service and child maltreatment.

Forord

Denne masteroppgaven marker slutten på mine seks år med studier. Det har vært spennende og lærerikt, men også krevende. Det har vært mange opp og nedturer, og mange som må takkes for å ha vært med meg på reisen.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Hege Knudsmoen. Takk for alle samtaler, tilbakemeldinger og motiverende ord gjennom hele prosessen. Du svarer på e-post nesten før jeg rekker å sende den og setter opp veiledning på kort varsel når jeg har behov for det.

Takk til alle informanter som stilte opp og bidro med sine tanker, uten dere ville ikke dette vært mulig.

En stor takk til venner, familie og kjæreste som har støttet og motivert. Takk for tålmodigheten når jeg har klaget og vært negativ. Og ikke minst takk for innspill og korrektur lesing.

Til slutt vil jeg gi en stor klapp på skulderen til meg selv som har klart det! Aldri før har jeg hatt så mye struktur og selvdisiplin over så lang tid, alt for å kunne ferdigstille oppgaven. Jeg er så stolt!

Nå venter er lang og velfortjent sommerferie, før det braker løs med lærerjobb til høsten.

Oslo, Mai 2022

Karoline Juberg Skive

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valgt forskningstema og temaets aktualitet.....	1
1.2	Formålet med studien	2
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.4	Juridisk rammeverk	3
1.5	Oppgavens oppbygning	4
2	Kunnskapsgrunnlag.....	5
2.1	Tidligere forskning	5
2.2	Barneverntjenesten	9
2.2.1	Forebygging: risiko og beskyttelsesfaktorer	10
2.2.2	Barnevernsfaglig vurdering av omsorgssvikt.....	11
2.2.3	Barnevernets hjelpetiltak.....	13
2.2.4	Omsorgsovertakelse	15
2.3	Profesjoner.....	16
2.3.1	Profesjonsutøvelse.....	16
2.3.2	Skjønnsutøvelse.....	17
2.3.3	Kunnskapsbase, personlige kompetanse og erfaringer	18
2.3.4	Lærerrollen	20
2.3.5	Tillit, mistillit og makt	21
2.3.6	Profesjonsfellesskap	22
2.3.7	Tverrprofesjonelt samarbeid	25
2.3.8	Samarbeid med foresatte	27
2.4	Sammenfatning av kunnskapsgrunnlag	29
3	Metode.....	31

3.1	Vitenskapelig metode	31
3.1.1	Hermeneutikk	31
3.1.2	Fenomenologi.....	32
3.2	Kvalitativ metode	32
3.2.1	Intervju som metode.....	32
3.2.2	Utvalgsriterier.....	34
3.2.3	Pilotering	36
3.3	Tematisk Analyse	37
3.3.1	Steg 1: transkribering	38
3.3.2	Steg 2: koding av datasettet.....	38
3.3.3	Steg 3: søk etter tema	39
3.3.4	Steg 4: gjennomgang av tema	39
3.3.5	Steg 5: definere og navngi tema.....	40
3.3.6	Steg 6: skrive rapport	40
3.3.7	Reliabilitet og validitet	40
3.4	Etisk refleksjoner	41
4	Presentasjon av funn.....	43
4.1	Omsorgssvikt	43
4.1.1	Hva er omsorgssvikt?	43
4.1.2	Kjennetegn som vil utløse bekymring for barnet	45
4.1.3	Rutinene rundt meldeplikten	46
4.1.4	Lærerens ansvar.....	48
4.1.5	Lærerens kompetanse	50
4.2	Samarbeid med barnevernet	52
4.2.1	Barnevernsfagligkompetanse i skolen.....	52
4.2.2	Hva fremmer samarbeidet?	53
4.2.3	Hva hemmer samarbeidet?	55

4.3	Samarbeid med foresatte	58
4.3.1	Bekymring i samarbeid med foresatte.....	59
5	Analyse av funn.....	62
5.1	Tverrprofesjonelt samarbeid.....	62
5.1.1	Internt på skolen	62
5.1.2	Skole – barnevern.....	65
5.1.3	Skole – hjem.....	67
5.1.4	Det vanskelige tverrprofesjonelle samarbeidet	70
5.2	Skolens kompetanse om omsorgssvikt og samarbeid med barnevernet.....	72
5.2.1	Lærerens kunnskap om omsorgssvikt	72
5.2.2	Lærerens samarbeid med barnevernet.....	75
5.2.3	Læreren selvtiltro	77
6	Avslutning	81
	Referanseliste	84
	Vedlegg	93
	Vedlegg 1: Informert samtykke.....	93
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	95
	Vedlegg 3: Godkjenning av NSD.....	96

1 Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er samarbeidet mellom skolen og barnevernet. I innledningen redegjør jeg for hvorfor jeg har valgt dette temaet og formålet med studien. Videre kommer problemstillingen og forskningsspørsmålene som hele prosjektet er basert på, før det juridiske rammeverket for oppgaven blir presisert. På slutten av kapittelet kommer oppgavens oppbygging.

1.1 Bakgrunn for valgt forskningstema og temaets aktualitet

Da jeg gikk siste året på videregående, valgte jeg temaet oppvekst og omsorgssvikt på min fordypningsoppgave i norsk (særemnet). Jeg leste bøkene «Jeg tenker nok du skjønner det sjøl» av Jon Gangdal, «Mammass svik» av Anne-Britt Harsem og «Huset med den blinde glassveranda» av Herbjørg Wassmo. Alle disse bøkene handler om barn som på ulike måter lever med omsorgssvikt. Felles for alle er at det er ingen som oppdager at de lever under slike oppvekstbetingelser. Det er barnas hemmelighet som de ikke deler med noen, fordi de er redde for hva som skjer hvis de forteller det til noen. I min fremtidige yrkesutøvelse som lærer vil jeg med stor sannsynlighet møte elever som er utsatt for omsorgssvikt, hvor samarbeidet med barnevernet blir helt essensielt. Jeg vil derfor skrive masteroppgaven om omsorgssvikt og samarbeidet med barneverntjenesten for å lære mer om det, slik at jeg har større forståelse for hvordan jeg kan avdekke omsorgssvikt, og hva jeg skal gjøre hvis jeg blir bekymret for en elev. Jeg skal ikke være den omsorgspersonen som ikke oppdager barns smerte og håpløshet.

I 2013 kom Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet med en proposisjon til lovendring i barnevernloven. Begrunnelsen for dette forslaget er å sikre høy kvalitet i barnevernets arbeid, og at samarbeidet mellom skolen og barnevernet har vært for svakt. De som jobber i barnevernet møter de mest sårbare barna i vårt samfunn, og skal sørge for at disse får helhetlig og koordinert hjelp for vanskene de har eller blir utsatt for. For at dette skal være mulig kreves det at barnevernet samarbeider med skolen, barnehagen, politiet, helsetjenester og andre tjenester som kan hjelpe familien. Skolen skal gi elever kunnskap og holdninger for å mestre livene sine, å mestre skolegangen her dermed stor betydning for videre utvikling for samfunnsborgere (Utdanningsdirektoratet, 2017). Departementet mener at barnevernet også må ha som mål å styrke barnets skoleprestasjoner, skolen må kunne ha et helhetlig blikk på eleven for å ta hensyn til utfordringer som vil påvirke deres skoletilknytning (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). For at dette skal være mulig kreves det at skolen og

barnevernet samarbeider, samt deler erfaringer og kunnskap for å kunne legge til rette for en best mulig tilpasning til den enkelte eleven.

Det har i flere år vært fokus på samarbeidet mellom skolen og samarbeidet. Formålet med denne studien er å se på hvordan samarbeidet fungerer i dag, samt å få økt kunnskap om læreren og skolens rolle i samarbeidet. Hva kan lærere og sosiallærere gjøre i situasjoner der elever opplever omsorgssvikt, og hvordan kan barnevernet, i samarbeid med skolen, bidra for å skape best mulig utgangspunkt for utsatte elever videre i livet.

1.2 Formålet med studien

Alle i barn i Norge må gå på 10-årig grunnskole, de tilbringer dermed mye av sin tid på skolen. Lærere og andre ansatte i skolen tilbringer mye tid med elevene og har derfor en unik mulighet til å oppdage elever som er utsatt for omsorgssvikt, forskning fra blant annet Gallagher-Mackay (2014) og Carradine et al. (2017) bekrefter dette. Bufdir (barne-, ungdoms- og familiedirektoratet) har estimert at % av alle barn i Norge har vært utsatt for alvorlig fysisk vold fra sine foresatte, mens 19% har vært utsatt for mindre alvorlig vold fra foresatte (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2021a). Det vil si at i løpet av yrkestiden som lærer, så vil man møte på noen, nesten garantert.

Det finnes en god del forskning på hva som skal til for at et tverrprofesjonelt samarbeid skal fungere, jeg kommer mer tilbake til dette senere i oppgaven. Det er i tillegg mange politiske veiledere om hvorfor og hvordan samarbeidet mellom skolen og barnevernet skal foregå, for eksempel «samarbeidet mellom skole og barnevern. En veileder» skrevet og utgitt av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2016). Formålet med denne masteroppgaven vil derfor være å se på hvordan lærere og sosiallærere egentlig samarbeider med barneverntjenesten og hvordan de opplever dette samarbeidet. Det kommer frem hvilke erfaringer de har med samarbeidet og hva de ønsker seg mer av i form av kompetanseheving og forventninger fra barneverntjenesten.

En trygg og god oppvekst er rammen for et godt voksenliv og bidragsyttere i samfunnet (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2021b). Derfor må skolen og barneverntjenesten samarbeide godt når barn er utsatt for omsorgssvikt eller andre problemer som kan hindrer utviklingen deres.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

På hvilke måter samarbeider lærere og sosiallærere med barneverntjenesten?

1. Hvilke perspektiver og erfaringer har lærere og sosiallærere i tverrprofesjonelt samarbeid?
2. Hvilke kompetanser og forutsetninger har lærere og sosiallærere for å imøtekomme elever som er utsatt for omsorgssvikt?

1.4 Juridisk rammeverk

Opplæringsloven gjelder alle offentlige grunnskoler og videregående, samt private grunnskoler. Opplæringsloven fastsetter hvilke lover og regler, samt rettigheter og plikter man må følge som ansatt i skole i Norge. Formålet med opplæringsloven er at skolen (og lærebedrifter) skal sørge for at elevene får kunnskap og ferdigheter som gjør at de mestrer livet og kan bidra i samfunnet i voksen alder (Opplæringslova, 1998, §1-1).

Barnevernloven omfatter alle under 18 år som lever i Norge. Formålet med loven er å sørge for at alle som vokser opp i Norge har trygge oppvekstvilkår. Hovedmålet er å sørge for at barnets beste blir ivaretatt (Barnevernloven, 1992, § 1-1). Barnevernets hovedoppgave er derfor å sørge for at barn og unge får trygge oppvekstvilkår som gir gode forutsetninger senere i livet (Bufdir, 2021).

Taushetsplikten har som hensikt å beskytte privatpersoner ved å holde opplysninger om de hemmelig. Taushetsplikten finnes i flere lovgivninger, dermed også i flere yrker. I Norge har alle som jobber i det offentlige taushetsplikt i henhold til forvaltningsloven § 13. Dette inkluderer lærere. Helsearbeidere har også yrkesmessig taushetsplikt, den er mer detaljert og «streng» (Forvaltningsloven, 1967; Glavin & Erdal, 2018). Unntaket fra taushetsplikten gjelder ved samtykke fra personen det gjelder, eller fra foresatte om hen er under 18 år.

Opplysningsplikten sier at alle som arbeider for et forvaltningsorgan (regjering, fylkeskommuner, kommuner o.l.) er pliktig til å melde fra til barneverntjenesten, uten hindring fra taushetsplikten hvis de mistenker at et barn blir mishandlet eller utsatt for annen alvorlig omsorgssvikt. Dette kommer frem i barnevernloven §6-4. I tillegg presiseres det i opplæringsloven §15-3 at alle som er ansatt ved skolen skal være på vakt når det kommer til å oppdage forhold som tyder på omsorgssvikt.

Opplysningsrett gir alle som sitter på taushetsbelagte opplysninger adgang til å gi disse videre om det er nødvendig for å kunne gi forsvarlig hjelp. Ved vold, overgrep eller annen alvorlig omsorgssvikt kan en slik situasjon oppstå, man har da unntak fra taushetsplikt. Dette betyr ikke at man kan gi opplysninger videre bare for å gjøre et samarbeid enklere (Justis- og beredskapsdepartementet, 2021; Stang et al., 2013).

Barnekonvensjonen sies å være barnas grunnlov. Der presiseres hva som er barns rettigheter. Konvensjonen er skrevet av FN. I barnekonvensjonens artikkel 3 står det at ved alle handlinger som berører et barn, skal barnets beste tas hensyn til. Barnet skal også sikres den beskyttelse og omsorg som er nødvendig for trivsel (Forente Nasjoner, 1989). Omsorg er derfor å ses på som en grunnleggende rettighet.

1.5 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven består av 6 kapitler.

Det første kapitlet er innledning, det består av blant annet formålet med studien og problemstilling og juridisk rammeverk.

Kapittel to er kunnskapsgrunnlag. Kapitlet starter med en oppsummering av tidligere forskning som er gjort på feltet. Deretter er det en introduksjon av barnevernet og lærerprofesjonalitet og hva disse overordnede temaene inneholder.

Kapittel tre er metodedelen. Der skriver jeg om intervju, hvorfor jeg har valgt denne metoden, samt hvorfor og hvordan jeg har brukt Clark og Brauns tematiske analyse for å analysere det empiriske materialet.

I kapittel fire presenteres funnene fra intervjuene, delt inn i temaer etter intervjuguiden. Dette er en presentasjon av dataene, ingen analyse.

Kapittel fem er drøfting og analysedelen. Her har jeg igjen gått analysert empirien for å finne nye tema, samt å drøfte dette opp mot teori og tidligere forskningsdelen av oppgaven.

Det siste kapitlet er avslutning. Der oppsummerer jeg mine hovedfunn, samt ser på oppgavens reliabilitet og validitet. Til slutt kommer jeg med noen tanker rundt hva forskningen på temaet videre bør sette søkelys på.

2 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet er det teoretiske rammeverket for studien presentert. Først et utvalg av tidligere forskning, både nasjonalt og internasjonalt, på feltet. Deretter kommer teori om barnevernet og profesjoner, og hva disse begrepene inneholder. Teorien er valgt ut for å belyse problemstillingen.

2.1 Tidligere forskning

Gallagher-Mackay (2014) har gjennomført en intervjustudie i Nord Amerika som ser på holdningene bak læreres anerkjente avvik fra den obligatoriske meldeplikten. I Nord Amerika er det lovpålagt å rapportere om man oppdager omsorgssvikt, dersom denne loven ikke er overholdt risikerer den aktuelle å bli straffet med bot. På tross av at det er straffbart å ikke melde fra, er det flere studier fra de siste årene som viser at lærere velger å ikke melde inn når de oppdager omsorgssvikt. Selv om det kreves at lærere sier fra om de har mistanke om omsorgssvikt, er det få retningslinjer som sier noe om hvordan skolen skal samarbeide med barnevernet (child protective services). Gallagher-Mackay finner i sin undersøkelse at lærere har en ansvarsfølelse, de har lyst til å hjelpe barna og sørge for deres trygghet, men at de ikke har de nødvendige verktøyene til å gjøre det. Informantene peker på nødvendigheten av å ha noen å snakke med, og noen å få råd av i slike saker. De peker også på at de ikke vet hva barnevernet egentlig gjør (Gallagher-Mackay, 2014).

Carradine, Milne, Fallon, Black & King (2017) har gjennomført en analyse studie av den tidligere studien: The Ontario Incidence Study of Reported Child Abuse and Neglect. Målet til Carradine et al. var å se på saker som ble henvist til barnevernet, av skolepersonell. De peker på læreres unike mulighet til å identifisere tegn på omsorgssvikt, og peker på at med dette kommer et profesjonelt ansvar ved at de må rapportere ved mistanke (Carradine et al., 2017).

Phillips & Walsh (2019) gjennomførte en intervjustudie for å undersøke hva som er hovedkomponentene i tverrprofesjonelt samarbeid. Andre forskere har fremhevet behovet for tverrprofesjonelt samarbeid rundt barn i barnevernet, men de har ikke kommet frem til hva som må til for å få dette samarbeidet til å fungere. Philip og Walshs resultater viser at de ni viktigste komponentene i samarbeidet er: kommunikasjon, informasjonsdeling, problemløsning, respekt og verdsettelse, felles beslutningstaking, avklarte roller og forventninger, dele ideer og perspektiver, tillit, delt ansvar og felles mål (Phillips & Walsh, 2019).

Fallon, Filippelli, Joh-Carnella, Lefebvre, Moody, Trocmé & Quinn (2020) har prøvd å finne ut om økt observasjon av barn i skolen fører til en økning i antall rapporter fra skolen til

barnevernet. I Ontario er det innført heldags barnehage for 4- og 5-åringer, dataene som er brukt i denne forskningen er samlet inn før oppstart av heldags barnehage og etter det ble etablert, for å se om det ble en endring. De fant ingen signifikant forskjell i antall rapporter til barnevernet når det kom til omsorgssvikt, men en økning i antall rapporter om hvordan barnet fungerer i barnehagen. Resultatene påpeker forskjellen på skolen og barnevernets definisjon av omsorgssvikt (Fallon et al., 2020).

Mathews & Kenny (2008) skriver i sin artikkel om de obligatoriske rapporteringslovene som har kommet inn som en lov i USA, Canada og Australia. Målet med å disse lovene er å oppdage tilfeller av omsorgssvikt på et så tidlig stadium som mulig, for å beskytte og legge til rette for barn som er i risikozonen. Svakheten ved disse lovene er at det er betydelige forskjeller i hvilke saker som må rapporteres inn og hvem lovene gjelder. Artikkelen kommer med en sammenligning av sentrale elementer i lovene og avslører forskjellene i formulering og hvilke problemer som kan oppstå på grunn av formuleringens forskjellene (Mathews & Kenny, 2008).

Gilbert, Kemp, Thoburn, Sidebotham, Radfor, Glaser & Macmillan (2009) peker på at mangel på oppmerksomhet på og kunnskap om omsorgssvikt, er en av de største grunnene til underrapportering. Anerkjennelse og rapportering er svært viktig for å fremme utsatte barns sikkerhet. De understreker at lærere og skoleledere er de som har mest kontakt med barn og har derfor en unik mulighet til å observere endring i oppførsel, samt kunne sammenligne dette med andre barns oppførsel. I tillegg til at det er lovpålagt å melde fra, har lærere også ofte en personlig ønske til å hjelpe, det er derfor lærere blant de som sender inn flest bekymringsmeldinger (Gilbert et al., 2009).

Mange land i verden har de siste årene hatt en økende oppmerksomhet på å beskytte barn og familier. Målet deres er å oppdage omsorgssvikt på et så tidlig stadium som mulig. Mange land har derfor innført lover som krever at personer som mistenker omsorgssvikt må melde fra om dette til barneverntjenesten i sitt land. ISPCAN (International society for prevention of child abuse and neglect) har kartlagt at av 72 spurte land, sier 49 av dem at de har lovpålagt meldeplikt. Noen land har valgt å ikke ha lovpålagt meldeplikt, fordi det kan føre til overrapportering, som vil ta bort oppmerksomheten fra de sakene som faktisk trenger det (Mathews & Kenny, 2008). Obligatorisk rapportering (meldeplikt) har vært i lovverket i USA og Australia siden 1970 tallet (Gilbert et al., 2009).

I 2014 ble HiOA (nå: OsloMet) sendt ut på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet for å utvikle modeller for tverrfaglig arbeid i skolen. Prosjektet «et lag rundt læreren» hadde som mål å

bygge en skole der alle har mulighet til å få økt læringsutbytte, uten at dette fører til segregering. For å kunne gjennomføre dette må lærerne få mer tid til å planlegge undervisning og utvikle et godt klassemiljø. Tverrprofesjonelle samarbeid skal gjøre dette mulig ved at det kommer flere ressurser inn i skolen som skal hjelpe læreren. Forskningen viser at det ikke hjelper å få inn ressurser, hvis disse ressursene ikke får riktig opplæring. Opplæringen foregår gjennom utvikling av bedre samarbeidsmodeller. Ledelsens involvering er dermed viktig for å sørge for en systematisk rolle- og ansvarsavklaring både på klassenivå og skolenivå (Borg et al., 2014).

Det nordiske 0-24 samarbeidet var et prosjekt der de nordiske landene, i tillegg til Grønland og Færøyene, går sammen og drøfter hvordan de kan fremme og lykkes med tverrsektorielt samarbeid. De kom i 2020 med en sluttrapport der de konkluderte med at det er tre faktorer som er viktig for oppfølging av utsatte barn. De tre faktorene er helhetlig tilnærming, økt samarbeid og koordinering, og tidlig intervensjon. *Helhetlig tilnærming* vil si å ikke bare se på barnet, men også nettverket og situasjonen rundt barnet. *Økt samarbeid og koordinering* vil si at de ulike tjenestene må arbeide sammen. For at dette skal fungere må det etableres strukturer og prosesser som er mulig for alle tjenester å koble seg på. Dette gjøres ved at de ulike tjenestene har kjennskap til hverandre og hvordan de andre arbeider, og at de har en felles møteplass der de kan diskutere sakene. *Tidlig intervensjon* betyr at barn og unge raskt skal få tilgang til de tjenestene de har behov for. I tillegg til disse tre faktorene krever et tverrsektorielt samarbeid en samarbeidskultur og relasjonell kompetanse blant fagfolkene som er involvert (Hansen et al., 2020).

Goldman & Grimbeek (2008) undersøkte hvor mye lærerstudenter i Australia lærte om barnevernet og omsorgssvikt i sin utdanning. Denne undersøkelsen ble gjort fordi mange land i verden har innført meldeplikt hos lærere, men dette er lite synlig i utdanningen. De ville derfor undersøke hvordan lærere skaffer seg denne kompetansen. Studentene som ble spurt indikerte at de ikke lærte om de ulike samarbeidspartnerne til skolen mens de gikk på universitetet. Resultatene understreker hvor viktig det er å utvikle og forbedre studentenes faglige kompetanse i forhold til barnevern og omsorgssvikt (Goldman & Grimbeek, 2009).

Backe-Hansen (2009) gjennomførte en elektronisk spørreundersøkelse kombinert med intervjuer i ulike barnehager. Hun ville finne ut hvorfor det kommer så få bekymringsmeldinger fra barnehagen og hvilke rutiner som må på plass for at det skal skje endringer. Hun fant blant annet ut at positive samarbeidserfaringer fra barnehagens side, gjør det lettere for de ansatte å sende inn bekymringsmeldinger. En positiv samarbeidsrelasjon utvikles gjennom barnevernets synlighet, i tillegg til jevnlig møter. Resultatet viser at samarbeidet må bli bedre, men svært få

av de som ble spurt mente at kompetanseheving innenfor tema som omsorgssvikt var nødvendig. Backe-Hansen foreslår derfor at det kunne vært en fordel om barnehageutdanningen inkluderer mer barneverfsfaglige spørsmål, eller at det er et alternativ å arrangere kurs for økt kompetanse i samarbeidet og andre relevante tema (Backe-Hansen, 2009).

Baklien (2009) gjorde en kvalitativ intervjuundersøkelse der hun intervjuet 58 lærere på Østlandet. Fokuset i forskningsprosjektet var relasjonen mellom de ulike aktørene: barnehage, skole og barnevern. Hun fant et mønster i svarene: ansatte i barnehager og skoler har liten tillit til barnevernet. Det var tre typer mistillit som skilte seg ut: barnevernet oppleves som et lukket system, de gjør for lite eller de setter inn for drastiske tiltak. At barnevernet er et lukket system grunner i frustrasjon rundt taushetsplikten. Det forventes at lærere og barnehageansatte skal gi informasjon, men de får ikke noe tilbake, dette mener lærere også gjør det vanskeligere å hjelpe barnet. At de gjør for lite bunner i lærere og barnehageansattes oppfattelse av barnevernet som overarbeidet. Mangelen på kapasitet i barnevernet fører til at de kun vurderer de alvorligste sakene, mente lærerne. Mistilliten i form av at barnevernet setter inn for drastiske tiltak kommer fra relasjonen til foresatte har ofte et negativt syn på barnevernet på grunn av egne erfaringer eller medias fremstilling (Baklien, 2009).

Ohnstad (2020) mener at det at ikke bare er positivt at antallet bekymringsmeldinger har økt gjennom de siste tiårene. Hun har analysert en rekke bekymringsmeldinger og kommet frem til at lærere og andre som jobber med barn har for lite kunnskap om hva meldeplikten egentlig innebærer. Hun mener at alt for mange lærere sender bekymringsmeldinger uten at det burde vært gjort. Grunnen til dette er at meldeplikten ikke er oppfylt i form av at det ikke er en bekymring om omsorgssvikt, men andre problemer som utløser bekymringen. Når bekymringsmeldinger som egentlig ikke har uløst meldeplikten sendes til barneverntjenesten, bryter det med taushetsplikten. For at man skal være unntatt taushetsplikten, må meldeplikten være utløst.

Stang (2007) har i samarbeid med NOVA skrevet en rapport om barnevernets fremstilling i løssalgspresen. Hun har gjennomført en innholdsanalyse av artikler om barnevernet i VG og Dagbladet i 1994/95 og 2004/05. Målet med analysen var å se på om medias fremstilling av barnevernet påvirket hvilke oppfatninger og kunnskaper befolkningen ellers har av barnevernet. Hun konkluderte med at over halvparten av artiklene hun analyserte (118 artikler til sammen) hadde en negativ vinkling. De som ofte uttrykte sin mening om barnevernet var barnevernets klienter, med lite innspill fra barnevernet selv, politikere og forskere. Det vil si at barnevernet

svært sjeldent forsvarer seg mot det som blir sagt. Hun kom frem til at artiklene ofte handlet om enkeltpersoner, enten barnets eller foresattes perspektiv (Stang, 2007).

Dette er kun et lite utvalg av forskningen som tar for seg samarbeidet mellom skolen og barneverntjenesten i Norge og internasjonalt. Forskningen til Mathews og Kenny (2008) er valgt ut å vise at meldeplikt ikke kun er et fenomen i Norge, men også i mange andre land. Studiene til Gallagher-Mackay (2014), Carradine et al. (2017), Fallon et al. (2020), Gilbert et al. (2009), Goldman og Grimbeek (2008) og Ohnstad (2020) er valgt ut for å underbygge det informantene sier om sin kompetanse på meldeplikt og omsorgssvikt i skolen. Ohnstad (2020) blir mye brukt for å drøfte empirien fordi det er en ny studie og svært relevant studiet for temaet i denne masteroppgaven. Philips og Walsh (2019), Borg et al. (2014), Hansen et al. (2020), Baklien (2009) og Backe-Hansen (2009) har alle sett på samarbeid i ulike former, enten generelt tverrprofesjonelt samarbeid eller samarbeidet mellom skolen og barneverntjenesten og kommet frem til hva som kreves for at et samarbeid skal fungere. Dette er relevant for å diskutere informantenes syn på samarbeidet med barneverntjenesten og hva som eventuelt må gjøres for at det skal bli bedre. Flere av disse studiene ble brukt som grunnlag da jeg laget intervjuguiden, slik at jeg kunne høre om informantene var enige eller uenige i det andre forskere har funnet ut. Spørsmålene ble formulert på en måte som gjorde at jeg fikk høre informantenes meninger om det andre forskere har sagt, uten å direkte nevne de ulike forskerne.

2.2 Barneverntjenesten

Barnevernet skal sørge for at alle barn og unge i Norge får en trygg og god oppvekst. Barnevernloven ligger til grunn for deres arbeid. Barnevernet er underlagt barne- og familiedepartementet, det er de som har forvaltningsansvaret for barnevernloven. Barnevernet er delt inn i både det statlige og det kommunale barnevernet. Det statlige barnevernet er ansvarlig for institusjoner, lovtolkning og å bistå kommunene i rekruttering og plassering i fosterhjem. Det kommunale barnevernet har ansvar for det forebyggende arbeidet, utredning og gjennomføring av undersøkelser, hjelpetiltak og plassering og oppfølging av barn plassert utenfor hjemmet (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2021c). Videre i dette kapittelet kommer en introduksjon av hvordan barnevernet fungerer som forebyggende faktor, samt hva risiko og beskyttelsesfaktorer er. Deretter kommer en definering av omsorgssvikt fra et barnevernsfaglig perspektiv, før vi ser på hva barneverntjenesten kan gjøre i form av hjelpetiltak og omsorgsovertakelse.

2.2.1 Forebygging: risiko og beskyttelsesfaktorer

Barnevernet har et forebyggende ansvar i kommunen. Å forebygge vil si å sørge for at uønskede tilstander oppstår. I barnevernet har de skilt mellom primær, sekundær og tertiærforebygging. Primærforebygging skal fremme velferd og trivsel for alle barn. Sekundærforebygging er tiltak spesielt til utsatte grupper. Tertiærforebygging kalles hjelpetiltak. Kommunen skal følge godt med på barn som lever under bekymringsfulle forhold og sette inn eventuelle tiltak (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). Dette vil si at barnevernet, i samarbeid med andre instanser, må gjøre en vurdering av hvilke risikofaktorer og hvilke beskyttelsesfaktorer barnet lever med for å vite hvordan de skal forebygge eventuell skade.

Risikofaktorer er påvirkning barn utsettes for som er med å øke sannsynligheten for negativ psykososial utvikling. Det kan oppdages i form av dårlige skoleresultater og frafall fra skolen og/eller rusproblemer, psykiske vansker, vold eller kriminalitet. Risikofaktorer er det som kommer før den negative utviklingen, de kan derfor være faresignaler, og kan dermed gjøres noe med. Likevel er det ikke slik at alle barn som utsettes for risikofaktorer automatisk blir skjevutviklet. Hvordan de reagerer er avhengig av hvor robust og sårbare de er (Kvello, 2015).

Det er flere risikofaktorer som kan være med å påvirke utviklingen hos et barn. Noen av disse kan være: funksjonshemninger, temperament, alkoholmisbruk, omsorgssvikt og mangelfull eller feil grensesetting. Hvordan barn takler risikofaktorene, enten de er individuelle, familiære eller samfunnsmessige, handler om resiliens, motstandsdyktigheten til barnet (Bunkholdt & Sandbæk, 2008, side 60).

Kvello (2015, s. 241-242) skiller mellom høysensitive barn og resilient utvikling. Alle mennesker håndterer medgang og motgang ulikt. De som er høysensitive påvirkes lett av miljøet rundt dem, de har høyere sannsynlighet for å utvikle psykiske lidelser og utrygge tilknytninger. Resiliens betyr motstandsdyktig, barn som har høy resiliens vil håndtere utfordringer og motstand langt bedre enn de som er høysensitive. Disse to begrepene er to ytterkanter. Hvordan barn håndterer omsorgssvikt og hvordan det vil påvirke dem senere i livet er påvirket av om de er høysensitive eller resilient, eller et sted mellom disse på skalaen.

Beskyttelsesfaktorer er påvirkning som er med å motvirke eller nøytralisere risikofaktorene. De fremmer kompetanse og positiv utvikling, dette kan være med å forebygge negativ utvikling som følge av risikofaktorer. De beskyttende faktorene kan være individuelle, familie faktorer, skole faktorer eller nærmiljøet. Individuelle faktorer kan være intelligens, sosial kompetanse og trygg tilknytning. Familie faktorer kan være støttende og omsorgsfulle foresatte, god

familiestruktur og positiv kommunikasjon. Skole faktorer er blant annet positivt skole klima, opplevelse av tilhørighet og muligheter for å lykkes. Faktorer i nærmiljøet er opplevelse av tilhørighet, tilgang på tjenester, og uformelle nettverk. Barn som har høy risiko for å utvikle problemer, trenger beskyttelsesfaktorer for å hindre at dette skjer (Nordahl, 2005; Ogden, 2015).

Olsen og Traavik (2010) understreker at resiliens ikke bare handler om å ha en positiv utvikling, men om å ha en positiv utvikling på tross av risiko som kunne medført psykososiale vansker. Det er heller ikke bare barnet som avgjør om det er motstandsdyktig. Det handler om i hvilke situasjoner og hvor stor grad et barn er sårbart, og hvilke beskyttelsesfaktorer som finnes i disse situasjonene og hvor effektive de er. Motstandsdyktighet oppstår i samspillet mellom barnet, familien og nettverket. Viktige faktorer er mestring, styrke, håp, kjærlighet og mot.

Borge (2003) bruker tre modeller for å beskrive hvordan resiliens fungerer. Den første modellen er kompensasjonsmodellen. I denne modellen kompenserer eller erstatter man det som mangler i barnets miljø. I beskyttelsesmodellen har ulike beskyttelsesfaktorer indirekte påvirkning på barnet. Og den siste modellen, herdings modellen, innebærer at barnet håndterer en risiko og lærer av dette slik at neste gang liknende risiko oppstår kan de håndtere det på en bedre måte.

2.2.2 Barnevernsfaglig vurdering av omsorgssvikt

Det er barneverntjenesten som skal avgjøre om et barn er utsatt for omsorgssvikt eller ikke. Læreres ansvar er å sende inn en bekymringsmelding når de er bekymret for et barn. Ohnstad (2020) mener at lærere har for lite kunnskap om omsorgssvikt og derfor sender for mange bekymringsmeldinger. I dette kapittelet vil defineringen av omsorgssvikt som blir gjort, basert på barnevernsfaglig teori som bakgrunn. Å definere omsorgssvikt er barnevernsansattes ansvar.

Det er vanskelig å definere omsorg. Hvis vi søker i diverse ordbøker får vi definisjoner som: «det å passe på og hjelpe noen» («Omsorg», 2021a) og «tenke på» («Omsorg», 2021b). Rakvaag (2014) skriver at foresattes omsorgssvikt innebærer at de må gi barnet varme, trygghet og nødvendig stell, samt tilfredsstillende materielle og åndelige behovene til barnet (Rakvaag, 2014). Kvello (2007) peker på at omsorgskvalitet må ses på som en gradert skala fra optimal omsorg til ekstrem omsorgssvikt. Det er vanskelig å se akkurat hvor grensen går fra god nok til for dårlig omsorg. Ulike barn har ulike risiko og beskyttelsesfaktorer. Derfor vil alle barn ha ulike behov for omsorg, og vil takle dårlig omsorg ulikt (Kvello, 2007, side 35). Kvello (2007) skriver at det ikke finnes en universell definisjon på hva omsorgssvikt er. Han mener at omsorgssvikt må ses i sammenheng med tiden, kulturen, etnisiteten, barnets forutsetninger og

behov. Det er derfor vanskelig å lage en definisjon på hva som er god nok omsorg og hva som ikke er godt nok (Kvello, 2007, side 36).

Kvello (2007) har delt inn omsorgssvikt i 11 ulike typer: emosjonell mishandling, fysisk omsorgssvikt, medisinsk omsorgssvikt, seksuelle overgrep, seksuell utnyttelse, uetisk veiledning, utdanningsmessig omsorgssvikt, utviklingsmessig omsorgssvikt, mangelfullt tilsyn, fysisk mishandling og mangelfull sikring. Både Rakvaag (2008) og Bunkholdt og Sandbæk (2008) tar utgangspunkt i Steens komiteens (NOU1982:26) definisjon av omsorgssvikt, de har delt omsorgssvikt inn i 5 typer: passiv fysisk mishandling, passiv psykisk mishandling, aktiv fysisk mishandling, aktiv psykisk mishandling og seksuelle overgrep.

Passiv fysisk mishandling: dekker ikke barnets fysiske behov. Mangel på eller dårlig ernæring, manglende eller feil klær, eller dårlig hygiene. Kalles også vanskjøtsel.

Passiv psykisk mishandling: grov understimulering av barnets emosjonelle og kognitive behov. Likegyldighet fra foresatte.

Aktiv fysisk mishandling: vold i form av slag, risting, sparking eller andre former som gir barnet fysiske skader.

Aktiv psykisk mishandling: latterliggjøring, trusler, se foresatte ruse seg.

Seksuelle overgrep: seksuell aktivitet mellom barn og voksen, der de voksne utnytter barnets avhengighet og umodenhet.

Kvello (2007) har i tillegg laget en oversikt, som bygger på Browne (2002), der han peker på ulike grader av omsorgssvikt. De ulike gradene er alvorlig, moderat alvorlig, meget alvorlig og livstruende. Denne oversikten bygger på amerikanske studier, og avviker fra hva vi ser på som alvorlig i mange europeiske land. Hva vi mener et barn «bør tåle» er lavere i Norge, som bekrefter at hva som er god nok og ikke god nok omsorg, er svært avhengig av tiden og kulturen barnet lever i.

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell tydeliggjør at omsorgskompetanse ikke bare handler om foresattes psykologiske kjennetegn og hvordan de harmonerer med barnets. Modellen er utviklet for å vise hvilke faktorer som påvirker barns utvikling. Han mente at barns utvikling påvirkes av hvilke erfaringer og hendelser de opplever på 4 ulike nivåer: mikro-, meso-, ekso- og makronivået. På mikronivå blir barn påvirket direkte, barnet får erfaringer sosialt og følelsesmessig ved å delta og observere samspill med andre. Mesonivå er relasjonene mellom sosialiseringsskildene på mikronivå, det vil si at barnet for eksempel tar med seg

erfaringer hjemmefra og bruker disse i skolen. Derfor er skole-hjem samarbeidet svært viktig for å bidra til en helhet i elevers liv. Eksonivå er at ulike arenaer påvirker barnet og familien indirekte, for eksempel økonomi vil påvirke familien. Makronivå er de overordnede verdiene og tradisjonene som har stor påvirkning på barnet, uten at det er i direkte kontakt, for eksempel religiøse og politiske orientering (Bunkholdt & Sandbæk, 2008, side 108).

Rakvaag (2014) har forsøkt å lage en grov skisse over hva man kan se etter. Enten kan barnet bli utagerende eller innesluttet. Barnet kan bli ukonsentrert og ikke deltakende både i faglige- og leksituasjoner. Barnet har ofte blåflekker på steder man ikke får av lek, forteller historier om ting et barn ikke burde vite noe om, eller barnet viser større atferdsendringer (Rakvaag, 2014). Generelt er det ingen faste kjennetegn på et barn som er utsatt for omsorgssvikt, det viktigste er å se og lytte til barnet.

Omsorgssvikt har konsekvenser. Hvor store konsekvenser og hvilke er vanskelig å si konkret noe om. Grunnen til dette er at i all forskning som er gjort er omsorgssvikt definert ulike, samt at alle barn er ulike. Kvello (2007) har laget en liste, basert på Éthier et al. (2004). Den viser fire ulike dimensjoner man må se konsekvensene av omsorgssvikt i forhold til: når det startet, alvorligheten, omfanget og varigheten. I tillegg må vi vurdere barnets risiko- og beskyttelsesfaktorer, samt genetiske og biologiske faktorer.

2.2.3 Barnevernets hjelpetiltak

Christiansen og Kojan (2016) peker på at mange assosierer barnevernet med omsorgsovertakelse og tvangsinngrep, men understreker at dette er en feilaktig oppfatning. Barnevernet har mulighet til å ta slike beslutninger, men det er ikke det de gjør mest av. Bufdir (2021) viser til at i 2020 førte bare 34% av alle bekymringsmeldinger til at barn ble tatt ut av hjemmet (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2021b). Det settes langt oftere inn hjelpetiltak i hjemmet som skal bidra til å rette opp mangler ved omsorgen, levevilkår og utvikling hos barnet. Disse hjelpetiltakene setter oftest inn med samtykke fra foresatte, men kan også pålegges ved mangel på samtykke (Christiansen & Kojan, 2016).

For at barneverntjenesten skal ha muligheten til å hjelpe de som trenger det, kreves det at andre aktører som arbeider med barn hjelper dem. Det kan for eksempel være lærere, barnehagelærere, fotballtrenere, helsesøster, sykepleiere o.l. Alle som arbeider for et forvaltningsorgan, er lovpålagt å sende bekymringsmelding til barneverntjenesten om de mistenker at et barn er utsatt for omsorgssvikt. I Norge er det 10 års obligatorisk grunnskole, det vil si at lærere har en særskilt mulighet til å observere og bli kjent med elever over lengre

tid, og da også oppdage om noe ikke stemmer (Aasberg, 2008). Det er ofte de som er nærmest barnet som melder fra, fordi de lettere kan avdekke om noe ikke stemmer. Statikk viser at det er foresatte som melder oftest, etterfulgt av skolen og politiet (Rakvaag, 2008). Når man tar kontakt med barnevernet er det alltid barnet som skal stå i fokus. Bekymringsmeldingen skal beskrive hva som er blitt observert, hørt eller opplevd, med så lite tolkning som mulig. Det er ikke nødvendig med en konkret episode, men også endringer i atferd over tid (Rakvaag, 2014).

Hvis foresatte ikke samtykker til at læreren kan sende inn bekymringsmelding til barnevernet, er det viktig at læreren kan formidle til foresatte hva barnevernet kan hjelpe familien med. Dette må skje på et så tidlig tidspunkt som mulig for hindre at barnet får varige mén. Ofte når skolen melder fra til barnevernet har saken gått for langt og blitt mer alvorlig enn den kunne blitt om noen tok kontakt tidligere (Aasberg, 2008). Barneverntjenesten er til for å hjelpe barn og unge. Måten de kan hjelpe er ved ulike tiltak. De har som prinsipp at alle tiltak og inngrep skal skje på så lav terskel som mulig. det vil si at de setter inn tiltak laveste nivå først, for å se om det skjer en forandring før de eventuelt går til de mer drastiske tiltakene. Ved hjelp av undersøkelser vil barnevernet vurdere hvilke hjelpetiltak som vil fungere best i den enkelte familien. Målet er å styrke foresattes forutsetninger, omsorgskompetanse og mestringsfølelse. For å få til dette er det viktig at arbeidet ikke bare er siktet mot barnet, men hele familien. Fokuset ligger på å jobbe med familien ikke for dem (Bunkholdt & Sandbæk, 2008).

Barnevernet har mange hjelpetiltak. De har tiltak både for barn som er utsatt for omsorgssvikt og barn som har atferdsproblemer. For barn med atferdsproblemer har de tiltak som PMT og MST. PMT er et rådgivningsprogram for foresatte med barn i alderen 3-12 år, som har atferdsproblemer. Målet med programmet er å styrke den positive relasjonen mellom barn og foresatte. MST er for foresatte med barn i alderen 12-18 år som har alvorlige atferdsvansker. Dette er et mer intenst og krevende tiltak der foresatte samarbeider med et team.

Barnevernet har ulike hjelpetiltak de kan sette inn for å hjelpe foresatte å styrke deres omsorgsevne. Noen tiltak er frivillig fra foresatte sin side mens andre kan barnevernet pålegge familien uten samtykke. Familien kan bli invitert i et familieråd, der er hensikten å gi familien og nettverket muligheten til økt delaktighet og ansvar, ved å se på ressursene som finnes. Målet er å sammen lage en plan som skal sørge for at barnet blir ivaretatt. Både besøkshjem og støttekontakt er frivillige hjelpetiltak. Besøkshjem vil si at en annen familie tar imot barnet en eller flere helger i måneden som en ekstra ressurs for barnet, og avlastning for foresatte. En støttekontakt har som oppgave å få så god kontakt med barnet som mulig, og gi støtte slik at barnet opplever å mestre oppgaver og situasjoner. Støttekontakten kan sammen med barnet for

eksempel gå på tur, på kino, kafe eller andre sosiale aktiviteter. Barnevernet kan pålegge familien barnehageplass, der kostnadene blir dekket, hvis for eksempel foresatte av ulike grunner ikke klarer å etablere en fast og forutsigbar struktur for barnet. Ved å gå i barnehage lærer barnet å bygge nye og gode relasjoner til voksne som kan bidra til å utvikle barnets sosiale, språklige og motoriske ferdigheter. Barnevernet vil også lettere kunne få informasjon om hvordan det går med barnet. De kan tilby økonomisk støtte til andre ting, som fritidsaktiviteter, ferier eller nødvendig utstyr. Hva de får støtte til er avhengig av barnets behov og ikke foresattes økonomiske situasjon. I tillegg til alle disse tiltakene som er basert litt mer på frivillighet, kan de komme på uanmeldte hjemmebesøk. Tilsyn i hjemmet er et tiltak med mye kontroll fra barnevernets side og lite frivillighet for familien. Målet med dette tiltaket er å kontrollere hvordan barnet har det (Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet, 2020b; Bunkholdt & Sandbæk, 2008; Føllesø, 2014).

2.2.4 Omsorgsovertakelse

Når foreldrestyrkende tiltak ikke fungerer, eller barnet vurderes som utsatt for så alvorlig omsorgssvikt at barnets utvikling kan bli alvorlig skadet, kan barneverntjenesten overta omsorgen for barnet. Dette er et alvorlig inngrep, og utgjør kun en liten del av tiltakene barnevernet gjennomfører (Christiansen & Kojan, 2016). Barnevernloven §4-12 sier at barnevernet skal overta omsorgen for barnet hvis det er alvorlige mangler ved den daglige omsorgen, hvis et barn blir mishandlet eller utsatt for overgrep eller hvis barnets utvikling med overveiende sannsynlighet kan bli skadd på grunn av foresattes manglende omsorg eller mulighet til å ta ansvar for barnet. Omsorgsovertakelse skal først vurderes etter de har vurdert om det finnes andre hensiktsmessige hjelpetiltak.

Når barneverntjenesten mener at situasjonen er så alvorlig at de må overta omsorgen, må de fremvise bevis og eventuelle vitner i form av en begjæring til fylkesnemnda. Barneverntjenesten må beskrive barnets situasjon, hvilken risiko dette har for barnet nå og i fremtiden, samt hvilke konsekvenser det har for barnets helse og utvikling. Deretter må fylkesnemnda avgjøre om det skal fattes vedtak om omsorgsovertakelse. Hvis fylkesnemnda avgjør at barneverntjenesten skal overta omsorgen, kan barnet bli flyttet i fosterhjem eller til en institusjon. Om foresatte har krav på samvær eller ikke, avgjøres ved å se på barnets beskyttelsesbehov fra foreldre. Foresatte vil i noen saker ha rett på samvær med barnet, mens i andre saker er det så alvorlig at barnet må bo på hemmelig adresse.

2.3 Profesjoner

I denne delen av oppgaven skal jeg redegjøre for ulike begreper som er knyttet opp mot profesjoner og profesjonalitet. Jeg har skilt mellom lærerprofesjonen, sosiallærerprofesjonen og barnevernsprofesjonen. De er alle ulike profesjonsutøvere i form av at de har ulike utdanninger og erfaringer som bygger deres kunnskapsbase. Skolen er mangfoldig og har derfor behov for flere ulike profesjoner med ulike kompetanser for å kunne ivareta dette mangfoldet.

2.3.1 Profesjonsutøvelse

Hva vi legger i en profesjon er ikke så enkelt å gi en entydig definisjon på. Forskere har ulike meninger når det kommer til hva de mener skal til for å kalle noe en profesjon. Molander og Terum (2010) understreker at grunnen til at flere yrker vil kalle seg en profesjon, er at begrepet også viser til at de som jobber i det yrket er profesjonelle, og derfor mer troverdige. De peker også på at begrepet blir brukt for å vinne makt og privilegier, som fører til kritikk av begrepet (Molander & Terum, 2010). Profesjonsforskning har en lang historie, der hovedproblemstillingen har vært å finne ut hva som er en profesjon og hva som skiller det fra andre yrker (Fauske, 2010). Sosiologer har helt siden mellomkrigstiden forsøkt å lage en liste over hva som kjennetegner en profesjon. De har kommet frem til mange ulike definisjoner, noen snevre definisjoner og noen brede. Mange forskere har siden den gang blitt enige om at en profesjon er et yrke som har oppnådd profesjonell status, men uten noen entydig definisjon på hva profesjonell status er (Molander & Terum, 2010).

Hovdenak (2010) hevder at profesjonell handler om at man er kvalifisert som resultat av bestemt kompetanse, samt at man følger profesjonens standarder (Hovdenak, 2010). Dale (1989) mener at pedagogisk profesjonalitet oppstår i en kombinasjon av disse seks punktene: en langvarig formell utdanning, kompetanse, motivasjon, samfunnsmessig godkjenning, yrkesetikk og metakritikk (Dale, 1989). Grimen (2010) sier at man som profesjonsutøver må ha gjennomgått en utdanning av en bestemt lengde på enten høyskole eller universitetsnivå (Grimen, 2010a). Overordnet del av læreplanen (2020) sier at lærerprofesjonen bygger på felles verdier og et felles kunnskapsgrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2017). Utdanningsdirektoratet har anerkjent læreryrket som en profesjon.

Molander og Terum (2010) deler profesjonsbegrepet inn i to perspektiver. Det organisatoriske og det performative. Det *organisatoriske* perspektivet bygger på kontroll, både ekstern kontroll over tilgang til arbeidsoppgavene og intern kontroll over hvordan de utføres. Profesjonsutøvere har for eksempel autonomi, en indre kontroll på utførelsen av arbeidsoppgavene, men de må

også forholde seg til den politiske styringen (Molander & Terum, 2010). Profesjonsforståelse ses i samspillet mellom yrkesutøvelsen og byråkratisk styringen. I tillegg har vi det Molander og Terum (2010) kaller institusjonelt imperativ, det vil si at noen yrkesgrupper er bundet til det offentlige mandatet de forventes å følge. Lærere, sosiallærere og barnevernspedagoger er profesjonsutøvere og derfor underlagt disse perspektivene. De har alle lover de må følge, som vil si at de er underlagt en kontroll eksternt. Lærere må følge læreplanen. Barneverntjenesten må følge barnevernloven, som er med å påvirke profesjonsutøvelsen. På skolen vil lærere og sosiallærere også oppleve en slags kontroll fra ledelsen, som påvirker hvordan de arbeider.

Det *performative* perspektivet vil si at yrkesutøverne må ha formalisert kunnskap som de kombinerer med skjønn. Hvordan yrkesutøveren bruker den formaliserte kunnskapen og skjønnen er påvirket av det organisatoriske perspektivet. Yrkesutøveren må ha det Grimen (2010a) kaller en kunnskapsbase. Denne er satt sammen av forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap og utgjør med dette profesjonsutøverens vurderingsverktøy. På den måten vil alle lærere, sosiallærere og barnevernspedagoger ha formalisert kunnskap i form av forskningsbasert kunnskap og annen kunnskap fra utdanning. I tillegg vil de alle ha erfaringsbasert kunnskap. Disse to kombinert er med å påvirke skjønnen til den enkelte. Dermed vil skjønnen være individuelt hos alle. Den enkeltes yrkesutøvelse vil derfor være ulik fordi de baserer den på ulik erfaring og derfor skjønn.

2.3.2 Skjønnsutøvelse

Skjønn betyr vurdering, og faglig skjønn vil si å foreta en vurdering ved bruk av kunnskap og erfaring man har på området. Kirkebøen (2013) har delt skjønnsmessig vurdering inn i system 1 og system 2 tenkning. System 1, intuitiv tenkning, er det første man tenker om en sak, man er påvirket av omgivelsene og tar ofte snarveier. System 2, Analytisk tenkning, tar lengre tid enn system 1 fordi det er mer reflekterende og regelstyrt. Kirkebøen mener vi bør være skeptiske når fagfolk sier at de har gjort en skjønnsmessig vurdering fordi fagfolk forenkler ofte forenkler situasjonen. Fagfolk er også påvirkelige, og kan derfor endre mening (Kirkebøen, 2013).

Biesta (2009) har brukt Aristoteles for å definere hva skjønn er. Aristoteles kaller skjønn for *phronesis*, som består av *poiesis* og *praxis*. *Poiesis* vil si praktisk visdom, å lage ting som ikke eksisterer fra før, mens *praxis* betyr gode handlinger og å handle på en måte som er for det beste for menneskeheten. Lærere trenger både praktisk visdom om hva som fungerer best i klasserommet, og dømmekraft om hva som er verdifullt for utdanningen. *Phronesis* er en måte

å være på, et karaktertrekk hos personer som kan se hva som er godt for seg selv og andre. Biesta konkluderer med at praktisk visdom kan læres gjennom systematisk refleksjon i egen praksis. For at man skal klare dette kreves det tid og kollegaer å reflektere med. Det profesjonelle skjønnet avhenger derfor av kulturelle forhold og strukturelle begrensninger (Biesta, 2009).

Molander og Terum (2010) mener som nevnt, at en profesjon har et performativt perspektiv, i dette perspektivet inngår bruk av kunnskap og skjønn i yrkesutøvelsen. Grimen og Molander (2010) sier at skjønn er umulig å unngå i yrkesutøvelse der man har generell kunnskap, nedfelt i handlingsregler. Grunnen til dette er at reglene og kunnskapen sjeldent sier hva man skal gjøre i alle enkelttilfeller, derfor må man bruke skjønn og dømmekraft for å fatte beslutninger i konkrete tilfeller. De skiller mellom strukturelt skjønn og epistemisk skjønn. Strukturelt skjønn vil si å utøve egne vurderinger innenfor gitte rammer. I skolen så vil dette si å utøve skjønn med hensyn til opplæringsloven og læreplanen som regulerende virksomhet. Det epistemiske på den andre siden betyr å skille noe fra noe annet, og finne begrunnede svar på hvorfor vi handler om vi gjør i den gitte situasjonen ved hjelp av en resonneringsprosess (Grimen & Molander, 2010).

2.3.3 Kunnskapsbase, personlige kompetanse og erfaringer

Lærere, sosiallærere og barnevernspedagoger er ulike profesjonsutøvere fordi de besitter ulike kunnskaper og erfaringer. De fleste profesjonsutøvere arbeider i et spenningsfelt mellom autonomi og kontroll (Elstad et al., 2014). Lærere må man også følge opplæringsloven, læreplanen og andre politiske styringsdokumenter, som sier hvordan vi skal jobbe og hva elevene skal oppnå, dette fungerer som ytre kontroll. Elevene må i tillegg gjennom flere sentralt gitte prøver, slik at læreren og skolen kan følge med på utviklingen og læringsutbyttet deres, dette fungerer også som en form for kontroll av læreren. Blikk fra både foresatte og politikere følger med på skolen og skolesystemet, og har både krav og forventninger. Læreplanene sier hva elevene skal oppnå, men ikke hvordan det skal oppnås. På den måten har lærere noe autonomi i form av at de selv kan velge undervisningsform. Barnevernspedagoger har barnevernloven de må jobbe innenfor, dette er kontrollert utenfra. Deres kunnskapsbase består av kunnskap de har opparbeidet seg gjennom utdanning, samt erfaring fra arbeidet. Barnevernspedagoger arbeider med autonomi ved å bruke egen kunnskapsbase til å ta skjønnsmessige vurderinger, men må holde seg innenfor barnevernloven (Heggen & Dahl, 2017).

Det er ikke bare undervisning en lærer skal mestre. Jørgensen referert i Hovdenak (2010) sier at læreren må kunne stå på tre ulike ben i sin lærerprofesjonalitet. Det ene er faglig fordypelse, det andre er pedagogikken og det tredje er det personlige aspektet. Det personlige aspektet, eller sosiale relasjoner deles så inn i tre nivåer: personlig, sosiale og samfunnsmessige. Det vil si at i tillegg til å ha god faglig undervisning, må læreren kunne bygge relasjoner til elevene slik at de lærer dem å kjenne. Det vil gjøre det enklere å tilpasse undervisningen til alle, når man vet hvordan de lærer. God kjennskap og relasjon til elevene vil også føre til at læreren enklere kan oppdage hvis elevens oppførsel, væremåte eller humør endrer over tid.

Den kunnskapen og kompetansen lærere bruker i arbeidet sitt, kommer både fra utdanning og erfaring. Hva man lærer i profesjonsutdanningen er basert på det som er relevant i yrkesutøvelsen. Målet når vi er ferdig utdannet er ikke å være ferdig utlært, men å ha lagt et godt grunnlag for videre utvikling i yrket (Elstad et al., 2014). Gjennom profesjonsutdanningen lærer lærere teoretisk kunnskap. Teoretisk kunnskap er avgjørende for god kvalitet på yrkesutøvelsen, men vi trenger i tillegg praktisk taut kunnskap. Praktisk taut kunnskap er kunnskap vi har, men ikke klarer å uttale, for eksempel kan vi navnet på elevene våre, men om noen spør vil vi ikke klare å forklare i detalj hva som skiller dem. Fordi lærere sitter med mye taut kunnskap, vil det kunne oppstå usikkerhet. En type usikkerhet er eksplisitt usikkerhet, fordi læreryrket er i et samfunnsvitenskapelige felt, vil de være større uenighet og usikkerhet knyttet til diagnostisering, behandling og handling. Selv om det er slik må ikke målet være å erstatte all taut kunnskap og usikkerhet med teoretisk kunnskap, men heller å utvikle metoder og systemer som sikrer at den teoretiske og praktiske kunnskapen spiller hverandre gode (Smeby, 2013).

Gjennom lærerutdanningen lærer man praktisk og teoretisk kunnskap, dette kalles kompetanseutvikling. Når man så kommer ut i arbeid vil lærere gjennom erfaringer og utfordringer utvikle seg videre som lærer, den utviklingen som da skjer heter profesjonsutvikling (Grutle, 2018). Elstad et. Al. (2014) deler profesjonsutvikling inn i to perspektiver: det performative og organisatoriske. Det performative perspektivet er det læreren gjør i det daglige arbeidet som fører til profesjonsutvikling. Det organisatoriske perspektivet handler om forpliktelsen lærere har til å sørge for ansvarlig profesjonsutøvelse, og om hvor mye autonomi og kontroll som skal inngå i det. Dermed er ikke profesjonsutviklingen bare avhengig av det som skjer i det daglige på arbeidsplassen, men også det politiske aspektet. Hargreaves og Fullan (referert i Grutle (2018)) mener at profesjonell kapital er en sentral del av profesjonsutviklingen. Innenfor profesjonell kapital deler de inn i den menneskelige og den

sosiale kapitalen. Den menneskelige kapitalen er hvordan den enkelte læreren utvikler seg både gjennom utdanning, erfaring og samarbeid på arbeidsplassen. Den sosiale kapitalen vil si at de får tilgang til andres kapital gjennom samarbeid, lærere vil dermed få økt kunnskap gjennom å samarbeide med andre lærere. Grutle (2018) har brukt Wells' kunnskapsspiral som et eksempel på hvordan profesjonsutvikling i fellesskap kan gjøres. Wells' kunnskapsspiral tar utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori og har laget en modell med fire elementer som er avgjørende for meningsskaping hos den enkelte i et fellesskap. Spiralen består av to individuelle prosesser: erfaring og innsikt, og to prosesser som foregår i fellesskap: informasjon og kunnskapsbygging. Alle disse elementene må med for individuell og kollektiv utvikling i profesjonsfellesskapet.

2.3.4 Lærerrollen

De siste årene har det vært økende oppmerksomhet rundt at profesjonsutøvere skal basere sin praksis på forskning, såkalt forskningsbasert praksis. Profesjonsutøvelsen skal bygge på en vitenskapelig kunnskapsbase og forskningsbasert kunnskap. Hva denne kunnskapsbasen skal bestå av er imidlertid omdiskutert. I lærerhverdagen oppstår det mange situasjoner og dilemma som krever erfaringsbasert kunnskap, heller enn forskningsbasert. Erfaringsbasert kunnskap er kunnskap man har samlet opp gjennom erfaringer i arbeidet. Zeuli (1994, referert i Mausethagen (2015)) mener at den erfaringsbaserte kunnskapen er den som har mest legitimitet hos lærere, mens den forskningsbaserte kunnskapen kan aksepteres hvis den føles nyttig i det daglige arbeidet. Cochran-Smith (2005, referert i Mausethagen (2015)) understreker viktigheten av at erfaringsbasert kunnskap også må anerkjennes som forskningsbasert hvis den innhentes på en systematisk og planlagt måte. På den måten vil lærere gjennom innhenting av egne og andres erfaringer kunne forbedre og utvikle egen og hverandres praksis. Erfaringsbasert kunnskap vil på den måten ha likhetstrekk med forskningsbasert kunnskap.

Alle lærere er viktige for barns utvikling. Lærere bidrar til faglig og sosial utvikling hos barn, og har derfor en viktig rolle når det kommer til å gi barn gode forutsetninger for videre samfunnsdeltakelse og yrkesliv. Det er derfor store forventninger knyttet til lærere og deres rolle i skolen. På mikronivå har vi forventninger innad på skolen, av kollegaer, elever og foresatte. Mens på makronivå har vi forventninger som oppstår mellom ulike aktører og institusjoner, som for eksempel mellom barnevernet og skolen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016).

En profesjonsutøver innehar kompetanse og kunnskaper som er spesielt for den profesjonen de utøver. På grunn av utdanning og forventninger til lærerrollen, kommer også ansvar. Mausestaden (2015) har brukt engelsk for å presisere begrepet ansvar. På norsk har vi bare ordet ansvar, mens på engelsk skiller de mellom accountability og responsibility. Responsibility betyr ansvar, på et moralsk, relasjonelt og personlig nivå. Det vil si at man tar ansvar for å følge opp elevene og passe på at de har det bra, fordi det er slik du mener at de lærer best. Accountability betyr også ansvar, men er oftere assosiert med å kunne vise frem at du er ansvarlig, og at andre holder deg ansvarlig. I skolesammenheng vil dette for eksempel si at du blir holdt ansvarlig gjennom nasjonale prøver og andre tester som følger med på elevens utvikling og derfor også indirekte på læreren (Mausestaden, 2015). I barnevernsammenheng vil dette si at lærere blir ansvarliggjort (accountability) ved at de er pliktig til å sende inn meldeplikt hvis de oppdager omsorgssvikt, men dette er vanskelig å følge opp. De aller fleste lærere sender inn bekymringsmeldinger fordi deres moralske og relasjonelle varsellampe har begynt å lyse.

2.3.5 Tillit, mistillit og makt

Tillit betyr å stole på noen. Grimen (2009) påpeker at man stoler veldig sjeldent helt ubetinget på noen. Tillit er at man stoler på noen i henblikk på noe. Den som stoler på noe kalles tillitsgiver. En tillitsgiver handler ofte med få forhåndsregler, de har tillit til at det/den de har tillit til, gjør det som er til tillitsgiverens beste. Tillit henger ofte også sammen med kompetanse. Man har tillit til at den andre har kompetanse og handler ved bruk av den (Grimen, 2009). For eksempel har de aller fleste tillit til at en lærer har kompetanse til å undervise barnet deres i skolefag, men det betyr ikke at man stoler på læreren på alle områder, man ville for eksempel ikke bedt en lærer føre regnskapet ditt.

Ved at man som profesjonell har tillit til andre profesjonelle vil overføringen av informasjon mellom ulike ledd gå raskere. Den som mottar informasjon ikke alltid trenger å etterse det som er blitt gjort, de stoler på at den andre har gjort det som er riktig. Å ha tillit til profesjonelle er noe annet enn å ha tillit til familie og venner. For å ha tillit til profesjonelle krever det at man stoler på deres kunnskap og kompetanse. Når man stoler på en profesjonell er man mer sårbar, fordi det er en epistemisk asymmetrisk relasjon som kan føre til bruk av makt. Epistemisk asymmetri vil si at den profesjonelle besitter kunnskap som den andre ikke har, men har behov for (Grimen, 2010b).

Tillit vil derfor gjøre samarbeid enklere. Som profesjonsutøver må man ofte samarbeide med andre profesjonsutøvere, de samarbeider da i kompetansebaserte tillitskjeder. For at en tillitskjede skal fungere best mulig, både tidsmessig og kvalitetsmessig, kreves tillit mellom de profesjonelle, de må stole på den andre har kompetanse og bruker den på en hensiktsmessig måte. Vi må stole på at de andre gjør det de skal samtidig som vi gjør vårt, det vil gjøre det mulig å bygge på andres arbeid, slik at begge får frigjort både tid og krefter (Grimen, 2009).

Ulike profesjonsutøvere besitter ulike kunnskapsbaser. Dette vil påvirke hvordan de oppfatter ulike situasjoner. Ved at de oppfatter situasjoner ulikt, vil det kunne føre til mistillit. Mistillit vil kunne bryte opp rutiner og samarbeidet vil derfor bli mindre tidseffektiv. Mistillit fører til at man tar forholdsregler. Hvis man først kommer inn i en spiral av mistillit, er det vanskelig å komme seg ut.

Noen mener at tillit er en motsetning til makt, men tillit kan også åpne muligheten for makt. Ved at man har tillit til noen, kan den som mottar denne tilliten utnytte dette. Grimen (2001) peker på tre grunner til at makt kan skape tillit. Disse tre er: tvang til lojalitet, aksept av legitimitet og tro på effektivitet. Hvis det viser seg at noen av disse ikke stemmer, kan tilliten også forsvinne sammen med makten. Foucault (1983, referert i Vågen og Grimen (2010)) er kjent for å se på sammenhengen mellom makt og kunnskap. Han mente at lærere er i en maktposisjon fordi de har rett til å vite noe om sine elever, men ikke omvendt (Grimen, 2001; Vågan & Grimen, 2010).

Makt vil si å påvirke noen til å gjøre, eller hindre dem fra å gjøre en bestemt handling. Makt kan være synlig og usynlig. Det finnes flere typer makt, men i skolesammenheng er institusjonell makt mest relevante å se på. Institusjonell makt, er makt skolen og de som arbeider der har, fordi det er en etablert institusjon som folk stoler på. Ved at foresatte tillegger skolen denne makten, i form at tillit, blir den forsterket. De fleste lærere mener at makten de innehar er positiv makt. Positiv makt vil si at de opplever og blir hørt på og tatt på alvor av elever og foresatte. Ved å godta at man har makt, og er forsiktig med å bruke den vil det føre til en opplevelse av at foresatte og lærere står sammen om avgjørelser rundt et barn (Drugli & Nordahl, 2016).

2.3.6 Profesjonsfellesskap

Profesjonsfellesskap er et fellesskap av fagpersoner med samme utdanning (Grutle, 2018). Skoler består av mange lærere og annet personale med pedagogiske utdanninger, og kan derfor kalles et profesjonsfellesskap. Overordnet del av LK20 trekker frem at hvis en lærer skal kunne

møte elevene med tillit, respekt og krav, samt håndtere utfordringer som oppstår, må de arbeide på en skole med et godt læringsmiljø. En slik skole krever et profesjonsfellesskap som engasjerer seg i skolens og lærernes utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Skolen er en organisasjon, i denne organisasjonen arbeider flere mennesker i samspill for å nå et felles mål. Hver person har sin oppgave, og organisasjonen er avhengig av at alle gjør sin oppgave for at organisasjonen skal fungere best mulig. Skolen arbeider med å følge opplæringsloven og at elevene skal oppnå målene som er beskrevet i læreplanen, dette er det felles målet som krever at alle lærere gjør sin del av arbeidet. I en skole er det et sosialt system som alle vil kunne gjøre rede for, men det bør ikke nødvendigvis være positivt. Når så mange mennesker skal samarbeide om et felles mål kan det oppstå konflikter som vil hindre at målet blir nådd. Skoleeier er ansvarlig for å sørge for at alle prosedyrene på skolen fungerer, det kan være prosedyrer knyttet til for eksempel spesialundervisning, kontakt med helsesøster eller barnevern (Grutle, 2018).

Grutle (2018) har delt inn skolen som organisasjon i fire ulike perspektiver. Det strukturelle, det politiske, det symbolske og human resource perspektivet. *Det strukturelle perspektivet* handler om hvordan organisasjonen er bygd opp i forhold til arbeidsdeling og ulike spesialiseringer for å oppnå mål på en best mulig og mest mulig effektiv måte. Det vil for eksempel si at teamene må være bygd opp på en slik måte at man gjennom samarbeid kan oppnå profesjonell utvikling. *Det politiske perspektivet* dreier seg om ressurser og fordelingen av ressursene. Oppfatningen av hva som er viktig å bruke ressurser på er ulike i samfunnet. Skolen må derfor være åpen for at det er ulike behov og forventninger som må tas hensyn til. Det er både ansatte som vil ha en mening, og eksterne som foresatte. *Det symbolske perspektivet* handler om hvordan ulike personer legger mening i det som skjer. Ulike personer kan se på for eksempel møter på ulike måter. Det er derfor viktig at alle på skolen må ha en felles visjon, noe de alle føler eierskap til. *Human resource perspektivet* dreier seg om at både skolen som organisasjon og menneskene som jobber der, er avhengige av hverandre. I dette perspektivet bruker skolen ressursene på en måte som gir lærere autonomi, faglig utvikling og trygghet i arbeidsforholdet (Grutle, 2018). Hvilket av disse perspektivene en skole legger mest vekt på vil påvirke både det profesjonelle fellesskapet og individenes profesjonsutvikling.

Det er ledelsen på skolen som bestemmer hvilke perspektiver som skal ligge til grunn på den enkelte skolen. Glavin og Erdal (2018) understreker at en organisasjons viktigste ressurs er mennesket. God skolekultur og ledelse er viktig for å oppnå resultater. En god skolekultur oppmuntret til åpenhet, selvkritikk, initiativ, forståelse for verdiskaping og alminnelig

optimisme. Glavin og Erdal deler kultur inn i tre nivåer. Det første nivået er det synlige nivået, der alt som gjøres er synlig for alle. Det andre nivået er verdiene man kan observere, men som ikke ses i det daglige. Det tredje nivået er antagelser som ikke er synlig, men tas for gitt at det er der. Alle nivåene er til stede i et samspill, og alle disse nivåene må tas hensyn til når man skal skape endringer (Glavin & Erdal, 2018).

Grutle (2018) skiller mellom uttalt teori og bruksteori. Uttalt teori er det man sier at man gjør, mens bruksteori er det man faktisk gjør. På en skole er den uttalte teorien at vi følger opplæringsloven og læreplanen. I undervisningen derimot kommer det frem at ikke alt som blir gjort er etter læreplanen, selv om lærere sier at dette er tilfellet. Et godt samarbeidsklima der man tør å se på egne suksesser og mangler, gir mulighet til å se spenningen mellom bruksteori og uttalt teori, og derfor gjøre skillet mindre. Goodlad (referert i Grutle (2018)) brukte læreplanen som et eksempel på dette fenomenet og delte den inn i fem nivåer for å illustrere spenningene som kan oppstå. De fem nivåene er: ideenes læreplan, den vedtatte læreplanen, den oppfattede læreplanen, den gjennomførte læreplanen og den erfarte læreplanen.

En skole er et profesjonsfellesskap, som består av mange ansatte med like og ulike utdanninger. Det er mange profesjonelle som møtes, alle med ulike kunnskapsbaser. Det vil dermed oppstå et uenighetsfellesskap. Iversen (2014) definerer et uenighetsfellesskap som en gruppe mennesker som har ulike meninger, men som er i en prosess mot en felles løsning. Dette er den enkle, deskriptive definisjonen. For at man skal forstå denne definisjonen kreves det at man går mer grundig inn i begrepet og dets forklaring. Han mener at en viktig del av defineringen er å etablere en idealtipe, en klar og tydelig beskrivelse av fenomenet som ikke trenger å finnes i virkeligheten, men som er målet som man skal oppnå. Idealtypen av de ulike begrepene blir så definert. Idealtypen til uenighet innebærer at avklaring av fakta ikke vil føre til enighet, det er ofte snakk om verdispørsmål og uenighet rundt dem. Han sier at han har valgt å bruke «ulike meninger og utfordringer», grunnen til at han ikke vil bruke problemer som begrep er at det ofte initierer at det er noe negativt. I stedet for problemer fordi det ikke alltid trenger å være negative problemer som skal løses. Iversen mener at skoleklasser kommer nært opp mot et idealtypisk uenighetsfellesskap. Grunnen til dette er at elevene blir satt inn i et fellesskap de ikke selv velger. I et klasserom er elevene fritatt for avgjørelser og konsekvenser, det gjør at de kan trene på ulike ferdigheter over tid, det gjør det til et spesielt interessant tilfelle.

Uenighetsfellesskap trenger, som alle andre begrep, en avgrensning. Det finnes flere fellesskap som ikke kan kalle seg uenighetsfellesskap. Slike fellesskap kan ofte være preget av enighet og/eller autoritet. Eksempler på dette kan være religioner og politiske partier. De aller fleste

grupper vil hverken være et idealtypisk uenighetsfellesskap, eller motsetningen, men står en plass midt imellom. Det finnes også bra og dårlig uenighetsfellesskap, samt fellesskap som burde vært et uenighetsfellesskap som ikke er det, og motsatt (Iversen, 2014).

Ulike grupper og fellesskap kan være uenighetsfellesskap, men vi mennesker er også et uenighetsfellesskap i oss selv. Iversen (2014) mener at uenighet er grunnleggende i mennesker, det styrker både hvordan vi tenker, lærer og skaper vår identitet. Mennesket er satt sammen av mange ulike sider, for eksempel følelser, rasjonalitet og sinn. Når vi tar avgjørelser, både store og små så vil alle disse aspektene være med å påvirke hva vi ender opp med. Dette skjer både bevisst og ubevisst.

Hvordan vi tar avgjørelser er avhengig både av hjernen, hjertet og kroppen. En sosiologisk innfallsvinkel vil si at vi tar avgjørelser basert på hvilken rolle vi er i, eller hvilken indre stemme som snakker. Når man er på jobb, i lærerrollen, vil man ta avgjørelser basert på andre forutsetninger enn hjemme. Hvilke avgjørelser man tar er også påvirket av humøret ditt. I tillegg er dine fordommer, sinne og krenkelser en viktig del av menneskesinnet, og vil kunne påvirke hvilke avgjørelser man tar. I tillegg til humør og rolle, vil fordommer og stereotyper man har påvirke oss bevisst og ubevisst (Iversen, 2014).

Iversen (2014) mener at hjernen vår liker kategorier, og å kategorisere. Dette er en automatisk prosess. Vi kategoriserer gjenstander vi kommer over, men også mennesker. Hjernen vår deler automatisk inn mennesker etter kjønn, rase og alder. Iversen påpeker at dette kan være med å systematisk forvrengte virkeligheten. Vi kan derfor si at vårt automatiske, system 1 er rasistisk, men vårt system 2, det tankestyrte, prøver å overprøve dette. Med en gang man ser et menneske som ikke er en del av «oss» vil ditt indre uenighetsfellesskap være i gang. Hvis vi ikke aktivt kobler på system 2, vil den fordomsfulle og rasistiske holdningen fortsette. Dette er en prosess, der vi må øve for å bli bedre.

2.3.7 Tverrprofesjonelt samarbeid

Prop. 106 L (2012-2013) pekte på viktigheten av tverrprofesjonelt og tverretatlig innsats rundt barn som mottar hjelp fra barnevernet. Med særlig vekt på samarbeidet med skolen og tjenester innenfor helsesektoren. Hjelpetjenester som er der for å hjelpe voksne med forsørgeransvaret, er også en viktig samarbeidspartner. Ved at alle disse instansene arbeider sammen for å styrke foresattes forsørgeransvar og omsorgskompetanse, vil det gjøre det bedre for barnet (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013).

Barn og unge lever ikke innenfor en sektor eller etat, de har omfattende problemer som krever hjelp fra flere tjenester. For at de skal få best mulig hjelp fra alle de nødvendige tjenestene, må disse tjenestene samarbeide (Barne- og likestillingsdepartementet et al., 2007). I opplæringsloven § 15-8 står det at skolen skal samarbeide på tvers av tjenester for vurdering og oppfølging av barn med ulike vansker. Det presiserer også at når det er nødvendig kan de behandle personopplysninger (Opplæringslova, 1998, §15-8).

Det er mange ulike begreper som forklarer samarbeidet på tvers av instanser. Det er begreper som: tverrfaglig samarbeid, flerfaglig samarbeid, tverretatlig samarbeid, tverrprofesjonelt samarbeid og tverrsektorielt samarbeid. Kinge (2012) definerer tverrfaglig og flerfaglig samarbeid som samarbeid der personer med ulike fagbakgrunner samarbeider, mens tverretatlig og tverrsektorielt samarbeid er når personer fra ulike sektorer eller etater kommer sammen for å bidra med kunnskap fra hver sin etat/sektor (King, 2012). Glavin og Erdal (2018) bruker i sin bok tverrfaglig samarbeid, og da inngår alle de ulike begrepene (Glavin & Erdal, 2018). Lauvås og Lauvås (referert i Glavin og Erdal (2018)) bruker begrepene tverrfaglighet og flerfaglighet. Der flerfaglighet belyser et problem uten direkte samarbeid mellom kunnskapen, belyser tverrfaglighet et samarbeid der målet å lage en syntese av kunnskapen som blir hentet inn. Jeg vil i min oppgave bruke begrepet tverrprofesjonelt samarbeid og dette vil da inneha tverrfaglig, tverretatlig, flerfaglig og fellesfaglighet.

Tverrprofesjonelt samarbeid er en arbeidsform der flere personer på tvers av yrker og profesjoner går sammen for å nå et felles mål (Glavin & Erdal, 2018). Det som er det felles målet i denne sammenhengen, er barns rett på omsorg og kjærlighet. Målet er at skolen og barnevernet skal inngå i et tverrprofesjonelt samarbeid, der de jobber sammen om enkeltsaker, ikke et flerfaglig samarbeid der de snakker om saken fra hver sin side uten å se sammenhenger. De må samle kunnskapen fra de ulike etatene, for å i samarbeid komme frem til en felles løsning for barnets beste.

For at et tverrprofesjonelt samarbeid skal fungere må det ligge noen forutsetninger til grunn. Det må være en felles forståelse av hvorfor man skal samarbeide, det må finnes en felles nytte og målsetning. Alle parter må ha en felles forståelse av hva som er problemet og ha realistiske forventninger til hverandre. For å etablere gode samarbeidsrutiner krever det innsats fra alle parter i samarbeidet. Det krever at alle er trygge i eget fag og egen kompetanse slik at de kan se styrker og svakheter ved egen kompetanse. Dette gjør at alle kan bruke sin kompetanse for å finne et felles mål og retning, samt at man aksepterer andre sin rolle og verdi (Barne- og likestillingsdepartementet et al., 2007; Glavin & Erdal, 2018).

2.3.8 Samarbeid med foresatte

Det er foresatte som er ansvarlige for oppdragelsen av egne barn. Skolen skal drive opplæring i samarbeid med hjemmet, slik at barnets læring og utvikling blir så god som mulig. Samarbeidet med hjemmet er ikke bare noe som bør skje, men noe som må foregå. Opplæringsloven §1-1 sier at opplæringen skal skje i samarbeid med hjemmet. Det vil si at læreren er lovpålagt å samarbeide med foresatte (Kreyberg, 2017). Det er skolen og læreren som er de profesjonelle aktørene i samarbeidet. De er derfor ansvarlig for at det fungerer så godt som mulig. Skolen er forpliktet til å både informere, ha dialog og gi foresatte mulighet til medvirkning. Samarbeidet skal være preget av respekt, likeverd, god kommunikasjon og gjensidighet. Læreren må ha og formidle troen på at de kan få et godt samarbeid og at de sammen klarer å finne løsninger på eventuelle problemer.

Ledelsen på skolen er ansvarlige for at hver enkelt lærer er klar over hva og hvordan hen kan legge til rette for et så godt samarbeid med hjemmet som mulig. En skolekultur som er positiv og støttende overfor foresatte, elever og lærere vil føre til at alle parter opplever seg sett og respektert. Det vil være enklere for foresatte å involvere seg hvis de føler seg ønsket som samarbeidspartner i skolen, og har tillit til skolen og lærerne (Drugli & Nordahl, 2016).

Ulike foresatte vil ha ulike behov. Lærere må være forsiktige med å se på foresatte som en homogen gruppe, de vil ha ulike behov og derfor dra nytte av ulike samarbeidsstrategier. Hvilke holdninger man har overfor foresatte vil påvirke samarbeidet. Lawson (2003, referert i Drugli og Nordahl 2016) mener at noen lærere er påvirket av stereotyper og enkle kjennetegn ved foresatte for å sette dem i bås. Slike holdninger vil kunne påvirke måten man møter foreldrene på og derfor forhindre at et godt samarbeid oppstår. Ved å etablere gode samarbeidsrelasjon til alle foresatte, vil det gjøre det enklere å samarbeide når det oppstår vanskelige situasjoner (Drugli & Nordahl, 2016).

Noen ganger vil samarbeidet bli utfordret. Dette kan skje når for eksempel elever har atferdsvansker, eller når foresatte ikke er enige i lærerens bekymringer. Det kan være vanskelig å håndtere uenighet om en elevs situasjon, men forskning viser at lærer og foresatte sjeldent er enige om hvordan eleven har det. Å snakke om eget barns problemer er ofte et følsomt tema, og må derfor behandles med sensitivitet og respekt. Ved å også være forberedt på at foresatte kan få emosjonelle reaksjoner, vil det være enklere å håndtere disse når de kommer. Når man jobber med mennesker vil uenigheter naturligvis oppstå, men ved å ha gode strategier på hvordan håndtere disse, og eventuelle reaksjoner vil gjøre at læreren har mer trygghet i

samarbeidet. Det er viktig å være åpen for at lærer og foresattes opplevelse av samarbeidsforholdet ikke alltid er likt. Når samarbeidet går utover rammene som en lærer er forventet å takle, må andre instanser komme inn å bidra i oppfølgingen (Drugli & Nordahl, 2016).

Foresattes opplevelse av hjelpeapparatet er avgjørende for samarbeidet. For å kunne hjelpe foresatte, og barnet, må de kunne erkjenne at slik situasjonen er nå, ikke er bra nok. I tillegg til å erkjenne at det er et problem, må de forstå at de er ansvarlige for problemet og er villig til å endre det. Hvis dette er situasjonen, har de ofte gode utviklingsmuligheter. Foreldrene har ikke alltid alt ansvaret, det kan også være ytre faktorer som påvirker, slik som økonomiske problemer. Det er derfor også viktig å se på hvilke faktorer som er med å begrense omsorgskompetansen hos foresatte (Killén, 2015, 2019). Kreyberg (2017) peker på at de fleste foresatte tenker at samarbeidet med skolen er viktig, men at de må føle at de blir tatt på alvor hvis de sier fra om en bekymring de har. Opplevelse av gjensidighet og tillit er viktig for at samarbeidet skal fungere godt.

Drugli og Nordahl (2016) kom frem til at det kan være flere grunner til at foresatte sliter med skole-hjem samarbeidet. Foresatte har ofte lyst til å bidra, men det er noen barrierer som hindrer dem. Faktorer som kan påvirke fra foresattes side kan derfor være: mangel på tid, språklige vansker, økonomi, psykiske vansker, emosjonelle barrierer eller mangel på kunnskap. Ved å arbeide mot tillit fra og i samarbeid med foresatte, vil man kunne overkomme disse samarbeidsvanskene. Det kreves at man blir klar over hva som hindrer samarbeidet og forsøker å endre på det.

Killén (2015) hevder at faggrupper utenfor barnevernet, blant annet lærere, barnehagepersonell og helsesøstre, venter ofte lenge før de tar opp sine bekymringer med foresatte. Hun sier også at for at familien skal få hensiktsmessig hjelp, må man ta tak allerede på bekymrings stadiet. Terskelen for å uttrykke sin bekymring er svært høy. Hos lærer og barnehagelærere er dette ofte fordi vi ikke vil ødelegge samarbeidet. Aasberg (2014) understreker at det er kun barnevernet som har nok kunnskap til å avgjøre om familien trenger hjelp, derfor er det viktig at lærere tør å ta ansvar å sende inn en bekymringsmelding. Det å vente å se kan gi fatale konsekvenser.

Med mindre det er snakk om alvorlig vold eller seksuelle overgrep, trenger man samtykke av foresatte for å dele taushetsbelagte opplysninger til barnevernet. Med dette i bakhodet er et godt samarbeid med foresatte helt nødvendig. Kreyberg (2017) understreker at det er vanlig å grue seg til slike samtaler, fordi det er vanskelige tema å snakke om. For at dette samarbeidet skal

fortsette å fungere godt når man er bekymret for et barn må man snakke med de på en måte som ikke er anklagende. Ved å bruke ordet bekymret istedenfor mistanke, vil dette vise at vi også er bekymret for foresatte og ikke gir de all skyld (Killén, 2015). Ved å opprette god kontakt mellom skolen og foresatte, og barnevernet og foresatte vil samarbeidene fungere bedre. For å opprette denne kontakten må vi dele vår opplevelse av situasjonen og hjelpe de med å se at det er et problem, slik at de kan ta mot hjelp. Det er viktig å snakke på en respektfull måte, og stille spørsmål slik at foresatte ikke føler seg nedverdige. Samtalene må bestå av aksept, respekt og ikke-dømmende holdninger (Killén, 2019). Anne Kirsti Ruud (2011, referert i Kreyberg 2017) har kommet frem til tre viktige prinsipper for å fremme god kommunikasjon i vanskelige samtaler. Hun mener at mening, verdighet og anerkjennelse er det som kreves for at kommunikasjonen skal være god og givende for alle parter.

Fruggeri (2011, referert til i Kreyberg 2017) har beskrevet fem ulike modeller for samarbeid med foresatte. Modellene er rangert fra ingen samarbeid, til mye samarbeid. Den *første* er modellen om det isolerte barnet, der arbeider lærere eller andre profesjonsutøvere med barnet uten å inkludere for eksempel foresatte eller andre i barnets liv. Den *andre* modellen er parallell innsats, der arbeider profesjonelle parallelt, for eksempel barnevernet og skolen arbeider med hver sine tiltak uten at de vet om hverandre. *Tredje* modell er ensidig samarbeid, da har skolen en plan og foresatte må gjøre som de sier. Dette er en vanlig modell i skole-hjem samarbeid, noe som ikke alltid er like heldig fordi relasjonen er preget av makt. Den *fjerde* modellen er erstatningsmodellen. Denne modellen er ofte brukt når lærere mener at det er foresatte som er årsaken til barnets problemer. Tiltakene blir da avgjort av lærere og presentert til foresatte, mange av tiltakene går ofte ut på å skjerme barnet fra foresatte. Den *femte* modellen består av samskapte og gjensidige tiltak. Da kommer tiltakene frem etter dialog og samarbeid mellom de systemene som barnet er en del av, for eksempel skolen og hjemmet. Dette er egentlig den eneste modellen som kan kalles et reelt samarbeid.

2.4 Sammenfatning av kunnskapsgrunnlag

Kapittelet startet med å presentere tidligere forskning som er gjort på temaet meldeplikt og tverrprofesjonelt samarbeid. Deretter er kapittelet delt inn i to hovedtema: barnevernet og profesjoner. Delkapittelet om barnevernet tar for seg blant annet barnevernsfaglig vurdering av omsorgssvikt og barnevernets hjelpetiltak, i tillegg til å definere begreper som risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer. Det andre delkapittelet: profesjoner, tar for seg ulike begreper som er relevant for å forstå en profesjon og da med fokus på lærerprofesjonen, sosiallærerprofesjonen

og barnevernsprofesjonen. Dette er en del av oppgavens teoretiske forankring og vil bli brukt videre for å analysere oppgavens empiriske materiale.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av forskningsmetode. Forskningsmetoden som er valgt er et kvalitativt intervju. Tema og problemstillingen har vært veiledende for valget av metode. Hensikten med oppgaven er å finne ut hvordan lærere og sosiallærere samarbeider med barneverntjenesten. For å finne ut av dette vil jeg ta i bruk semistrukturert intervju fordi jeg mener det er den metoden som er best egnet for å belyse problemstillingen. Jeg vil videre presentere prosessene fra start til slutt.

3.1 Vitenskapelig metode

For å kunne gi gyldige og pålitelige konklusjoner kreves det at vi, i vitenskapelig forskning, arbeider utover den hverdagslige tenkningen. For å være tryggere på resultatene man får, må vi utvikle vitenskapelige metode, metoder som gir oss muligheten til å oversette forskningen til målbar og gyldig informasjon. Empirismen sier at den primære kunnskapskilden vår er erfaring, empirisme er en del av den hverdagslige tenkningen. For at forskningen skal gi målbar og gyldige resultater, kreves det systematisk observasjon utover den hverdagslige tenkningen. Men hvordan kan vi si at kvalitativ metode er vitenskapelig tenkning? Med en kvalitativ metode er trinnvise prosedyrer der åpenhet rundt hvordan man samler inn data, hvem som skal observeres/intervjues, samt vurdering av validitet og reliabilitet være viktig. Ved å være transparent gjennom hele prosessen vil det eliminere feiltolkninger som kan oppstå i den hverdagslige tenkningen. Formålet med forskning på menneskelige holdninger er å utforske, beskrive, forklare og evaluere for å forstå et problem i dybden (Nardi, 2018).

Når man skal gjøre et forskningsprosjekt er det ikke bare metoden man må velge, men også hvilket vitenskapelig og filosofisk syn man skal forholde seg til. Jeg vil nå gå mer inn på hermeneutikken og fenomenologien før jeg konkluderer med hvilket syn jeg kommer til å ha som utgangspunkt for min analyse og tolkning.

3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk kalles ofte tolkningsvitenskap, der forståelse og førforståelse er sentrale begreper. Sentralt i hermeneutikken er den hermeneutiske spiralen. Den handler om at man alltid må se en del av en tekst som en del av en helhet og omvendt. Innenfor den aletiske hermeneutiske spiralen ser man på forholdet mellom forståelsen og førforståelsen. Førforståelsen påvirker hvordan vi forstår og erfarer verden, som endrer forståelsen vår, det igjen påvirker førforståelsen i andre situasjoner (Krogh, 2010). I forskning betyr dette at vår førforståelse påvirker hvordan vi oppfatter datamaterialet. Derfor er viktig å være klar over at

førforståelsen vil være med å påvirke hvordan vi oppfatter og tolker resultatene (Johansson, 2016).

3.1.2 Fenomenologi

Fenomenologiens mål er å studere fenomener slik de fremstår for oss som subjekter. Mennesker møter fenomener med tidligere kunnskap og hverdagslige antagelser, men i fenomenologien må man legge dette til side og prøve å se fenomener så forutsetningsløst som mulig. I forskning betyr dette at vi skal se på datamaterialet akkurat slik det er, uten vår forkunnskap og forutinntatthet (Johansson, 2016).

Den aller største forskjellen mellom en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming er oppfatningen av førforståelsen. Mens hermeneutikken mener at det er umulig å møte forskningen helt uten forkunnskap, mener fenomenologien at vi skal møte forskningen med så få forkunnskaper som mulig. På bakgrunn av mine erfaringer, mener jeg at det er svært vanskelig, om ikke umulig for meg å møte forskningsobjektet helt ut mine tidligere erfaringer og kunnskaper. Jeg kommer derfor til å velge en mer hermeneutisk tilnærming. Med en hermeneutisk tilnærming vil åpenhet rundt egne forkunnskaper være viktig, samt å tenke gjennom hvordan disse forkunnskapene er med å påvirke tolkningen og resultatene som kommer frem. Hvordan vi oppfatter empiri er avhengig av vår førforståelse. Det er også viktig å diskutere validiteten og reliabiliteten rundt funnene og analysen, da det blir påvirket av våre forkunnskaper. Resultatene må være godt balansert mellom egne forkunnskaper og en god teoretisk forankring (Johansson, 2016).

3.2 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder benyttes hvis målet er å forstå menneskelig atferd og kultur hos de som er involvert i undersøkelsen. Formålet er å forstå dybden og følsomheten i folks subjektive meninger samtidig som de opptrer i sine sosiale situasjoner (Nardi, 2018). Dalland (2017) trekker frem at hensikten med kvalitative metoder er å fange opp meninger og opplevelser hos mennesker som ikke er mulig å måle eller tallfeste (Dalland, 2017, side 52).

3.2.1 Intervju som metode

Et intervju er en samtale der det utveksles synspunkter om et felles tema. Målet med et intervju er å få så fyldige og beskrivende informasjon om den andre personens opplevelse av temaet som mulig (Dalen, 2013, side 13). Intervju skiller seg fra hverdagslige samtaler, ved at intervjuet ikke foregår mellom to likeverdige parter, i et intervju så er det alltid en forsker som styrer samtalen (Kvale et al., 2009, side 23). Struktur og hensikt er også med å skille et intervju

fra hverdagslige samtaler. Intervjuet har et mål, en hensikt og det kreves derfor at det går mer i dybden på tankene enn hverdagslige samtaler.

I et intervju kan informasjonen samles inn på ulike måter. Informasjonssamlingen kan foregå med et helt strukturert intervju der forskeren ikke kan vike fra intervjuguiden, til et uformelt intervju der spørsmålene ikke er formulert på forhånd. Hvilket type intervju man skal velge er avhengig av tema og formålet med undersøkelsen (Dalen, 2013, side 14). Jeg valgte å bruke et semistrukturert intervju, det er hverken lukket eller åpent. Forskeren utarbeider en intervjuguide som inneholder temaer og spørsmål, men ved behov underveis i intervjuet kan forskeren velge å gå utenfor intervjuguiden for å høre informantens utdypninger eller stille oppfølgingsspørsmål (Kvale et al., 2009, side 47). Det vil si at jeg hadde en ferdig utarbeidet intervjuguide jeg stilte spørsmål fra, men ønsket også å ha muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål slik at jeg fikk bekreftet eller avkreftet mine oppfatninger av svarene deres.

Intervju er en åpen metode der det kan gjøres mange valg. Kvale og Brinkmann (2015) har delt inn intervjuprosessen i syv ulike faser. Ved å følge de syv fasene vil man komme frem til en veloverveid beslutning om hvordan intervjuprosessen skal foregå. Det vil bli tatt hensyn til både tema, etiske refleksjoner, reliabilitet og validitet. Åpenhet og å være transparent når det kommer til hvilke beslutninger jeg tok i denne prosessen, vil det gjøre det enklere for en annen forsker i senere tid å kunne etterprøve resultatene, dette øker reliabiliteten. Det *første steget* er tematisering. I dette steget må man lese teori og forskning som tidligere er gjort på temaet, og på den måten komme frem til hvilket fenomen innenfor valgte tema man vil studere nærmere. I prosessen rundt å skrive kunnskapsgrunnlaget for oppgaven, kom jeg frem til at min vinkling skulle være å se på lærere og sosiallæreres samarbeid med barnevernet, fordi dette var lite forsket på tidligere. Det *andre steget* er planlegging, der finner man ut hvilken metode som skal tas i bruk, samt utarbeider en intervjuguide med henblikk på tema og teori man baserer forskningen på. Jeg kom frem til at intervju er den metoden som fungerer best for å belyse temaet jeg har valgt å undersøke. *Steg tre* er intervjuprosessen. Intervjuprosessen er da man spør informantene om deres meninger rundt spørsmålene man har utarbeidet i intervjuguiden. Forskeren må da lytte og være interessert i det informantene sier. *Steg fire* er transkriberingen. I transkriberingsprosessen lytter man på opptaket som er gjort av intervjuet og overfører dette fra muntlig samtale til skriftlig tekst. Hvordan transkriberingen skal foregår må være nøye gjennomtenkt, jeg valgt å skrive ordrett det som ble sagt, uten egne tolkninger eller tanker. Transkriberingen er også det første steget i Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse, som jeg kommer tilbake til i kapittel 3.3. Gode opptak av intervjuene, samt direkte transkribering er

med å sikre den deskriptive validiteten i forskningen (Maxwell, 1992). *Steg fem* er analysen av empirien. Jeg har, som nevnt, valgt Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse. Hvorfor jeg valgte denne metoden og hvordan den foregår, kommer jeg tilbake til i kapittel 3.3. analyseprosessen foregår ved at man velger ut det man som forsker mener er mest relevant for oppgaven, utvelgelsen kan da være preget av forskerens fordommer og forkunnskaper. Åpenhet rundt eventuelle fordommer og forkunnskaper vil være viktig for å opprettholde tolkningsvaliditeten (Maxwell, 1992). *Steg seks* er verifisering. Empirien og analysens validitet og reliabilitet blir her vurdert. *Steg syv* er rapportering, det vil si å skrive oppgaven. I oppgaven må teorien, metoden og funnene formidles på en måte som tar hensyn til vitenskapelige kriterier, til de etiske sidene av undersøkelsen og resulterer i et produkt som er mulig å lese.

Steg to er som nevnt planleggingsfasen, da utarbeider forskeren blant annet en intervjuguide som skal brukes i intervjuet. Jeg har valgt å dele intervjuguiden min inn i 5 delområder: introduksjonsspørsmål, omsorgssvikt, samarbeid mellom skole og barnevernet, tverrprofesjonelt samarbeid og egen kompetanse (se vedlegg 2). Hvert delområde omhandler hvert sitt deltema, og har flere spørsmål rundt dette temaet. Deltemaene er utarbeidet slik at delområdene til sammen kan gi svar på problemstillingen. Jeg starter intervjuet med introduksjonsspørsmål, slik at intervjuobjektet får en rolig start. Og slik at jeg får mer informasjon om informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Deltemaet *omsorgssvikt* har spørsmål om blant annet hva intervjuobjektet ser på som omsorgssvikt og hva kjennetegner det hos barn og foresatte. I deltemaet *samarbeidet mellom skolen og barnevernet* handler spørsmålene om rutineene rundt meldeplikten på skolen og etiske dilemmaer rundt meldeplikten. *Tverrprofesjonelt samarbeid* handler om samarbeidet med eksterne instanser i tillegg til barnevernet, som PPT, BUP, politiet osv. Det siste temaet *egen kompetanse* er spørsmål om intervjuobjektets opplevelse av egne kompetanse i forhold til omsorgssvikt og tverrprofesjonelt samarbeid, og hva de føler at de eventuelt kunne lært mer om. Til slutt avslutter jeg alle intervjuene med å spørre om de vil kommentere eller legge til noe.

3.2.2 Utvalgskriterier

Valg av informanter er en viktig del av intervjuprosessen. Dalen (2013) understreker viktigheten av å ikke ha for mange informanter, grunnen til dette er at man skal ha tid til intervjuprosessen og bearbeidingen av datamaterialet i etterkant. For få informanter kan også gi problemer i form av at datagrunnlaget ikke er av stort nok omfang til at det kan brukes til analyse. Det handler om å finne det antallet som gir nok data, men ikke for mye jobb, i forhold til tidsperspektivet på forskningen. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) sier at i en

kvalitativ undersøkelse må informanter velges ut fra mål og interesse slik at man får data som er relevant for problemstillingen. De mener at antallet informanter er avhengig av hvor mye data hver informant bidrar med. Relevansen på utvalget er vel så viktig som antallet (Johannessen et al., 2016). I mitt forskningsprosjekt ville ikke butikkansatte vært relevante informanter, selv om det hadde vært enklere å få tak i. Jeg valgte i min oppgave å ha seks informanter, fordelt på fire skoler. Det er to skoler som består av en lærer og en sosiallærer (skole A og skole C), samt to skoler som kun består av sosiallærer (skole B og skole D). utvalget består kun av lærere og sosiallærere, for å høre skolens perspektiv på samarbeidet med barnevernet. Det vil si at jeg kun hører perspektivene til en side av samarbeidet. Hvis utvalget også hadde bestått av barnevernspedagoger som arbeider i barneverntjenesten, ville dette gitt oss muligheten til å se saken fra flere sider, samt å være kritisk til skolens oppfatning av samarbeidet.

Hvem man intervjuer er, som sagt, viktigere enn antallet, derfor har jeg valgt et strategisk utvalg av informanter. Johannessen et.al. (2016) definerer strategisk utvalg som at forskeren har en bestemt målgruppe som skal delta for å få den dataen som er nødvendig. Kriteriene informantene måtte oppfylle for å bli intervjuet var at de hadde jobbet i skole i mer enn 5 år, dette var for å sikre at de var en del av et profesjonsfellesskap og har samarbeidet med ulike eksterne instanser. Det ble i tillegg satt som et krav at de må ha erfaring med samarbeidet mellom skolen og barneverntjenesten, grunnen til dette var at jeg ville høre deres erfaringer og perspektiver rundt samarbeidet. Alle informantene har utdanning innen en profesjon, lærerne i form av lærerutdanning, mens sosiallærerne har utdanning som barnevernspedagog, sosionom og spesialpedagog. Ved at alle informantene har utdanning og erfaring kan jeg vurdere deres kunnskapsbaser opp mot hverandre. De ulike utdanningene og erfaringene gjør at de besitter ulike kunnskapsbaser.

Rekruttering av informanter er ikke alltid enkelt, og det finnes mange ulike måter å gjøre det på. Jeg valgte å sende e-post til sosiallærere i området. Jeg brukte deretter snøballmetoden for å få tak i lærere på samme skole (Johannessen et al., 2016). Fordelen ved bruk av snøballmetoden var at jeg fikk tak i flere informanter, gjennom den ene, som gjorde det mindre tidkrevende enn å måtte oppsøke alle selv. En mulig svakhet ved snøballmetoden kan være at man får informanter som er spesielt interessert i emnet, og kan muligens ha noe sterkere meninger om fenomenet enn andre. Jeg endte opp med fire sosiallærere og to lærere, fordi det var flere sosiallærere som tok kontakt og få lærere som hadde tid til intervju.

3.2.2.1 Informantene

Jeg har valgt å organisere utvalget slik at sosiallærer A og lærer A, kommer fra samme skole. Det samme gjelder sosiallærer C og lærer C. I tillegg har jeg sosiallærer fra skole B og D.

Sosiallærer A: Har en master i spesialpedagogikk med fordypning i utviklingshemming, har jobbet 2 år som sosiallærer, og 8 år som kontaktlærer før dette.

Lærer A: utdannet ungdomsskolelærer med tilleggsutdanning. Har jobbet som kontaktlærer i 20 år og jobber som kontaktlærer i 7. klasse.

Sosiallærer B: Utdannet barnevernspedagog. Jobbet som sosiallærer i 3 år, og som lærer i 5 år før det.

Sosiallærer C: Utdannet sosionom, har jobbet som sosiallærer i 8 år og jobbet noen år i barnevernet før dette.

Lærer C: Utdannet førskolelærer og spesialpedagog i bunn, men tatt norsk og matte slik at hun kan jobbe på 1.-4. trinn. Har jobbet som lærer i 15 år, og i barnehage og spesialbarnehage før dette.

Sosiallærer D: Utdannet allmennlærer, med etterutdanning i enkelt fag og spesialpedagogikk. Har jobbet som sosiallærer i to år, og jobbet som kontaktlærer i 15 år før det.

3.2.3 Pilotering

Før gjennomføringen av intervjuene valgte jeg å gjøre et prøveintervju. Dalen (2013) sier at man alltid skal gjøre et prøveintervju, da får man testet både intervjuguiden, sin egen rolle som forsker og det tekniske i form av opptaker. Pilotintervjuet ble gjort på en sosiallærer. Jeg fikk bekreftet at opptaksmetode fungerte og lyden var god, slik at transkriberingen ble mulig. Etter prøveintervjuet lyttet jeg til opptaket og la merke til at jeg ofte «bekreftet» det informanten sa i form av korte fraser som «ja» og «mhm». Jeg la merke til at dette noen ganger førte til at informanten ble avbrutt og bestemte meg for at dette må jeg unngå å gjøre i hovedintervjuene. Intervjuguiden ble også revidert noe, jeg oppdaget at spørsmålet «erfaringer fra annet arbeid» ikke var så relevant, også spørsmålet om de har erfaring med meldeplikten ble fjernet etter prøveintervjuet. Grunnen til dette var at et av kriteriene for å bli intervjuet var at de skulle ha erfaring med meldeplikten, samt det å få utdypninger ikke vil være relevant fordi jeg har ikke hadde behov for konkrete historier om elever i min oppgave. Jeg valgte også etter prøveintervjuet å endre slik at lærerne fikk spørsmål om samarbeidet med foresatte, men ikke sosiallærerne, da de ofte ikke er i direkte kontakt med foresatte.

3.3 Tematisk Analyse

Braun og Clark (2006) sin beskrivelse av tematiske analyse er ingen fasit på hvordan en tematisk analyse skal utføres. Formålet med den kvalitative tematiske analysen er å identifisere mønster og tema i datamaterialet, slik at det kan organiseres, presenteres og deretter analyseres. Siden de ikke er en bestemt måte å gjennomføre tematisk analyse på, ifølge Braun og Clarke, er det viktig å være åpen og transparent når man gjennomfører analysen, jeg skal derfor videre i dette kapitlet forklare hvert steg som ble gjennomført. Dette vil beholde validiteten i datamaterialet, fordi det kan etterprøves.

I motsetning til kvantitative analysemetoder som tester ut hypoteser, er ikke tematisk analyse låst fast til en bestemt hypotese (Braun & Clarke, 2006).

Det aller meste av kvalitativ forskning er utledet ved hjelp av teori eller empiri eller i kombinasjon mellom disse forskningsmetodene. Hva som kommer først av teorien eller empirien bestemmes av om man bruker induktiv eller deduktiv metode. Induktiv metode baserer seg på at man går fra empiri til teori. Det vil si at forskeren samler inn data med et åpent sinn, for så å finne frem til teori som passer til det man har observert og deretter trekke konklusjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). I deduktiv metode går man fra teori til empiri. Da kreves det dyp teoretisk forståelse før man går i gang å samle inn empirien (Chalmers, 2013). I tematisk analyse er temaene man utarbeider sterkt knyttet til empirien. Dataene skal ikke prøve å plasseres inn i forhåndsbestemte koder, men analyseres slik at man kommer frem til koder som passer til datasettet (Braun & Clarke, 2006).

Abduktiv tilnærming er en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming. Grunnen til at denne tilnærmingen oppsto var fordi Charles Sanders Peirce mente at induksjon og deduksjon manglet noe, nemlig hvordan ideene og hypotesene oppsto. I abduksjon starter man med empiri, der man danner seg noen teser, enten kvalitativt eller kvantitativt og beveger seg så over til noe teori. Teorien blir brukt til å danne nye begrunnelser som man så kan teste ut igjen. I abduksjon ender man opp med en slutning der oversetningen er sann, undersetningen sannsynlig og derfor er konklusjonen sannsynlig også sann (Briseid, 2018). I min oppgave startet jeg med å lese en del teori før jeg gikk over til datainnsamlingen (deduktiv tilnærming). Jeg brukte så empirien til å danne nye hypoteser, som jeg så leste mer teori for å bekrefte eller avkrefte. Jeg har derfor bruk en abduktiv tilnærming til forskningen min. Frederik Stjernfelt, professor ved Aalborg Universitet, sier at abduksjon handler om hvordan nye ideer og hypoteser oppstår, og hvordan vi velger mellom dem. Han mener at abduksjon er kvalifisert gjetning, at man velger den

hypotesen man selv synes passer best. Han understreker også at for å komme frem til hvilke hypoteser som passer best, krever det kunnskap. Vi bygger derfor vår konklusjon på forkunnskap og hva som virker mest sannsynlig (Persson, 2019). Dette er også viktig i hermeneutikken. Dette betyr at det vil være svært viktig for meg i mine funn, og gjennom hele oppgaven, å være åpen om hvordan og hvorfor jeg gjennomfører analysen. Slik vil det være tydelig hva som er empiri og hva som er kommet fra teori. Jeg vil derfor nå gå gjennom hvordan jeg har gjennomført min tematiske analyse, steg for steg.

Braun og Clarke (2006) har laget en guide på seks steg, som man går gjennom i analysen sin. Å analysere et datasett er ikke en lineærprosess, man hopper frem og tilbake. Guiden til Braun og Clarke vil likevel gi oss noen holdepunkter for hvordan man skal gjennomføre analysen, samt hvordan dette gjøres for å bevare validiteten og reliabiliteten. Ved å følge disse stegene og tenke gjennom hva og hvorfor man gjør som man gjør vil det være med å styrke etterprøvbareheten.

3.3.1 Steg 1: transkribering

Det første steget handler om å bli kjent med datasettet sitt. Siden jeg valgte intervju som metode, valgte jeg også å transkribere intervjuene mine slik at jeg skulle bli kjent med dataene. Transkriberingen gjør også at man får noen tanker om hva som senere kan bli temaene i analysen. Transkribering er en lang og tidkrevende oppgave, men ved å bruke god tid på dette vil jeg automatisk bli godt kjent med datasettet. Å transkribere krever at man skriver ned det som blir sagt, og ikke det man selv har tolket. Tegnsetting kan også være med å endre meningen i det som ble sagt og derfor viktig å være obs på (Befring, 2015). Rett etter hvert intervju valgte jeg å skrive ned mine umiddelbare tanker, og eventuelle forkunnskaper jeg hadde om informanten, slik at jeg kunne se tilbake på dette og sørge for at det ikke påvirket analysen min. Det som er viktig da er å være veldig nøye på å skille hva som er mine tolkninger og hva informantene sa, dette er for å beholde dataenes validitet.

3.3.2 Steg 2: koding av datasettet

Steg to starter når man har transkribert og lest gjennom materialet slik at man kjenner empirien nokså godt. Da begynner kodingen av datasettet. Kodene skal identifisere trekk ved dataene som er interessante. Braun og Clark (2006) sier at man må velge mellom datadrevne eller teoridrevne koder. Ved å bruke datadrevet koding er temaene avhengig av dataen du har fått, mens med teoridrevet koding, lager man koder med spesifikke spørsmål og teori i bakhodet. Jeg valgte, både i presentasjonen og analysen å ta utgangspunkt i dataene jeg hadde fått inn når

jeg skulle lage koder. Kodingen vil derfor være datadrevet, selv om jeg også viser til tidligere forskning og teori i analysen.

3.3.3 Steg 3: søk etter tema

Når jeg har kodet og sortert alle data, starter fase 3. I denne fasen skal man gå fra mange koder, til noen få overordnede tema. Deretter må man sortere dataene slik at de passer inn i temaene. Allerede underveis i transkriberingen fikk jeg en liten ide om hvilke temaer som kunne vært interessante å dele inn i. Jeg valgte i *presentasjon av funn* (kapittel 4) å lage tema basert på delområdene i intervjuguiden. Grunnen til dette var at jeg ville gi leseren god oversikt over dataene som ble samlet inn. Da jeg kom til analysedelen valgte jeg å bruke noen av de samme temaene som i presentasjonen, men også å dele inn i noen nye og mer spissede tema. Temaene ble delt inn på bakgrunn av empirien, temaene er derfor datadrevet.

3.3.4 Steg 4: gjennomgang av tema

Når man har kommet frem til noen kandidater til tema går man over i steg 4. I steg 4 tar man enda en titt på temaene. Braun og Clarke (2006) peker på at noen tema ofte forsvinner, og noen tema må deles inn i flere tema eller slås sammen. Når man er ferdig med denne prosessen skal hvert tema ha en klar og meningsfull sammenheng, og man skal kunne skille hvert tema fra hverandre. Jeg endte på dette steget opp med å endre temaene mine noe, noen ble slått sammen mens andre ble delt opp. Når man har kommet frem til hvilke temaer man skal ha, og hva de skal inneholde kan man gå videre til nivå to av steg 4.

På nivå to vurderer man gyldigheten og validiteten til datasettet. Man må se på om temaene som man har delt inn i faktisk representerer datasettet og det informantene mente. Her må man igjen lese gjennom datasettet for å vurder om temaene representerer det som blir sagt, og for å eventuelt «finne» mer data som passer inn under hvert tema. På slutten av denne fasen bør man ha en god ide om hva de ulike temaene er, hva de skal inneholde, og hvordan de ulike temaene passer sammen.

Når jeg hadde kommet frem til hvilke temaer som skulle være med i analysedelen ved hjelp av dataene, gikk jeg også gjennom teorien for å se om den kunne bidra til å presisere eller utvide temaene jeg hadde kommet frem til. Jeg laget også en liste med undertema og hva som skal inngå i hvert av de ulike temaene.

3.3.5 Steg 5: definere og navngi tema

I steg 5 går man enda mer inn på de ulike temaene. Forskeren definerer og avgrensner de ytterligere, slik at man kan se hva som er essensen i hvert tema og hvilke data hører til under hvert tema. Det er viktig at hvert tema ikke er for komplekst, da bør man heller dele de inn i flere undertema. Undertemaene er med å gjøre et stort og komplekst tema mer strukturert, sammenhengende og meningsfylt. Braun og Clark (2006) understreker at det er viktig at man ikke bare omskriver dataene, men finner det som er interessant og hvorfor, samt klarer å se sammenhenger mellom dataene. På slutten av denne fasen må man kunne beskrive kort hva hvert tema inneholder, dette er en test for å se om man har avgrenset temaene nok. I presentasjonsdelen ble temaene og undertemaene tatt fra intervjuguiden, og navnet på temaene bærer også preg av dette. I drøftingsdelen gikk jeg bort fra intervjuguiden og så heller på forskningsspørsmålene mine. Temaene fikk så navn som passet med innholdet og forskningsspørsmålet.

3.3.6 Steg 6: skrive rapport

Det 6. steget innebærer å skrive den endelige analysen av dataene dine. Da må man skrive på en slik måte at man klarer å fortelle innholdet i dataene dine, samtidig som man beholder deres gyldighet og troverdigheten. Jeg har valgt å lage en egen presentasjonsdel, der har jeg en deskriptiv beskrivelse av relevant dataene, fordelt på ulike temaer. Jeg har valgt å ha en presentasjonsdel før analysen fordi det gir leseren muligheten til å selv kunne lese og tolke dataene. Dette vil være med å styrke tolkningsvaliditeten når jeg senere analyserer og drøfter empirien. Empirien blir presentert i kapittel 4, deretter ble det gjennomført en ny analyseprosess der jeg kom frem til nye tema og sammenhenger. Denne analysen presenteres i kapittel 5.

3.3.7 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet er forskningsresultatenes troverdighet og om resultatene kan etterprøves av andre forskere på et annet tidspunkt. Det vil si at om en annen forsker spurte samme person akkurat de samme spørsmålene, ville hen fått de samme svarene som jeg fikk. En av de tingene som vil gå ut over reliabiliteten i et intervju er ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Kleven (2008) understreker at siden kvalitative undersøkelser er vanskelig å reprodusere, så vil ikke reliabilitet være like relevant som i kvantitative undersøkelser. Det er likevel krav om at kvalitative undersøkelser gjennomføres på en reliabel måte. Det gjøres ved at prosessen som er gjort forklares på en så grundig måte at andre kan gjøre akkurat det samme i andre studier. Jeg har derfor i metoddelen skrevet så detaljert som mulig hva jeg har gjort, slik at det skal kunne etterprøves. Dette er med å øke reliabiliteten til forskningen min.

Validitet handler om gyldighet, og i hvilken grad man kan bruke resultatene til å trekke slutninger rundt det man skal undersøke. Det handler også om hvorvidt den metoden man har valgt, faktisk er egnet til å studere fenomenet som er valgt ut. Validiteten skal være med i alle stadier av undersøkelsen, som en kvalitetskontroll. I en kvalitativ studie er instrumentet som blir brukt, forskeren selv. Validiteten handler derfor om forskerens forventninger og forutinntatte oppfatninger, som kan påvirke dataene og deres validitet. Maxwell (1992) har delt inn fem kategorier for validitet i kvalitative studier, målet med disse er at de skal være en prosedyre som bidrar til at dataene og resultatene er valide. Først er *deskriptiv validitet*, som handler om kvaliteten på dataene fra intervjuet, både opptaket og transkriberingen. I transkriberingen og da jeg skrev ut funnene var jeg nøyaktig med kun skrive informantens ord og meninger, og ikke mine tolkninger. Neste er *tolkningsvaliditet*, det handler om å få en dypere forståelse av det informanten sier. Ved å få informantens meninger og beskrivelser, kan man enklere si hva de mener med det de sier. I intervjusituasjonen stilte jeg oppfølgingsspørsmål hvis jeg var usikker på noe av det de sa for å sikre at jeg oppfattet det riktig. *Teoretisk validitet* betyr at man må bruke dataene og løfte dem opp på et teoretisk nivå ved å se sammenhenger mellom dataene og teori når man drøfter. Neste er *generaliseringsvaliditet*. Det handler om å kunne gjøre resultatene sine gjeldende for andre personer, tider eller situasjoner. I kvalitativ forskning vi dette si at erfaringer og opplevelser jeg har i min forskning, kan bli gjenkjent av andre personer i lignende situasjoner, uten at det er helt likt. Til slutt er det *evalueringsvaliditet*, det vil si å kunne vurdere og evaluere det informantene sier. Jeg valgte å ha flere intervjuer fordi da får man flere informanters perspektiver på samme sak, og på den måten få flere erfaringer og oppfatninger som senere kan analyseres.

3.4 Etisk refleksjoner

Med hensyn til personvernet til informantene har jeg søkt om godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata). NSD vurderer om personvernet blir ivaretatt og at forskningsdataene blir oppbevart på en forsvarlig måte for å ivareta personvernet. For å få godkjenning må man sende inn informasjon om prosjektet ditt, hvordan du skal sørge for at de dataene du samler inn skal holdes anonyme og hvordan de skal oppbevares (Dalen, 2013). Se vedlegg 3 for godkjenning av dette forskningsprosjektet fra NSD.

For å bevare informantens konfidensialitet har jeg holdt informantene og dataene helt anonyme ved å ta opptakene under intervjuet på en app som heter diktafon laget av UiO. Appen sørger for at opptaket ikke blir lagret på mobiltelefonen, men blir sendt til et nettskjema som krever innlogging for å få tilgang til opptakene. Dette gjør at alle opptakene blir kryptert. I tillegg stilte

jeg ingen spørsmål som gjorde at informantene måtte si noe om seg selv som kunne avsløre identiteten deres. Under transkriberingen beholdt jeg anonymiteten ved å ikke skrive noe om informanten, kun det som ble sagt. Der informanten selv valgte under intervjuet å nevne navnet på skolen hen jobbet på, ble dette fjernet i transkriberingen. Informantene ble kalt lærer/sosiallærer a/b/c i transkriberingen også.

Min jobb som forsker er å fortelle og skape mening i det informantene har sagt. Dette må gjøres på en måte som er etisk riktig, slik at man ikke setter informantene i dårlig lys. Under intervjuet betyr dette at man stiller oppfølgingsspørsmål slik at man er sikker på at man har forstått det de sier, om man er i tvil. Det er også viktig å sørge for at man ikke lager situasjoner som kan oppleves ubehagelig for informanten. Før intervjuet startet måtte alle informantene skrive under på et samtykkeskjema (se vedlegg 1). I samtykkeskjemaet står det blant annet hva forskningsprosjektet går ut på, hva som vil skje med det de sier og hvilke rettigheter de har som deltakere i forskningsprosjektet. Det beskriver også deres rett til på hvilket som helst tidspunkt trekke seg uten å oppgi grunn. Dette gir informantene trygghet i form av at de selv har kontroll på hva som blir sagt og om det de sier kan brukes i forskningen.

Troverdighet og etterprøvbarhet i forskningen er det som er med å sikre konfidensialiteten overfor forskningsfeltet. Jeg har gjennom hele forskningsprosjektet vært åpen om hva, hvordan og hvorfor jeg har gjort som jeg har gjort. Gjennom å nøye beskrive de ulike stegene i den tematiske analysen, vil det være enklere å etterprøve resultatene. I delkapittel 3.3.7 har jeg utdypet og begrunnet hvordan forskningsprosjektets validitet og reliabilitet blir ivaretatt for å sikre troverdigheten til forskningsprosjektet.

4 Presentasjon av funn

Jeg skal i denne delen av oppgaven presentere funnene fra intervjuene. Presentasjonen vil ta utgangspunkt i intervjuguiden og forskningsspørsmålene i problemstillingen. Jeg vil ta for meg temaene omsorgssvikt (4.1), samarbeid med barnevernet (4.2) og samarbeid med foresatte (4.3), for å høre informantenes meninger om de ulike temaene.

4.1 Omsorgssvikt

For at lærere skal kunne oppdage omsorgssvikt og sende inn bekymringsmelding kreves det at de vet hva omsorgssvikt er, det første temaet jeg valgte å stille spørsmål om er derfor omsorgssvikt. Jeg ville vite hvordan de forstår til begrepet omsorgssvikt og hvordan de oppdager at barn er utsatt for omsorgssvikt.

4.1.1 Hva er omsorgssvikt?

Barnevernloven §6-4 sier at opplysningsplikten gjelder om man har grunn til å tro at et barn er utsatt for alvorlig omsorgssvikt. Jeg valgte derfor først å stille spørsmål om hvordan informantene tolker begrepet omsorgssvikt, deretter hvordan de tolker begrepet alvorlig omsorgssvikt. Alle informantene var enige om at omsorgssvikt er når foresatte ikke kan ta vare på barnet sitt av ulike grunner. De skiller primært mellom tre former for omsorgssvikt: den psykiske, fysiske og emosjonelle omsorgssvikten. Sosiallærer A beskriver det slik:

«Når jeg hører begrepet omsorgssvikt tenker jeg på barn som har foresatte som av ulike grunner ikke klarer å ivareta barnas behov, og det kan være enten praktisk omsorgssvikt knyttet til manglende mat, klær, hygiene, oppfølging og slike ting, så kan det være emosjonell omsorgssvikt, at ikke de følger opp barna sine emosjonelt, og det kan være fysisk vold, overgrep, og lignende ting.» (sosiallærer A)

Sitatet viser at sosiallærer A har en forståelse av at det finnes mange former for omsorgssvikt, hun nevner både den praktiske, emosjonelle og fysiske omsorgssvikten. Når hun får spørsmål om hva alvorlig omsorgssvikt er, sier hun at det er vanskeligere å definere. Hun peker på vold og overgrep som helt tydelige, men sier at når det gjelder den praktiske og emosjonelle så er det vanskeligere å vite hvor mye som skal til før de må skrive en bekymringsmelding. Hun avslutter med å si at om et barn aldri har med mat eller alltid har små eller hullete klær er det alvorlig. Lærer A sier mye av det samme som Sosiallærer A, men påpeker også at det å ikke engasjere seg i barnets liv, at barnet som lever et liv uavhengig av foresatte, er en form for

omsorgssvikt. Hun mener at alvorlig omsorgssvikt er både fysisk og psykisk misbruk, samt svikt i å ta vare på barnets rutiner, fordi det er med å hindre barnets utvikling.

Sosiallærer B påpekte at det finnes ulike former av omsorgssvikt, noen av dem kan løses med støtte, råd og veiledning, i form av barnevernets forebyggende arbeid.

Sosiallærer C understreker at det finnes både psykisk og fysisk omsorgssvikt. Hun sa også:

«Omsorgssvikt kan jo være så mye vi har grov omsorgssvikt som er vold, overgrep, også har du mer sånn omsorgssvikt der de ikke får nok mat og klær, uten at det skyldes fattigdom.» (sosiallærer C)

Lærer C sier at omsorgssvikt er at barn ikke får dekket de grunnleggende behovene sine, mens alvorlig omsorgssvikt er når de har fått psykiske eller fysiske skader.

Sosiallærer D mener at omsorgssvikt vil si at:

«Det er noe rundt et barn som ikke fungerer, hjemme, mens alvorlig omsorgssvikt er at det som fungerer, fungerer så dårlig at det påvirker barnet i stor grad.» (sosiallærer D)

4.1.1.1 OMSORGSOVERTAKELSE:

Når barnevernets hjelpetiltak ikke er nok til å ivareta barnet, må barneverntjenesten vurdere om omsorgsovertakelse er det neste steget. Dette sier mine informanter om omsorgsovertakelse:

Sosiallærer C sier:

«Også er det andre ganger hvor barnet faktisk ikke kan bo hjemme fordi det er såpass skadelig at de må ut av miljøet.» (sosiallærer C)

Men hun understreker at det er ganske mye som skal til før det blir omsorgsovertakelse.

«Jeg har kanskje oppfatningen av at det er mange som tror det er veldig lett for dem å ta disse barna. Men så er det jo ikke det, det er jo heller ikke barnevernet som gjør den beslutningen, det er domstoler og psykologer.» (sosiallærer C)

Både lærer C, lærer A og sosiallærer C sier at deres oppgaver er å trygge barn og foresatte på at barnevernet er der for å hjelpe.

«Jeg tror det er nasjonalt her i landet, at barnevernet er en veldig skummel instans, men det er ytterst få tilfeller hvor, slik jeg har forstått det hvert fall, at barnet blir tatt ut av hjemmet av barnevernet, og tvunget vekk, tatt med makt liksom. Så det foresatte trenger å skjønne er at barnevernet er en veiledende og rådgivende instans først og fremst. Det

er hvert fall slik jeg opplever de. At de ønsker å veilede og bedre det som skjer i hjemmet. Det skal ganske grov omsorgssvikt til for at de gjør noe så ille som å ta ungen ut. Så det handler om synliggjøring og trygghet både for barn og foresatte slik at de skjønner hva barnevernet egentlig er og hva deres funksjon egentlig er.» (Lærer C)

«Det er jo vår jobb å gå inn å trygge dem og si at vi er bekymret for barnet ditt men vi tenker ikke at barnevernet skal komme å fjerne, det kommer jo helt an på hvordan det er ikke sant, noen ganger er det helt nødvendig men det biologiske prinsipp står jo veldig sterkt, unger skal jo nesten for enhver pris bo hjemme hos foresatte og det ikke alltid det er bra men det er klart det finnes jo mange, barnevernet har mange muligheter til å hjelpe til slik at barn skal bo hjemme hos foresatte, men det er noe med hvor lenge skal man forsøke hjelpetiltak hvis det ikke fungerer.» (sosiallærer C)

Informantenes svar tyder på at de alle er enige om at omsorgssvikt er et komplekst tema. Alle nevner at det finnes ulike grader og former for omsorgssvikt, både fysisk, psykisk og emosjonell omsorgssvikt.

4.1.2 Kjennetegn som vil utløse bekymring for barnet

Kvello (2007) og Rakvaag (2008) er enige om at å definere noen kjennetegn på omsorgssvikt er vanskelig. Jeg ville derfor høre med informantene om hvordan de oppdaget omsorgssvikt og om de mente at det fantes noen kjennetegn, og hva disse eventuelt er.

Sosiallærer B sier:

«Det kan være veldig mye, at de forteller om vold i hjemmet, at de forteller om rus, utagering, eller at de endrer atferd at de blir mer stille og innesluttet, det kan være oppfølging av den daglige som hygiene, matpakke, for sent komninger osv.» (sosiallærer B)

Sitatet viser at det er det mye forskjellig som kan være kjennetegn på et barn som er utsatt for omsorgssvikt, det kan være at de forteller om hjemmesituasjonen og hvordan den ikke fungerer, eller at de mangler dekning av grunnleggende behov som mat og hygiene. Sosiallærer C sier mye av det samme som B, men understreker at man ikke bare kan se etter barn som utagerer.

«Man merker humørforandringer, en endring hos ungen fra det man er kjent med så kan det være noen røde lamper som begynner å lyse.» (lærer A)

Lærer C understreker at man må se på det totale bildet:

«For det første ville jeg sett på om det har endret atferd over tid, jeg ville sett på dette med de grunnleggende behovene som ikke er dekket, mat, klær.» (lærer C)

Lærer C sier så at det er vanskelig å sette ord hva som kjennetegner omsorgssvikt, fordi det er taus kunnskap hun har fått over tid av erfaring

Sosiallærer D sier som lærer C, at om mange av de grunnleggende behovene ikke blir dekket, og legger også til, at hvis eleven kommer mye for sent eller foresatte ikke møter opp, er dette bekymringsfullt. Hun legger til at det er andre ting som også kan utløse bekymring:

«Atferd og språk kan utløse bekymring, hvis det er en veldig utagerende eller seksualisert atferd, eller også ting barn sier, de kan komme med utsagn man reagerer på, men det er ofte i sammenheng med flere ting.» (sosiallærer D)

Hva som kjennetegner omsorgssvikt, er et vanskelig spørsmål. Informantene understreker at det kan være så mye, alt fra at de forteller om ting som har skjedd eller skjer hjemme, til at man ser eller lukter at noe er galt, men også at de mangler for eksempel klær eller mat. Lærer C understreker at det er vanskelig å sette ord på fordi det er taus kunnskap mens sosiallærer A mener at det ikke finnes noen kjennetegn fordi alle barn er så forskjellige.

Sosiallærer A påpeker at det er vanskelig å svare på hva som kjennetegner omsorgssvikt, fordi barn er veldig forskjellige. Hos noen barn ser alt ut til å være på stell, ingenting som gjør at man vil fatte mistanke før de selv forteller noe. Hos andre barn kan de ha åpenbare utfordringer, men det trenger ikke skyldes omsorgssvikt. Hun konkluderer med:

«Så jeg vil ikke si at det finnes noen kjennetegn egentlig.» (sosiallærer A)

4.1.3 Rutinene rundt meldeplikten

Hvilke rutiner man har før en bekymringsmelding blir sendt inn er noe ulikt fra skole til skole. Jeg lurte derfor på hvordan det ble gjort på hver av de fire skolene jeg hadde informanter fra, jeg var også interessert i å høre om sosiallærer og lærer hadde lik oppfatning av rutinene.

Sosiallærer A beskriver at først fatter læreren mistanke om at en elev er utsatt for omsorgssvikt, på bakgrunn av observasjoner over lengre tid, eller at en elev forteller noe. Deretter drøftes saken internt på skolen og anonymt med barnevernet på telefon. Hvis skolen og barnevernet kommer frem til at meldeplikten er utløst må skolen så diskutere om foresatte skal informeres og har så et møte med dem om det er nødvendig. Deretter ringer sosiallærer alltid til barnevernet

og informerer om at nå kommer det en bekymringsmelding, så blir den skrevet og godkjent av rektor før den sendes av gårde. Lærer A er noe mer kritisk:

«Men terskelen har gått litt ned når det gjelder å ta kontakt og ta det videre hvert fall og rådføre seg og det bør jo ikke være personavhengig, egentlig skulle det vært likt på alle skoler og rutinene for det burde vært ... men kanskje den § 9A har hatt noe å, den.. den gjør at skolen er veldig forpliktet til å ta bekymringer på alvor.» (lærer A)

Lærer A uttrykker også stor frustrasjon rundt at hun må skrive under med eget navn når bekymringsmeldingen sendes inn. Selv om både hun og sosiallærer har skrevet like mye på bekymringsmeldingen, er det lærer sitt navn som står når den sendes inn. Deretter får foresatte se bekymringsmeldingen med navnet.

«Også det med at jeg må sette navnet mitt på den rapporten, selv om det er flere slik som sosiallærer skriver like mye på den rapporten, men det er mitt navn som må stå på. Jeg mener det burde stått innhenting av opplysninger fra **** skole, ikke mitt navn. Det er helt håpløst hvordan det ødelegger.» (lærer A)

Hun understreker at dette har ført til mange ødelagte samarbeid med foresatte og også at noen barn har byttet skole. I tillegg har hun også opplevd å få trusler i etterkant fra foresatte.

«Det tror jeg også gjør at mange lærere kvier seg for å være ærlig, fordi de er redde for det. Det er ikke så gøy å få en telefon fra foresatte etterpå å bli kjeftet på altså, det er ikke kult å ha foreldresamtale etter det og, baksnakker deg i lokalmiljøet her og, også er du den dårlige læreren.» (lærer A)

Sosiallærer B og sosiallærer D sier at de drøfter anonymt med barnevernet før de skriver en bekymringsmelding. Bekymringsmeldingen blir skrevet i samarbeid mellom læreren og sosiallærer, men at den som har mest informasjon om saken må stå for store deler av den, da den personen «eier» informasjonen på en annen måte. Sosiallærer D understreker også at:

«Den grensen for når er man bekymret nok, den er ulik fra individ til individ, derfor tenker jeg det er veldig greit at det ikke er enkelt lærer som skal ha ansvar for å melde, men at det er skolen slik at man har en.. at det er den samme standarden for når vi sender inn bekymringsmeldinger.» (sosiallærer D)

Sosiallærer C forteller at først så hører eller observerer en lærer noe som gjør at hen blir bekymret. Læreren tar det så opp med nærmeste leder som deretter kan ta saken videre og de har ofte møter der lærere, ledelse, aktivitetsskole, sosiallærere og eventuelt andre, drøfter og

diskuterer saken. Hun understreker at om det er et barn som helt tydelig er utsatt for vold eller overgrep går saken mye raskere fordi skolen ikke skal undersøke noe mer, det er barnevernets jobb. Hvis det er andre former for omsorgssvikt innkalles foresatte til et møte og læreren forteller om bekymringen sin, og da anbefales det ofte at foresatte tar kontakt med barnevernet selv. Deretter skriver sosiallærer og lærer bekymringsmeldingen i samarbeid før den sendes til rektor for gjennomlesing og godkjenning før den sendes inn til barneverntjenesten. Det er alltid rektors og sosiallærers underskrift som står på bekymringsmeldingen slik at det er skolen som mener og ikke en enkelt lærer som skal stå med alt ansvaret. Lærer C bekrefter det sosiallærer C sier:

«Hvis man får en bekymring så diskuterer man først på teamet sitt, så tar man det med nærmeste leder så går man til sosiallærer.» (lærer C)

Her er de ganske enige, hvis en lærer fatter mistanke skal det drøftes internt på skolen før man så tar kontakt med barneverntjenesten anonymt og uttrykker sin bekymring. Der får de enten bekreftet eller avkreftet om meldeplikten er uløst. Deretter tar de kontakt med foresatte og forteller om deres bekymring, før lærer og sosiallærer i samarbeid skriver en bekymringsmelding. Alle understreker at dette ikke gjelder ved vold og seksuelle overgrep, da går prosessen mye raskere og uten å involvere foresatte. Rutinene rundt hvem som skal signere bekymringsmeldingen før den sendes inn er noe ulikt fra skole til skole.

4.1.4 Lærerens ansvar

Lærere har lovpålagt ansvar i form av meldeplikt hvis de mistenker at et barn er utsatt for omsorgssvikt. Jeg lurte på hva informanten mente egentlig var deres ansvar når de oppdaget omsorgssvikt, var det bare å sende inn en bekymringsmelding så var de ferdige?

Lærer A understreker hvor viktig det er å ikke sitte på informasjonen eller observasjonene selv, men å si fra til andre på skolen og diskutere med andre som er nær eleven. Hun nevner at de kan diskutere med sosiallærer eller avdelingsleder for å vite hva de skal gjøre videre. Hun sier helt til slutt:

«Og i verste scenario bør vi ta en bekymringsmelding til barnevernet.» (Lærer A)

Det viser at det å sende bekymringsmelding til barnevernet kanskje er siste utvei, noe hun ikke tar lett på å gjøre. Sosiallærer A, som jobber på samme skole sier at hennes ansvar er å trygge barna slik at de har noen å snakke med. I tillegg sier hun at mange barn og foresatte er redde

for barnevernet, og at en stor del av hennes jobb derfor er å trygge dem og fortelle hva barnevernet egentlig gjør.

Sosiallærer B sier at hennes ansvar er å finne ut hva saken innebærer, om det utløser meldeplikten og så melde videre til barnevernet, og eventuelt politiet. Lærer C sier:

«Da må jeg melde det videre til noen på skolen, jeg må gå til min nærmeste leder og så må vi ta det med sosiallærer så man ikke sitter alene med det.» (lærer C)

Sosiallærer C sier at hennes ansvar er å skape en endring, men at det gjelder å holde tungen rett i munnen. Hun har jobbet flere år i barnevernet, andre på skolen går derfor ofte til henne for å få råd. Hun sier at hun hjelper lærere og fortelle hva de skal gjøre, om de skal varsle foresatte eller ikke. Hun sier:

«Altså det kommer litt an på graden av det, eller uansett egentlig så vil man jo at det skal bli bedre, i noen settinger må man få et bedre samarbeid med foresatte, og i andre settinger så skal vi jo ikke gjøre det.» (sosiallærer C)

Sosiallærer D sier at hennes aller viktigste jobb, i tillegg til å sørge for at barnet har en trygg voksen og kontakte de rette instansene, er å sørge for at samarbeidet og dialogen mellom skolen og hjemmet fungerer så godt som mulig. Hun understreker at hvis skolen og hjemmet blir motstandere, istedenfor samarbeidspartnere så vil det gå hardt utover barnet.

Lærerens ansvar er som sagt å sende inn bekymringsmelding hvis de er bekymret for et barn, men hva gjør de hvis andre på skolen er uenige i den bekymringen de har? Informantene sier at de har opplevd uenigheter rundt bekymringssaker. Både lærer A og sosiallærer C nevner lojaliteten overfor ledelsen som en hindring. De understreker at deres ansvar er å melde om de opplever at de har en bekymring, og må derfor trosse ledelsen om de ikke er enige, selv om det ikke alltid føles helt bra. Sosiallærer A trekker også frem dilemmaet som oppstår hvis et barn ikke vil at man skal sende en bekymringsmelding, men læreren har meldeplikt. Lærerens ansvar vil da være å trygge barnet i hva barneverntjenesten kan hjelpe hen med.

Alle informantene har noe likt syn på hva som er deres ansvar, alle er opptatte av å gjøre det som er best for barnet. Informantene mener at man må ta kontakt med andre på skolen for å drøfte sin bekymring. Sosiallærer A mener at de må trygge barna, og sosiallærer C sier at hennes ansvar er å skape en endring.

4.1.5 Lærerens kompetanse

Jeg spurte informantene om hvilke kompetanser de mente var tilstrekkelige for å håndtere barn utsatt for omsorgssvikt og involvert i barnevernssaker, hva informantene har lært gjennom utdanning, og eventuelt hva de kunne tenke seg og lært mer om.

Alle informantene mente at de har god kompetanse i å oppdage omsorgssvikt. Sosiallærer C mener at hennes erfaring i arbeid i barnevernet er veldig relevant, og sosiallærer B sin utdanning som barnevernspedagog er også veldig relevant, sier hun selv. Lærer C sier at gjennom erfaring på ulike arenaer har hun arbeidet opp en erfaring og kompetanse som gjør at hun er god til å lese barn og kan forstå komplekse problemstillinger man møter. Lærer A mener at hun aldri har fått noe faglig påfyll på dette temaet, alt hun har lært er gjennom erfaringen. Sosiallærer D understreker at man aldri er utlært. Sosiallærer A sier:

«Det er en vei som blir til mens man går, jeg tenker at studier og det å lese bøker og sånne ting, teori liksom det er jo fint å ha i sekken, men for å kunne få god kompetanse på dette så må man bare være i det.» (sosiallærer A)

Sosiallærer A sier at i utdanningen hennes (master i spesialpedagogikk) var det ingenting knyttet til omsorgssvikt, men at hun har gått på kurs og samlinger for å lære mer i etterkant. Hun sier at det å lære mer om plikter og rettigheter i samarbeidet med barnevernet gjerne kunne hatt en større del av utdanningen til alle som skal jobbe med barn. Hun mener at det ikke ville vært relevant å lære om kjennetegn på omsorgssvikt i utdanningen, fordi det er vanskelig å definere hvilke kjennetegn som finnes, og ved å lære noen av dem, ekskluderes andre kjennetegn. Hun påpeker at det å ha mer om barn som lever med omsorgssvikt og for eksempel ulike kjennetegn på det ikke ville vært relevant i utdanningen, fordi hun mener det ikke er noen kjennetegn.

«Så egentlig så tror jeg at dette er noe som man bare må ... learning by doing» (sosiallærer A)

Sosiallærer A og sosiallærer B mener at lærerutdanningen bør ha mer juss, slik at lærere får en bedre forståelse av lover og plikter som barnevernet må forholde seg til. I tillegg peker sosiallærer B på at man kanskje burde lært litt mer om gangen i barnevernssaker, slik at man får en bedre forståelse for hvorfor de gjør som de gjør. Sosiallærer D sier:

«Nei man må jo kunne noe om jussen her, fordi man kan ikke tenke på følelser, fordi det er ofte det det blir når man har med barn som strever å gjør fordi man blir så

følelsesmessig engasjert, og vi kan jo være glad i dem og bekymret og sånn, men når det kommer til om vi skal sende en bekymringsmelding så kan vi ikke basere det på følelser. Så jeg tenker at man må ha noe kunnskap om rettigheter og plikter Men hvert fall hvis man ikke har kompetansen selv, at man har en arena hvor man kan ta opp slike bekymringer.» (sosiallærer D)

Sosiallærer C mener at en grunnpakke om barnevernet som inneholder hvordan barnevernet jobber, når man kontakter dem, hvilke tegn man skal se etter, hvordan skrive bekymringsmelding og sentrale rammer ville vært relevant for alle ansatte i skolen å ha som teoretisk forankring. Ellers understreker hun viktigheten av kollegasamarbeid, hvis man blir bekymret så må man alltid dele det med noen. Da vil man ved å drøfte saken med flere, få hjelp til å finne ut hva man eventuelt skal gjøre.

Lærer A sier at hun skulle ønske at de ulike samarbeidspartnerne kom og holdt foredrag om hvordan de jobbet, hun mener både barnevernet og politiet ville vært relevant.

Lærer C sier at hun lærte noe om samarbeidet med barnevernet i sin utdanning, men at det aller meste kommer av erfaring. Hun understreker at man aldri blir ferdig utlært i å håndtere slike saker fordi det er så komplekst, men at gode rutiner og at man kan innhente kompetansen man har behov for i form av eksterne instanser, hjelper på håndteringen. Hun nevner at hun skulle ønske at det var en jevnere informasjonsflyt mellom skolen og barnevernet, blant annet at i starten av hvert skoleår burde barnevernet komme og informere om hvordan de jobber, hva man skal se etter osv. Slik at alle nye lærere får vite det og alle andre får en oppfriskning. Lærer C nevner at å ha barnevernspedagoger tilgjengelig på skolen, slik at man kan spørre om hjelp og råd, hadde vært til stor hjelp når man er usikker. Innad på skolene så mener hun at kompetansen må heves, slik at håndteringen av saker ikke er personavhengig, men at det finnes et system som tar vare på det.

Sosiallærer D sier som sagt, at man aldri er helt utlært på temaet. Hun mener at i sitt tette samarbeid med barnevernet så har hun lært mye og blitt mer bevisst på hvordan man skal håndtere bekymringer. Hun reflekterer også rundt behovet for å trekke inn ulike samarbeidspartnere for å utvide kompetansen i skolen:

«Det er utrolig mange ulike kompetanser man har behov for i en skolehverdag, og kanskje mer enn før fordi skolen har utvidet sin rolle og sitt mandat, det er ikke lenger bare at vi skal lære barna fag, men det er egentlig hele livet deres da, når man tenker på læreplanen med livsmestring og folkehelse og alt dette så er det klart at det er en ganske

stor jobb, den kompetansen får man ikke på lærerskolen så da må man trekke inn andre.»
(sosiallærer D)

Som nevnt mener alle informantene at de har god kompetanse i å avdekke omsorgssvikt. De er alle enige om at erfaringen er det som har hjulpet dem mest, det meste de har av kunnskap og kompetanse på temaet i dag er lært gjennom erfaring i yrket.

4.2 Samarbeid med barnevernet

Når det gjelder samarbeid med barnevernet ble informantene blant annet spurt om hvordan de opplever barnevernets tilstedeværelse i skolen, og hva som fremmer og hemmer samarbeidet med eksterne instanser.

4.2.1 Barnevernsfagligkompetanse i skolen

Jeg spurte om barnevernet var tilgjengelig på skolen de jobbet på og om hvordan det ble snakket om barnevernet på skolen. Dette var for å forstå om det var noen sammenheng mellom barneverntjenestens tilstedeværelse på skolen og hvordan lærerne og sosiallæreren omtaler samarbeidet.

Sosiallærer A sier at barnevernet ikke er direkte tilstede på skolen, men at de har en kontaktperson i barneverntjenesten, de kan kontakte. Lærerne har ingen kontakt med barnevernet, det er sosiallærerens jobb, hun mener derfor det ikke er nødvendig at de er til stede på skoler. Hun sier kort at de noen ganger er inne og holder foredrag til læreren i felles tid om hvordan de jobber. Lærer A sier at hun ønsker det beste for barnet, men at de ofte opplever at samarbeidet ikke gir det resultatet de ønsker

«Så jeg tror ikke vi som lærere har helt tillit for å være ærlig, jeg har ikke spesielt god tillit til barnevernet, og vi skjønner jo at de har mye å gjøre og de er kanskje underbemannet de også, men nei det er svært få glad historier for å si det slik.» (lærer A)

Hun understreker etterpå at det ikke snakkes negativt om barnevernet mellom kollegaer og at alle instanser som jobber for barnet er hjertelige velkomne.

Sosiallærer B sier at på deres skole er barnevernet tilgjengelig, både for elever og ansatte. De har foredrag i auditoriet for elevene, der elevene kan stille spørsmål slik at de får vite mer om hvordan barnevernet jobber. Hun understreker at de har et godt samarbeid med barnevernet.

Sosiallærer C sier at barnevernet ikke er til stede, men at de kan inviteres inn i tverrfaglige møter der lærere eller andre ansatte på skolen kan drøfte saker anonymt, PPT er også med på disse møtene. Hun mener at på skolen deres så ser de på barnevernet som en samarbeidspartner, men at lærere har ulike erfaringer som vil påvirke deres oppfatning og holdninger til barnevernet.

Lærer C sier også, som sosiallærer C, at de ikke er tilgjengelige for de ansatte på skolen. Hun sier at før hadde barnevernet faste dager de var til stede på skolen, men at slik er det ikke lenger, uten at hun vet hvorfor. Hun sier at det snakkes lite om barnevernet på skolen, men de kommer opp i de situasjonene det er behov for dem.

Sosiallærer D sier at de har et veldig godt samarbeid med barnevernet, og nevner flere ganger under intervjuet den flinke kontaktpersonen de har i barnevernet som alltid stiller opp. På deres skole så kommer barnevernet fast en gang i måneden for å drøfte ulike saker. I tillegg til dette har barneverntjenesten i bydelen en undervisning på første trinn om omsorgssvikt, og på sjette trinn om overgrep, i tillegg til at de snakker om hvordan de arbeider.

«Hun nærkontakten er veldig på tilbudssiden på å være med å gjøre seg selv og barnevernet synlig og ufarliggjøre. Det er målet. Nettopp slik at det blir lettere å få til at foresatte skal ta kontakt med barnevernet selv slik at vi slipper å sende bekymringsmelding.» (sosiallærer D)

Det som går igjen, er at sosiallærerne opplever barnevernet som mer tilgjengelige enn lærerne. Sosiallærerne har kontaktpersoner i barneverntjenesten og kan invitere dem inn på møter ved behov. Lærerne derimot føler ikke at de har kontakt med barneverntjenesten og også at det snakkes lite om dem når det ikke er behov for det. Flere av informantene kommer også med ideer til hva som kunne vært gjort for å bedre samarbeidet, for eksempel nevner lærer C at hun gjerne skulle hatt en barnevernspedagog tilgjengelig på skolen som hun kunne drøftet saker med.

4.2.2 Hva fremmer samarbeidet?

Jeg spurte informantene hva de mener er med å fremme samarbeidet mellom de ulike instansene.

Sosiallærer A mener at tilgjengelighet fra alle parter er det viktigste. Hun opplever at PPT er enklest å samarbeide med fordi de er tilgjengelige hele tiden mens BUP er vanskeligst fordi de er lite tilgjengelige. I barnevernet er det avhengig av saksbehandler hvor tilgjengelige de er.

Hun trekker frem at slik det er i dag at man kan ringe inn og drøfte saker anonymt, er til stor hjelp. Hun understreker at samarbeidet har blitt bedre de siste årene, og hun tror det handler om at begge parter vil få det bedre til. Hun sier også at de har et utvidet R-team to ganger i året, der alle samarbeidsinstansene møtes og drøfter overordnede tema. Hun tror dette har hjulpet på samarbeidet også, fordi alle har et ansikt på hverandre og vet hvem hverandre er.

«Hyppig dialog, fastsatte møtetider, lav terskel for å ta kontakt.» (sosiallærer B)

Sosiallærer B mener i tillegg til det hun nevner i sitatet, at kjennskap til hverandre er viktig for å fremme samarbeidet. Når de arbeider med samme saksbehandler flere ganger så vil det føre til at de vet hvordan den andre gjør ting og tenker. Hun trekker også frem det å ha faste møtetidspunkter i løpet av året der de snakker om hvordan de skal samarbeidet, hjelper mye. Helt til slutt i intervjuet nevner hun også at det hadde vært en fordel om man standardiserte bruken av barnevernspedagoger i skolen, noe som lærer C også nevnte.

«Det er viktig å snakke om hvilke forventninger vi har til hverandre.» (sosiallærer C)

Sosiallærer C mener at forventningsavklaring er det viktigste. At når man oppretter en sak i samarbeid med barnevernet, BUP eller PPT starter med å si noe om hva man vil ha ut av det. Hun nevner at de jobber for at foresatte skal samtykke til å oppheve taushetsplikten, fordi dette vil gjøre samarbeidet enklere for alle parter. Da vil skolen få tilgang til rapporter om hva som er gjort tidligere, slik at man unngår at det samme blir gjort flere ganger. Det som hemmer samarbeidet, mener hun er forutinntatthet og hemmelighold. På spørsmål om hva barnevernet kan gjøre for å øke tryggheten i samarbeidet sier hun:

«Det at barnevernet er litt åpne om hva de gjør og hva som skjer, en ting er når vi melder bekymring, for da har vi rett til å få tilbakemelding om hva som skjer videre, men også når det er saker hvor vi ikke er de som melder.» (sosiallærer C)

Hun sier at om de får tilbakemelding eller ikke er avhengig av hvilken saksbehandler det er, eller kulturen på det kontoret meldingen blir behandlet på. Hun mener at barnevernet kunne med fordel tatt kontakt med skolen før de velger å avslutte en undersøkelse uten videre tiltak, fordi ofte sitter skolen på mer informasjon. Hun sier at dette burde skje automatisk, fordi skolen er så viktig i et barns liv.

Lærer A svar kort og konkret:

«Del kompetanse med hverandre.» (Lærer A)

Hun trekker frem at et tverrfaglig møte der alle instansene møttes og snakket om enkeltsaker, ville ført til tettere samarbeid og hun mener det ville vært bedre for eleven.

Lærer C er enige i det de andre sier og mener at informasjon og tilgjengelighet er det viktigste for et godt samarbeid. I tillegg mener hun at når man har et barn som sliter er det viktig at alle de ulike instansene kan samarbeide for å få til det beste for barnet fordi all kunnskapen og informasjonen blir samlet, istedenfor at alle skal jobbe hver for seg.

Sosiallærer D sier:

«Jeg tenker dialog og det med synlighet og tilgjengelighet er utrolig viktig.» (sosiallærer D)

Hun sier at samarbeidet har blitt bedre over tid mens hun har jobbet i skolen. Hun tror dette kan komme av at barnevernet har blitt flinkere til å informere foresatte slik at de gir samtykke til at skolen kan få informasjon fra barnevernet.

«I de sakene der vi får vite ikke alt nødvendigvis, men at vi får vite det vi trenger hvert fall sånn at vi kan være obs på de rette tingene, så vi kan støtte opp der vi kan støtte, da opplever vi at vi kan gjøre en bedre jobb også.» (sosiallærer D)

Det som går igjen, er åpenhet og dialog. Å snakke sammen og dele kompetanse og erfaringer på tvers av instansene, mener informantene er med å gjør samarbeidet bedre.

4.2.3 Hva hemmer samarbeidet?

I tillegg til å høre hva de mener fremmer samarbeidet, ville jeg høre hva de tror hemmer samarbeidet.

Sosiallærer A mener at det som hemmer samarbeidet er mangel på kontakt og dialog. Hun trekker frem taushetsplikten som en hindring som gjør samarbeidet vanskeligere.

«Så det som kan være vanskelig er den taushetsplikten, og ofte så samtykker foresatte til at skolen og barneverntjenesten kan utveksle informasjon, men ikke alltid og når de ikke gjør det så opplever jeg for eksempel at vi ikke får beskjed om det, så da blir det bare helt stille og da vet jo ikke helt hva vi skal, hvordan vi skal forholde oss til det, samtidig som vi jo har en opplysningsplikt til barneverntjenesten. Andre ganger opplever jeg at utfordringen kanskje ligger i at saksbehandler ikke helt forstår hva det er skolen egentlig har behov for å vite.» (sosiallærer A)

Sosiallærer B sier som sosiallærer A, at mange synes at taushetsplikten er veldig frustrerende:

«Noen føler på det at de ikke får nok informasjon av barnevernet, siden de har jo ... hvis foresatte ikke har samtykket til skolesamarbeid kan ikke de gi oss detaljer i saken, og det vet jeg mange synes er veldig frustrerende.» (sosiallærer B)

Lærer A mener at problemet ligger i at alle sitter på ulike kompetanse som de andre trenger, men at ting tar for lang tid og de ulike instansene deler for lite med hverandre. Hun trekker frem et eksempel der skolen, PPT og BUP alle har informasjon om en elev, men deler ikke denne informasjonen mellom seg slik at eleven får helhetlig hjelp på tvers av instanser. På spørsmål om hva barneverntjenesten kan gjøre for å øke hennes trygghet i samarbeidet sier hun:

«Ved å ha et samarbeid. Fordi slik det er i dag, og slik det alltid har vært så synes jeg ikke det er et samarbeid overhodet.» (lærer A)

Hun mener at de «gjemmer» seg bak taushetsplikten og at hun derfor ikke får noe informasjon. Dette er veldig frustrerende fordi hun vet ikke hvordan hun skal ta vare på barnet når man ikke vet hva som foregår. Elevene får også beskjed hjemme om at de ikke har tillatelse til å snakke med læreren om slike ting lenger.

«Det har vært slik i alle de år. Jeg vet ikke hvordan jeg skal få fokus på det heller, det har jo litt med politisk styring over oss å gjøre.» (lærer A)

Lærer C sier, som flere av de andre, at hun synes taushetsplikten er utfordrende. Hun har forståelse for at de ikke kan dele all informasjonen de sitter på, men at litt informasjon om hvordan saken går hadde hjulpet henne å hjelpe eleven i skolesituasjonen. På spørsmål om hun har tiltro til barneverntjenesten, sier hun at noen ganger opplever hun dem mer som et foreldrevern enn et barnevern. Hun mener at mange foresatte får for mange sjanser før de griper inn. Hun har forståelse for at det er kjipt å bli tatt ut av familien, men understreker at om alternativet er å bo i en familie med rus eller tung psykiatri, så er det bedre for barnet å bli tatt ut. Hun understreker at det er barnevernet som sitter med all informasjon og kompetansen, men at noen ganger virker det litt rart.

Sosiallærer D sier at det som hindrer samarbeidet mest er mangel på dialog.

«Hvis man blir sittende på hvert sitt kontor, at det bare blir en instans som ikke sier deg noe mer.» (sosiallærer D)

Det de fleste peker på som den største hindringen i samarbeidet er mangel på dialog og taushetsplikten. De peker på taushetsplikten som en utfordring i samarbeidet fordi skolen ikke

får tilbakemeldinger om hvordan det går i de ulike sakene, som gjør det vanskelig for lærerne å ivareta elevene. Jeg kommer tilbake til dette i analysedelen av oppgaven.

Medias fremstilling:

Edda Stang (2007) kom frem til at barnevernet ofte fremstilles negativt i media. Jeg lurte derfor på hva mine informanter tenker om medias fremstilling av barnevernet, og om det eventuelt påvirket samarbeidet med foresatte på noen måte.

«Jeg tenker at de ødelegger mye for barneverntjenesten sin jobb, de gjør det vanskelig for foresatte å be om hjelp, og kan også gjøre det vanskelig for skolen å få gjennomført mye av det de skal gjøre fordi at barna er redde og foresatte er redde, så jeg synes at vinklingen til tider blir for ekstrem.» (sosiallærer A)

Sosiallærer A mener, som vi ser i sitatet, at media kan være med å ødelegge samarbeidet med foresatte i barnevernssaker. Hun sier også at hun og skolen har opplevd at det har vært mye rot i barneverntjenesten, man skal kunne kritisere det de gjør, men at man må holde det saklig, og mindre emosjonelt enn det fort blir i media.

«Har du et foreldrepar som har opplevd noe helt forferdelig, og det har de helt sikkert! Fordi det skjer sånne ting, men det betyr ikke at det er det eneste som skjer i barneverntjenesten.» (sosiallærer A)

Lærer A starter med å si at medias fremstilling er vel det vi alle tenker. Alt vi hører er at de ikke har gjort jobben sin og at det får fatale konsekvenser. Hun påpeker også at i flere av sakene som har vært i media så er det et helt system som har sviktet, men så har barnevernet blitt ansiktet utad og fått all kritikken. Hun sier at mange får en oppfatning av at barnevernet kommer og tar barnet ut av familien med en gang, og at dette er synd fordi de kan hjelpe til med så mye mer.

«Jeg tenker at den er veldig ensporet og lite informativ i forhold til hva de egentlig gjør.» (sosiallærer B)

Sosiallærer B mener også at det er for ensporet og lite informativt. Hun trekker frem omsorgsovertakelse som et eksempel. Hun sier at mange har en oppfatning om at det er ganske enkelt å gjennomføre, men det er det ikke. Hun påpeker også, som nevnt tidligere, på at det ikke er barnevernet som fatter beslutningen om omsorgsovertakelse, det er domstoler og psykologer.

Sosiallærer C trekker frem at de som jobber i barnevernet må ha ganske sterk psyke for å stå i alt det negative de får mot seg hele tiden. Hun mener at medias fremstilling blir veldig stereotypisk, det får ikke frem alt det positive barnevernet også gjør.

Lærer C sier at media ikke er med å bygge opp tilliten til barnevernet, at det burde vært mer informasjon om hva de faktisk gjør:

«Kanskje kunne det vært mye mer informasjon, at man faktisk hadde fått med de gode tingene som barnevernet gjør, og det er jo saker der folk har fått hjelp av barnevernet, at de har gått frem og fortalt positive historier, men de er veldig sjeldne.» (lærer C)

Hun sier også:

«De har jo vært mye i media om håndtering av saker og det er jo litt skummelt fordi da får man bare en side sant, men at det må kanskje gjøres en del ting der. Omorganisere og tenke på andre måter å tenke på» (lærer C)

Sosiallærer D sier som de andre, at det er trist. At vi får kun høre om det som er dårlig, men at barnevernet har taushetsplikt så de kan ikke svare på omtalen de får.

«Jeg tenker at det må være ekstremt frustrerende å arbeide i barnevernet når de overskriftene ... det er jo litt slik det er med skole også, alle kan på en måte ha en mening om oss, men vi kan ikke nødvendigvis si hva vi mener tilbake eller vår sannhet, og slik er det vel med barnevernet også dessverre så synes jeg de ofte blir fremstilt på en uheldig måte.» (sosiallærer D)

Alle informantene er enige om at medias fremstilling av barnevernet er alt for ensporet og negativt. De mener at det er med å ødelegge for jobben de gjør, og for de som jobber i barneverntjenesten. I tillegg er de enige om at media sin fremstilling ødelegger samarbeidet lærere har med foresatte. Grunnen til dette er at så mange foresatte har hørt at barnevernet kommer og tar barna deres, men ikke hørt noe om alt det bra de kan få hjelp til. Lærer C understreker at det burde vært mer informasjon i media om hva barnevernet faktisk gjør, og at vi burde fått hørt noen positive opplevelser også.

4.3 Samarbeid med foresatte

Med mindre det er mistanke om vold eller seksuelle overgrep, skal man dele sin bekymring med foresatte før bekymringsmeldingen sendes inn til barnevernet. Å samarbeide med foresatte

når ting ikke er helt som det skal være kan være vanskelig. Jeg lurte derfor på hva informantene gjorde for å få dette samarbeidet til å fungere best mulig.

4.3.1 Bekymring i samarbeid med foresatte

Jeg spurte lærerne hva som kjennetegner foresatte som utløser en bekymring for å se om det var noen likheter mellom svarene. I tillegg spurte jeg alle informantene om hvordan de samarbeider med foresatte i barnevernssaker.

Lærer A og Lærer C sier at foresatte som uteblir og ikke ønsker et samarbeid med skolen, foresatte som har et voldsomt behov for samarbeid kan utløse bekymring, i tillegg til endring i kontakt over tid, kan utløse bekymring. Lærerne er også enige om at foresatte som er veldig sinte gjør at de ikke har så lyst til å la det barnet bli med den foresatte hjem, men også foresatte som er veldig triste og deprimerte, kan utløse bekymring. Sosiallærer D sier at det som er mest bekymringsfullt er når det er stor forskjell mellom hva læreren tenker er barnets beste og hva foresatte tenker er barnets beste er. Hun understreker også at i løpet av sine mange år som lærer og nå som sosiallærer så har hun lært at det er ikke sikkert det er noe galt i at man har ulike oppfatninger:

«Fordi jeg opplever vel at som sosiallærer så kanskje, eller det har kanskje noe med alder og egen erfaring å gjøre også at man er litt mer ydmyk i forhold til at det trenger ikke å være feil det foresatte opplever som barnets beste selv om de ikke er enige med oss, men at man har ulike perspektiver. Så det tror jeg vi skal være litt varsomme med da, at vi vet noe, men vi må huske at det er foresatte som kjenner barnet sitt best.»
(sosiallærer D)

Dette sier Lærer C om foreldresamarbeid i barnevernssaker:

«Det synes jeg er vanskelig, fordi vi skal.. det er det med tillitsforholdet, at ofte så kan de oppleve det at når man går og melder, blir det på en måte en sånn dobbeltrolle, det kan være vanskelig fordi de ... nei det er vanskelig å opprettholde det.» (lærer C)

Sosiallærer D sier samarbeidet med foresatte er veldig ulikt fra sak til sak, men at som en hovedregel så er åpenhet det viktigste:

«At det ikke er hemmelig at vi skal drive å ... det er det aller, aller viktigste, at man har hele tiden barnets beste i fokus også hos oss. Ikke sånn ovenfra og ned, men å være litt ydmyk overfor foresatte som strever også.» (sosiallærer D)

De har ofte samarbeidsmøter med foresatte og barnevern sammen. Hun sier at hun ofte arbeider for at foresatte skal melde inn til barnevernet selv, fordi det vil være bedre samarbeidet mellom hjemmet og barnevernet enn om skolen sender en bekymringsmelding, og hvert fall om den meldingen kommer overraskende på de foresatte. Hun mener at lærer har blitt mer bevisst på at de kan mye om undervisning og læring, men at man nå kanskje er mer åpen for å se helheten i barns liv.

Både sosiallærer A og sosiallærer C er enige om at i de situasjonene der foresatte må varsles før man sender inn bekymringsmelding så er de åpne om at de innkaller til et møte for å drøfte en bekymring de har og hvilke plikter skolen har. Sosiallærer C sier at de ofte vinkler det som at det vil være til hjelp for familien. Sosiallærer A sier at hun bruker mye tid på å trygge familien og forteller hva barnevernet kan hjelpe dem med, fordi mange familier tror at barnevernet kommer og tar barnet ut av familien med en gang. Hun nevner også at ofte så er foresatte glade for at det finnes et alternativ som kan hjelpe dem.

«Vi må ha et møte hvor vi snakker om hva barneverntjenesten egentlig er, og hva vi tenker at de kan hjelpe den familien med, for det lurere de ofte på.» (sosiallærer A)

Men hva skjer om foresatte ikke samtykker til samarbeid? Alle intervjuobjekter sier at da vil de diskutere det mer innad på skolen, snakke med barnevernet anonymt om hva de skal gjøre, eventuelt prøve å snakke med foresatte en gang til. Informantene er enige om at selv om foresatte ikke samtykker til at bekymringsmeldingen sendes til barnevernet, må læreren sende den hvis hens meldeplikt er utløst. Skolen må i slike tilfeller skrive at foresatte er informert, men har ikke samtykket. Lærer A sier dette om hvorfor hun tror de ikke samtykker:

«Men det kan være kulturforskjeller, at de har en helt annen holdning til skolen, de tar litt lett på det, det som skjer på skolen det angår liksom ikke meg ... det samme gjelder oppfølging av lekser, så lenge de har smurt matpakke så er deres jobb gjort. så det er å prøve å få en kulturendring på det. også kan det være språkvansker eller at de kvier seg fordi de ikke kan noe om systemet og de føler seg dumme, så det handler om å møte dem med en raushet og varme og skape trygge gode møter. Og selvfølgelig ikke bare ta kontakt når det skjer dårlig ting, men opprettholde en positiv kontakt, det er litt viktig.» (lærer A)

Hun understreker også barnas lojalitet overfor foresatte som en hindring. Barn sier ofte lite om hva som foregår hjemme fordi de ikke vil bringe skam på familien. Hun sier at hver gang det er en bekymringsmelding i hennes klasse, så er det hun som må signere med fullt navn på den

før den sendes. Hun understreker at dette er med på å ødelegge så mange samarbeid med foresatte fordi foresatte får se den meldingen med hennes navn. Relasjonen hun har jobbet med over tid, blir da ødelagt med en gang og i verste fall har barn også byttet skole på grunn av dette.

Sosiallærer C sier senere i intervjuet at foresatte alltid får beskjed om å ta kontakt når de lurer på noe eller noe ikke er som det skal, det må også lærere gjøre. Det er lurt å ta en samtale enten på telefon eller invitere til et møte, helt lavterskel, der man tar opp bekymringen sin. Det skal være helt ufarlig.

«Man noterer ting som blir sagt eller gjort eller, for det er noe av det som er viktig hvis man skal melde bekymring til foresatte og barnevern, at man sier noe helt konkret hva den bekymringen går på, at det ikke bare er en følelse av, men noe konkret. Man skal ikke bare tro og tenke at det er sånn for mange ganger vet vi faktisk ikke heller, så vi skal ikke bare plusse på og tenke at det er slik det er for det vet vi ikke, det kan jo være andre ting som kan gjøre at de har det litt vanskelig en periode. Men da er det superviktig å ta den kontakten med foresatte og den må gå begge veier.» (sosiallærer C)

Alle informantene er enige om at åpenhet er det beste i samarbeid med foresatte. At man er åpen om at man er bekymret, og kaller derfor inn til et møte. Deretter hevder informantene at lærerens jobb å trygge barnet og foresatte og fortelle dem hva barnevernet kan hjelpe familien med. Når det kommer til kjennetegn på foreldre som utløser bekymring, var informantene enige om at dette var vanskelig å definere.

5 Analyse av funn

I dette kapitlet rettes oppmerksomheten mot samarbeid. Utsagn og tendenser fra intervjuene blir analysert og drøftet opp mot tidligere forskning, teoretiske perspektiver og styringsdokumenter som har kommet frem tidligere i oppgaven. Drøftingen tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Det første underkapittelet ser på det tverrprofesjonelle samarbeidet (5.1), med særlig fokus på når det blir vanskelig. Jeg ser nærmere på det interne samarbeidet (5.1.1), samarbeidet mellom skolen og barnevernet (5.1.2), samarbeidet mellom skolen og hjemmet (5.1.3) før jeg til slutt ser på momenter som kan være ekstra krevende i et tverrprofesjonelt samarbeid (5.1.4). Det andre underkapittelet handler om skolens kompetanse om omsorgssvikt (5.2). Jeg ser nærmere på lærerens kunnskap om omsorgssvikt (5.2.1), lærerens kompetanse om samarbeid (5.2.2) og til slutt på lærerens selvtiltro (5.2.3). Målet er å se på hvordan disse undertemaene påvirker læreren i samarbeidet med barneverntjenesten.

5.1 Tverrprofesjonelt samarbeid

I dette underkapittelet rettes oppmerksomheten mot samarbeid. Ut fra datamaterialet analyseres det tverrprofesjonelle samarbeidet ut i fra tre områder: det interne samarbeidet, samarbeidet mellom skolen og barnevernet og samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Lærere må samarbeide både med foresatte og eksterne instanser, for å sørge for at barn har et trygt og godt støtteapparat som er med å bidra i barnets utvikling.

5.1.1 Internt på skolen

Som omtalt i teoridelen så handler tverrprofesjonelt samarbeid om, flere personer på tvers av yrke og utdanning går sammen for å nå et felles mål (Glavin & Erdal, 2018). Informantene mine kommer fra ulike utdanninger og har ulike arbeidsoppgaver innad på skolen. En skole har derfor et internt samarbeid på tvers av kompetanser og kunnskapsbaser. Molander og Terum (2010) sitt performative perspektiv på profesjonsbegrepet sier at yrkesutøvere har formalisert kunnskap som de kombinerer med skjønn. Både lærerne og sosiallærerne jeg intervjuet er profesjonsutøvere, men med ulik formalisert kunnskap fra ulike utdanninger. Dog har informantene ulik kompetanse som de baserer sine skjønnsmessige vurderinger ut fra. Lærere besitter pedagogisk kunnskap og erfaring om undervisning, mens sosiallærer besitter ulike kunnskaper avhengige av utdanning, blant annet noe mer kompetanse og erfaring i hvordan man skal snakke med barn om temaer som kan oppleves som vanskelige. På den ene siden vil dette kunne føre til økt kompetanse ved at lærere og sosiallærere lærer av hverandre og reflekterer med flere ulike kunnskapssyn, på den andre siden kan det være hindringer eller

barrierer i profesjonsutøvelsen, fordi det oppstår uenigheter. Med så mange ulike kunnskapsbaser og erfaringer vil det kunne oppstå et uenighetsfellesskap som er påvirket både av makt og tillit/mistillit mellom de ulike aktørene i det interne samarbeid på skolen.

I tillegg til å ha ulike kompetanser, har sosiallærere og lærere ulike roller i skolen. Når det er snakk om informantenes oppfatning av barneverntjenesten så er den noe varierende. Begge lærerne jeg snakket med opplevde ikke at barnevernet var til stede på skolen og at det er lite snakke om barnevernet, med mindre det er behov for barnevernsfaglig hjelp. Det vil si at lærerne på skolen ikke snakket så mye om barnevernet i hverdagen, men at barnevernet ble tatt opp som mulig samarbeidspartner når et barn utløste bekymring hos en eller flere lærere. Sosiallærerne på den andre siden mente alle at de hadde god kontakt med barneverntjenesten fordi sosiallærerne har en kontaktperson de kan ringe når som helst. En begrunnelse for dette kan være at lærere og sosiallærere har ulike roller i skolen, og det er ikke forventet at lærere skal ha direkte kontakt med barnevernet. Det kan se ut som at lærernes opplevelse av lite kontakt med barnevernet, gjør at lærere har mindre tillit til at barnevernet gjør det de skal.

Flere av informantene sier at når de fatter mistanke rundt en elev, så skal det først drøftes innad på skolen. Lærer A understreker spesielt hvor viktig det er å fortelle andre på skolen om det som er observert for å kunne drøfte saken med flere som er nære eleven. Borg et.al (2014) viser at samarbeidsmodeller er viktig, for at opplæringstilbudet skal bli så bra som mulig. Borg et al. sier at for at alle lærere skal ha mer tid til undervisning, må skolen bruke ressurser som for eksempel sosiallærer for å drøfte og finne løsninger på problemer som oppstår, slik at lærere kan bruke tiden på undervisning. Gallagher-Mackay (2014) understreker også nødvendigheten av å ha noen å snakke med for å diskutere saker innad på skolen. Det er her sosiallærere og andre samarbeidspartnere som helsesykepleier kommer inn. Dette støttes av utsagnene til sosiallærerne jeg har intervjuet, som kommer frem i presentasjon av funn (kap. 4). Informantene sier alle at deres ansvar er å trygge eleven, ved å snakke med vedkommende og fortelle hvordan de kan hjelpe.

Rutinen for hva som gjøres når man er bekymret for et barn er relativt lik ved alle skolene. Når en lærer hører eller ser noe som gjør at den blir bekymret, tar læreren det til nærmeste leder, før læreren eller andre ansatte på skolen drøfter anonymt med barnevernet, og så eventuelt skriver en bekymringsmelding. Bekymringen blir skrevet av lærer og sosiallærer, før den godkjennes av rektor. Bufdir (2019a) er enige i at dette er rutinene skolen skal gjennom, men legger også til at observasjonene som blir gjort må dokumenteres og loggføres. Loggen må inneholde hva som har skjedd/skjer, når og hvor det skjedde og andre observasjoner og informasjon som er

relevant. Ved at lærere og sosiallærer alltid må loggføre og dokumentere det som har skjedd eller skjer, gjør at det er enklere for læreren og gå tilbake og se akkurat hva som skjedde. Det gjør også at barnevernet enklere kan skille mellom hva som faktisk har skjedd når og hva som er lærerens tanker rundt saken. Det å dokumentere henvendelser, vil selvfølgelig være tidkrevende i en arbeidshverdag som allerede er preget av lite tid, men det er høyst nødvendig for at barnet skal kunne få så god oppfølging som mulig.

Iversen (2014) peker på at et profesjonsfelleskap er en gruppe mennesker med ulike meninger, perspektiver og synspunkter, som i ulike prosesser finner frem til felles løsninger. I datamaterialet presiserer sosiallærer D at grensen for hva som utløser meldeplikten er ulikt fra person til person. Sosiallæreren sier også, at det er flere som skal drøfte saken før det meldes, for å sørge for at standarden for å sende inn en bekymringsmelding er lik for alle. Dette kommer ikke frem av datainnsamlingen. Lærer A og sosiallærer C sier at dette kan være et problem, hvis læreren mener at det bør sendes en bekymringsmelding, men ledelsen ikke er enig. Hvis en lærer mener at hens meldeplikt er utløst, men ledelsen ikke er enige i det, vil det oppstå en uenighet. Læreren og ledelsen må da jobbe sammen og drøfte hva de skal gjøre for å komme frem til en løsning som er bra for alle parter, inkludert barnet. Iversen sier at lærere tar avgjørelser basert på følelser og hvilken rolle de er i. En svakhet ved dette kan være at lærere tar avgjørelser basert på fordommer og stereotyper de har. Lærerne har en tettere relasjon til både eleven og foresatte, som kan påvirke deres oppfatning av situasjonen. Det kan derfor argumenteres for at man skal drøfte og ta opp slike saker med flere, for å få frem flere ulike synspunkter og foreta riktig avgjørelser. Ledelsen vil som regel være en noe mer nøytral deltaker i samarbeidet fordi ledelsen ikke kjenner eleven og familien like godt og derfor ikke sitter med de samme fordommene. Ledelsen vil på denne måten være flinkere på å se kun på observasjoner og notater, uten å tolke situasjoner, da dette ikke er skolen ansvar. Det gjør også at den enkelte læreren ikke står med hele ansvaret, men at skolen har et felles ansvar for å hjelpe. Som lærer A nevner, står hun med et stort personlig ansvar som til tider er krevende å håndtere. Ved å involvere flere på skolen, vil det føre til at noe av ansvaret blir løftet fra hennes skuldre.

Lojalitet overfor ledelsen står sterkt, men lærere føler også på et moralsk og relasjonelt ansvar overfor elevene. I tillegg til å føle på et ansvar, har man som profesjonsutøver og ansatt i et forvaltningsorgan, lovpålagt ansvar i å melde fra om man mistenker alvorlig omsorgssvikt. Dette står både i barnevernloven, forvaltningsloven og opplæringsloven. Lærere må bruke skjønnsutøvelsen, det vil si bruke erfaringer kombinert med kompetanse til å vurdere og begrunne hvorfor denne eleven utløser meldeplikten, i samarbeid med andre lærere eller ansatte

på skolen. Det strukturelle skjønnet på den andre siden, må lærere bruke i form av at de har en plikt til å være oppmerksomme og si ifra hvis mistenker omsorgssvikt, som også er skrevet i lovverket.

I rapporten *et lag rundt læreren* av Borg et. al (2014) ble det understreket viktigheten av å ha kompetente ansatte i skolen, også rundt læreren, slik at et godt samarbeid internt kunne føre til økt læringsutbytte hos elevene. Det vil si at ved å få inn flere ansatte med ulike kunnskapsbaser, vil man ta bort litt av lærerens ansvar utenfor klasserommet, i tverrprofesjonelle samarbeid. Der kommer blant annet sosiallærere inn. De skal hjelpe lærere ved å blant annet snakke med elever og hjelpe til i oppstart og videre samarbeid med barnevernet.

Både lærer C og sosiallærer C sier at deres oppgave er å melde saken videre. Dermed kan vi se at begge føler på et ansvar, men at læreren ofte går til bl.a. sosiallærer for hjelp og sosiallærers rolle er å være en støtte og veiledende i saken. På den måten kan vi si at laget rundt læreren fungerer godt, fordi læreren ikke sitter på alt ansvaret og arbeidet slike saker medfører. Læreren får hjelp av andre ansatte og annen kompetanse på skolen for å hjelpe til i saken, slik at læreren kan bruke tiden på å planlegge undervisning og skape et inkluderende læringsmiljø.

5.1.2 Skole – barnevern

Når det gjelder samarbeidet mellom skolen og barnevernet er alle mine informanter enige om at åpenhet og dialog er den viktigste forutsetningen for et godt samarbeid. Sosiallærer C peker også på forventningsavklaring som viktig. Forventningsavklaring er viktig for alle parter i samarbeidet. Å være tydelig på hva man forventer og hva man kan forvente av den motsatte parten, vil kunne føre til mindre misforståelser og frustrasjon for den enkelte parten. Dette støttes også av Hansen et.al (2020) som fremhever at for å hjelpe utsatte barn så kreves det økt samarbeid og koordinering. Dette gjøres ved at de ulike instansene må arbeide sammen. Informantene peker på at instansene må ha kjennskap til hverandre og hvordan hverandre arbeider.

Philip og Walsh (2019) kom også i sin undersøkelse frem til flere komponenter som er viktige i et godt samarbeid. De kom også frem til flere komponenter som mine intervjuobjekter ikke nevnte, som: respekt, felles mål, informasjonsdeling og tillit. Grunnen til at informantene ikke nevnte dette kan være for eksempel fordi respekt er noe som er helt grunnleggende for samarbeidet, og noe informantene derfor ikke eksplisitt tenker på. Felles mål er noe alle informantene helt klart har i bevisstheten, som er barnets beste. Informasjonsdeling er noe mer komplisert på grunn av taushetsplikten. Dette og tillit kommer jeg tilbake til senere.

Fauske et. al. (2016) er enige i at dialog er et grunnprinsipp for samarbeidet mellom skole og barnevern. De ser på samarbeidet med ulike instanser fra et barnevernsperspektiv. De skriver at flere undersøkelser har kommet frem til at ansatte i barnevernet ofte ser på samarbeidet med for eksempel skolen som bra, mens tjenestene de samarbeider med ikke har den samme oppfatningen. De nevner også at hvem de samarbeider med i ulike saker, er avhengig av sakens omfang. Hvilken informasjon de krever, og hvilken informasjon melder får tilbake vil derfor også være avhengig av saken.

Christiansen og Kojan (2016) hevder at barnevernsansatte mener at de har gode rutiner rundt det å gi tilbakemelding i saker, men at de som mottar disse tilbakemeldingene ofte er misfornøyde. Dette bekrefter sosiallærer A. Hun opplever at barnevernet ikke helt vet hva skolen har behov for i saker for å klare å ivareta barnet. Begge parter i samarbeidet mener at dialog er den viktigste faktoren for et godt samarbeid, men det kan se ut til at de er noe uenige om hva denne dialogen bør inneholde. Informantene mine nevner at de gjerne skulle visst mer om hvordan barnevernet arbeider, dette ville muligens ført til større forståelse rundt hvilke tilbakemeldinger skolen får og ikke. Samtidig kunne barnevernet og skolen snakket sammen om saken slik at skolen kunne forklart hva læreren trenger å vite for å ivareta eleven, og så kan barnevernet avgjøre om dette er noe skolen kan få tilgang til eller om taushetsplikten hindrer dette. Forventningsavklaring mellom de samarbeidende partene kunne ført til at opplevelsen av et godt samarbeidet og gode tilbakemeldinger ikke bare er ensidig fra barnevernets side.

I tillegg til forventningsavklaring, ville opplæring i hvordan barnevernet arbeider vært til stor hjelp, sier informantene. Gallagher-Mackay (2014) mener at lærere har lyst til å hjelpe, men mangelen på kompetanse hindrer dem. Hun kom frem til at lærere mener at de har for liten kunnskap om hva barneverntjenesten egentlig gjør. Selv om dette er en studie gjennomført i Nord-Amerika, fikk jeg noen av de samme resultatene. Det er dermed grunn til å tro at om lærere hadde hatt mer kunnskap om barneverntjenesten, blant annet om hvordan barnevernet arbeider og hvorfor de tar de avgjørelsene de gjør, ville det styrke lærernes tillit og dermed samarbeidet. Sosiallærer B og sosiallærer D nevner at lærere bør ha mer kunnskap om juss, spesielt i tilknytning til barneverntjenesten og barnevernloven. Ved å kunne mer om hvilke lover og regler barnevernsansatte må forholde seg til, kan det tenkes å være enklere for lærere å forstå bakgrunnen for avgjørelsene de tar.

Bunkholdt og Sandbæk (2008) mener at barnevernet skal arbeide forebyggende. Barnevernet skal arbeide for at barn ikke blir utsatt for skade. Sosiallærer D snakker mye om det fine samarbeidet hun har med deres kontaktperson i barnevernet, at hun alltid er tilgjengelig og mye

til stede på skolen. Hennes tilstedeværelse og synlighet overfor ansatte, elever og foresatte, vil kunne fungere som en forebyggende faktor. Sosiallærer A nevner at hun tror samarbeidet ville blitt bedre om man visste hvem som jobbet i det lokale barnevernet slik at man hadde et ansikt å forholde seg til. Dette bekrefter det sosiallærer D sier om at det gode samarbeidet hun har med deres kontaktperson, er med å styrke samarbeidet. Dermed kan vi tenke oss at mer tilgjengelighet fra barnevernets side i skolesammenheng, ville vært med å øke tryggheten hos lærere. Det kan virke som at hvor tilgjengelige barnevernet er på de enkelte skolene er helt opp til den enkelte barnevernspedagogen og kontoret de arbeider på, noe sosiallærer C bekrefter.

Barn som er utsatt for omsorgssvikt har ofte flere risikofaktorer som kan være med å påvirke barnets utvikling negativt. I slike situasjoner kan skolen fungere som en beskyttelsesfaktor og forebyggende faktor for barnet, før barneverntjenesten eventuelt kommer inn i familien. Sosiallærer D sier at hennes viktigste jobb er å sørge for at barnet har en trygg voksen. Ved at barnet har en trygg voksen i livet som hen kan snakke med og oppleve mestring og trygghet i samarbeid med, kan det fungere som motvekt til det negative som foregår i livet. Både forebygging og beskyttelsesfaktorer er svært viktige for å sørge for at barn som er utsatt for risiko, får en så god utvikling som mulig, både faglig og sosialt.

Flere av informantene nevner at de alltid prøver å få foresatte til å sende inn bekymringsmelding selv, fordi det vil gjøre det enklere for familien. Ved at foresatte har sett og møtt den lokale kontaktpersonen i barnevernet, vil det kunne føre til at det blir noe enklere for familien. Ved å vite hvem som mottar denne meldingen, kan det gjøre personen og instansen noe mindre skummel og truende. Jeg kommer nærmere inn på samarbeidet mellom skolen og hjemmet i barnevernssaker, i neste delkapittel.

5.1.3 Skole – hjem

Når det gjelder samarbeidet mellom skolen og hjemmet mener sosiallærer A og C at åpenhet og forståelse er det viktigste i samarbeid med foresatte. Informantene forteller begge at de bruker mye tid på å trygge foresatte, spesielt i saker der de er i prosessen rundt å sende inn en bekymringsmelding. Lærer C peker på at det ofte kan bli vanskelig, fordi det er vanskelig å forholde seg til spenningsforholdet mellom tilliten til foresatte og det å sende inn en bekymringsmelding. Mange foresatte føler at de blir sviktet av læreren, når det blir sendt bekymringsmelding. Samtlige informanter sier derfor at de bruker mye tid på å trygge og skape gode relasjoner med foresatte gjennom hele året, men peker på at med en gang læreren tar opp bekymringer så kan det ødelegge hele foreldresamarbeidet.

Samarbeidet mellom skolen og hjemmet vil være påvirket av asymmetriske relasjoner og institusjonell makt. Dette er det viktig å være klar over som lærer og profesjonsutøver. Profesjonsutøveren vil på grunn av sin kompetanse og tittel få tillit fra foresatte, fordi man har kompetanse og profesjon, som den andre ikke innehar. Læreren må være klar over at denne relasjonen er asymmetrisk, og ikke utnytte dette på noen måte i form av for eksempel maktmisbruk.

For at samarbeidet skal fungere så godt som mulig, nevner sosiallærer D ydmykhet som en viktig faktor. Lærere må være ydmyke og ha forståelse for at foresatte også strever. Hun understreker viktigheten av å ikke ha en ovenfra og ned-holdning. Dette innebærer også å unngå bruk av makt og utnytte egen posisjon. Killén (2015) bekrefter dette og sier at man ikke må snakke anklagende til foresatte, men heller vise til at man er bekymret som lærer. Kommunikasjonen må foregå med respekt og aksept. Hvis foresatte føler seg angrepet av ulike instanser vil dette kanskje gjøre at foresatte distanserer seg fra instansen, og gjøre dette samarbeidet mer utfordrende.

Drugli og Nordahl (2016) støtter dette og understreker at det er læreren som er den profesjonelle aktøren i samarbeidet, og derfor ansvarlig for at samarbeidet med hjemmet skal fungere så godt som mulig. Både Killén og Drugli og Nordahl har mange gode teorier på hva lærere bør og skal gjøre for at samarbeidet skal fungere så godt som mulig. Men hva gjør man når samarbeidet ikke fungerer, fordi foresatte ikke er enige i lærerens bekymring?

Lawson (2003) sier at lærere må sørge for at de ikke ser på foresatte med fordommer og stereotyper som påvirkning. Jeg lurte likevel på hva informantene tenkte om kjennetegn på foresatte som utløste bekymringer hos informantene. Kjennetegn på foresatte som utløser bekymring er like vanskelig å definere som hos barn. Lærer A og C nevner blant annet endring i kontakt over tid, mens sosiallærer D mener at det utløser størst bekymring, er når det er stor forskjell mellom det foresatte og lærer mener er det beste for barnet. Drugli og Nordahl (2016) sier at forskning har funnet ut at foresatte og lærere sjeldent er enige i hvordan barnets situasjon er. Ved å være åpen og ha forståelse for at man har ulike oppfatninger, vil det kunne føre til en hyggeligere tone i samarbeidet. Behovet for en hyggelig tone i samarbeidet kan likevel ikke overstyre fokuset på barnets beste.

Hvis foresatte ikke samtykker til at det skal sendes en bekymringsmelding, mens læreren opplever at meldeplikten er utløst, må bekymringsmeldingen likevel sendes. Dette vil kunne ødelegge samarbeidet, men barnets beste er fortsatt det viktigste, og en kontaktlærers

hovedansvar. Kreyberg (2017) understreker at det er vanlig å grue seg til vanskelige samtaler med foresatte, fordi de sjeldent oppleves som hyggelig.

Lærer A uttrykker stor frustrasjon rundt at hun må signere barnevernsrapporter med eget navn før den sendes inn. Hun sier at hun jobber hardt for å opprette og opprettholde gode samarbeid med foresatte, men når foresatte får innsyn i barnevernsrapporten og hennes navn står der er samarbeidet ødelagt med en gang. Hun har opplevd baksnakking og å få trusler i etterkant på grunn av dette.

Drugli og Nordahl (2016) sier at man må forvente at det oppstår uenigheter når man jobber med foresatte. De mener at det er lurt å ha en strategi på hva man skal gjøre hvis foresatte får emosjonelle reaksjoner. Når det er så sterke reaksjoner som lærer A beskriver, at barn bytter skole, trusler og baksnakking, er det vanskelig å forberede seg på. De andre informantene sier at rutinen på deres skole er at rektor/inspektør og sosiallærer skriver under på bekymringsmeldingen.

På den ene siden vil dette føre til at det er mindre ansvar på den enkelte læreren, og læreren står ikke med hele ansvaret alene. På den andre siden vil det si at hvis barnevernet kommer med tilbakemeldinger, vil dette gå tilbake til den som skrev under rapporten, og kanskje ikke komme frem til læreren. Hvis det er slik at ledelsen ikke er enige i at meldeplikten er utløst, vil også dette være en hindring hvis ledelsen skal signere.

Ohnstad (2020) understreker at de eneste gangene man skal sende inn bekymringsmelding uten foresattes samtykke, er om man mistenker vold eller seksuelle overgrep, eller annen omsorgssvikt som er så alvorlig at det krever inngrep fra barneverntjenesten. Hun skiller mellom hjelp og inngrep. Inngrep er tiltak som gjøres med tvang. Lærer A sier at hun har flere foresatte som ikke vil samtykke til at det sendes inn bekymringsmelding, hun tror dette skyldes kulturforskjeller i lokalmiljøet. Hun nevner også at lærere da må bruke tid på å forklare hva barneverntjenesten kan hjelpe familien med. At barnevernet er der for å hjelpe, ikke for å ta barnet ut av hjemmet, noe sosiallærer A, som også jobber på samme skole, bekrefter. Flere av sosiallærerne uttrykker frustrasjon rundt taushetsplikten, og nevner da at mangelen på samtykke fra foresatte til å utveksle informasjon gjør dette enda vanskeligere. Et godt samarbeid med foresatte vil være viktig for at barnet og familien kan få hjelp, men også for at skolen og barnevernet kan utveksle informasjon slik at barnet kan få best mulig hjelp i skolesammenheng også.

5.1.4 Det vanskelige tverrprofesjonelle samarbeidet

Barn som trenger hjelp, trenger ofte hjelp fra flere ulike profesjoner. For at barn skal få så god hjelp som mulig, kreves det at de ulike profesjonene samarbeider godt. Hansen et.al (2020) nevner økt samarbeid mellom ulike tjenester som helt avgjørende for hjelpe barn som sliter. Flere av mine intervjuobjekter uttrykte frustrasjon rundt samarbeidet med barneverntjenesten og andre eksterne instanser. De peker på taushetsplikten som en hindring og stor frustrasjon.

Taushetsplikten oppleves, som sagt som en hindring for flere av informantene. Informantene opplever at når de melder fra om en sak får de lite tilbakemeldinger om hvordan saken går. Bufdir (2019b) skriver at skolen har ansvar for å følge med og følge opp elever som får hjelp av barnevernet slik at barn får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. De påpeker at dette er avhengig av et godt samarbeid mellom partene som er basert på felles mål, gode relasjoner, samt lav terskel for å ta kontakt.

Mine informanter peker på mangel på dialog og kontakt som hindringer i samarbeidet. Sosiallærer A og sosiallærer B, sier at taushetsplikten er utfordrende fordi man ikke får noe tilbakemelding. Lærer A påstår at barneverntjenesten gjemmer seg bak taushetsplikten, som gjør at hun ikke får noe informasjon. Informantene sier alle at grunnen til at det er vanskelig når skolen ikke får tilbakemeldinger er fordi det gjør det mye vanskeligere å hjelpe eleven i skolesituasjonen, som det er forventet at læreren skal gjøre.

Baklien (2009) kom frem til at lærer opplever barnevernet som et lukket system der det er forventet at lærer gir masse informasjon, men ikke får noe tilbake. Lærer A mener at det, per i dag, ikke er et tverrprofesjonelt samarbeid. Hun mener at det er enveiskommunikasjon, der barnevernet kommer på skolen og krever å få informasjon av læreren, men ikke får noe tilbake. Som Philip og Walsh (2019) sier, så krever samarbeid kommunikasjon. Det kan derfor, som lærer A sier, argumenteres for at det ikke er et samarbeid.

I tidligere forskning nevnte jeg at Philip og Walsh (2019) kom frem til flere komponenter som er helt avgjørende i tverrprofesjonelt samarbeid. En av disse komponentene er tillit. Grimen (2010) påpeker at å ha tillit til andre profesjonelle vil si at man stoler på deres kompetanse og kunnskap. Lærer A sier at hun har lav tillit til barnevernet. Grunnen til dette er at hun ofte opplever at saker ikke får det utfallet hun skulle ønske. Det kan virke som at hun har mistillit både til barnevernspedagogene som hun mener ikke gjør nok, men også hele barnevernssystemet. Denne mistilliten har sannsynligvis oppstått på bakgrunn av at barneverntjenesten ikke har satt inn de tiltakene hun mener er nødvendig i enkelte saker. Hun

har jobbet mange år i skolen og nevner at terskelen for å ta kontakt har gått ned over tid. Det kan virke som hennes mistillit har oppstått gradvis over lengre tid, på grunn av manglende tilbakemeldinger og tiltak. Det kan også se ut som at manglende kunnskap om barnevernet og deres lovverk er en del av hennes frustrasjon, og at kompetanseheving vil kunne øke hennes tillit noe.

Lærer C mener at barnevernet ofte oppleves som et foreldrevenn. Hun understreker at det er barnevernet som sitter med kunnskapen og kompetansen, men at hun ikke alltid har forståelse for hvilke resultater saker får. Ut i fra dette kan det virke som at hun har tillit til at barnevernsansatte har den kompetansen de skal, men at hun har noe mistillit til hvordan systemet fungerer. Lærer C nevner blant annet at det er bedre å bli tatt hjemmefra enn å bo en familie med rus, selv om det kan være vondt å ta et barn ut av familien. En misforståelse mange lærere har er at det er barneverntjenesten som avgjør om et barn skal tas ut av hjemmet eller ikke, men dette er det fylkesnemnda som vedtar. Det kan føre til økt mistillit mot barnevernet, på bakgrunn av noe som ikke er deres avgjørelse.

Sosiallærer D uttrykker stor tillit gjennom måten hun snakker om barnevernet, og roser arbeidet deres nærkontakt gjør på skolen. Basert på dette kan det se ut som det er en sammenheng mellom tilgjengelighet og tillit. De andre informantene støtter dette ved å si at det som fremmer samarbeid er dialog og tilgjengelighet.

Sosiallærer C sier at forutinntatthet og hemmelighet er det som hindrer samarbeidet aller mest. Hun sier at man burde jobbe hardt med å få med foresatte på laget slik at foresatte opphever taushetsplikten, og gjøre samarbeidet mellom alle parter bedre. Taushetsplikten kan oppheves ved å få samtykke fra personen det gjelder, eller foresatte om personen er under 18 år. Bufdir (barne-, ungdoms- og familiedirektoratet) (2020) sier at skolen og barnevernet bør dele opplysninger slik at barnet skal få et så helhetlig tilbud som mulig. Fordi lærere og barnevernsansatte er underlagt forvaltningslovens taushetsplikt, kan barneverntjenesten kun dele opplysninger som er nødvendig for å fremme deres arbeid. Hvis barneverntjenesten skal dele mer enn dette, kreves det samtykke (Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet, 2020a). Lærer A sier også at hun opplever at barnevernet ikke vet hvilke opplysninger som er relevant for skolen å vite. Sosiallærer A og C tror at hvor mye informasjon de får fra barneverntjenesten, er helt avhengig av saksbehandleren på den enkelte saken. På den ene siden sier sosiallærer C at forutinntatthet er en stor hindring i samarbeid. På den andre siden kan det virke som hun har egne forutinntatte, fordomsfulle holdninger mot barneverntjenesten, dette kan vi se i form av at hun snakker om hvordan samarbeidet fungerer er avhengig av den enkelte. Lærer A virker også

å ha noen fordommer mot barnevernet. Dette støttes av at hun sier at hun og andre lærere har lav tillit til barneverntjenesten som helhet. Som nevnt i tidligere forskning, skriver Stang (2007) om hvordan media sin fremstilling av barnevernet påvirker hvilke oppfatninger alle har av barneverntjenesten. Det er dermed stor sannsynlighet for at medias fremstilling, sammen med egne erfaring, har vært med å skape disse fordommene hos mine informanter. Selv om dette er en gammel studie, i form av at det ble forsket på løssalgspresen, bekrefter mine informanter at den negative vinklingen i media i dag påvirker samarbeidet med foresatte.

5.2 Skolens kompetanse om omsorgssvikt og samarbeid med barnevernet

I denne delen av analysen har jeg sett på skolens og lærernes kompetanse om omsorgssvikt og samarbeid med barnevernet. Kapittelet er delt inn i tre delkapitler, der de to første er kunnskap om omsorgssvikt og samarbeid med barnevernet, og det tredje er lærerens selvtiltro. Der blir viktigheten av kompetanse og selvtiltro i samarbeid drøftet.

5.2.1 Lærerens kunnskap om omsorgssvikt

Lovverket pålegger lærere å sende inn bekymringsmelding når de mistenker at barn er utsatt for omsorgssvikt. Carradine et. al (2017) understreker at lærere har en unik mulighet til å oppdage og identifisere omsorgssvikt, samt at de har et profesjonelt ansvar i å rapportere. For å oppdage og identifisere omsorgssvikt, kreves det at lærere har kunnskap om hva omsorgssvikt er og hvilke kjennetegn det har. Mine informanter kommer med mange eksempler på hva omsorgssvikt er, informantene skiller primært mellom fysisk, psykisk og emosjonell omsorgssvikt. Flere av informantene nevner også at vold og overgrep er enklere å avdekke, fordi det ofte har tydelige ytre tegn.

Alle informantene har vært gjennom en profesjonsutdanning som skal forberede dem til yrkeslivet. Ifølge informantene lærer man lite om temaer som omsorgssvikt og samarbeid med barneverntjenesten i utdanningen. En profesjonsutdanning skal legge grunnlaget for videre profesjonsutvikling i arbeidslivet. Lærere er derfor ikke ferdig utlært når de begynner å arbeide. Helsedirektoratet (2019) kommer med en sterk anbefaling om at ansatte som arbeider med barn og unge skal ha kunnskap om tegn og signaler på elever som er utsatt for risiko. Dette gjør at lærere og andre ansatte som jobber med barn, så tidlig som mulig skal kunne oppdage elever som lever i risikosituasjoner. Det er kommunen som har ansvar for at de får denne kunnskapen. Dermed kan vi si at det er skolen lærerne arbeider på, underlagt kommunen, som har ansvaret for at informantene skal lære om disse temaene. Flere av informantene nevner at de gjerne skulle hatt mer kursing om temaet i tillegg til mer i utdanningen. Det kan derfor virke som at

kursingen er kommunen og skolens ansvar, men at informantene ikke føler at de får nok av det. Eventuelt at den kursingen de får ikke er bra nok, eller relevant for det informantene opplever at de har behov for.

Alle informanter sier de har god kompetanse i å avdekke omsorgssvikt. De mener at det meste av denne kompetansen har kommet gjennom erfaring. Elstad et.al (2014) sier at lærere ikke skal være utlært når de er ferdige med lærerutdanningen, men at den skal legge et grunnlag for videre utvikling i yrket.

Sosiallærer A sier at man lærer mens man går, som bekrefter det Elstad sier. Det kan derfor argumenteres for at man ikke skal kunne alt om omsorgssvikt og barnevernssaker etter endt utdanning, men informantene mener at de gjerne skulle lært mer om temaene i lærerutdanningen. Sosiallærer A sier at man aldri er utlært som lærer, og må derfor lære nye ting hele tiden.

Alle informantene, både lærere og sosiallærere, var relativt enige i hvordan de tolket begrepet omsorgssvikt. De kom alle med noenlunde samme eksempler. Lærerne har alle lærerutdanning, men sosiallærerne har utdanning som blant annet barnevernspedagog og sosionom. Sosiallærer C har også erfaring fra arbeid i barneverntjenesten. Det vil si at de besitter sannsynligvis ulik kunnskap fra utdanning. Likevel har også sosiallærerne jobbet lenge i skolen og opparbeidet seg mye av den samme erfaringen som lærerne har. Dette kan være grunnen til at de har så lik oppfatning av hva omsorgssvikt er.

Som nevnt, sier mine informanter at de har god kunnskap om omsorgssvikt og hvordan avdekke den. Lærer C sier at det er vanskelig å sette ord på hva som kjennetegner omsorgssvikt fordi det er taus kunnskap hun har fått gjennom erfaring. Sosiallærer A sier at det ikke finnes noen kjennetegn, fordi alle barn er ulike. Dette støttes av Rakvaag (2014), hun mener også at det ikke finnes kjennetegn på omsorgssvikt. De andre sosiallærerne kommer med eksempler på hva kjennetegnene kan være: at barnet forteller om hva som foregår hjemme, blåmerker, mangel på oppfølging av dagligdagse ting som hygiene, mat o.l., mens lærerne legger mest vekt på endring i atferd over tid. Grunnen til at lærere og sosiallærere har ulike oppfatninger og erfaringer kan være deres rolle i skolen. Lærere har muligheten til å observere og bli kjent med elevene på en helt annen måte. Lærere vil derfor gjennom profesjonsutvikling og opparbeidet erfaring, lært seg å se tegn på omsorgssvikt, fordi man over tid lærer seg hvordan reaksjons- og handlingsmønstre burde være.

Taus kunnskap er kunnskap man har, men ikke klarer å sette ord på. Dette er kunnskap lærere opparbeider gjennom arbeid i skolen. Det er en del av profesjonsutviklingen. Hvilken taus kunnskap man har, og hvordan den brukes, avhenger av den teoretiske forankringen og skjønnnet. Grimen og Molander (2010) hevder at grunnen til at lærere bruker skjønn, er fordi man ikke har en fasit på hva man skal gjøre i alle situasjoner. Derfor må man bruke kunnskapen man besitter, i samråd med dømmekraften, til å komme frem til hva som er den beste løsningen i den enkelte situasjonen. Det kan derfor hevdes at skjønnnet utvikler seg i takt med erfaringen. Erfaringen og kunnskapen som ligger bak skjønnnet er en del av lærerens kunnskapsbase. Skjønnsmessige vurderinger vil være med når lærere avgjør om et barn har utløst deres meldeplikt. Det vil si at terskelen for hva som er omsorgssvikt og utløser meldeplikten vil variere fra person til person.

På den ene siden sier Gilbert et al. (2009) i tidligere forskning, at grunnen til at det er underrapportering i skolen er mangel på oppmerksomhet, men også mangelen på kunnskap om omsorgssvikt og hvordan avdekke den. Dette bekrefter det mine informanter sier om at de opplever å ha for like kompetanse om temaet. Ingen av informantene nevner mangel på oppmerksomhet som et problem, men det kan være fordi informantene selv ikke ser seg selv utenfra, eller fordi dette foregår ubevisst. På den andre siden sier Ohnstad (2020) at lærer sender for mange bekymringsmeldinger. Mangel på kompetanse kan også føre til at lærere tolker alle abnormiteter som omsorgssvikt, når det kan komme av så mangt.

Læreres og sosiallæreres kunnskapsbase består av erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap. Kunnskapsbase vil derfor være ulik for alle lærere og sosiallærere, fordi kombinasjonen av erfaringer og teori vil være ulike for alle. Hvordan man tolker situasjoner vil dermed være ulikt. En viktig del av lærerhverdagen er skjønn, og bruk av skjønn i ulike situasjoner. Når det kommer til meldeplikten, vil den også være preget av skjønn. Som nevnt, sier mine informanter at nesten alt de kan om omsorgssvikt, har de fått gjennom erfaring. Det vil derfor være erfaringen og skjønnnet som avgjør om informantene blir bekymret for et barn eller ikke. Dette vil også føre til at noen lærere kan være bekymret for et barn, mens andre lærere mener at dette ikke er noe å bekymre seg over, som også er en problemstilling mine informanter tar opp i intervjuet. Terskelen for hva som er normalt hos et barn er ulik hos ulike lærere eller andre ansatte på skolen, fordi de har ulike kunnskapsbasert og derfor ulikt skjønn.

5.2.2 Lærerens samarbeid med barnevernet

Flere av informantene nevner at de gjerne skulle visst mer om hvordan barnevernet jobber, noe de gjerne kunne fått kurs i på arbeidsplassen. Andre peker på at det bør være mer juss i utdanningen, slik at man får en bedre forståelse for hvordan barnevernet jobber og hvorfor. Tidligere forskning nevner viktigheten av kompetanseheving i forhold til barnevern og omsorgssvikt i utdanning (Backe-Hansen, 2009; Goldman & Grimbeek, 2009). Det kan argumenteres for at lærere har mer enn nok å gjøre i arbeidshverdagen, så det er lite tid til overs for foredrag og kurs av eksterne instanser. Det kan likevel virke som informantene er villige til å prioritere tid på å lære mer om barnevernet, slik at de sparer tid når det oppstår konkrete saker. Ellers ville kompetanseheving på temaet, gjennom utdanning eller videreutdanning i temaet også være svært relevant og noe informantene hadde ønske om.

På den ene siden sier informantene mine at de har god kompetanse i å avdekke omsorgssvikt, samt i å samarbeide med barnevernet, på den andre siden kan det virke som informantene vet for lite om hvordan barnevernet egentlig arbeider. Dette bekrefter informantene når de sier at de vil lære mer om temaet, og sliter med å forstå hvorfor skolen får så lite tilbakemeldinger fra barneverntjenesten. Det er også vanskelig å vite hvor mye informantene egentlig kan om omsorgssvikt og meldeplikt, siden de alle mener det er opparbeidet gjennom erfaring, og ikke forskningsbasert kunnskap. Informantene nevner også at de gjerne skulle hatt mer kursing og lære mer om temaet, som bekrefter at de er åpne for at de ikke kan alt og er lærevillige. Ved å få tilgang til mer kunnskap om hva barnevernet egentlig gjør og hvordan de arbeider, vil det kunne øke tryggheten til lærere i samarbeidet fordi lærerne vet mer om hvorfor barnevernet gjør som de gjør. Ved å gi lærere tilgang til mer forskningsbasert kunnskap, vil det kunne føre til at alle lærer mer om omsorgssvikt, og derfor kan hjelpe flere barn. Ved at alle får tilgang til samme forskningsbasert kunnskap, kan det også føre til at terskelen for å utløse meldeplikten blir noe mer lik blant lærere.

Ohnstad (2020) mener at mange lærere bryter sin taushetsplikt ved at de sender bekymringsmeldinger når meldeplikten egentlig ikke er utløst. Hun mener at mange lærere har for lav terskel før de sender bekymring, eller at lærere sender bekymringsmeldinger uten en konkret bekymring. Flere av mine informanter uttrykker frustrasjon rundt lite tilbakemelding eller at det ikke gjøres noe i sakene de melder inn. Hvis vi tar utgangspunkt i Ohnstad, kan dette komme av at bekymringsmeldingene informantene sender inn ikke er godt nok begrunnet eller ikke egentlig utløser meldeplikten. Alle mine informanter snakker derimot om at de både drøfter saken med andre ansatte på skolen og anonymt med barnevernet før de sender inn

bekymringsmeldinger, som vil være med å bekrefte deres bekymring om at meldeplikten er utløst.

Alle ansatte i skolen har et moralsk og lovpålagt ansvar i det å følge med og avdekke, for så å melde ifra om omsorgssvikt. Alle informantene er enige om at deres ansvar er å melde fra til barnevernet hvis meldeplikten er utløst. Informantene sier at de bruker tid på å undersøke saken og dokumentere observasjoner, diskutere med andre ansatte og eventuelt snakker med barnevernet anonymt før de sender bekymringsmelding. Sosiallærer A peker på et etisk dilemma som oppstår når meldeplikten er utløst, men en elev ikke vil at man skal sende inn bekymringsmelding. Mausethagen (2015) bruker begrepene responsibility og accountability som lærerens ansvar i skolen og også i slike situasjoner. Lærerne har accountability i form av at de har meldeplikt, dette er ikke valgfritt og lærere kan derfor holdes ansvarlig hvis de ikke sender inn bekymringsmeldingen. Lærere har også responsibility, som vil si at de har et ansvar på relasjonelt og moralsk nivå. I denne situasjonen vil det si at lærere vil at eleven skal få det bedre så de må derfor melde fra, men på den andre siden har læreren bygget opp en relasjon og tillit til eleven, som vil bli brutt hvis skolen sender inn bekymringsmeldingen når barnet ikke vil det. Sosiallærer A sier også at hennes ansvar i en slik situasjon er å fortelle eleven hva barnevernet kan hjelpe hen med slik at eleven kan forstå grunnen til at læreren må melde fra.

Ohnstad (2020) peker på viktigheten av å ha noe konkret når man sender inn en bekymringsmelding. Der er ikke slik at man bare kan føle at noe er feil og så sende inn bekymring. Lærer C bekrefter dette, og sier at det er viktig å notere ned det som blir hørt eller observert, slik at man har noe konkret å gi til barneverntjenesten. Rakvaag (2014) sier også dette. Hun understreker at det er viktig at man beskriver akkurat hva man har sett eller gjort, uten å tolke eller konkludere med noe. Grunnen til dette er at lærere som sender inn bekymringsmeldinger ikke har den samme utdanningen og kunnskapsbasen som de som arbeider i barneverntjenesten. Lærere skal derfor ikke selv tolke situasjoner, det er barnevernets jobb. Det vil også være vanskeligere for barnevernspedagogene å oppfatte hvordan situasjonen egentlig er, om bekymringsmeldingen består av mye tolkning og synsing, istedenfor korte og konkrete observasjoner.

Det å fortelle eleven hva barnevernet kan hjelpe hen med, kan skape en trygghet og tillit hos barnet overfor barneverntjenesten og læreren. Barnet har tillit til at det læreren forteller er sant, og vil derfor med stor sannsynlighet også få større tillit til barnevernet, hvis læreren uttrykker tillit overfor barnevernet. Flere av informantene uttrykker at de selv ikke har helt tillit. Lærer A sier at «vi» ikke har tillit, hun viser til andre lærere på skolen. Lærer C uttrykker også at hun

har noe lav tiltro til barnevernet og sier at hun kan oppleve det som et foreldrevern, istedenfor et barnevern. Så på den ene siden er det lærere og sosiallæreres jobb å trygge eleven i at barnevernet skal hjelpe, men på den andre siden har informantene ikke selv tillit til at barnevernet, noe som kan svekke samarbeidet. Grunnen til at informantene har lav tillit til barnevernet kan være utløst av mange faktorer. En av grunnene kan være mangelen på kunnskap om barnevernet og hvordan barneverntjenesten arbeider, fordi dette fører til at lærere får forventninger som ikke blir oppfylt. Hansen et. al (2020) nevner at kjennskap til hverandre og felles møteplasser er viktig for at et tverrprofesjonelt samarbeid skal fungere. Lite kunnskap om gangen i en barnevernssak, kan være med å påvirke. En annen faktor kan være mangel på møteplasser, som fører til at skolen ikke vet hvem som arbeider i barnevernet, og at de derfor bare blir en institusjon, som man ikke har så mye forhold til. Det kan virke som det gode samarbeidet sosiallærer D har med deres nærkontakt i barnevernet, øker deres tillit til barnevernet. Som lærer C nevner, opplever hun at barnevernet er mer et foreldrevern. Hos hen og mange andre lærere kan dette være fordi de ikke har nok kunnskap. Hvis foresatte ikke samtykker til at de skal få hjelp, er det ikke så mye barnevernet kan gjøre, uten at fylkesnemnda vedtar tvangsvedtak. Det kan derfor oppleves for lærerne som at barnevernet ikke gjør noe, men egentlig har barnevernet prøvd, men det fungerte ikke fordi familien motsatte seg hjelp. Igjen vil dette føre til økt mistillit fordi lærerne, fordi de ikke vet hvorfor det ikke blir satt inn tiltak. Hvis lærere opplever det flere ganger kan de komme inn i en spiral av mistillit som er vanskelig å bryte ut av.

Relasjonsbygging er en viktig del av en lærers personlig kompetanse og et viktig tema i utdanningen. Lærere skal ha gode relasjoner til alle elevene sine. Elever som er utsatt for omsorgssvikt har ofte mange risikofaktorer i livet sitt. Dette er faktorer som kan være med å påvirke barnet i negativ retning. I slike situasjoner er det ekstra viktig at en lærer har gode relasjoner til eleven og kan fungere som en beskyttelsesfaktor. Sosiallærer D understreker viktigheten av å ha en trygg voksen å snakke med. Den trygge voksne kan være enten læreren, sosiallæreren eller andre ansatte på skolen. Et trygt skolemiljø og voksenpersoner man stoler på kan være med å balansere ut hvis det foregår mye negativt på hjemmebane. På den måten kan man sørge for at barnet på tross av motstand følger utviklingen et barn er forventet å ha.

5.2.3 Læreren selvtiltro

Hvordan lærere opplever sin egen kompetanse rundt et tema, er viktig for hvordan de arbeider med temaet. Banduras teori om mestringsstro sier at vår tro på egen mestring i møte med en oppgave eller situasjon, gir opplevelse av kontroll og dermed øker vår innsats mot denne

oppgaven (Bandura, 1977; Vasta, 1992). Det vil si at læreres og sosiallæreres opplevelse av kompetanse i møte med barnevernet, vil være viktig for deres opplevelse av trygghet og kontroll i samarbeidet. Mine informanter sier at de har god kompetanse i å avdekke omsorgssvikt, her har de tiltro til egen kompetanse. Det vil føre til at informantene går helhjertet inn i situasjoner, fordi de opplever trygghet og derfor kan stå for de meningene de har. Opplevelse av trygghet i situasjoner vil også føre til at det er enklere å samarbeide med andre, fordi man er så trygg på sin egen kompetanse at man er villig til å dele på ansvaret. Når en lærer sender inn en bekymringsmelding til barneverntjenesten, fordeles ansvaret, og læreren har tillit til at institusjonen tar imot ansvaret med full innsats. Grimen (2009) mener at tillit kommer av troen på andres kompetanse og kunnskap. Det betyr at man stoler på personen på grunn av den kompetansen og kunnskapsbasen personen besitter. Lærere har tillit til at barnevernsansatte har kunnskapen og kompetansen til å ta saken skolen melder inn videre, og behandle saken på en adekvat måte. Hvis alle partene i samarbeidet har tillit til hverandre, utvikles en effektiv tillitskjede. Dermed kan man gi barnet og familien den hjelpen de trenger. Det at mine informanter uttrykker noe mistillit til barnevernet, kan være med å hindre denne tillitskjeden og derfor sakke ned prosessen og øke tiden det tar før familien får hjelp.

Glavin og Erdal (2018) kom frem til flere komponenter som må med for at et tverrprofesjonelt samarbeid skal fungere. De nevner flere av de samme komponentene som Philip og Walsh. En av komponentene de nevner er god samarbeidskultur. En god samarbeidskultur krever at alle legger ned innsats i samarbeidet. Dette forutsetter at alle parter er trygge på egen kompetanse og kan se egne styrker og svakheter, slik at man kan bruke disse styrkene og svakhetene til alles beste. Dette bygger på Banduras mestringstro og selvtiltro. De ansatte på skolen må ha tiltro til egen kompetanse for å kunne samarbeidet godt med andre. Det kan virke som mine informanter er klar over sine styrker i form av at informantene sier at de har god kompetanse i å avsløre omsorgssvikt, men informantene nevner lite om sine svakheter. En av disse svakhetene kan være kunnskap om hvordan barneverntjenesten arbeider. Dermed kan vi tenke oss at samarbeidet kunne vært bedre dersom informantene var mer klar over og åpne om sine svakheter, slik at den andre parten i samarbeidet kan hjelpe til å utvikle svakhetene.

God samarbeidskultur er avhengig av god skolekultur. En god skolekultur som er positiv og støttende, og dermed fører til at alle som er involvert i skolen føler seg sett og respektert (Drugli & Nordahl, 2016). Skoleledelsen er lederen av organisasjonen og derfor også ansvarlige for at skolekulturen er god. Ledelsen er ansvarlige for at blant annet prosedyrene rundt samarbeid både internt og eksternt fungerer bra. En ledelse som støtter sine ansatte og lytter på deres tanker

er viktig for at de ansatte skal føle seg sett. Alle mine informanter sier at når de får en bekymring for at barn, går de til nærmeste leder som så tar det videre opp i systemet. Ut i fra dette kan det virke som alle informantene føler seg sett og respektert av skolen og ledelsen. Ved at ledelsen tar lærerne og deres bekymringer på alvor, vil det kunne føre til økt selvtiltro hos lærerne. Hvis lærere gang på gang ble avslått og ikke lyttet til, kan det føre til at man etter hvert vil oppleve at man selv mister tiltro til egen kompetanse.

Selvtiltro vil også være viktig i samarbeidet med foresatte. At lærere opplever trygghet og kontroll i samarbeidet med foresatte vil være avhengig av deres opplevelse av egen kompetanse. Hvis lærere har troen på at de har kompetanse om temaet som skal bli tatt opp, vil det være enklere å stå i dette hvis man får motstand fra foresatte. Samtidig til foresattes opplevelse av å bli sett og hørt være viktig for deres opplevelse av samarbeidet. Foresattes opplevelse av å være en ønsket samarbeidspartner er viktig. Sosiallærer D sier at det at foresatte og lærere har ulike oppfatninger av barnet, trenger ikke betyr at de foresatte har feil. Hen understreker at lærere må være litt ydmyke. Dermed kan vi si at lærere må være så trygge på sin kompetanse, samtidig finne balansen mellom å være trygg på sin egen kompetanse og å være ydmyk og forståelsesfull slik at foresatte ikke føler seg overkjørt. Et godt foreldresamarbeid vil bestå av samskapte og gjensidige tiltak (Fruggeri (2011), referert i Kreyberg, 2017).

Når lærere og sosiallærere skal samarbeide med barneverntjenesten vil også selvtiltro være viktig. At lærere har en trygghet rundt egen kompetanse om omsorgssvikt vil føre til at de kan stå sterk i saker som skaper bekymring hos dem. Hvis læreren eller sosiallæreren er utrygg og usikker rundt hva som er omsorgssvikt og ikke, kan dette kunne føre til at lærerne ikke «tør» å sende inn bekymringsmeldinger fordi de ikke er sikker på om det de ser er bekymringsfullt nok. Etter at bekymringsmeldingen er sendt, må lærerne kunne stå for det de mener. Lærer A nevner at barneverntjenesten kommer inn på skolen for å snakke med den som har sendt bekymringsmeldingen og stiller mange og vanskelige spørsmål. Dette kan føre til at man opplever at barneverntjenesten betviler din bekymring. Læreren må da kunne stole på seg selv og ha tiltro til at det hen mener er bekymringsfullt, er det.

Tiltro til egen kompetanse er noe som må jobbes med over tid for å opprettholde. Et godt profesjonsfellesskap vil være viktig i denne prosessen. Et godt læringsmiljø blant de ansatte er vel så viktig for skolen og læreres utvikling, som et godt læringsmiljø blant elevene. Et godt profesjonsfellesskap engasjerer seg både i skolens og lærernes utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). Et godt profesjonsfellesskap og kollegafellesskap starter med en god ledelse. Mine informanter nevner at når de blir bekymret for en elev, går de alltid til

nærmeste leder for å drøfte det de har sett. Det vil si at informantene har tillit til at ledelsen er åpen for lærerens tanker og tar bekymringene deres på alvor. Informantene opplever seg sett og respektert. En slik ledelse smitter videre til de andre ansatte på skolen. Det vil føre til ansatte som er åpne, tør å ta initiativ og er selvkritiske. Det er likevel viktig å skille mellom skolen og ledelsens bruksteori og uttalt teori. Det er enkelt for alle skoleledelser å si at de gjør det de skal og alt det positive de gjør for skolen sin, men bruksteorien stemmer ikke alltid med det de sier. Dette kan også være tilfellet hos mine informanter. Det er enkelt å si at man er god til mye, men det er ikke sikkert det alltid stemmer i praksis. Uten å betvile mine informaners kunnskap og kompetanse, for det har de åpenbart mye av.

En god ledelse bør støtte lærere og andre ansatte på skolen som uttrykker at de gjerne vil ta videreutdanning eller diverse kurs for egen profesjonsutvikling. Ved at enkelte lærere utvikler sin kunnskapsbase, vil de kunne formidle denne kunnskapen videre til de andre ansatte på skolen, både bevisst og ubevisst. Dette vil over tid føre til profesjonsutvikling for hele skolen som fellesskap. Den økte kompetanse vil også føre til økt selvtillit hos den enkelte lærer. Informantene mine etterspurte mer kursing om temaet omsorgssvikt og barnevern. Ved at lærere hadde fått det, ville det kunne ført til at lærere ble tryggere i samarbeidet med barnevernet, og dermed hjelpe flere barn.

En god ledelse betyr ikke alltid at de skal være enige i alt lærere sier og mener. Lærere og andre ansatte på skolen er satt sammen på grunn av sin utdanning og yrke. Alle kommer inn i skolen med ulik kunnskapsbase og erfaring. Ved å sette flere profesjonsutøvere med ulike kunnskapsbaser sammen, kan det oppstå uenigheter. En skole kan derfor sies å være et uenighetsfellesskap. Som nevnt flere ganger tidligere kan det oppstå uenigheter mellom lærere og ledelse når det kommer til om meldeplikten er utløst. I dette uenighetsfellesskapet må det drøftes og diskuteres hva som skal gjøres og hva som eventuelt skal til for å komme til enighet. Hvis det er slik at ledelsen ofte er uenig med det lærer kommer med, vil dette over tid føre til redusert selvtillit.

6 Avslutning

Dette forskningsprosjektet har hatt som fokus å se på hvordan lærere og sosiallærere i skolen samarbeider med barneverntjenesten. Gjennom ett intervjustudie med seks informanter drøftes hvilke oppfatninger informanter fra skolen har om samarbeidet med barnevernet, og hva de mener kan gjøres for å forbedre samarbeidet. Oppgaven har undersøkt følgende problemstilling: *På hvilke måter samarbeider lærer og sosiallærere med barneverntjenesten?*

Informantene er alle opptatte av at de skal samarbeide med barnevernet i saker der det er nødvendig. De har alle barnets beste i fokus og gjør derfor så mye som mulig for å hjelpe. Dette gjør de ved å sende inn bekymringsmeldinger, og ta vare på barnet frem til barnevernet eventuelt kommer inn, i form av å være en trygg voksen. Det er likevel flere ting informantene peker på som utfordrende i enkeltsaker der de er bekymret for et barn. Studien har kommet frem til noen hovedfunn som utdyper disse barrierene.

Lærere, sosiallærere og ledelsen på skolen besitter ulike kunnskapsbaser på grunn av deres utdanning og erfaringer. Dette vil føre til at terskelen for hva som utløser bekymring hos den enkelte er ulik, noe som kan skape uenighet. Skolen er og vil alltid være et uenighetsfellesskap, men ved å drøfte og bli enige om hva de skal gjøre i de enkelte sakene vil man likevel, som regel, komme frem til en felles konklusjon. Borg et al. (2014) påpeker viktigheten av at lærere har et lag rundt dem med ulike kompetanser, slik at lærere kan bruke tiden sin på det de har kunnskapen sin innenfor. Informantene sier at de går alltid til ledelsen eller andre ansatte på skolen for å drøfte bekymringene sine, som bekrefter at lærerne har et støtteapparat som de stoler på og dermed motta hjelp fra.

Flere av informantene beskriver samarbeidet med foresatte, når man er i bekymringsfasen, som vanskelig. Informantene sier at de gjennom hele skoleåret bruker mye tid på å skape gode relasjoner med foresatte, for at skolesituasjonen skal bli bra for elevene. Informantene opplever at tillitsforholdet blir brutt får de uttrykker bekymring. Drugli og Nordahl (2016) nevner at det kan oppstå sterke reaksjoner fra de foresatte, det er da viktig at læreren har snakket med andre på skolen om situasjonen. På den måten vil ikke læreren stå alene med alt ansvaret, men få hjelp og støtte fra andre ansatte på skolen, som sosiallæreren og ledelsen. Informantene nevner at vi må møte foresatte med ydmykhet, men også selvtiltro, anklagende holdning vil ikke hjelpe noen av partene i samarbeidet.

I samarbeidet med barneverntjenesten peker alle informantene på taushetsplikten som en barriere. Informantene opplever at taushetsplikten hindrer dem i å hjelpe barnet i

skolesammenheng. Philip og Walsh (2019) kom frem til at en av de viktigste komponentene i et godt samarbeid er informasjonsdeling. Lærer A opplever at det ikke er et samarbeid mellom skolen og barnevernet, muligens på grunn av manglende informasjonsdeling fra barnevernets side. Flere av informantene nevner også at de har for lite kunnskap om barneverntjenesten, hvordan de arbeider og jussen bak arbeidet deres. Det kan derfor tenkes at mer kunnskap og kompetanse om barneverntjenesten og barnevernloven hadde gitt informantene noe mer forståelse av hvorfor barnevernet tar de avgjørelsene de gjør. Om skolens ansatte har større forståelse av barneverntjenesten avgjørelsene som blir tatt, kan føre til økt tillit og mindre mistillit fra skolen sin side.

Dette er en liten studie med kun seks informanter. Det gjør at det vil være vanskelig å trekke konklusjoner på vegne av alle lærere og sosiallærere eller generalisere funn. Likevel kan vi se at mine funn samsvarer med flere tidligere studier på temaet. Blant annet Baklien (2009) som mener at lærere opplever barnevernet som et lukket system, som informantene bekrefter både direkte og indirekte. Gallagher-Mackay (2014) kom frem til at læreres kompetanse ikke er tilstrekkelig, selv om deres lyst til å hjelpe barn de er bekymret for er stor. Mine informanter er enige i at kompetanseheving om temaet ville gjort det enda enklere å samarbeide med barneverntjenesten og da også hjelpe barn de er bekymret for. Det vil si at mine funn henger sammen med annen forskning som er gjort på feltet, både i Norge og internasjonalt. Et funn som er noe kontrasterende fra tidligere forskning er funnene til Ohnstad (2020). Hun mener at lærere sender for mange og ubegrunnede bekymringsmeldinger. Dette er ikke noe mine informanter nevner. Mine informanter opplever det som utfordrende at barnevernet henlegger saker de melder inn, kan dette være på grunn av det Ohnstad finner? At flere av de bekymringsmeldingene som blir sendt inn, egentlig ikke burde vært sendt inn.

Validitet og reliabilitet er viktig for å vurdere studien. Resultatene skal være troverdige og gyldige. Siden dette er en liten kvalitativ studie vil gyldigheten, validiteten, fungere som en kvalitetskontroll mer enn å kunne trekke slutninger basert på resultatene. Reliabiliteten på den andre siden handler om troverdigheten og muligheten til å reprodusere resultatene. Jeg har gjennom hele prosjektet vært nøye med å skrive ned hva som har blitt gjort og hvorfor, i metodedelene, slik at reliabiliteten skal være ivaretatt.

Informantenes frustrasjoner rundt samarbeidet med barneverntjenesten viser at noe burde gjøres for å forbedre samarbeidet. Tiltak som har kommet frem fra informantene er kurs og kompetanseheving om barneverntjenesten blant skolens ansatte. I og med at alle mine informanter er ute i arbeid og ferdig utdannet, er dette noe som bør foregå på arbeidsplassen. I

tillegg bør det vurderes om omsorgssvikt og tverrprofesjonelt samarbeid bør få en større plass i lærerutdanningen. Alle informantene ble utdannet for flere år siden, det kan derfor tenkes at endringer har skjedd i lærerutdanningen siden det. En begrensende faktor i dette forskningsprosjektet var tiden, antallet informanter ble derfor tilpasset tidsperspektivet. Videre forskning på temaet bør derfor inkludere ansatte fra barneverntjenesten for å høre deres perspektiver på samarbeidet med lærere og sosiallærere i skolen.

Referanseliste

- Backe-Hansen, E. (2009). *Å sende en bekymringsmelding—Eller la det være?: En kartlegging av samarbeidet mellom barnehage og barnevern*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Baklien, B. (2009). Skole, barnehage, barneverntjeneste – bilder av «de andre» hindrer samarbeid. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 86(04), 236–244.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2009-04-03>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013, april 5). *Prop. 106 L (2012–2013)* [Proposisjon]. Regjeringen.no; regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop-106-l-20122013/id720934/>
- Barne- og likestillingsdepartementet, kommunal- og regionaldepartement, arbeids- og inkluderingsdepartement, helse- og omsorgsdepartement, justis- og politidepartement, & kunnskapsdepartement. (2007). *Forebyggende innsats for barn og unge (Q-16/2007)*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barn-og-ungdom/forebyggende_rundskriv_q-16-2007.pdf
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2016). *Samarbeid mellom skole og barnevern. En veileder* (Nr. 14).
https://www.statsforvalteren.no/contentassets/8ed4cc16f95047e1ba0d8d0d535ace18/samarbeid_mellom_skole_og_barnevern_en_veileder_2016.pdf
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2019a). *Før skolen sender inn bekymringsmelding*.
bufdir.no | Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
https://bufdir.no/Barnevern/Skoleveileder/Bekymringsmelding/For_skolen/Bekymret_for_et_barn___for_du_sender_bekymringsmelding/Bekymret_for_elev_pa_skolen/

- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2019b). *Hvordan følger skolen opp elever i barnevernet*. bufdir.no | Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
https://bufdir.no/Barnevern/Skoleveileder/Daglig_oppfolging/For_skolen/Hvordan_folger_skolen_opp_elever_i_barnevernet/
- Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet. (2020a). *Taushetsplikt og samtykke*. bufdir.no | Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
https://bufdir.no/Barnevern/Skoleveileder/Taushetsplikt/Taushetsplikt_og_samtykke/
- Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet. (2020b, desember 14). *Hjelpetiltak i hjemmet*. bufdir.no | Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
https://bufdir.no/Barnevern/Tiltak_i_barnevernet/Hjelpetiltak_i_hjemmet/
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2021a). *Barn utsatt for vold i familien*. bufdir.no | Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
https://bufdir.no/statistikk_og_analyse/oppvekst/vold_og_overgrep_mot_barn/barn_utsatt_for_vold_i_familien/
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2021b). Oppsummert status i tall for barnevernet. *bufdir.no / Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet*.
https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Oppsummert_status_i_tall_for_barnevernet/
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2021c). *Organisering og oppgaver*. bufdir.no | Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
https://bufdir.no/Barnevern/Om_barnevernet/Organisering_og_oppgaver/
- Barnevernloven. (1992). *Lov om barneverntjenester (LOV-1992-07-17-100)*. Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1992-07-17-100/>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.

- Biesta, G. (2009). Values and ideas in teacher's professional judgement. I S. Gewirtz, *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward* (s. 184–193). Routledge.
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K., & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt*. (AFI-Rapporter AFI-rapport 2014:8; AFI-Rapporter, s. AFI-rapport 2014:8). Arbeidsforskningsinstituttet. <https://doi.org/10.7577/afi/rapport/2014:8>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Briseid, E. M. (2018). Abduksjon – logikk. I *Store norske leksikon*. http://snl.no/abduksjon_-_logikk
- Bufdir. (2021, februar 9). *Slik jobber barnevernet*. bufdir.no | Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. https://bufdir.no/Barnevern/Om_barnevernet/Om_barnevernet/
- Bunkholdt, V., & Sandbæk, M. (2008). *Praktisk barnevernsarbeid*. Gyldendal Akademisk.
- Carradine, J., Milne, B., Fallon, B., Black, T., & King, B. (2017). *International Journal of Child and Adolescent Resilience*. 15(1), 13.
- Chalmers, A. F. (2013). *What is this thing called science?* (Fourth edition). McGraw-Hill Education, Open University Press.
- Christiansen, Ø., & Kojan, B. H. (2016). Beslutninger om hjelpetiltak i hjemmet. I *Beslutninger i barnevernet* (s. 92–107). Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Ad notem gyldendal.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal akademisk.

- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016). *Samarbeidet mellom hjem og skole*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Elstad, Helstad, & Mausethagen. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17–38). Universitetsforlaget.
- Fallon, B., Filippelli, J., Joh-Carnella, N., Collin-Vézina, D., Lefebvre, R., Moody, B., Trocmé, N., & Quinn, A. (2020). An Examination of Past Trends in School Reports to Child Welfare: Considerations for Reported Child Maltreatment. *Child Maltreatment*, 1077559520979588. <https://doi.org/10.1177/1077559520979588>
- Fauske, H. (2010). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I A. Molander & L. I. Terum, *Profesjonsstudier 1* (2. utg., s. 29–54). Universitetsforlaget.
- Fauske, H., Lichtwarck, W., Bennin, C., & Buer, B. A. (2016). Tverrfagligsamarbeid i barnevernets beslutningsprosess. I *Beslutninger i barnevernet* (s. 178–194). Universitetsforlaget.
- Follesø, R. (2014). Hjelpetiltak i barnevernet. I A. Solstad, R. Follesø, & K. Mevik, *Kort om barnevern* (s. 83–96). Universitetsforlaget.
- Forente Nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. November 1989; Ratifisert av Norge 8. Januar 1991 (Rev. Oms. Mars 2003 med tilleggsprotokollar)*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (LOV-1967-02-10).
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>

- Gallagher-Mackay, K. (2014). Teachers' Duty to Report Child Abuse and Neglect and the Paradox of Noncompliance: Relational Theory and "Compliance" in the Human Services. *Law & Policy*, 36(3), 256–289. <https://doi.org/10.1111/lapo.12020>
- Gilbert, R., Kemp, A., Thoburn, J., Sidebotham, P., Radford, L., Glaser, D., & MacMillan, H. L. (2009). Recognising and Responding to Child Maltreatment. *The Lancet*, 373(9657), 167–180. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(08\)61707-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)61707-9)
- Glavin, K., & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis til beste for barn og unge i Kommune-Norge*. Kommuneforlaget.
- Goldman, J. D. G., & Grimbeek, P. (2009). How university student-teachers for primary school learn about Department of Education Policy on child sexual abuse, and mandatory reporting: The sources of their professional information. *Higher Education*, 58(2), 221–239. <https://doi.org/DOI:10.1007/s10734-008-9192-7>
- Grimen, H. (2001). Tillit og makt—Tre sammenhengar. *tidsskriftet den norsk legeforeningen*, 30.
- Grimen, H. (2009). *Hva er tillit*. Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2010a). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum, *Profesjonsstudier 1* (2. utg., s. 71–87). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2010b). Profesjon og tillit. I L. I. Terum & A. Molander, *Profesjonsstudier 1* (2. utg., s. 197–215). Universitetsforlaget.
- Grimen, H., & Molander, A. (2010). Profesjon og skjønn. I L. I. Terum, *Profesjonsstudier 1* (2. utg., s. 179–196). Universitetsforlaget.
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling lærere som lærer*. Cappelen Damm akademisk.
- Hansen, I. L. S., Jensen, R. S., & Hansen, H. C. (2020). *Mind the gap! Nordic 0–24 collaboration on improved services to vulnerable children and young people Final*

- report from the process evaluation* [Faforaport]. https://0-24-samarbeidet.no/wp-content/uploads/2020/11/Mind-the-gap_Fafo-report.pdf
- Heggen, K., & Dahl, S. L. (2017). Barnevernets kunnskapsgrunnlag. *Fontene, 1*, 70–83.
- Helsedirektoratet. (2019). Nasjonal faglig retningslinje for tidlig oppdagelse av utsatte barn og unge. I *Helsedirektoratet*. <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/tidlig-oppdagelse-av-utsatte-barn-og-unge>
- Hovdenak, S. S. (2010). Den profesjonelle lærer i dagens skole. Krav, forventninger og muligheter. I Riksaasen (Red.), *Læreren i skolen og samfunnet* (s. 17–45). Tapir akademisk forlag.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt.
- Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi—Et essay i vitenskapsteori. I *Musikkterapi* (Bd. 2). <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2021). *Taushetsplikt, opplysningsrett og opplysningsplikt. En veileder*. [regjeringen.no. https://www.regjeringen.no/contentassets/2f0aa4fc39004edba35b8027fe80be16/veiled-er-om-taushetsplikt-opplysningsrett-og-opplysningsplikt.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/2f0aa4fc39004edba35b8027fe80be16/veiled-er-om-taushetsplikt-opplysningsrett-og-opplysningsplikt.pdf)
- Killén, K. (2015). *Sveket I*. Kommuneforlaget.
- Killén, K. (2019). *Sveket II*. Kommuneforlaget.
- Kinge, E. (2012). *Tverretatlig samarbeid omkring barn en kilde til styrke og håp?* Gyldendal akademisk.

- Kirkebøen. (2013). Kan vi stole på fagfolks skjønn? I Molander & Smeby, *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*, 28(3), 219–233. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2008-03-05>
- Kreyberg, E. (2017). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I *Psykisk helse i skolen* (3. utg., s. 271–288). Universitetsforlaget.
- Krogh, T. (2010). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Rygge, J., Brinkmann, S., & Anderssen, T. M. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Universitetsforlaget.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko skadelige omsorgssituasjoner*. Gyldendal akademisk.
- Mathews, B., & Kenny, M. C. (2008). Mandatory reporting legislation in the United States, Canada, and Australia: A cross-jurisdictional review of key features, differences, and issues. *Child Maltreatment*, 13(1), 50–63. <https://doi.org/10.1177/1077559507310613>
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?* Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279–300.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2010). Profesjonsstudier—En introduksjon. I *Profesjonsstudier 1* (2. utg., s. 13–28). Universitetsforlaget.
- Nardi, P. M. (2018). *Doing survey research: A guide to quantitative methods* (Fourth edition). Routledge.

- Nordahl, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (1. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Ohnstad, B. (2020). «Meldeplikten til barnevernet tolkes feil». Juristen. <https://juristen.no/debatt/2019/12/%C2%ABmeldeplikten-til-barnevernet-tolkes-feil%C2%BB>
- Omsorg. (2021a). I *Det norske akademis ordbok*. <https://naob.no/ordbok/omsorg>
- Omsorg. (2021b). I *Språkrådet: Bokmålsordboka*. https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=omsorg&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61).
- Persson, C. P. (2019). *Abduksjon: Metoden for å finne den beste forklaringen*. <https://forskning.no/om-forskning-samfunnsvitenskap/abduksjon-metoden-for-a-finne-den-beste-forklaringen/1317339>
- Phillips, J. D., & Walsh, M. A. (2019). Teaming up in child welfare: The perspective of guardians ad litem on the components of interprofessional collaboration. *Author*. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.016>
- Rakvaag, H. (2008). Hvem er de barna som trenger barneverntjenesten? I S. Horverak & A. Solstad, *Kort om barnevern* (s. 35–46). Universitetsforlaget.
- Rakvaag, H. (2014). Hvem er de barna som trenger barneverntjenesten, og hva skal man se etter? I A. Solstad, R. Follesø, & K. Mevik, *Kort om barnevern* (s. 45–56). Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. (2013). Profesjon og ekspertise. I A. Molander, L. I. Terum, & Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus, *Profesjonsstudier 2* (s. 17–26).

- Stang, E. (2007). *Fremstillinger av barnevern i løssalgspresen* (NOVA Rapport 7/2007).
https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/4945/2599_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Stang, E. G., Aamodt, H., Sverdrup, S., Kristofersen, L. B., & Windvold, A. (2013). *Taushetsplikt, opplysningsrett og opplysningsplikt. Regelkunnskap og praksis*. [NOVA rapport nr. 3/13].
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Vasta, R. (Red.). (1992). *Six theories of child development: Revised formulations and current issues*. J. Kingsley.
- Vågan, A., & Grimen, H. (2010). Profesjoner i maktteoretiske perspektiver. I A. Molander & L. I. Terum, *Profesjonsstudier 1* (2. utg., s. 411–425). Universitetsforlaget.
- Aasberg, O. (2008). Hvordan arbeider barneverntjenesten? I S. Horverak & A. Solstad, *Kort om barnevern* (s. 47–76). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informert samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet «en kvalitativ intervjustudie om samarbeidet mellom skolen og barnevernet»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan samarbeidet mellom skolen og barnevernet fungerer/ikke fungerer og eventuelt kan forbedres. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvordan lærere opplever samarbeidet med barnevernet i saker der det er elever som lever med omsorgssvikt involvert. Jeg vil finne ut hvilke kompetanser som er relevant for lærere å inneha, samt hva som skal til for at samarbeidet mellom skolen og barnevernet kan bli best mulig.

Problemstillingen er: *Hva er den profesjonelle lærerens ansvar ift. elever som lever i relasjoner som er preget av omsorgssvikt?* og forskningsspørsmålene er: Hvilke kompetanser/forutsetninger har lærere for å møte elever som er utsatt for omsorgssvikt? Hvilke vurderinger ligger til grunn for at lærere melder bekymring? Erfaringer og ønsker i samarbeidet mellom skole og barnevern.

Dette er en masteroppgave via OsloMET

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Et strategisk utvalg av lærere som har jobbet i skolen i minst 5 år, og har erfaring med omsorgssvikt og samarbeidet med barnevernet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju på ca. 1 time. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Intervjuet vil inneholde spørsmål om dine tanker og erfaringer som lærer. Alle opplysninger vil bli lagret anonymt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det

vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Karoline Juberg Skive (student) og Hege Knudsmoen (veileder) vil ha tilgang til opplysningene.
- Ditt navn og andre personopplysninger vil bli erstattet med en kode slik at det ikke vil være mulig å spore prosjektet tilbake til deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som er i august 2022. transkriberte intervjuer vil da bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- *OsloMet* ved Hege Knudsmoen (hegknu@oslomet.no, +47 94 35 67 60)
- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen (ingrid.jacobsen@oslomet.no, +47 67 23 55 34)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen
Karoline Juberg Skive

Vedlegg 2: Intervjuguide

Introduksjonsspørsmål:

- Utdanning (hva, hvor, når?)
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hva tenker du er de viktigste oppgavene du har som lærer/sosiallærer?

Omsorgssvikt

- Hva tenker du på når du hører omsorgssvikt?
- Hva legger du i begrepet «alvorlig omsorgssvikt»?
- Hvilke kjennetegn ved barnet vil kunne utløse bekymring med tanke på mulig omsorgssvikt?
- Hvilke kjennetegn ved foreldrene vil kunne utløse bekymring?
- Hva tenker du at er ditt ansvar i møte med elever som er utsatt for omsorgssvikt?

Samarbeidet mellom skolen og barnevernet

- Hva kan barnevernet gjøre for å øke din trygghet i samarbeidet?
- Har du opplevd at det er uenighet innad på skolen rundt en bekymringssak? Noen vil melde, andre ikke.
- Har du opplevd noen etiske dilemmaer?
- Hva er rutineene rundt melding til barnevernet på din skole?
- Er barnevernet «synlig» på din skole? Hvordan?
- Hvordan snakkes det om barnevernet på din skole? I personalmøter? Drøftingsmøter?
- Hvordan samarbeider du/dere med foreldrene i barnevernssaker?
- Har du noen gang latt vær å melde på grunn av foreldresamarbeid?
- Har det skjedd at du har vurdert å melde uten å gjennomføre? Hvorfor?
- hva tenker du om medias fremstilling av barnevernet?

Tverrprofesjonelt samarbeid

- Har det hendt at du meldte fra til andre instanser (PPT, BUP) istedenfor barnevernet?
- Hva fremmer samarbeidet med eksterne instanser?
- Hva hemmer samarbeidet med eksterne instanser?

Egen kompetanse

- Hvordan opplever du din egen kompetanse i forhold til omsorgssvikt og tverrprofesjonelt samarbeid? Hva opplever du selv at du kan med fordel få økt kompetanse i?
- Hvordan har lærerutdanningen rustet deg til å vurdere slike saker?
- Hvilke kompetanser er tilstrekkelig for at læreren skal håndtere barnevernssaker?
- Vil informantene kommentere/tillegge noe før vi avslutter?

Vedlegg 3: Godkjenning av NSD

Referansenummer

159354

Prosjekttittel

En kvalitativ intervjustudie av lærere om samarbeidet mellom skolen og barnevernet

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder)

Hege Knudsmoen, hegknu@oslomet.no, tlf: 94356760

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Karoline Juberg Skive, s313303@oslomet.no, tlf: 97409088

Prosjektperiode

16.08.2021 - 16.08.2022

Vurdering (1)

23.07.2021 - Vurdert

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen av i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.7.2021. Behandlingen kan starte.

Vi minner om at det ikke må fremkomme taushetsbelagte opplysninger under intervjuene.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.8.2022.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: • lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal Lykke til med prosjektet!