

Samarbeid mellom skole og barnevern

*En kvalitativ studie av lærere og rektorers
kompetanse og erfaring med omsorgssvikt,
meldeplikten til og samarbeidet med
barnevernet*

Antoinette Benedicte Roberg



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2014

Samarbeid mellom skole og barnevern

En kvalitativ studie av lærere og rektors kompetanse og erfaring med omsorgssvikt, meldeplikten til og samarbeidet med barnevernet.

© Antoinette Benedicte Roberg

2014

Tittel: Samarbeid mellom skole og barnevern

Forfatter: Antoinette Benedicte Roberg

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Bakgrunn, formål og problemstilling: Omsorgssvikt og vold i nære relasjoner er samfunnsaktuelle temaer som ofte er i medias søkelys. Skolen står for en relativt lav andel av bekymringsmeldinger barnevernet får inn, og studiens formål var blant annet økt innsikt i mulige barrierer og utfordringer som kan forklare denne tendensen. Formålet var også å få mer kunnskap og innblikk i lærere og rektors forhold til meldeplikten til barnevernet og ulike aspekter ved dette, som kompetanse, erfaringer, prosedyrer og samarbeidsrutiner. På bakgrunn av dette har jeg utformet følgende problemstilling: *"Hvordan vurderer lærere og rektorer sin egen kompetanse og sine erfaringer med omsorgssvikt, meldeplikten til barnevernet og øvrige aspekter ved samarbeidet mellom skole og barnevern?"*

For å kunne belyse hovedproblemstillingen har jeg utformet to forskningsspørsmål:

- 1) *Hvilke barrierer kan føre til at meldeplikten ikke benyttes ved bekymring om omsorgssvikt?*
- 2) *Hva kan gjøres annerledes (både fra skolen og barnevernets side) for at meldeplikten skal benyttes hyppigere ved bekymring om omsorgssvikt?*

Juridisk bakgrunn og teoretisk rammeverk: er valgt ut etter hva jeg anser som relevant for studiens problemstilling. Dette dreier seg blant annet om begreper og tema som omsorg og ulike typer omsorgssvikt, samt barnevernets formål og oppgaver, der de viktigste prinsippene i barnevernfaglig arbeid vil bli presentert og drøftet. Ulike aspekter ved samarbeidet mellom skole og barnevern vil også bli redegjort for, med vekt på taushetsplikt og meldeplikt til barnevernet. Deretter vil ulike barrierer, forsvarsmekanismer og motstand blant skoleansatte relatert til meldeplikten, samt skolens forebyggende rolle med blant annet foreldresamarbeid og elevsamtaler, bli belyst. Relevant lovverk blir også trukket inn ulike steder i teorikapitlet.

Metode: Denne studien er basert på en kvalitativ metode, med et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsfilosofisk utgangspunkt. Det har blitt gjennomført halv- strukturerede intervjuer for å få tak i informantenes opplevelser, meninger og tanker. Utvalget består av tre rektorer og to lærere fordelt på tre barneskoler i tre ulike kommuner.

Resultater: Studiens funn antyder at samarbeidet mellom skole og barnevern er komplekst, og at dette er et område som engasjerer alle informantene. Det er tre hovedkategorier barrierer knyttet til meldeplikten som kommer tydelig frem. Kort oppsummert dreier det seg om

utfordringer ved: 1) ulike aspekter ved foreldresamarbeidet, 2) taushetsplikten til hinder for godt samarbeid og gjensidig informasjonsutveksling, samt 3) lovverk og barnevernets prosedyrer, der informantene ønsker mer kunnskap om dette. Når det gjelder hva barnevernet og skolen kan gjøre annerledes for at meldeplikten skal bli benyttet hyppigere, uttaler informantene seg mer om hva barnevernets forbedringspotensialer er enn hva de selv og skolen kan gjøre. Rektorene nevnte imidlertid også noen momenter skolen kan bli bedre på, slik som i større grad å minne personalet på meldeplikten og ulike aspekter ved den. De bør også ha mer fokus på forebyggende tiltak, som elevsamtaler og foreldresamtaler. Dette var noe som ikke eksplisitt ble nevnt av så mange, men en av rektorene fortalte om positive erfaringer med og konsekvenser av et langvarig og bevisst arbeid med å utvikle gode, tillitsfulle relasjoner med alle skolens foreldre. Det er nærliggende å tolke at dette kan forklare at denne skolen klarte å besvare eller gjenopprette et godt foreldresamarbeid etter bekymringsmelding var sent. Dette er noe også andre skoler kan bli inspirert av. For å få til et bedre samarbeid med barnevernet, nevnes også ulike faktorer. For det første påpekes det at skolen med fordel i større grad kan benytte barnevernets generelle veilednings- og informasjonsplikt (Barnevernloven, 1992, § 4-4), for eksempel ved å invitere dem til foreldre- og personalmøter. En mulig positiv effekt av dette kan være at barnevernet blir ”ufarliggjort” ovenfor foreldrene, slik at det kan bli lettere for foreldre å samtykke til bekymringsmelding og samarbeid for øvrig. En annen positiv effekt kan være kompetanseheving av skoleansatte, slik som hvordan gjenkjenne tegn på ulike typer omsorgssvikt. En skole hadde god erfaring med å trene på relevante ferdigheter, som å ta opp en bekymring om hjemmeforhold med foreldre på et tidlig stadium samt hva skoleansatte bør gjøre når en er bekymret for dette, og mener dette kan være noe skolen kan forbedre seg på.

Forbedringspotensialene til barnevernet oppgis blant annet å være at de kan være mere synlig og tilgjengelig, med en fast kontaktperson til hver skole. Dette mener informantene at vil føre til bedre tillit og samarbeid, noe som igjen vil kunne føre til at det blir enda lavere terskel for å melde barnevernet. Videre ønsker informantene råd om konkrete tiltak som de kan benytte i skolehverdagen for bedre å følge opp aktuelle barn. I denne og andre sammenhenger etterlyser de mer kunnskap om ulike aspekter ved barnevernets prosedyrer og mer informasjon om det de kan få informasjon om vedrørende enkeltbarn, slik at det blir mer tillit til og gjensidig kommunikasjon med barnevernet. Resultatene antyder videre en opplevelse av mangelfull kompetanse hos informantene, primært når det gjelder å gjenkjenne tegn på omsorgssvikt, noe de uttrykte burde få bedre plass i lærerutdanningen.

Forord

Denne masteroppgaven har vært som et omfattende puslespill med mange brikker, der den siste brikken endelig har falt på plass. Det har vært et lærerikt og krevende prosjekt som jeg ikke ville vært foruten. Det har vært utfordrende på godt og vondt, men når jeg endelig er i mål er jeg stolt over den oppgaven som jeg leverer. Nå ser jeg frem til å kunne benytte den kompetansen jeg har tilegnet meg i denne perioden i min fremtidige jobb.

Det er mange jeg ønsker å takke og som skal ha sin del av æren for at oppgaven nå er ferdig. For det første vil jeg takke mine kunnskapsrike informanter, uten dere ville ikke denne oppgaven vært mulig. En stor takk vil jeg også rette til min dyktige veileder Linda Halvorsen, som har hjulpet meg gjennom hele prosessen i oppturer og nedturer. Takk for alle tilbakemeldinger og for den gode motivasjonen du har gitt meg.

Tusen takk til min fantastiske samboer som har holdt ut med meg, lest korrektur og hatt troen på meg under hele prosjektet. Det har betydd enormt mye for meg. Nå skal vi endelig få tid sammen til å bygge drømmehuset vårt.

Ellers vil jeg rette en stor takk til mine gode foreldre og søstre som har stilt opp og heiet på meg hele veien. Gode venner og øvrig familie som har vært optimistiske og tolerante gjennom hele perioden. Jeg er glad i dere alle sammen, og gleder meg til endelig å kunne tilbringe tid med dere.

Blindern/Tønsberg, mai 2014

Antoinette Benedicte Roberg

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	Sentrale definisjoner	3
1.5	Oppgavens oppbygning	4
2	Juridisk bakgrunn og teoretisk rammeverk	5
2.1	Omsorg og omsorgssituasjon.....	5
2.1.1	Omsorgskompetanse og foreldrefunksjoner.....	6
2.2	Omsorgssvikt	9
2.2.1	Barn som blir utsatt for vanskjøtsel.....	10
2.2.2	Barn som blir utsatt for fysiske overgrep	11
2.2.3	Barn som blir utsatt for psykiske overgrep	12
2.2.4	Barn som blir utsatt for seksuelle overgrep.....	13
2.2.5	Likhetstrekk ved omsorgssvikt.....	14
2.2.6	Oppsummert om symptomer og konsekvenser av omsorgssvikt	15
2.3	Barnevernets formål og oppgaver.....	16
2.3.1	Prinsippet om barnets beste.....	16
2.3.2	Det biologiske prinsipp	17
2.3.3	Rett hjelp til rett tid	17
2.3.4	Mildeste inngrep og lavere terskel	18
2.4	Samarbeid mellom skole og barnevern	18
2.4.1	Taushetsplikt og meldeplikten til barnevernet	19
2.4.2	Å sende en bekymringsmelding til barnevernet	20
2.4.3	Tverrfaglig samarbeid	21
2.5	Barrierer, utfordringer og forsvarsmekanismer	22
2.5.1	Barrierer knyttet til meldeplikten	23
2.5.2	Utfordringer og forsvarsmekanismer hos skolepersonalet.....	24
2.6	Skolens forebyggende rolle og ansvar	26
2.6.1	Foreldresamarbeid	27
2.6.2	Relasjonskompetanse I foreldre og elevsamtaler	28

2.6.3	Elevsamtaler	29
2.6.4	Den kompetente lærer	31
3	Vitenskapsteoretiske og metodiske betraktninger	32
3.1	Vitenskapsfilosofisk utgangspunkt	32
3.1.1	Fenomenologi	33
3.1.2	Hermeneutikk	33
3.1.3	Forforståelse	34
3.2	Kvalitativ metode	35
3.2.1	Det kvalitative forskningsintervjuet	36
3.2.2	Halv- strukturert intervju	36
3.3	Utvalg	37
3.3.1	Kriteriebasert utvelgelse	37
3.3.2	Rekruttering av informanter	38
3.3.3	Studiens informanter	39
3.4	Planlegging og gjennomføring av intervjuene	40
3.4.1	Utarbeidelse av intervjuguide	40
3.4.2	Prøveintervju	40
3.4.3	Intervjuopptak	41
3.4.4	Gjennomføring av intervjuene	41
3.4.5	Rollen som intervjuer	42
3.5	Transkripsjonsprosessen	43
3.6	Fenomenologisk analyse	44
3.7	Kvalitetsvurderinger	46
3.7.1	Validitet	46
3.7.2	Reliabilitet	49
3.8	Forskningsetiske betraktninger	49
3.8.1	Etiske retningslinjer	49
3.8.2	Forskerrollen	50
4	Presentasjon og drøfting av funn	52
4.1	Meldeplikt og prosedyrer – lærere og rektorers erfaringer og vurderinger	52
4.1.1	Erfaringer med utøvelse av meldeplikten	52
4.1.2	Skolenes prosedyrer	53
4.1.3	Sammenfatning og drøfting	55

4.2	Barrierer knyttet til meldeplikten til barnevernet	56
4.2.1	Utfordringer og etiske dilemma ved foreldresamarbeidet.....	56
4.2.2	Taushetsplikt	57
4.2.3	Utfordringer knyttet til lovverk og prosedyrer	59
4.2.4	Motstand og forsvarsmekanismer blant skoleansatte.....	60
4.2.5	Sammenfatning og drøfting.....	61
4.3	Omsorgssvikt – lærere og rektorers kompetanse.....	64
4.3.1	Begrepene omsorgssvikt og alvorlig omsorgssvikt.....	64
4.3.2	Lærere og rektorers vurdering av egen kompetanse	65
4.3.3	Sammenfatning og drøfting.....	67
4.4	Skolens forbedringspotensialer og forebyggingsmuligheter	68
4.4.1	Foreldresamtaler	69
4.4.2	Elevsamtaler	69
4.4.3	Forbedringspotensialet til skolen	70
4.4.4	Forbedringspotensialet til barnevernet	71
4.4.5	Tverrfaglig samarbeid	72
4.4.6	Sammenfatninger og drøfting.....	73
5	Avslutning	77
5.1	Oppsummert besvarelse av problemstilling og forskningsspørsmål	77
5.2	Avsluttende refleksjoner.....	79
	Litteraturliste	81
	Vedlegg 1: Intervjuguiden.....	86
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	91
	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	94

1 Innledning

I dette kapittelet vil det bli redegjort for bakgrunn for valg av forskningstema, deretter presenteres formålet med studien samt problemstillingen med dets forskningsspørsmål, til slutt vil jeg definere noen sentrale begreper samt beskrive oppgavens oppbygging.

1.1 Bakgrunn for valgt forskningstema og temaets aktualitet

Barnevernet fremstår som en hjelpeinstans, som for mange er tabu å kontakte. I samfunnet generelt virker det gjerne skummelt og man vet ikke helt hva de jobber med bak lukkede dører (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). Omsorgssvikt er et samfunnsaktuelt tema, som stadig er i medias søkelys. Barn som lever i hjemmeforhold som blant annet er preget av vold, rus, psykiatri og overgrep har en ting til felles, nemlig at det gjør inntrykk og at det setter fokus på at man bør benytte meldeplikten, hvis man har en magefølelse på at noe kan være galt. I mange tilfeller er det bedre å melde en gang for mye enn en gang for lite. Kompetanse om hvordan man kan oppdage omsorgssvikt, kjennskap til lovverket, samt mot til å sende en bekymringsmelding er faktorer som kan bidra til at omsorgssvikt tidlig oppdages og intervenseres hensiktsmessig overfor. Dette er svært viktig, fordi konsekvensene og omfanget kan bli større og av mer alvorlig karakter desto lengre tid det går før tiltak iverksettes.

"Vold i nære relasjoner" er også et samfunnsaktuelt tema som kan omfatte omsorgssvikt dersom barn blir direkte eller indirekte rammet. Konklusjon fra en studie utført av Nasjonalt kunnskapssenter for vold og traumatisk stress (Thoresen & Hjemdal, 2014) viser at omfanget av vold og seksuelle overgrep er såpass stort at det kan anses som et folkehelseproblem, som samfunnet sammen må bekjempe. Thoresen & Hjemdal (2014) påpeker i den sammenheng at kunnskap er en nøkkel til å kunne jobbe forebyggende på dette området.

Statistikk fra Statistisk Sentralbyrå (SSB, 2009 & 2011) indikerer at noen kommuner melder hyppigere enn andre, hva kan grunnen være til dette? Ved utgangen av 2010 var antall barn med barnevernstiltak 49 781. Statistikk fra 2006 viser at skolene sto for 11 % av sakene som førte til at en undersøkelse ble satt i gang. I 2010 ble det registrert 13 700 nye barn som mottok ulike barneverntiltak. I disse nye tilfellene står skolen for en høyere andel av meldingene, nærmere bestemt 14 % (SSB, 2009 & 2011). Dette viser altså en begrenset

økning fra 2006-2010 i antall bekymringsmeldinger fra skolen som medfører tiltak etter barnevernloven. Likevel må andelen bekymringsmeldinger som kommer fra skolen fortsatt karakteriseres som lav. Man kan spørre seg om dette kommer av for lite kunnskap om omsorgssvikt, eller at loven er for uklar. Ytterligere refleksjoner rundt dette vil bli presentert under kapittelet om hermeneutikk og forforståelse.

En ting som kan sees som er urovekkende er at kunnskap om barnevernet og ulike typer for omsorgssvikt ikke blir vektlagt i lærerutdanningen. Dette kan være uheldig, fordi når lærerne begynner å jobbe har de et etisk ansvar ovenfor samfunnet og for å melde fra til barnevernet dersom de har en mistanke om at noe ikke er som det skal med barnets hjemmeforhold. I den forbindelse har lærerprofesjonen fått sin egen etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012), som de må følge. Flere av punktene i denne plattformen nevner at de må overholde opplysningsplikten sin og gripe inn og verne barn mot krenkelser, uavhengig av hvem som utfører dem.

1.2 Formålet med studien

Formålet med denne masterstudien er: å få mer kunnskap om lærere og rektorers forhold til meldeplikten til barnevernet og ulike aspekter ved dette, som kompetanse, erfaringer og samarbeidsrutiner. En grunn til at jeg anser dette som viktig er at jeg som spesialpedagog vil måtte forholde meg til og samarbeide med barnevernet i ulike saker. Samtidig håper jeg selvsagt at også andre vil dra nytte av kunnskapen jeg søker å oppnå, for eksempel ansatte i skolen og barnevernet. Økt forståelse for mulige barrierer som kan forklare den relativt lave meldeprosenten fra skolen til barnevernet blir også noe jeg håper å oppnå med mitt prosjekt. Et annet formål er økt kunnskap om barnevernet og samarbeidet mellom skole og barnevern, slik som skolens eventuelle rutiner knyttet til å sende bekymringsmeldinger til barnevernet. I tillegg vil det være av interesse å oppnå økt innsikt i læreres og rektorers refleksjoner rundt hva skolen og barnevernet kan gjøre annerledes for at meldeplikten skal benyttes hyppigere ved bekymring om omsorgssvikt.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har til nå kommet frem til følgende problemstilling for min masteroppgave:

"Hvordan vurderer lærere og rektorer sin egen kompetanse og sine erfaringer med omsorgssvikt, meldeplikten til barnevernet og øvrige aspekter ved samarbeidet mellom skole og barnevern?"

For å kunne belyse hovedproblemstillingen har jeg utformet to forskningsspørsmål:

- 1) *Hvilke barrierer kan føre til at meldeplikten ikke benyttes ved bekymring om omsorgssvikt?*
- 2) *Hva kan gjøres annerledes (både fra skolen og barnevernets side) for at meldeplikten skal benyttes hyppigere ved bekymring om omsorgssvikt?*

1.4 Sentrale definisjoner

Oppgavens problemstilling og dets forskningsspørsmål består av ulike begreper, som jeg anser som viktig å avklare. Jeg vil presisere at det kun er korte og oppsummerende definisjoner og at disse og andre sentrale begreper vil bli mer utfyllende og nyansert presentert i teorikapittelet. Generelt sett rommer kompetansebegrepet både kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Avgrenset til studiens tema og problemstilling dreier det seg primært om kunnskaper og symptomer på og konsekvenser av omsorgssvikt- som er en nødvendig forutsetning for å oppdage, så vel som kunnskaper om barnevernets arbeid og holdninger og ferdigheter som er nødvendig for at det skal resultere i en bekymringsmelding til barnevernet når dette er nødvendig for barnets beste. I tillegg dreier det som om relasjonskompetanse, som er sentralt både med hensikt til å oppnå et godt foreldresamarbeid og en god relasjon til elevene. Dette blir nærmere utdypet i kapitlet om skolens forebyggende rolle og ansvar. Begrepet barriere i seg selv forstår jeg synonymt med begreper som hindring, motstand og utfordring. I min studie vil barrierer knyttet til meldeplikten følgelig referere til hindringer, motstand og utfordringer som kan føre til at bekymringsmelding til barnevernet ikke sendes, selv om det er grunn til det. Kort oppsummert kan omsorgssvikt defineres som "det å forsømme å dekke et barns behov i en slik grad at det utsettes for fysiske eller psykologiske skade eller fare" (Bunkholdt & Sandbæk, 2008, s. 49). Killén (2012) deler omsorgssvikt i fire hovedkategorier vanskjøtsel samt psykiske, fysiske og seksuelle overgrep, samtidig som hun presiserer at et barn kan være utsatt for flere typer omsorgssvikt samtidig. Meldeplikten til barnevernet er hjemlet i Opplæringsloven (1998) § 15- 3 annet ledd, og innebærer at en i sin stilling eller posisjon har et særlig ansvar for og en plikt til å melde ifra om forhold som omfattes av Barnevernloven (1992) §§ 4- 10- 4- 12.

1.5 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven består av fem kapitler, der kapittel en inneholder en innledning bestående av bakgrunn for valg av tema, problemstilling og formålet med studien. I kapittel to vil det i grove trekk bli redegjort for ulike former for sentrale begreper som omsorg, omsorgskompetanse og foreldrefunksjoner, samt omsorgssvikt og ulike kategorier av det, barnevernets formål og oppgaver, barrierer, utfordringer og forsvarsmekanismer i skolen i møtet med omsorgssvikt, samt ulike aspekter ved samarbeidet mellom skole og barnevern, samt skolens forebyggende rolle og ansvar. Kapittel tre inneholder en redegjørelse for oppgavens vitenskapsteoretiske grunnlag, utvalg, ulike metodiske valg og vurderinger samt etiske betraktninger. I kapittel fire vil oppgavens resultater bli presentert og drøftet, der jeg avslutter hvert hovedkapittel med sammenfatninger av og drøfting av funn. Til slutt vil jeg i kapittel fem presentere en kort oppsummering med avsluttende refleksjoner.

2 Juridisk bakgrunn og teoretisk rammeverk

I dette kapittelet blir studiens juridiske bakgrunn og teoretiske rammeverk presentert, der kildene, temaene og kapitteloverskriftene er valgt ut fra hva jeg anser relevant for min problemstilling ("*Hvordan vurderer lærere og rektorer sin egen kompetanse og sine erfaringer med omsorgssvikt, meldeplikten til barnevernet og øvrige aspekter ved samarbeidet mellom skole og barnevern?*") – med mine forskningsspørsmål og fokuset i dem på mulige barrierer knyttet til meldeplikten og skolen og barnevernet forbedringspotensialet i samarbeidsforholdet

Barnevernsarbeid krever at man forholder seg til gjeldende lover, regler og retningslinjer. Når det gjelder denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i Bunkholdt og Sandbæk (2008) sine elementer som de mener er de viktigste prinsippene i Barnevernloven (1992). Dette med bakgrunn i at disse passer svært godt til det jeg har som tema i denne oppgaven, og deres viktigste prinsipper er: prinsippet om barnets beste, det biologiske prinsipp, rett hjelp til rett tid og mildeste inngrep og laveste terskel, som ytterligere vil bli utdypet i kapittel 2.3.

2.1 Omsorg og omsorgssituasjon

Omsorg er et begrep mange har et forhold til og mener noe om. Med den bakgrunn er det viktig å avklare hva som menes med omsorg og hva begrepet bør inneholde i denne sammenheng. Skårderud, Haugsgjerd og Stänicke (2010) definerer begrepet slik: "omsorg kan beskrives som en god samhandling som har kjennetegn av å springe ut av en grunnleggende forståelse av at vi mennesker er bundet sammen i avhengighet" (s.86). Omsorg vil alltid være relasjonell, og det kan komme til uttrykk ved at foreldrene svarer på barnets gråt ved å gi vedkommende trøst, beskyttelse, stell, mat og kjærlighet slik vil man utøve omsorg i form av handling (ibid). Denne definisjonen sammenfaller med noe av det som presiseres i Barneloven (1981) § 30, som omhandler hva foreldreansvaret innebærer. Videre i Barneloven pekes det på at den som har foreldreansvaret må sørge for at de materielle og fysiologiske behovene som mat, klær, og et sted å bo blir ivaretatt, i tillegg til at barnet får dekket sine emosjonelle behov og mulighet til å sosialiseres med andre voksne og barn. Foreldrene skal samtidig følge opp barnas interesser og sørge for at de får mulighet for den utdanning de

ønsker (Holgersen, 2008). Bunkholdt & Sandbæk (2008) legger følgende i begrepet omsorgssituasjon: " omsorgssituasjon menes alle forhold en familie lever under, som kan tenkes å ha en betydning for barnas muligheter for å få dekket viktige behov og ha gode læringsmuligheter slik at det utvikler økt kompetanse" (s. 105). Videre vil barnets omsorgssituasjon innebære forhold ved barnet og foreldrene, samspillet mellom foreldrene (ibid).

2.1.1 Omsorgskompetanse og foreldrefunksjoner

Omsorgskompetanse definerer Bunkholdt & Sandbæk (2008) som:

ved å kunne koble omsorg til handlinger får man tydeligere fram både det å kunne gi omsorg til noe eller noen, er noe den enkelte må lære, at det kan være situasjonsbestemte svingninger i omsorgen, og at omsorgskompetansen i mange situasjoner kan økes. (s.106)

Omsorgskompetanse er i mange tilfeller sosialt betinget, og vil få en bestemt utforming avhengig av hvilket sosialt miljø du tilhører. Felles for alle miljøer er at noen bestemte holdninger og handlinger vil uansett kunne sees og vurderes som avvikende og lite heldig for barnets utvikling (ibid). For å inneha en god omsorgskompetanse må omsorgsgiver skape et tilfredsstillende omsorgsmiljø som bør inneholde følgende punkter:

- Å være tilgjengelig og å lære barn tillit
- Å være sensitiv for barns signaler og å svare slik at barnet føler seg i varetatt og får hjelp til å mestre følelser og atferd
- Å akseptere barnet – å bygge egenverd
- Å støtte barnet i å utforske og å oppleve seg selv som kompetent og mestrende
- Å gi barnet opplevelsen av å høre til, å fremelske familietilhørighet (Schofields, ref i, Bunkholdt & Sandbæk, 2008, s. 106).

Dette er en lang liste som det er vanskelig å etterleve helt og fullt i praksis, men disse punktene kan sees på som ideelle krav og faktorer når en skal ta en vurdering av i hvilken grad foreldrene etterlever barnas behov. Hele barndommen trenger barnet omsorgsgivere rundt seg som oppfyller kravene til foreldreskap. Dette er nødvendig for at barnet skal utvikle

indre trygghet og god selvfølelse, som vel som å føle mestring og utvikle sin kompetanse på forskjellige arenaer (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). Ved å inneha en god omsorgskompetanse og skape et tilfredsstillende omsorgsmiljø stiller det krav til ulike foreldrefunksjoner (Killén, 2012). Killén (2012) hevder at det er de kognitive og emosjonelle foreldrefunksjonene som er de mest vesentlige faktorene. Dette samsvarer med hva Bunkholdt & Sandbæk (2008) mener er de to grunnleggende forutsetningene foreldre må innfri for å dekke barnas behov. Det ene er evnen til å ha empati, der man kan sette seg inn i barnets følelsesverden, og det andre er at de mestrer å ha kontroll over egne reaksjoner, det vil si en frustrasjonstoleranse. Begge disse forutsetningene vil bli utdypet ytterligere i to av foreldrefunksjonene. Killén (2012) opererer med syv foreldrefunksjoner, som i mange tilfeller vil gå inn i hverandre. Disse er i korte trekk følgende:

Evnen til å oppfatte barnet realistisk vil si hvordan foreldrene oppfatter sine barn. Dette viser seg i hvilke holdninger og hvilken atferd foreldrene uttrykker ovenfor barna. Dette henger sammen med hvordan foreldrene selv har det, deres indre arbeidsmodeller, og hvordan barnet og dets holdning og atferd påvirker dem. En realistisk og nyansert oppfatning og tolkning av barnas signaler er viktig for å kunne dekke deres basale behov og utvikle de mulighetene barna har. Foreldre som har i liten grad har evnen til å oppfatte sitt barn realistisk er for eksempel foreldre som har "Münchhausen by proxy" – syndromet (Killén, 2012). Dette er en form for psykisk omsorgssvikt, som jeg vil utdype nærmere i kapittel 2.2.3.

Evnen til realistiske forventinger om de avhengighets- og følelsesmessige behov barnet kan dekke. Foreldre som har en realistisk oppfattelse av sitt barn, vet at det er foreldrene som skal dekke barnas basale behov og ikke omvendt. Foreldre i omsorgssviktsituasjoner vil dermed ha urealistiske og motsatte forventninger til hvilke behov et barn skal dekke for dem. For eksempel ved at en mor forventer at hennes datter skal dekke hennes behov for omsorg og i mange tilfeller være hennes terapeut (Killén, 2012). I slike tilfeller kan barn pådra seg en rolle som små voksne, noe som i et tidsperspektiv vil føre til at barnet utvikler en utrygg hemmet tilknytning (ibid).

Evnen til realistiske forventinger til barnets mestring er svært viktig for deres utvikling (Killén, 2012). Dette forutsetter en realistisk evne til å vurdere hvilket utviklingsnivå barnet ligger på i tillegg til dets faktiske og potensielle ferdigheter. Dette forutsetter igjen kunnskap om barnet, og hvilke kunnskaper som er blitt stilt til en selv og som stilles til en selv og sine indre arbeidsmodeller. Barn som lever i omsorgssviktsituasjoner, som spesielt er preget av

fysiske og/eller psykiske overgrep, har en tendens til at foreldrene stiller alt for høye og urealistiske krav. Hvis barna ikke innfrir disse forventningene kan dette føre til avvising eller ytterligere verbale og fysiske overgrep, og barnet kan utvikle et unnvikende/hemmet tilknytningsmønster. Denne foreldrefunksjonen kan variere ettersom hvilken kultur en tilhører. De tre foreldrefunksjonene som er blitt presentert til nå, vil i mange tilfeller være svært enkle å vurdere, der foreldrene snakker om barnet og om deres forventinger til det. Deltagende observasjon kan være et verktøy for å se hvordan disse funksjonene utarter seg i praksis og til å se samspillet mellom mor/far og barnet, og hvordan det blir påvirket (ibid).

Evnen til å engasjere seg positivt i samspill med barnet vil være avgjørende for barnets utvikling, læring, lek og glede (Killén, 2012). Det innebærer evne til å akseptere og verdsette barnet som det er samt å gi adekvat respons på barnets initiativ så vel som selv å ta stimulerende initiativ overfor barnet og sette grenser der det er behov uten at barnet vil føle seg sviktet. Når en observerer overgreps- og vanskjøtselsfamilier vil en kunne se to forskjellige mønstre i forhold til hvordan engasjement foreldrene har til barnet. Det kan være forskjellige grader av *manglende engasjement* eller ulike grader av *negativt engasjement*, og Killén (2012) påpeker at betegnelsen negativt engasjement brukes om foreldre i fysiske og psykiske overgrepssituasjoner, mens man snakker om manglende engasjement ved foreldre i vanskjøtelsissituasjoner. Når det gjelder denne foreldrefunksjonen så vil den være vanskelig å kartlegge ved kun en samtale, den kan vurderes best ved observasjon (ibid).

Denne foreldrefunksjonen og de tre neste som vil bli presentert, kan det være vanskeligere å vurdere. De vil derfor kreve observasjon, både deltagende og annen, fra forskjellige parter, både profesjonelle, familie og venner innenfor familiens nettverk, for å kartlegge de ulike funksjonene.

Foreldrenes evne til empati med barnet blir betraktet som den vesentligste foreldrefunksjonen (Killén, 2012). Killén (2012) definerer empati som "en kognitiv og følelsesmessig prosess, en kompleks ferdighet" (s. 201). I denne foreldrefunksjonen blir foreldrenes evne til å mentalisere svært sentral. En annen sentral faktor er i hvilken grad foreldrene har evne til å leve seg inn i barnets opplevelser av ulike situasjoner og behov, noe som vil bli tatt i betraktning når en skal vurderer foreldrenes omsorgsevne. Letourneau referert i Killén (2012) hevder at evnen til empati er det som avgjør om foreldrenes stress avreageres på barnet. For å kunne kartlegge denne foreldrefunksjonen kreves utforskning, observasjon over tid, der ulike samarbeidspartnere deltar.

Evnen til å prioritere barnets mest grunnleggende behov fremfor egne forutsetter at foreldrene er i stand til å se sammenhenger mellom atferd og konsekvenser. For at foreldrene skal være i stand til å dekke barnets behov så har de nødt til å kunne sette sine egne behov til side, som for eksempel rus (Killén, 2012).

Evnen til å bære egen smerte og frustrasjon uten å måtte avreagere på barnet. Det vil si i hvilken grad foreldrene kan håndtere egne vanskelige følelser og angst og hvordan det vises ovenfor barnet. Foreldre med psykiske lidelser kan streve med denne foreldrefunksjonen ved at deres personlighetsdimensjon forhindrer deres funksjon i ulike sosiale roller (Killén, 2012).

Disse syv foreldrefunksjonene vil være avgjørende for et barns utvikling, noe som er blitt bekreftet av flere forskere i nyere tid (Killén, 2012). Mentalisering eller reflective functioning, er et viktig begrep innen alle de syv foreldrefunksjoner som er presentert ovenfor, og det angår alle. Skårderud et al. (2010) definerer mentalisering som "å forstå noe som sinn, som mentale fenomener" (s. 88). Fonagy referert i Skårderud et al. (2010) beskriver mentalisering som en evne "to hold mind in mind" (s.89). Det jeg forstår med begrepet mentalisering er evnen til å se seg selv utenfra og andre innenfra, det er en del av vår sosiale kompetanse, som er viktig for å klare seg i den sosiale verden. Mentalisering er helt avgjørende for utviklingen av våre kapasiteter til å regulere våre affekter, og vår psykiske helse. Med andre ord vil det si at hvis et barn opplever å ha en trygg tilknytning til sine foreldre, vil dette fremme mentaliseringskapasiteten, har den derimot en usikker tilknytning, vil det svekke eller hemme denne kapasiteten (ibid). Killén (2012) hevder at hvilken evne man har til å mentalisere er grunnlaget for utviklingen av de emosjonelle og kognitive foreldrefunksjonene, som sees som å være de vesentlige. Den evnen mor har til å speile barnet sitt, og hennes evne til å mentalisere er av avgjørende karakter for hvordan spedbarnet får hjelp med affektregulering (ibid).

2.2 Omsorgssvikt

Omsorgssvikt er et omfattende begrep, som trenger avklaring. Hva er omsorgssvikt? Det er et begrep som frembringer mye følelser, og som i alle tilfeller vil være et smertefullt fenomen (Killén, 2012). Det dreier seg om blant annet mangler, savn, nederlag og tilkortkommenhet. "Med omsorgssvikt forstår vi at foreldre, eller de som har omsorgen for barnet, utsetter det for psykiske og/eller fysiske overgrep eller forsømmer det så alvorlig at barnets fysiske og/eller

psykiske helse og utvikling er i fare" (Kempe, ref i, Killén, 2012, s.14). En ny studie som er gjennomført av Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (Thoresen & Hjemdal, 2014) påpeker at vold og seksuelle overgrep er betydelige samfunnsproblemer i Norge, og at det kan anses som et folkehelseproblem. Det er derfor er en viktig samfunnsoppgave å bekjempe denne type omsorgssvikt.

Langballe, Gamst & Jacobsen (2010) hevder at omfanget av barnemishandling er dårlig kartlagt i Norge. Barnevernsstatistikken fra Statistisk sentralbyrå (SSB, 2013) viser at 53 200 barn i alderen 0- 22 mottok tiltak fra barnevernet i 2012. Dette er tall som forekommer i undersøkelser, men i realiteten er det sannsynligvis mange flere, da det er stor underrapportering, mange situasjoner blir skjult og hemmeligholdt (Pinherio, ref i, Langballe et al., 2010). Barn som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling er i mange tilfeller vanskelig å oppdage, man kan få en magefølelse på at noe er galt, men klarer ikke å presisere hva det er, noe som kan karakteriseres som "gråsonebekymringer" (Bratterud & Emilsen, 2007). Videre hevder Bratterud & Emilsen (2007) at det er disse bekymringene som personalet i høyst grad har utfordringer med, noe som Backe – Hansen (2009) også fikk bekreftet i sin studie som omhandlet samarbeid mellom barnehage og barnevern. Begge studiene konkluderer med at kompetansenivået til personalet som jobber i barnehage og skole må forhøyes.

Barn som utsettes for omsorgssvikt, utgjør en heterogen og sammensatt gruppe (Killén, 2012). Innenfor litteraturen blir det ofte presentert fire former for omsorgssvikt, som omfatter kategoriene vanskjøtsel, samt fysiske, psykiske og seksuelle overgrep (ibid). Disse formene for omsorgssvikt er ikke lukkede. Med det forstår jeg som at barn som er utsatt for omsorgssvikt, sjelden utsettes for kun en av formene for overgrep. Et barn som utsettes for fysiske overgrep, vil for eksempel i mange tilfeller allerede eller uunngåelig samtidig vært utsatt for psykiske overgrep (Killén, 2012).

2.2.1 Barn som blir utsatt for vanskjøtsel

"Child neglect is a relentless and silent killer of the human spirit" (Daro & McCurd, ref i, Killén, 2012, s. 34). Vanskjøtsel er den mest vanlige formen for omsorgssvikt, og kan i de alvorligste tilfellene være den som rammer barnets kognitive, emosjonelle, sosiale og atferdsmessige utvikling hardest (Killén, 2012) Det er vanlig å tenke at det er mangel på fysisk omsorg det er snakk om, men vanskjøtsel innebærer både fysisk og psykisk

mishandling. Der psykisk vanskjøtsel er mangel på emosjonell tilgjengelighet og mangelfull tilfredsstillelse av barnas emosjonelle behov, mens fysisk dreier det seg om evnen til å tilfredsstille de fysiske eller fysiologiske behovene som mat, søvn og stell (ibid). Killén (2012) skiller mellom to former for psykisk vanskjøtsel, hvor den ene består av ernæringsmessig, fysisk, materiell, medisinsk og sosial vanskjøtsel, og den andre av emosjonell vanskjøtsel som tildekkes ved hjelp av overdreven tilfredsstillelse av ernæringsmessige, materielle eller sosiale behov. Den første formen kan man oppdage ved å se eller lukte, mens den andre er vanskeligere å oppdage. Den kommer for eksempel til uttrykk ved at barnet får mat, i stedet for å få kjærlighet (ibid). I dag indikerer forskning at hjernens utvikling er avhengig av kvaliteten på den følelsesmessige omsorgen og samspillet mellom foreldre og barn (Perry et al., ref i Killén, 2012), det er derfor sentralt å oppdage denne formen for omsorgssvikt raskt. Jo tidligere en oppdager den og barnet får trygge rammer, der de får dekket sine fysiske og psykiske behov, desto større er sannsynligheten for at barna tar mindre skade av mishandlingen de har vært utsatt for. Omsorgssvikt i form av vanskjøtsel påvirker barnets utvikling på ulike områder både kognitivt, emosjonelt, sosialt og fysisk.. Barnet lever i en uforutsigbar boble, hvor deres daglige behov ikke blir registrert, eller registrert sporadisk (Killén, 2012).

2.2.2 Barn som blir utsatt for fysiske overgrep

"Barn som blir utsatt for fysiske overgrep, omfatter barn som skades enten ved aktiv handling eller ved manglende tilsyn" (Killén, 2012, s 37). De vanligste kjennetegnene er blåmerker og brannår. Barn som er aktive får blåmerker og skader, så det er derfor viktig å observere hvor på kroppen skadene er lokalisert, og ta barnets alder i betraktning samt høre med barnet om det har en forklaring på hvordan skadene er oppstått. I Norge er et hvert fysisk overgrep ulovlig i følge Barneloven (1981) § 30, der det står at barn ikke skal bli utsatt for vold eller på et annet vis bli utsatt for omsorgssvikt som går utover deres fysiske eller psykiske helse.

For en lærer kan denne formen for omsorgssvikt være enklest å kjenne igjen, fordi den kan observeres (Eriksen & Germeten, 2012). Det en ikke kan observere er barnets angst, hjelpeløshet og fortvilelse når en voksen uten kontroll påfører det fysiske skader. Denne opplevelsen har barnet ofte for seg selv, og det kan føre til psykiske skader som i et langt tidsperspektiv kan føre til langt mer alvorlige og varige skader enn de fysiske skadene man kan observere. Barn som har en hverdag preget av angst for når den voksne neste gang

utsetter den for overgrep, utsettes altså samtidig for psykiske overgrep og utvikler ulike overlevelsestrategier og angstfylte tilknytningsmønstre. Disse forholdene kan sees i sammenheng med barn som utsettes for psykiske overgrep (Killén, 2012).

2.2.3 Barn som blir utsatt for psykiske overgrep

Psykiske overgrep kan i mange tilfeller være den vanskeligst definerbare formen for omsorgssvikt. Videre skriver Killén (2012) at psykiske overgrep kan defineres som "en kronisk holdning hos omsorgsgiver, som er ødeleggende for, eller forhindrer utviklingen av et positivt selvbilde hos barnet" (Killén, 2012, s. 41). Det starter ofte når barna er små med avvising og neglisjering fra foreldrenes side, som utvikler seg til fiendtlighet, nedvurdering, utskjelling og undertrykkelse. Det kan starte med en psykisk form for vanskjøtsel, der foreldrene gir barna materielle goder fordi de ikke har evne til å gi den adekvate emosjonelle omsorgen, som utvikler seg etter hvert som barna blir eldre til handlinger som går under psykisk mishandling (Eriksen & Germeten, 2012). I slike situasjoner vil barnet gå rundt med en konstant bekymring om foreldrene er i stand til å ta vare på barnet og seg selv, og dette fører til at barna ikke har mulighet til å utvikle en trygg selvfølelse (ibid). Skadene et barn blir påført ved denne type omsorgssvikt vil i liten grad være synlig. Skadene vil være på innsiden, men disse sårene kan være minst like ødeleggende for barnets liv enn noen annen form for omsorgssvikt (Killén, 2012). Psykiske overgrep skiller seg ut fra for eksempel fysiske overgrep, ved at barnet selv ikke er klar over at det utsettes for overgrep, og overgriperen nødvendigvis ikke er klar over sin overgrepssatferd (ibid). Killén (2012) velger å skille mellom ulike underkategorier av psykiske overgrep etter den situasjonen de befinner seg i. Disse kategoriene vil i praksis kunne gå i hverandre, men jeg gjengir de kort og kategorisk her:

Barn av foreldre med rusmiddelproblemer har en hverdag fylt med voksne som verken klarer å ta vare på seg selv eller barnet (Killén, 2012). Dette er foreldre som lever i sin egen verden med sine egne behov og problemer, slik at de ikke ser barnet og dets behov. Disse barna lever med angst og ustabile situasjoner som det ikke kan forutsettes eller forstås. Foreldre med rusmiddelproblemer benytter ofte benektungs- og projiseringsmekanismer som overlevelsestrategier, noe som virker svært forvirrende for barnet. *Barn av foreldre med psykiske lidelser* er både emosjonelt og kognitivt sterkt belastet (Killén, 2012). Foreldrene uttrykker ofte en forvrengt virkelighetsoppfatning, som barna har vanskeligheter med å finne ut av og som de kan oppleve svært skremmende. Disse barna – som de andre som er utsatt for

psykiske overgrep - lever med en konstant bekymring for det forutsigbart uforutsigbare, og de bruker mye energi på å tolke foreldrene sine uttrykksformer for hva som kommer til å skje. Barna lever med angsten for at de mister foreldrene og deres omsorg. *Barn som oppfattes annerledes enn de er* vil si at barnet tillegges egenskaper de ikke har. Disse formene kan deles i to ulike kategorier: negative egenskaper som gir grunnlag for åpen avvisning, og egenskaper som medfører et sterkt og invaderende engasjement i barnet (Killén, 2012). "Munchausen by proxy" syndromet, er en form for psykisk overgrep som går under denne kategorien. Denne sykdommen går ut på at mor fabrikerer en sykdom som tillegges barnet (ibid). Denne formen for omsorgssvikt utføres av foreldre som mangler evne til å oppfatte barnet realistisk, jmf. kapittel 2.1.1.

Barn av foreldre i ubearbeidede separasjons- og skilsmisseprosesser lever med foreldre som ikke makter å gjennomleve sin skuffelse og sorg, og klarer dermed ikke å hjelpe barna med sin sorg. "I krigen" blir barnet stående i midten av lojalitetskonflikten, og det kan bli presset til å velge side ved at den ene av foreldrene svartmaler den andre. Barnet blir i slike tilfeller manipulert og utsatt for skjult maktbruk av den ene eller begge foreldrene og dets kjærlighet og tilknytningsbehov til begge foreldrene blir ikke erkjent og ivaretatt. Barnet får ikke hjelp med sin sorgprosess og kan reagere med sinne eller bli deprimert, som ved de andre formene for psykiske overgrep (Killén, 2012). *Barn av foreldre som lever i voldelige samlivssituasjoner* som ofte er preget av hat, fiendtlighet og psykisk/fysisk vold utsettes for en konstant trussel for tap av tilknytningsperson. Bowlby referert i Killén (2012) mener at dette er den alvorligste formen for omsorgssvikt et barn kan bli utsatt for.

Barn i isolerte trossamfunn kan bli utsatt for en autoritær oppdragelse som bryter med norske regler og normer, og med det blir de isolert fra resten av samfunnet. *Alene- barn* blir i denne sammenheng betegnet som enslige mindreårige asylsøkere (Killén, 2012). Disse kommer fra land der de kan ha blitt utsatt for samfunnsvold, der foreldrene ikke har vært i stand til å ta vare på dem. I mange tilfeller er de alvorlig traumatiserte og skilt fra sine tilknytningspersoner slik at de har en utrygg tilknytning.

2.2.4 Barn som blir utsatt for seksuelle overgrep

Seksuelle overgrep er et vanskelig område å tre inn i for lærere (Eriksen & Germeten, 2012). Killén (2012) definerer seksuelle overgrep som "barn som av voksne omsorgspersoner engasjeres i seksuelle aktiviteter som de er emosjonelt, seksuelt eller utviklingsmessig er

modne for" (s. 53). De fleste seksuelle overgrep skjer i barnets nære omgivelser og blir som oftest utført av barnets voksne omsorgspersoner. Disse kan være foreldre, besteforeldre, onkel, eller andre voksne som barna har tillitt til for eksempel morens kjæreste. Barnet presses til å engasjere seg i overgrepssituasjonen, der overgriperen kommer med trusler, belønninger, eller begge deler. Overgriperen prøver å få barnet til å tro at dette er en spesiell situasjon og at den er heldig som blir inkludert i dette. Barnet har ikke evnen til å forstå hva disse handlingene innebærer, men når barnet forstår at "leken er hemmelig" er det mange som forstår at noe er galt (Killén, 2012). Det som gjør overgrepssaker ekstra vanskelige er at barnet i de fleste tilfeller er i et avhengighetsforhold til overgriperen. De seksuelle overgrepene som blir begått av barnets omsorgsgivere er de alvorligste tilfellene (Eriksen & Germeten, 2012). Kjennetegn som har et mer sikkert grunnlag i seksuelle overgrep, kan være at barnet inkluderer seksuelle innslag i lek med andre barn, som de åpenbart ikke har funnet på selv. Men det bør ikke bety at å leke "doktor" kan være at et barn er utsatt for seksuelle overgrep. Barn utsatt for seksuelle overgrep forteller i liten grad om det de har vært utsatt for på en direkte måte, men mer indirekte, som for eksempel ved tegninger. Det er også vanlig at de benekter og hemmeligholder dette, for eksempel grunnet skam, skyld og lojalitet overfor overgriperen (Sosial- og helsedirektoratet, 2003). Killén (2012) påpeker at hyperaktivitet, lærevansker, endrede sovevaner, separasjonsangst, atferdsforandringer og angst kan være symptomer på seksuelle overgrep.

2.2.5 Likhetstrekk ved omsorgssvikt

"Uansett hvilken kategori omsorgssvikt det handler om, er forutsetningen for hensiktsmessig hjelp at vi foretar en grundig helhetsvurdering der barnet og dets behov står sentralt" (Killén, 2012, s. 63). Killén (2012) fremhever noen likhetstrekk ved de ulike formene for omsorgssvikt som går igjen og viser seg i varierende grad. Disse omfatter:

- Mangel på erkjennelse av og respekt for barnets behov
- Avvisning og/eller likegyldighet
- Foreldrenes manglende evne til å engasjere seg positivt i barnet og til å prioritere barnets mest grunnleggende behov fremfor egne behov

- Et sterkt og irrasjonelt engasjement i barnet hvor barnet tillegges egenskaper det ikke har, og behandles deretter, dette kan føre til avvisning eller invadering
- Foreldrenes personlighet og samliv/livsstil som fører til at barnet lever med en kronisk bekymring for det forutsigbare uforutsigbare, blant annet tapet av tilknytningsperson (Killén, 2006, s. 62).

2.2.6 Oppsummert om symptomer og konsekvenser av omsorgssvikt

Det er viktig å understreke at barn som blir utsatt for omsorgssvikt er ulike og vil vise ulike reaksjoner i slike tilfeller (Killén, 2012). Ikke alle symptomer er lette å oppdage i skolen. Noen vil være mer for seg selv, mens andre søker mer kontakt med voksne, noen symptomer som blåmerker lokalisert på mistenkelige steder på kroppen kan være enklere å oppdage, enn ved mishandlingen som går på det psykiske. Samme eller ulike symptomer kan ha ulike opphav. Barn som har blitt utsatt for omsorgssvikt kan i ulik grad få alvorlige konsekvenser for dets utvikling. Disse vil i stor grad overlappe hverandre uavhengig av hvilken form for omsorgssvikt et barn har vært utsatt for. Dette kan være i form av barnets tilknytning til foreldre, hjernens utvikling og utviklingen av psykopatologi (Killén, 2012).

"Fysiske, seksuelle og følelsesmessige overgrep og vanskjøtsel i løpet av oppveksten har hver for seg blitt knyttet til senere depresjoner, angstforstyrrelser, suicidal atferd, lav selvfølelse, spiseforstyrrelser, seksuelle problemer, dissosiative forstyrrelser, post – traumatiske stressforstyrrelser og rusmiddelproblematikk" (Killén, 2012, s. 59). Videre indikerer forskning at jo nærmere overgriperens forhold er til et barn, dess større vil de psykiske problemene være. Jo tidligere overgrep begynner, desto større blir problemene. Barn som opplever at deres behov ikke blir dekket, utvikler ofte avhengighetsproblemer som kan vises ut ifra en endret atferd, som igjen kan være en utviklet overlevelsesstrategi (ibid).

På skolen kan denne atferden komme til uttrykk på ulike måter, for eksempel ved at barnet har konsentrasjonsproblemer, en klengete avhengighetsatferd eller ved at det søker massiv oppmerksomhet gjennom utagerende atferd. Atferden kan imidlertid også komme til uttrykk ved emosjonell og fysisk tilbaketrekning og avvisning og/eller ved overdreven ansvarlighet for andre og et tvangspreget kontrollbehov (Killén, 2012). Et annet symptom som barnet kan vise går på det kognitive. Et barn som lever med konstant angst og redsel for nye overgrep får

ofte søvnproblemer og vil kunne utvikle lærevansker, da de i mange tilfeller har redusert kapasitet til å tilegne seg ny kunnskap. De føler seg hjelpes- og maktesløse og kan utvikle forvrengte forestillinger om verden. Dette bidrar til stress og øker risikoen for angst og depresjoner (ibid). Omsorgssvikt kan med andre ord få ulike konsekvenser og komme til uttrykk på en rekke ulike måter, der fellestrekket er at barna ofte utvikler destruktive mestrings- og overlevelsesstrategier, som kan oppfattes mer eller mindre synonymt med ulike typer psykiske plager og lidelser, psykososiale vansker og atferdsvansker.

2.3 Barnevernets formål og oppgaver

Barnevernloven trådte i kraft 1. 1 1993 og bygger på sentrale prinsipper som omhandler barns rettigheter som: barnets beste, det biologiske prinsipp, rett hjelp til rett tid og mildeste inngrep og lavere terskel. Disse prinsippene ligger som overordnede mål for det arbeidet barneverntjenesten utfører daglig (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). Videre lyder loven slik: ”Barnevernets hovedoppgave er å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid, samt å bidra til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår” (Barnevernloven 1992§ 1-1). Et hovedtrekk når det gjelder barnevernsarbeid er at barnets problemer i utgangspunktet skal prøve å løses i hjemmet, der tiltakene kan være samarbeid med hjemmet i ulike former og grader, men noen av tiltakene kan også iverksettes ved pålegg. Jeg vil videre under presentere hovedtrekkene i de sentrale prinsippene som ligger til grunn for Barnevernloven, og det er sentralt å se disse i sammenheng når en skal ta en beslutning i en barnevernssak (Bunkholdt & Sandbæk, 2008).

2.3.1 Prinsippet om barnets beste

Barnevernloven legger tydelig grunn til at barnets beste sett fra et voksen perspektiv skal være utgangspunkt når avgjørelser blir tatt (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). Prinsippet om barnets beste gjelder ikke kun for de som jobber i barnevernet, det gjelder fagfolk som jobber i skole og barnehage også, ettersom dette er nedfelt i barnekonvensjonen artikkel 4 (Eriksen & Germeten, 2012). Videre vil det være avgjørende at det legges vekt på å gi barnet en stabilitet og kontinuitet i omsorgen, som er preget av en tilstedeværende voksenkontakt. Når en skal ta en beslutning i en barnevernssak kan dette prinsippet være utfordrende å etterleve i praksis. Det er derfor helt avgjørende å forholde seg til saksbehandlingsreglene som sørger for at dette prinsippet blir ivaretatt. Barnets beste vil være forskjellig i hver enkelt sak, og kan også

forandre seg i takt med tiden, følgelig er det viktig å bruke profesjonelt skjønn når man skal fatte en slik beslutning i en barnevernssak. Det er viktig å kunne veie fordeler og ulemper ved at barnevernet går inn og foretar inngrep i hjemmet. Spørsmål en kan stille seg er, vil dette tiltaket virke hensiktsmessig? Det vil si vil det ha en positiv innvirkning på barnet (Eriksen & Germeten, 2012). Offentlig dokumenter som Norges offentlige utredning, nr. 12, om barnevernet i Norge, skriver Barne- og familiedepartementet (2000) eksplisitt at der hvor barnets behov for omsorg og beskyttelse ikke samsvarer med foreldrenes interesser, så skal barnets interesser og behov gå foran.

2.3.2 Det biologiske prinsipp

Det biologiske prinsipp bygger på de universelle menneskerettighetene og barnekonvensjonen, og er en av de grunnleggende byggesteinene i vårt samfunn. Videre i dette begrepet ligger den rettslige reguleringen av forholdet mellom foreldre og barn (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). Barnevernets utgangspunkt er at barna skal få vokse opp i hjemmet sitt med sine foreldre, og at de tiltak som settes inn skal bidra til at det blir en forbedring for barnet i hjemmet. Dette er i tråd med mildeste inngrep, som er neste prinsipp jeg vil presentere. Det biologiske prinsipp kan i følge Barnevernsloven (1992) og barnekonvensjonen avvike dersom foreldre ikke kan gi tilstrekkelig omsorg, eller at barnet vil ta skade av å bo i hjemmet, og det med andre ord ikke er til barnets beste. Barnevernsloven er klar og tydelig, men å etterleve dette i praksis kan være utfordrende. Det har vært en debatt gående i forhold til at det biologiske prinsippet kan veie for tungt. Bunkholdt (2002, 2003) referert i Bunkholdt & Sandbæk (2008) drøfter om det kun er snakk om biologi, og mener dette spørsmålet også kan handle om tilknytning og stabilitet. Havik referert i Bunkholdt & Sandbæk (2008) mener det også er snakk om et psykologisk aspekt som har hensikt til å sikre barn omsorg og beskyttelse. Bunkholdt & Sandbæk (2008) konkluderer med at "det biologiske prinsipp handler både om å sikre barns rett til å vokse opp og kjenne sine biologiske foreldre og om psykologi tilknytning og stabilitet" (s.34).

2.3.3 Rett hjelp til rett tid

Barn og unge skal få den hjelpen de trenger når de trenger den. Dette samsvarer med St. meld nr. 40 (Barne- og familiedepartementet, 2002). For å oppnå dette prinsippet betyr det at barnevernet må foreta undersøkelser og overholde frister som er hjemlet i Barnevernloven

(1992) (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). Backe – Hansen (2009) hevder at prinsippet rett hjelp til rett tid handler om treffsikkerhet. Med det forstår jeg at barn og unge som har behov for hjelp, får nødvendig tiltak slik at deres situasjon kan forbedres. Hvis barnevernstjenesten skal kunne lykkes med deres treffsikkerhet er de avhengig av at ansatte i barnevernstjenesten, fylkesnemnda og rettsvesenet kan anvende skjønn på en hensiktsmessig og profesjonell måte. Dette igjen er avhengig av at "skjønnsanvendelsen omfatter både vurderinger av hvilken risiko som er knyttet til barn og unges livssituasjon og hvor terskelen for tiltak skal være" (Bunkholdt og Sandbæk, 2008, s. 35). Dette henger sammen med det neste prinsippet mildeste inngrep og lav terskel, som vil bli presentert i avsnittet under.

2.3.4 Mildeste inngrep og lavere terskel

Norges offentlige utredning nr. 5, om bedre beskyttelse av barns utvikling, har følgende definisjon av dette prinsippet: "det mildeste inngrep prinsippet innebærer at et inngrep er så lite inngripende som mulig, men tilstrekkelig til å nå målet med tiltaket" (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012). For at barnevernstjenesten skal etterleve dette prinsippet i praksis betyr det at de til en hver tid må vurdere hvorvidt et mildere tiltak vil være tilfredsstillende før tjenesten treffer et mer inngripende tiltak. Et eksempel som viser denne teorien er hvis barnevernstjenesten vedtar omsorgsovertakelse uten å ha vurdert eller prøvd mildere tiltak først. Dette vil være i strid med Barnevernsloven (Eriksen & Germeten, 2012). Det er blitt innført en lavere terskel i Barnevernloven (1992), der § 4-4 sier at barnevernstjenesten kan iverksette hjelpetiltak på grunn av forhold i hjemmet eller av andre årsaker som gjør at barnet har særlig behov for hjelp. Målet med å ha en lavere terskel for å kunne iverksette hjelpetiltak var å nå barna på et tidligere tidspunkt, slik at man kan unngå at en situasjon eskalerer og blir mer alvorlig (Bunkholdt & Sandbæk, 2008).

2.4 Samarbeid mellom skole og barnevern

Samarbeidet mellom skole og barnevern reguleres i Opplæringsloven (1998) og Barnevernloven (1992). "I et moderne samfunn er tverrfaglighet en nødvendighet" (Hjort, 2004, ref i, Eriksen & Germeten, 2012, s. 32). Både ansatte i skolen og ansatte i barnevernet er avhengig av hverandres kompetanse for å kunne arbeide til barnets beste. Det vil derfor i dette kapitlet bli redegjort for ulike aspekter ved samarbeidet mellom skole og barnevern. Først vil taushetsplikt og meldeplikten til barnevernet bli belyst, deretter hvordan man går

frem når man skal sende en bekymringsmelding, og til slutt blir tverrfaglig samarbeid presentert.

2.4.1 Taushetsplikt og meldeplikten til barnevernet

I følge Forvaltningsloven (1967) § 13, er barnehage, skole og barnevernstjenesten bundet av taushetsbestemmelsen. De skal i tillegg rette seg under de ulike særlovene de forholder seg til som Barnehageloven (2006), Opplæringsloven (1998) og Barnevernsloven (1992) (Eriksen & Germeten, 2012). "Taushetsplikt innebærer at de som er omfattet av en slik plikt har et forbud mot å gi opplysninger til uvedkommende om det de i sitt arbeid får vite om noens personlige forhold" (Eriksen & Germeten, 2012 s. 76). Siden jeg i denne oppgaven skriver om samarbeidet mellom skole og barnevern, er det viktig å få frem lærerens eller de som arbeider på skolen sin taushetsplikt. Lærere har taushetsplikt hjemlet i Opplæringsloven (1998) § 15 – 1, annet ledd. Deres taushetsplikt innebærer at de ikke kan uttale seg om *noens personlige forhold*, og eksempler på dette kan være familieproblemer, familiens økonomi eller helse (ibid). Ansatte i barnevernet har en utvidet taushetsplikt, som vil bli nærmere redegjort for i kapittel 2.4.3. Samtidig har lærere i følge Opplæringsloven (1998) § 15 – 3 en selvstendig meldeplikt til å varsle barnevernet når det er grunn til å tro at et barns utsettes for mishandling eller alvorlig omsorgssvikt. Meldeplikt vil si at du i din stilling eller posisjon har et særlig ansvar for og en plikt til å melde ifra om forhold som omfattes av Barnevernsloven (1992) §§ 4- 10 -4-12 Meldeplikten til barnevernet avviker fra, og veier dermed tyngre enn, taushetsplikten i Opplæringsloven, og personer som har meldeplikt kan ikke melde anonymt (Eriksen & Germeten, 2012).

"Meldeplikten inntreffer altså "*når det er grunn til å tro*" at et barn utsettes for mishandling, omsorgssvikt eller har alvorlige atferdsproblemer" (Eriksen & Germeten, 2012 s. 93). Det skal foreligge en *begrunnet* mistanke om at noe er galt, eller at det er fare for barnets helse. Ansatte som jobber i skolen kan la være å sende en bekymringsmelding fordi loven er vag når det står "grunn til å tro". Det er ikke slik at man må bevise sin påstand om at et barn lever i et hjem preget av omsorgssvikt og/eller mishandling (ibid). Hvis lærerne eller andre med meldeplikt derimot bare har en ullen mistanke eller en magefølelse ved et barn som vekker bekymring, bør man innhente samtykke fra foresatte før man eventuelt sender bekymringsmeldingen, dette kan gjøre samarbeidet med andre instanser enklere, noe som videre vil bli utdypet i kapittel 2.4.3 (Eriksen & Germeten, 2012). Ved å intervensere tidlig,

kan problemer løses ved mindre inngrep, enn hvis man avventer situasjonen. Når det blir bestemt at det skal sendes en bekymringsmelding bør foreldre i de fleste tilfeller i hvert fall få informasjon om dette. Med unntak av når det er mistanke om at et barn blir utsatt for vold eller seksuelle overgrep. I disse sakene kan det være fare for bevisforspillelse og/eller barnet kan bli utsatt for hevn eller represalier, dersom foreldrene blir varslet først. I disse tilfellene skal barnevernet eller politiet kontaktes direkte (Eriksen & Germeten, 2012).

2.4.2 Å sende en bekymringsmelding til barnevernet

"En bekymringsmelding er en henvendelse til barneverntjenesten fra en privat person, eller en offentlig instans om bekymring for et eller flere navngitte barn" (Eriksen & Germeten, 2012 s. 184). I skolesammenheng er den vanligste prosedyren at rektor er den som melder, men det er viktig å understreke at dette ikke fritar skolens ansatte fra den selvstendige meldeplikten som Opplæringsloven (1998) § 15 – 3, annet ledd presiserer. Dette blir aktuelt hvis rektor mener det ikke er grunn til å sende bekymringsmelding, mens læreren likevel er bekymret og mener det. Da skal læreren selv melde. Hvis en har kommet til en beslutning der man skal sende en bekymringsmelding til barnevernet, skal meldingen sendes skriftlig. I tvilssaker kan man kontakte barnevernet og diskutere saken anonymt for å finne frem til en hensiktsmessig løsning (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). Barnevernstjenesten skal etter Barnevernloven (1992) § 4-3, snarest og senest innen en uke, gå igjennom innkomne meldinger og vurdere om meldingen skal følges opp med en undersøkelse eller henlegges. Hvis det er grunn til å tro at det foreligger forhold som kan føre til tiltak, skal barneverntjenesten undersøke forholdet etter spesifikke frister. Undersøkelsen skal utføres på en skånsom måte, slik at de involverte tar minst mulig skade. Foreldre/foresatte kan ikke motsette seg en undersøkelse fra barnevernet (www.barnevernet.no). Hver enkelt skole bør ha faste prosedyrer for hvordan man skal gå frem hvis det er mistanke om omsorgssvikt. Hvis et barn vekker bekymring, bør man starte med å kartlegge barnets situasjon, ved å innhente nok informasjon og forsøke å forstå hva bekymringen handler om. Dette kan gjøres ved å observere barnet i ulike situasjoner, som ved barn- barn samspill, eller observerer barn – mor/far samspill. Man kan også foreta samtaler med barnet selv og/eller med foreldrene. Når man har fått kartlagt barnets situasjon, kan man fatte en beslutning i saken, der man enten melder saken til barnevernet eller ikke, ved at man for eksempel har klart å forbedre situasjonen innenfor skolens rammer (Eriksen & Germeten, 2012).

2.4.3 Tverrfaglig samarbeid

Galvin & Erdal (2000) referert i Drugli (2008) definerer tverrfaglig samarbeid på følgende måte "samarbeid mellom ulike faggrupper og profesjoner om en felles utfordring eller et felles problem mot et felles mål" (s. 155). Barneverntjenesten er avhengig av samarbeid med andre forvaltningsnivåer og instanser for å kunne utføre sine lovpålagte oppgaver. I følge Barnevernloven (1992) § 3-2 skal barneverntjenesten delta i kommunal og fylkeskommunal planleggingsvirksomhet, gi råd og veiledning og delta i samarbeidsorganer som blir opprettet.

"Barnevernstjenesten har en utvidet taushetsplikt, som er mer omfattende enn ansatte i skoler og barnehager" (Eriksen & Germeten, 2012 s. 80), denne er hjemlet i barnevernloven (1992) § 6 – 7. Det er viktig å understreke at denne taushetsplikten ikke er absolutt. Barnevernet kan ha opplysningsrett dersom den som har krav på taushet gir sitt samtykke til at opplysningene bringes videre, eller dersom opplysningene ønskes gitt andre forvaltningsorganer fordi det sees som nødvendig for å kunne samarbeide til barnets beste. Dette må den enkelte barnevernarbeider vurdere i hver enkelt sak, og det handler om å benytte skjønn. I den sammenheng er det to hensyn som må veies opp mot hverandre. For det første behovet for å beskytte enkelt individet mot spredning av sensitive opplysninger. Og det andre er samarbeid på tvers av etater og tjenester slik at den det gjelder får rett hjelp (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). Denne avveiningen har vært gjenstand for mange ulike tolkninger og barnevernet har vært kritisert for systematisk å unnlate å gi ut informasjon (Eriksen & Germeten, 2012).

Målet med et tverrfaglig samarbeid er å sikre og høyne kvaliteten i saker der familier trenger hjelpe fra flere yrkesgrupper. For å nå målet til det tverrfaglige samarbeidet er det viktig å ha et godt forhold til foreldre og barn, slik at de føler at de er tjent med samarbeidet. Eriksen & Germeten (2012) hevder at det viktigste verktøyet for å få til et godt tverrfaglig samarbeid er at foreldre gir sitt samtykke til samarbeid. Ved å ha et godt foreldresamarbeid der hele familien opplever at det har kontroll over den informasjonen som gis, vurderer Eriksen & Germeten (2012) at sjansen for å lykkes i saker der man er bekymret for et barn er større. Barnevernloven (1992) § 4-4, første ledd innebærer barnevernets generelle veiledning- og informasjonsplikt. Barnevernet kan bidra med så mye mer enn kun omsorgsovertakelse, men dette er det få som vet. En stor del av jobben deres består av å gi råd og veiledning til foreldre og andre som har behov for dette. I Norges offentlige utredning, nr. 22, om bedre samordning av tjenester for barn og unge, påpeker Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet (2009) at barnevernet bør bli med synlig. Ved å ivareta denne veiledningsplikten kan

barnevernet oppleve økt tillit fra aktuelle samarbeidspartnere. Dette for å gi både foreldre og øvrige ansatte innføringer i hvordan barnevernet arbeider og hva de kan bidra med, i tillegg til å bli bedre kjent slik at det kan være lavere terskel for samarbeid. Et eksempel på dette kan være at skolen inviterer barnevernet til foreldremøte og personalmøter (Bunkholdt & Sandbæk, 2008).

Barne- og familiedepartementet referert i Eriksen & Germeten (2012) oppgir at taushetsplikten kan være en barriere som hindrer et godt tverrfaglig samarbeid. Eriksen & Germeten (2012) hevder at taushetsplikten skal heller være et gode, enn til et hinder for et godt samarbeid. Og i den forbindelse bør fagfolkene som samarbeider ha god kompetanse om hvilke regler de må forholde seg til i forhold til taushetsplikten og hvilke unntak som fritar dem fra reglene, slik at de innenfor disse rammene kan finne gode former for samarbeid. I 2009 ble det vedtatt en lovendring som plikter barnevernet å gi tilbakemelding til offentlige instanser om hvordan det går med meldingen, det vil si om saken er henlagt eller om det senere blir iverksatt tiltak. Etter denne lovendringen kan også skolene få en forklaring på hvorfor en sak henlegges (Barnevernloven, 1992, § 6 -7). Denne ble vedtatt på bakgrunn av at man så behovet for økt samarbeid mellom barnevernet og deres samarbeidspartnere. Med denne loven har skolen rett til å få en tilbakemelding fra barnevernstjenesten når saken er avklart. Det vil si om det har blitt igangsatt en undersøkelse, eller om saken er henlagt. Videre kan barneverntjenesten, hvis de ser det som nødvendig for barnets videre oppfølging, gi skolen informasjon om hvilke tiltak som er iverksatt. (Eriksen & Germeten, 2012). Drugli (2008) trekker frem at kommunene kan være en viktig brikke til å kunne klare å få til et samarbeid innenfor lovens rammer, ved at de kommer frem til felles holdninger og klargjør arbeids – og ansvarsfordelingen i det tverrfaglige samarbeidet.

2.5 Barrierer, utfordringer og forsvarsmekanismer

I forhold til forskningsspørsmålet, "*hvilke barrierer kan føre til at meldeplikten ikke benyttes ved bekymring om omsorgssvikt?*" ser jeg det som relevant for å ta utgangspunkt i *barrieremodellen* til Skogen (2004). Opprinnelig ble denne modellen utviklet av Dalin (1978) referert i Skogen (2004), som Skogen (2004) senere har videreutviklet. Denne modellen inneholder psykologiske, praktiske, makt- og verdi barrierer. Hvorfor er denne modellen sentral i denne oppgaven? Temaet for denne masteroppgaven er samarbeid mellom skole og barnevern, og etter jeg har lest teori og sett på statistikk har jeg fått innrykk av at det bør

kunne skje en kvalitetsutvikling på dette området på mange skoler og i flere barneverntjenester. For å kunne utføre en kvalitetsutvikling i organisasjonen, her skolen, er det viktig å kjenne til hvilke barrierer og motstand som kan dukke opp (Skogen, 2004). Jeg vil i det følgende gjøre rede for hovedtrekkene i modellen og knytte det opp til denne masterstudien. Av hensyn til relevans og oppgavens begrensede omfang vil jeg ikke knytte de ulike barrierene til innovasjonsarbeid, slik Skogen gjør. I stedet vil jeg kort formulere de fire hovedkategoriene av barrierer opp mot temaet i min studie, med særlig vekt på barrierer som kan medføre at bekymringsmelding til barnevernet ikke sendes, selv om det er grunn til det.

2.5.1 Barrierer knyttet til meldeplikten

Psykologiske barrierer

Psykologiske barrierer blir vanligvis betraktet som en psykologisk forståelsesramme når mennesker og systemer uttrykker motstand når en skal forsøke å endre praksis (Skogen, 2004). I utviklingspsykologien ser man menneskets kapasitet til å kunne tåle endringer i sammenheng med vedkommendes basale trygghet. I den sammenheng har Skogen (2004) valgt dimensjonen sikkerhet/trygghet versus usikkerhet/utrygghet som en sentral dimensjon. Psykologiske barrierer knyttet til denne studiens tema kan omhandle usikkerhet knyttet til å sende bekymringsmelding til barnevernet på grunn av liten kunnskap om omsorgssvikt og barnevernets arbeid. Det kan også være dreie seg om usikkerhet og vegring for å ta kontakt med foreldrene for å formidle bekymring om barnets hjemmeforhold, fordi man frykter at det skal ødelegge foreldresamarbeidet. Dette kan resultere i en motstand og at man med det ikke kontakter foreldrene eller barnevernet når man kun har en magefølelse på at noe er galt ved en elev, foreldrene eller hjemmeforhold, fordi loven ikke er klar i disse sakene. Er det klare tegn på omsorgssvikt er det enklere å melde for da har man noe konkret å gå etter, enn hvis utfordringene befinner seg i "gråsonetilfellene" (Backe – Hansen, 2009). Psykologiske barrierer kan sees i sammenheng med forsvarsmekanismene eller overlevelsstrategiene som Killén (2012) redegjør for, for eksempel ved at lærere overidentifiserer seg med foreldrene og bagatelliserer problemet. Felles for disse strategiene er at barnets behov og utfordringer ikke får stått i fokus (ibid). Disse og andre forsvarsmekanismer blant skolepersonale vil bli ytterligere presenter ti kapittel 2.5.2.

Praktiske barrierer

Praktiske barrierer sees på som en av de mest kjente og vanligste barrierene, og deles av Skogen (2004) inn i underkategoriene tid, ressurser (økonomiske og faglige), uklare mål og systembarrierer. Et eksempel på mulige praktiske barrierer relatert til temaet i min studie kan være at en lærer lar være å sende bekymringsmelding til barnevernet fordi han/ hun frykter at barnevernets mål er omsorgsovertakelse, mens han/ hun selv bare ønsker at foreldrene til eleven hun er bekymret for skal få hjelp og veiledning. Andre eksempler kan dreie seg om mangel på tid, ressurser og kompetanse som er nødvendig for å involvere seg, avdekke og følge opp omsorgssviktsaker og ta seg tid til elevsamtaler. Systembarrierer kan være ulike forhold ved måten skolen og barnevernet er organisert som fører til at lærere oppfatter det som for ”skummelt” og/ eller byråkratisk og komplisert å sende en bekymringsmelding og å følge opp. Før lovendringen i 2009 som plikter barnevernet å gi tilbakemelding til offentlige instanser i etterkant av en bekymringsmelding (Barnevernloven, 1992, § 6 -7), kunne det også ha blitt oppfattet som en systembarriere at skolen ikke fikk denne tilbakemeldingen og dermed ikke fikk fulgt opp eleven godt nok videre.

Makt- og Verdibarrierer

Makt- og verdibarrierer henger tett sammen og vil i mange tilfeller være de viktigste barrierene i forbindelse med en forandring (Skogen, 2004). Verdibarrierer vil i denne sammenheng kunne dreie seg om at enkelte skoleansatts verdier, normer og kulturbakgrunn kan kollidere med det å sende en bekymringsmelding til barnevernet, som jo innebærer at en vurderer foreldrenes omsorgskompetanse og griper inn i familiens sfære. For eksempel kan en lærer eller rektor med en afrikansk eller asiatiske kulturbakgrunn oppfatte dette som grunnleggende galt i lys av verdiene i deres kultur og dermed la være å melde barnevernet. Makt er nødvendig for å kunne ta vare på interesser og verdier. Det er imidlertid ikke makten i seg selv, men hvordan den utøves og hvilken verdiforankring den har, som er avgjørende (Skogen, 2004). Makt – og verdi barrierer kan i denne studien handle om de enkelte skolers kultur for og deres prosedyrer ved bekymring om omsorgssvikt. Ved uenighet mellom en lærer og rektor om en sak som vurderes meldt til barnevernet, og rektor med sin makt tar den endelige avgjørelsen om ikke å melde barnevernet, så kan dette føre til at læreren kvier seg mer for å melde neste gang og lar det gå veldig langt før en melder.

2.5.2 utfordringer og forsvarsmekanismer hos skolepersonalet

Hvorfor vegrer lærer seg for å ta opp bekymringer for barn med foreldrene? Er vi rett og slett for nære foreldrene? Hvilke utfordringer står skolepersonalet ovenfor i møte med omsorgssvikt? Killén (2012) presenterer ulike overlevelsestrategier eller forsvarsmekanismer som ansatte i skole og barneverntjenesten kan benytte for å beskytte seg selv, og i følgende avsnitter vil jeg gjøre rede for de mest aktuelle overlevelsestrategiene for dette temaet.

Overidentifisering med foreldrene. Denne type forsvarsmekanisme er en av de mest anvendte. Det betyr at man læreren projiserer – altså overfører- sine egne følelser, egenskaper og holdninger til foreldrene, slik at man tillegger dem mer ønskelige egenskaper enn de har. Ved å overidentifisere seg med foreldrene hindrer man at man benytter empati i slike situasjoner. Hvor er barnets perspektiv? Det er første ved de alvorligste overgrepene at barnets perspektiv kommer frem. Ved å tenke at "det kan umulig være sant, en mor eller far kan ikke utsette barnets sitt for noe slikt", så benytter vi en forsvarsmekanisme. Det er utfordrende å arbeide med slike saker, men en har nødt til å se situasjonen som den er og gripe inn der det trengs (Killén, 2012).

Bagatellisering. Ved å overidentifisere seg med foreldrene så er det en fare for at man bagatelliserer hvilken farlig situasjon barnet lever i (Killén, 2012). Lærer som benytter denne forsvarsmekanismen lukker øynene for barnas smerte, eller venter i lange perioder og begrunner dette med at det går snart bra. Denne type forsvarsmekanisme gjelder i stor grad for barn som har blitt utsatt for vanskjøtsel, der situasjonen ikke ser så dramatisk ut. Den kan også gjelde for fysiske, psykiske og seksuelle overgrep, der lærerne ser at sårene utenpå kroppen er grodd, men at de i liten grad får hjelp med de emosjonelle skadene som vil prege barnet i lang tid (ibid).

Problemforflytning kan sees i sammenheng med "drømmeløsninger" hevder Killén (2012). Med det menes at omsorgssvikt omdefineres til et pedagogisk problem. Et eksempel på dette kan være at et barn som har vært utsatt for fysiske og psykiske overgrep i lang tid og med den bakgrunnen har utviklet atferdsproblemer får tilbud om å bytte klasse. Dette blir da en "fluktløsning" og en lettvinnt løsning som ikke vil gjøre så problemet forsvinner, men en kan trøste seg med at man har prøvd å gjøre noe (ibid).

Projisering av utilstrekkelighet. Når man arbeider med barn som har blitt utsatt for omsorgssvikt vil man føle at man ikke strekker til (Killén, 2012). Denne type overlevelsestrategi kan ofte komme til uttrykk etter en tid med overidentifisering med

foreldrene. Det sentrale innen projisering av utilstrekkelighet er og innebærer at man forholder seg til dette som et personlig problem og ikke som en faglig utfordring. Ved at en lærer forholder seg til det som en faglig utfordring vil en kunne se de begrensende resultatene som en faglig begrensning og ikke et personlig nederlag. Ved å stille spørsmål som "hvorfor førte ikke disse tiltakene frem?" og kunne få et svar på dette, vil det gi lærerne styrke til en faglig utvikling.

Introjisering og handlingslammelse eller uhensiktsmessig aktivitet. Der introjisering i denne sammenheng vil si å ta opp i seg andre menneskers opplevelser (Killén, 2012). Dette er alvorlig og får for lite oppmerksomhet. Ved at en lærer tar inn over seg og overtar kaos og håpløshet som familier i omsorgssviktsaker står oppi, kan det føre til at en mister evnen til å observere og analysere samt intervensere hensiktsmessig, det kan med andre ord føre til en handlingslammelse, noe en kan oppleve på tverrfaglige møter. Dette kan føre til at undersøkelsene tar for lang tid og dette igjen kan gå utover barna som kan leve under grusomme forhold.

Distansering og ansvarsfraskrivelse kommer ofte til uttrykk i saker man ikke ser som lystbetonte, og som vekker negative følelser og fordommer hos den profesjonelle. En lærer kan trekke seg tilbake i et forsøk på selvforsvar både følelsesmessig og fysisk (Killén, 2012).

Normtenkning innebærer at en baseres sitt arbeid på sine egne normer og regler og ikke legger den profesjonelle kompetansen til grunn. Dette er et uttrykk på at å jobbe med omsorgssviktsituasjoner utfordrer både holdninger og følelser en opprinnelig har som privat person. Det skorter på kunnskap om foreldre, barn og deres nettverk, noe som igjen avspeiler gapet mellom tilgjengelig kunnskap og den kunnskap som man benytter ute i praksisfeltet i dag (Killén, 2012).

Rolleforvirring og rollebytte. I situasjoner der en står ovenfor omsorgssvikt vil alle yrkesgrupper etter hvert falle fra sitt faglige og yrkesetiske ståsted (Killén, 2012). I mange tilfeller vil en få rollen som "etterforsker" eller "advokat" istedenfor å huske på hvilket yrke og kompetanse man opprinnelig hadde, som i denne oppgaven blir læreren. Dette får i de fleste sammenhenger uheldige konsekvenser (ibid).

2.6 Skolens forebyggende rolle og ansvar

Skolen har en sentral rolle både når det gjelder å jobbe forebyggende, men også å kunne ta ansvar når det er behov for dette. Befring & Moen (2011) definerer det moderne forebyggingsbegrepet slik: "å forhindre at ulykker og andre uønskede hendelser inntreffer, samtidig som det også innebærer å vedlikeholde det som er positivt og løfterikt" (s. 168). I Barnevernloven (1992) § 3- 1 blir forebygging redegjort for, der det poengteres at kommunen har et særlig ansvar for å iverksette tiltak som skal virke forebyggende for atferdsproblemer og omsorgssvikt. Skolens forebyggende rolle blir presentert i Opplæringsloven (1998) kapittel 9 a, der elevens skolemiljø blir definert, og den slår fast at alle elever i grunnskolen har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø, som rektor har ansvar for.

Hvordan kan skolen jobbe forebyggende for barn i risikogrupper? Ved at skolen tar sine oppgaver på alvor ved å ha kompetente lærere som skaper et godt foreldresamarbeid og gjennomfører elevsamtaler som er preget av relasjonskompetanse, så kan dette virke forebyggende for barn som er i risiko eller gråsoner (Killén, 2012). Når det gjelder å ta ansvar, vektlegger jeg at skolen må kunne stå i de utfordringene disse barna byr på, ved å tørre å se realiteten og sette inn tiltak eller melde barnevernet hvis det trengs, dette forutsetter et kompetent personale som er klar over sine arbeidsoppgaver (ibid).

2.6.1 Foreldresamarbeid

De fleste foreldre er opptatt av hva som er til det beste for sine barn, og vil gjerne få til et godt samarbeid med skolen for å realisere det ønske. Likevel kan foreldresamarbeid være utfordrende. I St. meld. nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) under 3.5.3

Foreldresamarbeid i grunnopplæringen poengteres det at:

Det er understreket i formålsparagrafen i opplæringsloven at både grunnskolen og den videregående opplæringen skal samarbeide med hjemmet. Dette innebærer at skolen må skaffe seg kunnskap om foreldrene som ressurs, og anerkjenne at foreldrene spiller en viktig rolle for barns læring og utvikling.

Foreldresamarbeid kan anses som en barriere når det går foran barnets behov, ved at man ikke tør å melde barnevernet for at man er redd for at foreldresamarbeidet bryter sammen. Det kan også være en forebyggende faktor. For at foreldresamarbeidet skal virke forebyggende er det viktig at skolen kjenner dets rolle og ansvar (Drugli, 2008).

Eriksen og Germeten (2012) skriver at lærere av og til har et for sterkt fokus på å ivareta foreldresamarbeidet, slik at de vegrer seg for å ta opp bekymringer de har for barnets omsorgssituasjon. For eksempel kan frykten for å ødelegge foreldresamarbeidet føre til at det blir en barriere å snakke med foreldrene om at man er bekymret for barnets omsorgssituasjon. Det kan i mange tilfeller være slik at lærerne ikke våger å innse at det er realitet at et barn de har i sin klasse blir utsatt for omsorgssvikt hjemme, noe som Killén (2012) definerer som overlevelsestrategier. "Samarbeidet med foreldre kan ikke settes foran et barns sikkerhet og behov for beskyttelse" (Eriksen & Germeten, 2012, s. 108). Som lærer har du nødt til å kunne innse og våge å ta inn over deg at enkelte barn blir utsatt for omsorgssvikt i forskjellige former og grader og du må ta tak i dette. Tidlig intervensjon kan være samtaler med foreldre eller andre tiltak som er med på å støtte foreldrene i deres rolle som foreldre. Det bør være en lav terskel for å kontakte foreldrene og ta opp en bekymring med de på et tidlig tidspunkt (Eriksen & Germeten, 2012), slik Drugli (2008) bekrefter viktigheten av. Dette er i tråd med prinsipper som brukes i barnevernfaglig arbeid der et av prinsippene er tidlig intervensjon og et annet er mildeste inngrep (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). For å ta opp en bekymring kan man benytte rammeverket for *den dialogiske samtalen*, som Langballe et.al (2010) har utviklet og som vil bli presentert ytterligere under kapittel 2.6.4 elevsamtaler.

2.6.2 Relasjonskompetanse I foreldre og elevsamtaler

Nordahl (2007) referert i Eriksen & Germeten (2012) har utført en undersøkelse av samarbeidet mellom skole og hjem. Undersøkelsen indikerer at foreldre opplever at lærerne hadde mye makt og at foreldrene fryktet sanksjoner fra lærerne. Hvordan lærere opptrer ovenfor foreldre og barn har mye å si i forhold til tillit og kvaliteten på samarbeidet. I den forbindelse trekker Eriksen & Germeten (2012) frem betydningen av å ha relasjonskompetanse i arbeid med både barn og foreldre.

Spurkeland (2011) referert i Eriksen & Germeten (2012) definerer relasjonskompetanse som "ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker" (Eriksen & Germeten, 2012, s. 114). For å sette dette i en forelder/ barn – lærer relasjon bør læreren ha evnen til å tilpasse sin atferd ut ifra foreldrene og elevene sin atferd. Det handler om å ha respekt for hverandre og skape en gjensidighet i samtalen. Den som har ansvar for kvaliteten for relasjonen er den profesjonelle, det vil si læreren (Langalle et al., 2010). For å kunne gå inn i relasjoner er sosial kompetanse

helt avgjørende, og dette kan sees i sammenheng med *mentalisering* som er en del av den sosiale kompetansen og vil si hvordan vi ser oss selv utenfra og andre innenfra, slik Skårderud et al. (2010) presenterer. Ogden (2009) definerer sosial kompetanse som "relativt stabile kjennetegn ved barn og unge i form av ferdigheter, kunnskap og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner" (s. 207). Denne definisjonen sammenfaller altså i stor grad med Eriksen & Germetens (2012) definisjon av begrepet relasjonskompetanse.

2.6.3 Elevsamtaler

Ansatte på skolen, og spesielt kontaktlærere, kan spille en viktig rolle i et barns liv, hvis de tar på seg jobben og utvikler en positiv relasjon til eleven. Særlig kan dette gjelde barn som er utsatte og sårbare, som for eksempel før under og etter en eventuell omsorgssvikt er oppdaget. (Drugli, 2008). Killén (2012) påpeker at ansatte på skolen ikke skal ha en behandlerfunksjon, men kan gi elevene det hun kaller *terapeutisk omsorg*, dette betyr at man benytter de ressursene som ligger i voksen – barn relasjonen. Langballe et al. (2010) hevder at lærere har et særlig ansvar og gode muligheter til å møte barn å bli kjent med dem og med det kan oppdage om noe er galt. Det er flere faktorer som gjør at det å etablere utviklingsfremmende relasjoner i skolen bør ha høy prioritet (Drugli, 2008). "Kommunikative ferdigheter som empati og evnen til å lytte, samt kunnskap om barns utvikling og behov, ligger til grunn for å skape en positiv relasjon mellom den voksne og barnet" (Langballe et al., 2010, s. 34). Relasjonskompetanse sammen med mentalisering som er en del av denne sosiale kompetansen, slik jeg beskrev i kapittel 2.6.2 er avgjørende for å fremme en positiv relasjon.

"Elevsamtaler er samtaler mellom lærere og deres elever i en skolekontekst" (Lassen & Breilid, 2010, s. 12), som er hjemlet i Opplæringsloven (1998). I forhold til lovverket er det obligatoriske samtaler, som er av formell og systematisk karakter, og som følger en bestemt struktur og kontinuitet. Der man tar opp temaer som vurdering av sosial fungering, trivsel og personlig utvikling. I tillegg er de mer uformelle og spontane samtalene i løpet av skolehverdagen av stor betydning, spesielt for elever med behov for ekstra oppfølging. I forhold til denne oppgavens tema kan elevsamtaler virke som et forebyggende tiltak fra skolen sin side, som gjør at man raskere kan fange opp barn som vekker bekymring. Man kan ha den gode utviklingssamtalen der alt er på stell, men det finnes også samtaler som er av en mer alvorlig karakter, der begge er helt vesentlig å gjennomføre for at skolen skal ta sitt

ansvar på alvor (ibid). Hvis en lærer i en utviklingssamtale, eller ved andre anledninger i løpet av skolehverdagen fanger opp signaler, atferdsforandringer eller uttalelser fra elever som gjør at de får en magefølelse på at alt ikke er som det skal, bør dette følges opp. Det kan gjøres ved for eksempel en samtale. Når en skal gjennomføre en samtale med et barn der man har en magefølelse på at noe er galt har Langballe et al. (2010) utviklet *den dialogiske barnesamtalen*. Dette er en samtalemetodikk som er utviklet til å snakke med barn om sensitive temaer. Videre beskriver Langballe (2011) at det kan være to utgangspunkt for en slik samtale. Enten har barnet ved en tidligere anledning fortalt om sine opplevelser, som blant annet kan være at det har vært utsatt for overgrep. Det andre utgangspunktet er at det kan være en mistanke om at noe ikke er som det skal, eller har en mistanke på at noe har skjedd. Dette vil være det mest aktuelle utgangspunktet i forhold til denne studien. Når en profesjonell voksen skal gjennomføre en sensitiv samtale med et barn, er det viktig å være seg bevisst sin måte å kommunisere og vise sine holdninger på og passe på at barnet alltid skal være i sentrum. Med det forstår jeg at man skal ha et barneperspektiv i slike samtaler, der barnet er ekspert på sine opplevelser og følelser (Langballe et al., 2010). Som voksen person bør du stille åpne spørsmål og vise med ditt kroppsspråk at du makter å ta imot barnets beskrivelser.

Jeg vil videre kort beskrive samtalsens syv faser, der disse fasene er et rammeverk som skal sørge for at barnet forstår samtalsens hensikt, samt at det vil være forutsigbart og at det oppstår en gjensidig tillit (Langballe, 2011). Første fase er *forberedelse*. Der bør den voksne ta seg tid til selvrefleksjon, slik at du uavhengig av utfallet i samtalen kan vise barnet respekt. Fase to er *de fysiske rammene rundt samtalen*. Dette innebærer at den voksne må planlegge hvor og når det er passende å gjennomføre samtalen, og man bør tenke på hvor barnet kan føle seg trygg. Den tredje fasen er *kontaktetablering*, der man tar seg tid til å opprette kontakt, slik at barnet forstår at du har til hensikt å lytte til det. Fase fire er *introduksjon til det fokuserte tema*. Her bør den voksne være tydelig og direkte, men passe på og ikke være for pågående. En god frase kan være *jeg ønsker du du skal fortelle meg om det!* Den femte fasen kalles *fri fortelling*, der den voksne har introdusert tema, og du ønsker at barnet skal fortelle fritt, ved at du kun stiller åpne spørsmål med en gjentakelse av det barnet har sagt for å vise at du lytter. I denne fasen kan det være at du må "dytte" litt for å få barnet til å fortelle mer, men Langballe (2011) påpeker at fremgangsmåten er forsvarlig så sant du har bygget tillit og kontakt i de foregående fasene. Fase seks er *sondering*. Der den voksne foretar en oppsummering av de beskrivelsene barnet har uttalt og følger opp med et åpent spørsmål som *fortell meg om når...*

Fase syv er *avslutning*. I denne fasen oppsummerer du samtalen i grove trekk, og forteller barnet om hvordan informasjonen barnet har kommet med skal benyttes. Det er viktig å lytte, støtte og beskytte barnet og fortelle det at dere gjerne kan snakke sammen flere ganger om det har behov for det (ibid). Denne organiserte samtalen med dets tydelige mål og hensikt kan benyttes som et hjelpemiddel når en lærer skal gjennomføre en samtale der den er bekymret for barnet (Langballe, 2011).

2.6.4 Den kompetente lærer

St. meld nr. 11 (Kunnskapsdepartementet, 2009) definerer lærerrollen som "summen av de forventinger og krav som stilles til utøvelsen av yrket (s.12). Lassen & Breilid (2010) hevder at skolens viktigste ressurs er læreren. Videre skriver de at læreren har kunnskap, innsikt og ferdigheter som er en kombinasjon av teoretisk forståelse og praktiske erfaringer. Å være lærer i dagens skole handler om å ha en akademisk kompetanse, men en må også ha kompetanse på andre områder. Sett i forhold til denne oppgavens tema må lærerne ha kompetanse utover det faglige. Den må blant annet kunne samarbeide med andre instanser, etablere et godt foreldresamarbeid og kunne gjenkjenne tegn på omsorgssvikt hos elever, noe som i liten grad vektlegges i dagens lærerutdanning. En undersøkelse av grunnutdanningene til barnevernspedagog, førskolelærere og lærer viser at det er alvorlige mangler når det gjelder omfang av undervisning om barnekonvensjonen og ulike former for omsorgssvikt (Øverlien & Sogn referert i Langballe et al., 2010) I St. meld. Nr. 19 (2010) blir det fremmet et forslag om å få inn et fag i lærerutdanningen som skal hete "pedagogikk og elevkunnskap", hensikten er at lærere skal heve sin kompetanse når det gjelder å se tegn på omsorgssvikt og hvordan en kan samarbeide med andre instanser for å hjelpe barn i risikogrupper. Tilsvarende intensjoner blir fremmet i *Vendepunkt* (Justis- og politidepartementet, 2007) som er regjeringens handlingsplan mot vold i nære relasjoner, der de mener det er behov for en kompetanseheving på det området.

3 Vitenskapsteoretiske og metodiske betraktninger

For å svare på problemstillingen ("*Hvordan vurderer lærere og rektorer sin egen kompetanse og sine erfaringer med omsorgssvikt, meldeplikten til barnevernet og øvrige aspekter ved samarbeidet mellom skole og barnevern?*") vil det i dette kapitlet bli redegjort for oppgavens vitenskapelige og metodiske forankringer, valg og betraktninger, samt utvalg, analytisk tilnærming og andre aspekter ved selve forskningsprosessen. Med bakgrunn i forskningsprosessen vil oppgavens validitet bli diskutert med utgangspunkt i Maxwell (1992) sine kriterier for validitet. Deretter vil oppgavens reliabilitet bli diskutert, før kapitlet avsluttes med forskningsetiske betraktninger. "Forskning er ofte en brobygging fra aktuell og erkjent kunnskap til utvikling av ny kunnskap gjennom systematisk innsamling av informasjon i feltet" (Johnsen, ref i, Fuglseth & Skogen, 2006, s. 122), som jeg skal beskrive nærmere i dette kapitlet.

3.1 Vitenskapsfilosofisk utgangspunkt

Forholdet mellom teori og empiri bestemmer om forskningen kan betegnes som induktiv eller deduktiv (Befring, 2007). Forenklet beskrevet går man ved induktiv forskning fra empiri til teori og ved deduktiv forskning fra teori til empiri. Dette innebærer at man i induktiv forskning anvender empiriske data utledet fra datamaterialet til teoridannelse. I deduktiv forskning tar en derimot utgangspunkt i en eller flere teori(er) eller hypotese(r), hvor man anvender empiriske data til å bekrefte eller avkrefte disse. (ibid). Til tross for at jeg delvis hadde utarbeidet et teoretisk fundament før gjennomføringen og transkriberingen av intervjuene, analyserer jeg ikke datamaterialet med henblikk på å avkrefte eller bekrefte noen teori, hypotese eller forforståelse. I samsvar med min fenomenologiske og hermeneutiske tilnærming forsøker jeg i stedet å være så fri, åpen og forutsetningsløs som mulig når jeg søker etter meningsenheter i de transkriberte intervjuene både i utformingen av spørsmål i intervjuguiden, gjennomføringen av intervjuet og når jeg tolker informantenes uttalelser. Samtidig vil jeg drøfte funnene i lys av teorigrunnlaget og fremstille resultatkapitlet med kategorier som delvis er utarbeidet i samsvar med kategoriene i intervjuguiden og teorikapitlet. Dette vil jeg utdype i kapitlet om fenomenologisk analyse. Ut fra det jeg her har gjort rede for, kan mitt forskningsprosjekt anses å ha en kombinert induktiv-deduktiv

tilnærming, som Tangen referert i Dalen (2011) betegner som abduktiv: ”Ved abduksjon kombineres induksjon og deduksjon. Forskeren tar utgangspunkt i empiriske enkelttilfeller, men tar dessuten i bruk teoretiske forestillinger og begreper” (Dalen, 2011, s. 99).

Fenomenologi og hermeneutikk er to vitenskapsfilosofiske retninger som står sentralt i kvalitativ forskning. I min studie blir både den fenomenologiske og hermeneutiske retningen relevante og dermed noe jeg vil gjøre rede for og knytte opp mot egen studie i det følgende.

3.1.1 Fenomenologi

"Phenomenology is the study of the world as it appears to individuals when they lay aside the prevailing understanding of those phenomena and revisit their immediate experience of the phenomena" (Gall, Gall & Borg, 2007, s. 495). Fenomenologi er en filosofisk tradisjon, som har hatt stor betydning innen samfunnsvitenskapelig tenkning (Dalen, 2011). Den ble grunnlagt av Edmund Husserl med hans bakgrunn i filosofiske perspektiver. Den har senere blitt videreutviklet av blant annet Heidegger, Merleau – Ponty, Satre og Shutz, der sistnevnte har hatt stor betydning innen pedagogiske fag med sitt arbeid for hverdagsvirkelighet (ibid). Kvalitativ forskning er fenomenologisk av natur, og et eksempel på det kan være at det omhandler individets opplevelser (Dalen, 2011). Moustakas (1994) referert i Postholm (2010) hevder at hovedformålet med fenomenologisk forskning er å kunne begripe meningsfulle, konkrete relasjoner som er tilstede i en spesifikk situasjon i en bestemt kontekst. Ved å benytte en fenomenologisk tilnærming til et fenomen setter forskeren seg inn i informantenes subjektive livsverden (Kvale & Brinkmann, 2012). I forhold til min studie er det sentralt å ha et fenomenologisk vitenskapsfilosofisk perspektiv, fordi det er i tråd med min problemstilling der jeg skal prøve å få tak i informantens meninger, refleksjoner og opplevde erfaringer i studiens tema.

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk har sitt utspring i humanistiske fag og betyr «læren om tolkning» (Befring, 2007). Den danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på akkurat forståelse og tolkning. ”Som virksomhet betraktet kan vi si at hermeneutikk er å komme fram til en velbegrunnet tolkning, meningsutlegning, forståelsesutlegning av et meningsformidlende materiale. Som fag betraktet er hermeneutikk en metodelære for tolkning og meningsutlegning” (Wormnæs, 2005, s. 10). Hermeneutikk vektlegger med andre ord den

innflytelsen forskerens egen tolkning og forståelse har i prosessen med å finne og velge meningsinnhold i et innsamlet datamateriale – i denne sammenheng i de transkriberte intervjuene. Dalen (2011) beskriver en hermeneutisk tilnærming som en systematisk framgangsmåte for å søke etter helhetlig forståelse og indre mening i en tekst. Indre mening refererer da til et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes. Dette forutsetter at deler av teksten tolkes og forstås i lys av helheten og omvendt. Denne kontinuerlige vekslingen mellom fokus på deler og helhet i tekstanalysen i søken etter dypere innsikt kalles gjerne for den hermeneutiske spiral (ibid) og er noe jeg altså vil tilstrebe i min analyse av de transkriberte intervjuene. På bakgrunn av dette anser jeg hermeneutikken som en sentral vitenskapsteoretisk tilnærming i mitt prosjekt.

3.1.3 Forforståelse

I den hermeneutiske fortolkningsprosessen beskrevet ovenfor inngår også forskerens forforståelse (Dalen, 2011). Begrepet forforståelse står med andre ord sentralt i hermeneutikken. Begrepet forforståelse og førforståelse brukes litt om hverandre i litteraturen. Jeg velger konsekvent å bruke begrepet forforståelse. Wormnæs (2005) karakteriserer begrepet som en "forståelsesberedskap" (s. 2), mens Dalen (2011) beskriver det som: "meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som skal studeres" (Dalen, 2011, s.16).

Dalen (2011) skriver om viktigheten av å trekke inn sin forforståelse, på en slik måte at den åpner opp for størst mulig forståelse av det informanten uttaler. Man skal ikke bare lytte, men også motta for å forme skapende prosesser, hevder Dalen (2011). Derfor er det sentralt å være seg bevisst og reflektere over forskerrollen før man går inn i intervjusituasjonen (Gadamer, ref i, Dalen, 2011). Dalen (2011) trekker frem det positive av å gå inn med et åpent sinn, og være åpen for nye måter å se fenomenet på, slik at man kan utvikle sin forståelse og senere tolkning. Informantenes uttalelser vil bli fortolket av forskeren, og etter hvert vil det utvikles en dialog mellom forskeren og det empiriske datamaterialet. Forforståelsen til forskeren i denne dialogen vil påvirke fortolkningen, selv om en bør forsøke å tolke så objektivt som mulig og dermed la forforståelsen i minst mulig grad påvirke fortolkningen og andre aspekter ved fortolkningsprosessen (ibid). Dette forholdet mellom subjektivitet og objektivitet er en velkjent utfordring i all kvalitativ forskning. I følge Kvale og Brinkmann (2012) kan forskningens legitimitet ivaretas ved at forskeren er eksplisitt åpen om sitt grunnlag for

tolkningen av datamaterialet, slik at dette skal kunne vurderes av leseren. Jeg vil i det følgende presentere min forforståelse for fenomenet jeg skal undersøke med problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Når det gjelder det første forskningsspørsmålet mitt om hvilke barrierer som kan føre til at skoler ikke benytter meldeplikten til barnevernet ved bekymring om omsorgssvikt, så kan dette gi indikasjoner på mulige forklaringer på den relativt lave meldeprosenten fra skolen til barnevernet som jeg kort var inne på innledningsvis. I forkant av min intervjuundersøkelse hadde jeg noen refleksjoner rundt mulige funn i forhold til dette spørsmålet. Disse refleksjonene kan slik sett betraktes som deler av min forforståelse i denne sammenheng. Mer konkret dreide deg seg om refleksjoner rundt muligheten for at skoler kan la være å benytte meldeplikten på grunn av for liten kunnskap om omsorgssvikt og/ eller om meldeplikten til barnevernet samt uklarhet rundt når meldeplikten inntreffer (hvor grensen går for at det skal betraktes som alvorlig nok). I tillegg hadde jeg noen refleksjoner rundt frykten for barnevernet og frykt for at foreldresamarbeidet vil kunne svekkes ved å sende en bekymringsmelding til barnevernet. Når det gjelder de andre sentrale spørsmålene jeg søker svar på med min problemstilling og mine forskningsspørsmål, så dreier det seg altså om hvilke vurderinger lærere og rektorer gjør av sin egen kompetanse og sine erfaringer med omsorgssvikt, meldeplikten til barnevernet og samarbeidet mellom skole og barnevern, samt deres refleksjoner rundt mulig forbedringspotensialer fra både skolen og barnevernets side. Dette hadde jeg ikke noen bestemte forhåndsantakelser om hva kunne være.

3.2 Kvalitativ metode

Metode er i følge Lund (2002) det verktøyet vi bruker når vi skal konstruere vitenskapsteori. Det finnes ulike metoder å benytte når vi skal innhente informasjon og søke bredere og dypere kunnskap og forståelse rundt et spesifikt tema (ibid). Det er vanlig å skille mellom kvantitativ og kvalitativ forskning. Kvantitativ forskning beskjeftiger seg med tallmateriale og fokuserer på å beskrive, kartlegge og analysere gjennom kvantitative størrelser, omfangsrike utvalg og statistiske beregninger og variabler (Befring, 2007). Omfattende spørreundersøkelser med fastsatte svaralternativer (survey) er eksempel på en konkret kvantitativ metode. I kvalitativ forskning derimot, opereres det med små utvalg og mål om dybdeinnsikt i fenomenene som studeres. Det overordnede målet ved kvalitativ forskning er å utvikle dypere forståelse av ulike fenomener relatert til personer og situasjoner i deres sosiale

virkelighet (Dalen, 2011). Kvalitativ forskning er altså fenomenologisk av natur ved at en søker etter en dypere innsikt i hvordan mennesker opplever og forholder seg til ulike fenomener (ibid). Befring (2007) påpeker at kvalitativ forskning først og fremst kjennetegnes ved at opplevelser, samtaler og observasjoner får en skriftlig fremstillingsform. Sentrale metoder innenfor kvalitativ forskning er i tråd med dette intervju, observasjon og kildegransking. Med dette grunnlaget har jeg valgt en kvalitativ tilnærming som metode for denne oppgaven. For å kunne belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene på en best mulig måte, ønsker jeg med den kvalitative forskningstilnærmingen altså å få dypere innsikt i informantenes egne holdninger, vurderinger og opplevelser av fenomenene jeg fokuserer på i disse spørsmålene.

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

"Forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse" (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 137). Det er den mest vanlige metoden for å samle inn data innen kvalitativ forskning. Intervjuet kjennetegnes ved at det har en struktur og et formål, der strukturen omhandler rollefordelingen mellom informant og intervjuer, der intervjuer stiller spørsmål og informanten besvarer disse (ibid). Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er i følge Dalen (2011) å få frem fylldig og beskrivende informasjon av informantens livssituasjon. Ved å få frem dette forutsettes det en form for nærhet i relasjonen mellom intervjuer og informant. Det som karakteriserer et kvalitativt intervju er at intervjuer i størst mulig grad forholder seg nøytral og har en ydmyk holdning, samtidig som den er genuint opptatt av temaet og hva informanten forteller (Dalen, 2011). "Det kvalitative forskningsintervjuet gir en enestående mulighet til å få adgang til og kunne beskrive den daglige livsverden" (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 48). På bakgrunn av dette finner jeg det hensiktsmessig å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju. Dette samsvarer med det jeg ønsker å få svar på i problemstillingen og er i tråd med det vitenskapsfilosofiske utgangspunktet jeg har presentert over. Videre vil jeg ytterligere gjøre rede for hvilken form av det kvalitative forskningsintervjuet som er mest formålstjenlig for min studie.

3.2.2 Halv- strukturert intervju

Det halv- strukturerte intervjuet karakteriseres av at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men en mellomting – derav navnet halvstrukturert. Denne

intervjuformen utføres i tråd med en intervjuguide som er utformet grundig på forhånd og som inneholder bestemte temaer (Kvale & Brinkmann, 2012). En fordel med denne type intervjuform er at en ikke kun er låst til noen konkrete spørsmål, men har lov til å stille oppfølgingsspørsmål og på den måten få tak i flere sider av temaet (Dalen, 2011). En annen fordel med det halv-strukturerte intervjuet er at man innhenter en rekke standarddata fra informantene, i tillegg til at man får en større dybde, enn gjennom å benytte det strukturerte intervjuet (Johnsen, ref i, Fuglseth & Skogen, 2006). Slik vil informantene stimuleres til å fortelle om sine erfaringer og refleksjoner uten å være fastlåst av et rigid spørsmålsoppsett, samtidig som temaene, kategoriene og de konkrete spørsmålene er bestemt på forhånd (Dalen, 2011). Forskeren har under intervjuet med andre ord mulighet til selv å vurdere om det vil være formålstjenlig å avvike litt fra den forhåndskonstruerte intervjuguiden, for eksempel hvis informanten allerede har svart klart på et spørsmål i et annet spørsmål. På bakgrunn av teorien som er presentert ovenfor har jeg valgt å benytte meg av den halv-strukturerte intervjuformen. Dette vil kunne gi meg et fyldig og rikt datamateriale, noe som er i tråd med Dalen (2011) og Brinkmann & Kvale (2012) sine betraktninger om fordelene med det halv-strukturerte intervjuet.

3.3 Utvalg

Befring (2007) definerer utvalg på følgende måte "utvalget er det utsnittet av populasjonen eller universet som vi faktisk undersøker" (s. 93). Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) påpeker at det å finne ut hvem som skal være med i den aktuelle studien er en sentral del i all samfunnsforskning, både i kvantitative og kvalitative studier. Det som kjennetegner utvalg for kvalitative studier er mest mulig informasjon fra et begrenset antall informanter (ibid). Under vil jeg redegjøre for hvilken utvalgsmetode jeg har benyttet, samt bakgrunnen for denne utvelgelsesformen.

3.3.1 Kriteriebasert utvelgelse

Valg av informanter i et prosjekt er et svært viktig tema innenfor kvalitativ forskning (Dalen, 2011). En må finne ut hvor mange og hvilke informanter en bør ha med, samt hvilke kriterier en skal velge informantene ut fra. En annen viktig faktor som man må ta hensyn til er at intervjumaterialet en sitter igjen med til slutt, er av en kvalitet som kan tolkes og analyseres. En skal velge det som er formålstjenlig for studien en skal gjennomføre (ibid). I følge Dalen

(2011) er kriterieutvelging en "tryggere vei" å gå i forhold til teoretisk utvelging, som forutsetter at forskeren har innsikt og kulturkompetanse på fenomenet en skal studere. Denne måten å rekruttere informanter på, gjøres ut ifra å finne ut hvilke kriterier en ønsker at prosjektets informanter skal ha. Dette for å kunne besvare problemstillingen og sikre prosjektets validitet. På bakgrunn av dette har jeg valgt en kriteriebasert utvelgelse for min masteroppgave, der kriteriene har vært: informanter med erfaringer fra samarbeid skole – barnevern på barneskoler. Dalen (2011) påpeker at "antallet informanter ikke kan være for stort fordi både gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen av dem er en tidkrevende prosess. Samtidig må intervjumaterialet en sitter igjen med være av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse" (s. 45). På bakgrunn av en vurdering av denne balansegangen, valgte jeg å la mitt utvalg opprinnelig bestå av seks informanter fordelt på 3 skoler (en rektor og en lærer representert ved hver skole). Men ettersom den ene skolen hadde sykdom, intervjuet jeg kun rektor ved skole C. Siden jeg fikk sen godkjenning fra NSD og at skolen hadde en travel hverdag, valgte jeg å la det bli med fem informanter. Jeg lot rektor velge ut hvilken lærer som skulle delta i studien, etter de gitte kriteriene som jeg presenterte i informasjonsskrivet (se vedlegg nr. 2). På grunn av sen mottakelse av forskningstillatelsen fra NSD, kom jeg relativt sent i gang med gjennomføringen av intervjuene. Dette medførte en begrenset tid til rådighet. Jeg valgte likevel å beholde mitt opprinnelig tenkte antall informanter og skoler, fremfor å redusere dette på grunn av knapp tid. Bakgrunnen for valget mitt av antall informanter er med andre ord gjort etter hvor mye tid og tilgjengelige ressurser jeg har for undersøkelsen, samt hva formålet med undersøkelsen er, noe som samsvarer med hva som også blir fremhevet av Kvale & Brinkmann (2012).

3.3.2 Rekruttering av informanter

Rekrutteringen av informanter trodde jeg skulle bli en lang og tidkrevende prosess, men det viste seg å være enklere enn antatt, da jeg ringte ulike skoler for å høre om de ville delta i prosjektet. Det var ikke mange telefonene før jeg fikk ja fra tre skoler. De begrunnet sitt ja med at prosjektet var av svært viktig karakter som de ønsket å sette fokus på, samt at de satt på en god del erfaring om temaet. Det tok allikevel en god stund før jeg fikk gjennomført intervjuene på grunn av sen godkjenning fra NSD, men jeg hadde jevnlig kontakt med de ulike skolene for å oppdatere dem på hvilken status prosjektet hadde og om deres godkjenning. Som nevnt ovenfor er det rektorene som valgte ut hvilken lærer som skulle delta i studien, etter gitte kriterier fra meg, som fungerte bra. Alle informantene hadde erfaringer og

refleksjoner rundt tema. Det endelige utvalget består av tre rektorer, der den ene er konstituert rektor og jobber opprinnelig som inspektør. Jeg valgte likevel å ta henne med, da hun hadde mange års erfaring på temaet, Videre består utvalget av to lærere, der alle er kvinner.

3.3.3 Studiens informanter

For å lette oversikten i resultatkapitlet over hvilke utsagn som kommer fra lærerinformanter og rektorinformanter samt hvilken skole den enkelte tilhører, velger jeg å karakterisere de 5 informantene mine på følgende måte:

LA = Lærer ved skole A, RA = Rektor ved skole A

LB = Lærer ved skole A, RB = Rektor ved skole B

LC = Lærer ved skole A, RC = Rektor ved skole C

Nedenfor følger en kort oversikt over lett anonymiserte kjennetegn ved hver informant av relevans for oppgaven:

Skole A

LA: Etnisk norsk kvinne i 40 årene. Utdannet Førskolelærer med årsenhet i pedagogisk arbeid i småskolen. Ca. 20 års arbeidserfaring som lærer ved skole A.

RA: Etnisk norsk kvinne i 40 årene. Utdannet lærer med administrasjon og ledelse (rektorskolen). Har jobbet ca.10 år som lærer, vært inspektør i 10 år og rektor i ca. 5 år.

Skole B

LB: Etnisk norsk kvinne i slutten av 30 årene. Utdannet allmennlærer med årsenhet i trening av sosiale ferdigheter og veiledning. 17 års arbeidserfaring fra ulike yrker, deriblant som lærer og innen barnevernet.

RB: Etnisk norsk kvinne i 50 årene. Utdannet allmennlærer med videreutdanning i kunst og håndverk, samt musikk, ledelse og veiledning. Arbeidserfaring fra grunnskolen som kontaktlærer og har vært inspektør i 15 år.

Skole C

RC: Etnisk norsk kvinne i 40 årene. Utdannet lærer med videreutdanning i personalledelse. Jobbet som lærer i grunnskolen. Vært rektor i ca. 5 år ved en skole i utlandet og rektor ved en ungdomsskole i Norge. De siste seks årene har hun jobbet som rektor ved skole C. Har i tillegg jobbet med sårbare og utsatte mennesker i ulike andre sammenhenger.

3.4 Planlegging og gjennomføring av intervjuene

3.4.1 Utarbeidelse av intervjuguide

I prosessen rundt utarbeidelsen av intervjuguiden har jeg tatt utgangspunkt i ”traktprinsippet”. En intervjuguide etter traktprinsippet er i følge Dalen (2011) bygd opp slik at en innleder intervjuet med litt informasjon om ulike aspekter ved intervjusituasjonen samt presenterer enkle, konkrete og litt generelle spørsmål. I denne første fasen er kontaktetablering, tillit og trygghet hos informanten det viktigste, slik at en kan få i gang en åpen og ærlig dialog. Videre i intervjuet vil det være fokus på de mer sentrale og i noen tilfeller mer vanskelige og følsomme spørsmålene og temaene. Intervjuet avsluttes med mer generelle og enkle spørsmål igjen, før en til slutt avrunder intervjuet med en oppsummering (ibid). Jeg benyttet altså denne oppbyggingen på bakgrunn av at jeg først ville få god kontakt med informanten og prøve å skape et tillitsforhold, før jeg gikk inn på de mer følelsesmessige spørsmålene, slik også Johnsen (2006) referert i Fuglseth & Skogen (2006) presiserer betydningen av. I utarbeidingsfasen har jeg brukt mye tid på å finne gode spørsmål som kan gi meg et rikt og fylldig datamaterialet, slik at problemstillingen til oppgaven kan besvares. Jeg har vært opptatt av å stille spørsmålene slik at det stimulerer til refleksjon og formidlingsbehov hos informantene. Slik Dalen (2011) presiserer betydningen av, har jeg derfor forsøkt å stille tydelige og utvetydige spørsmål som ikke er ledende og ikke forutsetter spesiell forhåndskunnskap. I tillegg var jeg opptatt av å stille spørsmålene slik at de ikke skulle bli oppfattet som kunnskapstesting, for eksempel ved bevisst å unnlate å spørre om hvilken kunnskap de har om omsorgssvikt og barnevernets arbeid, men heller hva de tenker når jeg sier det.

3.4.2 Prøveintervju

Etter at utarbeidelsen av intervjuguiden var ferdig og veileder hadde sett over den, gjennomførte jeg et prøveintervju med en allmennlærer. "I en kvalitativ intervjustudie må det alltid foretas ett eller flere prøveintervjuer både for å teste ut intervjuguiden, men også for å teste seg selv som intervjuer" (Dalen, 2011, s. 30). Hensikten med prøveintervjuet var altså å få en kvalitetssjekk av intervjuguiden og prøve meg i rollen som intervjuer, slik som Kvale & Brinkmann (2012) påpeker betydningen av. Jeg fikk også i prøveintervjuet sjekket ut at opptakstyret fungerte som det skulle. I etterkant av intervjuet ser jeg det som svært lærerikt. Jeg tok alt opp med diktafon, og merket at jeg må tenke nøye over min rolle som intervjuer, og hvordan jeg bør opptre i forhold til hver informant. Informanten jeg intervjuet var svært åpen og vi hadde en lett dialog. Intervjuguiden jeg hadde utarbeidet fungerte godt, kun noen små justeringer på rekkefølgen av temaene. Ellers fant jeg ut at jeg bør være mer bevisst på å stille oppfølgingsspørsmål, for å kunne få enda dypere og fyldige svar fra informantene.

3.4.3 Intervjuopptak

Når jeg gjennomførte intervjuene benyttet jeg meg av en diktafon. Slik kunne jeg som intervjuer fokusere fullt på informanten og intervjuet. Ved å bruke lydopptak kan man ved transkriberingen kunne høre informantens ordbruk, tonefall, pauser og lignende som kan være verdifull informasjon (Kvale & Brinkmann, 2012). Allerede i informasjonsskrivet og før jeg startet hvert enkelt intervju minnet jeg om lydopptaket og hvordan jeg ville behandle datainformasjonen videre i prosessen. Informantene ga uttrykk for at de følte seg komfortable med at jeg tok opp intervjuet og lot seg ikke distrahere. Jeg hadde alltid med ekstra batterier, og en ekstra diktafon slik at jeg var sikker på at jeg fikk tatt opp intervjuet. "Lydopptaket av intervjuet er den første abstraksjon fra de samtalende personers direkte fysiske tilstedeværelse, og dette medfører tap av kroppsspråk, for eksempel kroppsholdning og gester" (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 187). Med bakgrunn i dette sitatet tok jeg notater og skrev ned refleksjoner underveis i intervjuene hvis det var noe jeg bemerket som var viktig å ha med utover hva de uttalte. Et eksempel på dette var da en av informantene begynte å gråte, på grunn av en sterk barnevernssak hun hadde vært involvert i. Dette er verdifull informasjon som jeg noterte ned og kan benytte i analysen.

3.4.4 Gjennomføring av intervjuene

Alle skolene i utvalget var svært fleksible og prøvde å få til et intervju kort tid etter jeg fikk godkjenning fra NSD. Der hver enkelt skole selv bestemte tidspunkt og sted. Fire av intervjuene ble gjort på skolens møterom, mens det siste ble holdt på et kontor, alle intervjuene ble holdt på dagtid. Samtlige intervjuer ble gjennomført i informantenes naturlige miljø, det vil si der de til vanlig jobber. Dette for at de skulle føle seg trygge (Hatch, 2002). Johannessen et al. (2010) trekker frem hvordan informanten oppfatter intervjueren. Dette kan være med på å påvirke hvilke svar man får, og betegnes som intervju effekt. I den forbindelse er oppførsel og utseende viktige faktorer å tenke på. For å være så anonym som mulig hadde jeg kledd meg etter dette. Før hvert enkelt intervju definerte jeg rammene (Dalen, 2011), det vil si jeg fortalte litt om meg selv, om min bakgrunn og mitt engasjement for studiens tema. Jeg presiserte også at intervjuene ville bli anonymisert og datamaterialet ville bli behandlet konfidensielt, samt at det er mitt ansvar at vi holder oss til tema og intervjuguiden. Intervjuenes varighet varierte, det lengste var på en time, mens det korteste var på trettifem minutter.

Når jeg gjennomførte intervjuene var jeg interessert i å tilpasse spørsmålsformen, hastigheten i gjennomføringen og vurderinger av mellomliggende spørsmål i forhold til hver enkelt informant og den intervjusituasjonen som oppstod underveis i samtalen (Johnsen, ref i, Fuglseth & Skogen, 2006). Eksempel på dette kan være hvor god kontakt man fikk med informantene. Noen informanter var svært åpne og jeg fikk stille mange oppfølgings spørsmål, der jeg fikk utdypende svar. I de intervjusituasjonene var jeg opptatt av å stille spørsmålene langsamt, ettersom informanten hadde god tid og gjerne ville fortelle så mye som mulig. Andre informanter hadde dårligere tid og svarte raskt på spørsmålene og ville hoppe til neste. Dette var en vurdering jeg gjorde underveis i hvert intervju, for å tilpasse rammene til hver enkelt informant. Jeg opplevde at intervjusituasjonen var god for begge parter under hvert intervju. Ved den første skolen følte jeg meg litt usikker på tema og turte ikke stille så mange presise og konstruktive oppfølgings spørsmål. Dette ble imidlertid bedre for hvert intervju og jeg hadde en god progresjon på dette området. På samtlige skoler var de svært interessert i å få tilsendt den ferdige oppgaven for å se hvordan andre skoler forholdt seg til temaet jeg undersøkte, nettopp fordi de ville sette større fokus på meldeplikt og omsorgssvikt ved deres skole, noe jeg setter stor pris på.

3.4.5 Rollen som intervjuer

Når man benytter et kvalitativt intervju er intervjueren selve forskningsinstrumentet (Kvale & Brinkmann, 2012). Det er da viktig å være bevisst sin rolle. For å bli en god intervjuer har jeg lest meg opp på aktuell litteratur om hvordan man bør opptre som intervjuer, der kommunikasjon både nonverbal og verbal har vært sentral. Dalen (2011) hevder at for å bli en god intervjuer må du ha en genuin interesse for tema som tas opp, du må kunne vise forståelse og være anerkjennende for andres synspunkter. Lassen og Breilid (2010) trekker frem viktigheten av aktiv lytting, der du med ditt kroppsspråk og gester viser om du er interessert eller ikke. Ved å virke tilgjengelig som å ha øyekontakt og ha et åpent kroppsspråk vil det være enklere å etablere en kontakt mellom informant og intervjuer. De første intervjuene var mest utfordrende både med tanke på at situasjonen var ny, men også fordi jeg tok meg selv i å være i ferd med å diskutere engasjert med informantene. Erfaringen styrket min bevissthet om betydningen av å innta en nøytral, lyttende og ydmyk intervjurolle. I ettertid tenker jeg at alle intervjuene gikk forholdsvis bra, jeg fikk et fyldig datamateriale fra alle, og at jeg ble mer tryggere på rollen som intervjuer mot slutten.

3.5 Transkripsjonsprosessen

"Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen. Transkripsjon er oversettelser fra talespråk til skriftspråk" (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 187). Slik blir de bedre egnet for analyse (ibid). Når man skal transkribere et intervju er det fire faktorer en bør ta stilling til, hevder Kvale og Brinkmann (2012). Disse faktorene har jeg forholdt meg til i min transkripsjonsprosess og de lyder som følger: *Tid og ressurser*. Jeg hadde fem informanter, og hvert intervju tok alt fra en halv time til en time, så jeg satt igjen med rundt 6 timer lydopptak. Jeg transkriberte intervjuene umiddelbart, for å få med flest detaljer. Intervjuene ble transkribert i Word – format. Jeg unnlot å bruke dataprogrammet NVivo, fordi jeg ser det hadde tatt for lang tid til å sette seg inn i programmet for å få brukt det på en mest mulig hensiktsmessig måte. *Hvem skal foreta transkripsjonen?* Ved at jeg forsker alene og ikke har andre tilgjengelige ressurser, transkriberer jeg intervjuene selv. Kvale og Brinkmann (2012) hevder man kan ha en fordel av at forskeren foretar transkripsjonen selv, ved at man sikrer at detaljene kommer med. For det andre lærer en mye om sin egen intervjustil, som kan være godt å ta med seg når man skal vurdere egen forskerrolle og rollen som intervjuer.

Transkripsjonsprosedyre. Kvale og Brinkmann (2012) understreker at transkripsjoner ikke kan sies å være kopier av virkeligheten, men kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra

muntlig til skriftlig form. Det kan derfor by på utfordringer å oversette fra muntlig til skriftlig form, siden det er ulike regler for muntlig og skriftlig språk. En transkripsjon fra lydopptak til tekst kan altså by på flere tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger, dette gjelder spesielt ordrett talespråkstil versus skriftspråkstil, som det ikke finnes mange standardregler for. Grunnregelen som Kvale og Brinkmann (2012) presenterer er slik " skriv uttrykkelig i rapporten hvordan transkripsjonene er utført"(s. 189). Ved å foreta en grundig transkripsjonsprosess, som jeg som forsker utfører selv kan jeg sikre konfidensialitet og anonymitet. Jeg transkriberte så ordrett som mulig, ut fra tanken om at alt i prinsippet ville kunne være relevant for den senere analyse – og tolkningsdelen. Når jeg transkriberte intervjuene prøvde jeg å få ned mest mulig detaljer, men lot være å ta med uttalelser som var på siden av tema. Jeg lyttet til lydopptaket en gang til etter jeg først hadde gjort transkriberingen, for å dobbeltsjekke at jeg hadde fått med alle nødvendige opplysninger.

Hvordan skal transkripsjonen brukes? Når man foretar en transkripsjon finnes det ingen universell form eller kode for hvordan man bør gå frem, men det er noen standardvalg å ta. Velger man å presentere de ordrette transkripsjonene i sitatfremstillingen, eller omformer man dem til en mer formell skriftlig stil? Her er det ingen fasitsvar, svaret avhenger av hva man skal bruke transkripsjonen til i ettertid (ibid). I fremstillingen av sitatene under resultatdelen har jeg valgt å utelate pauser, sukk og intonasjonsmessige understrekninger. Enkelte meningsløse småord som hm, eh og liksom samt stotring ble også utelatt i de fremstilte sitatene. Grunnen til dette er at det blir mer forståelig å lese en formell skriftlig tekst, og av etiske hensyn overfor informanter som kan bli misforstått og deres uttalelser kan bli oppfattet negativt ved dirkete transkribert fra muntlig form (Kvale & Brinkmann, 2012).

3.6 Fenomenologisk analyse

"Å analysere betyr å dele opp noe i biter eller i elementer" (Johannessen et al., 2010, s. 164-9). Analyseprosessen starter som nevnt allerede i intervjufasen (Dalen, 2011). Datamaterialet som forskeren undersøker er sammensatt av ulike elementer, og man vil prøve å finne ut om det er et mønster eller et budskap i dette. "I fenomenologiske designer er det vanlig å analysere meningsinnholdet" (Johannessen et al., 2010, s. 173). Giorgi (1985) har utviklet en fenomenologisk analysemodell, som kan sees i sammenheng med både Kvale og Brinkmann (2012) sin modell for meningsfortetting og Malterud (2003) referert i Johannessen et al. (2010) sin modell for analyse av meningsinnhold. Jeg har tatt utgangspunkt i Malterud (2003)

og Giorgi (1985) sine analysemodeller. I det følgende vil jeg beskrive modellenes fire trinn, der jeg også trekker inn sentrale momenter fra Kvale og Brinkmann (2012) sin modell for meningsfortetting. Jeg vil presisere at disse modellene kun har vært et teoretisk utgangspunkt og en inspirasjon til denne studiens analyse, og at jeg ikke har fulgt modellene punktvis.

Malterud (2003) referert i Johannessen et al. (2010) beskriver en analyse av meningsinnhold i fire trinn. Det første trinnet er *helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold*, der forskeren leser igjennom hele datamaterialet og ser mening i teksten for å kunne danne seg et helhetsinntrykk, noe som samsvarer med Giorgis (1985) første trinn "sence of the whole" i hans analysesystem. Dette kan i tillegg sees i sammenheng med det Kvale & Brinkmann (2012) kaller *meningsfortetting*. Det vil si at forskeren tar bort irrelevant informasjon og fortetter den informasjonen som er relevant for studien. Jeg leste datamaterialet flere ganger både før og under analyseprosessen som forsøk på å få en helhetsforståelse og se etter meninger i teksten. "-Since one cannot analyze a whole text simultaneously, one has to break it down to manageable units" (Giorgi, 1985, s. 11). Det andre steget handler om å undersøke og finne meningsbærende elementer i datamaterialet (Johannessen et al., 2010), eller det Kvale og Brinkmann (2012) definerer som "meaning units". Med det menes at forskeren søker etter tema og begreper som er sentrale for problemstillingen. Et annet ord for denne prosessen er koding. Det brukes for å organisere og redusere datamaterialet, slik at det blir enklere å analysere. For hver gang jeg leste teksten markerte jeg setninger som kunne være med å skape mening i datamaterialet i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Trinn tre består av å sammenfatte meningsinnholdet som ligger i de konvensjonelle kodene, og Johannessen et al. (2010) beskriver dette trinnet som *kondensering*. Kort fortalt betyr dette at forskeren tar ut de delene av teksten som allerede er kodet, altså det datamaterialet som er meningsbærende. Deretter utvikler forskeren ulike kategorier som er mer abstrakte enn de kodene en har benyttet før. Dette gjør så datamaterialet blir redusert ytterligere, i samsvar med Giorgi (1985) sitt tredje steg i hans analysesystem. I dette steget brukte jeg de allerede markerte setningene, som jeg først gjorde kortere for at de skulle være mest mulig presise. Deretter gjorde jeg en vurdering på under hvilke kategorier det ville være hensiktsmessig å plassere de ulike sitatene under i resultatkapitlet. Kategoriene i resultatkapitlet (kap. 4) ble delvis utledet av kodingsprosessen i den fenomenologiske analysen og delvis i samsvar med kategoriene i intervjuguiden.

Det fjerde og siste trinnet beskriver Johannessen et al. (2010) som en *sammenfatning*. Giorgi sammenfatter sitt siste steg til å omfatte dette " in any event, the last step of the analysis is for the researcher to synthesize and integrate the insights contained in the transformed meaning units into a consistent description of the psychological structure of the event " (Giorgi, 1985, s. 19). Mer konkret innebærer det at jeg i kapittel 4 tolket og drøftet de meningsbærende elementene opp mot tidligere presentert teori og i lys av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. For oversiktens skyld valgte jeg å strukturere fremstillingen av resultatkapitlet slik at alle de fire hovedkapitlene på slutten fikk overskriften "Sammenfatning og drøfting". Til slutt vil dette kunne ut i en avslutning (kap. 5), som samsvarer med Kvale og Brinkmann (2012) sitt femte trinn i meningsfortettingsmodellen.

3.7 Kvalitetsvurderinger

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mastegradsstudiets validitet og reliabilitet. Validiteten vil bli diskutert i lys av Maxwell (1992) sine kriterier for validitet. Mens reliabiliteten vil bli redegjort med utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2012) sine synspunkter. Både validitet og reliabilitet vil bli knyttet opp til denne studien i det følgende.

3.7.1 Validitet

Johannessen et al. (2010) definerer validitet på følgende måte: " validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten" (Johannessen et al., 2010, s. 230). I forhold til at min masteroppgave kun har et lite utvalg, er det svært viktig å få frem hva forskeren gjør for å sikre validitet. Kvale (2002) referert i Dalen (2011) peker på ulike former som er knyttet til validitet i kvalitative intervjustudier. I og med at forskeren er selve forskningsinstrumentet er det viktig å reflektere rundt egen forskerrolle (ibid). Dette har jeg blant annet forsøkt å gjøre i kapitlene om forforståelse og om intervjuerrollen, og det vil bli videre belyst i kapitlet om forskerrollen under forskningsetiske betraktninger. Forskeren må reflektere over studiens validitet gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2012). Dette har jeg gjort ved å beskrive prosessen grundig i hele oppgaven og særlig i kapitlet om planlegging og gjennomføringen av intervjuene, der valg og beslutninger som er tatt underveis er redegjort for. Videre vil jeg diskutere oppgavens validitet i lys av Maxwell (1992) sine kriterier for validitet.

Deskriptiv validitet

Deskriptiv validitet går ut på at forskeren redegjør for hvordan datainnsamlingsprosessen er utført, og videre tilrettelagt for fortolkning og analyse (Maxwell, 1992). Målet er at datamaterialet bør bli så fylldig som mulig. En faktor som kan være med på å heve validiteten er gode spørsmålsformuleringer, slik at vi kan få det Dalen (2011) betegner som "tykke beskrivelser" eller tilstandsbilder, som er svært sentralt i kvalitativ forskning. Jeg sikret den deskriptive validiteten ved å utforme intervjuguiden grundig, som jeg senere testet i et prøveintervju for å se om jeg fikk relevante og fylldige svar og beskrivelser. Jeg opplevde at intervjuguiden var hensiktsmessig utformet og at jeg sitter igjen med et rikt og fylldig datamateriale med relevante erfaringer og refleksjoner fra informantene som vil bli presentert i kapittel 4. "presentasjon og drøfting av funn". En annen faktor som var med på å styrke denne validiteten var at alle intervjuene ble tatt opp med diktafon av god kvalitet, slik at jeg hadde mulighet til å gå tilbake til intervjuene under transkriberingen for å få informantens egne ord og meninger.

Tolkningsvaliditet

Tolkningsvaliditet går ut på hvordan man tolker datamaterialet man har fått fra informantene (Maxwell, 1992). For å tolke funn er det en forutsetning at man har fått valide, rike og fylldige beskrivelser og svar (Dalen, 2011), noe jeg altså fikk. Under tolkningsprosessen utvikles en dypere forståelse av fenomenet man forsker på. Det kan være en fare at man gjør fortolkninger som ikke er i tråd med informantens meninger, det er derfor viktig å inneha et så objektivt perspektiv som mulig og være nøyaktig som forsker (ibid). Innen kvalitativ forskning under tolkingen er det to sentrale begreper Dalen (2011) trekker frem, *experience near* og *experience distant*. *Experience near* innebærer informantens egne uttalelser om erfaringer og fortolkninger av disse, det vil si utskriftene fra de transkriberte intervjuene. *Experience distant* derimot er en betegnelse på uttalelser der forskeren har lagt til sine egne fortolkninger. Denne studiens tolkninger vil være preget av min forforståelse som er beskrevet i kapitel 3.1.3, men jeg har forsøkt å ha en så objektiv holdning som mulig til datamaterialet. I og med oppgaven har hatt et hermeneutisk utgangspunkt har jeg fokusert på å variere tolkingen mellom helhet og deler. På grunn av begrenset tid har jeg ikke hatt mulighet til å konfigurere mine fortolkninger med informantene, derfor kan det være en fare for at studiens fortolkninger ikke samsvarer med informantens meninger.

Teoretisk validitet

Teoretisk validitet går ut på å knytte rett teori og begrep til funnene i datamaterialet, det vil si fremstille en teoretisk forståelse av de fenomenene som prosjektet tar for seg. Denne validiteten forutsetter at sammenhenger som avdekkes, presenteres og forklares kan dokumenteres i datamaterialet, i tillegg til forskerens fortolkning og sammenfatning av dette (Dalen, 2011). En ting jeg stiller meg kritisk til er at jeg kunne anvendt annen teori, og det er en fare at jeg som forsker har andre oppfatninger av et fenomen eller begrep enn det informantene har. Vi kan for eksempel ha en forskjellig oppfatning på hva "omsorgssvikt" er. Jeg har med dette utypet begreper i oppgaven, slik at det skal være mulig for leseren å forstå hva jeg som forsker legger i ulike begreper.

Generaliserings- og evalueringsvaliditet

Innenfor kvantitativ forskning foretas statistiske generaliseringer av resultater i en studie fra det aktuelle utvalget til hele populasjonen som utvalget er hentet fra. Innenfor kvalitative undersøkelser blir dette vanskeligere. Andenæs (2000) og Johannesen et. al (2010) bruker derfor begrepet overføring (av kunnskap) eller overførbarhet for å forklare generalisering i kvalitative studier, og viser med det til i hvilken grad og hvordan funn i et forskningsprosjekt kan overføres til liknende fenomener. Johannesen et al. (2010) utdyper dette med at begrepet overførbarhet i kvalitativ forskning refererer til: "hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres" (Johannesen et.al., 2010, s.231). Andenæs (2000) fremholder også at overførbarhet i kvalitativ forskning må vurderes i samsvar med resultatenes form og innhold samt hvem som er mottakere av resultatene.

Min studie vil ikke kunne generaliseres på lik linje med en kvantitativ studie, på grunn av at jeg har et lite utvalg som ikke kan sies og være representabel for en populasjon. At denne studien skal kunne være generaliserbar har heller ikke vært et mål for meg. Denne oppgaven har en verdi for meg som forsker, og ettersom jeg har vært på ulike skoler og intervjuet, ser jeg at det også har en verdi for dem. Samtlige informanter ønsket å få tilsendt oppgaven, det vil si at disse og skolene vil være noen av mottakerne av denne studien, og med det grunnlaget vil det forhåpentligvis også ha en viss verdi for disse og andre fagfolk som har interesse av å lære mer om samarbeidet mellom skole og barnevern.

3.7.2 Reliabilitet

Johannessen et al. (2010) definerer reliabilitet på følgende måte "reliabilitet knytter seg til data: hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides" (s. 229). Reliabilitet i kvantitativ forskning dreier seg om at en annen forsker skal kunne foreta etterprøvinger på hvordan datainnsamlingen og analysen har foregått. I forhold til kvalitativ forskning lar dette seg ikke gjøre på samme måte, og Dalen (2011) hevder man må nærme seg kvalitetsvurderingen reliabilitet på andre måter. Det finnes noen faktorer som kan være med på å heve reliabiliteten til en kvalitativ studie. En faktor som kan være med på å styrke reliabiliteten til dette studiet er at jeg kommer til å dokumentere prosessen presis slik at den er så transparent som mulig for leseren. Eksempler på dette kan være å ta opp intervjuene med opptaksutstyr og transkribere de raskt i etterkant for å få mest mulig korrekt informasjon, så vel som å skriftliggjøre alle valg og vurderinger i prosessen Dette for at det i "teorien" kan være mulig at en annen forsker tar på seg mine "forskningsbriller" og kan utføre den samme prosessen (Kvale & Brinkmann, 2012). En annen faktor som kan styrke oppgaven reliabilitet er eksplisitt tydeliggjøring av ulike aspekter ved forskerrollen (Dalen, 2011). Siden forskeren har en så betydningsfull rolle i kvalitativ forskning, er det sentralt å reflektere over denne i ulike sammenhenger. Dette gjøres ved flere anledninger i oppgaven, blant annet i kapittel 3.4.5 og 3.8.2. En kritikk til oppgavens reliabilitet vil være at siden jeg har benyttet et halvstrukturert intervju, der man har en del frihet og spillerom, vil det være vanskelig for en annen forsker å vurdere oppgavens reliabilitet.

3.8 Forskningsetiske betraktninger

"Etikk handler gjerne om å bry seg om den andre og hennes perspektiv med tilknyttede tanker og følelser" (Johnsen, ref i, Fuglseth & Skogen, 2006, s. 121). I forhold til at jeg intervjuet informanter om samarbeid mellom skole og barnevern, så merket jeg at dette var et tema som var engasjerende og fult av følelser. Dette satte krav til meg som forsker både ved å kunne vise empati, etiske holdninger og gjøre skjønnsmessige vurderinger og profesjonalitet underveis i hvert intervju (ibid).

3.8.1 Etiske retningslinjer

I et prosjekt som omhandler å ta kontakt med skoler og søke informasjon om samarbeid mellom skole og barnevern er det noen etiske hensyn en må ivareta. Jeg vil til enhver tid

forholde meg til de nasjonale forskningsetiske retningslinjer som gjelder for samfunnsvitenskap, juss og humaniora (NESH, 2006, ref i, Dalen, 2011). En utfordring som kan være knyttet til det kvalitative forskningsintervjuet er å unngå stigmatisering i forhold til barnevernet (Dalen, 2011). Dette har jeg forsøkt å løse ved å ha en åpen og objektiv holdning, samt at jeg har brukt mye tid på å anonymisere hver enkelt informant slik at de på ingen måte skal kunne identifiseres. En skal ha respekt for menneskeverdet til de informantene man intervjuer. For det første må en søke Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste for samtykke til å gjennomføre prosjektet. Dalen (2011) trekker frem følgende punkter fra retningslinjene som særlige viktige. *Krav om informert og fritt samtykke og krav om å informere dem som utforskes*. Disse to punktene går ut på å gi informantene tilstrekkelig informasjon om hva som angår hennes/hans deltakelse i prosjektet, slik at de kan gi et fritt samtykke eller velge å trekke seg fra prosjektet. *Krav om konfidensialitet*. Informantene må vite hvorfor de er deltagere, og forsker må tydelig presisere at deltagelsen i forskningen er konfidensiell og at informantens anonymitet blir ivaretatt. Ved å følge disse retningslinjene kan det i seg selv være med på å heve kvaliteten på studien (Dalen, 2011). Disse kravene innfridde jeg i min studie ved at først fikk godkjenning av NSD (Se vedlegg nr. 3). Deretter fikk hver skole tilsendt et informasjonsskriv om hva de innebar å delta i studien, der jeg også presiserte at forskningen var konfidensiell og at deres anonymitet ville bli ivaretatt ved at det kun var jeg som hadde tilgang til dokumentene, samtykkeerklæringene og opptakene og at disse dokumentene ville bli slettet og makulert når prosjektet ble avsluttet.

3.8.2 Forskerrollen

Johnsen referert i Fuglseth & Skogen (2006) hevder at forskeren må avklare sin rolle før, underveis og på slutten av intervjuet. Det er også forskeren som har ansvar for å følge NESH sine etiske retningslinjer. Det å kunne reflektere over egen forskerrolle er viktig, likeledes er det viktig å være seg bevisst sin egen forforståelse når en holder på med analysen av datamaterialet, slik at analysen ikke blir farget av dette. Dalen (2011) trekker frem tre utfordringer forskeren må forholde seg til ved tolkning og teoretiseringen av eget intervjumaterialet. *Den holistiske feilantagelsen* er en betegnelse som et uttrykk for at forskeren utgir å være så kjent i det temaet som studeres at forsker tolker informasjon ut ifra en feilaktig forforståelse. En konsekvens av dette kan være at en misforstår budskapet til en eller flere informanter. *Eliteskjevhet* vil si at forskeren legger for stor vekt på enkelte informanter som han/ hun har fått oppgitt at er nøkkelinformanter. *Going native* dreier seg om

at forskeren er så godt kjent med feltet at en har vanskeligheter med å se særtrekk og kjennetegn ut fra datamaterialet. Disse utfordringene har jeg prøvd å møte ved at jeg i kapittel 3.1.3 gjorde rede for min forforståelse til temaet. I informasjonsskrivet beskrev jeg min bakgrunn og mitt engasjement for tema, som jeg igjen tok opp før hvert intervju med hver enkelt informant. Videre i tolkningsprosessen prøvde jeg å være så åpen og objektiv som mulig, for at ikke tolkningen skal bli farget av mine meninger. Selv om jeg har prøvd å være så objektiv som mulig, så er det alltid en fare for at min bakgrunn og mine erfaringer har vært med å prege oppgaven. En etisk utfordring jeg møtte i forbindelse med mine forskningsintervju var da en av informantene begynte å gråte, fordi vi snakket om en barnevernssak hun hadde vært involvert i, som tydelig hadde preget henne. Hun valgte at vi skulle fortsette intervjuet, men vi tok oss god tid til "debriefing" i etterkant slik at jeg visste det gikk bra med henne. I tillegg visste jeg rektor var tilgjengelig hvis hun skulle ha behov for å prate om saken vi hadde tatt opp.

4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet fremsettes funnene fra studien *Samarbeid mellom skole og barnevern*, og informantens beskrivelser vil bli tolket og videre bli drøftet opp mot aktuell teori. De meningsbærende elementene vil bli presentert, slik Giorgi (1985) redegjør for i den fenomenologiske analysen. Jeg har tatt utgangspunkt i seksjonene i intervjuguiden under fremstillingen av funnene, i tillegg har det kommet flere fenomener til ettersom jeg har tolket informantens beskrivelser. De ulike fenomenene har fått ulikt omfang i presentasjonene, og det er på bakgrunn av hva majoriteten av informantene har gitt av beskrivelser. Jeg vil først presentere de ulike funnene under hvert sitt fenomen, deretter følger en sammenfatning og drøfting av funnene, etterfulgt av en avslutning, hvor jeg vil oppsummere funnene mer komprimert samt presentere en eksplisitt besvarelse av min problemstilling sammen med forskningsspørsmålene. Avsluttende refleksjoner vil også bli presentert i kapittel 5.2.

4.1 Meldeplikt og prosedyrer – lærere og rektorers erfaringer og vurderinger

Det vil her bli sett nærmere på informantens erfaringer med og refleksjoner rundt utøvelsen av meldeplikten og skolens prosedyrer knyttet til å sende en bekymringsmelding til barnevernet.

4.1.1 Erfaringer med utøvelse av meldeplikten

Alle informantene uttalte at de var bevisst på meldeplikten og hadde meldt sin bekymring til barnevernet opptil flere ganger. De var også enige at barnevernet var den rette instans å melde hvis de var bekymret for et barn. Majoriteten av informantene forteller at meldeplikten er svært viktig, og at loven er klar på hvilken plikt hver enkelt har til å melde. Flere informanter uttalte eksplisitt at det er blitt mer fokus på meldeplikten i skolen de senere årene:

RB: "For det første er det kjempe viktig, og skolen har et klart ansvar. Min erfaring ifra skolehverdagen er at vi har blitt flinkere med årene. På vår skole har vi meldt mye synes jeg, vi er raskt på."

RC formidler sine erfaringer knyttet til meldeplikten slik:

"Jeg synes det er veldig viktig at den har blitt så offisiell og så understreket, at hver enkelt har plikt til å melde."

Når det gjelder antall bekymringsmeldinger de ulike rektorene har sendt er det forskjeller. Rektor ved skole A oppgir at hun har sendt mellom seks og syv bekymringsmeldinger per år, og skolen har rundt 300 elever. Konstituert rektor ved skole B oppgir at hun har sendt to stykker på en periode på fire måneder, og skolen har rundt 400 elever. Rektor ved skole C oppgir at hun har sendt tjue bekymringsmeldinger på de seks årene hun har vært rektor på skolen, og skolen har rundt 200 elever. RA uttrykker dette slik:

"Jeg anslår at jeg har sendt seks til syv meldinger i løpet av et skoleår [...] og de sakene vi har hatt har vært ganske tunge, det har vært en del voldssaker og det bekymrer meg."

Disse forskjellene kan ha noe å gjøre med skolens geografiske plassering, men det kan også dreie seg om skolens fokus eller kultur og deres lave terskel på å melde, som RC beskriver:

"Vi har hatt en tung sak som har preget miljøet hos oss, derfor har vi veldig lav terskel for å melde og tett samarbeid med barnevernet [...] hos oss er det som å søke om spesialpedagogiske timer."

To av tre skoler mener at de muligens melder for mye, på grunn av at flere saker er blitt henlagt, og at de i den forbindelse blir sløvere og flere lurer på om det er noe vits i å melde fordi de mener de ikke blir tatt på alvor. Noe som er svært alvorlig:

LB: "Det er saker som vi har vært bekymret for som vi ser barnevernet kjapt henlegger, det gjør at vi blir sløvere. Man tenker at det blir ikke gjort noe med allikevel. "

RB er enig i dette og utdyper dilemmaet ytterligere, slik:

"Jo flere saker vi får tilbake som blir henlagt, så tenker vi at det blir sendt for mange [...] den vurderingen vi gjorde når vi sendte en ganske tung sak uten oppfølgingsspørsmål fra barnevernet, så begynte vi å lure, er det noe vits å sende noe til barnevernet i det hele tatt?"

4.1.2 Skolenes prosedyrer

Alle skolene har egne prosedyrer på hvordan de går frem når de er bekymret for et barn og skal sende en bekymringsmelding til barnevernet. I den forbindelse uttalte informantene at de er klar over hvilken oppgave de har i forhold til sin rolle på skolen. Informantene oppfatter at disse prosedyrene virker til sin hensikt. På to av tre skoler er prosedyrene slik at bekymringen

skal tas opp med rektor, som videre sender bekymringsmeldingen til barnevernet. Skolene har også mulighet til å drøfte saken anonymt i tverrfaglig team, før man eventuelt melder:

LB: "Ved bekymring skal vi sende en bekymringsmelding. Vi kan luften i et tverrfaglig team først, anonymt. Der sitter PPT, helsesøster, spesialpedagogisk koordinator og barnevernet [...] det er slik at kontaktlærer fyller ut skjemaene, siden de oftest kjenner barnet best, så går man igjennom den sammen med rektor som underskriver den."

Flere av informantene forteller at har fått en egen prosedyreperm som viser hvordan de skal gå frem når de er bekymret for et barn, og en del av denne prosedyren er at det er rektor som sender bekymringsmeldingen, fordi man ønsker å verne lærerne og foreldresamarbeidet:

RA: "Vår kommune har fått mye klarere retningslinjer, en prosedyreperm. Som gjelder alle skolene. Hva vi gjør, noe som også står veldig tydelig i loven [...] det er veldig greit å si til en lærer at dette tar jeg, denne saken er det jeg som skriver under på og det er jeg som skal i en eventuell rettsak. Det er for å verne og beskytte om samarbeidet mellom skole og hjem."

Samtlige skoler uttaler at de ved de første planleggingsdagene i et nytt skoleår, tar opp deres plikt til å melde barnevernet, enten ved at rektor tar det opp, eller at de selv må lese og skrive under at de har forstått loven og skolens prosedyrer. RC beskriver på følgende måte en annen prosedyre i forbindelse med meldeplikten som de har hatt veldig gode erfaringer med:

"På vår skole går vi igjennom prosedyrene hver august, hvor alle ansatte må sette seg inn i hva meldeplikten innebærer. Der renholderne, vaktmestere, assistenter og lærere krysser av på et skjema der de har lest og forstått deres rolle, som jeg videresender til min personalsjef innen 1. september. Der vi har gjennomgått det og alle har krysset av og kjenner til den [...] Vi har i tillegg når det gjelder prosedyrer, møte med lærerne, spesialpedagogisk koordinator og rektor der vi går igjennom alle elever på klassenivå to ganger i halvåret. Da tar vi opp hvordan de ligger an faglig og sosialt [...] og om det er noen de er bekymret for som de vurderer å melde til barnevernet."

Temaer som meldeplikt, omsorgssvikt og barnevern blir tatt opp ved alle skolene som sagt i begynnelsen av skoleåret, men etter dette blir det mer sporadisk tatt opp. Flere av informantene beskriver at hvis det foreligger grunn til bekymring hos noen elever, så blir deres plikt til å melde diskutert og påminnet. De uttaler også at de kunne vært enda flinkere til å ta dette opp mer jevnlig, slik som LA beskriver:

"Det er med ujevne mellomrom [...] ofte i forbindelse med folderne vi får, der man får beskjed om å ta det opp, så blir det tatt opp. Men jeg synes ikke vi tar det veldig stort opp. Det er iallfall lenge siden nå."

4.1.3 Sammenfatning og drøfting

Alle er klar over hvilken plikt de har i forhold til å melde til barnevernet hvis de er bekymret for et barn. Det er en tendens i datamaterialet at meldeplikten har fått større fokus i skolen de senere årene, som blir bekreftet av alle informantene.

Samtlige informanter uttaler at de vet hvilken plikt de har til å melde barnevernet, noe som er hjemlet i § 15 – 3 i Opplæringsloven (1998). Videre uttaler informantene at de ved flere anledninger har hatt bekymringer rundt en eller flere elever der utfallet har vært at skolen har sendt en bekymringsmelding. Ingen av informantene hadde opplevd uenigheter mellom en lærer og ledelsen i forbindelse om man skulle sende en bekymringsmelding eller ikke. Samtlige lærere uttalte at de hadde en ledelse som støttet dem og gikk videre hvis de var bekymret for et barn, men de var alle klar over at de hadde en selvstendig meldeplikt som er lovfestet i § 15 – 3, annet ledd i Opplæringsloven (1998). I forhold til antall bekymringsmeldinger som rektorene har sendt i løpet av et skoleår, så bemerket jeg forskjeller. Disse forskjellene forklarer informantene at kan komme av faktorer som hvor skolen geografisk er plassert, men også deres kultur, terskel og fokus på å melde. Majoriteten av informantene beskriver at de har lav terskel for å melde til barnevernet, og at det har blitt et økende fokus i skolene de siste årene, noe som kan sees i sammenheng med statistikk fra SSB (2009 & 2011) der antall bekymringsmeldinger fra skolen har hatt en økning fra 2006 til 2010. I tillegg mener to av tre skoler at de eventuelt melder for mye, en refleksjon de begrunner med at flere av sakene blir henlagt av barnevernet. Både lærere og rektorer gir uttrykk for at dette fører til at man blir sløvere og avventer lenger før man melder. En informant beskriver frustrasjonen sin som at hun i noen tilfeller lurte på om det er noe vits i å melde barnevernet i det hele tatt. Dette er en skremmende utvikling jeg vil komme tilbake til under kapittel 4.2.5.

Eriksen & Germeten (2012) påpeker at hver skole bør ha sine egne prosedyrer for hva man gjør når man er bekymret for et barn, noe alle informantene uttaler at de har ved sin respektive skole og at prosedyrene virker til sin hensikt. Felles for to av tre skoler er at rektor skriver under og sender bekymringsmeldingen, dette for at man vil skåne foreldresamarbeidet. Felles for alle skolene er at de tar opp de ansattes plikt til å melde og skolens prosedyrer på de første planleggingsdagene i hvert skoleår. RC forteller at de i tillegg til å ha prosedyrer for hva man gjør når man er bekymret for et barn, også jobber forebyggende. Dette konkretiseres ved at skolens lærere, rektor og spesialpedagogisk koordinator har to felles møter i halvåret hvor

blant annet eventuelle bekymringer for elevers hjemmeforhold blir tatt opp og diskutert. Dette beskrives som et nyttig og velfungerende skoleinternt forebyggende tiltak. Informantene ved skole A og B forteller blant annet om egne prosedyrepermer, noe som kan vitne om at kommunene i stor grad er i gang med å sette fokus på og arbeide mer med dette tema.

4.2 Barrierer knyttet til meldeplikten til barnevernet

Det vil her bli sett nærmere på ulike barrierer knyttet til meldeplikten, der jeg vil presentere beskrevne utfordringer ved foreldresamarbeidet, etterfulgt av informantenes opplevelser av og refleksjoner rundt taushetsplikten. Deretter vil beskrevne utfordringer knyttet til lovverk og prosedyrer bli belyst, før det til slutt blir reflektert kort og generelt om informantenes motstand og forsvarsmekanismer.

4.2.1 Utfordringer og etiske dilemma ved foreldresamarbeidet

Foreldresamarbeid fremtrer som en sentral barriere fra mine resultater knyttet til etiske dilemmaer ved meldeplikten til barnevernet. Det dreier seg om flere aspekter ved foreldresamarbeidet, og informantene har ulike erfaringer. Felles for informantene er at de beskriver å ha hatt utfordringer ved foreldresamarbeidet. Flere forteller om vanskeligheter ved foreldresamarbeidet i etterkant av at de har sendt en bekymringsmelding. Skole C har imidlertid også erfaringer med at man kan gjenopprette det gode samarbeidet, hvis man har opparbeidet tillit til foreldregruppen i forkant.

For det første problematiserer flere informanter at deres ønske om at foreldresamarbeid skal fungere, kan i en periode gå foran barnets behov, slik som LB uttaler:

"Jeg tenkte at samarbeidet med hjemmet var så viktig og visste at samarbeidet ville gå i "krasj" så fort vi sendte bekymringsmeldingen. Det er det jeg ser som etisk utfordrende [...] Så kom det til en grense hvor jeg tenkte at det gikk utover sønnen og jeg kunne ikke sitte å passe på lenger."

Et annet dilemma flere informanter trekker frem er foreldrenes reaksjoner i etterkant av at man har sendt en bekymringsmelding til barnevernet. Her har informantene forskjellige opplevelser. LA har opplevd foreldre som reagerte svært negativt:

"Faren hilste aldri på oss etter dette. Mor har etter hvert begynt å hilse [...] det var så ekstremt at hvis et av disse barna ble syke og vi ringte hjem, for å si at barnet var syk så slang de på røret."

RC har også hatt ulike reaksjoner fra foreldre der det drøyeste var noen foreldre som truet med å anmelde henne. Hun utdyper dette dilemma følgende:

"Saker der jeg informerer foreldrene at jeg har sendt en bekymringsmelding, kan det gå litt varmt [...]det handler om hva jeg melder [...]noen har truet med å politianmelde meg, det synes jeg er fint, for jeg er opptatt av å gjøre det som er riktig. Er det feil, er jeg den første til å beklage. Det har enda ikke skjedd."

Samtlige skoler ønsker å ha et godt samarbeid med foreldrene, og gjør det de kan for å ivareta dette. Skole A og B opplever at det er vanskelig å få til et godt samarbeid etter de har meldt barnevernet. RB beskriver sin opplevelse slik:

"Det er noen saker vi har meldt uten å ha snakket med foresatte på forhånd, og da føler man at en går inn og overkjører foreldrene [...] samtidig så vet vi at dette er noe vi må gjøre, og at vi heller får ta det som kommer i etterkant [...] vi må gjøre plikten vår."

LA har samme erfaringer og forteller det slik:

"Det var ekstremt vanskelig å ha et samarbeid med foreldrene etterpå, fordi de skydde oss som pesten fordi vi hadde "sladra". De var rett og slett ikke interessert i å samarbeide med skolen."

På skole C har de derimot andre erfaringer. De har klart å få til et godt foreldresamarbeid også i etterkant, og RC beskriver hvordan:

"På tross av dem jeg har meldt for vold, så har vi hatt gode møter i etterkant. Noen får jeg blomster av, andre gjør en dugnad på skolen [...] veldig mange av sakene jeg har meldt så har vi klart å få til et godt samarbeid i etterkant, og det er jeg stolt av."

4.2.2 Taushetsplikt

Samtlige informanter trekker frem den utvidede taushetsplikten til barnevernet som en barriere. De forteller at den i mange saker er til hinder for å få til et godt samarbeid, noe som går ut over barnet. Det er flere faktorer ved taushetsplikten som informantene trekker frem, men en faktor alle er enig i er at de ønsker mer åpenhet. Alle informantene mener samtidig at taushetsplikten er viktig for å beskytte barnet, slik RB beskriver det:

"Det er kjempe viktig for å verne om barnet. Jeg tenker at i forhold til skole så er det overordnet og viktig. I og med at vi ikke vet så mye så vet jeg hvert fall at barnevernet overholder taushetsplikten."

Flere informanter forteller at de gjentatte ganger har ringt barnevernet for å få mer informasjon rundt barnevernets oppfølging av et barn. Da har lærere og rektorer opplevd frustrasjon rundt at barnevernet ikke kan uttale seg på grunn av taushetsplikten:

LA: "Vi etterlyste og etterlyste etter en videre oppfølging, men de kunne ikke si noe, for de hadde taushetsplikt. Vi har også taushetsplikt [...] vi burde kunne prate med hverandre for å få hverdagen til disse barna bedre."

LB sitter med samme erfaringer og beskriver de slik:

"Jeg har ringt, spurt og krevd. De følger ikke opp. De uttaler at de ikke kan si noe på grunn av sin taushetsplikt og sier at jeg må sende en bekymringsmelding."

Majoriteten av informantene hadde en opplevelse av at barnevernet i noen saker "gjemte" seg bak taushetsplikten, dette for å slippe å komme med tiltak og informasjon. Alle informantene er klar over at barnevernet har en utvidet taushetsplikt, men mener at den i noen saker blir praktisert feil, ved at skolen ikke får møtt barnet på en hensiktsmessig måte fordi de ikke har tilstrekkelig informasjonen. RC har erfaringer fra dette og beskriver følgende:

"Jeg er mest opptatt av at barnevernet forteller hva som er de store utfordringene, og hva vi på skolen må ta hensyn til det, og hva de anbefaler oss å gjøre. Konkrete tiltak. Det går ikke utover taushetsplikten, da tenker jeg heller en gjemmer seg under taushetsplikten ved at man slipper å gjøre noe."

I forhold til lovendringen i 2009, som sier at barnevernet plikter å gi informasjon til offentlig melder om hvordan det går med meldingen, så uttaler informantene at de i liten grad har sett at dette har blitt praktisert, det har ikke gjort det enklere å samarbeide. LB uttalte følgende:

"Taushetsplikten gjør det nesten umulig å samarbeide, hvert fall slik den har blitt praktisert. Jeg vet ikke om det går an å gjøre det enklere. Eller om deres taushetsplikt er så lukket."

Majoriteten av rektorene sier de får liten informasjon tilbake fra barnevernet, og hvis de får informasjon så opplever de at barnevernet tydelig uttrykker at denne informasjonen ikke må fortelles til flere enn nødvendig. RA beskriver sin opplevelse slik:

"Vi opplever at vi gir og gir informasjon, for det skal vi gjøre. Så føler jeg at vi ikke alltid får tilbake det vi burde få for å møte ungene her [...] jeg opplever også at barnevernet er litt bekymret, og sier at jeg ikke må si det til flere, det er

taushetsbelagt. Det trenger man ikke si til en lærer. Lærere vet de har taushetsplikt, og har ikke behov for å sladre videre."

For å få til et samarbeid som er preget av åpenhet, kan et tiltak være å innhente foreldrenes samtykke. Dette forutsetter at skolen er tydelig på å etterspørre og vet hvilke regler som gjelder i forhold til dette, da kan man i større grad diskutere saker åpent:

RC: "Jeg skulle ønske at vi kunne sette frem denne "koppen" og snakke om Per [...] Hvis taushetsplikten skal hindre at man gjør noe godt for Per, så mener jeg den er misforstått. Jeg må være tydelig på å etterspørre og tydelig på hvilke regler som gjelder i forhold til samtykkeerklæringer med foreldre."

4.2.3 utfordringer knyttet til lovverk og prosedyrer

Flere informanter beskriver ulike utfordringer knyttet til lovverk og prosedyrer. Der de blant annet forteller at de i liten grad vet hva barnevernets prosedyrer og arbeidsmåter er. Både skole A og skole B har nylig meldt flere saker til barnevernet, der de ikke var fornøyd med deres håndtering av sakene. For skole A gikk det så langt som at de sendte et brev til rådmann etter manglende samarbeid fra barnevernets side. Først da var barnevernet svært villig til å samarbeide. LA forteller om dette som en av barrierene slik:

"Jeg tror det gjør noe med meldeplikten [...] så det skal noe til før du melder fra om tidlig omsorgssvikt, når du vet hvor dårlig og hvor lite fruktbart det har vært. Jeg tenker at en barriere er at det ikke er noe samarbeid, som gjør at det ikke blir noe bedre for barna [...] hvis vi ikke kan kommunisere, så kan det føre til at vi i fremtiden lar være å melde fordi det er så dårlig samarbeid."

RA opplever lærere som er frustrerte over at de må gi så mye informasjon og forteller om episoder der lærere kommer på kontoret og er bekymret for et barn, men vet ikke om de orker å melde. Da understreker rektor at det er hennes oppgave å rydde opp i det og faktisk henvise:

"Jeg opplever at lærere kan bli frustrert [...] over alle skjemaene som de må uttale seg om all verdens ting, også synes de det er mye byråkrati og tungvint fordi man får så lite tilbake. Men hvis de visste hvorfor de måtte ha det så hadde det kanskje gjort det enklere. Jeg hører av og til at de kommer og sier at de er bekymret for et barn, men at de ikke vet om de orker å melde opp fordi det ikke skjer noe. Eller at de er bekymret for at barnevernet setter inn tiltak også blir det bare kaos og verre for barnet."

Ved skole B hadde de fått avslag på en sak, som de selv mente var svært alvorlig og skulle i den forbindelse melde saken på nytt. Samtidig hadde de sendt en annen sak, denne ble håndtert ryddig. LB beskriver hvordan hun opplevde barnevernets håndtering av sakene:

"Nå har jeg hatt en sak hvor jeg ble tatt veldig seriøst [...] den ble håndtert ryddig og ordentlig med rask tilbakemelding. Den andre saken fikk jeg faktisk aldri tilbakemelding på. Det er veldig uforutsigbart vil jeg si."

Det er skremmende å se at flere skoler har tenkt tanken på å la være å melde, fordi de ikke ser noe resultat hos barna og i liten grad får til et samarbeid med barnevernet. Majoriteten av informantene gir uttrykk for at loven er vag på *når* man skal melde. Flere informanter beskriver at de synes tidspunkt for å melde i fra om tidlig omsorgssvikt og gråsonesaker som er av mindre alvorlig karakter er vanskelig å vurdere, med tanke på loven og deres tidligere erfaringer med barnevernet. RB beskriver det slik:

"Vi har hatt dialog med andre instanser som BUP, PPT og psykolog for tidspunkt for når man bør sende en bekymringsmelding. Det har vært noen gråsonesaker."

4.2.4 Motstand og forsvarsmekanismer blant skoleansatte

Ingen av informantene nevnte eksplisitt noe om motstand eller forsvarsmekanismer, verken relatert til seg selv eller andre. Dette har sin naturlige forklaring i at jeg ikke spurte om det eller selv brukte disse uttrykkene under intervjuet. Vurderingen til grunn for det valget var at det å reflektere rundt egne mulige forsvarsmekanismer ville krevd av informantene en helt spesiell og svært god evne til å være selvkritisk, noe som ville vært ekstra krevende i en intervjusituasjon. Det at heller ingen på eget initiativ eksplisitt trakk inn begrepene motstand eller forsvarsmekanismer i intervjuet, verken på spørsmålene rundt barrierer eller i andre sammenhenger var derfor som forventet. Samtidig er det nærliggende å tolke en del av funnene i studien i lys av disse begrepene slik jeg har gjort rede for dem i kapittel 2.5. Jeg vil presisere at det å uttrykke motstand mot krevende utfordringer og det å ta i bruk ulike forsvarsmekanismer er menneskelig og noe vi alle gjør i mer eller mindre grad i ulike sammenhenger. Det at jeg tolker informantenes uttalelser i lys av dette betyr altså ikke på noen måte at jeg kritiserer eller tenker negativt om dem. Siden sitater som underbygger dette allerede er eller blir presentert i ulike kapitler her i resultatkapitlet, velger jeg ikke å presentere noen sitater i dette underkapitlet. I stedet velger jeg kort å eksemplifisere kort hva jeg tolker som mulige motstands- og forsvarsmekanismer i denne sammenheng:

Flere av informantene uttrykker at de, på grunn av tidligere negative erfaringer med barnevernet og dermed forståelige refleksjoner rundt hvorvidt det har noen hensikt å involvere denne instansen, kan vurdere å avvente eller la være å sende en bekymringsmelding. Dette

kan sees i sammenheng med den forsvarsmekanismen Killén (2012) beskriver som *handlingslammelse eller uhensiktsmessig aktivitet*. Andre mulige psykologiske barrierer (Skogen, 2004) og forsvarsmekanismer (Killén, 2012) som kan tenkes å ha blitt aktivert i noen av sammenhengene mine informanter forteller om, kan være *bagatellisering* av problemet og *overidentifisering med foreldrene*, der foreldrene tillegges mer positive egenskaper enn de har. De sterke og vedvarende negative reaksjonene som beskrives kan også skyldes mangel på åpen, ærlig og tydelig kommunikasjon med foreldrene om bekymringen, fordi det kan oppleves krevende emosjonelt sett å fortelle foreldre om at man er bekymret for deres omsorgskompetanse og foreldrefunksjoner og dermed deres barns hjemmeforhold. Frykt for sterke umiddelbare negative reaksjoner på dette kan i noen tilfeller føre til vurderinger av at det vil være lettere å ”late som ingenting” og ikke si noe om dette til dem før bekymringsmeldingen sendes signert av rektor. I slike tilfeller er det forståelig at foreldrene reagerer negativt og at foreldresamarbeidet blir vanskelig å gjenopprette. Dette indikerer viktigheten av å ha et foreldresamarbeid preget av ærlig, åpen og tydelig kommunikasjon, der man tar opp bekymringen med foreldrene hvis man er bekymret, og innhenter samtykke fra disse før man eventuelt sender en bekymringsmelding og det blir satt i gang et tverrfaglig samarbeid. På denne måten kan man minske negative reaksjoner, og heller få foreldrene med på lag, slik at de opplever kontroll over hvilken informasjon som gis ut, og man kan arbeide tverrfaglig for å hjelpe familien på best mulig måte (Eriksen & Germeten, 2012).

4.2.5 Sammenfatning og drøfting

Utfordringer ved foreldresamarbeidet kommer frem som en sentral barriere fra mine resultater. Det dreier seg om at skoleansatte venter med å melde barnevernet, fordi de ikke vil risikere foreldresamarbeidet, og med det går foreldrene foran barnets behov i ulike saker. To av tre skoler har opplevd vanskeligheter med å gjenopprette foreldresamarbeidet etter de har sendt en bekymringsmelding, mens skole- C derimot har klart å få til et samarbeid i etterkant. Den andre faktoren flere informanter trekker frem som en barriere er taushetsplikten. Den er i mange saker til hinder for å få til et godt samarbeid, noe samtlige informanter er enige i og har erfaringer fra. Den siste barrieren som kommer frem fra resultatene er utfordringer knyttet til lovverk og prosedyrer. Skoleansatte opplever at de i liten grad har informasjon om hvordan barnevernet håndterer saker, og ønsker i den forbindelse mer kunnskap og kompetanse på

dette området. Det kommer også frem av datamaterialet frustrasjon over at loven er vag for *når* man skal melde ifra om tidlig omsorgssvikt og gråsonesaker.

Det er flere utfordringer ved foreldresamarbeidet informantene trekker frem. De meningsbærende elementene slik jeg tolker det, er for det første når foreldresamarbeidet går foran barnets behov. Denne type utfordring kan sees i sammenheng med psykologiske barrierer som Skogen (2004) beskriver. Det vil si at skoleansatte, og i stor grad lærerne, kan føle usikkerhet og vegre seg for å ta opp bekymringen med foreldrene, fordi de ikke vil ødelegge samarbeidet. Dette kan resultere i motstand fra lærerne og at de tar i bruk forsvarsmekanismer, som *overidentifisering med foreldrene* (Killén, 2012) der de tillegger foreldrene positive egenskaper de ikke har, som fører til at de utsetter å ta opp bekymringen. Dette kan også sees i sammenheng med *bagatellisering* av problemet, noe som fører til at foreldrene blir satt foran barnets behov (ibid). Den andre utfordringen ved foreldresamarbeidet går ut på foreldrenes reaksjoner i etterkant av at en bekymringsmelding er blitt sendt. Her har informantene opplevd ulike reaksjoner, som at foreldrene har nektet å hilse, slengt på røret hvis skolen har ringt, og det verste var foreldre som truet med å anmelde den ene rektoren. Felles for mange av disse reaksjonene er at det har ført til at foreldresamarbeidet har blitt svært vanskelig, som to av tre skoler påpeker. Mens Skole – C i mange tilfeller har klart å opprettholde samarbeidet. Hva kan være grunnen til at den ene skolen har klart det, men ikke de to andre? Dette kan ha en sammenheng slik jeg tolker informantenes uttalelser at, ved flere av sakene der de ikke har klart å opprettholde foreldresamarbeidet, ikke innhentet samtykke fra foreldrene først. Eriksen & Germeten (2012) tilrår at man i de fleste saker unntatt der det er snakk om vold og seksuelle overgrep, bør innhente foreldrenes samtykke. Ved at foreldrene gir sitt samtykke, kan de føle seg tryggere på hvilken informasjon som blir delt, noe som kan øke foreldrenes tillit, som kan føre til at man i større grad lykkes i saker der man er bekymret for et barn (ibid). Når jeg snakket med RC fikk jeg inntrykk av og så dokumentasjon på at skolen, at de hadde et stort fokus på å opparbeide et tillitsfullt forhold til og kommunikasjon med foreldrene til skoles elever. Med skolens verdier og relasjoner hadde de klart å få foreldrene med på laget. De hadde stort fokus på foreldresamtaler, som vil bli ytterligere redegjort for i kapittel 4.4.6. De opplevde også reaksjoner fra foreldrene i forbindelse med bekymringsmeldinger, men klarte å rydde opp og få på plass samarbeidet igjen. Der kom foreldrene med blomster eller gjorde en dugnad på skolen. Det viser at dette er mulig, så lenge en har fokus og jobber målrettet.

Den andre barrieren som kommer frem fra mine resultater er taushetsplikten. Samtlige informanter, uavhengig av hvor godt og tett samarbeid de hadde med barnevernet, hadde erfaringer fra at denne var til hinder for et godt samarbeid. Alle informantene var klar over at barnevernet har en utvidet og strengere taushetsplikt (Barnevernloven, 1992), enn lærernes taushetsplikt som er hjemlet i § 15 – 1, annet ledd (Opplæringsloven, 1998). Informantene trekker frem at taushetsplikten er viktig for å verne om barnet. Deres frustrasjon gikk ut på at de meldte og ga informasjon til barnevernet, uten å oppleve å få nok informasjon tilbake til å kunne møte barna på en hensiktsmessig måte. En faktor som det er viktig å understreke i denne sammenheng er at barnevernets taushetsplikt ikke er absolutt (Eriksen & Germeten, 2012). De kan ha opplysningsrett hvis de innhenter samtykke fra foreldrene for at man skal samarbeide til barnets beste. Det er to hensyn som skal veies opp mot hverandre. Det ene er å beskytte individet mot spredning av konfidensiell informasjon, og den andre er samarbeidet med andre instanser slik at barnet/familien får rett hjelp. Videre skal man benytte skjønn for å avgjøre hva som er barnets beste (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). Da kan man spørre seg hva barnets beste er i noen saker? Barnevernet har vært kritisert for å holde tilbake informasjon (Eriksen & Germeten, 2012), noe som i stor grad gjenspeiler seg i informantens beskrivelser. De uttaler at de ikke trenger å vite sensitive opplysninger, men er ute etter konkrete tiltak som de kan benytte i skolehverdagen, noe som i liten grad vil gå ut over taushetsplikten. Dette tolker flere informanter som at barnevernet heller "gjemmer" seg bak taushetsplikten for å slippe å gjøre noe. Hva skal til for å kunne gjøre det enklere å samarbeide? I 2009 ble det vedtatt en lovendring som skulle gjøre det enklere, det vil si at barnevernet plikter å gi tilbakemelding til offentlig melder om hvordan det går med meldingen, det vil si om den saken blir henlagt, eller om det senere blir iverksatt tiltak. Denne nye lovendringen går også ut på at man kan få en forklaring på hvorfor saken er blitt henlagt (Eriksen & Germeten, 2012). Informantene sier at de har i liten grad sett at dette er blitt praktisert, men noen mener barnevernet er på vei, men at det er mye som fortsatt må gjøres. Denne type barriere kan sees på som en systembarriere (Skogen, 2004) der det fortsatt er frustrasjoner blant skolens ansatte, selv om det er kommet en ny lovgiving som hadde til hensikt å gjøre det enklere.

Den tredje barrieren som kommer frem er utfordringer knyttet til lovverk og prosedyrer. Majoriteten av informantene forteller om flere negative erfaringer med barnevernet. Disse negative erfaringene omhandler blant annet opplevelser av usikkerhet og mangel på kunnskap om barnevernets prosedyrer og arbeidsmåter, som følge av å ha fått lite informasjon om og forståelse av dette fra barnevernets håndtering av tidligere saker. Denne usikkerheten, som

kan sees i lys av det Skogen (2004) betegner som psykologiske barrierer, blir igjen fremstilt i sammenheng med vegring mot å sende bekymringsmelding til barnevernet. Informantenes usikkerhet rundt og vegring mot å melde barnevernet knyttes også opp mot såkalte ”gråsonesaker”, der det fremkommer synspunkter på at loven er vag samt tvil rundt om bekymringen de har er alvorlig nok eller om de bekymrer seg uten grunn nok til å melde. Dette sammenfaller med at Eriksen & Germeten (2012) hevder at lovteksten er vag med hensyn til når meldeplikten inntreffer, blant annet ved at det står "når det er grunn til å tro at et barns utsettes for mishandling eller alvorlig omsorgssvikt". Dette, samt tvil om hva som er ”alvorlig omsorgssvikt” kan føre til at ansatte i skolen lar være å melde sin bekymring. En studie utført av Bratterud & Emilsen (2007) viser også at skoleansatte har flest utfordringer knyttet til nettopp "gråsonebekymringer", og konkluderer på bakgrunn av det at skoleansattes kompetanse må forhøyes på dette området. Dette blir bekreftet av Backe- Hansen (2009) og vil bli ytterligere presentert i kapittel 4.3.3.

Datamaterialet inneholder også utsagn i ulike sammenhenger som kan sees i lys av det Skogen (2004) betegner som praktiske barrierer som mangel på tid, ressurser og kompetanse. Mangel på opplevd kompetanse blir utfyllende belyst i kap. 4.3. Tid og ressurser til ”papirarbeid” som følger med en bekymringsmelding, samt til elev- og foreldresamtaler (jmf. kap. 4.4) kan også sees i lys av denne barrieren, da flere informanter ga uttrykk for utfordringer med å få tiden til å strekke til.

4.3 Omsorgssvikt – lærere og rektorers kompetanse

Det vil her bli sett nærmere på hva informantene legger i begrepene omsorgssvikt og alvorlig omsorgssvikt, deretter vil lærere og rektorers vurdering av egen kompetanse bli belyst.

4.3.1 Begrepene omsorgssvikt og alvorlig omsorgssvikt

Informantene beskriver flere forhold ved begrepene omsorgssvikt og alvorlig omsorgssvikt, men de synes det var vanskelig å beskrive hva som skulle kategoriseres under hvilket begrep. Noen beskrev omsorgssvikt tett opp mot hva teorien beskriver, mens andre mente omsorgssvikt kunne innebære mye annet. Felles er at alle faktorene informantene lister opp kan være farlig for et barns helse og utvikling, "da faktorer som rommer begrepet"

omsorgssvikt kan oppleves kutt uklart Informanten som derimot var tettest opp mot den teoretiske definisjonen var denne som RB beskrev:

"Da tenker jeg på barn som ikke får den oppfølgingen hjemme som de trenger for at de skal kunne fungere. Det kan være mye, alt fra det daglige med mat og stell, men det kan også være foreldre som ruser seg, eller foreldre som ikke følger opp det skolen ber om at de skal følge opp, mentalt fravær. Det er et veldig stort spekter."

Andre forhold som ble beskrevet under begrepet omsorgssvikt var dette som RA uttalte:

"Da tenker jeg på et barn som ikke får det den trenger i forhold til sine behov. Det kan være trygghet, men det kan også være i forhold til oppfølging rundt mat, søvn og trygge rammer. De får ikke alt de har behov for og må ha."

Ved begrepet alvorlig omsorgssvikt var det flere likheter. Felles for alle informantene var at de mente begrepet alvorlig omsorgssvikt innebar vold og seksuelle overgrep. Slik som RC:

"En ting er overgrep og vold, men også psykisk trakassering, og at de ikke får være en del av noe. Det handler om barn som ikke er i et fellesskap, noe som gir store negative utviklingsforstyrrelser senere."

Noen nevnte også andre aspekter som kan knyttes til alvorlig omsorgssvikt som selvmord, neglisjering, og foreldre med rus eller psykiatriproblematikk, som LB trekker frem:

"Da tenker jeg, hva er det som haster? Som vold, incest, rus, akutt psykisk sykdom og selvmord i familien. De tingene som haster, hvor man virkelig må gå inn med en eneste gang."

4.3.2 Lærere og rektorers vurdering av egen kompetanse

Lærere og rektorer har ulike vurderinger av sin egen kompetanse. Det er kun LB som uttaler at hun mener hennes kompetanse på å oppdage og gjenkjenne tegn på omsorgssvikt er over gjennomsnittet, dette på grunn av hennes yrkesbakgrunn, men hun ønsker også kompetanseheving på dette området. De andre informantene derimot vurderer sin kompetanse på å oppdage og gjenkjenne tegn på omsorgssvikt som mangelfull. LA beskriver sin kompetanse slik:

"Jeg burde nok hatt mye bedre kompetanse på det. Helt klart [...] når man vet at det i følge statistikken er minst fem barn i hver klasse som utsettes for det."

Samtlige rektorer trekker frem sine erfaringer som en del av kompetansen, men at de i liten grad har fagkompetanse på dette området. RC beskriver sin kompetanse slik:

"Fagkompetansen min skulle jeg ønske var bedre i forhold til barn av foreldre som ruser seg, barn av psykisk syke foreldre, og hvordan se etter tegn i forhold til vold [...] den beste kompetansen jeg har er å møte foreldre og erkjenne at sånn er vi, og gå sammen med dem i det som er vanskelig."

Alle rektorene følte trygghet på å vite når bekymringen burde lede til en bekymringsmelding, der alle tre nevner at de har lav terskel for å kontakte barnevernet. RA beskriver hvordan deres lavterskel fungerer:

"Det synes jeg er ganske greit, for der jeg føler at jeg er i minste tvil så tar jeg en telefon og diskuterer det med teamleder i barnevernet."

Lærerne er delt når det gjelder å vite når bekymringen burde lede til en bekymringsmelding. LB beskriver at hun synes det er greit. Dette kan ha noen med hennes bakgrunn og at hun jobber på en stor skole. Hun uttaler det slik:

"Det er ganske greit på en så stor skole. Vi er så mange voksne, så man er aldri alene om det. Man vet alltid at man har noen i ledelsen i ryggen til hjelp og støtte"

LA har derimot en annen opplevelse og synes det i noen saker er vanskelig å vite om man skal melde det videre og eventuelt når. Hun uttaler dette på følgende måte:

"Jeg synes det er vanskelig. Men det er klart at når du får tydelig signaler om at jeg blir slått hjemme eller blir livredd hvis jeg søler med malerpenselen på kjøkkenbordet. Da vet du at du ikke skal la være. Så er det å finne det før det. Og unger forteller ikke så mye om slike ting."

Felles for informantene er at de nevner mange av de samme områdene når det gjelder hva de de ønsker økt kompetanse i. Alle informantene forteller at de ønsker økt kompetanse om hvilke kjennetegn de kan se etter, samt om ulike former for omsorgssvikt:

LB: *"Det går på det med kjennetegn eller ulike former for omsorgssvikt. Det kan også være diskusjoner i form av case, som kunne økt vår kompetanse generelt sett."*

Dette gjenspeiler seg i uttalelsene til LA, som beskriver hvor vanskelig omsorgssvikt kan være å oppdage:

"Jeg synes det er kjempe viktig. Men jeg ser også at det kan være vanskelig å oppdage. For jeg tror mange foreldre og barn prøver å dekke over, slik at det kan være vanskelig å fange opp."

En annen faktor som flere ønsker kompetanseheving i, er ytterligere kunnskap om barnevernets prosedyrer, slik at de kan forstå hva som er bakgrunnen til at de for eksempel henlegger en sak. RB beskriver det slik:

"Det må være prosedyrene til barnevernet, jeg har erfaring fra en nylig sak hvor vi sendte en klar bekymring fra oss, hvor vi følte barnevernet ikke tok saken alvorlig [...] der vi ikke forstod prosedyrene til barnevernet, og hvorfor de ikke har spurt etter ytterligere opplysninger"

For å få til et bedre samarbeid, er det behov for mer kommunikasjon og samtidig vite hvilke opplysninger man har krav på å få tilbake, noe som blir fremhevet av de fleste informantene. Kommunikasjon henger sammen med informasjon, og er to viktige faktorer som kan sammen bidra til at man kan møte barna på en hensiktsmessig måte. RA uttrykker seg slik:

"Jeg tror vi skulle gjort noe med kommunikasjonen i forhold til å gi opplysninger. Jeg vet at jeg skal gi opplysninger, men så opplever jeg at det av og til er vanskelig å vite hva vi skal få tilbake."

4.3.3 Sammenfatning og drøfting

Informantene har varierende uttalelser når det gjelder hva de legger i begrepet *omsorgssvikt* og *alvorlig omsorgssvikt*, dette kan ha en sammenheng med at samtlige informanter ønsker mer kunnskap på dette området. Omsorgssvikt er et omfattende og vanskelig begrep å beskrive, noe også informantene uttalte. Når det gjelder begrepet *omsorgssvikt* sa de fleste informantene at det handlet om at et barn måtte få dekket sine basale behov, og alle var inne på faktorer som kunne sette et barns helse og utvikling i fare. Dette er noe som også står sentralt i Killén (2012) sin definisjon. Når det gjelder oppfatningen av *alvorlig omsorgssvikt* nevner samtlige informanter at det handler om fysiske og seksuelle overgrep. Eriksen & Germeten (2012) hevder at ansatte i skolen kan la være å melde barnevernet i såkalte ”gråsonesaker”, siden lovteksten kan oppfattes som vag med uttrykk som ”når det er grunn til å tro” og ”alvorlig omsorgssvikt”. Dette er noe flere av informantene i denne studien er enig i. De synes det er vanskelig å vite når de skal melde fordi det ofte ikke er klare tegn. Tvil rundt når omsorgssvikten er *alvorlig nok* til at meldeplikten inntreffer, kan også være en utfordring. Dersom alvorlig omsorgssvikt bare assosieres med fysiske og seksuelle overgrep og dette fører til at en lar være å melde ved mulige tegn på andre typer omsorgssvikt (vanskjøtsel og psykiske overgrep), så er jo det grunn til bekymring. Eriksen & Germeten (2012) understreker at det er viktig å melde bare det foreligger en mistanke, så er det opp til barnevernet å avgjøre

hva de gjør videre. Drugli (2008) mener at skoleansatte i liten grad er rustet til å se, forstå og takle problemer som kan oppstå i forbindelse med en elev sin hjemmesituasjon. Dette kan sies å gjenspeile seg i min studie, der samtlige informanter beskriver ulike aspekter ved sin kompetanse i denne sammenheng som manglende. Dette gjelder særlig i forhold til å gjenkjenne tegn på omsorgssvikt, der majoriteten ønsker ytterligere kompetanse om seksuelle og psykiske overgrep. Dette kan henge sammen med at det er vanskelig å oppdage disse formene for omsorgssvikt, ved at man i liten grad ser klare tegn på kroppen, som man gjør ved fysiske overgrep (Killén, 2012). De ønsker også mer kompetanse om barnevernets prosedyrer og mer gjensidig kommunikasjon og oppfølgende informasjon fra barnevernet, for eksempel råd om hvordan de i større grad kan møte barna på en hensiktsmessig måte samt forklaring på hvorfor en sak blir henlagt.

Disse funnene om hva informantene mine uttrykker behov for mer kompetanse i, samsvarer med flere studier. Blant de som er aktuelle er en studie gjort av grunnutdanningene lærer, førskolelærer og barnevernspedagoger (Øverlien & Sogn, referert i, Langballe et al., 2010). Der fant de alvorlige mangler når det gjelder omfang av undervisning om blant annet omsorgssvikt. Dette blir også bekreftet i St. meld. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2010), der det ble fremmet et forslag om nytt fag i lærerutdanningen: "pedagogikk og elevkunnskap". Målet var å styrke lærerens kompetanse på å gjenkjenne tegn på omsorgssvikt og hvordan en kan samarbeide med andre instanser. Når man er lærer i dagens samfunn handler det om å ha kompetanse ut over det akademiske. En bør inneha relasjonskompetanse, sosial kompetanse og evne til mentalisering, som vil bli ytterligere utdypet i kapitlet 4.4.6. Thoresen & Hjemdal (2014) har nylig gjennomført en studie der vold og seksuelle overgrep anses som et samfunnsproblem, og at det er behov for mer kompetanse om denne type omsorgssvikt blant annet i skolen. Kompetansehevingen blir også støttet av *Vendepunktet* (Justis- og politidepartementet, 2007) som er regjeringens handlingsplan for vold.

4.4 Skolens forbedringspotensialer og forebyggingsmuligheter

Det vil her bli sett nærmere på skolens forbedringspotensialer og forebyggingsmuligheter. Foreldresamtaler vil først bli presentert. Deretter vil elevsamtaler bli belyst, før forbedringspotensialet til skolen og barnevernet blir belyst. Til slutt vil det tverrfaglige samarbeidet bli beskrevet.

4.4.1 Foreldresamtaler

Samtlige informanter nevner flere aspekter ved foreldresamarbeidet, men foreldresamtaler er et tema som i liten grad blir nevnt eksplisitt i intervjuene, derfor vil det kun bli presentert tre sitater. Dette er bekymrende, fordi foreldresamtaler kan være en faktor som kan fremme tidlig intervensjon. Det er kun skole – C som beskriver dette eksplisitt og har fokus på å få foreldrene med på laget og som har klart å få til et godt samarbeid i etterkant av en bekymringsmelding, slik som ble nevnt i 4.2.1. RC beskriver hvordan de går frem for å gjøre foreldresamtaler enklere i vanskelige situasjoner:

"Når man har bygd opp tillitsforholdet i forhold til foreldregruppen så opplever jeg tillitt på tross av at ting er vanskelige. Vi har lav terskel for å snakke når hverdagen ikke er så bra. Jeg har jobbet veldig bevisst med det viktigste, det vil si hva skolen står for av verdier og relasjoner og da slipper vi en del ting i etterkant."

Skole – B har imidlertid også i noen saker der de er bekymret for foreldrenes oppfølging av barnet, tatt en samtale og forklart hva barnevernet kan sette inn av tiltak for å prøve å berolige dem. RA beskriver det slik:

"Det har vært noen tilfeller der foreldrene ikke følger opp barna sine slik som vi hadde ønsket, og vi tenker at de trenger hjelp. Da kan det være litt vanskelig, for de får panikk hvis de får en telefon fra barnevernet. Men da må man ta en samtale med dem først, og fortelle at barnevernstjenesten også kan komme med hjelp. Prøve å få de på lag."

Men RA beskriver også en utfordring i forhold til foreldresamtaler, der de i noen saker er i tvil om de skal prate med foreldrene før de melder barnevernet. Dette gjelder enkelte gråsonesaker, og begrunnelsen er at de ønsker å ivareta foreldresamarbeidet:

"Jeg har opplevd at jeg har vært i tvil om jeg skal prate med foreldrene først. Det har jeg gjort, fordi jeg har lyst til å ha et godt forhold til foreldrene og vil ikke at de skal oppleve skolen som noen som motarbeider dem."

4.4.2 Elevsamtaler

Elevsamtaler blir kun nevnt eksplisitt to ganger i løpet av alle intervjuene, det er forbausende når man vet hvor godt forebyggingstiltak dette kan være. Av de to gangene det blir nevnt er den ene gangen i forbindelse med helsesøster, som RB beskriver:

"Vi bruker helsesøster i en del barnevernssaker [...] hun har samtaler med elever, som hun kan ta i forhold til elevers hjemmeforhold."

Den andre gangen var i forbindelse med at LA avdekket at et barn ble slått hjemme, hun beskriver sin erfaring slik:

"... Hadde elevsamtale før vi skulle ha samtaletime. Hvor jeg avdekket at barnet ble slått hjemme."

Som man ser av dette sitatet, kan det under elevsamtaler bli avdekket omsorgssvikt, det er en av faktorene som gjør det så viktig å ta seg tid til å utnytte disse situasjonene.

4.4.3 Forbedringspotensialet til skolen

Alle informantene er enig om at skolen har forbedringspotensialer, der de ulike skolene peker på hva de kan bli bedre på, eller hvilke erfaringer og grep de har gjort for å bli bedre. I dette avsnittet blir kun rektorenes sitater fremhevet om hva deres skole har som forbedringspotensialer, dette siden lærerne i liten grad utdypet skolens forbedringspotensialer.

For at det skal bli sendt flere bekymringsmeldinger til barnevernet, nevner RB at en av deres forbedringspotensialer er at hun må minne personalet sitt på at de må følge med og melde fra til henne med en gang de hører eller ser noe som kan være bekymringsfullt:

"Jeg må fortsette å minne personalet på at de må si ifra. At de opplever at de kan komme til meg, og jeg tar det videre til barnevernet."

Skole – C har hatt gode erfaringer med å trene på ferdigheter og mener at alle skoler bør øve på å melde og vite om skolens prosedyrer slik at situasjonen ikke blir skummel og ukjent. RC beskriver hvordan de har gjort dette slik:

"...Ufarliggjøre det. Trene på ferdigheter som å melde, og rollespill der jeg er bekymret for et barn og hva gjør vi videre [...] det handler om det å være utrygg i en ukjent situasjon."

Skole – B har ansatt en miljøarbeider som tar kurs og fordypet seg i blant annet dette tema. RB nevner at deres forbedringspotensialer er å lære å gjenkjenne tegn slik at man kan bli mer observant på hva man bør se etter, hun utdypet dette slik:

"Vi bruker en miljøarbeider på skolen [...] så vi begynner å jobbe med å bli enda mer OBS på hva vi skal se etter. Der har vi sikkert mye å gå på, for det er en årsak til at

elevene sier eller oppfører seg slik de gjør. At vi må bli enda flinkere til å lese disse tegnene."

4.4.4 Forbedringspotensialet til barnevernet

I hvert intervju fikk jeg tydelige svar på barnevernets forbedringspotensialer. Samtlige informanter uttaler at de tar initiativ til samarbeidet, men at det i liten grad er gjensidig fra barnevernet. Samtidig påpekte alle at barnevernet i deres kommune er overarbeidet og at det er stadige utskiftninger, noe som i flere tilfeller fører til at flere informanter beskrev et lite kompetent barnevern, der den ene informant tydelig var bekymret for barnevernet i kommunen. Flere informanter ønsker at barnevernet kunne vært mer synlig på skolen, mens andre ønsker mer kontakt, informasjon og mulighet til å møte barnevernet ansikt til ansikt. LB formidler det slik:

"Jeg tror mer informasjon og mer kontakt kan være nøkkelen. I tillegg til at vi vet mer om deres prosedyrer og hvordan de jobber med saker. Mer åpenhet med det de kan være åpne om, og vise at de ønsker å samarbeide."

RB ønsker at barnevernet kan være tydeligere på hva de kan bidra med for at kompetansen til skoleansatte på hva de bør se etter av tegn på ulike former for omsorgssvikt kan heves, slik at man kan oppdage omsorgssvikt tidligere. Hun beskriver det på følgende måte:

"At de kan opplyse enda mer om hva barnevernet kan gjøre. Og hva det er viktig å se etter i forhold til meldeplikten, da tenker jeg på tegn og hva vi må være obs på."

Flere informanter beskrev at det de hadde mest behov for fra barnevernet var råd om konkrete tiltak som kunne bedre skolehverdagen til barnet. RC tydeliggjør det slik:

"Jeg skulle ønske at de kunne være tydeligere på hvilke tiltak vi som skole kan sette inn og hjelpe i en vanskelig prosess."

RA sitter med like erfaringer og formidler det slik:

"Vi trenger informasjon til å møte ungene her. Jeg har erfaringer fra at elever forteller at barnevernet har vært hjemme og snakket med foreldrene, der ikke læreren vet hvorfor. Da er det vanskelig å kunne snakke med elevene og hjelpe de. Så jeg føler barnevernet ikke alltid helt ser vårt behov for å få informasjon."

I forhold til hvilke holdninger barnevernet hadde til skoleansatte var det blandede erfaringer og tanker. Noen mente at de hadde gode holdninger til skoleansatte og at de var likestilt.

Andre mente at barnevernet satt på en "høy pidestall" og så ned på ansatte i skolen. Skole A

har erfaringer med at barnevernet ringer kort tid før de kommer og skal ha en samtale med et barn, og at de uten å snakke med lærerne tar barnet ut fra hjemmet. LA mener lærerne kjenner barna og at barnevernet i den forbindelse burde være flinkere til å møte dem og høre om deres opplevelse av barnet. Hun uttrykker dette slik:

"De anser seg selv veldig "forhøyet" i forhold til oss [...] så første bud hadde vært å møte dem, så kunne vi fått sagt noe om våre erfaringer til barna som blir tatt hjemmefra. Kanskje barnevernet bør blir flinkere til å bruke oss på denne måten."

På skole – B har de derimot andre erfaringer, i de fleste tilfeller føler de at de blir tatt seriøst:

RB: "Vi føler at de hører på, og lytter til det vi har av erfaring, og det skulle bare mange tenker jeg. Det sitter stor kompetanse i oss, vi ser barna en veldig stor del av dagen. Vi ser de og kan sammenligne med andre barn."

Majoriteten av informantene ønsker en egen kontaktperson som har ansvar for alle sakene på den enkelte skole. Samtlige informanter mener at det kan føre til at samarbeidet kan bli bedre, slik at det blir lavere terskel for å melde. RA utdyper dette på følgende måte:

"Jeg tror at ved å ha en person som hadde alle sakene ved vår skole, slik at vi kunne bli kjent med denne personen og at terskelen ble lavere for samarbeid. Den fra barnevernet hadde kjent oss og vi hadde kjent vedkommende, da tror jeg vi hadde klart å rydde opp i en del misforståelser og mistanker til hverandre som vi sikkert har."

4.4.5 Tverrfaglig samarbeid

Det informantene trekker frem som positivt ved det tverrfaglige samarbeidet, er de tverrfaglige møtene med representant fra barnevernet tilstede, der de kan diskutere saker rundt elever de er bekymret for anonymt. De uttaler at dette er nyttig og fungerer bra så lenge alle møter opp. LA beskriver hennes erfaring fra tverrfaglige møter:

"Jeg har vært på noen tverrfaglig møter. Da melder vi opp saker og kan ta det anonymt på møte. Så det er en god ting. Kanskje det er noe av det som fungerer ved barnevernet?"

En annen faktor som vurderes positivt av flere ved det tverrfaglige samarbeidet er samarbeidet med helsesøster på skolen:

RA: "Nå har vi helsesøster her mer enn tidligere fordi vi er flere elever, og jeg opplever henne som en god samarbeidspartner."

RB utdyper deres samarbeid med helsesøster slik:

"Vi bruker å ha inn helsesøster i en del av barnevernssakene. Hun er en veldig god ressursperson å bruke, på vår skole er hun veldig flink til å jobbe i slike saker."

Alle skolene trekker frem at samarbeidet med barnevernet fungerer på flere områder, men det er flere aspekter ved samarbeidet som har forbedringspotensialer i følge informantene.

Samtlige informanter mener at man har nødt til å tenke hele barnet når man arbeider tverrfaglig, slik at barnet får mest mulig utbytte av oppfølgingen:

RC: "Vi har et tett samarbeid og har ufarliggjort det med barneverntjenesten, det er en hjelp for oss [...] men jeg opplever at det kan være transportproblemer mellom etater som faktisk alle skal jobbe til det beste for Per, det er en hindring som er alvorlig."

RB beskriver med følgende sitat både betydningen av å se hele barnet og hva deres kommune har gjort for å styrke det tverrfaglige samarbeidet:

"I denne kommunen er det nå ansatt en som skal ta seg av tverrfaglig samarbeid, så noe av denne personens overordnede jobb må være å få til et enda bedre samarbeid på tvers av enhetene. Vi må tenke hele barnet."

4.4.6 Sammenfatninger og drøfting

Forbedringspotensialet til skolen blir kun direkte beskrevet av rektorene. De trekker frem at de må fortsette å minne lærerne på hvilken plikt til har til å melde, samt at de må være oppmerksomme hvis de ser eller hører noe som kan være grunn til bekymring og i slike tilfeller ta opp dette med rektor. Lærerne i studien forteller at de melder og tar initiativ til samarbeidet. Når det gjelder foreldresamtaler og elevsamtaler er to områder som informantene i liten grad uttaler seg eksplisitt om, og det er en tendens i datamaterialet til at det fokuseres lite på dette. Unntaket er RC, som forteller om et tett, bevisst og langvarig arbeid med å få til gode, gjensidig tillitsfulle relasjoner med alle elevers foreldre, samt som er opptatt av foreldresamtaler i vanskelige situasjoner. Eriksen & Germeten (2012) skriver at lærere i noen sammenhenger har et for sterkt fokus på å ivareta foreldresamarbeidet, slik at de vegrer seg for å ta opp bekymringen med foreldrene. Denne tendensen blir også uttrykt av majoriteten av informantene. Tidlig intervensjon i form av foreldresamtaler på et tidlig tidspunkt preget av relasjonskompetanse kan være et virkningsfullt tiltak med hensyn til å få til et godt samarbeid med foreldrene i omsorgssviktsaker (Drugli (2008), Eriksen &

Germeten (2012), Killén (2012), Langballe et al., (2010) og Langballe (2011). Hvis en lærer eller rektor er usikker på hvordan en bør gå frem for å ta opp en bekymring med foreldrene, bør man trene på dette, noe flere av de ovennevnte forfatterne påpeker. RC forteller at hun har hatt gode erfaringer med å trene på slike kommunikative ferdigheter. Man kan i den forbindelse benytte rammene og fremgangsmåten til "den dialogiske samtalen", som er en kortere versjon av "den vanskelige samtalen" (Langballe, Gamst & Jacobsen, 2010; Langballe, 2011). Hovedtrekkene er de fysiske rammene rundt samtalen og at den profesjonelle er forberedt og bruker en fremgangsmåte preget av kontaktetablering og tillit. Denne type samtale egner seg også for foreldresamtaler, men er i utgangspunktet en samtalemotodikk for å snakke med barn om sensitive temaer (ibid). Skolen har en rolle og et ansvar for å jobbe forebyggende, noe som blir presentert i Opplæringsloven (1998) kapittel 9a, der det står at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø. Både foreldresamtaler og elevsamtaler kan være sentrale forebyggende tiltak i skolen. Killén (2012) hevder at ved å ha kompetente lærere i skolen som gjennomfører elevsamtaler, både planlagte og spontane, preget av relasjonskompetanse, så kan det virke forebyggende for barn i risiko eller gråsoner. Jeg anser det derfor som urovekkende at kun to informanter eksplisitt trekker frem elevsamtalen, særlig når den ene informant beskrev at hun avdekket omsorgssvikt ved en elevsamtale. Drugli (2008) påpeker at skoleansatte kan ha en viktig plass i et barns liv, særlig barn som blir utsatt for omsorgssvikt, noe som den ene uttalelsen om elevsamtalen viser. Killén (2012) hevder at skoleansatte skal gi barna en "terapeutisk omsorg", det vil si at man benytter de ressurser som ligger i relasjonen mellom eleven og læreren. Elevsamtaler kan være en sentral arena for dette. Elevsamtaler er pålagt og lovfestet i Opplæringsloven (1998) og tar for seg de planlagte og strukturerte samtalene der man blant annet kan ta opp elevens sosiale og faglige fungering. Like viktig er de spontane – ikke planlagte samtalene i løpet av en dag, men dette krever at læreren tar seg tid til og ser eleven. I samtaler med elever og foreldre bør skoleansatte benytte Langballe et al. (2010) sine kommunikative ferdigheter som blant annet innebærer empati og aktiv lytting. Siden informantene i liten grad tar opp og beskriver elevsamtaler, tolker jeg det slik at dette kan være et av skolens forbedringspotensialer, sammen med foreldresamtaler.

RC har brukt mye tid og ressurser i personalgruppen på å trene på ferdigheter i tilknytning til meldeplikten, som å konfrontere foreldre med bekymringen. Hun var opptatt av at man må øve for å bli trygg i en ukjent situasjon. RB trekker frem at de må bli enda flinkere til å se hvilke tegn og atferd eleven uttrykker, de har i den forbindelse ansatt en miljøterapeut.

Forbedringspotensialet til skolene blir også uttrykt som ønske om hjelp av barnevernet til å øke sin kompetanse.

Forbedringspotensialet til barnevernet hadde alle informantene mange syn på hva som kunne gjøres. Det som nevnes av majoriteten av informantene er at barnevernet må være tydeligere på å gi konkrete tiltak som kan benyttes på skolen. De ønsker mer åpenhet, informasjon og kommunikasjon samt en egen kontaktperson å forholde seg til, som skal kunne ha alle sakene på deres skole. Et tiltak som kan føre til at barnevernet blir mer synlig er at skolen er tydeligere på å etterspørre og ta i bruk barnevernets veilednings- og rådgivningsplikt (Barnevernloven, 1992, § 4- 4, første ledd), som er en del av deres arbeidsoppgaver. Dette blir også påpekt i Norges offentlige utredninger nr. 22, om samordning av barn- og unges tjenester der Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet (2009) omtaler viktigheten ved at barnevernet er synlig for sine samarbeidspartnere. Skolen kan for eksempel invitere barnevernet til foreldre og personalmøter, for å fortelle hva de kan bistå med og gi informasjon slik at skolepersonalet kan få en kompetanseheving på flere områder. Dette er i tråd med hva flere informanter uttaler i intervjuene hadde vært en god løsning, som kunne føre til mer forståelse, kontakt og tillit. Dette kan igjen føre til lavere terskel for å melde og bedre samarbeid (Bunkholdt & Sandbæk, 2009). Dette henger sammen med de meningsbærende elementene som fremkommer med hensyn til informantenes oppfatning av barnevernets forbedringspotensialer. Hvis barnevernet er mer åpne og kan gi konkrete tiltak og informasjon om deres prosedyrer og arbeidsmetoder, kan det lette på frustrasjonen til lærerne og fremme tillit (Drugli, 2008).

Når det gjelder det tverrfaglige samarbeidet er alle fornøyde med tverrfaglige møter der de kan drøfte saker anonymt med andre instanser, forutsatt at alle møter opp. Majoriteten av informantene opplever særlig helsesøster som en god samarbeidspartner i barnevernssaker. Barrierer og forbedringspotensialer relatert til det tverrfaglige samarbeidet knyttes til faktorer som taushetsplikt, transportproblemer mellom etater og at de i større grad må tenke hele barnet. Eriksen & Germeten (2012) hevder at det viktigste verktøyet for å få til et godt tverrfaglig samarbeid er å innhente samtykke fra foreldre, blant annet slik at man kan i større grad kan tenke hele barnet ved at man kan utveksle informasjon. RC forteller om gode erfaringer med dette, men påpeker at skolen må være tydelig på å etterspørre og vite hvilke regler som gjelder for samtykkeerklæringer. Drugli (2008) påpeker at kommunen kan være med på å legge til rette for godt samarbeid mellom ulike instanser, der de kan bidra til å skape

felles holdninger og klargjøre roller og ansvarsfordeling, noe RC trekker frem at deres kommune jobber med. Der har de ansatt en person til å forbedre det tverrfaglige samarbeidet i kommunen. Det er viktig at kommunen tar grep og alvorlig at flere informanter er bekymret for og frustrert på grunn av det de oppfatter som overarbeidede barnevernsansatte og lite kompetent barnevern.

5 Avslutning

Jeg vil i dette avslutningskapitlet presentere en oppsummert og komprimert besvarelse av studiens problemstilling og forskningsspørsmål, før jeg avrunder med noen avsluttende refleksjoner. Når jeg i det følgende eksplisitt tydeliggjør besvarelsen av forskningsspørsmålene, som var utarbeidet for å belyse den overordnede problemstillingen, har jeg altså til hensikt også å besvare denne. Samtidig minner jeg om problemstillingen min helt til slutt i kapitlet, etter fulgt av en komprimert og oppsummert besvarelse av denne.

5.1 Oppsummert besvarelse av problemstilling og forskningsspørsmål

1. *Hvilke barrierer kan føre til at meldeplikten ikke benyttes ved bekymring om omsorgssvikt?*

Det er tre barrierer som kommer tydelig frem i datamaterialet. Den første er utfordringer ved foreldresamarbeidet, som kan sees i lys av det Skogen (2004) beskriver som psykologiske barrierer. En del av informantenes uttalelser kan tolkes som usikkerhet og vegring for å ta i bruk meldeplikten og ta sin bekymring opp sin bekymring med foreldrene. Dette kan resultere i at lærerne tar i bruk forsvarsmekanismer som *overidentifisering med foreldrene* og *bagatellisering av problemet*, som i begge tilfeller går på bekostningen av barnets behov (Killén, 2012). Den andre barrieren er taushetsplikten. Alle informantene uttalte at de hadde erfaringer med at taushetsplikten var til hinder for å få til et godt samarbeid. Frustrasjonene over dette gikk ut på at skolen meldte barnevernet og ga dem den informasjonen de hadde, uten å oppleve å få tilstrekkelig informasjon tilbake i forhold til å kunne møte barna på en hensiktsmessig måte på skolen. I 2009 ble det vedtatt en lovendring som skulle gjøre dette enklere, der barnevernet har plikt til å informere offentlige instanser som skole, når det er blitt tatt en avgjørelse i en sak (Barnevernloven, 1992) Informantene i denne studien forteller at de har i liten grad sett at dette blir praktisert, noe som kan betraktes i lys av det Skogen (2004) betegner som systembarrierer. Den tredje barrieren som fremkommer som et funn er utfordringer knyttet til lovverk og prosedyrer, som kan sees i lys av psykologiske barrierer (Skogen, 2004). Det er en tendens i datamaterialet at informantene mener loven er for *vag* for når man skal melde ifra om tidlig omsorgssvikt og gråsonesaker, noe studiene til Eriksen & Germeten (2012) og Bratterud & Emilsen (2007) antyder. Informantene beskriver også at på grunn av negative erfaringer fra barnevernets håndtering av tidligere saker og liten kjennskap til

barnevernets prosedyrer og arbeidsmåter, så kan de avvete situasjonen før de eventuelt melder ifra til barnevernet om tidlig omsorgssvikt.

2. Hva kan gjøres annerledes (både fra skolen og barnevernets side) for at meldeplikten skal benyttes hyppigere ved bekymring om omsorgssvikt?

Når det gjelder skolens og barnevernets forbedringspotensialer med hensyn til hyppigere utøvelse av meldeplikten når det er grunn til det, fremhever utvalget mitt flere faktorer. For å begynne med skolen så er en av deres forbedringspotensialer at rektorene må fortsette å minne personalet på hvilken plikt de har til å melde barnevernet, og ta dette opp med personalet med jevne mellomrom. De bør ha mer fokus på forebyggende tiltak, som elevsamtaler og foreldresamtaler. Dette var noe som ikke eksplisitt ble nevnt av så mange, men en av rektorene fortalte om positive erfaringer med og konsekvenser av et langvarig og bevisst arbeid med å utvikle gode, tillitsfulle relasjoner med alle skolens foreldre. Det er nærliggende å tolke at dette kan forklare at denne skolen klarte å besvare eller gjenopprette et godt foreldresamarbeid etter bekymringsmeldingen var sendt. Dette er noe også andre skoler kan bli inspirert av. For å få til et bedre samarbeid med barnevernet, nevnes også ulike faktorer. For det første påpekes det at skolen med fordel i større grad kan benytte barnevernets generelle veiledning- og informasjonsplikt (Barnevernloven, 1992, § 4.4), ved for eksempel å invitere dem på foreldre- og personalmøter. En mulig positiv effekt av dette kan være at barnevernet blir "ufarliggjort" overfor foreldrene, slik at det kan bli lettere for foreldrene å samtykke til bekymringsmelding og samarbeid for øvrig. En annen positiv effekt kan være kompetanseheving av skoleansatte, slik som hvordan gjenkjenne tegn på ulike typer omsorgssvikt. En skole hadde god erfaring med å trene på relevante ferdigheter, som å ta opp en bekymring om hjemmeforhold med foreldrene på et tidlig stadium samt hva skoleansatte bør gjøre når de er bekymret for dette. Skolen bør også etterspørre og vite hvilke regler som gjelder for samtykkeerklæringer fra foreldre i forbindelse med bekymringsmelding, noe som kan gjøre samarbeidet enklere (Eriksen & Germeten, 2012). I forhold til barnevernets forbedringspotensialer, uttaler flere informanter at de ønsker en egen kontaktperson å forholde seg til, som har alle sakene på deres skole. Dette mener de kan føre til bedre tillit og samarbeid, noe som igjen vil kunne føre til at det blir enda lavere terskel for å melde barnevernet. I tillegg til et mer synlig og tilgjengelig barnevern, ønsker informantene at barnevernet skal gi råd om konkrete tiltak som de kan benytte i skolehverdagen for bedre å følge opp de aktuelle barna. For at dette skal skje har skolen behov for mer informasjon om

det de kan få informasjon om, og at det er mer gjensidig kommunikasjon mellom skolen og barnevernet, fremfor kun fra skole til barnevern.

Problemstillingen min lød: *"Hvordan vurderer lærere og rektorer sin egen kompetanse og sine erfaringer med omsorgssvikt, meldeplikten til barnevernet og øvrige aspekter ved samarbeidet mellom skole og barnevern?"*

Oppsummert viser denne studien at informantene har erfaringer, både positive og negative, med meldeplikten, omsorgssvikt og flere aspekter ved samarbeidet til barnevernet. Samtlige informanter uttaler at de har mangelfull kompetanse på flere av disse områdene.

Hovedtrekkene er at de ønsker mer kompetanse på hvilke kjennetegn de skal se etter i forhold til omsorgssvikt og ulike former for omsorgssvikt, i tillegg til å få mer kunnskap om barnevernets prosedyrer, slik at de for eksempel vet hva som ligger bak en eventuell henleggelse. En annen faktor flere trekker frem er mer informasjon fra barnevernet om konkrete tiltak man kan iverksette på skolen. Majoriteten av informantene beskriver at de har flere negative erfaringer med samarbeidet med barnevernet enn positive, som de uttaler at kan føre til at de avventer situasjoner lengre før de eventuelt melder barnevernet. Alle informantene ønsker et bedre samarbeid med barnevernet som er preget av åpenhet, informasjon og gjensidig kommunikasjon Dette kan gjenspeile seg i at antall bekymringsmeldinger fra skolene vil bli høyere, samt at det vil oppleves lettere å følge opp de aktuelle barna hensiktsmessig fra skolens side i etterkant.

5.2 Avsluttende refleksjoner

Denne studiens tema har ført til mange engasjerte samtaler. Jeg har fått inntrykk av at dette er et tema informantene brenner for og har mange ulike refleksjoner rundt, noe som har gjort at jeg har fått så gode uttalelser og beskrivelser. Dette gjør at jeg er ganske overbevist over at studiens skoler vil fokusere ekstra på dette tema i tiden fremover, noe som gjør meg glad, og som også viser hvor viktig dette tema er.

I et selvkritisk lys i etterkant kan jeg se at jeg som intervjuer med fordel kunne ha fokusert mer på foreldresamtaler og elevsamtaler og stilt mer direkte spørsmål om det. Samtidig kan det betraktes som en fordel da jeg ikke gjorde det, siden det vitnet om åpne og ikke – ledende spørsmål i intervjuguiden.

En mulig kritisk innvendig mot egen studie at jeg ser muligheten for at jeg ville kunne fått litt mer variasjon i mine funn hvis utvalget hadde bestått av tilfeldig valgte lærere, fremfor lærere valgt av rektorene i studien. Det er nærliggende å reflektere rundt muligheten for at rektorene da valgte lærere ut fra egne implisitte kriterier. Mulige eksempler på dette kan ha vært at de spurte lærere som de visste var spesielt kunnskapsrike, engasjerte og opptatt av dette temaet og som hadde vært aktive og meldt mye eller hadde interessante eller viktige ting å formidle i denne sammenheng. Et annet mulig implisitt kriterium fra rektorene kan ha vært lærere de har en god relasjon til og som de vet at det ikke har vært noe uenighet mellom med hensyn til å sende bekymringsmelding. Dette vet jeg ikke, så det er kun refleksjoner i etterkant. Hvis det imidlertid helt eller delvis stemmer, ser jeg at det vil kunne ha påvirket en del av funnene i min studie. Jeg vil imidlertid presisere at det var tilfeldig hvilke skoler jeg ringte og dermed hvilke rektorer som svarte ja til å delta i studien.

Litteraturliste

- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H, H (Red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 287- 320). Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Backe-Hansen, E. (2009). *Å sende en bekymringsmelding - eller la det være?: en kartlegging av samarbeidet mellom barnehage og barnevern*. Oslo: Nova.
- Barne- og familiedepartementet. (2000). *Barnevernet i Norge*. (NOU 2000: 12). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20002000/012/PDFA/NOU200020000012000DDDPDFA.pdf>.
- Barne- og familiedepartementet. (2002). *Om barne- og ungdomsvernet*. (St. meld. nr. 40 2001- 2002). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20012002/040/PDFA/STM200120020040000DDDPDFA.pdf>.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2009). *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for barn og unge*. NOU 2009:22. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012). *Bedre beskyttelse av barns utvikling*. (NOU 2012: 5). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/36931483/PDFS/NOU201220120005000DDDPDFS.pdf>.
- Barnelova. (1981). *Lov om barn og foreldre av 8. april 1981 nr. 7*.
- Barnehageloven. (2006). *Lov om barnehager av 17. juni 2005 nr. 8*.
- Barnevernloven. (1992). *Lov om barneverntjenester av 17.juli 1992 nr. 100*.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2 utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. & Moen, B-E. (2011). *Ungdom, læring og forebygging*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Bratterud, Å. & Emilsen, K. (2007). *Små barns rett til beskyttelse*. NTNU Samfunnsforskning AS.
- Bunkholdt, V. & Sandbæk, M. (2008). *Praktisk barnevernarbeid* (5 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M-B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. Trondheim: NKS-forlaget.
- Eriksen, E., & Germeten, S. (2012). *Barnevern i barnehage og skole. Møte mellom barn, foreldre og profesjoner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåter i forvaltningssaker av 2. oktober 1967 nr. 692*.
- Fuglseth, K & Skogen, S.(red).(2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gall, M. D., Gall, J.P., Borg, W. R. (2007). *Educational Research: An introduction*. Boston: Pearsons Education, Inc.
- Giorgi, A. (1985). Sketch of a Psychological Phenomenological Method. I: Giorgi, A (Ed). (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. S. 8 – 22. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings Albany*. State University of New York Press.
- Hølgersen, G. (2008). *Barnerett*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Justis- og politidepartementet. (2007). *Vendepunkt. Handlingsplan mot vold i nære relasjoner 2008- 2011*. Oslo: Justis- og politidepartementet.

- Killén, K. (2012). *Sveket 1. Barn i risiko- og omsorgssviktsituasjoner* (4 utg.). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. (St.meld. nr. 11 2008 2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Tid til læring*. (St. meld. nr. 19 2009- 2010). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/13290765/PDFS/STM200920100019000DDDPDFS.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap - Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (St. meld. nr. 18 2010 – 2011). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/16246827/PDFS/STM201020110018000DDDPDF.pdf>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Langballe, Å. (2011). *Den dialogiske barnesamtalen*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Langballe, Å., Gamst, K. & Jacobsen, M. (2010). *Den vanskelige samtalen*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Lassen, L. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lund, T. (red), Kleven, T.A., Kvernbekk, T. & Christophersen, K-A. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub AS.
- Maxwell, J.A. (1992). *Understanding and Validity in Qualitative Research*. I blandingskompendium for Sped 4010 (2013), Vitenskapsteori og forskningsmetode. S. 179 – 202. Oslo: Det Utdanningsvitenskapelig fakultet, ISP.
- NESH (red.) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora.

- Offentlig ansatt og bekymret for et barn?* Hentet 19. mars 2014 fra <http://www.barnevernet.no/Forebygge/Bekymret/Offentlig-ansattes-meldeplikt/>.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringsloven.(1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåade opplæringa m. v. 17. juli 1998 nr. 61*.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F., Haugsgjerd, S., Stänicke, E. (2010). *Psykiatriboken. Sinn-Kropp-samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Sosial- og helsedirektoratet. (2003). *Seksuelle overgrep mot barn. En veileder for hjelpeapparatet*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Statistisk sentralbyrå. (2009). *Barnevern, 2008*. Hentet 20. mars 2014 fra <http://ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/statistikker/barneverng/aar/2009-07-06>.
- Statistisk sentralbyrå. (2011). *Barnevernet – et tilbud til mange*. Hentet 20. mars fra <http://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/barnevernet-et-tilbud-til-mange>.
- Statistisk sentralbyrå. (2013). *Barnevern, 2012*. Hentet 19. mars 2014 fra <http://www.ssb.no/barneverng/>.
- Thoresen, S., & Hjemdal, O.K. (red). (2014). *Vold og voldtekt i Norge*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet 9. februar 2014 fra <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Profesjonsetisk-plattform>.

Wormnæs, O. (2005). *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk*. I blandingskompendium for SPED 4010 (2013), Vitenskapsteori og forskningsmetode. S: 229 – 248. Oslo: Det Utdanningsvitenskapelig fakultet, ISP.

Vedlegg 1: Intervjuguiden

INTERVJUGUIDE

Problemstilling

- "Hvordan vurderer lærere og rektorer sin egen kompetanse og sine erfaringer med omsorgssvikt, meldeplikten til barnevernet og øvrige aspekter ved samarbeidet mellom skole og barnevern?"

Formål

Som nevnt i informasjonsskrivet er formålet med prosjektet å få mer kunnskap om:

1. Hvordan samarbeidet mellom skole og barnevernet foregår (deres erfaringer, prosedyrer og selvopplevde kompetanse knyttet til omsorgssvikt og meldeplikten til barnevernet)
2. Mulige barrierer som kan føre til at meldeplikten ikke benyttes ved bekymring om omsorgssvikt.
3. Og hva som kan gjøres annerledes (både fra skolen og barnevernets side) for at meldeplikten skal benyttes hyppigere.

Jeg vil i dette intervjuet gå igjennom fire temaer: meldeplikten til barnevernet, barrierer knyttet til meldeplikten, omsorgssvikt – lærere og rektors kompetanse og samarbeid mellom skole og barnevern.

Minner om at all informasjon du kommer med i intervjuet vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt.

Takk for at du deltar!

Introduksjonsspørsmål

- Kjønn
- Alder

- Utdanning(Hvilken, hvor og når?)
- Arbeidserfaring

Meldeplikt til barnevernet

- Hva er dine tanker rundt meldeplikten til barnevernet og utførelsen av denne?
- Erfaringer med utøvelse av meldeplikten
 - **Lærere:** Har du selv vært den som har formidlet din bekymring om elevers hjemmeforhold til rektor/ledelsen? Hvis ja, hvordan gikk du fram? Hvordan ble bekymringen tatt i mot av rektor/ledelsen? Hvis nei, hvorfor ikke? Hva tenker du om det? Hva skjedde videre? Benyttet du deg da av din selvstendige meldeplikt som lærer? Hvorfor/ hvorfor ikke? Hva tenker du om det nå?
 - **Rektorer:** Hvor mange ganger til sammen har du som rektor ved denne skolen (eller vil du anslå at du har) sendt bekymringsmeldinger til barnevernet? Hva tenker du om dette?
- Prosedyrer knyttet til meldeplikten
 - **Rektorer:** Har skolen noen faste prosedyrer knyttet til meldeplikten til barnevernet? I så fall hvilke? Og hvordan fungerer disse? Hvis nei, hvordan organiserer dere hvordan dere melder barnevernet? Hva er dine tanker rundt at dere ikke har det?
 - **Lærere:** Vet du om skolen deres har faste prosedyrer knyttet til meldeplikten til barnevernet? I så fall hvilke? Hvordan erfarer/oppfatter du disse? Hvis nei, hva tenker du om at dere ikke har det? Er det noe du ønsker å ha?
- Hvordan løfter dere frem/diskuterer temaer som meldeplikt, barnevern og omsorgssvikt i personalgruppen? Er dette temaer som blir tatt opp på personalmøter/planleggingsdager?

Barrierer knyttet til meldeplikten

- Har du opplevd at det har vært uenighet mellom en lærer og ledelsen i forhold til en sak som har blitt vurdert meldt til barnevernet? Hvis ja, hvordan løste dere dette?

- Har du heller valgt å melde en annen instans (BUP, PPT) istedenfor barnevernet ved bekymring om omsorgssvikt? Eventuelt hvorfor?
- Har du opplevd etiske dilemmaer i forbindelse med utøvelse av meldeplikten? Hvis ja, hvordan løste du situasjonen? Hvis nei, er det noen faktorer knyttet til utøvelsen av meldeplikten du opplever som etisk vanskelige? Eventuelt hva og hvorfor?
- Har du noen gang vurdert å sende bekymringsmelding til barnevernet, men likevel ikke gjort det? Eventuelt hvorfor endret du oppfatning? Hadde du gjort noe annerledes i dag? I så fall hva?
- Hvilke barrierer kan føre til at meldeplikten ikke benyttes ved bekymring om omsorgssvikt? Hva tenker du som lærer/rektor om dette?
- Forskning indikerer at det meldes for lite og for sent fra skolene? Hva er din mening om denne påstanden? Eventuelt hva tror du grunnen kan være til dette?

Omsorgssvikt – læreres og rektorers kompetanse

- Hva tenker du på når jeg sier omsorgssvikt?
- Hva legger du i begrepet "alvorlig omsorgssvikt"?
- Hvordan vurderer du din kompetanse når det gjelder å:
 - Oppdage(vite om/kjenne til og gjenkjenne) tegn på omsorgssvikt hos elever?
 - Føle trygghet/ vite når bekymringen bør lede til en bekymringsmelding til barnevernet?
- Hva oppfatter du selv at du vet/kan for lite om og med fordel kunne få økt kompetanse i?

Samarbeid skole og barnevern

- Hvilken oppfatning/forståelse har du av barnevernet og dets arbeid? Hva er bakgrunnen for denne oppfatningen?- f. eks kjennskap til relevant lovverk, medieoppslag, andres erfaringer og/eller egne erfaringer i skolesammenheng

- Hvordan opplever du samarbeidet med deres lokale barnevern? Hva er bra/mindre bra? Får dere den oppfølgingen dere trenger fra barnevernet?
- Har dere en egen kontaktperson dere kan forhold dere til? Hvis ja, hvordan påvirker det samarbeidet? Hvis nei, hva tenker du om det?
- Har skolen og barnevernet faste møter? Hvis ja, hvem deltar og hvordan er møtene organisert? Hvordan oppfatter du disse møtene og nytteverdien av dem? Hvis nei – svar: Hva kunne du ønske var annerledes/bedre?
- Er det et tverrfaglig team dere kan diskutere saker dere vurderer å melde? Hvis ja, hvordan opplever du at dette fungerer? Hvis nei, kunne du ønske dere hadde hatt dette? Tror du dette kunne hatt en nytteverdi?
- I hvilken grad og hvordan opplever du at bekymringsmeldinger skolen har sendt, har blitt behandlet av det lokale barnevernet? Hva tenker du om det? Har dere merket en positiv forandring hos barn dere har sendt bekymringsmelding om?
- Hvordan er barnevernet "synlig" for skolen? Kommer de på besøk til klasser, foreldre eller personalmøter?
- Hva ønsker dere barnevernet kan bidra mer av for å dekke skolens behov i samarbeidet?
- Er det noe du savner i samarbeidet med barnevernet slik du ser det? Eventuelt hva? Tar du selv initiativ til samarbeidet? Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Hvilke erfaringer og tanker har du om barnevernets taushetsplikt? Hvordan påvirket det deres samarbeid?
- I hvilken grad og hvordan påvirker medias fremstilling av barnevernet deg i ditt samarbeid med barnevernet? Hva tenker du om det?
- Hvilke inntrykk og tanker har du omkring barnevernets holdninger til lærere/rektorer i skolen? I hvilken grad blir dere tatt seriøst?
- Hva kan gjøres annerledes (både fra skolens og barnevernets side) for at skolen skal benytte meldeplikten hyppigere?

Eventuelt

- Noe annet du vil ta opp? Noe vi ikke har snakket om?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I

FORSKNINGSPROSJEKTET "SAMARBEID MELLOM SKOLE OG BARNEVERN"

Bakgrunn og formål

Dette forskningsprosjektet er en masterstudie ved Universitetet i Oslo, Institutt for Spesialpedagogikk. Formålet med studien er økt kunnskap om samarbeidet skole – barnevern, der hovedvekten vil være på læreres og rektorers erfaringer og opplevde kompetanse og refleksjoner knyttet til meldeplikten til barnevernet.

På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

- "Hvordan vurderer lærere og rektorer sin egen kompetanse og sine erfaringer med omsorgssvikt, meldeplikten til barnevernet og øvrige aspekter ved samarbeidet mellom skole og barnevern?"

Med følgende to forskningsspørsmål:

- Hvilke barrierer kan føre til at meldeplikten ikke benyttes ved bekymring om omsorgssvikt?
- Hva kan gjøres annerledes (både fra skole og barnevernets side) for at meldeplikten skal benyttes hyppigere?

Informantrekrutteringen foregår ved en kriteriebasert utvelgelse, der kriteriene er: informanter med erfaringer fra samarbeid skole – barnevern, som jobber på barneskole, og studien vil ta for seg tre kommuner. Yrkesgruppene som vil være representert er lærere og rektorer. I forhold til lærerinformantene er det ønskelig at rektorer velger ut lærere som har vurdert å sende en bekymringsmelding til barnevernet (uavhengig av om de har gjort det eller ikke), og kan antas og ha refleksjoner rundt meldeplikten til/og samarbeidet til barnevernet. Med din

bakgrunn og kompetanse ønsker jeg derfor å spørre om du vil delta i dette forskningsprosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Denne studien vil ha en kvalitativ metode, der datainnsamlingen vil gjennomføres med et kvalitativt forskningsintervju. Dette krever en aktiv deltagelse fra informantene og beregnet tid per intervju vil være omtrent en time. Hovedkategoriene i intervjuguiden er følgende: meldeplikten til barnevernet, barrierer knyttet til meldeplikten, samarbeid skole – barnevern, omsorgssvikt – lærers og rektorers kompetanse. Dataene som fremkommer i intervjuet vil registreres via lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle data som blir innhentet vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Det vil kun være jeg som forsker og eventuelt min veileder som har tilgang til disse opplysningene og vi begge er kjent med at vi har taushetsplikt. Opptakene fra intervjuene vil bli lagt inn på min datamaskin etter hvert intervju, og slettet fra lydopptakeren. Datamaskinen vil være sikret med brukernavn og passord for å sikre konfidensialitet. Deltakerne eller eventuelle personer som det fortelles om vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2014. Da vil opptakene bli slettet.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Antoinette Benedicte Roberg ved telefon nummer 40 85 11 22, eller via mail antoinettebenedicte@gmail.com. Eller min veileder Linda Halvorsen ved telefon nummer 47 24 30 80, eller via mail linda.halvorsen@hotmail.com.

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

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien til Antoinette B. Roberg, og er villig til å delta i intervjuet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 13.02.2014

Vår ref: 37006 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37006</i>	<i>Samarbeid mellom skole og barnevern</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Peer Møller Sørensen</i>
<i>Student</i>	<i>Antoinette Benedicte Roberg</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillere kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marte Byrkjeland

Kontaktperson: Marte Byrkjeland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Antoinette Benedicte Roberg antoinettebenedicte@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11 nsd@uio.no

TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svtuit.no